



Renata Cristina de I. C. R. Nascimento
Franciano Antunes
(Organizadores)

**PIBID:
DOCÊNCIA
CRÍTICA E
PRÁTICA
COMPARTILHADA
NAS ÁREAS DE
LINGUAGENS,
EDUCAÇÃO E
TECNOLOGIA**

UNEMAT

Universidade do Estado de Mato Grosso

• Editora Unemat •

Coleção PIBID:

Saberes & Práticas
Práticas & Saberes

Vol. 2

ISBN: 978-85-7911-172-5

ISBN 978-85-7911-170-9 (Coleção PIBID)



Renata Cristina de L.C.B.Nascimento

Franciano Antunes

(Organizadores)

**PIBID:
DOCÊNCIA CRÍTICA E PRÁTICA
COMPARTILHADA NAS ÁREAS DE
LINGUAGENS, EDUCAÇÃO E
TECNOLOGIA**

Coleção PIBID: Saberes & Práticas; Práticas & Saberes

VOLUME II



Copyright© 2017 Editora Unemat

GESTÃO

Reitora

Ana Maria Di Renzo

Vice-reitor

Ariel Lopes Torres

Pró-reitoria de Administração

Valter Gustavo Danzer

Pró-reitoria de Gestão Financeira

Alexandre Gonçalves Porto

Pró-reitoria de Planejamento e Tecnologia da

Informação

Francisco Lledo dos Santos

Pró-reitoria de Assuntos Estudantis

Celso Fanaia Teixeira

Pró-reitoria de Ensino de Graduação

Vera Lúcia da Rocha Maquêa

Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação

Rodrigo Bruno Zanin

Pró-reitoria de Extensão e Cultura

Anderson Marques do Amaral

Diagramação

Walter Clayton de Oliveira

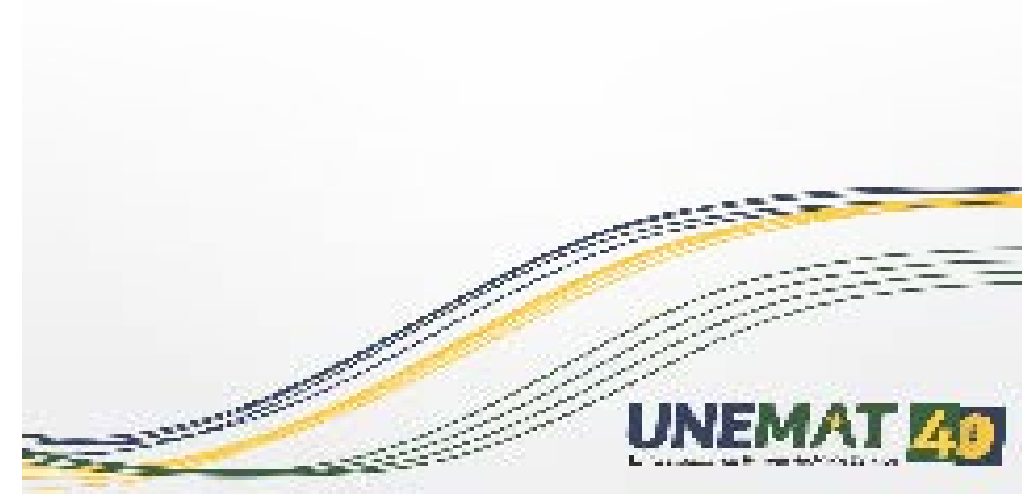
Ficha catalográfica

P584	PIBID: docência crítica e prática compartilhada nas áreas de linguagens, educação e tecnologia / Renata Cristina de L.C.B. Nascimento, Franciano Antunes, organizadores. – Cáceres : Editora da Unemat, 2017. 235 p. : il. color. Coleção PIBID: saberes & práticas; práticas e saberes. Vol. 2 ISBN 978-85-7911-170-9 ISBN: 978-85-7911-172-3 1. Educação. 2. Prática de ensino. 3. Abordagem interdisciplinar do conhecimento. 4. Professores – Formação. 5. Extensão universitária. I. Nascimento, Renata Cristina de L.C.B. II. Antunes, Franciano. CDU 374
------	---

SUMÁRIO

<i>APRESENTAÇÃO.....</i>	9
<i>FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O PIBID: UM MOVIMENTO DIALÓGICO DE AÇÃO, EDUCAÇÃO E PODER.....</i>	11
<i>PROCESSO DE INSTITUCIONALIZAÇÃO PIBID</i>	27
<i>O PROGRAMA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA E A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA, A FIM DE ENRIQUECER O CURRÍCULO ESCOLAR.</i>	41
<i>PIBID E ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA: A ESCRITA EM SALA DE AULA</i>	51
<i>RELATO DE EXPERIÊNCIAS ENQUANTO BOLSISTA DO PIBID: O USO DA MÚSICA ENQUANTO RECURSO DIDÁTICO PEDAGÓGICO.....</i>	63
<i>AÇÕES DIDÁTICAS DO PIBID/BIOLOGIA PARA O CONTROLE EPIDEMIOLÓGICO DAS VIROSES DENGUE, ZIKA E CHIKUNGUNYA NO MUNICÍPIO DE NOVA XAVANTINA-MT</i>	73
<i>O ESTAR LÁ E O ESTAR AQUI: CAMINHOS, PERSPECTIVAS E EFETIVAÇÃO NA INICIAÇÃO A DOCÊNCIA UMA EXPERIÊNCIA NA ESCOLA ESTADUAL 29 DE JULHO.....</i>	85
<i>PIBID E ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA: A FORMAÇÃO DO PROFESSOR</i>	95
<i>PRÁTICA PEDAGÓGICA DE INICIAÇÃO A DOCÊNCIA DAS PIBIDIANAS DA ESCOLA ESTADUAL ELIAS BENTO EM CANABRAVA DO NORTE MT.....</i>	105
<i>PROJETO PIBID-GEO: VIVENCIANDO O DIA-A-DIA DA ESCOLA ESTADUAL DR. JOSÉ RODRIGUES FONTES.</i>	111
<i>RELATOS DE EXPERIÊNCIA PIBIDIANO: ENSINO/APRENDIZAGEM NA GEOGRAFIA, COM AUXÍLIO DAS ATIVIDADES DIFERENCIADAS NA ESCOLA ESTADUAL DESEMBARGADOR MILTON ARMANDO POMPEU DE BARROS NA CIDADE DE COLIDER/MATO GROSSO</i>	117
<i>PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO A DOCÊNCIA: USO DO RECURSO DIDÁTICO COMO FERRAMENTA DO ENSINO/APRENDIZAGEM NO ENSINO DE GEOGRAFIA NA ESCOLA ESTADUAL CORONEL ANTONIO PAES DE BARROS NA CIDADE DE COLIDER/ MATO GROSSO.....</i>	127
<i>PROPOSIÇÕES METODOLÓGICAS PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA: RELATO DE EXPERIÊNCIA DO PIBID/ GEOGRAFIA.....</i>	135
<i>RELATO DE EXPERIÊNCIA NA ESCOLA ESTADUAL PROF. DEMÉTRIO COSTA PEREIRA, PROJETO “CONHECENDO O INTERIOR DA TERRA”</i>	147

<i>EXPERIÊNCIAS TEÓRICO-PRÁTICAS NA FORMAÇÃO INICIAL: PROJETOS DO PIBID EM ESCOLA PARCEIRA.....</i>	<i>155</i>
<i>VIVÊNCIA E PARTICIPAÇÃO NA ESCOLA COMO PARTE ESSENCIAL DA FORMAÇÃO DO ESTUDANTE DE LICENCIATURA.....</i>	<i>165</i>
<i>EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS TECIDAS NAS ITINERÂNCIAS E AÇÕES DO PIBID NAS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS EM ESCOLAS DA REDE PÚBLICA DE ENSINO EM JUARA-MT.....</i>	<i>175</i>
<i>LEITURA INSTRUMENTAL PARA O ENEM: UMA EXPERIÊNCIA NO PIBID</i>	<i>187</i>
<i>TECNOLOGIAS DIGITAIS E PRÁTICAS DE ENSINO DE LÍNGUA INGLESA: (RE) SIGNIFICAÇÕES NO PIBID/INGLÊS/CÁCERES.....</i>	<i>195</i>
<i>LEARNING THROUGH CARTOON: APRENDIZADO DE LÍNGUA INGLESA MEDIADO POR COMPUTADOR NA PERSPECTIVA DOS SISTEMAS ADAPTATIVOS COMPLEXOS</i>	<i>205</i>
<i>SING A SONG: A MÚSICA COMO PRÁTICA DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA NO ÂMBITO DO PIBID APRENDENDO INGLÊS COM TEXTOS E CONTEXTOS</i>	<i>229</i>



APRESENTAÇÃO

PIBID: NOVAS PERSPECTIVAS À FORMAÇÃO DOCENTE

No ano de 2007, o Ministério de Educação e Cultura - MEC, por meio da Diretoria de Educação Básica – DEB, implementou o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID. Este programa visa preparar a formação de docentes em nível superior em curso de licenciatura para atuar na educação básica, bem como promover a interação entre a educação básica e o ensino superior com o propósito de aprimorar teorias por parte dos acadêmicos e a atualização constante dos professores das redes públicas do ensino em desenvolvimento profissional.

A Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT, desde quando aderiu ao PIBID verifica a gama de conhecimentos que este programa tem proporcionado, fomentando além da formação inicial docente também a formação continuada tanto dos professores das Escolas parceiras como dos professores da Universidade, bem como para o aprendizado do acadêmico de licenciatura em sua formação inicial, pois todos discutindo e vivenciando a real situação das Escolas.

O Programa proporciona o vínculo do futuro profissional com o espaço de trabalho, entretanto, o que está intrínseco é que um profissional deve estar em constante processo de formação. Neste contexto plural de formação docente, o futuro professor é parte do processo que põe em prática o currículo assentado no tripé de sistematização da educação superior: ensino, pesquisa e extensão, indo além do domínio de conteúdo, com suas crenças e valores. Desse modo, o PIBID proporciona o repensar a formação docente oferecida hoje pelas universidades.

Com objetivo de socializar com os leitores as diversas práticas recorrentes do PIBID na Universidade do Estado de Mato Grosso em parceria com as Escolas, foram organizados, por meio da coleção PIBID: Saberes & Práticas; Práticas & Saberes constituída, por 2 (dois) volumes, a saber: PIBID: Novas Perspectivas à formação docente nas ciências naturais e exatas e; PIBID: Docência crítica e prática compartilhada nas áreas de Linguagens, Educação e Tecnologia.

O conjunto dos artigos apresentados neste trabalho contempla as múltiplas questões que perpassam os mais diversos campos da educação tendo como referência o professor em constante diálogo com seus pares. Por meio desse diálogo constante entre os envolvidos de forma direta e indireta com o PIBID foi possível reunir ideias, resultados de experiências, que induzam o questionamento e posicio-

namentos distintos, e, desse modo, oportunizando o aprofundamento do debate referente a qualidade da educação em nosso país.

Os artigos apresentados em PIBID: Novas Perspectivas à formação docente nas ciências naturais e exatas fomentam discussões tanto das atividades desenvolvidas dentro da universidade como as experiências ocorridas na educação básica, desse modo, reforçando a necessidade da relação entre a educação básica e o ensino superior, ou seja, um complemento necessário para formação docente.

Em PIBID: Docência crítica e prática compartilhada nas áreas de Linguagens, Educação e Tecnologia apresenta artigos que relacionam a linguagem, a tecnologia nas práticas sociais e a formação de professores oportunizando assim o registro das memórias dos agentes sociais.

A presente coletânea, além de socializar os mais diversos trabalhos desenvolvidos por meio do PIBID na UNEMAT, também tem como questão central problematizar, os sentidos, significados e intencionalidades que vêm se materializando na formação inicial docente por meio do estreitamento da relação entre a Universidade e a Educação Básica, pois, pensar e criar estratégias para uma boa educação é obrigação de todo cidadão, em especial dos professores, independente da esfera de atuação.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O PIBID: UM MOVIMENTO DIALÓGICO DE AÇÃO, EDUCAÇÃO E PODER

Adil Antonio Alves

Marion Machado Cunha

INTRODUÇÃO

Refletir sobre a formação de professores sob o viés da qualidade não é novidade para quem atua na educação básica e nos cursos de licenciaturas. Isso significa que os holofotes estão sobre os professores e sobre o processo de sua formação. Uma das implicações consiste em tornar o professor um sujeito de centralidade de competências para a construção de uma educação escolar de qualidade, levando em conta sua atividade docente. O discurso da competência tornou-se quase como um consenso entre educadores, disseminado em palestras, conferências, artigos, monografias, nas mídias. Uma tônica considerada fundamental para quem inclusive é licenciando.

A academia foi inundada a partir no final da década de 1990 (e seguiu a partir dos anos 2000) pelo discurso da competência e da concepção do professor reflexivo. No mesmo movimento, as reformas políticas direcionadas pelos multilaterais, como, por exemplo, o Banco Mundial, se efetivavam no Brasil.

Esses anos referiam-se a reestruturação produtiva do capital, impulsionada pelo capital financeiro na perspectiva do neoliberalismo. As reconfigurações econômicas também se direcionaram (e impactaram) para os discursos sobre o professor e suas novas competências. Dentre os mais destacados foram Schön e Perrenoud. Respeitando as diferenças de seus constructos teóricos, há aproximações contextuais e dimensões conceituais sobre um novo professor para atuar num estágio de mudanças na sociedade.

Dessa compreensão histórica é que este artigo foi construído. Não apenas problematizar o campo de poder e educação, mas vigorar novas leituras de potencialização dos sujeitos da educação pelas brechas das contradições centrais do capital (capital e trabalho), na vertente da práxis. Disso a emergência das lutas na educação no vigoramento das teorias e práticas transformadoras. Esse direcionamento encontrou força no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) que foi instituído pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), vinculada ao Ministério da Educação.

O PIBID teve seu primeiro edital no ano de 2007 e se instituiu como programa das políticas de educação a partir de 2009, e seu último no ano de 2014.

Esse Programa imprimiu novas necessidades fundamentais: articulação instituições de ensino superior e escola de educação básica, formação inicial dos licenciandos e continuada para profissionais do magistério da educação básica. Prioritariamente, estamos diante de novos sujeitos formadores da educação.

Sob essa vertente, o texto apresenta não somente o cenário histórico de nossa atualidade, que teve um marco na década de 1990, ele verte das discussões fundamentais, de intensas críticas e autocríticas.

Na especificidade da realidade do Curso de Pedagogia, Campus de Sinop, da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), parte desse movimento se materializou no Subprojeto do PIBID de Pedagogia. O PIBID de Pedagogia em Sinop, concomitante as diversas forças que atuam para a qualificação da educação pública, também expressa um campo de luta contra o velho capital explorador e aviltante. O capital é uma estrutura de relações sociais e econômicas – considerando sua particularidade na educação e na esfera da ação pública – que esvazia a formação de professores e sucateia as escolas públicas pelo/para o mercado regulador e do sujeito consumidor. Essa luta não é uma via mão única: ela força e imprime aos trabalhadores da educação novas resistências e novos movimentos dialógicos de ação, educação e poder. Não que a luta tenha nesse espaço sua gênese e única prioridade, mas dele também emerge um novo coletivo que se ergue no processo pedagógico de transformação. Obviamente também não negamos que as forças contraditórias, a seu modo, são singulares e particulares. Contudo, seus efeitos promovem, movimentam e potencializam os sujeitos do mundo do trabalho.

A DÉCADA DE 1990 E O PODER DO MERCADO: A PRÁTICA REFLEXIVA E AS COMPETÊNCIAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

O que pouco se revela é que o discurso da competência teve sua efervescência na década de 1990 – que não é uma década qualquer na história da sociedade contemporânea. A década de 1990, e os anos que seguiram, ficou conhecida como a década das reformas, pautadas na reestruturação do mercado e reorganização do trabalho na esteira da globalização, de nova recombinação de força dos países ricos e desenvolvidos, na organização dos blocos econômicos – a Área de Livre Comércio das Américas, liderado pelos E.U.A e a União Europeia, liderada pela Alemanha, centralmente.

O mercado e as novas dinâmicas produtivas também se voltaram para a instância da educação, tendo como principal articulador o Banco Mundial (BM) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO).

Essas instituições tornaram-se os porta-vozes dos países ricos que exigiam uma completa reestruturação produtiva do capital com o lema da Educação para o século XXI. Dois marcos importantes firmam as novas políticas para educação dos países considerados em desenvolvimento: o Relatório de *Delors* denominado Educação: um tesouro a descobrir (UNESCO, 1996) e Prioridades e estratégias para Educação (BANCO MUNDIAL, 1995). Na combinação com a UNESCO, o BM assumiu um papel articulador e financiador das reformas na educação.

Esse movimento impactou vários teóricos que se tornaram expoentes de uma concepção que vinculava o professor e sua prática docente, dentre eles Perrenoud e Schön. Considerando as diferenças entre esses dois teóricos, eles pautaram partes de suas produções sustentadas no conceito de práticas reflexivas.

Para Perrenoud, a prática reflexiva representa a tomada de consciência de um *habitus*, que operaria na prática profissional, denominado de *habitus* profissional. Este levaria a superação dos limites presentes no trabalho docente, já que poderia mobilizá-lo (*habitus* profissional) para a competência, “concebida como capacidade de mobilizar recursos cognitivos visando agir em uma situação complexa” (PERRENOUD, 2002, p. 78).

Em Schön, a atividade docente competente se revelaria somente por meio de um “ensino prático reflexivo – um ensino prático voltado para ajudar os estudantes a adquirem os tipos de talentos artísticos essenciais para as competências em zonas indeterminadas” (SCHÖN, 2000, p.25). A prática reflexiva não só subsidiaria o professor, mas como refletiria na própria dinâmica da aprendizagem dos alunos. A reflexão-na-ação do professor potencializaria para o reconhecimento da eficácia profissional.

O professore reflexivo de Perrenoud e Schön aproximavam-se dos princípios do BM e da UNESCO sobre três eixos organizadores: competência, profissionalismo e flexibilidade, como mecanismos de avaliação do trabalho docente e de sua prática para ampliar sua eficácia e produtividade. Um leitor desprovido (ou não, porque isso depende de muitas das concepções que se mobilizam) de conexões ficaria inclinado a aceitar tais proposições e não teria receio de citar tais autores. E esse dois teóricos, Perrenoud e Schön, foram bem referenciados em teses e dissertações e artigos acadêmicos. Mas quais conexões não se revelam facilmente? Aproximemos: a) a produção de consensos de reformas pautadas no mercado, partindo do pressuposto de que este faz parte da vida de qualquer pessoa na sociedade capitalista; b) os professores tinham de desenvolver novas competências para atuar na educação escolar e acompanhar a reorganização da sociedade; c) as novas relações de trabalho deveriam também atingir os professores e promovê-los a flexibilização de suas

práticas. Então, por que não defender a prática reflexiva? O que se revela e o que se esconde desse conjunto, mas que está articulado?

Vários pesquisadores brasileiros, por exemplo, Shirona; Moraes; Evangelista (2002), Kuenzer e Rodrigues (2006) e Frigotto (2013), elevaram essa discussão para outros patamares. Dentre elas referem que a década de 1990, em função das mudanças do processo de acumulação capitalista e suas relações, tiveram que atingir o âmbito da escola e da formação de professores no movimento comum do trabalho e educação. E, por isso, a reestruturação produtiva e a reorganização do trabalho tinham de incidir, também, diretamente sobre que professor se desejava para atender o sistema capitalista não somente no seu estado nacional, mas internacional, necessitando uma larga produção teórica para forjar os consensos necessários. Shirona, Moraes e Evangelista, em suas análises críticas do documento de *Delors*, consideraram que o professor útil da nova educação do século XXI tinha de se inscrever pela competência “edificante” e de “novo estatuto social”, inclusive capaz de “exercer outras profissões” (2002, p. 69).

O sistema capitalista, sob a égide do capital financeiro mundializado e de reestruturação do mercado e do trabalho, encontrou nos organismos multilaterais, como o BM e a UNESCO, principalmente, pelas suas posições e institucionalidades, as posições sistematicamente capazes de orientar as reformas educacionais a serem implantadas nos países considerados pobres e de baixo desenvolvimento econômico e social: uma justa política para superação das desigualdades tanto as presentes em suas relações internas, quanto externas, em comparação com as dos países desenvolvidos. A superação da desigualdade alcançaria seu caminho se fosse promovida uma completa reforma do sistema de ensino e das funções do trabalho docente. Um projeto de desenvolvimento econômico, de acordo com as exigências do “mundo globalizado” e sua nova “fase informacional”, segundo essas orientações, exigiria um amplo projeto de reforma educacional.

A base da argumentação dos organismos financeiros, representantes da rearticulação do sistema capitalista, fundamentou-se (e ainda fundamenta-se) na concepção da “sociedade educativa ou sociedade aprendente”, como destacam Shirona, Moraes e Evangelista, remetendo-se ao Relatório de *Delors*: “esse novo conceito de educação seria alcançado a partir de quatro tipos de aprendizagem: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a viver juntos” (SHIRONA; MORAES; EVANGELISTA, 2002, p. 67).

De acordo com Shirona, Moraes e Evangelista (2002), desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96, um conjunto de dispositivos

legais foram fabricados para atender as orientações propostas pelos organismos multilaterais:

- a) introdução de princípios de participação e gestão entre escola e comunidade, sob o enfoque de competências e produtividade da escola; b) flexibilização do sistema de ensino, com vista a atender diretamente às relações de mercado; c) autonomia às instituições para instituir um conjunto de estratégias segundo as leis de mercado; d) possibilidades das instituições superiores públicas em firmar parcerias com a iniciativa privada, vender produtos, oferecer cursos pagos (SHIRONA; MORAES; EVANGELISTA 2002, p. 95).

Implacavelmente, as reformas de ensino trouxeram no seu bojo “a lógica de fazer mais com muito menos”, preconizado pelos organismos multilaterais. De uma forma geral, essas rearticulações promovidas se materializando na concepção de competência e da prática reflexiva.

A base ideológica mobilizada para as reformas se apoiava na visão do sujeito aprendente (ARCE, 2001): do indivíduo que aprendam a aprender. As dinâmicas das reformas desse movimento político e ideológico pautaram-se no indivíduo enquanto um “gestor das espontaneidades” dos interesses individuais, das liberdades reguladas pelo mercado.

Para Chesnais, essas dinâmicas consistem nas práticas “neoliberais”, enquanto [...] “expressões dos interesses conservadores”, pautados no “discurso da qualidade” e [...] “articulação do universo educacional e o do universo do trabalho”, [...] como “prática social”, [...] de “expropriação econômica e de dominação política presente no mundo do trabalho” (1996, p. 200).

Da relação e a vinculação do neoliberalismo com a educação, como apresentou Chesnais, o capital redimensionou para educação a concepção da qualidade. Laval, em seu livro, “A escola não é uma empresa”, a economia combinada com a política neoliberal foram colocadas no centro “da vida individual e coletiva, e tendo os únicos valores sociais legítimos os da eficiência produtiva, da mobilidade individual, mental e efetiva e do sucesso pessoal” (LAVAL, 2004, p.15). Eis o papel necessário da escola, mas de uma escola flexível e um professor reflexivo mobilizador das necessidades do novo mercado e das empresas. O discurso e as forças avassaladoras de um novo liberalismo do capital (exercício de um mercado e mercantilização da vida sob a visão de um Estado mínimo) tiveram unicamente a intencionalidade de “escravização à lógica do mercado” (LAVAL, 2004, p. 21)

Não foi descomprometidamente que o conceito da prática reflexiva invadiu a academia e ditou muito das concepções sobre a formação de professores. A prática reflexiva foi disseminada para constituir um professor flexível. Mas no bojo oculto atuavam as concepções do mercado e qualidade produtiva e competitividade.

A formação escolar, em toda sua organização e estrutura, foi assim moldada por uma estratégia de “ideário do mercado”, como destacam Shiroma, Moraes e Evangelista (2002). Sob a proteção conceitual de um professor competente e de uma educação de qualidade, a intencionalidade do mercado (eficiência, qualidade e competência) foi sendo direcionada para formar os consensos. Paralelamente imprimiu-se a regulamentação e a institucionalização do mercado: as reformas das políticas educacionais. Não se tratava mais de um projeto, mas concretizações.

O desenvolvimento do capital, na sua fase financeira mundial, em suas múltiplas formas, exigiu (exige) estratégias de desdobrar seu poder, enquanto força social de classe, no controle absoluto das relações de produção e de trabalho. Não é difícil de imaginar, nessa perspectiva, o que configura o gerenciamento do desenvolvimento profissional, como responsabilidade individual do professor reflexivo. O “desenvolvimento” e “sucesso” profissional do professor implicam na natureza do mercado regulador da atividade docente.

Prescrever o trabalho docente na esteira da dinâmica do mercado exigiu também fazer da formação de professores um alcance dirigido para a inevitabilidade do mercado como regulador de toda sociedade. A formação de professores a partir da década de 1990 também foi uma estratégia para se criarem um “pacto cego” com o modelo da sociedade capitalista atual.

O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA: EXPERIÊNCIAS ENTRE DE DUPLO MOVIMENTO NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO, SINOP

A sociedade sob suas bases produtivas se constitui por relações históricas e contraditórias, considerando os interesses de classes que se conflitam entre os dominadores e dominados, entre a produção coletiva e a apropriação privada. Inicialmente essa ideia pode parecer ultrapassada e superada e de pouca envergadura para explicar o real e sua dinâmica existencial. Contudo, as relações humanas na sociedade capitalista só se efetivam porque as classes sociais não só polarizam suas forças como se instituem constantemente pelos antagonismos coletivos. De um lado, o capital vivificado na classe capitalista e pela exploração do trabalho e suas leis de mercado e, de outro, o trabalho corporificado no trabalhador (produtivo ou não) e dependente de sua existência assalariada. E este, ao mesmo tempo, explorado em sua força vital para veicular a circulação do mercado e suas leis.

O capital só pode se viabilizar em detrimento dos interesses sociais e coletivos. Para os que vivem do mundo do trabalho, a vida se restringe em garantir a sobrevivência e manutenção diária de vida. O conflito antagônico permanente entre

a voracidade de lucro e a reprodução da vida. Está-se diante do “terreno” histórico dos conflitos e das contradições da sociedade capitalista. Em outras palavras, não se pode ignorar o campo de poder que é vitalizado pelo antagonismo das classes sociais fundamentais.

Cabe nesse momento o destaque que Frigotto realiza desse terreno histórico contraditório e de poder do que é o capital,

[...] se trata de uma sociedade que, por sua dupla natureza de explorar o trabalho alheio e pela competição intercapitalista, hipertrofia o desenvolvimento das forças produtivas e produz contradições cada vez mais profundas. A contradição fundamental se expressa, justamente, pelo exponencial desenvolvimento destas forças e pelo crescente aumento da exploração dos trabalhadores, e, ao mesmo tempo, pelo aumento da desigualdade, miséria, degradação humana e violência social (2013, p. 93).

Na seção anterior, a reestruturação produtiva do capital, a reorganização do trabalho e a mercantilização da educação, na década de 1990, se amalgamaram às produções teóricas do professor reflexivo e, portanto, são representativas da luta do capital e do trabalho.

Com certeza é um campo complexo e muitas vezes difícil de análise mesmo porque os fenômenos sociais necessitam ser analisados em suas gêneses, desenvolvimentos, fundamentos e conectados na totalidade de seus movimentos, inclusive daquilo que não se explicita. Mas um caminho necessário para atingir uma totalidade capaz de superar o aparente, o superficial e a pura forma.

Um exercício complexo, mas possível em função da concepção histórico e dialético: “Se os homens adquirem consciência de sua posição social e de seus objetivos no terreno da superestrutura, isto significa que entre a estrutura e superestrutura existe um nexos necessário e vital” (GRAMSCI, 2004, p.389). Isso significa que no plano de nossas relações institucionais existem lutas de diversos matizes, quanto aos consensos e às políticas de interesses antagônicos na sociedade capitalista. E esses nexos têm forma e conteúdo no universo da existência individual e coletiva.

Kosik, um dos teóricos da concepção histórico e dialético apresenta uma chave importante nesse descortinamento entre o aparente e o concreto.

O complexo dos fenômenos que povoam o ambiente e a atmosfera comum da vida humana, que, com sua regularidade, imediatismo e evidência, penetram na consciência dos indivíduos agentes, assumindo um aspecto independente e natural, constitui o mundo da pseudoconcreticidade (2002, p. 15).

A tomada de consciência para a superação do aparente concreto (pseudo-concreto) se delineia nas ações impulsionadas pela força de uma nova prática, de transformações capazes de imprimir novos sujeitos.

No caso do Curso de Pedagogia, da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), Campus de Sinop, a formação de professores e os resultados atingidos pelos direcionamentos do professor reflexivo e competente do capital re-formador tomavam força e explicitavam-se na construção de alternativas, inclusive na tentativa de movimentar-se pelas brechas das Diretrizes do Curso de Pedagogia¹, em sua especificidade.

Emergia a perspectiva de reorientar novas ações de enfrentamento ao modelo imposto e a superficialização da formação do pedagogo. A questão era: como movimentar-se sobre uma esteira reformadora e encontrar outras mediações pedagógicas do trabalho docente capaz de promover rupturas com as práticas imediatistas e reflexivas que, em última instância, reduzia o sujeito professor a postura de passividade e reproduzidor acrítico do mercado? A docência desenhada pelas novas Diretrizes se colocava arbitrária.

A força das ideologias² arbitrárias são operantes na medida em que servem de “força coesiva das classes dirigentes, e, portanto, como elemento de subordinação a uma hegemonia exterior, que limita o pensamento original das massas populares de uma maneira negativa, sem influir positivamente sobre elas” (GRAMSCI, 2004, p.115). A redução da teoria à dimensão da prática, promovida pela Resolução 01/2006, traduzia-se por uma postura de passividade a ser produzida na formação do futuro professor.

Urgia entre alguns professores do Curso de Pedagogia da UNEMAT, Campus de Sinop, empreender novos direcionamentos, uma nova práxis³, capaz de superar a superficialidade da manifestação aparente que se conjugava na formação de pedagogos⁴.

1 A Resolução 01/2006, que instituiu as Diretrizes para o curso de Pedagogia, resultou, inclusive, das reforma estratégica do sistema de ensino e da flexibilização do mercado. Kuenzer e Rodrigues (2006) denunciaram que as Diretrizes do Curso de Pedagogia em nada superam as diversas orientações, muitas vezes conflitantes, sobre a formação de professores e a formação de professores em Pedagogia e Cursos Normais, nos últimos anos.

2 As ideologias arbitrárias, por sua vez, correspondem às formas compostas do senso comum, suscetível às superstições, aos mitos, às compreensões acrílicas e ahistóricas da realidade concreta. Nessa direção, o senso comum é “um agregado caótico de concepções disparatadas e nele se pode encontrar tudo o que se queira” (GRAMSCI, 2004, p. 117, v. 1). A direção proposta por Gramsci sobre ideologia tem a materialidade da própria classe, pois ela corresponde a “concepção particular dos grupos internos da classe que se propõe a ajudar a resolver problemas imediatos e restritos” (GRAMSCI, 2004, p. 302, v. 1).

3 O sentido efetivo da práxis consiste na prática radical alimentada pela teoria radical que não só denuncia esta sociedade do capital como instrumentaliza as ações do coletivo da classe trabalhadora a um novo “que fazer”, de um novo sujeito, para anunciar o novo estágio qualitativo da vida humana e sua produção material (GRAMSCI, 2004). Em Freire também encontramos o conceito de práxis explicitando a dimensão antropológica do homem, porque age, reflete e transforma o mundo, mediado pelo diálogo inquietador e problematizador, fundamental para as práticas de transformação coletiva e cooperativa. Uma prática de efervescência transformadora para elevar a realidade em seu nível de transformação. Para Freire, os homens instituem-se por relações de temporalidade transformadora: o “homem existe [...] no tempo. Está dentro. Está fora. Herda. Incorpora. Modifica” (FREIRE, 1967, p. 41).

4 É interessante sublinhar que não há ingenuidades nessa afirmação e nem tentativas de fazer crer que os horizontes e as concepções dessa vertente pudessem vigorar como hegemônicas e tampouco que essa pequena composição de professores seria capaz de imprimir mudanças/alternativas as forças sociais que atuam globalmente ou de que esse grupo seria o baluarte de um novo estágio de relações humanas. Esse grupo é produto histórico e de relações contraditórias individuais e coletivas. Sua

Assim, o projeto fundante que “nor-teia” o Curso de Pedagogia/UNEMAT/ Sinop não escapa o modelo neoliberal desenhado a partir da década de 90 nos cursos de licenciatura, com objetivo de formar sujeitos capazes de reproduzirem a lógica do poder dominante implícita em práticas utilitaristas e com pouco poder de crítica. Não obstante os esforços de professores em posições contrárias a este projeto, a transição para construir outras possibilidades nem sempre se torna uma tarefa vitoriosa, dada às condições materiais deste campo de luta. Como superar as contradições, os discursos e as práticas que reforçam o modelo acrítico e que, muitas vezes, não convergem para a superação? Como conseguir a coesão teórica e prática a partir de reformulações, como da proposta curricular com base nas diretrizes nacionais do Curso de Pedagogia de 2006? A luta por dentro desta lógica exige um diálogo que acontece nas brechas da organização docente dos cursos de licenciaturas e nas oportunidades de programas que tentam superar as fragilidades impostas pelo processo da formação docente nas ultimas décadas.

Esta não é uma tarefa fácil do ponto de vista de um fazer coletivo que pretende promover o sujeito da formação docente a uma compreensão do seu lugar no futuro trabalho de construção de saberes e exercício de cidadania. Mas este desafio encontra ressonância em experiências e possibilidades a partir de programas que demarcam novas perspectivas de parcerias entre o saber acadêmico e as praticas escolares, para forjar no universo do trabalho docente e projetar no futuro trabalhador da educação compreensões sobre as necessidades e alcances dos sujeitos da educação.

E na crítica e autocritica de pensadores e educadores, que compreendem os passos já dados e instituem novos caminhos, não passaram despercebida a crise na formação inicial da docência e na formação continuada, com vastos sinais que indicavam problemas nesta esfera. Em 2009 a partir de proveitosas iniciativas, a política nacional de educação, numa iniciativa arrojada, “institui a política nacional de formação de profissionais do magistério da educação básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências” (BRASIL, 2009)⁵. A UNEMAT atenta a esse problema e as políticas com proposições inovadoras, e adere já nesse ano ao PIBID e organiza por meio de uma coordenação institucional seu projeto e dissemina os subprojetos em seus campi.

De acordo com Cardoso,

posição e concepções atuam em um cotidiano, no espaço e tempo, sob determinadas condições. Mas investidos da necessidade de estabelecer novas conexões e vivências de ações na formação de professores constitui-se como um pequeno coletivo, investido da necessidade de nova práxis.

5 Decreto Nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009 que foi alterado pelo Decreto Nº 8.752, de 9 de maio de 2016. (BRASIL, 2016).

A formação de um profissional da educação está na incorporação da reflexão crítica sobre a prática no processo de formação, que requer uma constante busca do embasamento teórico em uma discussão entre educadores e educando, nas diferentes situações das experiências vivenciadas (2015, p. 21).

A partir deste entendimento nos voltamos para formar um grupo de discussão e cooperação para aproveitar o potencial deste Programa e fortalecer parcerias com os outros agentes e espaços públicos escolares, no sentido desta incorporação.

Nas nossas discussões, análises e formulações práticas surgiram várias propostas e iniciativas que se aproximavam da base propositiva do PIBID⁶. Aprendizagens e assimilações cooperativas, participações comunicativas e construções de projetos de ensino pautados no planejamento da sala de aula, alimentaram o debate sobre a formação do professor para o exercício do trabalho coletivo e democrático na escola. Uma das ideias principais que orientam nossa visão de formação inicial e continuada tem fundamento na literatura freiriana, que defende a promoção do sujeito da educação a partir de relações pedagógicas e interações dialógicas porque diminui os espaços coercitivos e constroem e potencializam relações cooperativas e participativas, fortalecendo os espaços democráticos de aprendizagem.

Oliveira (2003) entende que esta dimensão da formação docente tem clara a intencionalidade de construir relações sobre situações que emergem da prática pedagógica, no sentido de indicar a incorporação da reflexão acerca da ação e competência comunicativa nas tarefas educativas. Nesta perspectiva aporta a proposta do Subprojeto da Pedagogia de Sinop “Aprendizagem e assimilação cooperativa: elementos para a promoção da competência comunicativa na educação infantil aos anos iniciais do ensino fundamental”. (CUNHA *et. al*, 2014)

A proposta do subprojeto Pedagogia de Sinop traz no seu escopo uma articulação entre a universidade e a escola, que tenta superar em tese, as dificuldades da execução curricular que muitas vezes padece pela fragmentação. O desafio vinculou a proposição de transformar o espaço das escolas parceiras em um laboratório vivo nas quais a teoria se potencializaria, enquanto campo de possibilidades, na materialidade do ensino/aprendizagem escolar. Dessa orientação, é que Oliveira afirma

Importa com isso, [é] que a sala de aula se transforme a todo instante no espaço das relações dialógicas, e que professores e alunos exerçam, em parceria, o controle da ação pedagógica. Uma relação pedagógico-comunicativa, no sentido da busca de uma situação de fala que pressuponha possíveis entendimentos livres da coerção e da influência de um sobre o outro, deve[endo] oportunizar que os

integrantes dessa relação possam, em igualdade de condições, opinar, perguntar e responder, interpretar, problematizar, intervir, concordar ou discordar. Uma pedagogia aberta e participativa, que inunda[ria] o processo educativo com ricos subsídios teórico-práticos (2003, p.72).

Foi construída uma metodologia de trabalho e de relações pedagógicas entre coordenadores de área⁷, supervisores escolares e alunos bolsistas, que a todo tempo dialogam, no sentido de construir e avaliar as realizações das propostas didáticas/metodológicas e seus alcances na tarefa diária do ensinar e aprender escolar. São falas e orientações sistemáticas que acontecem nos espaços formativos da academia e da escola, que se medeiam e se investem de novas práticas, materializando-se em aprendizagens no duplo movimento de aprender e ensinar, o que reforça a máxima do pensamento de Freire, “quem ensina aprende, quem aprende ensina” (2000, p. 25).

Harbemas (1989; 2000), Freire (1967; 2000), Vigotski (1995), entre outros, nos ajudam a pensar pressupostos que superam os espaços escolares carentes de comunicação, cooperação e interações, que promovem o sujeito da educação a um tipo de aprendizagem próprio para o exercício da autonomia. Assim corrobora com nosso entendimento a concepção vigotiskiana, que propõe pensar o desenvolver e aprender em perspectiva contrária ao projeto tradicional de educação já esgarçado. Tendo em vista a teoria histórico-cultural, que compreende a constituição do sujeito, pelo desenvolvimento biológico/psicológico em intensas interações sociais, com base nas experiências acumuladas pela humanidade e no aprendizado mediado pela linguagem, à formação do sujeito escolar implica outro modo de pensar. A apropriação do legado cultural (patrimônio material e simbólico) disponibilizado pelo grupo social ao indivíduo, necessita de uma mediação dinâmica e criativa, por parte daqueles indivíduos mais experientes. Para que exista apropriação, segundo Rego (2003, p. 109), “é preciso também que exista internalização, que implica na transformação dos processos externos (concretizado nas atividades entre pessoas), em um processo intrapsicológico (onde a atividade é reconstruída internamente)”. Tratam-se também construções e reconstruções das dimensões efetivas do mundo

6 De acordo com relatório avaliativo da CAPES referindo ao PIBID tem a seguinte proposição, organizado por GATTI *et. al.*: “O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) traduz de forma inequívoca os princípios e o compromisso da Capes com a formação de professores. Iniciando em 2009 com 3.088 bolsistas e 43 instituições federais de ensino superior, em 2014, o PIBID alcançou 90.254 bolsistas, distribuídos em 855 campi de 284 instituições formadoras públicas e privadas (em 29 delas há também programas para as áreas da educação escolar indígena e do campo)” (2014, p. 5).

7 O PIBID não é somente uma sigla, ele representa novas práticas e organização da formação dos licenciandos e articulação das Instituições de Ensino Superior e os espaços escolares da educação básica. Este Programa foi criado pela Coordenação e Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), tendo na Diretoria de Educação Básica Presencial (DEB) seu aporte estrutural. PIBID está assim estruturado: Coordenadores de Área (CA) Licenciandos Bolsistas ou Iniciação à Docência (ID), Professores Supervisores, Coordenadores Institucionais (CI). Esta orientação política veicula os projetos institucionais a partir de bolsas para aluno (ID) dos cursos de licenciatura, os professores supervisores, que atuam em sala da educação básica, os coordenadores de área e os coordenadores institucionais. Da especificidade dos projetos institucionais, eles são compostos por subprojetos que são propostos a partir de edital da CAPES. A prioridade é o ID que estão na escola, organizados pelos supervisores na escola. A estes cabem observar e organizar a pontualidade da ação dos alunos, fazendo-os interagir com os objetivos do subprojeto, as políticas e ações realizadas no âmbito da escola. Aos Coordenadores Institucionais visam zelar pela realização dos subprojetos e de atender à CAPES, cabendo também supervisionar todos os subprojetos. Os coordenadores de área têm prioritariamente as seguintes responsabilidades: responder pela coordenação do subprojeto de área, organizar e garantir a execução das atividades e objetivos do subprojeto e orientar as ações bolsistas de iniciação à docência.

objetivo e o subjetivo. As subjetividades assumem papéis mediadoras dos processos (externos e intrapsicológicos)⁸.

Segundo Rego essas relações passam a ser entendidas

como condição necessária para a produção de conhecimentos por parte dos alunos, particularmente aquelas que permitam o diálogo, à cooperação e troca de informações mútuas, o confronto de pontos de vista divergentes e que impliquem na divisão de tarefas em que cada um tem uma responsabilidade que resultarão no alcance de um objetivo comum (2003, p.110).

Assim, toda ação e construção, que suleia o subprojeto Pedagogia de Sinop, se articula em princípios teóricos que sustenta o que chamamos de aprendizagem e assimilação cooperativa. Toda proposição presente no Subprojeto está conectada as orientações dos supervisores e ao planejamento da sala de aula das escolas parceiras. Neste sentido há um largo caminho, com várias mãos, no qual transitam vozes, saberes e fazeres, fundamentando aprendizagens em vários níveis e relações de ensino. Da formação inicial, o aprender escolar e a formação continuada realizam um processo em que a academia, a escola e seus sujeitos potencializam um movimento dialógico em que reverbera ação, educação e poder. Essa é a lógica que nutrimos a partir do PIBID, que senão resolve todas as questões de crise ainda presente nos cursos de licenciatura de todo país, mas cria caminhos possíveis de mudança na formação inicial e continuada da docência. Nóvoa nos chama atenção para a importância dessas propostas de mudança:

Mas nada será conseguido se não se alterarem as condições existentes nas escolas e as políticas públicas em relação aos professores. É inútil apelar à reflexão se não houver uma organização das escolas que a facilite. É inútil reivindicar uma formação mútua, inter-pares, colaborativa, se a definição das carreiras docentes não for coerente com este propósito. É inútil propor uma qualificação baseada na investigação e parcerias entre escolas e instituições universitárias se os normativos legais persistirem em dificultar esta aproximação (2009, p.20).

Essa passagem de Nóvoa nos coloca algumas questões fundamentais: 1) sem alterar as condições não haverá transformações; 2) Há rupturas a serem promovidas e elas não ocorreram pela simples reflexão. Os professores não podem mais se portar como meros expectadores das políticas e dos poderes instituídos e as reproduções sociais e econômicas. As condições necessárias significam as materialidades objetivas pelas quais as práticas sociais se organizam.

O PIBID representa um novo pelas brechas das contradições que permite e nos força a enfrentar os desafios que não só esvaziam a formação do professor e desqualificam o trabalho docente como desafiam as condições existentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Favorecidos pelo “otimismo da vontade”, acreditamos nos avanços do movimento dialógico e dialético que impulsionam os agentes da formação docente no seu início e continuação, envolvidos no PIBID, comprometidos em potencializar esta tarefa. Os saberes dos coordenadores de área, supervisores nas escolas, alunos Iniciação à Docência e professores em sala de aula mantêm uma interlocução de saberes entre eles, em um movimento universidade – escola – universidade – escola, que se confronta e se enfrenta no espaço e no esforço do discurso argumentativo, que no final se transformam e constitui em saberes reconstruídos, em relações compartilhadas, em uma dialética de intenso movimento. Uma aposta fundamentada na racionalidade comunicativa e cooperativa.

As lutas são travadas também no campo prático das relações humanas e nos diversos espaços formativos. E disso a luta por uma práxis que efetive novos sujeitos para superação da reprodução de uma sociedade fundada na exploração econômica para a qual o poder se veicula pelo dono dos dinheiros na violência contra aqueles que vivem do trabalho assalariado.

Os professores estão situando nessa particularidade de lutas pelas suas existências como classe trabalhadora. A década de 1990, embora com todo o poder de destituição de direitos e mercantilização, nos impulsionou para novas lutas com novos caminhos. É inegável que o PIBID se traduz como essa nova força e nova dimensão do professor: o educador ativo.

Esperar, ingenuamente, que os representantes do mercado revisem suas ações e decisões e, igualmente, acreditar que as contradições se desfaçam como um passe de mágica (quem acredita em mágica?), e sem nada fazer expõe a colaboração de que tanto necessita a nova fase de violência sobre a vida: a mercantilização de todas as relações humanas. Para finalizar, nos cabe perguntar: é possível anular a história e tornar realmente os professores passivos diante do incessante ataque do mercado? Quais estratégias o PIBID pode compor nessa luta?

REFERÊNCIAS

ARCE, ALESSANDRA. Compre o kit neoliberal para a educação infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 22, n. 74, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302001000100014&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 09 /10/ 2006.

Banco Mundial. **Prioridades y estrategias para la educación**: examen del Banco Mundial. Banco Mundial: Washington D.C, 1996.

⁸ O pensamento aqui expresso sugere um redimensionamento do valor das interações sociais (entre os sujeitos alunos e professores) no contexto escolar.

BRASIL. Decreto Nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a política nacional de formação de profissionais do magistério da educação básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível superior – CAPES no fomento inicial e continuado, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 30/01/2009, p. 01. em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm>. Acesso em: <30/07/2015>.

BRASIL. Decreto Nº 8.752, de 9 de maio de 2016. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. **Diário Oficial da União**: República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 10/05/2016, p. 05. em: <http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw_Identificacao/DEC%208.752-2016?OpenDocument>. Acesso em: <30/07/2015>.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação/ Conselho Pleno. Resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. **Diário Oficial da União**: República Federativa do Brasil: Poder Legislativo, Brasília, DF, 16 de maio de 2006. Seção 1, p. 11. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 01/10/2007.

CARDOSO, Danielle Batista. O PIBID: **Potencializador da formação docente dos acadêmicos do Curso de Pedagogia UNEMAT – Sinop – MT**. Monografia (Graduação em Pedagogia), UNEMAT, Sinop, 2015. 59 fls.

CHESNAIS, François. **A mundialização do Capital**. São Paulo: Xamã, 1996.

CUNHA, Marion Machado *et al.* **Aprendizagem e assimilação cooperativa**: elementos para a promoção da competência comunicativa na educação infantil aos anos iniciais do ensino fundamental – Edital PIBID nº 061/2013 CAPES – PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA – PIBID: DETALHAMENTO DO SUBPROJETO (Licenciatura). UNEMAT, Sinop, 2014.

DELORS, Jacques *et al.* **Educação um tesouro a descobrir**: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. UNESCO: Brasília, 1996.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

GATTI, Bernardete *et al* (coords). **Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)**. São Paulo: FCC/SEP, 2014.

Gaudêncio Frigotto. Políticas Públicas de Educação, Emprego e Renda para Jovens Trabalhadores e a Promessa Ilusória de Inclusão e de “Empregabilidade”. In: ____; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Coords.). Seminário de Pesquisa, IV. **Anais...** Seminário de Pesquisa: a crise da sociabilidade do capital e a produção do conhecimento, Rio de Janeiro, 3 e 4 de dezembro de 2009. Rio de Janeiro: UFF, UERJ e EPJIV, 2013.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004. v. 1.

HABERMAS, Jürgen. **O discurso filosófico da modernidade**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. **Teoría de la acción Comunicativa**: Complementos y estudios previos. Madrid: Cátedra, 1989.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

KUENZER, Acácia Zeneida; RODRIGUES, Marli de Fátima. As diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia: uma expressão da epistemologia da prática. Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Educação, 2006. **GT Reforma do Curso de Pedagogia**. Disponível em: <<http://www.ced.ufsc.br/nova/Textos/Acacia.htm>>. Acessado em: 02/10/2006. Acessado em: 02/10/2006.

LAVAL, Christian. **A Escola não é uma empresa**: o neo-liberalismo em ataque ao ensino público. Londrina: Planta, 2004.

NÓVOA, António. **Professores Imagens do futuro presente**. Lisboa: EDUCA, 2009.

OLIVEIRA, Adil Antonio Alves de. **A Competência Comunicativa Como Um Telos Para o Agir Pedagógico**. Dissertação (Mestrado em Educação), UFRGS, Porto Alegre, 2003. 87 fls.

PERRENOUD, Philippe. **Prática reflexiva no ofício de professor**: profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2002.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky**: Uma perspectiva histórico-cultural de educação. Petrópolis-RJ: Ed. Vozes, 2003.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SHIRONA, Oto Eneida; MORAES, Maria. Célia M. de; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fonte, 1995.

PROCESSO DE INSTITUCIONALIZAÇÃO DO PIBID

Sandra Raquel de Almeida Cabral Hayashida⁹

Ana Luiza Artiaga Rodrigues da Motta¹⁰

O objetivo deste artigo é apresentar uma análise, ainda inicial, do funcionamento discursivo da política pública que constitui o espaço do consenso de incentivo e de valorização do magistério para atuar na educação básica. Para tanto buscamos compreender pelo domínio da Análise de Discurso o processo de institucionalização do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), desenvolvido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

A questão que nos move nessa reflexão é: como se dá o processo de institucionalização do PIBID? Que sentidos estão sendo produzidos para os sujeitos em formação, para a escola e para as instituições formadoras? Desse modo, analisamos discursivamente os documentos jurídicos como leis, decretos e portarias que instituem e regulamentam o PIBID, procurando compreender como os sentidos se constituem na relação entre a linguagem e sua historicidade (ORLANDI, 1999).

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) foi criado pela Portaria Normativa nº 038/2007 do Ministério da Educação (MEC). Vejamos trecho do preâmbulo da Portaria Normativa nº 038, de 12 de dezembro de 2007, que institui o PIBID como um Programa de fomento a formação inicial e continuada de professores:

O MINISTRO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, no uso de suas atribuições, considerando o disposto na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, na Lei nº 8.405, de 9 de janeiro de 1992, com a redação dada pela Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007, na Lei nº 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, no Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, resolve:

Art. 1º Instituir, no âmbito do Ministério da Educação, da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID, com vistas a fomentar a iniciação à docência de estudantes das instituições federais de educação superior e preparar a formação

⁹ Professora do Curso de Letras da UNEMAT e do Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), Unidade de Cáceres. Pesquisadora do CEPEL e Coordenadora de Área do Subprojeto do PIBID Letras/Português.

¹⁰ Professora do Curso de Letras e do Programa de Pós-graduação em Linguística da UNEMAT. Pesquisadora do CEPEL e Coordenadora de Área do Subprojeto do PIBID Letras/Português.

de docentes em nível superior, em curso presencial de licenciatura de graduação plena, para atuar na educação básica pública. (Port. 38/2007).

No ato de criação, como podemos observar, três instituições estiveram presentes: MEC, Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). A finalidade do PIBID, no início de sua criação, foi a de fomentar a iniciação à docência e preparar a formação de docentes em nível superior para atuar na educação básica pública.

O Estado, no entanto, por meio da Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007, já havia outorgado a CAPES como sua porta-voz para induzir e fomentar a formação inicial e continuada dos profissionais da educação básica, bem como a de promover o estímulo à valorização do magistério. Deve-se registrar que a CAPES, criada em 1951, é uma instituição que tem como proposição o investimento na qualificação de recursos humanos de alto nível e, por conseguinte, avaliar a qualidade dos cursos de pós-graduação oferecidos no país. A atribuição da CAPES para subsidiar o MEC consiste “na formulação de políticas e no desenvolvimento de atividades de suporte à formação de profissionais de magistério para a educação básica e superior e para o desenvolvimento científico e tecnológico do País”¹¹.

A relação política de Estado entre o MEC, o FNDE e a CAPES culmina na formalização institucional do PIBID. Esse Programa foi instituído como um espaço de fomento para a iniciação à docência por meio da celebração de convênio com Instituições de Ensino Superior (IES), visando a concessão de bolsas de estudo para acadêmicos de cursos de licenciatura; professores da educação superior (Coordenadores de Áreas) e professores das escolas da rede pública de ensino (Supervisores). O Programa busca aproximar os acadêmicos bolsistas em curso, das escolas da rede pública de ensino, propondo uma interlocução que permite a distintas posições-sujeito discutir as políticas de ensino, as experiências no/do cotidiano das escolas.

No excerto da Portaria 038/2007, o MEC ao instituir o PIBID determina a CAPES a tarefa de fomentar a política pública de iniciação à docência, como sendo aquela capaz de gerir a formação inicial e continuada de profissionais da educação básica, bem como estimular a valorização do magistério em todos os níveis e modalidades de ensino. Dessa forma, o Ministro da Educação ao se colocar via Portaria 038/2007 se inscreve em uma rede discursiva, enquanto posição do Estado que delega, legitima e o autoriza a criar e regulamentar a concessão de bolsa para acadêmicos de cursos de licenciaturas (Conf. Lei nº 11.273/2006). Essa posição

institucional tem um desdobramento político com as IES, que é a formação de professores para a educação básica.

O que se observa no entrelaçamento das políticas públicas são as determinações jurídicas, como também os mecanismos que, ideologicamente, constitui a materialidade discursiva. Ou seja, o discurso jurídico tece as determinações as regularidades sobre o modo como as instituições e seus beneficiários deverão se manter acordados. Isto é próprio da materialidade discursiva jurídica, que constitui o sujeito de direitos e deveres. O discurso é atravessado, constituído, pela ideologia e o discurso jurídico que institucionaliza as relações políticas não está fora da ideologia, considerando que não há discurso sem sujeito e nem sujeito sem ideologia (PÊCHEUX, 1975). Assim, a instituição não está eximia de ideologia.

Observemos o recorte da Lei nº 11.273/2006¹² que mostra a intervenção do Estado para a formação inicial e continuada de professores para a educação básica:

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º Fica o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE autorizado a **conceder bolsas de estudo e bolsas de pesquisa no âmbito dos programas de formação de professores para a educação básica desenvolvidos pelo Ministério da Educação**, inclusive na modalidade a distância, que visem:

I - à formação inicial em serviço para professores da educação básica ainda não titulados, tanto em nível médio quanto em nível superior;

II - à formação continuada de professores da educação básica; e

III - à participação de professores em projetos de pesquisa e de desenvolvimento de metodologias educacionais na área de formação inicial e continuada de professores para a educação básica.

(Lei nº 11.273/2006). (Grifos nossos).

Artigo reformulado pela Lei nº 11.947/2009, como segue:

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º Ficam o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes autorizados a **conceder bolsas de estudo e bolsas de pesquisa no âmbito dos programas de formação de professores para a educação básica desenvolvidos pelo Ministério da Educação**, inclusive na modalidade a distância, que visem:

I - à formação inicial em serviço para professores da educação básica ainda não titulados, tanto em nível médio quanto em nível superior;

¹¹ Conforme Art. 2º da Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007.

¹² Recortes da Lei nº 11.273/2006, com as alterações sofridas pela Lei nº 11.947/2009.

II - à formação continuada de professores da educação básica; e

III - à participação de professores em projetos de pesquisa e de desenvolvimento de metodologias educacionais na área de formação **inicial e continuada de professores para a educação básica e para o sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB.**

(Lei nº 11.947/2009). (Grifos nossos).

O Art. 1º da Lei nº 11.273/2006 em sua formulação determina ao FNDE a concessão de direito a bolsas de estudo e pesquisa no âmbito dos Programas de formação de professores para a educação básica, desenvolvidos pelo MEC. Já a Lei nº 11.947/2009 faz saber que compete ao FNDE e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes. Essa lei integra a CAPES como aquela que também proverá a política de implementação de fomento à formação inicial de professores. Daí, então, compreender o funcionamento discursivo da posição institucional da CAPES em relação ao PIBID, como sendo ela a porta-voz do Estado junto as IES e escolas.

As regularidades jurídicas das normativas é que irão respaldar as próximas portarias do PIBID, emitidas pela CAPES. A partir desse acontecimento discursivo é possível ver a CAPES, nas portarias 122/2009 e 71/2010, se inserir em uma ordem discursiva para dizer e significar a voz do Estado, bem como se torna possível ver os consensos pelos quais o discurso do PIBID se assenta. Pensamos o acontecimento tal como formulou Pêcheux (1999), como sendo o ponto de encontro entre uma atualidade e uma memória. Uma memória discursiva que faz funcionar os sentidos transversos que entrecruzam e significam na materialidade discursiva.

Dessa forma, as três portarias que instituem e regulamentam o Programa (Portaria Normativa 038/2007, do MEC e as Portarias 122/2009 e 071/2010 da CAPES) tem a sua historicidade, a memória discursiva que permite com que o sujeito-leitor compreenda o movimento do percurso que institui o PIBID para se constituir como um Programa com finalidade e objetivos de incentivo à docência.

Nessa direção, podemos observar que somente após três anos de criação do PIBID (por meio de portarias), a Presidência da República, em 2010, publica o Decreto nº 7.219/2010, que dispõe sobre o Programa.

Vejamos um trecho do Decreto nº 7.219/2010:

DECRETO Nº 7.219, DE 24 DE JUNHO DE 2010.

Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e dá outras providências.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, no uso das atribuições que lhe confere o art. 84, inciso IV, da Constituição, e tendo em vista o disposto no art. 2º, § 2º, da Lei nº 8.405, de 9 de janeiro de 1992,

DECRETA:

Art. 1º O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID, executado no âmbito da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, **tem por finalidade fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria de qualidade da educação básica pública brasileira.**

(Grifos nossos).

O Decreto nº 7.219/2010 que outorga a legitimidade do PIBID toma corporeidade jurídica em 2010, porém os trabalhos da CAPES com o PIBID, via Edital, já se encontravam em funcionamento e, nessa época, já contava com a segunda chamada do Edital. Essa regularidade via Decreto demonstra que CAPES/PIBID/IES/ESCOLA já acenavam para uma política de consenso cujo diferencial se efetivava com o graduando, via projeto institucional, na escola, desde os primeiros semestres do curso de licenciatura. Isto aponta para distintas condições de produção que tem a ver com o contexto imediato e amplo (Conf. ORLANDI, 1999), como também para um movimento nas formações imaginárias de ser professor, de escola, de aluno.

É importante que se leia não de forma naturalizada o processo de concessão de bolsa. Ou seja, é algo que reclama sentidos pelo fato de ser novo, de constituir o entrelaçamento do aluno com o mercado de trabalho. É preciso pensar no desdobramento de sentidos que a educação toma à medida que o graduando passa a vivenciar o local em que ele atuará como profissional, professor, ao término do curso de licenciatura. Assim, entendemos que as relações são antagônicas e deslizantes e que há de certa forma, ruptura no modo como se canalizava a relação do graduando de licenciatura ao espaço da escola. Isto se efetiva pela ambiência em que o trabalho se desenvolve via projeto, Coordenadores de área, Professor Supervisor e o acadêmico no espaço da escola.

Para mostrar esse processo de estruturação do PIBID, trazemos, no quadro abaixo, trechos que tratam da finalidade do Programa:

Port. 038/2007	com vistas a fomentar a iniciação à docência de estudantes das instituições federais de educação superior e preparar a formação de docentes em nível superior, em curso presencial de licenciatura de graduação plena, para atuar na educação básica pública .
Port. 122/2009	tem por finalidade apoiar a iniciação à docência de estudantes de licenciatura plena das instituições federais e estaduais de educação superior, visando aprimorar a formação dos docentes, valorizar o magistério e contribuir para a elevação do padrão de qualidade da educação básica .
Port. 072/2010	tem por finalidade apoiar a iniciação à docência de estudantes de licenciatura plena das instituições de educação superior federais, estaduais, municipais e comunitárias sem fins lucrativos, visando aprimorar a formação dos docentes, valorizar o magistério e contribuir para a elevação do padrão de qualidade da educação básica .
Decreto 7.219/2010	tem por finalidade fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria de qualidade da educação básica pública brasileira .
Portaria 096/2013	fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria da qualidade da educação básica pública brasileira.

(Grifos nossos).

No período de 2007 a 2010, podemos observar o PIBID sendo criado e administrado por meio de portarias expedidas, primeiramente, pelo MEC e depois pela CAPES. Somente em 2010 é que vai surgir o primeiro decreto¹³ que trata especificamente do Programa. Trata-se, assim, de relações distintas, como distintas são as posições jurídicas que regulamentam o PIBID. O que significa o PIBID ter sido lançado por meio de portaria? E que efeitos isso produz? Vejamos como os juristas definem essas regularidades.

A definição de Decreto e Portaria adotada pelo Manual de Redação da Presidência da República¹⁴ diz:

Decretos são atos administrativos da competência exclusiva do Chefe do Executivo, destinados a prover situações gerais ou individuais, abstratamente previstas, de modo expresso ou implícito, na lei.

(Portaria) É o instrumento pelo qual Ministros ou outras autoridades expedem instruções sobre a organização e funcionamento de serviço e praticam outros atos de sua competência.

Segundo J. Cretella Júnior¹⁵, Portarias e Decretos são atos administrativos de valor jurídico usado pelo poder executivo com a finalidade de regulamentar um **dispositivo legal**. Tanto a Portaria, quanto o Decreto são de natureza regulamentar.

¹³ Decreto 7219, de 24/06/2010, da Presidência da República, que dispõe sobre o PIBID e dá outras providências.

¹⁴ Manual da Presidência da República para redação oficial, que traz as definições de cada texto jurídico-administrativo. Produzido por: Gilmar Ferreira Mendes e Nestor José Forster Júnior. 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/manual/manual.htm

¹⁵ Esse autor aborda um estudo sobre o conceito de Portaria na opinião de vários autores em duas perspectivas: uma conservadora e outra moderna, e discute sobre o valor jurídico da Portaria. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rda/article/viewFile/40205/38944>

O regulamento é ato do executivo enquanto a lei é ato do legislativo. Isto permite dizer que são instâncias distintas de execução e de regularidade jurídica que determinam sentidos ao sujeito de direito. Porém, o que as tornam distintivas? As Portarias tem um funcionamento e podem ser expedidas por representantes dos vários órgãos da administração pública, enquanto que os Decretos só podem ser expedidos pelos chefes do poder executivo na esfera Federal, Estadual e Municipal. A lei, no entanto, precisa de aprovação do Congresso Nacional.

Bittencourt e Clementino¹⁶ ao discutirem a hierarquia das leis as dividem em três grupos, que eles representam graficamente em uma pirâmide: no topo da pirâmide ele denomina de *Normas Constitucionais*, está o grupo constituído pelas leis maiores como a Constituição Federal e as Emendas Constitucionais; no meio da pirâmide vêm as *Normas Infraconstitucionais*, constituído de Leis, Tratados Internacionais, dentre outros; e na base da pirâmide estão as *Normas Infralegais*, onde se pode ver os Decretos, as Portarias e as Instruções Normativas.

Para esses autores (op. cit.) as *Normas Infralegais*, que incluem os Decretos e as Portarias, são as normas inferiores, que nascem de autoridade administrativa. Servem para normatizar a administração pública com o objetivo de “buscar a fiel execução da lei, ou seja, as normas infralegais detalham o que diz a norma infraconstitucional” (p.10). Isto demonstra que nenhuma normatização se efetiva sem que tenham um cunho ideológico, já que as instituições são mediadas pela linguagem, por distintas posições-sujeito que instituem normas e produzem o sujeito de direito.

Para os autores (idem) o Decreto e a Portaria estão na mesma posição hierárquica, porque esses tipos de textos são subordinados às Leis e à Constituição Federal. Assim, o discurso do PIBID de fomento à formação de professores se inscreve e se sustenta nas regularidades jurídicas. O Estado, pelas leis, produz o discurso jurídico que tem a sua densidade no social.

Para a Análise de Discurso, conforme Orlandi (1999, p. 10):

Saber como os discursos funcionam é colocar-se na encruzilhada de um duplo jogo da memória: o da memória institucional que estabiliza, cristaliza, e, ao mesmo tempo, o da memória constituída pelo esquecimento que é o que torna possível o diferente, a ruptura, o outro.

Do ponto de vista do discurso, compreendemos que as condições de produção de um discurso se constituem, dentre outras formas, por uma *relação de sentidos*, ou seja, todo discurso se relaciona com outros, “um discurso aponta para outros que o sustentam, assim como para dizeres futuros” (ORLANDI, 1999, p. 39). O

¹⁶ Os autores no artigo *Hierarquia das Leis* apresentam um estudo sobre os vários tipos de documentos jurídicos que compõe o conjunto das leis brasileiras. Encontra-se disponível em: http://aprender.ead.unb.br/pluginfile.php/60293/mod_resource/content/0/Bittencourt%20e%20Clementino%20-%20Hierarquia_das_Leis.pdf

discurso também se constitui por uma *relação de força*. Como as instituições são constituídas por relações hierarquizadas, podemos dizer que essas relações de força se sustentam no poder desses diferentes lugares de enunciação. O Decreto, por ser dito pela Presidência da República significa uma regularidade institucional jurídica distinta da Portaria emitida por autoridades menores. Em outras palavras, têm-se diferentes posições-sujeito no discurso e, conseqüentemente, os lugares institucionais constituem as condições de produção e autonomizam o poder do discurso.

A partir dessa reflexão podemos dizer que o PIBID ao ser instituído por uma Portaria, primeiramente, emitida pelo MEC e depois expedida pela CAPES, tem a sua significância política, legitimidade educacional a partir das experiências providas dos primeiros editais. Assim, executar os primeiros convênios com as IES significa um percurso político à legitimidade do PIBID via Decreto.

Dessa forma, a instituição do Decreto movimenta distintas vozes, discursos que constituíram os primeiros trabalhos da CAPES/PIBID/IES. Trata-se de um conjunto de ações que reclamam sentidos (HENRY, 1993), que congregam para a regulamentação jurídica que se efetiva por meio da observação e avaliação dos projetos implementados nas IES.

Nessa direção, considerando que o Decreto é um documento de caráter mais geral, a CAPES, enquanto instituição do Estado publica duas Portarias regulamentando o Programa, a Portaria 260, de 30 de dezembro de 2010 e a Portaria 096, de 18 de julho de 2013, que ainda está em vigor. Observa-se que as Portarias tecem mudanças internas e como tal sempre são produzidas, em distintas condições de produção pelas instituições.

De 2007 a 2010 o Programa foi crescendo em sua abrangência, inicialmente sendo pensado apenas para as IES no âmbito Federal. As IES Estaduais só começam a participar do Programa a partir de 2009, por meio da Portaria nº 122, da CAPES, enquanto as municipais e as comunitárias sem fins lucrativos foram contempladas a partir da Portaria nº 72/2010, da CAPES. Esse desdobramento entre as IES como partícipes do/no Programa produz uma quebra no que está a princípio cristalizado como sendo somente delegado à esfera Federal. A participação de outras IES torna-se um acontecimento de linguagem importante já que todas as IES, com seus cursos de licenciatura contribuem para a formação do profissional da educação.

Todo o processo de significação, conforme Orlandi (1998; 1999), se constitui por processos parafrásticos e processos polissêmicos. A paráfrase é compreendida como o retorno ao mesmo e a polissemia como um deslocamento. Assim, o funcionamento da linguagem se estrutura em uma relação contraditória entre paráfrase e polissemia. Todo o dizer se dá nessa tensão entre o mesmo e o diferente

e para compreender esse efeito contraditório entre esses dois processos parafrástico e polissêmicos é necessário:

a consideração do que chamamos condições de produção no sentido lato, que põem em jogo não só a relação entre a situação e os locutores mas a destes com a exterioridade (historicidade, interdiscurso). Essa relação com a memória é constituída pela ideologia, seus efeitos, sem os quais não é possível apreender a relação entre o mesmo e o diferente, dado o fato de que, apenas no nível do que aparece (se apresenta como), não é possível distinguir entre esses dois processos (ORLANDI, 1998, p. 15-16).

Desse modo, podemos ver um contínuo processo parafrástico em movimento na formulação das finalidades do Programa. O processo parafrástico é um retorno ao mesmo, em que todo dizer se assenta em um dizível. O discurso jurídico trabalha na tensão entre o mesmo e o diferente, e é nesse jogo que sujeitos e sentidos se constituem e se significam. Nos vários documentos analisados, podemos ver esse processo parafrástico, que sintetizamos da seguinte forma:

- (I) “fomentar a iniciação à docência” $\Rightarrow$ “apoiar a iniciação à docência” $\Rightarrow$ “fomentar a iniciação à docência”
- (II) “preparar a formação docente” $\Rightarrow$ “aprimorar a formação dos docentes” $\Rightarrow$ “contribuir para o aperfeiçoamento da formação de docentes”
- (III) “contribuir para a elevação do padrão de qualidade da educação básica” $\Rightarrow$ “contribuir para a melhoria de qualidade da educação básica pública brasileira”

No jogo das paráfrases discursivas é possível dizer que em (I), os termos “fomentar” e “apoiar” vão estabilizando sentidos para uma política de Estado de incentivo à formação inicial de professores por meio de concessão de um direito. Segundo Pfeiffer (2010, p. 88), ao analisar políticas públicas de ensino, diz que: “Concessão encontra-se em um jogo parafrástico com benefícios, benevolências, ajuda, solidariedade, cruzada humanitária, caridade, apagando sistematicamente, o político”. Nos documentos que analisamos observamos que concessão se constitui nesse mesmo movimento de incentivo, de ajuda e de benefício para a formação inicial de professores.

Nos recortes (II) o Estado diz que irá “preparar”, “aprimorar” e “contribuir para o aperfeiçoamento” da formação docente. Para além da evidência dos sentidos, esse dizer joga com o que não está dito, mas significa na materialidade discursiva no que tange aos cursos de formação de professores que precisam ser melhorados. O dizer do Estado se inscreve em uma rede de sentidos de que as licenciaturas não

estão conseguindo de certa forma dar uma boa formação. Podemos indagar: que sentidos entrecruzam a formação pretendida pelo Estado?

Nos recortes (III), o discurso jurídico instaura sentidos para a educação básica. Dessa forma, se a finalidade é elevar o padrão e melhorar a qualidade significa que a educação básica também não está bem, que precisa ser melhorada.

A memória discursiva, o interdiscurso que sustenta o dizível (o discurso jurídico de instituição do PIBID) torna possível pensar de que tanto a formação de professores, quanto o ensino fundamental e médio necessitam de melhores condições a sua qualidade e para isso o Estado intervém por meio de *concessão de um benefício* como sendo o âmago para a qualidade e que esta seja conquistada. Isso significa que atuando na IES está se pensando no desdobramento desse possível profissional na escola. O que fica em questionamento é que essa *concessão* está colocada para alguns, poucos, uma vez que o benefício é concedido por meio de Edital que se abre para um número x de acadêmicos. Isso nos faz pensar que ainda se trata de um trabalho embrionário, uma experiência que vem tomando corpo pelos exercícios de observações, posições distintas entre o acadêmico bolsista do PIBID e o não bolsista.

Observemos o que diz a Portaria 096/2013 que trata dos objetivos do Programa:

Art. 4º São objetivos do PIBID:

I incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;

II contribuir para a valorização do magistério;

III elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;

IV inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino aprendizagem;

V 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;

VI contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura;

VII contribuir para que os estudantes de licenciatura se insiram na cultura escolar do magistério, por meio da apropriação e da reflexão sobre instrumentos, saberes e peculiaridades do trabalho docente.

Ao colocarmos os objetivos do Programa em relação às finalidades compreendemos que o discurso jurídico se inscreve em uma rede de sentidos que constrói o imaginário da educação no país. No item IV e VI, por exemplo, há um imaginário de que a qualidade do ensino/aprendizagem centra-se nas práticas, daí a necessidade que se coloca é a de articular a teoria e a prática; perspectiva que se sustenta no já-dito de que os cursos de formação de professores investem mais em teorias do que nas práticas. Essa articulação projeta de forma imaginária na/pelas políticas públicas como sendo por meio de práticas que irá elevar a qualidade dos cursos de formação de professores. O que não se diz é que os trabalhos se efetivam entre a teoria e a prática. Elas coadunam no processo de ensino e aprendizagem.

Assim, é interessante observar como os futuros professores e os professores das escolas vão sendo constituídos na/pela política. Ou seja, os acadêmicos poderão ser inseridos no cotidiano das escolas desde os primeiros semestres para participarem das experiências (metodológicas) do cotidiano das escolas; e os professores das escolas são colocados como co-formadores da formação do futuro professor. Os Coordenadores do projeto, por sua vez, trabalham de forma a integrar o conhecimento teórico e metodológico do conteúdo escolar. Nessa direção, o Programa, então, procura estreitar a relação da instituição formadora com a escola, coloca o professor da escola como participante (protagonista) do processo de formação do futuro professor. Diante disso, a escola torna-se o laboratório para que se concretize a formação de qualidade para, imaginariamente, vencer as barreiras entre teoria e prática; as condições de trabalho, de infraestrutura de distintas escolas.

Desse modo, a nosso ver, o discurso do PIBID vai se colocando como uma política não só de fomento para a formação inicial, mas de indução para o currículo dos cursos de licenciaturas, de formação de professores e da educação básica na medida em que propõe que as IES repensem seus currículos, em especial a sua política de estágio no processo de formação de professores.

É possível dizer que o argumento que sustenta a instituição do PIBID é de que: faltam professores para o magistério, falta qualidade no ensino da educação básica e falta melhorar a formação de professores para o magistério. Então, se está havendo falta de professores é porque a profissão de professor não está sendo atrativa, por isso é preciso valorizá-la. No discurso do Estado essa valorização vem pela *concessão de um benefício*. E se a educação básica precisa ser melhorada é preciso investir na qualidade da formação inicial e continuada de professores, de outro modo a educação está sendo pensada como *capacitação para o trabalho*. São nessas condições de produção que o PIBID surge, ou seja, para suprir essa *falta*. Em vista disso, é que o primeiro edital se restringiu a algumas áreas de conhecimento, áreas

consideradas prioritárias como física, química, matemática, dentre outras e para atender as escolas com baixo índice no IDEB.

Para Orlandi (2010), a definição de um sistema democrático pauta-se pela noção de consenso. As políticas públicas são produzidas a partir da produção de um consenso que se apoia na prática de opinião pública. Os consensos são imaginariamente colocados como a solução para resolver os conflitos na sociedade.

Para a autora (2010),

As políticas urbanas atuais consideradas democráticas estão fundamentadas nessa lógica consensual: elas visam à constituição de uma “maioria” através do maior índice possível de “participação” dos excluídos e das “minorias sociais” as diferentes instâncias da vida urbana, como as instituições jurídicas, culturais, tecnológicas, educativas, de lazer etc (p. 7).

Nessa compreensão, é possível dizer que há alguns consensos sustentando a proposição do Programa: o de que é preciso melhorar a qualidade da formação inicial de professores e a educação básica, bem como é preciso incentivar a formação de professores e valorizar o magistério.

A partir das análises foi possível compreender o PIBID como uma política de Estado de auxílio e de indução para a formação de professores no Brasil, à medida que propõe ajudar a elevar a qualidade da formação inicial, reverberando sentidos para se repensar o currículo das licenciaturas. As discursividades em torno do Programa estabilizam sentidos para a instituição formadora e lugares possíveis para os sujeitos, bem como para a manutenção de políticas públicas. No funcionamento discursivo da implementação de sua política, os órgãos oficiais silenciam outros sentidos para o incentivo da iniciação à docência a exemplo de melhorias das condições de trabalho do professor, das escolas e dos planos de carreiras e salários, apenas para mencionar alguns.

Como diz Orlandi (2015), nos discursos que falam sobre educação, têm-se outras formas de nomear o que se está falando, que dependem de conjunturas históricas diversas, menciona como exemplo que “alfabetização e desenvolvimento” se declinam para “educação e mercado”, já que o “mercado exige a qualificação do trabalhador”. Nessa direção, podemos dizer que o discurso que institui o Programa de fomento para a iniciação à docência se inscreve em uma ideologia neoliberal que centra a sua preocupação na “capacitação” do futuro professor para o trabalho, já que o ensino público brasileiro tem se constituído historicamente pela falta de professores bem formados (PHEIFFER, 2000) para atuar na escola de educação básica. Assim, a política do consenso reclama sentidos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ORLANDI, Eni Puccinelli. Paráfrase e Polissemia: A fluidez nos limites do simbólico. **Revista Rua** 4: 9-10, Campinas-SP, 1998.

____ **Análise de Discurso: Princípios e Procedimentos**. Campinas-SP: Pontes, 1999.

____ (Org.) **Discurso e Políticas Públicas Urbanas: A fabricação do consenso**. Campinas-SP: Editora RG, 2010.

____ Formação ou Capacitação?: duas formas de ligar sociedade e conhecimento. In: FERREIRA, Eliana Lucia e ORLANDI, Eni. **Discurso sobre a inclusão** (Orgs.). Niterói-RJ: Intertexto, 2014, p. 141-186.

HENRY, Paul. Apêndice: Sentido, Sujeito, Origem. In *Discurso Fundador: a formação do país e a construção da identidade nacional*. Campinas, SP: 1993

PÊCHEUX, Michel. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. (trad.) Eni P.Orlandi. 2. ed. Campinas, UNICAMP, 1995.

____ *O discurso: estrutura ou acontecimento*. 2. ed. Campinas, São Paulo: Pontes, 1997.

____ Papel da Memória. In. *Papel da Memória*. Campinas, SP. Pontes, 1999.

PFEIFFER, Claudia Castellanos. *Bem dizer e retórica: um lugar para o sujeito*. Tese de Doutorado em Linguística. Campinas: IEL/Unicamp, 2000.

____ Políticas Públicas de Ensino. In: ORLANDI, Eni Puccinelli. **Discurso e Políticas Públicas Urbanas: A fabricação do consenso**. Campinas-SP: Editora RG, 2010, p. 85-99.

PÊCHEUX, M. **Semântica e Discurso. Uma crítica à afirmação do óbvio**. Campinas-SP: Editora Unicamp, 1988.

O PROGRAMA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA E A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA, A FIM DE ENRIQUECER O CURRÍCULO ESCOLAR.

Maria do Rosário Soares Lima

Neusivania Souza Luz

Sandra Medrado da Silva Ribeiro

Luiz Antonio B. Soares

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivo apresentar um relato de experiência na docência fomentada pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência (PIBID) via a Universidade do Estado de Mato Grosso durante a execução do Subprojeto Interdisciplinar, do Campus Universitário do Médio Araguaia, na Escola Estadual Martiniano Carlos Pereira. Em que referenciamos a formação do curso de Ciências Sociais, e, sobretudo ações do ano letivo 2015, bem como os processos de observação, registro e emissão de relatórios das atividades desenvolvidas na referida escola, sob a supervisão da professora Sandra Medrado da Silva Ribeiro.

Ressaltamos que essas ações foram desenvolvidas coletivamente com alguns colegas de curso que também são bolsistas do mesmo programa, e com os profissionais da escola, tendo por público alunos matriculados na modalidade de Educação de Jovens e Adultos – EJA.

Assim, acreditamos que essa experiência atende com êxito o art. 2 da portaria 096 de julho de 2013 da Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, pois, através do PIBID fomos envolvidos em processos educativos até então desconhecidos em nossa trajetória acadêmica, nesse sentido, consideramos tratar de uma experiência ímpar para compreendermos parte daquilo que seria a função docente.

Depois da inserção no programa participamos de momentos de formação e planejamento com os professores do Ensino Superior e da Educação Básica que, com suas mediações, apresentaram-nos metodologias diferenciadas com uso de músicas, hiper-links, preenchimento de lacunas, foto novela, circuito de gêneros textu-

ais, rodas de leituras entre outras, com intuito de dinamizar a atuação dos bolsistas nas escolas.

Lembramos que nós, acadêmicos do Curso em Ciências Sociais e bolsistas do PIBID e residentes no município de Santa Terezinha iniciamos nossas práticas pela leitura do Projeto Político Pedagógico- PPP da escola, com o propósito de conhecermos as particularidades da unidade escolar, e em seguida apresentamos o PIBID e respectivas atribuições dos bolsistas, da supervisão e, uma prévia de como seria nossa atuação na escola.

Nosso primeiro momento foi com toda a comunidade escolar em uma caminhada promovida pela escola, até um local histórico da cidade por nome Morro de Areia, tínhamos por objetivo fazer um breve relato de como foi o processo de luta pela a terra no município de Santa Terezinha Mato Grosso. Para enriquecer mais ainda este momento, foram convidados alguns moradores da cidade, os quais, descreveram alguns fatos vivenciados por eles durante esse período de conflito entre posseiros e fazendeiros, bem como levá-los a conhecerem a história do município, já que esta não se encontra nas páginas dos livros didáticos, entendíamos ser necessária a produção dessas informações para as aprendizagens dos alunos.

Assim, buscamos em pesquisa bibliográfica para entender, por meio dos registros oficiais a história do município, que, de acordo com Reis (2015) o povoado de Santa Terezinha teve início por volta de 1910 com a chegada dos primeiros moradores vindos do Nordeste do país. Após alguns anos, já no período da ditadura militar, diversas fazendas foram sendo abertas na região com o apoio da Superintendência de Desenvolvimento da Amazônia (SUDAM). Essa chegada trouxe diversos conflitos para a Amazônia, e em Santa Terezinha esse atrito eclodiu em um processo de luta pela terra que durou quase uma década, onde muitas vidas foram ceifadas.

Essa ação organizada pela escola serviu para refletirmos sobre esse acontecimento histórico e foi de grande relevância para o povo daquele lugar, pois além de ser uma atividade pedagógica diferenciada proporcionaram em nós acadêmicos bolsistas do PIBID e nos alunos da escola novos significados acerca da luta pela posse da terra. Ao conhecer a história através dos relatos orais acerca da cidade e o processo pelos quais os pioneiros vivenciaram, dando ênfase as memórias dos agentes sociais.

Outro aspecto interessante durante nossa atuação na unidade escolar foi a proximidade com os professores regentes que possibilitou-nos participar de vários momentos, sendo esses ricos para nossa formação acadêmica, a exemplo, da reunião

onde refletiram sobre a proposta pedagógica da escola com foco na Educação de Jovens e Adultos e o Projeto Sala do Educador.

Como bolsista, participar do Projeto Sala de Educador da escola Martiniano foi muito importante, pois, trata-se de um momento em que o coletivo de profissionais da escola se reúne para refletirem e inovarem a respeito de suas práticas pedagógicas, através da formação continuada. Percebemos que os profissionais da escola organizam o desenvolvimento das atividades do projeto em três momentos: o primeiro voltado para estudar as Orientações Curriculares, o segundo voltado para promover diálogos e troca de experiências de sala de aula, o terceiro momento voltado para a produção de material pedagógico.

Segundo Paulo Freire (1996, p.39) “[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”.

Desta maneira, consideramos essa participação de grande relevância para a nossa formação docente, pois nos possibilitou ter noção da organização da escola, e do pensar e do fazer pedagógico. Nessa perspectiva, posso afirmar que participar do cotidiano escolar contribuiu inequivocamente com a minha formação profissional, especialmente por ter a oportunidade em observar como os profissionais dessa unidade de ensino desenvolvem suas ações e, esta proximidade tornou-se rica pela parceria estabelecida com os bolsistas, a fim de alcançar melhoria na aprendizagem dos alunos, sobretudo no que se refere ao desempenho da leitura e escrita de textos.

Nota-se que a melhoria nos índices de aprendizagem é um desafio, e por esse motivo a gestão da escola nos sugeriu que iniciássemos a nossa atuação em sala de aula através da observação e colaboração com os professores regentes, na perspectiva de nos familiarizarmos com a comunidade escolar, e desenvolver nossas ações do programa de forma segura. Neste momento, tivemos a oportunidade de trabalhar com docentes de diferentes áreas de conhecimento, onde identificamos os desafios a serem superados no tocante ao grupo de alunos atendidos.

Durante as aulas observou-se que os educandos possuíam muitas dificuldades de leitura e escrita, todavia, a grande maioria não apresentava dificuldades com a oralidade, o que facilitou relativa riqueza nos diálogos com os grupos de estudos. No início do desenvolvimento das atividades atuamos no sentido de auxiliar uma professora de alfabetização da EJA, momento em que percebemos que o processo de letramento de jovens e adultos tem sua complexidade, pois os alunos possuem um ritmo mais lento para a aprendizagem, exigindo atenção e muita dedicação por parte do docente, nesse sentido Durante 1998 nos diz que:

Considerar esses aspectos é fundamental para o trabalho com o adulto não alfabetizado ou pouco escolarizado. Suas experiências e circunstâncias culturais, históricas e sociais propiciam situações de aprendizagem, promovendo desenvolvimento psicológico. (Durante, 1998 p.19)

Partindo desta afirmativa observou-se que o processo de aprendizagem é complexo, mas, passível de superação em decorrência das relações de trocas de saberes entre educador e educando, considerando o conhecimento e a bagagem cultural do outro.

Conforme, Paulo Freire (1989, p.09)

“[...] temos que respeitar os níveis de compreensão dos educandos - não importa quem sejam - estão tendo de sua própria realidade. Impor a eles a nossa compreensão em nome de sua libertação é aceitar soluções autoritárias como caminhos de liberdade”. Nesse sentido, compreendemos a importância da valorização do conhecimento que os alunos trazem consigo, bem como a relevância do seu contexto social, cultural e econômico no processo de ensino e de aprendizagem.

Ao identificar tais fragilidades procuramos cooperar com o processo de ensino e aprendizagem auxiliando-os no desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, confeccionando material pedagógico que serviram de apoio às aulas de linguagens, dentre eles cartazes com as letras do alfabeto maiúsculo, minúsculos e sinais de pontuação. Além do mais, confeccionamos uma caixa de leitura produzida a partir de textos curtos e de circulação social, a fim de atender os alunos que se encontravam em processo de alfabetização.

Outro aspecto observado por nós bolsistas do PIBID foi à preocupação da escola em relação ao atendimento diferenciado que o público da EJA exige. A partir de reflexões dos docentes e do planejamento realizado de forma coletiva entre os profissionais da unidade escolar, definindo assim que a cada quinzena os professores haveriam de trabalhar com oficinas de reaproveitamento de madeira, gênero textual, música entre outras. Tais atividades pedagógicas tiveram por objetivo chamar a atenção dos alunos, diminuindo assim a evasão escolar na perspectiva de tornar o ambiente mais atrativo, oportunizando também uma maior interação entre professores e alunos, tornando o processo mais dinâmico e significativo.

Nessa perspectiva sempre buscamos trabalhar as ações do programa em consonância com o planejamento da escola, em busca de aperfeiçoar nossas atividades. Tendo em vista a obrigatoriedade da inserção da música no currículo escolar da educação básica, através da Lei 11.769 de 18 de agosto de 2008. Nesse sentido nos propusemos a desenvolver uma oficina utilizando a letra da música “Planeta Azul” de Chitãozinho e Xororó, nessa atividade recebemos a colaboração da professora de Língua Portuguesa.

Para a otimização do debate acerca da temática fez-se a leitura coletiva da letra da música, depois se ouviu a música através de vídeo com imagens ilustrativas, e posteriormente apresentamos uma proposta em que os alunos deveriam fazer uma reflexão sobre o tema meio ambiente. Percebemos que os alunos não apresentaram dificuldade em fazer essas observações orais, porém referente à produção escrita ainda continuava com problemas ao redigir.

Diante da realidade constada referente às fragilidades em relação à leitura e produção escrita, a escola tem buscado incentivar o uso da biblioteca com o intuito de fortalecer o hábito de leitura dos alunos. Deste modo, fomos orientados a desenvolver atividade que estimulasse essa ação. E pensando em atender essa necessidade, resolvemos auxiliar o corpo docente da escola por meio de atividades que ajudasse promover a valorização da cultura africana e indígena. Foi então que decidimos realizar uma oficina com o tema: Relações Étnico-Raciais, e iniciamos a ação pela seleção de livros que abordam literaturas africanas e indígenas, a qual, também nos suscitou novos conhecimentos sobre o tema, entendendo especialmente como se formou a sociedade brasileira.

A sociedade brasileira é constituída por diferentes grupos étnico-raciais que a caracterizam, em termos culturais, como uma das mais ricas do mundo. Entretanto, sua história é marcada por desigualdades e discriminações, especificamente contra negros e indígenas, impedindo, desta forma, seu pleno desenvolvimento econômico, político e social, (UNESCO/2015).

Considerando que, mesmo a escola sendo relativamente pequena, assim como um número também relativamente pequeno de alunos, estes representa uma grande diversidade cultural. Revelava-se, portanto, um grande desafio, contribuir para que os alunos pudessem valorizar essa diversidade. Para tanto, construímos a oficina no sentido de sensibilizá-los a conhecer a história e culturas indígenas e africanas.

Nossa busca sobre o tema trabalhado possibilitou-nos o encontro e avivamento das afirmativas de Santana (2013), pois vivemos hoje, uma carência de reflexões a respeito das relações raciais nas políticas educacionais, assim como, de outros conceitos ligados ao tema tais como: preconceito, racismo e discriminação.

Observamos ainda que o estudo da temática: as Relações étnico-raciais na escola, seguindo a legislação brasileira, além de ser obrigatório a partir da criação das leis 10.639/2003 e 11.645/2008, torna-se de fundamental importância na formação para que os cidadãos sejam capazes de reconhecer o pluralismo cultural e a diversidade existente no nosso país, além de possibilitar a compreensão do “outro”

com todas as suas particularidades, reconhecendo assim que todos nós somos o resultado da grande mistura de raças e cultura histórica e socialmente construídas.

Contudo, não basta elucidar a obrigatoriedade de se trabalhar as questões étnico-raciais na escola, pautada nas leis acima supracitadas sem antes buscar despertar em nós mesmos a consciência e o sentimento de igualdade e valorização das diversidades culturais existentes no nosso meio, reconhecendo que esses grupos compõem a sociedade brasileira.

Com a intenção de construir um espaço favorável que contribuísse para o entendimento do tema, assim ornamentamos um local fora da sala de aula, onde realizamos uma exposição de faixas sobre a temática, de artesanatos, cartazes com frases e algumas imagens sobre a cultura africana e indígena.

Foi dado início às atividades com uma dinâmica de socialização que teve por finalidade possibilitar aos alunos um momento de interação, com pessoas que não faziam parte de seu convívio. Em seguida, foi realizado momento de discussões e reflexões acerca dos conceitos (relações étnico-Raciais, preconceito e discriminação), buscando enfatizar que ideias preconceituosas circulam “normalmente” entre grupos na sociedade. A atividade foi bem sucedida, pois todos os participantes conseguiram interagir, dialogar e refletir sobre o tema, tornando o momento gratificante e compreensível.

Foi um momento oportuno para trabalhar a temática indígena, considerando que o município de Santa Terezinha possui um grande número de habitantes das etnias karajá e Tapirapé, buscamos valorizar essa realidade convidando uma índia Karajá por nome Kaytwy, a qual apresentou alguns artesanatos que são produzidos na aldeia Macaúba, explicando como é realizado o processo de produção, e aproveitando a oportunidade a mesma levou tintas para pintar os participantes com símbolos próprios da sua cultura, e também abordou a respeito do significado das pinturas corporais para o povo indígena Karajá.

Para ressaltar as heranças culturais na sociedade brasileira herdadas dos povos africanos, convidamos o grupo do projeto “Capoeira Para Todos” para realizarem uma apresentação. Na ocasião, o condutor do projeto e também professor das aulas de capoeira, Tyago Melo, iniciou com um breve histórico do surgimento da capoeira e o que ela significou no contexto histórico escravagista brasileiro.

Logo após a apresentação do grupo de capoeira, finalizamos a ação com a entrega de livros de literatura indígena e africana para os alunos, pois como havíamos dito anteriormente uns dos principais objetivos dessa oficina era incentivar a leitura.

Foi perceptível que o trabalho desenvolvido obteve resultados significativos. Acreditamos que, esta atividade teve uma grande relevância para a transformação do currículo escolar, porque de certa forma, conseguimos trabalhar uma temática que atende a legislação, além de colaborar com a escola para que potencialize a questão da diversidade em seu currículo.

Nessa conjuntura surgiram oportunidades de vivenciarmos ricas experiências no processo de formação na escola, por meio das práticas, das atividades que contribuíram para nosso desenvolvimento acadêmico, pois tivemos diversos momentos de estudos, planejamento e produção das atividades sempre acompanhadas e incentivadas por nossa supervisora.

Além disso, tivemos a oportunidade de participar de fóruns, seminários onde apresentamos os trabalhos realizados na escola, além de estabelecer diálogos e trocas de experiências com os bolsistas de outras cidades compartilhando as vivências. Foi notório perceber como os profissionais da Escola Martiniano, sob a liderança de seus gestores, se dedicaram aos acadêmicos, realizando reuniões onde eram feitas avaliação do que estava sendo trabalhado, sugerindo e propondo atividades que pudessem contribuir com o processo de aprendizagem dos educandos.

Em meio aos desafios dos bolsistas, uma das dificuldades era a apresentação em público, cuja experiência contribuiu muito para a formação profissional por termos aprendido algumas técnicas, na prática de falar em público. Ressaltando que essa oportunidade advinda com o programa proporcionou aos bolsistas um aperfeiçoamento fundamental nessa questão, por se tratar de um momento de crescimento e superação de muitos obstáculos.

Outros momentos relevantes durante a nossa trajetória como bolsista, foi à oportunidade de participarmos e colaborarmos com os projetos desenvolvidos pelo coletivo da escola, a exemplo, do projeto de contos populares, “Quem Conta um Conto Aumenta um Ponto” idealizado pela professora de linguagem, e nessa oportunidade contribuímos com sua execução em sala de aula.

Iniciamos as atividades do projeto trabalhando os gêneros textuais: propaganda, notícia, diário, lenda e fábulas em todas as turmas para que os alunos fossem se familiarizando com esses tipos de textos, de modo que pudessem identificá-los sem dificuldades. Em seguida, começamos a trabalhar os tipos de contos, como por exemplo: contos de encantamento, animais, religiosos, natureza denunciante e outros o que seriam escritos de forma a revelar as várias regiões do país. Ressaltamos que essas atividades dos gêneros textuais desenvolvidas na escola faziam parte das metas obrigatórias do subprojeto interdisciplinar do programa e do currículo escolar.

Para estimular ainda mais este momento de escrita dos alunos convidamos antigos moradores para contar suas histórias, momento esse em que os convidados ficaram extremamente felizes com essa iniciativa da escola, pois sabiam a importância dos registros dessas memórias que estão sendo esquecidas.

Outra ação interessante que tivemos a oportunidade em colaborar foi à realização do projeto riquezas do cerrado, que é desenvolvido pela Escola Estadual Martiniano Carlos Pereira há três, o mesmo, se justifica pelo cerrado ser o bioma predominante no município de Santa Terezinha-MT, e que nas últimas décadas tem sofrido sérios problemas causados pela ação humana, dentre eles queimadas, destruição da mata ciliar dos rios, desmatamento, etc.

A finalidade do projeto é a sensibilização da comunidade de Santa Terezinha para a questão ambiental no que concerne à natureza, especialmente à degradação das matas ciliares do Rio Araguaia. Esta ação impacta diretamente às erosões no rio, seca das nascentes e fortes agressões ao cerrado. Observa-se ainda que, muitas pessoas que vivem da coleta dos frutos do cerrado acabam deixando de tê-los como fonte de renda.

A educação ambiental é uma prática social que só pode ser efetivamente realizada com a participação de toda comunidade local. Para Reigota (2006, p. 10) a educação ambiental é uma “educação política, no sentido de que ela reivindica e prepara os cidadãos para exigir justiça social, cidadania nacional e planetária, auto-gestão e ética nas relações sociais e com a natureza.”

E nessa perspectiva que a instituição escolar vem sensibilizando a comunidade. Esse projeto tem por objetivos o desenvolvimento da capacidade de conservação do cerrado, o despertar para a consciência ecológica e a recuperação das áreas de degradação ambiental, objetiva-se ainda a produção de muda dos frutos do cerrado por meio de oficinas pedagógicas, com a construção de um viveiro e aulas de campo para que os alunos aprendam identificar a diversidade de árvores que temos no município, e a importância destas para o meio ambiente.

Neste sentido, foi desenvolvido um trabalho educativo diversificado: elaboração e declamação de poemas, ensaios de peças teatrais, leitura e apresentação de músicas com base na temática voltadas para as questões ambientais locais, e para dinamizar fizemos aula de campo nas margens do Rio Araguaia, e uma caminhada com toda comunidade escolar até a praça Mauro Brandão, onde foram socializadas várias apresentações culturais.

Sendo assim, ser bolsista do PIBID traduz-se em uma experiência relevante para a formação acadêmica e profissional, por ter possibilitado- nos vivenciar experiências que resultaram em grandes aprendizagens.

Portanto, podemos afirmar que as ações do PIBID contribuíram com o público atendido, e também com o coletivo da Escola Martiniano, colaborando com o currículo por meio de atividades, e a partir da participação efetiva dos acadêmicos bolsistas do programa, apoiando os projetos desenvolvidos pela escola bem como propondo outras práticas inovadoras no contexto escolar.

Tudo foi possível se concretizar com o apoio dos profissionais da Escola Martiniano Carlos Pereira, do programa PIBID, da formação acadêmica, em especial a professora supervisora Sandra Medrado, e também da coordenadora do curso de Ciências Sociais Maria do Rosário Soares Lima que levaram em consideração as dificuldades e nos apoiaram com dedicação e carinho em todos os momentos.

Acreditamos que essas atividades contribuirão no exercício pedagógico, pois nestes momentos aprendemos diversas metodologias de trabalho, as quais farão toda diferença em nossa vida profissional.

Só o fato de ter convívio com pessoas motivadas, eficientes e envolvidas e com vontade de buscar melhorias para a educação nos proporcionou uma nova visão do que é ser professor, como é o processo de educar, a importância do papel social do professor e o quanto essa profissão exige comprometimento.

Sendo assim, não há dúvida que o PIBID tem grande relevância no processo de formação tanto acadêmica quanto pessoal, é evidente que essa aproximação de teoria e prática prepara o acadêmico para o exercício da profissão, e a vivência de novos cotidianos para a sala de aula no século XXI.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Lei Nº 11.769, de agosto de 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11769.htm> Acesso em 13.07.2016.

BRASIL, Lei Nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm. Acesso em 10.09.2015.

BRASIL, Lei Nº 11.645, de 10 de março de 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em 10.09.2015.

CAPES, Portaria 096 Junho de 2013. Disponível em: https://www.capes.gov.br/imagens/stories/download/legislacao/Portaria_096_18jul13_AprovaRegulamentoPIBID.pdf. Acesso em 10.05.2016.

DURANTE, M. **Alfabetização de adultos**: leitura e produção de textos. Porto Alegre Grupo A, 1998.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que completam. São Paulo: Cortez, 1989.

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

REIGOTA, M. **O que é Educação Ambiental**: Coleção Primeiros Passos. São Paulo: Brasiliense, 2006.

REIS, J. T – **A luta pela terra em Santa Terezinha-MT na década de 70**: um espaço de confrontos, versões e inversões. Dissertação (mestra em linguística) Programa de Pós Graduação em Linguística, Universidade do Estado de Mato Grosso.

SANTANA, Malsete Arestides. **Relações raciais e gestão escolar**. Cuiabá/MT: Ed UFMT, 2013.

UNESCO, B. Disponível em: <http://www.unesco.org/new/pt/brasil/social-and-human-sciences/ethnic-and-racial-relations>. Acesso em 25.05.2015, 20 horas.

PIBID E ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA: A ESCRITA EM SALA DE AULA

Shirlene Rohr de Souza

Tatiane Silva Santos¹⁷

A reflexão que aqui se desenvolve está relacionada às atividades do Subprojeto Interdisciplinar de Alto Araguaia, do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (doravante, citado pela sigla). O PIBID constitui uma ação que coloca o licenciando em contexto de efetiva docência – com todas as experiências que disso advém –, envolvendo professores e alunos do Ensino Básico com subprojetos que atendem todas as áreas, em escolas parceiras. Desta forma, o PIBID constitui um programa de natureza múltipla, pois investe na formação de novos professores desde o início de sua graduação, reinsere o professor de carreira em um processo mais vigoroso de formação contínua e coloca o aluno do Ensino Básico em um contexto de novas experiências; todos são partícipes de subprojetos que buscam inovação metodológica e novas estratégias para abordagens de conteúdos e ensino eficaz. Para o licenciando do curso de Letras, o programa representa uma ação de grande importância, pois ele entra em contato com a sala de aula, onde, mais tarde, ele deverá enfrentar muitos desafios, dentre os quais, ajudar o aluno a desenvolver, em níveis satisfatórios, a leitura e a escrita.

Guidetti e Martinelli (2007, p. 178), apoiando-se em Parodi (2007), lembram que “ler e escrever são processos interativos em alguns níveis, mas independentes em outros”. A leitura e a escrita constituem processos diferentes, mas afins e convergentes entre si; ambas têm um lugar comum: o texto. Marcuschi (2008, p. 72) lembra que: “O texto pode ser tido como um tecido estruturado, uma entidade de comunicação e um artefato sócio-histórico”. Para uma discussão mais objetiva, o autor adota a definição de Beaugrande (MARCUSCHI, 2008, p. 72, *apud* BEAUGRANDE, 1997, p. 10): “O texto é um evento comunicativo em que convergem ações linguísticas, sociais e cognitivas”. É possível se aproximar um pouco mais desta definição, a começar pela palavra “evento”¹⁸, que corresponde a um “acontecimento observável”; no campo da linguística, corresponde a “fato, ação, processo, expressos por um verbo ou por substantivo deverbal que denota ação”. O texto, pois, é um acontecimento verbo-material, que pode ser observado, estudado, analisado. Na sequência da definição defendida por Marcuschi (2008, p. 72),

¹⁷ Shirlene Rohr de Souza e Tatiane Silva Santos: Coordenadoras de Área do Subprojeto Interdisciplinar, UNEMAT, Campus de Alto Araguaia.

¹⁸ EVENTO. In: HOUAISS. *Dicionário Eletrônico da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

tem-se que o texto se compõe de “ações linguísticas, sociais e cognitivas”. Dessa forma, entende-se que, mesmo um pequeno texto pode ser observado e analisado a partir de diferentes perspectivas; somente a Linguística, apresenta várias abordagens diferentes sobre o texto, com base em diferentes eixos teóricos, tais como: Linguística Textual, Análise do Discurso, Estudos de Semiótica, Funcionalista etc.; essas abordagens estão ligadas a conhecimentos “circunscritos a contextos singulares que possibilitaram perspectivas de compreensão e definição de métodos específicos para o tratamento do texto em análises linguísticas” (BATISTA, 2016, p. 9). Com tais características, em sala de aula, o texto torna-se uma importante fonte de informações, do aluno para o professor, do professor para o aluno.

Bakhtin (1992, p. 331) define o texto como um *acontecimento*; para ele o texto é parte de um grande contexto dialógico, que interage as pessoas no processo comunicativo: “[...] cada texto (em sua qualidade de enunciado) é individual, único e irreproduzível, sendo nisso que reside seu sentido (seu desígnio, aquele para o qual foi criado). É com isso que ele remete à verdade, ao verídico, ao bem, à beleza, à história” (BAKHTIN, 1997, p. 331). Por esta perspectiva, o texto pode observado como um enunciado único, o qual, mesmo se repetido, não será mais o mesmo, reafirma Bakhtin (1992). Neste sentido, o trabalho do professor com a produção escrita pressupõe singularidade e dialogismo. O texto do aluno produz muitos sentidos, aciona muitas lembranças e conhecimentos, exige organização do pensamento; então, esse texto diz muitas coisas para o professor, que precisa ter sensibilidade para ler esse “evento”, que jamais se repetirá. O texto, pois, é materialidade discursiva, um acontecimento que compõe o grande círculo interativo da linguagem. No caso muito específico do professor de Língua Portuguesa, o texto escrito é seu grande desafio, pois requer que ele ajude o aluno a expressar seu pensamento com ordem e coerência.

A ESCRITA DO ALUNO E DESENVOLVIMENTO NA ESCOLA

Guidetti e Martinelli (2007, p. 177), reportando-se a Sánchez (1998), destacam: “a escrita é a forma de linguagem que gasta o maior tempo para ser adquirida, justamente por compreender diversas operações cognitivas por parte do sujeito”. Como processo, a escrita é uma habilidade que pode ser constantemente desenvolvida por meio de observações, práticas e orientações sistemáticas, mas a leitura é o caminho mais eficiente para um avanço mais sólido e mais rápido da expressão escrita, pois, além de fornecer informações, um dos insumos do texto, a prática da leitura ajuda a leitor a internalizar simultaneamente vários sistemas complexos (pontuação, paragrafação, coesão, coerência). Por essas e outras razões, a leitura é essencial para a escrita. O ato da escrita pressupõe escolhas de palavras, compara-

ções, formulação de hipóteses, formulação sintática, uso de pontuação, tudo conjuntamente, e em ritmos que diferem de criança para criança, de aluno para aluno. Por isso, no interior da escola, o letramento – contínuo desenvolvimento da leitura e da escrita – deve constituir um trabalho mais sistemático por parte de todos os educadores. Vale lembrar, que, em sociedades letradas, independentemente de frequentar ou não uma escola, ou de saber ler e escrever ou não, todo indivíduo está envolvido pela escrita e com ela lida diariamente em quase todos os espaços sociais, ou seja, todos estão inexoravelmente envolvidos em intenso processo de letramento. O letramento constitui um processo social que se inicia antes da alfabetização e se prolonga indefinidamente na vida das pessoas. Sobre o conceito de “letramento”, Conceição (2009, p. 134) esclarece (a partir da leitura de Tfoini, 1994): “O uso da palavra letramento, nos estudos da linguagem, deu-se, especialmente, devido ao fato de que os linguistas tomaram consciência de que havia alguma coisa além da alfabetização e mais ampla que esta, até determinante desta (...)”.

Em todas essas questões, percebe-se que o trabalho do professor relativo ao letramento sistemático (leitura e escrita) do aluno exige método, ou seja, o professor precisa construir um bom planejamento, com direção bem definida¹⁹. Considerando cada texto como um evento, não é possível construir fórmula fixa ou inflexível, mas deve-se privilegiar um trabalho de intervenção com critérios claros e previamente compartilhados com os alunos. Sobre o trabalho em sala de aula com a escrita, Cezar e de Paula (2012, p. 103) lembram que “[...] muitos professores avaliam as produções escritas dos alunos como boas ou ruins sem ter, contudo, estabelecido critérios claros para essa avaliação. Por isso, torna-se uma tarefa difícil explicitar aos alunos por que o texto de um está bom e o texto de outro não”. Essa é uma questão fundamental na relação professor e aluno: o retorno periódico de desenvolvimento, que aponte aquilo o que deve ser melhorado. Desta maneira, a intervenção deixa de ser um ato de intrusão e passa a ser um acordo, um canal de diálogo compreensível para ambas partes.

TECNOLOGIAS DIGITAIS: ESCRITA E REVISÃO DE TEXTOS

Há grande cobrança sobre os professores (todos) no sentido de usarem as tecnologias digitais em sala de aula. Muitos professores resistem a essa força cultural (sem retorno); eles têm como referência de modelo de ensino a escola tradicional, com suas tecnologias básicas como quadro, giz, lápis e outros. Mas, ainda que haja resistências às tecnologias no trabalho didático-pedagógico, na vida prática, elas estão nas mãos de professores e alunos. Sobre esse tema, Almeida (2010, p. 70) afirma:

¹⁹ Neste sentido, ainda na formação acadêmica, sente-se muita falta de uma disciplina na licenciatura em Letras que trate especificamente da escrita no Ensino Básico; uma disciplina que apresente e discuta metodologias e estratégias de leitura, que proponha exercícios de análise textuais e de compreensão de texto, que realize práticas de intervenções didáticas nos textos produzidos pelos alunos, que visem ao progresso contínuo da escrita do aluno.

No entanto, ainda que as TDIC sejam usadas esporadicamente nas escolas e não estejam incorporadas aos projetos pedagógicos, elas entram nos espaços educativos mediante o pensamento dos estudantes e dos professores, que vivem em um mundo permeado de tecnologias que interferem nas relações estabelecidas nas atividades educativas.

Os alunos que hoje estão matriculados no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, assim como nasceram *envolvidos pelo letramento*, também nasceram *envolvidos pela linguagem das tecnologias digitais*, que oferece inúmeras possibilidades de entretenimento interativo e comunicação em redes *online*, razões pelas quais são tão acessadas. Mas, além de entretenimento, as tecnologias oferecem muitas inovações que podem ser aproveitadas em sala de aula pelos professores, afinal elas constituem um novo modelo cultural que não se desvincula da escola. Para Mauri e Onrubia (2019, p. 118), “com a integração das TIC no processo de ensino e aprendizagem, o que o professorado deve aprender a dominar e a valorizar não é só um novo instrumento, ou um novo sistema de representação do conhecimento, mas uma nova cultura de aprendizagem”. As tecnologias representam uma nova forma de aprender. Todavia, a questão *como trabalhar* permanece à sombra, ou seja, que tipo de práticas elas podem mediar; essa é uma das questões discutidas por Lalueza, Crespo e Camps (2010, p. 49):

No que se refere às tecnologias da informação e da comunicação (TIC), a questão é a mesma: quais são as práticas institucionais que elas medeiam, quais as atividades que possibilitam e promovem e como umas e outras acabam se inscrevendo no “projeto evolutivo” de uma parte importante para a população.

Há muitas possibilidades integrar o uso das tecnologias às aulas de Língua Portuguesa, com foco na leitura e produção de textos: uso de dicionários, consultas a blogs e *sites*, estimular o uso de bibliotecas virtuais, pedir textos digitados, fazer leituras de textos *online* e outras atividades.

O professor pode utilizar programas especializados em educação: Plataforma Moodle ou o Linux Educacional. Porém, o mais conhecido e popular programa de edição de textos é o Word, cujas versões mais recentes oferecem algumas ferramentas que auxiliam muito a interação professor e aluno, na barra de ferramentas, item “Revisão”:

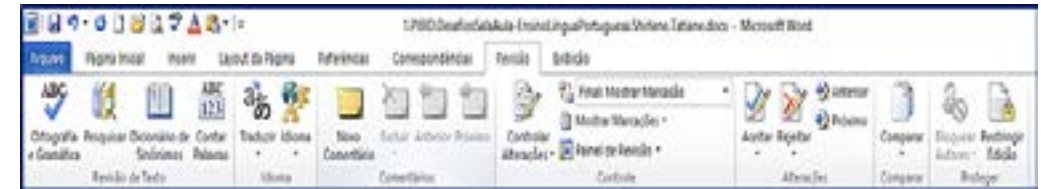


Figura 1: Imagem da Caixa de Ferramentas - item Revisão.

Professor e aluno podem interagir por meio da caixa de diálogos “Revisão”, por exemplo, cujos recursos permitem controlar, aceitar ou rejeitar alterações, e ainda acompanhar as estatísticas do texto, verificar ortografia e outras possibilidades. Tais ferramentas foram utilizadas no PIBID Interdisciplinar de Alto Araguaia, com os bolsistas ID’s, experiência que será compartilhada ainda neste capítulo.

PIBID INTERDISCIPLINAR: UMA EXPERIÊNCIA COM LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTO

No Subprojeto Interdisciplinar de Alto Araguaia, os bolsistas PIBID participaram de estudos e debates sobre os processos de leitura e escrita nas séries finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Após o período de preparação e estudos, os ID’s, orientados e acompanhados pelas Supervisoras de Área, planejaram e colocaram em prática aulas de leitura e produção de textos para turmas das séries finais do Ensino Fundamental e turmas do Ensino Médio. Com a aproximação do fim do ano letivo e as provas bimestrais nas escolas parceiras e provas finais na Universidade, não houve tempo suficiente para desenvolver um trabalho de intervenção sobre a escrita dos alunos das escolas parceiras. Mas, de alguma maneira, a experiência mais gratificante, para todos os bolsistas, foi assumir a regência de uma turma, a maioria pela primeira vez, com o desafio de fazer os alunos produzirem um texto.

Esse conjunto de experiências envolvendo leituras, estudos e aulas práticas foi registrado em textos pelos bolsistas, para os quais foi solicitado um artigo. Houve uma orientação geral sobre o gênero: estrutura do texto, citações, referências. No texto, deveriam constar referências aos PCN’s (1998) e a Marcuschi (2008), com abertura para textos e autores que considerassem oportunos e adequados para a escrita do artigo. Ficou combinado que os artigos, na data acordada, seriam enviados para o e-mail da Coordenadora Tatiane Santos.

Alguns bolsistas – como acontece em qualquer sala de aula – foram mais responsivos e mais ágeis e retornaram (algumas vezes) o texto com as correções e sugestões feitas pela professora; outros procuraram a professora para entender algumas anotações no texto; outros receberam o texto com as sugestões e não mais se manifestaram; outros, nem entregaram o texto. Tudo isso faz parte do processo real que

eles irão encontrar no efetivo exercício da docência no Ensino Básico: alunos que reclamam, mas cumprem as tarefas; alunos que se silenciam, mas não cumprem as tarefas; alunos que resolvem tudo rapidamente; outros mais desinteressados; outros mais lentos etc. Essa é a realidade diversa que o professor encontra no seu cotidiano. Os alunos não são iguais.

O PROCESSO DE INTERVENÇÃO SOBRE A ESCRITA DE BOLSISTAS ID's

Para os ID's, foi muito importante a experiência das aulas de leitura e produção de textos nas escolas parceiras, mas ela deixou uma lacuna: os bolsistas ansiavam por uma prática efetiva com os textos; esperavam por uma atividade de intervenção, dentro de um contexto de trabalho didático, sistemático e afirmativo, mas não houve tempo hábil para lhes dar esse retorno. Apesar dessa frustração, os bolsistas viveram outra experiência: os textos que produziram e enviaram para o e-mail da Coordenadora foram sistematicamente lidos, observados, analisados e revisados. E *esse trabalho de revisão e intervenção nos textos foi construído por meio das tecnologias digitais*. A metodologia da revisão foi simples: a professora leu os textos, marcou os pontos que deveriam ser revistos pelos alunos e devolveu os textos por e-mail, solicitando retorno. Alguns retornaram e repetiram o processo. Outros receberam o texto e encerraram o diálogo. Para apresentar uma discussão mais concreta sobre essa atividade do professor, mostrar como funciona essa dinâmica de trabalho, textos [excertos] de duas bolsistas foram selecionados com intervenções em duas etapas diferentes: o primeiro texto mostra um primeiro ciclo de intervenções; o segundo mostra um texto em seu segundo ciclo de revisão (a bolsista corrigiu segundo as sugestões da professora, para quem retorna o material mais uma vez).

O PRIMEIRO CICLO DE LEITURA: UMA CAMADA GERAL DE INTERVENÇÕES E SUGESTÕES

Em princípio, qualquer texto poderia ter sido escolhido para mostrar o processo que envolve o primeiro ciclo de leitura e revisão, pois qualquer um deles indicaria a mesma dinâmica: mostrar que uma revisão requer uma série de intervenções de naturezas diferentes e que o professor não consegue ver tudo, no texto de todos, em uma leitura. O processo é paulatino. O texto escolhido ilustra bem como se dá essa dinâmica:

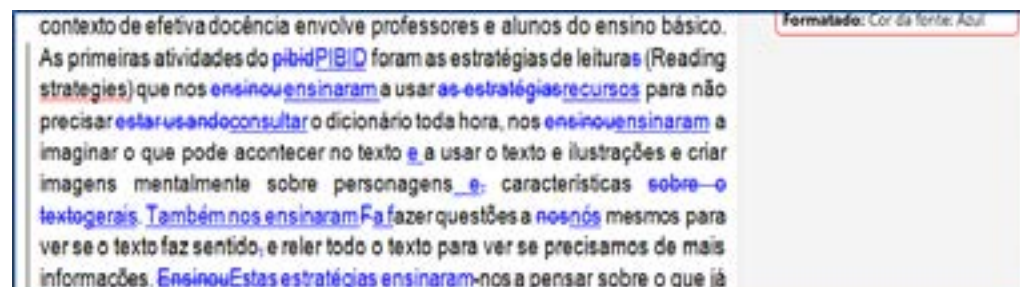


Figura 2: Imagem de excerto de texto corrigido com ferramentas do Word – item Revisão.

Considerando o texto da bolsista em seu conjunto (primeiro parágrafo), percebe-se que ele demonstra a inserção social da autora em um contexto educacional, bem como demonstra que ela possui conhecimento acerca do PIBID: quem o promove, qual seu objetivo, natureza das atividades. Ou seja, *o texto constitui um evento com demarcação social e histórica*. São observações importantes, todavia, o maior desafio é ajudar o aluno a *melhorar* seu texto por meio de orientações, sugestões e intervenções. É preciso construir o diálogo. Uma aproximação sobre um dos trechos pode ajudar a entender o processo:

Pelo controle da professora, percebe-se que os problemas apontados no texto nas alterações são de naturezas diversas. Algumas foram destacadas para melhor compreensão:

Concordância verbal: [As primeiras atividades (...)] “nos ensinou” por “nos ensinaram”. Problema comum nos textos, quando o sujeito se afasta do verbo.

Em outra alteração, o problema apontado, de natureza morfosintática, diz respeito à impropriedade da expressão que une infinitivo e gerúndio “para não precisar *estar usando*”, ao que a professora indica a correção, com substituição do último verbo: “para não precisar consultar” (“usar” por “consultar”).

Problemas de coesão: em dois desses casos, a professora sugere o uso da conjunção *e*: no período “nos ensinaram a imaginar o que pode acontecer no texto *e* a usar o texto e ilustrações”; na outra situação, a substituição do “e” por uma vírgula, visto que está em contexto central de enumeração: “personagens, características”. Esse trecho, muito truncado, carecia de reformulação mais ampla, mas as pequenas alterações já surtem melhor efeito, ficando outras intervenções para o segundo ciclo.

Acentuação gráfica: “nos” por “nós”, também muito comum. Esses são exemplos que mostram aos alunos que as correções ultrapassam em muito a ideia de “caça-palavras”, de “erros” de natureza ortográfica.

Ressalte-se que a correção se dá por etapas, por isso os problemas de revisão que não são apontados em uma leitura, aparecem na segunda ou terceira etapa. As etapas ajudam o aluno a acompanhar o processo. Neste caso, a bolsista talvez não compreenda todas as alterações sugeridas pela professora: por exemplo, qual o problema de “características sobre o texto”? São casos assim que ajudam a entender as tecnologias como um canal de trocas, mas insuficiente para dar conta de todo o processo; as dúvidas que não se esclarecem no diálogo à distância, podem ser resolvidas nas aulas, juntos aluno e professor.

Em relação ao problema apontado na expressão “características sobre o texto”, além do problema de regência, “do” e não “sobre”, há um problema de limite da oração que, por *falta de pontuação* (a pontuação requer sempre muitas intervenções) compromete a seguinte; a professora, então faz uma sugestão que pacifica o conflito: propõe um ponto e usa “*também* nos ensinou”, em que o “também” tem por função manter a conexão com a oração anterior, ao mesmo tempo em que dá sequência ao texto.

Após as intervenções, a professora aguarda o retorno do texto com as correções. E o ciclo recomeça, com o texto mais “organizado”; a próxima etapa da revisão pressupõe que as intervenções avancem para níveis mais complexos, ou seja, para a organização mais precisa de sintagmas, frases e períodos.

O SEGUNDO CICLO DE LEITURA: CAMADAS MAIS ESPECÍFICAS DAS INTERVENÇÕES

As intervenções constituem uma forma de interação entre professor e aluno; elas devem ser feitas por etapas, didaticamente. Uma segunda etapa pressupõe que o autor do texto fez as revisões solicitadas pelo professor, mas não significa que tudo está resolvido. Em uma nova leitura, o professor ajuda o aluno a tornar o texto ainda melhor. É o que acontece no texto abaixo, visivelmente mais organizado.

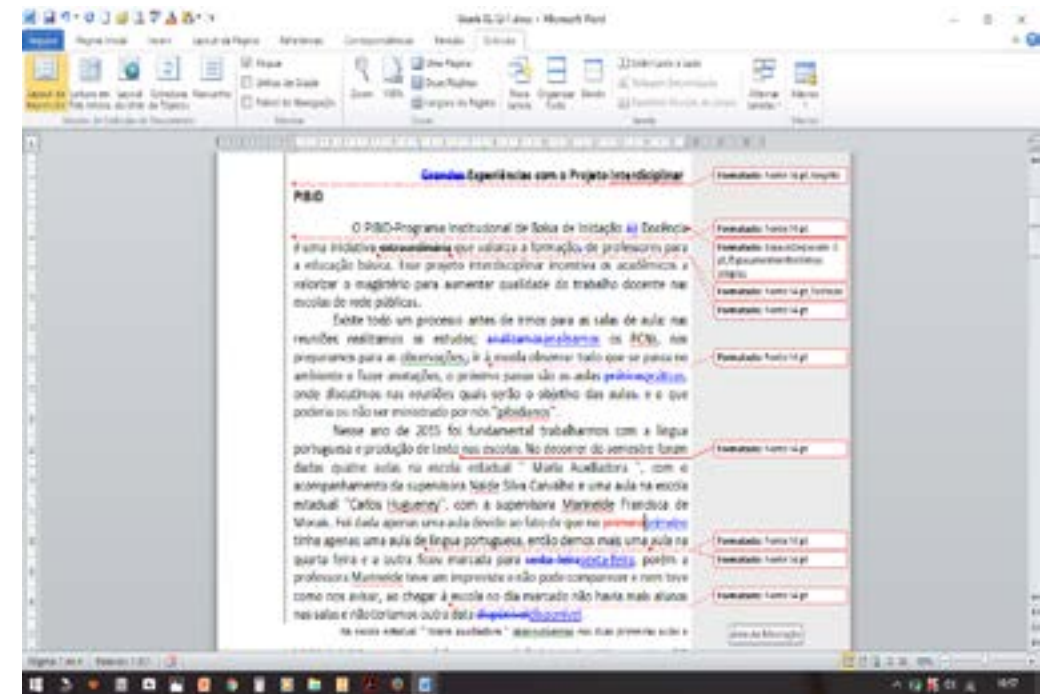


Figura 4: Imagem de excerto de texto corrigido com ferramentas do Word – item Revisão.

Notável que, em uma segunda etapa de revisão, o número de intervenções relativas à sintaxe diminui consideravelmente, ficando mais evidente os detalhes do texto. Mas ainda há o que melhorar no texto, sempre há. Alguns destaques desta segunda intervenção:

No título, a professora pede para suprimir o adjetivo, uma tendência comum, que manifesta uma avaliação pessoal sobre o tema ou objeto. O mesmo entusiasmo se repete no primeiro parágrafo, na expressão “iniciativa extraordinária”; é bom mostrar ao aluno que os adjetivos são importantes, mas seu uso deve ser sóbrio; eles devem ser usados com parcimônia, pois seu excesso pode desvalorizar o texto.

Um caso de crase: “á distância” por “à distância”.

Correção ortográfica: “analizarmos” por “analisarmos”.

Um acento gráfico (provavelmente acidental): “práticas” por “práticas”.

Correção ortográfica: “primero” por “primeiro”.

Em uma terceira revisão, mais detalhes ficam visíveis, mas ainda é preciso ressaltar que nem tudo é visto pelo professor, em todos os textos, em todas as turmas. O aluno não precisa, na verdade, não pode pensar que o professor vê tudo, ou pensar que o professor é infalível. Por isso, é importante trabalhar a partir

de um método. Para iniciar esse tipo de trabalho, talvez seja mais indicado usar um mesmo texto com toda a turma.

INTERVENÇÕES COMPROMETIDAS COM O TEXTO

Importante ressaltar que *em nenhum momento a professora tipificou os problemas*, apenas os pontuou e sugeriu alterações. Essa é a grande diferença do ensino de língua materna voltado para o desenvolvimento da leitura e da escrita: o aluno não precisa aprender teorias gramaticais que tratam de regências, concordâncias, colocação de pronomes, classificação de orações subordinadas etc. Todas as questões podem ser tratadas, no mesmo texto, sem o peso de excessivas nomenclaturas, regras e exceções.

A *correção conservadora* pressupõe explicações gramaticais para os problemas encontrados no texto, ou seja, os *conteúdos gramaticais prevalecem sobre o texto*, o que resvala em um ensino que valoriza mais o estudo da estrutura da língua e menos o desenvolvimento da expressão oral e escrita do aluno; disso decorre decorar verbos (no tempo simples), tipos de substantivos, coletivos e listas intermináveis, sem resultado, pois, quando o professor trabalha os conteúdos gramaticais dessa forma, está pressupondo que o aluno saberá fazer seu uso no texto, mas isso não ocorre na prática e, daí, os insucessos.

A *perspectiva que valoriza o texto* e a reescrita do aluno que, ao receber os apontamentos do professor, com os indicativos dos trechos que precisam ser revisados, envolve-se com outro exercício de escrita: novas escolhas e novas alternativas. A reescrita pressupõe um trabalho de reconstrução do texto e, sobre o texto reescrito, o aluno percebe seu próprio desenvolvimento. Conforme Gonçalves (2009, p. 19), as intervenções não se limitam à “correção indicativa”, mas vão além com a “correção interativa”.

É importante destacar que esta não é a única forma de correção de um texto, foi apresentado aqui apenas um recurso escolhido pelas coordenadoras do projeto, dentre centenas de outros. Um ponto importante nesta discussão é que, além das intervenções nos comentários dos textos, foi enviado para cada aluno, no corpo do e-mail, um comentário geral sobre o artigo, com os pontos positivos e negativos da escrita, pois se pode trabalhar a partir dos acertos e dos erros dos alunos. Além de apontar os equívocos, o professor necessita também ter um olhar que perceba os avanços dos alunos, sabendo apontá-los sempre que possível.

Da mesma forma como a professora interveio no texto da bolsista do Subprojeto Interdisciplinar, em suas práticas em sala de aula, esses bolsistas deverão

intervir nos textos dos alunos do Ensino Básico. Espera-se deles um trabalho que realmente valorize a leitura e a produção de textos.

CONCLUSÃO

O texto deve ser o lugar privilegiado nas aulas de Língua Portuguesa. Cada texto é um acontecimento em sala de aula: o texto que se fala, o texto que se lê, o texto que se escreve. Conforme a definição de texto escolhida por Marcuschi (2008, p. 72), o texto é um *evento*, o que corresponde ao *acontecimento*, de Bakhtin (1992, p. 331), que também adverte: “por trás de todo texto, encontra-se o sistema da língua”. É no trabalho com o “sistema da língua” parece residir o trabalho mais árduo do professor em relação à escrita, pois requer uma soma de processos complexos. O texto é palavra, e a “palavra revela-se, no momento de sua expressão, como um produto da interação viva das forças sociais”, adverte Bakhtin (1995, p. 66). O ensino de gramática é um esconderijo, no qual as “forças sociais” não entram, mas o ensino deve ser corajoso e promover a autonomia dos alunos. A leitura e a escrita desenvolvem a consciência crítica; consciência crítica para uma educação melhor, para uma nação melhor. Ler e escrever permite ao sujeito possibilidades infinitas de acesso à cultura e, mais ainda, significa possibilidades infinitas de reflexão crítica sobre a própria cultura.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. Transformações no trabalho e na formação docente na educação a distância *on-line*. **Em Aberto**. Brasília, v. 23, n. 84, p. 67-77, nov. 2010, p. 67-77.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. Apresentação: Marina Yaguello. São Paulo: Hucitec, 1995.
- _____. **Estética da criação verbal**. Tradução de Maria Ermantina Galvão Gomes Pereira. 1.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BATISTA, Ronaldo de Oliveira (org.). **O texto e seus conceitos**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.
- CONCEIÇÃO, Rute Izabel Simões. Concepções de letramento e a relação entre a fala e a escrita na visão de professores de Língua Portuguesa em formação. In: GONÇALVES, Adair Vieira; BAZARIM, Milene (org.). **Interação, gêneros e letramento: a escrita em foco**. 1. ed. São Carlos-SP: Claraluz, 2009.
- EVENTO. In: HOUAISS. **Dicionário Eletrônico da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

GONÇALVES, Adair Vieira. As listas de controle/constatações como ferramentas para re-escrita de gêneros. In: GONÇALVES, Adair Vieira; BAZARIM, Milene (org.). **Interação, gêneros e letramento**: a escrita em foco. 1. ed. São Carlos-SP: Claraluz, 2009.

GUIDETTI, Andréia Arruda; MARTINELLI, Selma de Cássia. Compreensão em leitura e desempenho em escrita de crianças do ensino fundamental. *Psic* [online]. 2007, vol.8, n.2, pp. 175-184. ISSN 1676-7314.

LALUEZA, José Luís; CRESPO; Isabel; CAMPS, Silvia. As tecnologias da informação e da comunicação e os processos de desenvolvimento e socialização. IN: COLL, César; MONEREO, Carles (Orgs.). **Psicologia da educação virtual** – Aprender e Ensinar com as Tecnologias da Informação e da Comunicação. Porto Alegre: Artmed, 2010, p. 47-65.

MARCUSCHI Antônio Luiz. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

MAURI, Teresa; ONRUBIA, Javier. O professor em ambientes virtuais – perfil, condições e competências. IN: COLL, César; MONEREO, Carles (Orgs.). **Psicologia da educação virtual** – Aprender e Ensinar com as Tecnologias da Informação e da Comunicação. Porto Alegre: Artmed, 2010.

RELATO DE EXPERIÊNCIAS ENQUANTO BOLSISTA DO PIBID: O USO DA MÚSICA ENQUANTO RECURSO DIDÁTICO PEDAGÓGICO

Erineide da Silva Quintino

Iris Cristina Araújo Carmo

Edimê Gonçalves dos Santos Dorta Maria do Rosário Soares Lima

Luiz Antonio B. Soares

INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta o resultado de parte das ações desenvolvidas no Centro de Educação de Jovens e Adultos – CEJA Creusli de Souza Ramos do município de Confresa Estado de Mato Grosso, durante o ano letivo de 2015, pelas acadêmicas bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID vinculado ao curso de Ciências Sociais da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT, por meio do Subprojeto Interdisciplinar do Campus Universitário do Médio Araguaia.

Assim, as experiências que construímos no CEJA fizeram com que reconheçêssemos que a Educação de Jovens e Adultos – EJA - é uma modalidade da Educação Básica constituída de especificidades e particularidades no que tange aos modos organizacionais para realização do processo educativo, pois a mesma pauta-se no respeito às diferenças, ao tempo e aos espaços para a formação educacional, pessoal e profissional mediante a conjuntura e diversidade educativa.

O CEJA visa ofertar uma educação fundamentada nos princípios de igualdade de acesso, permanência e sucesso para jovens e adultos, pautada em uma aprendizagem qualitativa na formação social de homens e mulheres para o exercício da cidadania, possibilitando condições de inclusão social e de igual oportunidade para o ingresso no mercado de trabalho (PPP do CEJA 2015).

Nesse sentido, para formar cidadãos que atuarão individualmente e coletivamente na sociedade como formadores de opinião responsáveis e críticos no processo do desenvolvimento, faz-se necessário que os educadores sejam mediadores do processo ensino-aprendizagem, levando os alunos a construir o conhecimento e

não apenas reconhecerem o que está instituído. Dessa forma, o PIBID é um programa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES – criado com a finalidade de estimular a iniciação à docência, e contribuir com o aperfeiçoamento da formação de professores, elevando assim a qualidade da Educação Básica, a partir da inserção dos graduandos em licenciatura no âmbito escolar, de modo que os mesmos possam interagir com a prática docente, proporcionando-lhes a oportunidade de estabelecer diálogos entre a teoria e a prática do fazer pedagógico, potencializando a formação intelectual e profissional dos futuros professores.

Conforme a concepção de formação de professores preconizada por Tardif (2010, p. 21) “os saberes oriundos da experiência de trabalho cotidiana parecem constituir o alicerce da prática e das competências profissionais, pois essa experiência é, para o professor, a condição para a aquisição e produção de seus próprios saberes profissionais”.

À luz da concepção desse autor é possível afirmar que os saberes construídos pelas experiências e vivências no cotidiano escolar fazem com que os acadêmicos aprendam a refletir sobre a prática escolar, permitindo-lhes outra leitura acerca dessa dinâmica, ou seja, uma retradução da relação crítica na produção dos saberes docentes.

Nesse sentido, o trabalho realizado em sala de aula por nós na condição de bolsistas do PIBID, desenvolvido a partir do uso de letras de músicas com temáticas diferenciadas tem como intuito despertar o interesse nos alunos pela prática da leitura, interpretação e escrita de textos, tomando a música como prática social e cultural que alarga os saberes na/da formação humana. Assim, esse trabalho, revelou para nós no convívio escolar as facetas do fazer docente que até então eram desconhecidas por nós acadêmicas, e que foram se revelando no decorrer das ações pedagógicas.

A musicalidade, enquanto recurso didático pedagógico possibilita o processo de ensino aprendizagem, uma vez que a música faz parte do cotidiano das pessoas e, assim, entendemos que este recurso desperta o interesse do aluno no sentido de construir análises acerca das realidades cultural, social e econômica representadas na arte musical.

Vale lembrar também que a Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008, estabelece a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica, porém a música não necessariamente precisa ser instituída como uma disciplina, mas como componente curricular visando à formação integral dos alunos.

Pensando nas demandas propostas pelo subprojeto interdisciplinar, que tinha como público alvo os alunos da EJA, a fim de melhorar o desempenho de leitura e escrita, e ainda realizar a implementação da música no CEJA, é que nos propusemos realizar as rodas de Leituras e a oficina Circuito de Gêneros Textuais. Essa atividade exigiu de nós bolsistas do PIBID a elaboração de planejamentos semanais juntamente com as professoras regentes das disciplinas de Linguagem, Biologia, Sociologia e História, tendo como finalidade melhorar o nível de leitura, interpretação e escrita de textos dos alunos do Ensino Médio, das turmas do 1º ano D, 2º ano B e 2º ano C.

Desse modo, utilizamos como estratégia metodológica leituras de letras de músicas. Como o propósito era construir uma integração entre as ações do PIBID com as temáticas propostas pelo planejamento dos professores regentes e, no caso, do CEJA, inserindo nessas ações as temáticas do Projeto “Escravo Nem Pensar”, desenvolvido em parceria com a Organização Não Governamental – ONG Repórter Brasil.

Sendo assim, a música enquanto recurso didático possibilitou experiências voltadas para a efetivação da interdisciplinaridade, pois foi possível dialogar com disciplinas diferenciadas. Dessa forma, percebemos que a música é um instrumento significativo no processo de ensino e aprendizagem, pois desperta nos alunos o interesse pela leitura e escrita, tornando as aulas dinâmicas e lúdicas.

Não podemos perder de vista que a música faz parte do cotidiano das pessoas despertando diferentes sensações, assim também poderá influenciar de forma positiva o processo de ensino aprendizagem. Logo, a música é um meio de interação social, pois através dela é possível estabelecer relações entre os indivíduos, bem como fazer associações temporais, haja vista que a música marca vários momentos da nossa trajetória de vida.

Conforme Brito (2003, p. 31), “é difícil encontrar alguém que não se relacione com a música de um modo ou de outro: escutando, cantando, dançando, tocando um instrumento, em diferentes momentos por diversas razões”. Assim, entendemos que a música é um elemento que contribui para o desenvolvimento interativo das pessoas e o para o seu bem estar.

Para Ferreira (2010, p.17), “a música é, além da arte de combinarmos sons, uma maneira de exprimir-se interagir com o outro, e assim devemos compreendê-la”. Segundo esse autor, a música é também um elemento facilitador da aprendizagem, uma vez que torna a aula mais dinâmica e lúdica, visto que os alunos interagem entre si.

Para Farias (2001, 2001, p.04), a música além de transmitir mensagem é capaz de revelar “[...] a forma de vida mais nobre, a qual, a humanidade almeja, ela demonstra emoção, não ocorrendo apenas no inconsciente, mas toma conta das pessoas, envolvendo-as trazendo lucidez à consciência”. Nesse sentido, a música desperta a atenção dos alunos, a sua concentração por se constituir parte de sua cultura.

Corroborando com essa mesma concepção, Pereira afirma (2007, p.47) que:

[...] não é somente no âmbito afetivo ou por sua utilização como recurso didático que a música apresenta fortes relações com o processo educacional.

[...] a música nos cerca de várias formas e em diversos momentos, o que implica dizer que ela é, também, um fenômeno sócio histórico. Canções veiculam ideias e sentimentos de indivíduos que, invariavelmente, estão inscritos em um contexto sociocultural e histórico. Assim, ao transmitir ideias e emoções, ela expressa também cultura.

Nessa perspectiva, compreende-se que o conhecimento também pode ser constituído por meio das sensações, pois a linguagem musical abrange toda a humanidade. Por isso, a utilização da música como recurso didático, enquanto mecanismo pedagógico possibilita o desenvolvimento da aprendizagem, uma vez que ela sempre está presente de alguma forma na vida das pessoas, por ser parte da cultura de qualquer sociedade. Trabalhando com letras de Músicas na EJA.

Consideramos ser importante destacar que os encontros de formação para bolsistas do PIBID realizados pela equipe do subprojeto interdisciplinar do Campus do Médio Araguaia – UNEMAT foram fundamentais para criação de estratégias metodológicas que subsidiaram o trabalho com a música no âmbito escolar, orientando-nos a explorar os diferentes contextos proporcionados pela música, partindo do princípio que a mesma está imbricada de diversos significados, significados estes que abrem espaços para várias discussões em sala de aula, podendo assim aperfeiçoar o processo de análise e interpretação de textos.

Como estratégia de formação e de planejamento das ações do subprojeto interdisciplinar do PIBID, elaborou-se um planejamento geral entre os bolsistas juntamente com os professores supervisores para, posteriormente, apresentarmos aos professores regentes, devendo este ser adaptado às particularidades das escolas contempladas pelo programa, assim como às disciplinas atendidas nessas atividades.

Assim, propusemos a execução do plano para as professoras regentes das disciplinas e elaboramos os planos de acordo com as especificidades de cada turma, contemplando, assim, uma carga horária de 96 horas por trimestre.

Durante a construção dos planos de aula escolhemos as letras das músicas de Claudinho e Bochecha “Fico assim sem você” do compositor Abdullah/Cacá Moraes, “A Cura” do cantor e compositor Thiago Kalu, “Construção” do cantor e compositor Chico Buarque de Holanda, e “Criança de Fibra” da cantora e compositora Vera Lúcia de Araújo. Para a execução da ação em sala de aula, elaboramos atividades com perguntas abertas, produção de textos e desenhos, com o objetivo de fazer com que os alunos expressassem suas opiniões sobre as temáticas abordadas nas letras das músicas.

Convém ressaltar que a escolha dessas músicas se deu em função das leituras e discussões de vários textos que refletiam sobre as questões de relacionamento interpessoal, cidadania, política, relações de trabalho por considerar que essas temáticas fazem parte do cotidiano dos alunos da EJA. Além do mais, tomamos como referência a concepção de plano de aula definida por Piletti (2001, p.73) em que “a sequência de tudo o que vai ser desenvolvido em um dia letivo. (...) é a sistematização de todas as atividades que se desenvolve no período de tempo em que o professor e o aluno interagem, numa dinâmica de ensino-aprendizagem”.

Planejar é organizar as ações para facilitar o trabalho do professor; constitui, pois, uma ferramenta fundamental para desenvolver o fazer pedagógico. Segundo Menegolla & Sant’anna (2001, p.40), o planejamento:

É um instrumento direcional de todo o processo educacional, pois estabelece e determina as grandes urgências, indica as prioridades básicas, ordena e determina todos os recursos e meios necessários para a consecução de grandes finalidades, metas e objetivos da educação científica de Educação.

Dessa forma, planejar é colocar no papel as estratégias que facilitam o alcance dos objetivos, ou seja, pensar as ações pedagógicas partindo da própria realidade e dos interesses dos educandos. Nessa dialética é que as rodas de leitura tornaram-se estratégias para a produção e interpretação das letras das músicas. Além das rodas de leitura, recorreremos aos modos de aula expositiva, dialogada, ilustração de letras de músicas, atividades e leituras complementares, trabalho em grupo e individual, tendo ainda como recursos didáticos a utilização de data show, notebook, lousa, giz, câmera fotográfica, caderno, canetas e caixas de som.

Posteriormente, foram encaminhados exercícios em que os alunos exercitaram a ortografia, usando um roteiro para interpretação leitura da letra da música “Fico Assim Sem Você”, nesse roteiro possuía umas lacunas, as quais deveriam ser preenchidas com as palavras corretas, dessa forma foi exercitado o emprego das letras (s) e (z), na sequência houve um debate em que os alunos expuseram o entendimento da letra da música e ouvimos novamente a música.

Após esse momento, foi proposta outra atividade de produção de texto com o seguinte direcionamento: “Pense em alguém que te fez ou faria falta e imagine sua vida sem essa pessoa”. Escreva uma carta ou bilhete dizendo-lhe como seria sua vida sem ela.

Vale ressaltar que, enquanto docentes, devemos estimular o ato de ler e lembrar aos educandos que a leitura faz parte do nosso dia-a-dia e que ler diferentes tipos de textos pode ser uma experiência divertida e produtiva, porque a leitura e a escrita de textos são importantes para nossa vida social e formação humana como forma de estarmos incluídos numa sociedade letrada. Assim, foi incentivada a escrita através da revisão dos textos, atendendo à correção gramatical e aos aspectos textuais que também são objetivos do programa.

Com a turma da oficina de gramática também trabalhamos a letra da música: “Fico assim sem você”, de Claudinho e Bochecha, em que foi realizada a leitura e interpretação do texto, e em seguida foi confeccionado um cartaz em papel pardo com o texto da letra da música, deixando as lacunas para serem preenchidas com os substantivos que estavam faltando. Posteriormente, os alunos copiaram no caderno a atividade que estava no cartaz e preencheram as lacunas do cartaz com os substantivos relacionados com o contexto da música.

A próxima atividade foi uma roda de leitura em que trabalhamos a ortografia e substantivos com base no texto da letra da música “Cabocla Tereza”. Iniciamos a atividade ouvindo a música e, após, realizamos a leitura, em que cada aluno lia uma estrofe e em seguida dialogávamos sobre ela. Quando instigados sobre o que conseguiram perceber durante a leitura, foi possível observar que todos entenderam que o texto retrata a questão da violência contra a mulher; notaram também que o mesmo não está de acordo com a norma padrão da língua culta. Após a leitura do texto distribuímos uma atividade em que os alunos classificaram os substantivos, escreveram as palavras de forma correta na norma padrão e produziram textos conforme sua imaginação.

Nas turmas de História e Sociologia trabalhamos com a música de Chico Buarque “Construção”, já que a temática proposta pelas disciplinas era a questão da migração. Nesse sentido, a música possibilitou que fizéssemos uma reflexão sobre a situação dos migrantes brasileiros.

Para alcançar os objetivos, intercalamos nas rodas de leitura textos didáticos sobre o processo migratório no Brasil e a letra da música. Após as leituras, houve uma discussão em torno da temática e, posteriormente, encaminhamos as atividades. Nesse caso, os alunos produziram textos nos gêneros poesias e paródias. Na produção textual paródia, os alunos retrataram a questão da migração, na qual

descreveram a trajetória de um migrante nordestino que deixou a família no nordeste e saiu em busca de uma vida melhor. Nessa caminhada, o personagem passou por várias situações difíceis, deixando a entender que sofreu um processo de exploração da força de trabalho. Outra paródia retratou o dia-a-dia do trabalhador no frigorífico do município de Confresa – MT.

Em outro momento, trabalhamos com a letra da música “A Cura”, do cantor Kalu que relata os avanços da ciência, tema esse que está relacionado com os conteúdos de Biotecnologia. Ouvimos a música e, em seguida, entregamos a letra, realizamos uma roda de leitura e pesquisa em dicionários, em que cada aluno leu uma estrofe. Na sequência, aplicamos um questionário composto com as seguintes perguntas: Quais os avanços científicos estudados na disciplina de Biologia até hoje? Pesquise no dicionário o que significam as palavras violência, corrupção, batuque e samba de breque? Do que se trata “A Cura”, abordada no texto? Comente a afirmativa: “Pois de conto de fada e conversa fiada o mundo tá cheio, irmão”. Encontre na letra da música o “Eu lírico”.

Explicamos ainda sobre o Eu lírico que é um termo usado na literatura, especificamente em poesias do gênero lírico, ou seja, é a voz que fala, que expressa os sentimentos, que geralmente não tem sexo, idade ou nome definido. No final, relemos novamente a letra da música e a cada estrofe pedíamos que eles comentassem e falassem o ponto de vista deles sobre o assunto, do que decorreram boas reflexões.

Foi através dessa atividade que percebemos o quanto a música é um instrumento pedagógico importante no processo de ensino e aprendizagem, pois despertou nos nossos alunos o interesse para a produção textual e discussão oral.

Essa ação nos remeteu também ao que aborda Lorenzato (2008, p. 26):

[...] toda aprendizagem a ser construída pelo aluno deve partir daquela que ele possui, isto é, para ensinar, é preciso partir do que ele conhece, o que significa valorizar o passado do aprendiz, seu saber extraescolar, sua cultura primeira, adquirida antes da escola, enfim, sua experiência de vida.

O trabalho foi pontuado a partir das trajetórias de vida, nos desafios do cotidiano, na valorização da cultura, no intuito de priorizar essas estratégias teorizadas por Lorenzato (2008), as quais tomam como referência as temáticas que produzem significado para os alunos.

Em relação às questões do mundo do trabalho, ainda foi abordado a questão da exploração do trabalho infantil, quando fizemos apresentação com slides abordando as diferentes situações de exploração da força de trabalho. Em seguida fizemos leitura coletiva e discussão do texto “Exploração do Trabalho Infantil” e, na sequência, propusemos que desenhassem diversas situações de exploração infantil; depois pedimos aos alunos para fotografarem os desenhos, e lançamos as imagens

no programa movie maker, inserindo também a música “Criança de Fibra”, que retrata a vida sofrida de uma criança. Com esse material foi possível criar um vídeo sincronizando as imagens com a letra da música.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Todo o trabalho sinaliza para o fato de que o PIBID tem contribuído muito na nossa formação acadêmica inicial, experimentando e aprofundando nossos conhecimentos na área da educação, levando-nos a vivenciar e refletir sobre o ambiente escolar. Foi gratificante realizar essas atividades, pois, a cada dia, adquiríamos novos conhecimentos, aprendendo juntamente com os alunos e com toda a equipe de profissionais do CEJA.

Sabemos que o diálogo escola e universidade é essencial para uma educação eficaz e efetiva, pois só conhecendo a dinâmica da escola e o fazer dos professores na prática pode-se pensar e propor uma educação de qualidade. E isso o projeto PIBID nos possibilitou.

Assim, diante dos expostos, afirmamos que as experiências vividas em sala de aula contribuíram significativamente para o nosso desenvolvimento enquanto práticas docentes, haja vista que podemos observar que esse processo de troca de conhecimentos social, acadêmico e profissional, nos faz refletir sobre o ambiente escolar e sobre a nossa formação como professores.

O desenvolvimento das ações do PIBID nos proporcionou além de experiências, conhecimentos e favoreceu nossa qualificação prática, emocional e principalmente social, nos permitindo trabalhar em uma sala de aula, uma vez que era um mundo totalmente novo para nós. Foi, portanto, uma atividade fundamental na nossa formação docente, permitindo colocar em prática conhecimentos teóricos adquiridos ao longo da formação acadêmica.

Nesse contexto, sinalizamos que os objetivos do projeto quais sejam - incitar e despertar o interesse dos alunos para a leitura e a escrita, e contribuir com a aprendizagem, não só dos alunos, mas também das acadêmicas, foram alcançados, preparando-nos para o fazer pedagógico, e mostrando os caminhos para nos tornarmos educadoras, percebendo a sala de aula como o local de interações e também de desafios. Para nós, ficou a satisfação da realização desse trabalho, haja vista que as atividades desenvolvidas alcançaram a meta traçada.

Como PIBIDianas e acadêmicas fica a convicção de que é necessário estarmos constantemente revendo a nossa formação, uma vez que no decorrer das

atividades vivenciamos alguns desafios que com certeza contribuíram para o nosso aprendizado e para esse repensar a educação.

REFERENCIAL BIBLIOGRÁFICO

BRASIL. LDB- **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira**- Lei nº 9.394 de 20 de Dezembro de 1996, Editora Saraiva.

BRITO, Teca Alencar de. **Música na Educação Infantil**. São Paulo: Peirópolis, 2003.

Dissertação (Mestrado), UFG, Goiânia / GO, 2007, 147 <http://pos.letras.ufg.br/up/26/o/paulagraciono_dissertacao.pdf>. Acesso em: 01/11/2015.

FARIAS, Márcia Nunes. **A música, fator importante na aprendizagem**. Assis- Pr, 2001. 40f. Monografia (Especialização em Psicopedagogia) – Centro Técnico-Educacional Superior do Oeste Paranaense – CTESOP/CAEDRHS.

FERREIRA, Martins. **Como usar a música na sala de aula**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

LEI Nº 11.769/2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11769.htm>. Acesso em: 20/05/2016.

LORENZATO, S. **Para aprender matemática**. 2. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

MENEGOLLA, Maximiliano e SANT’ANNA, Ilza Martins. **Por que planejar? Como planejar?** 10ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

PEREIRA, Paula Graciano. **Reflexões sobre o uso de música na sala de aula de LE:as crenças e a prática de dois professores de Inglês**. PILETTI, 2001, apud ATHENA Revista Científica de Educação. V. 10.n. 10. Jan/Jun2008.

REPÓRTE BRASIL, **Escravo, nem pensar. Uma abordagem sobre trabalho escravo contemporâneo na sala de aula e na comunidade/ Repórter Brasil** (programa “Escravo, nem pensar!”)- São Paulo: Repórter Brasil, 2012.2ª edição atualizada.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

AÇÕES DIDÁTICAS DO PIBID/BIOLOGIA PARA O CONTROLE EPIDEMIOLÓGICO DAS VIROSES DENGUE, ZIKA E CHIKUNGUNYA NO MUNICÍPIO DE NOVA XAVANTINA-MT

Francisco de Paula Athayde Filho

Elaine Silvia Dutra

Aline Camara

Andreia Camargo Fleck

Joicy Severina Barbosa de Oliveira

Meggy Batista dos Santos

EPIDEMIA DAS VIROSES DENGUE, ZIKA E CHIKUNGUNYA NO BRASIL E NO MUNDO

A transmissão das doenças tropicais Dengue, Zika e Chikungunya ocorre pela picada da fêmea do mosquito *Aedes* sp., que após se alimentar de sangue contaminado, fica suscetível a transmitir o vírus para o ser humano (BRASIL, 2009). Mosquitos do gênero *Aedes* possuem uma grande capacidade de adaptação, sendo capazes de se desenvolver em múltiplos ambientes. Por apresentar grande variabilidade genética, evidencia-se sua grande capacidade de adaptação em diversos ambientes (BECKER, 1989; HIGARI *et al.*, 2009).

O *Aedes aegypti* utiliza como criadouros os recipientes artificiais (caixas d'água, piscinas, aquários, pneus, latas, vidro, entre outros), desenvolvendo-se também em criadouros naturais (bromélias, entrenós de bambu e buracos em árvores). Nestes criadouros as fêmeas depositam os ovos fora da água, na parte interna do recipiente, onde permanecem por longos períodos em desenvolvimento embrionário (LEANDRO, 2012).

A epidemia da Dengue está relacionada à desorganização geográfica das cidades, principalmente dos grandes centros, sendo um processo decorrente dos hábitos e estilo de vida da população atual, da degradação ambiental e das deficiências no saneamento, na educação e na infra-estrutura (LEFÈVRE *et al.*, 2007). Em 2015 foram registrados cerca de 750 mil casos de Dengue no Brasil, sendo que 2,5 bilhões

de pessoas poderiam ser contaminadas em mais de 100 países até o final daquele ano (ALONSO, 2015).

O vírus da febre Chikungunya é transmitido pelos mosquitos *Aedes aegypti* e *A. albopictus* e causa sintomas semelhantes aos da Dengue, porém, mais agudos. De acordo com a Organização Mundial da Saúde (OMS), em 2004, o vírus foi identificado em 19 países, sendo que entre 2004 a 2006 foram registrados 1,9 milhão de casos. Nas Américas o número de casos em janeiro de 2014 era 111 mil, subindo para 1,2 milhão em janeiro de 2015. O Brasil registrou 2.900 casos neste período (BRASIL, 2014).

O Zika vírus pode levar a um quadro clínico com sintomas graves causando sequelas no sistema neurológico do ser humano, como a microcefalia congênita, além de infecções no feto durante a gravidez; na população, em geral, manifesta-se com maior complexidade com mielites, meningo-encefalites e a síndrome de Guillan-Barré (SCHRAM, 2016). A epidemia do Zika vírus no Brasil foi relacionada a um aumento incomum de microcefalia em recém-nascidos (VENTURA *et al.*, 2016), com o diagnóstico confirmado pela presença do vírus no líquido amniótico das mães (COES, 2016).

Souza (2016) realizou um estudo epidemiológico em Nova Xavantina-MT, entre janeiro de 2014 e fevereiro de 2016, constatando que haviam sido notificados 147 casos de Dengue, 285 casos de suspeita de Zika e dois de Chikungunya. No entanto muitos casos não chegam a ser notificados, pois os pacientes não procuraram atendimento médico.

O controle destas viroses tropicais está relacionado diretamente a aspectos biológicos, ambientais, sociais e institucionais. Ações educativas e práticas que permitam o acesso à informação sobre a importância da verificação e eliminação dos criadouros do mosquito, saneamento e atividades de vigilância são relevantes para a efetividade deste controle. Nesse contexto, é de suma importância a conscientização da população, pois se todos fizerem sua parte, a luta contra o mosquito e as doenças, será facilmente ganha.

O PAPEL DO PIBID/BIOLOGIA NA CONSCIENTIZAÇÃO DA COMUNIDADE ESCOLAR PARA O CONTROLE DO MOSQUITO *Aedes* SP

Dentre os objetivos do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID destacamos a inserção dos licenciandos no cotidiano de escolas da Rede Pública de Educação, visando proporcionar-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar, que busquem a superação de problemas identi-

ficados no processo de ensino-aprendizagem; e contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes (BRASIL, 2008).

Neste contexto, o PIBID/Biologia objetivou contribuir, articulando teoria e prática, com a campanha municipal de Nova Xavantina – MT de combate ao agente etiológico da Dengue, Zika vírus e Chikungunya (Figura 1), com palestras e atividades educativas voltadas para os estudantes da rede básica de ensino das escolas atendidas.



Figura 1: Ação do PIBID/Biologia na campanha de combate à Dengue, Zika e Chikungunya, promovida pela prefeitura de Nova Xavantina. Foto: Acervo PIBID/Biologia (Nov. 2016).

Ações foram desenvolvidas pelos bolsistas do PIBID/Biologia, sob orientação das professoras supervisoras nas escolas da Rede Estadual de Ensino de Nova Xavantina, em colaboração com a Secretaria Municipal de Saúde, durante uma campanha municipal de combate à Dengue, Zika e Chikungunya, ocorrida no segundo semestre de 2016.

Na E.E. João Mallet os bolsistas do PIBID/Biologia estruturaram e proferiram palestras para os alunos dos ensinos fundamental e médio (Figura 2), sobre os cuidados para diminuir a proliferação do *Aedes*, transmissor da Dengue, Zika e Chikungunya. Foram mostrados criadouros, fases de desenvolvimento do mosquito

e como diferenciar as três viroses. Dúvidas foram sanadas após as palestras, e recomendações para que os alunos levassem o aprendizado para suas casas foram feitas objetivando o combate às doenças.

Complementando esta ação foram realizadas coletas de lixo no entorno da escola (Figuras 3 e 4); o material coletado foi analisado e jogos envolvendo o tema foram produzidos (Figura 5). Por fim, uma gincana foi organizada (Figura 6) entre os alunos com perguntas e respostas sobre estas doenças, onde os alunos foram separados em dois grupos para responderem às questões elaboradas pelos bolsistas do PIBID.



Figura 2: Palestra proferida pelos bolsistas PIBID/UNEMAT sobre a Dengue, Zika e Chikungunya, na E.E. João N. Mallet. Foto: Acervo PIBID/Biologia (Nov./2016).



Figura 3: Coleta de possíveis criadouros do mosquito *Aedes aegypti*, feita pelos alunos da E.E. João N. Mallet, e supervisionados pelos bolsistas PIBID. Foto: Acervo PIBID/Biologia (Nov./2016).



Figura 4: Coleta de possíveis criadouros do mosquito *Aedes aegypti*, feita pelos alunos da E.E. João N. Mallet, e supervisionados pelos bolsistas PIBID. Foto: Acervo PIBID/Biologia (Nov./2016).



Figura 5: Jogos didáticos produzidos pelos bolsistas PIBID/Biologia envolvendo a temática Dengue, Zika e Chikungunya, com os alunos da E.E. João N. Mallet. Foto: Acervo PIBID/Biologia (Nov./2016).



Figura 6: Gincana realizada pelo PIBID/Biologia, envolvendo a temática Dengue, Zika e Chikungunya, com os alunos da E.E. João N. Mallet. Foto: Acervo PIBID/Biologia (Nov./2016).

Na E.E. Coronel Vanique, diversas ações relacionadas ao combate à Dengue, Zika e Chikungunya também foram realizadas. Os bolsistas PIBID/Biologia elaboraram e aplicaram um jogo didático (Figura 7) que consistia da utilização de uma trilha de aproximadamente dois metros e meio, sendo os alunos divididos em grupos e, cada representante dos grupos escolhia aleatoriamente uma pergunta sobre o tema para responder. Se ele ou outro aluno do grupo acertasse a pergunta teriam o direito de jogar o dado e seguir na trilha. O grupo que chegasse primeiro ao final da trilha era o vencedor.



Figura 7: Jogo didático desenvolvido pelos bolsistas PIBID/Biologia, sobre Dengue, Zika e Chikungunya, com os alunos da E.E. Coronel Vanique. Foto: Acervo PIBID/Biologia (Dez/2016).

Na E.E. Arlindo Estilac Leal, os bolsistas organizaram e proferiram palestras (Figura 8) abordando a temática proposta para os alunos da Escola, bem como professores e demais funcionários. Durante as palestras, além do conteúdo ministrado, muitas dúvidas foram sanadas e os alunos firam instruídos a levarem esse conhecimento para suas casas e transmiti-los a seus pais. No período matutino, após a palestra, foi realizada uma coleta de lixo no entorno da escola ressaltando a coleta dos materiais que pudessem acumular água e propiciar a proliferação do agente causador das viroses citadas na palestra (Figuras 9 e 10).



Figura 8: Palestra proferida pelos bolsistas PIBID/UNEMAT sobre a Dengue, Zika e Chikungunya, na E.E. Arlindo Estilac Leal. Foto: Acervo PIBID/Biologia (Dez./2016).



Figura 9: Coleta de possíveis criadouros do mosquito *Aedes aegypti*, feita pelos alunos da E.E. Arlindo Estilac Leal, e supervisionados pelos bolsistas PIBID. Foto: Acervo PIBID/Biologia (Nov./2016).



Figura 10: Coleta de possíveis criadouros do mosquito *Aedes aegypti*, feita pelos alunos da E.E. Arlindo Estilac Leal, e supervisionados pelos bolsistas PIBID. Foto: Acervo PIBID/Biologia (Nov./2016).

Além das ações desenvolvidas pelos bolsistas PIBID/Biologia, nas escolas em que atuam no município de Nova Xavantina, sempre que possível, os bolsistas apresentam os resultados destas ações, na forma de painéis, em eventos científicos regionais e nacionais (Figura 11). Nos três painéis mostrados na figura 11, são apresentadas diferentes formas metodológicas de abordagem do tema envolvendo o mosquito *Aedes aegypti* e as viroses Dengue, Zika e Chikungunya.



Figura 11: Painéis apresentados na VI Semana Científica da UNEMAT, Campus de Nova Xavantina, sobre o mosquito *Aedes aegypti* e as doenças Dengue, Zika e Chikungunya transmitidas por ele. Foto: Acervo PIBID/Biologia (Nov./2016).

Uma última ação desenvolvida pelos bolsistas PIBID/Biologia no que se refere a essa temática, junto com a comunidade estudantil das escolas envolvidas com o projeto, bem como a população de maneira geral, foi um Mutirão de Limpeza proposto pela prefeitura municipal de Nova Xavantina, chamado de Dia “D” de combate contra o Mosquito *Aedes aegypti*, que ocorreu no dia 05 de novembro de 2016.

Neste contexto, constata-se que o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, em Nova Xavantina, cumpre o seu papel de inserir os licenciandos no cotidiano das escolas públicas estaduais, proporcionando-lhes experiências pedagógicas diversificadas, sendo um incremento para a sua formação docente. Além disso, as ações do PIBID proporcionam aos alunos envolvidos com o projeto o desenvolvimento de suas habilidades e competências, por meio de práticas inovadoras e interdisciplinares, vide o exemplo da participação deles tanto nas ações envolvidas o Dia “D”, como na preparação dos alunos para que atuem como agentes multiplicadores dos conhecimentos adquiridos, sobre a temática abordada, em suas casas e na comunidade local.

REFERÊNCIAS

ALONSO, G. E a Dengue voltou. **Revista O Biólogo**. Conselho Regional de Biologia – 1ª Região (SP, MT, MS). Ano IX, no 34, p.10-14. 2015.

BECKER, N. Life strategies of mosquitoes as an adaptation to their habitats. **Bulletin of the Society Vector Ecology**, Santa Ana – Califórnia, v. 04, n 01, p. 06-25, 1989.

BRASIL, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Diretoria de Educação Básica. **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID**. Brasília – DF, 2008. Disponível em <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capesPI-BID>. Acesso em 26 de fevereiro de 2017.

BRASIL, Ministério de Saúde. **Febre Chikungunya**. Brasília – DF, 2009. Disponível em <http://portalsaude.saude.gov.br/index.php/links-de-interesse/1073-chikungunya/14716-o-que-e-a-febre-chikungunya>. Acesso em 26/02/2017.

BRASIL, Ministério de Saúde. **Febre de Chikungunya: Manejo Clínico**. Brasília-DF, 2014. 28p. Disponível em: http://bvsmis.saude.gov.br/bvs/publicacoes/febre_chikungunya_manejo_clinico.pdf. Acesso em 23 de fevereiro de 2017.

COES. Centro de Operações de Emergências em Saúde Pública sobre Microcefalias. **Monitoramento dos casos de microcefalia no Brasil até a Semana Epidemiológica 47**. Informe Epidemiológico, n. 02, 2015.

HIRAGI, C.; SIMÕES, K.; MARTINS, E. QUEIROZ, P. LIMA, L. & MONNERAT, R. Genetic variability in *Aedes aegypti* (L.) (Diptera: Culicidae) populations using RAPD markers. **Neotropical Entomology**, Londrina, v 38, n.4, p. 542-547, 2009.

LEANDRO, R. S. **Competição e dispersão de *Aedes (Stegomyia) aegypti* (Linnaeus, 1762) e *Aedes (Stegomyia) albopictus* (Skuse, 1894) (Diptera: Culicidae) em áreas de ocorrência no município de João Pessoa-PB**. Dissertação de mestrado. Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande – PB. 68 f. 2012.

LEFÈVRE, A. M. C., RIBEIRO, A. F., MARQUES, G. R. A. M., SERPA, L. L. N., & LEFÈVRE, F. Representações sobre dengue, seu vetor e ações de controle por moradores do Município de São Sebastião, Litoral Norte do Estado de São Paulo, Brasil. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 7, p. 1696-1706, 2007.

SCHRAM, P. C. F. Zika vírus and public health. **Journal Human Growth Development**. v. 26, n. 1, p. 7-8, 2016.

SOUZA, E. A. **Estudo Epidemiológico das Viroses Dengue, Zika e Chikungunya no Município de Nova Xavantina - MT, no período de 2014 à 2016**. Trabalho de Conclusão do Curso (Licenciatura Plena em Ciências Biológicas). 45f. 2016. Faculdade de Ciências Agrárias, Biológicas e Sociais Aplicadas. Universidade do Estado de Mato Grosso.

VENTURA, C. V.; MAIA, M.; VENTURA, B. V.; LINDEN, V. V. D.; ARAÚJO, E. B.; RAMOS, R. C.; ROCHA, M. A. W; CARVALHO, M. D. C. G.; BELFORT JUNIOR, R. & VENTURA, L. O. Ophthalmological findings in infants with microcephaly and presumable intra-uterus Zika virus infection. **Arquivos Brasileiros de Oftalmologia**, São Paulo, v. 79, n. 1, p. 1-3, 2016.

O ESTAR LÁ E O ESTAR AQUI: CAMINHOS, PERSPECTIVAS E EFETIVAÇÃO NA INICIAÇÃO A DOCÊNCIA UMA EXPERIÊNCIA NA ESCOLA ESTADUAL 29 DE JULHO

Eloayne Santiago de Sá Ferreira

Maria Aparecida Martins Souza

Maria Lucia Ferreira da Silva

Mirian Pereira da Silva

Rosicléia da Mota Gonçalves

Maria do Rosário Soares Lima

Luiz Antonio B. Soares

INTRODUÇÃO

O presente relato de experiência traz as ações desenvolvidas na Escola Estadual 29 de Julho em Confresa/MT. Para o desenvolvimento destas ações contamos com a colaboração e participação de vários professores, coordenação e a direção. Foi importante a colaboração dessas pessoas para o bom desenvolvimento das atividades na escola por intermédio do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), pois ele tem uma proposta de valorização dos futuros docentes durante seu processo de formação, objetivando o aperfeiçoamento da formação de professores para a educação básica e a melhoria de qualidade da educação pública brasileira.

A Escola Estadual 29 de Julho está localizada na zona urbana do município de Confresa – MT, oferece o Segundo Segmento do Ensino Fundamental com 264 alunos que é organizado em Ciclo de Formação Humana, o Ensino Médio com 912 alunos e o Ensino Médio Integrado ao Ensino Profissionalizante (EMIEP) Informática com 122 alunos, compreendendo o total de 1.298 alunos no ano de 2015.

Nada melhor que as primeiras atuações como professoras em sala de aula, para sentirmos a proteção de um professor regente, podendo observar seus direcionamentos, resoluções de problemáticas, e aplicabilidade dos conteúdos. Um profissional que tem o privilégio de antes de atuar como regente, conhecer melhor os

diversos espaços que compõem um ambiente escolar, para depois atuar em uma sala de aula, terá com certeza ótimos resultados no ensino e aprendizagem de seus alunos, uma vez, que já se familiarizou com as dimensões do ambiente escolar.

Essa experiência pedagógica nos levou a uma compreensão totalmente diferenciada, desde o prédio a um simples cartaz na parede, tudo nos possibilita a inovação no plano de aula. Como poderemos fazer algo que envolva os alunos? O que eles estão desenvolvendo no momento? O que anexar nos exemplos que despertam interesse dos alunos pelo conteúdo em pauta? Certo é que os resultados são positivos após passarmos pelo PIBID, o que foi notado logo no próximo estágio, após a inserção das ações do Programa na escola. O PIBID nos possibilitou uma maior desenvoltura na oralidade para discutir os conteúdos em sala de aula, como também a empolgação e envolvimento de ser professora, já certa de que era aquilo mesmo que tanto sonhávamos.

As ações desenvolvidas pelo PIBID na Escola 29 de Julho foram importância para vivenciarmos a teoria com a prática. Para trabalhar às atividades propostas no Projeto, recebemos materiais de leituras, planejamos as ações a serem desenvolvidas nas escolas. O primeiro contato com a escola foi sublime, participamos de reuniões pedagógicas para apresentar o subprojeto à comunidade escolar, na ocasião fomos apresentados aos alunos, profissionais da educação e comunidade escolar. Uma vez que para desempenhar boas atividades na escola foi fundamental o estudo do PPP (Projeto Político Pedagógico) para o planejamento das atividades a serem desenvolvidas, como também, conhecermos melhor a estrutura da escola. Conhecer o PPP é estar atento ao modo que a escola conduz as suas ações, pois ali estão as diretrizes norteadoras do fazer pedagógico do coletivo.

Para melhor conhecer a escola foi essencial a aplicação de questionários a partir das leituras dos Indicadores de Qualidade da Educação do Ministério da Educação e Cultura -MEC, que foram aplicados para os diversos segmentos da comunidade escolar (pais, professores, alunos, direção, coordenação, apoio e técnicos). Os dados obtidos foram tabulados, analisados e apresentados na escola Estadual 29 de Julho, contribuindo com a atualização do PPP da escola. Um momento de suma importância, pois proporcionou à escola um momento de avaliação nos diversos seguimentos. Pois não é comum as escolas criarem momentos para possibilitar a reflexão sobre os resultados, sendo uma das fragilidades da escola 29 de Julho, apontada pela pesquisa. Sabemos que as diversas formas de avaliação possibilitam o repensar da práxis pedagógica. Como ressaltou o diretor da escola:

“[...] O diagnóstico foi diferente do que nós já tínhamos feito, e assim e essas contribuições que o diagnóstico realizado pelos os bolsistas realmente nos nortearão,

e nos darão orientação para tomarmos algumas decisões de ações que devem ser tomadas em alguns aspectos no nosso ambiente.

Com alguns dados sobre a escola e compreendendo mais sobre o fazer pedagógico partimos para a ação com os alunos, nosso público de trabalho. Foi desenvolvida na escola uma oficina de Gêneros Textuais, com o tema Literatura em Ação, pois sabemos o quanto a literatura contribui no aprendizado, fazendo despertar o interesse pela leitura, nos propiciou conhecer diversos clássicos brasileiros. Estas oficinas eram trabalhadas, uma vez por semana com alunos do Ensino Médio, estes tinham acesso aos livros de poetas brasileiros e escolhiam um para conhecer as poesias como também pesquisavam sobre a vida e a obra deste autor. Depois na próxima semana os alunos recitavam poesias que eles haviam escolhido, e no final da oficina foi realizado um concurso de poesias e os alunos escolheram trechos e construíram mosaicos de cerâmicas no muro da escola.

Sendo que a escola e o corpo docente são os responsáveis por formar leitores, elaborando atividades de forma que atenda as especificidades da prática da leitura, despertando no alunado o entusiasmo, o gosto pelos livros, como o acesso ao material literário, e com isso, enquanto bolsistas somos integrante desse processo. Os planos de aulas devem apresentar metodologias e estratégias que facilitem a realização das atividades de leituras, principalmente aquelas que propiciem aos alunos a se tornarem exímios leitores, pois:

A leitura, na verdade, é uma arte em processo. Como Goethe, poderíamos todos reaprender a ler a cada novo texto que percorremos. Mas há sobretudo muito a aprender quando percebemos que ler não é apenas decifrar o impresso, não é um mero “savoir-faire”, a que nos treinaram na escola, mas ler é questionar e buscar respostas na página impressa para os nossos questionamentos, buscar a satisfação à nossa curiosidade (ZAFALO, 1989. p.07)

No contexto apresentado acima o professor como sendo o mediador de conhecimento deve saber desenvolver mecanismos metodológicos de leituras para que aluno tenha interesse pela leitura, para isso o professor tem que ter o hábito da leitura. Diante do exposto a literatura faz a pessoa imaginar, possibilita o conhecimento trazendo curiosidades de procurar e interesses pelas obras literárias, dessa forma surge a necessidade de buscar a prática de leituras literárias, para reforçar a formação tanto do aluno como do professor. As atividades desenvolvidas com leituras de poemas possibilitaram aos alunos novas formas de desenvolverem o gosto pela leitura.

Para aperfeiçoar a nossa prática como bolsistas na escola, fizemos a formação com a temática “Contos Africanos, Narrativa, Lendas, Vídeos e Músicas”, reuniram-se novamente os alunos Bolsistas de Ciências Sociais e Letras, os supervisores,

professores e diretores das escolas. Tivemos a oportunidade de conhecer atividades lúdicas, dinâmicas e leituras, que foram trabalhadas nas oficinas, pois essa era a grande dificuldade até o momento.

Essa foi uma experiência bastante enriquecedora, onde realizamos leituras e diálogos para a preparação da oficina de Literaturas Africanas de língua portuguesa, tendo em vista o pouco conhecimento que nós tínhamos com esta literatura até o momento. Foi necessário um envolvimento maior para conhecer as literaturas africanas de língua portuguesa, que embora a cultura africana seja parte também da cultura do povo brasileiro, desconhecemos. O contato dos alunos com as literaturas africanas nas oficinas foi de muita expectativa e curiosidade, pois estes não tinham conhecimento prévio sobre essas literaturas. Contudo, toda essa curiosidade culminou em um grande interesse, à medida que conheciam livros e personagens. Os contos africanos chamavam muito atenção, a linguagem contida nestes é muito singular, despertando inclusive um interesse por alguns dos dialetos utilizados nessas literaturas.

Foi necessária várias leituras e reflexões sobre os países africanos de língua portuguesa, para que pudéssemos ter uma maior compreensão sobre a escrita das literaturas africanas, destacando Angola e Moçambique, que possuem uma significativa produção literária. Pois estudar a África através da literatura é descortinar um passado inventado por outros, e que através da literatura de autores africanos estão reescrevendo sua própria história. Como considera Couto (2008, p.11):

A África vive uma tripla condição restritiva: prisioneira de um passado inventado por outros, amarrada a um presente imposta pelo exterior. [...] São as dinâmicas próprias e os conflitos particulares que definem identidades plurais, complexas e contraditórias. O rosto do continente só existe em movimento, no conflito entre o retrato e a moldura.

Com isso consideramos a importância do estudo da Literatura Africana nas escolas, pois possuem uma cultura riquíssima em diversidade e muito complexa.

Os alunos participaram ativamente, envolveram-se com as leituras indagando sempre com curiosidades que surgiam ao longo das leituras, buscando conhecer mais sobre alguns povos africanos, sobretudo os colonizados por Portugal. A partir dessas leituras foram produzidos desenhos bastante significativos, que nos possibilitaram identificar a compreensão dos alunos com o tema. Com o intuito de incrementar o trabalho realizado exibimos o filme Kiricu e a Feiticeira que foi bastante comentado por se tratar de uma lenda pertencente à África, porém, notamos que os contos foram mais interessantes para os alunos, considerando o envolvimento e o interesse demonstrado por parte dos envolvidos. A dinâmica destas oficinas

culminou na inserção destes alunos em um projeto de teatro, desenvolvido na escola por ocasião das comemorações do dia da Consciência Negra. Por iniciativa dos próprios alunos foi escolhido um conto, ensaiamos, preparamos figurinos e representamos na noite cultural organizada pela escola. O trabalho foi bem recebido pelo público em geral e pela direção da escola, foi gratificante e de bastante aprendizado para nós acadêmicos bolsistas fazendo com que houvesse maior interesse e envolvimento no fazer pedagógico.

Com esta ação desenvolvida na escola foi possível desconstruir estereótipos criado pelo eurocentrismo, onde culturalmente nos foi inculcado que o negro é feio, e aprendemos a ver a beleza sobre uma nova ótica. Não mais a do julgamento, mas da busca pela compreensão de modos de vidas diferentes. Compreender que as culturas são híbridas, e também diferentes e múltiplas, mas que não há uma melhor que a outra e, a escola torna-se um lugar de produzir novos olhares sobre o outro.

O trabalho com as Literaturas Africanas de Língua Portuguesa em sala de aula, infelizmente, ainda não é uma realidade em muitas escolas do Brasil. Machado (2010, p. 50) destaca que “em meio a tantos problemas relacionados à prática de ensino, deparamo-nos com a dificuldade de proporcionar ao educando o conhecimento da riqueza cultural africana”. Sendo assim, muitos caminhos podem ser trilhados, como por exemplo, começar a abordagem a partir de um viés histórico, que, por sua vez, oferece possibilidades diversas de compreensão sobre a temática.

Como bem considerou Albuquerque Junior (2010, p, 03):

A literatura moderna é uma maquinaria pedagógica onde se constroem rostos, personagens como modelos para serem subjetivados; onde se constroem paisagens, dando à natureza um aspecto ordenado, uma natureza humanizada, subordinada e dominada pelo olhar humano. A literatura é um dispositivo pedagógico, mescla de saber e forças, que propõe todo o tempo o estabelecimento de fronteiras, o esquadramento dos corpos e da natureza: ensina, educa, forma as subjetividades e os corpos para respeitarem certas demarcações sociais e culturais, para não ultrapassarem certos limites, para não entrarem em certas zonas, para não se aproximarem de certos espaços e daqueles que aí habitam.

É com esse olhar pedagógico que foram desenvolvidas as oficinas sobre literaturas africanas, o que foi possível estabelecer um diálogo com a história e cultura dos povos africanos, trazendo para a sala de aula novas metodologias pedagógicas.

Para apresentar as ações desenvolvidas em 2014, foi desenvolvido o I seminário regional do PIBID Campus Universitário do Médio Araguaia/UNEMAT com o tema “Itinerários formativos e docência no ensino médio: Sociologia e Literatura”, tendo como objetivo a mobilização e demandas sobre o conhecimento e desenvolvimento do projeto. Onde foram discutidas e compartilhadas as experiências do

programa nas escolas da região. O seminário atendeu os objetivos do PIBID de articular as políticas públicas que promovem a interação dos futuros licenciados com as escolas, destacando seu papel estratégico no processo de inserção dos mesmos para um melhor desenvolvimento profissional no futuro. Como também discutir as diretrizes e demandas locais do projeto.

Nesse evento tivemos a oportunidade de compartilhar os anseios, os desafios e as ações já realizadas e previstas para serem executadas nas escolas, por meio, de palestras e debates, garantindo a comunicação de todos os participantes, dentre eles, acadêmicos de diversos cursos, instituições públicas e vários outros segmentos. Visando uma boa comunicação o seminário proporcionou debates com os interessados na valorização e divulgação do PIBID.

Desenvolvemos atividades de narrativas, textos, músicas e teatro priorizando o Nono Ano do Ensino Fundamental e o Terceiro Ano do Ensino Médio para o enriquecimento da leitura e escrita. Um dos desafios foi planejar e por em prática atividades que ampliasse a percepção dos estudantes acerca do termo “preconceito”, associando com o tema da oficina “Desmistificando o Nordeste”. A oficina tinha como objetivos estimular a reflexão acerca das atitudes frente aos diferentes tipos de preconceitos com a região Nordeste do país. E ainda foi possibilitado aos alunos o uso de metodologias, tais como, a oralidade, pesquisa sobre o tema e a produção de textos no início da oficina para compreender qual a visão deles sobre a Região Nordeste.

Essa ação possibilitou aos alunos da Escola Estadual 29 de Julho, a identificar e analisar as imagens que eles têm sobre o Nordeste. Perceberam como estas imagens não correspondem com a realidade desta região, pois, estas foram e são construídas “ideologicamente”, o que contribuem para atos de discriminação e preconceito em relação ao Nordeste as pessoas oriundas dessa região.

Para Albuquerque Júnior:

É preciso questionar as lentes com que os nordestinos são vistos e se veem e com que enunciados os nordestinos são falados e se falam (...) buscando conhecer as diversidades constituídas de cada área e de cada parcela da população nacional e, o mais importante, nos preparando para suportar a diferença, para respeitá-la. (1990. p.316).

Nesse sentido, podemos perceber que os diferentes tipos de preconceitos estão presentes na sociedade devido às diferenças econômicas, étnicas, culturais entre outras. Outro objetivo da oficina era desenvolver entre os alunos a percepção do processo que levou ao preconceito contra os nordestinos, e como esse mesmo pro-

cesso têm resultado em diferentes formas de reação. Enfim, queríamos incentivar uma postura mais crítica e ativa nos estudantes acerca do tema.

Ainda foi apresentada a música como gênero textual, e como figuras de linguagem, uma experiência que foi bastante positiva pela interação e o diálogo que promoveu o interesse dos alunos. As conversas dirigidas com a letra da música foram bastante proveitosas, o que levou a ter um bom resultado nas produções textuais, com argumentos bem construídos o que alavancou na construção das opiniões dos mesmos.

Na visão dos alunos, houve uma “quebra” de rotina no método tradicionalmente usado, ampliando melhor a compreensão do conteúdo, sobretudo, pelo envolvimento que se desencadeou a partir da música. As ações que se desenrolam, a partir da introdução da música em sala propiciaram o despertar de várias outras maneiras de trabalhar leitura, escrita e produção. Sendo possível um amplo trabalho de discussões dentro de sala que enriqueceram e fundamentaram as produções.

A participação dos alunos na produção do conhecimento e da inserção de meios didáticos é de extrema importância, levando-os a compreenderem sobre a crítica social que a música nos traz, no que diz respeito às mudanças no mundo e da realidade atual de toda uma população.

Dessa forma o contado com o gênero música, utilizado em sala de aula, só nos fez observar o quanto este tipo de metodologia de ensino foi de suma importância, porque além de melhorar a criticidade, entende-se que é em uma aula dinâmica que irá despertar talentos. A escola precisa ser o espaço onde os alunos estabelecem contato com maior variedade possível de gêneros, de acordo como Constantino (2002, p. 13): Ouvir uma grade variedade de música alimenta o repertório de possibilidade criativas sobre as quais os alunos podem agir criativamente, transformado reconstruindo em novas formas e significante.

Em virtudes do exposto o professor que direcionar esse tipo de metodologia com certeza despertará no aluno interesse pela arte musical, que irá extrair experiência gratificante para o ensino e aprendizagem.

Trabalhar redações com os alunos foi uma experiência significativa, com temas atuais com o objetivo de prepará-los para o ENEM de 2015. A contribuição na escrita foi destinada aos alunos que demonstraram interesse pela proposta. Levamos temas da atualidade com textos de apoio e os alunos escreviam as redações e nos entregavam para a correção, fazíamos a devolutiva juntamente com as orientações para correção das mesmas. Um verdadeiro processo de aprendizado, o fazer e

refazer um texto a partir de orientações dirigidas aos alunos que participaram dessa oficina.

Nesse sentido o diretor da escola ressalta a importância de trabalhar a leitura e a escrita com os alunos na escola 29 de Julho:

Vários bolsistas do programa PIBID contribuíram muito com o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem dos alunos aqui da escola Estadual 29 de julho, como disse que são várias, vou citar algumas das contribuições: o aprimoramento do processo de leitura e escrita dos alunos que é algo que eles tem muita dificuldade, então, as oficinas que foram desenvolvidas realmente trouxeram, contribuíram bastante com relação a essa produção de texto deles e também com relação a interação dos mesmos é entre eles e a relação deles com os cursistas e os professores titulares das disciplinas da parte básica.

Com isso podemos considerar que o PIBID foi de grande importância para o processo de ensino e aprendizagem da Escola Estadual 29 de Julho, visando a experiência e resultados obtidos no decorrer do programa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As experiências desenvolvidas na Escola Estadual 29 de Julho foram extremamente significativas para nossa formação enquanto professoras, primeiro por ser o momento no qual os conhecimentos apreendidos nos cursos de Ciências Sociais e Letras são articulados e adaptados às particularidades do ambiente escolar. O PIBID contribuiu por meio da interação ao ambiente escolar, assim podendo transitar nesse espaço, com o contato dos alunos e profissionais da educação, dessa forma quando concluirmos a licenciatura já estaremos adaptadas ao ambiente escolar. As reuniões pedagógicas somaram bastante para conhecer melhor a situação dos professores diante as dificuldades pedagógicas encontradas, e as formas com as quais eles estão reinventando o fazer pedagógico para superar as dificuldades encontradas.

No entanto, ficou claro que a prática docente é desenvolvida por meio de tentativas, com resultados que variam de acordo com o contexto em que se encontra. Os resultados obtidos a cada experimento revelaram que o professor percorre cada experiência juntamente com os alunos, o que faz com que a construção do conhecimento seja efetivada por ambos.

Por intermédio dessa participação mais próxima com os alunos, percebemos que o acesso ao conhecimento está além do modelo conteudista, pois existem várias formas de promover o ensino e a aprendizagem, além daquelas que o professor julga ser o dono do conhecimento, e o aluno apenas o receptor do processo de aprendizagem.

A experiência proporcionada pelo PIBID para a formação em licenciatura é de grande importância, uma vez, que nos prepara para os momentos de aprendizados e de experiências prazerosas, sem nos expor às situações desgastantes com as quais muitas vezes os novos professores se deparam ao iniciarem a carreira e têm sido um dos motivos para desistência da profissão.

O subprojeto interdisciplinar contribuiu na formação acadêmica, ao possibilitar a integração com a escola e nas atividades desenvolvidas, percebemos melhorias na escrita e na oralidade dos alunos. Momento esse que oportunizou o desenvolvimento de desenvolvermos e o conhecimento adquirido na universidade trazendo na prática para a escola, compreendendo as relações entre os professores, alunos e todos os profissionais da educação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. **A invenção do Nordeste e outras artes**. São Paulo: Cortez, 1999.

ALBUQUERQUE JÚNIOR. Durval de Albuquerque. **Pedagogia: a arte de erigir fronteiras**. Disponível em: www.cielo.com.br. Acessado em junho de 2014.

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico: O que é, como se faz**, Marcos Bagno. 11. Ed – São Paulo: Loyola 1999, 2001.

CHAVES, Rita. **Passado e Presente na Literatura Africana**. Revista Via atlântica n. 7, outubro de 2004, São Paulo.

CONSTANTINO Paulo. **Apreciação de Gênero na Escola Possíveis Percursos**. Ed. UNESP. São Paulo 2012. Disponível em: <https://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduação/Educação/Dissertações/Constantino>. Acesso em: 29/06/2016.

CONSTANTINO. Paulo. **Apreciação de Gênero na Escola Possíveis Percursos**. Ed. UNESP. São Paulo 2012. Disponível em: <https://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduação/Educação/Dissertações/Constantino>. (França & Swanick, 2002, p.13). Acesso em: 29/06/2016.

COUTO. Mia. **Vozes anoteicidas**. Lisboa Portugal, Editorial Caminho AS, 1987.

E. E. 29 DE JULHO. **Tecnologias. Blog da Escola Estadual 29 de Julho**. Disponível em: <http://escola29julho.blogspot.com.br/p/tecnologias.html>. Acesso em: 29 de abril 2016.

ZAFALON, Miriam. **Leitura e ensino da literatura reflexões**: Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/artigos/mestrado_alice_artigo.pdf. Acesso em: 08/12/2015.

PIBID E ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA: A FORMAÇÃO DO PROFESSOR

Shirlene Rohr de Souza

Tatiane Silva Santos²⁰

Tratar do ensino de Língua Portuguesa pressupõe tratar da formação do professor de Língua Portuguesa: a formação acadêmica, em primeiro lugar, e a formação continuada. Rodrigues e Hentz (2012, p. 61) lembram que “o debate acerca da formação de professores, por muito tempo restrito ao meio acadêmico-científico, foi se ampliando”. As demandas e as pressões advindas das transformações sociais levaram essa discussão para um espaço maior, “envolvendo os sistemas de ensino e os seus órgãos normativos e reguladores, de modo a possibilitar modificações significativas na legislação que regulamenta os cursos de licenciatura (RODRIGUES e HENTZ 2012, p. 61)”. Estas mudanças ocorreram devido à percepção da dinamicidade do ambiente escolar, o mesmo modelo de ensino/aprendizagem não serve para todos os alunos. A questão da formação está presente porque acredita-se que, além da prática docente, é necessário um momento para se pensar esta prática, para refletir sobre as mudanças nos objetivos de ensino após reconhecer qual é o aluno que está presente atualmente na sala de aula.

A discussão sobre formação continuada é muito ampla e abarca diferentes programas políticos desenvolvidos no Brasil, em cada época: formação nas escolas onde os professores atuam, programas de especialização, mestrados, doutorados, dentre outros oferecidos por instituições públicas e privadas, além de outras questões como aponta Freitas (2005, pág. 1118): “O campo da formação de professores está exigindo, há décadas, a definição de uma política global de formação e valorização do magistério, que contemple igualmente a formação inicial, condições de trabalho, salário e carreira e a formação continuada”. Sempre tendo em vista esta política global, este capítulo atenta para a formação de professores, proporcionada dentro do Programa de Iniciação à Docência (PIBID), e o seu impacto observado na aplicação do Subprojeto no estado de Mato Grosso.

A formação na área de Língua Portuguesa

A formação acadêmica constitui um processo complexo que inclui muitas horas de estudos teóricos, práticas, testagens de materiais, estágios, pesquisas e ações que compõem o currículo do curso de graduação. Os cursos de licenciaturas visam oferecer ao acadêmico um conjunto de conhecimentos e experiências que devem formar sua base preparatória para o exercício do magistério. Os cursos de

²⁰ Shirlene Rohr de Souza e Tatiane Silva Santos: Coordenadoras de Área do Subprojeto Interdisciplinar, UNEMAT, *Campus de Alto Araguaia*.

Licenciatura em Letras são responsáveis pela formação acadêmica dos professores de Língua Portuguesa; esses cursos são orientados por Projetos Pedagógicos, pelos quais se tem uma dimensão do grau de atualização e engajamento social e científico; o currículo do Projeto Pedagógico demonstra, por meio da oferta e da organização das disciplinas, como ele responde às demandas sociais. Os cursos de Letras devem preconizar a “consciência da diversidade/heterogeneidade do conhecimento do aluno, tanto no que se refere à sua formação anterior, quanto aos interesses e expectativas em relação ao curso e ao futuro exercício da profissão”²¹, conforme princípios descritos nas Diretrizes Curriculares.

A formação continuada surge da necessidade de qualificar o professor e, consequentemente, o seu trabalho diante da complexidade existente em seu cotidiano – o professor tem diante de si alunos com diferentes habilidades e com distintos ritmos de aprendizagem, é necessário sempre variar as técnicas para garantir que todos tenham acesso ao ensino; esse tipo de formação possibilita contínuo acesso a novos conhecimentos demandados pelas transformações sociais, dentre as quais está a inserção ubíqua das tecnologias digitais na vida dos cidadãos, que através dos seus inúmeros recursos pode transformar o processo de aprendizagem. A formação continuada compreende, assim, um processo que se prolonga no exercício docente, permitindo ao professor revisitar e revisar teorias, bem como debater e vivenciar novas práticas por meio de seminários, oficinas, encontros, fóruns e outros eventos que visam uma permanente atividade de reflexão e constante atualização de conhecimentos, métodos e técnicas. Nas palavras de Barakat de Grande (2012, p. 147):

É preciso salientar que os professores em formação continuada são profissionais já formados, ou seja, já tiveram uma preparação inicial para atuarem como professores. Esses sujeitos são autorizados para exercer a profissão, já têm uma identidade profissional reconhecida oficialmente, mas ao mesmo tempo, em termos de sua atuação, estão – como todos nós ao agirmos no mundo – sempre construindo identidades, a depender do momento, interlocutores, objetivos etc.; ao ratificarem diferentes vozes, se apropriarem ou não destas, se filiando a discursos que possibilitam a construção de identidades heterogêneas.

Tanto a formação acadêmica quanto a formação continuada constituem processos que visam manter o professor atualizado, renovando suas práticas no interior das escolas. E, no conjunto de ações que se desenvolvem em torno do fortalecimento da formação acadêmica do licenciando, encontra-se o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (doravante PIBID), promovido pela CAPES/MEC. Especificamente no Curso de Letras, participar do PIBID significa uma oportunidade real de melhorar a formação dos futuros professores de Língua Portuguesa, tratando também da formação em vários níveis: na graduação, quando

envolve os professores bolsistas, para o professor da escola, quando envolve os professores supervisores e também formação para o professor da universidade, quando envolve os professores coordenadores. Tem-se, portanto, com a execução deste projeto, o trabalho com a formação em todos os níveis: inclui-se também nesta lista a formação mais importante, a do aluno, sujeito beneficiado por este sistema de ensino por meio dos projetos desenvolvidos nas escolas.

A distribuição das formações é organizada nas várias áreas atendidas pelo PIBID: Biologia, Geografia, Matemática, etc., entretanto, sabe-se que sobre a área de Língua Portuguesa recaem muitas responsabilidades; a começar pelo período de alfabetização – momento em que o aprendizado do aluno passa essencialmente por sua percepção da língua materna que o fará criar hipóteses de escrita –, os insucessos da escola parecem recair, direta ou indiretamente, sobre o professor de Língua Portuguesa, pois, de uma maneira geral, as dificuldades do aluno são relacionadas às suas dificuldades de ler e escrever. Os Parâmetros Curriculares Nacionais para a Língua Portuguesa: 3º e 4º ciclos (PCN, 1998, p. 17) atestam essa realidade ao afirmar que seu eixo é a leitura e a escrita, visto que o fracasso escolar está diretamente relacionado à precariedade da leitura e da escrita dos alunos:

O eixo dessa discussão no ensino fundamental centra-se, principalmente, no domínio da leitura e da escrita pelos alunos, responsável pelo fracasso escolar que se expressa com clareza nos dois funis em que se concentra a maior parte da repetência: na primeira série (ou nas duas primeiras) e na quinta série. No primeiro, pela dificuldade de alfabetizar; no segundo, por não se conseguir levar os alunos ao uso apropriado de padrões da linguagem escrita, condição primordial para que continuem a progredir.

Todavia, o professor de Língua Portuguesa não é o único responsável pelo desenvolvimento da leitura e pela escrita do aluno, apesar de ter o maior compromisso com o desenvolvimento dessas habilidades; essa tarefa é de todos os professores, de todos os educadores e em todas as etapas que compreendem o ensino, pois esta aprendizagem nunca termina, se estendendo enquanto houver contato com o texto, falado ou escrito.

Ser professor de Língua Portuguesa, afinal, significa enfrentar muitos e densos desafios, dentro e fora da escola; o professor de língua materna é o agente decisivo no desenvolvimento das habilidades de leitura, interpretação e produção de texto. Considerando a escola em seu conjunto, é preciso investir em ações que visam a atualização dos professores, principalmente, hoje em dia, em que novos conceitos ganham espaço: hipertexto, *links* textuais e outros. A tecnologia coloca o professor diante de um novo quadro em que há o questionamento se os novos recursos mudaram efetivamente a relação ensino/aprendizagem ao mesmo tempo em que se sabe

21 Parecer CNE/CES 492/2001, de 3/4/2001.

que o antigo lápis convive com os inúmeros aplicativos de celulares tão utilizados pelos alunos.

PIBID INTERDISCIPLINAR E SUAS AÇÕES NO ÂMBITO DA LÍNGUA PORTUGUESA

Diante deste quadro de responsabilidades delegadas aos professores de língua materna, na sequência deste capítulo, segue-se uma experiência realizada no Subprojeto Interdisciplinar de Alto Araguaia na área de Língua Portuguesa que começou com a leitura e a discussão dos Parâmetros Curriculares Nacionais para a Língua Portuguesa: 3º e 4º Ciclos, bem como a leitura e a discussão de alguns capítulos do livro de Marcuschi (2008), *Produção textual análise de gêneros e compreensão*, esses textos ajudaram também a integrar os bolsistas do Subprojeto Interdisciplinar de Alto Araguaia – coordenadores, supervisores e de iniciação à docência – e sincronizar todos em torno do eixo central das ações nas escolas parceiras: planejar e executar o planejamento de aulas de leitura e de produção de texto.

Nos estudos dos PCN's, as discussões giram em torno do novo modelo de ensino, que vê o professor como mediador de conhecimentos, não mais como detentor do saber; o aluno, por sua vez, passa a ser visto como sujeito construtor de seu conhecimento, não como um passivo receptor de conteúdos. Quando foi lançado para aplicação em âmbito nacional, o documento promoveu um debate sobre o ensino; sua proposta inovadora confundiu muitos professores e causou polêmica: confundiu porque ele colocava o aluno no centro da atenção, não mais professor e conteúdo; polemizou porque trouxe para o debate questões cruciais para a construção de nação democrática: a heterogeneidade, a diversidade, a tolerância. Entre os professores de Língua Portuguesa; a reformulação, em princípio, criou resistências, pois o documento substitui o ensino pautado na língua – a metalinguagem (gramática), com seus exercícios estruturais – por um ensino pautado no discurso, no campo das textualidades. Por tudo isso, os PCN's representaram uma grande renovação no modelo de ensino, dando novo significado à expressão *ensino de qualidade*.

O texto é ponto de partida para o trabalho do professor de língua materna; o texto é também seu ponto de chegada. A discussão sobre Marcuschi (2008) gira em torno deste tema. A língua, em sua dinâmica social, realiza-se nos textos, ou seja, os textos constituem uma forma de materialização da língua e da linguagem. A tradição submete os textos a uma clássica divisão: narrativos, dissertativos e descritivos; tal classificação está relacionada ao estudo que vincula o texto à língua. Todavia, Bakhtin (1995) rompe com essa tradição e vincula o texto ao discurso, que possui uma dinâmica indomável, sendo impossível observar a tradição; por isso fortalece-se o conceito de gêneros textuais. Os gêneros são tantos que não cabe o trabalho de classificá-los. Também para Marcuschi (2008), os gêneros irrompem de inúmeras

formas de comunicação, produzindo textos em grande variedade: receitas, notícias, reportagens, histórias, cartas, diários, recados, teses e tantos outros.

Por esses caminhos teóricos, reflexivos e críticos, os bolsistas ID's do Subprojeto Interdisciplinar foram chamados a planejar e colocar em prática duas aulas de leitura e produção de texto, com o gênero textual de sua preferência. Essas experiências foram posteriormente registradas em pequenos relatos de experiência, os quais foram elaborados e reelaborados, escritos e reescritos, sob a orientação da professora Tatiane Silva Santos. Os sucessivos retornos ao texto dos bolsistas constituíram o exercício que eles não puderam realizar com os alunos, mas eles vivenciaram essa prática e aprenderam que uma das tarefas mais importantes do professor de Língua Portuguesa é oferecer ao aluno a oportunidade de melhorar o seu texto, quantas vezes precisar.

Na primeira etapa, os alunos realizaram a leitura dos textos teóricos e fizeram estudos com as professoras coordenadoras e as supervisoras do Subprojeto, esta atividade foi semelhante à que ocorre na sala de aula da universidade; estudos e uma ideia do que seja a prática. O item diferenciador neste projeto é a possibilidade da rápida união entre as várias faces da formação, pois após estudar, a segunda etapa consistia em aplicar uma atividade que trabalhasse a produção de texto, que trouxesse motivos para as considerações de Marcuschi (*Produção textual, análise de gêneros e compreensão*, 2008) e para as discussões encontradas nos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Esta segunda fase também não foi tão simples: escolher o tema, preparar o plano de aula e discutir com os coordenadores e supervisores as etapas da aplicação da proposta. Nesta parte dos estudos, os alunos tinham uma ideia do que poderia ser a realização deste trabalho com a produção dos textos, mas ainda necessitavam conhecer a prática da aplicação das propostas com os estudantes. Após esta experiência foi pedida a escrita de um texto que unisse todas as etapas: os estudos teóricos, as experiências e as reflexões sobre a prática da atividade de produção textual.

A visão, a partir da realização desta atividade, pode ser realizada sob diversos ângulos: o próprio aluno/professor tinha neste momento a percepção das dificuldades encontradas pelos alunos através de suas próprias dificuldades em escrever. O texto foi enviado para a coordenadora que devolvia com a correção e pedia a reescrita quando os objetivos propostos não eram atendidos, o aluno era convidado a reescrever; este processo foi um pouco demorado: assim como nas salas de aula das escolas os alunos da universidade também necessitaram aprender a escrever. A proposta ocorreu para ensinar que a escrita é uma atividade processual que requer a realização do trabalho inúmeras vezes: escrever, escrever novamente, pedir a leitura

de outro, reorganizar, e para mostrar que ler e avaliar um texto não consiste em atribuir uma nota ao que foi escrito, mas trabalhar exaustivamente para conseguir um bom resultado. A escrita do artigo foi importante para sentir o que a experiência desta atividade representou de fato para cada um deles.

O TEXTO DO ALUNO DE GRADUAÇÃO – ESCOLHAS E REFLEXÕES

O termo “formação continuada” é polêmico e pode-se notar que, dentro das escolas, recebe muitas críticas devido ao fato de que os formadores, muitas vezes, não conhecem bem a realidade dos estudantes, vivenciada pelos professores que estão na sala de aula. O sociólogo Dubet, em entrevista à Revista Brasileira de Educação (1996), conta que ouvia muitas críticas dos professores no momento em que era pesquisador e resolve sair de seu escritório para vivenciar a prática docente após analisar as considerações dos professores: “Uma delas escreveu uma carta em que me criticava particularmente por não ter lecionado, de ser um “intelectual”, de ter uma imagem abstrata dos problemas” (DUBET, 1996, pág. 223). No caso do PIBID, encontra-se uma boa recepção com relação a estas formações, pois o professor coordenador, o professor da universidade está inserido na escola através do Subprojeto e as práticas realizadas também mostram que todos podem ser pesquisadores: alunos das escolas, alunos da graduação, professores das escolas e professores da universidade. Foram realizadas oficinas com os professores das escolas atendidas pelo PIBID em Alto Araguaia, então – supervisores e alunos encontravam-se em sintonia com relação ao trabalho a ser feito com a produção de texto dos alunos.

Dentre as inúmeras dificuldades encontradas no trabalho docente, está a falta de tempo para o preparo das aulas, prática essencial para se obter bons resultados com relação à aprendizagem. Com o PIBID, tem-se este tempo, pois, no projeto, as aulas são preparadas por meio de planos apresentados pelos alunos, corrigidos pelas supervisoras e na última etapa, aplicados nas aulas, como se pode observar no texto do Aluno Bolsista 1:

Nós escolhemos tema Bullying, através do gênero notícia jornalística. Escolhemos uma turma do Ensino Fundamental para discutir esse tema tão polêmico. E, em minha opinião, trabalhar a prevenção do Bullying como prevenção nas séries iniciais pode ter um resultado bastante positivo. No dia da aula agradecemos a eles por “cederem” a aula para nós bolsistas do PIBID; e, assim que nós nos apresentamos, eu expliquei que a aula era uma atividade importante e nós iríamos precisar do máximo de colaboração da parte deles; a conversa funcionou: eles ficaram bem comportados e participativos.

A partir da escrita, os alunos refletem sobre as práticas realizadas, há uma discussão sobre o tema escolhido: o *bullying* e o aluno reflete neste texto sobre o comportamento dos alunos, fator importante para o bom andamento das ativida-

des. Neste caso, foi discutido com os bolsistas o fato de que o tema da aula bem preparado traz um elemento novo para o estudante e o chama a realizar as tarefas solicitadas. Antes, entretanto, de escolher este tema, os alunos já conheciam a realidade dos alunos através dos plantões de monitoria que fazem nas escolas e por este motivo não aconteceu algo frequente nas escolas, como relatado por Dubet (1996):

O programa é feito para um aluno que não existe. Digamos mais simplesmente que é feito para um aluno extremamente inteligente. É feito para um aluno cujo pai e cuja mãe são pelo menos professores de filosofia e de história. É feito para uma turma que trabalha incessantemente. O programa é de uma ambição considerável (DUBET, 1996, pág. 225).

Os temas foram pensados a partir da realidade dos alunos nas escolas, a partir dos questionamentos apresentados durante as aulas observadas. Desta maneira, pode-se conseguir o afastamento cada vez maior deste “programa ideal” descrito por Dubet, que só traz frustrações para o aluno e para o professor por não conseguirem alcançar seus objetivos. O trabalho a partir da realidade da escola e da sala de aula traz inúmeros benefícios, pois parte-se da necessidade dos estudantes e o avanço com relação aos objetivos da língua portuguesa é realizado paulatinamente nas etapas posteriores do trabalho proposto, assim como se pode observar no texto do Aluno Bolsista 2:

[...] uma produção de texto dissertativo com o tema: “O racismo nos dias de hoje”. O objetivo foi desenvolver a leitura e a discussão do assunto dentro da sala de aula com o intuito de abordar a importância que tem este tema na sociedade e no ambiente escolar. A estratégia de abordagem foi a seguinte: distribuir o texto e depoimentos de pessoas que já sofreram o racismo, discutir o tema, ouvir alunos que possam de alguma forma ter sofrido algum tipo de racismo ou até mesmo de preconceito e, finalmente, pedir para que produzissem um texto e que nesta produção ele colocasse uma solução para esse problema. Os textos recolhidos estavam escritos de diversas formas, alguns alunos escreveram muito, outros escreveram apenas três linhas, mas todos participaram e escreveram algo. Exemplo: Aluno 1: “O preconceito não deveria existir nos dias de hoje, afinal estamos em pleno século XXI”. Aluno 2: “Bom o racismo é um ato que feri (sic) as pessoas, eu nunca sofri o racismo, mas já cometi chamando colegas meus de gay e outras coisas”.

Assim como foi discutido na análise do excerto anterior partiu-se de um tema importante na atualidade e o primeiro ponto positivo foi o de que todos os alunos escreveram, mesmo que pouco. A escrita do aluno bolsista também é importante na medida em que oferece dados para a análise, tanto para o professor supervisor do projeto, quanto para o coordenador. O aluno trabalhou com os conceitos de racismo e preconceito e no trecho do último aluno pode-se perceber que há uma

confusão dos termos. Agora é necessária a orientação no sentido de que é preciso retomar estes pontos nas aulas. Esta foi uma questão importante apresentada pelo aluno na escrita e que orientará o planejamento de novas atividades.

No próximo texto pode-se perceber a tentativa de união entre a teoria estudada e a prática da sala de aula descritas pelo Aluno 3:

Segundo Marcuschi (2008 p. 71) “Sabemos que para se produzir um texto deve-se seguir algumas normas, mesmo que não sejam regras rígidas. Sabemos que não se pode enunciar de qualquer modo os conteúdos, já que isso não favoreceria a compreensão pretendida”. O autor ainda aponta que um dos problemas constatados nas redações escolares é precisamente este: “Não se define com precisão a quem o aluno se dirige” (MARCUSCHI, 2008 p. 71). Tem-se a impressão que o aluno não possui um destinatário, ou seja, que ele está falando para si próprio. Apresentaremos abaixo alguns parágrafos transcritos conforme os textos dos alunos:

Aluno 01: “Lembro-me que ontem dia 24 de junho de 2015, eu acordei de manhã com muito frio levantei agradei a Deus por mais um dia e fui escovar os dentes como fasso toda a manhã”.

Aluno 02: “Hoje de manhã eu fui para a escola, lá eu fiquei com minhas amigas na hora do recreio e foi muito legal me diverti muito”.

Mesmo orientando os alunos para que escrevessem em forma de diário, fazendo a saudação inicial e direcionando o texto para um sujeito imaginário, eles acabaram se esquecendo de reportar-se a alguém, como consta nos trechos acima: tanto o aluno 1 quanto o aluno 2 não direcionaram seus textos. Acreditamos que seja devido à falta de prática, pois para eles é como se todo texto que escrevem tivesse apenas um único destinatário, o professor.

Há neste exemplo a preocupação da bolsista/professora em que o aluno corresponda às suas expectativas. O papel do coordenador ou supervisor é o de orientar que, neste caso, ela poderia ser sugerido para a turma a leitura de diários para que eles conseguissem escolher melhor a forma enunciativa.

É possível encontrar, na atividade de escrita do aluno de graduação, elementos importantes de intervenção que podem interferir positivamente em sua formação, pois cada etapa é amplamente discutida e trabalhada, fazendo com que ocorra a reflexão sobre o ato de ensinar.

O PIBID E SEUS DESDOBRAMENTOS

As experiências narradas mostram que o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência obtém sucesso em seus objetivos: inserir o licenciando em sala de aula do Ensino Básico. Envolvido em um projeto vibrante que reúne alunos de todos os períodos, quebrando a ideia de turma e construindo a ideia de conjunto; esses licenciandos do curso de Letras, em sua maioria, entregam-se verdadeiramente às atividades e, desde então, já têm suas escolhas definidas: serão professores.

Pode-se concluir que o PIBID faz com que a formação continuada ocorra de maneira efetiva, começando na graduação e envolvendo todos os que fazem parte deste processo. As monitorias nas aulas das supervisoras, a aplicação de projetos, as reuniões para estudos e a escrita trazem excelentes resultados para a universidade e para todas as escolas envolvidas no processo. Desta maneira, foge-se dos cursos sem conexão, pois todos são envolvidos em uma teia em que a aprendizagem é o objetivo central. Parte-se assim como discutido no texto de Dubet (1996), da realidade do aluno e não da figuração de um aluno ideal, que na realidade não existe.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. Apresentação: Marina Yaguello. São Paulo: Hucitec, 1995.

BARACAT DE GRANDE, Paula. Construções de identidades profissionais na interação: algumas implicações para a formação continuada do professor. **Fórum Linguístico**, Florianópolis, v. 8, n. 2, p. 145-158, abr. 2012. ISSN 1984-8412. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/1984-8412.2011v8n2p145>>. Acesso em: 20 jun. 2016. doi:<http://dx.doi.org/10.5007/1984-8412.2011v8n2p145>.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Parecer CNE/CES N. 492, de 3 de abril de 2001. Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Arquivologia, Biblioteconomia, Ciências Sociais - Antropologia, Ciência Política e Sociologia, Comunicação Social, Filosofia, Geografia, História, Letras, Museologia e Serviço Social. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>

DUBET, François. **Quando o sociólogo quer saber o que é ser professor: entrevista com François Dubet**. São Paulo, Revista Brasileira de Educação, n. 5, maio/ago. 1997, p. 222 -31.

FREITAS, Helena C. L. de. **Certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização**. Educação e Sociedade. vol.24, no.85, p.1095-1124, dez. 2003.

MARCUSCHI Antônio Luiz. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

PROCHNOW, Ana Lucia Cheloti; BORTOLINI, Adriana Silveira Bonumá; NASCIMENTO, Silvana Schwab do. O trabalho do professor de português: um enfoque nos PCN. **Fórum Linguístico**, Florianópolis, v. 10, n. 3, p. 228-236, dez. 2013. ISSN 1984-8412. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/1984-8412.2013v10n3p228>>. Acesso em: 20 jun. 2016. doi:<http://dx.doi.org/10.5007/1984-8412.2013v10n3p228>.

RODRIGUES, Nara Caetano; HENTZ, Maria Izabel de Bortoli. Desafios da formação de professores de língua portuguesa: a relação entre os saberes disciplinares e os saberes da prática. DOI: 10.5007/1984-8412.2011v8n1p55. **Fórum Linguístico**, Florianópolis, v. 8, n. 1, p. 55-73, fev. 2012. ISSN 1984-8412. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/1984-8412.2011v8n1p55>>. Acesso em: 20 jun. 2016. doi:<http://dx.doi.org/10.5007/1984-8412.2011v8n1p55>.

PRÁTICA PEDAGÓGICA DE INICIAÇÃO A DOCÊNCIA DAS PIBIDIANAS DA ESCOLA ESTADUAL ELIAS BENTO EM CANABRAVA DO NORTE MT.

Daiane Ferreira Marinho

Diomara Neves de Sousa

Hélia Rodrigues Malta

Valmerice Nunes Brito

Maria do Rosário Soares Lima

Luiz Antonio B. Soares

Este artigo apresenta as experiências adquiridas através das atividades desenvolvidas no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência-PIBID, do Subprojeto Projeto Interdisciplinar entre Ciências Sociais e Letras da Universidade Estadual de Mato Grosso, Campus Universitário do Médio Araguaia Núcleo Pedagógico Confresa, enquanto política pública educacional, que tem por objetivo promover a integração do docente no âmbito escolar ainda em seu processo de formação.

As experiências descritas são resultantes de observações realizadas no período de março de 2014 a maio de 2016 por docentes em formação do curso de Licenciatura e Bacharelado em Ciências Sociais (Antropologia, Ciência Política e Sociologia) na escola Estadual Elias Bento localizado na Avenida Antônio Bosaipo, nº. 78 – Centro, no município de Canabrava do Norte situada na microrregião norte Araguaia, no Estado de Mato Grosso.

Para compreender as observações participantes enquanto método de análise faz uso da definição de Nogueira (p.92, 1969).

[...] todos nós somos, ao mesmo tempo, participante se observadores da vida social e cultural do grupo a que pertencemos. No entanto, empregam-se especificamente os termos “observador participante” e “observação participante” com referência à situação criada pelo o investigador que, para poder observar certos aspectos da cultura e da organização social sob uma perspectiva mais vantajosa para a pesquisa, premeditadamente assume uma posição e um papel no grupo a ser investigado.

Compreende-se, que a observação participante permite ao observado fazer análise do objeto de estudo a partir do contexto social a qual pesquisa, ao contrário

dos pesquisadores de gabinete, cujas pesquisas são parciais uma vez que certos aspectos da cultura e organização social apenas podem ser compreendidos para quem está inserido ao meio. Nesse sentido, os acadêmicos e as acadêmicas de licenciatura inserida na escola ainda no processo de formação docente permitem o desenvolvimento do binômio teoria e prática, a qual admite a esses agentes sociais a observar certos aspectos da cultura e da organização social sob uma perspectiva mais proveitosa.

O QUE É O PIBID?

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) foi criado em 2007 pelo Ministério de Educação e implementado pela CAPES/FNDE com a finalidade de valorizar o magistério e apoiar estudantes de licenciatura plena das instituições federais e estaduais de educação superior.

De acordo com a portaria de nº 096, de 18 de julho de 2013, em que o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, doravante denominado PIBID, tem como base legal a Lei nº 9.394/1996, a Lei nº 12.796/2013 e o Decreto nº 7.219/2010. Como se vê, é um novo programa e está relacionado à Coordenação de aperfeiçoamento de Nível Superior (Capes) que tem por finalidade fomentar a iniciação docência, contribuindo para o aperfeiçoamento e a formação de docentes em nível superior e para a melhoria da qualidade da educação básica brasileira.

Em caráter de descrição cabe dizer que os projetos apoiados no âmbito do PIBID são propostos por Instituições de Ensino Superior (IES) e desenvolvidos por grupos de acadêmicos com supervisão de professores da Educação Básica e orientação de professores das Instituições de Ensino Superior (IES). O apoio do programa consiste na concessão de bolsas aos integrantes do projeto e no repasse de recursos financeiros para custear suas atividades.

O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA-PIBID ENQUANTO MECANISMO DE FORMAÇÃO DOCENTE

A formação de docente vem despertando interesses em vários estudiosos da área que analisa o processo de formação e atuação desses Profissionais da Educação. A partir das análises feitas por esses, abordaremos a contribuição do PIBID, enquanto Programa de formação de docentes.

A formação de professores e professoras sendo um processo contínuo não se restringe a formação de curso de graduação de Licenciatura, contudo, a metodologia usada na Formação desses Profissionais da Educação tem ignorado alguns aspectos do desenvolvimento pessoal. Para compreender tais aspectos faremos uso das ponderações de Nóvoa. (1995).

A formação de professores tem ignorado, sistematicamente, o desenvolvimento pessoal, confundindo “formar e formar-se”, não compreendendo que a lógica da atividade educativa nem sempre coincide com as dimensões próprias da formação. Mas também não tem valorizado uma articulação entre a formação e os projetos das escolas, consideradas como organizações dotadas de margens de autonomia e de decisão de dia para dia mais importantes. Estes dois “esquecimentos” inviabilizam que a formação tenha como eixo de referência o desenvolvimento profissional dos professores na dupla perspectiva do professor individual e do coletivo docente.

Neste contexto, o PIBID surge como Programa que alia teoria e prática e prepara o professor (a) para a docência de uma forma diferente das convencionais. Pois além de uma formação mais abrangente, vivenciada na prática, auxilia também na aprendizagem dos alunos (as) das Escolas Públicas.

Levando em consideração estes aspectos, o Programa PIBID de Ciências Sociais se propôs ser na Escola Estadual Elias Bento, um auxílio para que os alunos leiam, escrevam e interpretem melhor os textos que estão lendo e o que estão vivendo de maneira crítica, fazendo com que eles (as) insiram no processo de letramento social.

RELATO DE EXPERIÊNCIAS E DESAFIOS ENCONTRADOS NA ESCOLA

Um fator positivo que contribuiu de forma significativa para a nossa formação foram as capacitações que tivemos organizadas por nossa coordenadora de projeto, que discutiu inicialmente a proposta do projeto e a cada seis meses o que teríamos que desenvolver ao longo semestre.

A inserção em sala, se deu com professores parceiros do PIBID Licenciados em Letras, História, Sociologia e Filosofia, sempre planejando com os professores antes de irmos para o desenvolvimento ações em sala. A primeira ação que foi na proposta a literatura africana de Contos Africanos, que foram trabalhados e dramatizados em teatros, rescrita dos textos e rodas de leitura, fundamentada na lei 10.639/03 que ressalta a importância da cultura afro-brasileira e africana na formação da sociedade brasileira.

Começamos a ler e discutir os contos em conjunto para encontrar uma forma de trabalhá-los em sala de aula, chegamos a levar em algumas salas, porém a linguagem dos contos era complexa por causa dos verbetes africanos e por trás da escrita dos contos estava implícito todo o contexto histórico e social do país em que era enredado o conto, o que dificultou bastante o entendimento dos alunos.

Encontramos dificuldades em relação à grade curricular, pois os professores estavam trabalhando assuntos diferentes e era complicado parar todo o seu planejamento para se doar aos nossos contos.

Após a segunda capacitação do PIBID que tivemos e com a vinda da Professora Rinalda, em nos foi explicado como poderíamos trabalhar melhor o PIBID, houve uma melhora significativa, facilitando nossa integração com a escola.

Tivemos também apoio importante de nossa coordenadora curso de Licenciatura e Bacharelado Ciências Sociais e do subprojeto PIBID, Maria do Rosário Soares Lima, que sempre organizou seminários conosco, para expormos nossas ações na escola, lendo e discutindo autores que contextualizam o cenário educacional.

O PIBID possibilitou aulas diferenciadas durante as aulas em parceria com os professores regentes, os alunos foram participativos das atividades desenvolvidas pelo Programa, dentre várias atividades desenvolvidas os gêneros textuais foi uma das atividades que mais desenvolvidas em sala.

As atividades desenvolvidas em sala foram expostas no pátio da escola nos três turnos de aula, a Escola nos disponibilizou da Rádio para divulgação das atividades desenvolvidas em sala, as atividades escritas pelos alunos foram corrigidas pelos bolsistas juntamente com os professores de Linguagem. As melhores redações elaboradas pelos alunos foram elegidas e parabenizadas via rádio Escola Elias Bento sendo premiados com alguns brindes.

Participávamos das organizações e planejamentos que tangem a comunidade escolar da Escola Elias Bento, além destas atividades relatadas acima, trabalhamos com alunos que tinham dificuldade de escrita e leitura e fizemos leitura do PPP- Projeto Político Pedagógico e o regimento interno da Escola Estadual Elias Bento.

Utilizamos no processo metodológico recursos tecnológicos assistindo filmes, trabalhando com os alunos valores humanos, textos dissertativos de reportagens e notícias, memória, linguagem verbal e não verbal, leituras de fábulas e reescritas das mesmas pelos alunos em redações.

No decorrer destes dois anos, organizamos e realizamos dois Seminários de relatos de experiências, depoimentos de alunos e professores sobre as ações e importância deste Programa na inserção das ações pedagógicas das Escolas Públicas, os Seminários foram realizados no espaço físico da Câmara Municipal de Confresa MT.

ENTREVISTA REALIZADA DIA 29 DE ABRIL DE 2016 EM COM O PROFESSOR VALDÊNIS SILVA SOUZA

O PIBID sendo um programa de incentivo a pesquisa e extensão proporciona aos bolsistas uma maior interação entre a universidade e a escola pública, isto faz com que o professor tenha uma metodologia diferenciada em suas aulas facilitando o processo ensino aprendizagem. Foi um prazer recebê-los nas minhas aulas, as atividades desenvolvidas foram de suma importância, uma vez que a proposta apresentada desperta o interesse dos alunos para desenvolver.

Nós deparamos com dificuldades docentes e discentes, percebemos a fragilidade desta profissão enquanto algo atrativo em prol da permanência dos alunos em sala de aula na Escola Elias Bento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inserção no ambiente escolar que se deu bem mais tarde do que a gente gostaria, deixando a desejar neste quesito, pois acreditávamos que o professor deveria deixar a aula para o projeto e como eles estavam muito atrasados devido à greve não podiam fazê-lo, mas a partir do momento que nos foi explicado claramente que não, podíamos ir à sala como um apoio ao professor para levar ideias e juntar a deles fluiu melhor.

Em análise a escola, nota se através das idas a sala e textos escritos pelos alunos através do projeto, nas salas a dificuldade que possuem para ler, escrever e interpretar textos, sendo necessário um enfoque maior nestes aspectos.

Outro fator é a evasão escolar recorrente que nem sempre a escola é a culpada entra variáveis socioeconômicas; deixam de estudar para trabalhar, culturais; onde a menina se casa ou engravida cedo e muitas outras questões que merecem atenção.

Há também uma deficiência na escola que atinge o que seria fundamental para a inserção de jovens e adultos no mercado de trabalho e até mesmo para aperfeiçoamento pessoal, a tecnologia; apesar de a escola contar com muitos computadores estão em desuso, todos estragados, atrapalhando o aprendizado dos alunos no aspecto mais básico, alguns alunos ainda não sabem fazer slides, pesquisar, mandar e-mail.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Site: PIBIDerspb.blogspot.com.br/p/o-que-e-PIBID.html

NOGUEIRA, Oracy. **Pesquisa Social. Introdução às suas técnicas**. São Paulo, Companhia Editora Nacional, 1969. [p.73 e 55].

NÓVOA, Antônio (Coord.). Os professores e a sua formação. 2 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

PROJETO PIBID-GEO: VIVENCIANDO O DIA-A-DIA DA ESCOLA ESTADUAL DR. JOSÉ RODRIGUES FONTES.

Laura Regina da Silva

Maria de Fátima Ramos de Almeida

Suelem Cebalho Amorim

Juliane Aparecida Cuiabano da Silva

Maria José Ramos Cabrera

Ana Rosa Ferreira

O presente relato descreve as atividades e algumas das experiências vivenciadas pelos bolsistas do PIBID-GEO no ano de 2014 na Escola Estadual Dr. José Rodrigues Fontes, situada na cidade de Cáceres MT. O estudo tem por objetivo analisar o processo de ensino e aprendizagem na escola e faremos aqui um relato das experiências vivenciadas entre bolsistas e supervisor do Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID). Na Escola Estadual Dr. José Rodrigues Fontes as ações ocorreram sobre a supervisão da professora regente, Maria José Ramos Cabrera, licenciada em Geografia, e especializada em Desenvolvimento e Turismo Regional, onde as atividades didático-pedagógicas foram realizadas entre quatro bolsistas. É possível notar que o ensino de Geografia no âmbito atual, não tem ocorrido de maneira satisfatória, pois se tratando de geografia grande parte dos alunos e até mesmo alguns professores vem enfrentando muitas dificuldades para lidar com esta disciplina, principalmente com: a falta de livros didáticos no ensino de Geografia; a desmotivação de professores e alunos; a má formação dos docentes e o tradicionalismo.

Assim vivenciamos a rotina de preparação de plano de aula, elaboração de provas e correções de trabalhos, juntamente com supervisora regente na escola. Considerando que este relato descreve qual a importância do projeto PIBID nas escolas, possibilitando que o mesmo conceda novas formas de trabalhar os conteúdos, exigindo maior atenção na aplicação de atividades avaliativas. Além disto, o PIBID não só nos prepara através da experiência em sala de aula, mais também colabora com a carreira docente. Por fim fica uma certeza, que ambos sairão com grande bagagem, para iniciar a nova carreira docente.

As atividades foram desenvolvidas através de oficinas, onde os bolsistas, se interagem com os alunos, a fim de conhecê-los a partir de ações e observações, na tentativa de avaliar, quais atividades serão melhores empregadas para a turma em observação. Nesse sentido, as atividades desenvolvidas são divididas nas seguintes formas: aula de reforço em conteúdos Geográficos e/ou dúvidas sobre a matéria; aula de auxílio ao professor em sala de aula, confecção de mapas, jogos geográficos, dinâmicas, exposição de slides, exibição de vídeos e pinturas que desenvolvem a coordenação motora e raciocínio lógico, possibilitando ao aluno o prazer de aprender fazendo, de modo divertido. Acreditamos que cabe a escola, garantir que o ensino da geografia possibilite que os estudantes aprendam a ler e interpretar o mundo e tenham confiança nas ações, no meio em que vivem. Logo a partir das representações dos lugares, o aluno desperta esta sensibilidade necessária para o conhecimento geográfico, tornando-o um cidadão crítico apto a lidar com a sociedade atual.

Mediante a prática em sala de aula, desenvolvemos atividades dinâmicas, de incentivo a pesquisa, mostrando que a aprendizagem também se dá pelas diferentes fontes de informação, incluindo a tecnologia como uma ferramenta indispensável para a compreensão da geografia, principalmente revelar que este é uma ciência dinâmica, em constante transformação.

A proposta destas atividades parte de análises críticas sobre o ensino da geografia tradicional, caracterizada como um exercício de conhecimentos organizados que não desperta o interesse nos alunos, avaliada por eles como uma ciência menos importante que as outras. Assim, conseguimos perceber a necessidade de adotar correntes de pensamentos e paradigmas educativos que contribuam na construção do conhecimento, levando em conta a realidade dos alunos na finalidade de tornar o ensino da geografia mais significativo e atraente. Principalmente, relacionando os fenômenos da geografia física e humana aos problemas que atingem as comunidades inseridas no contexto sócio espacial.

O resultado dessa experiência foi muito positivo, nesse processo de acompanhamento dos alunos é que se percebe a importância do PIBID na formação dos futuros professores, pois estando, em contato com os alunos colocamos em prática aquilo visto no curso de graduação, e podemos observar o quanto o processo de ensino e aprendizagem nas escolas, são surpreendentes em cada etapa do ensino. A geografia é vista pelos alunos como uma disciplina dispensável para a alfabetização, esta visão é remetida, pela forma que a ciência está sendo trabalhada no ambiente escolar, os alunos, não conseguem ter a dimensão da importância do conteúdo geográfico como a prática da cidadania, uma vez que possibilita aos educandos a flexibilidade de conhecer como se deu o processo de crescimento, urbanização e

expansão dos países e territórios do mundo. A geografia deve ser trabalhada de modo crítico e prazeroso, pois não só esta ciência necessita de maior atenção, mais também, todos os conteúdos que fazem parte do processo educativo.

O livro didático é uma ferramenta de fundamental importância para os professores. Desde a sua inserção no meio educacional, tem o objetivo de propor o acompanhamento da dinâmica do ensino e contribuir para uma aprendizagem significativa, entre tanto ele vem sendo questionado em debates universitários como uma ferramenta única para o ensino de geografia, com aulas exaustivas e pouco exploratórias, os alunos não sentem estimulados em relacionar os conteúdos com a realidade vivenciada. O livro é um modo didático de ensino, rico em informações geográficas que envolvem o meio físico e humano na interação com o espaço, porem resta ao educador saber como utiliza-lo de modo correto a despertar interesses nos educandos. Nessa razão os bolsistas do PIBID, juntamente com a supervisora, têm como objetos revelar que ensino de geografia disponibiliza uma ampla variedade de opções a serem trabalhadas, na forma de jogos, dinâmicas e confecções de mapas e pinturas, sem deixar de lado o manual do professor (Livro didático).

Portanto observamos grande interesse por parte dos alunos durante e após a aplicação das atividades, principalmente na presença de atenção única, pelos bolsistas, revela maior preocupação no processo de aprendizagem de cada aluno, como ilustra na figura (1). Assim concordamos com a proposta de Cavalcanti (2002) quando diz que;

[...] a escola deve fazer uso de outras linguagens e de outras formas de expressão para procurar se aproximar mais da realidade dos educandos”.

Em consonância, deve ressaltar que atividades lúdicas e jogos prazerosos, não expressam boas aulas, mas quando aplicadas numa espacialidade vivenciada se torna significativa e absolutamente válida para a alfabetização geográfica.



FIGURA 1: Orientação em grupos, pelos bolsistas -2015 Turma 9ºano. A foto A e C, confecção de mapas temáticos. Foto B alunos desenvolvendo as atividades.

A importância da atenção na aprendizagem é fundamental, essa temática vem sendo esquecida ao longo dos tempos, ou melhor, geralmente não é valorizada no processo educativo. Muitas vezes o professor tem mais a aprender do que a ensinar, portanto não está apenas em sala de aula para aplicar conteúdos, mas também para contribuir nos ensinamentos da vida, principalmente aqueles que mais apresentam dificuldade na aprendizagem. Esta é a finalidade do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBD), incentivar as escolas públicas para as articulações entre a teoria e a prática, levando a qualidade de ensino, e proporcionando experiências metodológicas de caráter inovador em prol do desenvolvimento escolar.

É fato que os professores constroem sua didática a partir da prática de ensino, também é de fundamental importância que os mesmos tenham contato com os alunos em seu espaço escolar para diagnosticar e minimizar possíveis problemas no ensino. A proposta do PIBID em envolver, conhecimentos, experiências e práticas pelos professores da rede pública é bastante significativa na formação docente, uma vez que permite ao estudante nesta fase, unir a teoria e à prática docente no ambiente em que ela acontece, progredir, desenvolver o senso crítico, fazer uso de novas abordagens e métodos no ensino de geografia. Ao mesmo tempo, contribui para nossa formação, revelando-nos posicionamentos diferenciados, melhorando e transformando a prática docente. Reconhece-se, que o lúdico, atividade que desencadeia prazeres contribui para as aulas de geografia, sejam mais dinâmicas e participativas, com isso seja motivadora, nas quais os alunos possam criar e recriar com base nos conteúdos estudados.

Tudo isso soma forças para ações conjuntas importantes de curto a longo prazo, no compromisso de todos para o desenvolvimento da competência e habilidades práticas no ensino geográfico. Assim através do PIBID, o curso de formação docente prepara-nos a enfrentar os conflitos e dificuldades encontrados em sala de aula assumindo o papel de mediador, capaz de transformar aulas cansativas e complexas em momentos de diversão e aprendizagem.

REFERÊNCIAS:

- BRAGA, MARIA C. B. O Ensino de Geografia nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental: uma análise dos descompassos entre a formação docente e as orientações das políticas públicas. In: **Terra Livre**. Ano 23, v. 01, nº. 28, Jan-Jun/2007. p. 129-148.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Historia e Geografia**. Brasília: MEC/SEE, 1997.
- CALLAI, Helena C. **Estudar o lugar para compreender o mundo**. In: CASTROGIOVANNI, Antonio C. (Org.). **Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano**. Porto Alegre: Mediação, 2000.
- CALLAI, Helena; CALLAI, Jaeme L. Grupo, Espaço e Tempo nas Séries Iniciais. In: CASTROGIOVANNI, Antônio C; CALLAI, Helena C.; SCHAFFER, Neiva O.; KAERCHER, Nestor A. **Geografia em Sala de Aula: práticas e reflexões**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2010.
- CASTELLAR, Sonia M. V. A Alfabetização em Geografia. In: **Espaços da Escola**. Ijuí, v. 10, n. 37, p. 29-46, jul./set. 2000.
- CAVALCANTI, Lana S. **Geografia, Escola e Construção do Conhecimento**. Campinas: Papirus, 1998.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 18.ed.São Paulo: Paz & Terra, 2001.

RELATOS DE EXPERIÊNCIA PIBIDIANO: ENSINO/APRENDIZAGEM NA GEOGRAFIA, COM AUXÍLIO DAS ATIVIDADES DIFERENCIADAS NA ESCOLA ESTADUAL DESEMBARGADOR MILTON ARMANDO POMPEU DE BARROS NA CIDADE DE COLIDER/MATO GROSSO

Beatriz de Azevedo do Carmo

Leila Nalis Paiva da Silva Andrade

INTRODUÇÃO

Ao se tratar do processo de ensino-aprendizagem, é necessário levar em consideração inúmeros obstáculos que os profissionais da educação enfrentam em sala de aula, um deles é a atenção que deve ser dada a cada aluno, que em consequência da carga horária e do número de alunos em sala fica impossível oferecê-la de maneira diferenciada para cada um deles.

Analisando o ensino, os procedimentos didáticos são essenciais para o aprendizado do aluno. Diante essa discussão Castrogiovanni (2007) ressalta que as práticas aplicadas na disciplina de geografia precisam ser instrumentos que instigam os alunos a ter prazer em aprender geografia em sala de aula, sair de uma geografia totalmente tradicional e focar o objeto de espaço no cotidiano do estudante.

Ao entrelaçar a metodologia que deve ser empregada no ensino/aprendizagem, tem se a preocupação, qual a melhor forma de abordar o conteúdo em sala de aula? O professor como mediador procura adotar métodos adequados para o aprendizado do aluno. Moraes (2001, p. 4) reforça que “a utilização de novos recursos didáticos para o ensino de geografia torna se pertinente nesse pelo fato de constantes inovações na sala de aula”.

Há de se ressaltar que a educação possui enorme importância perante a sociedade, nas palavras de Vesentini (2012) “ela instrui novas gerações (ou até velhas, como nos dias atuais com a crescente expansão da reciclagem das pessoas e profissões), adaptando-as ou assimilando-as às novas instituições, hábitos e valores da sociedade.” Desta maneira fica evidente que a educação é o meio de instruir a

sociedade e instigar a procura por conhecimento, o qual irá possibilitar melhorias na vida profissional e pessoal do indivíduo.

A educação é um instrumento de libertação, ela pode contribuir em maior ou em menor escala, dependendo de suas particularidades, para aprimorar ou ampliar a cidadania de cada um, como também desenvolver o raciocínio crítico, a criatividade pessoal de cada educando, por meio das quais se torna possível qualquer projeto de libertação seja ele individual ou coletivo (VESENTINI, 2012).

Lacoste (1988), no início do século XX, explanou que a Geografia escolar ignora a prática desta ciência, assim a representação do espaço fica cada vez mais difícil de ser compreendida, mas por outro lado se torna cada vez mais necessário que o mesmo seja entendido, pois as práticas espaciais possuem um peso sempre maior na sociedade e na vida de cada um.

Passini (2011) aborda que desde os primeiros meses de vida o ser humano observa as impressões e percepções referentes ao domínio espacial, que se desenvolvem através da interação com o meio, mas é na escola que deve ocorrer a aprendizagem do espaço voltado para a compreensão dos meios pelos quais a sociedade organiza em seu espaço de vivência, o que só será possível com o uso de representações formais desse espaço. Pois as representações do espaço faz com que seja possível que o aluno visualize o conteúdo que o professor esteja ministrando, o que muitas vezes é abstrato para o entendimento imediato, sem o intermédio de objetos que ilustrem a prática espacial que foi abordada.

As maiores dificuldades que são encontradas no trabalho do professor em sala, permeiam as péssimas condições de trabalho, a falta da formação continuada, a carga horária excessiva, os baixos salários, entre outros, estes fatores fazem com que a aula se torne muitas vezes ultrapassadas e monótonas, uma vez que estes fatos contribuem para que o professor fique desmotivado no momento da elaboração de suas aulas, sendo assim há uma dificuldade em tornar as aulas de Geografia estimulantes, e muitas vezes ocasionam na falta de interesse dos alunos em sala (ARAÚJO et al., 2010).

Nessa perspectiva o objetivo desta pesquisa foi trabalhar com atividades diferenciadas com os alunos na disciplina de Geografia da Escola Estadual Desembargador Milton Armando Pompeu de Barros na cidade de Colider/Mato Grosso.

Para estimular o interesse dos alunos foram desenvolvidos mecanismos, em conjunto com a professora supervisora, na escola Pompeu, que subsidiassem aos alunos, uma atenção diferenciada, para que assim fosse possível sanar dúvidas

e possivelmente enriquecer e estimular a busca por conhecimento no âmbito da ciência geográfica. Nas palavras de Morais, Rios e Lisboa (2010), ensinar Geografia de maneira que estimule o interesse dos alunos nos conteúdos propostos pela disciplina, para isto é necessário uma busca constante por meios que irão favorecer no processo de aprendizagem.

O trabalho foi desenvolvido pelo bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) em conjunto com a escola campo, citada anteriormente.

METODOLOGIA

A Escola Estadual Desembargador Milton Armando Pompeu de Barros, se encontra no município de Colider-MT, no centro da cidade (Figura 1), sua história teve início no ano de 1974, por causa da necessidade de escolas para atender as famílias dos colonizadores (Escola Pompeu, 2010).

Figura 1: Localização da Escola Estadual Desembargador Milton Armando Pompeu de Barros



Org.: Beatriz de Azevedo do Carmo

Esta pesquisa foi desenvolvida por meio de levantamento bibliográfico, visando embasá-lo teoricamente, estudo de campo, onde aplicou-se as teorias observadas anteriormente, por fim, realizou-se entrevistas com os alunos contemplados com o projeto.

O levantamento bibliográfico foi a primeira fase realizada nesta pesquisa, Lakatos e Marconi (2007), o descrevem como sendo uma base teórica realizada a partir de materiais que foram executados (livros e artigos científicos). Por meio deste é possível se obter uma base consistente, que poderá responder eventuais dúvidas que possam surgir durante o desenrolar dos fatos observados.

Posteriormente foram desenvolvidos e aplicados os projetos na escola, desta maneira tornando possível a visualização da teoria na prática, inicialmente foi proposto aos alunos que fizessem pesquisas em *sites* e no próprio livro didático, para que assim o aluno tivesse primeiro o contato com a teoria do conteúdo que seria exposto por ele em forma de seminários temáticos.

Como este projeto foi realizado em dois períodos distintos, a primeira etapa em 2015/2, com alunos do 2º ano A, período matutino, da escola Pompeu, e a segunda etapa em 2016/2, com alunos do 2º ano E, período matutino, da mesma escola, optou-se por dividir este item em sub-tópicos, afim de demonstrar as especialidades de cada período como também tornando possível demonstrar as peculiaridades de cada grupo, visto que o trabalho foi desenvolvido com um grupo de cada turma e em anos distintos.

Na primeira etapa, o projeto foi realizado com alunos do 2º ano do ensino médio, com o tema “Energia no mundo atual”, que está disposto no livro didático adotado pela escola, na segunda etapa, o projeto também realizou-se com alunos do 2º ano do ensino médio, houve mudança no tema, que neste caso seria “A agropecuária e a questão agrária no Brasil”. Nos dois casos, o trabalho foi composto por maquetes, *slides* e textos, que foram apresentados e entregues a professora.

Para que o trabalho dos alunos fosse desenvolvido de maneira completa, seguiu-se um esquema de trabalho, logo adaptado para cada um dos casos, vistos que os temas compreendem a conteúdos distintos.

Em ambos os casos os encontros se realizaram uma vez por semana, durante um mês e meio, as duas primeiras semanas eram destinadas as pesquisas bibliográficas para a elaboração dos textos, seguidos por um encontro destinado a pesquisas sobre a confecção da maquete, visto que estes alunos iriam deter certo conhecimento sobre o tema proposto, os dois encontros que se seguiram eram destinados a elaboração da maquete e o último encontro era destinado para o desenvolvimento dos *slides* e preparação para a apresentação, qual a ordem e processo de exposição que seria melhor para o seminário de cada um dos grupos, totalizando desta maneira seis encontros.

O uso da maquete é capaz de proporcionar alternativas metodológicas para estudar e planejar um determinado espaço geográfico, o que permite uma visualização geral sobre temáticas específicas, no qual os resultados vão depender dos objetivos que se tem ao se confeccionar uma maquete geográfica (FRANCISCHETT, 2004). Neste caso o uso da maquete completou e demonstrou o raciocínio que os estudantes foram chegando quando se depararam com o que haviam aprendido sobre seu tema, bem como a distribuição espacial dos objetos no território.

Com o objetivo de constatar o rendimento e o que os alunos compreenderão por meio do projeto, realizou-se entrevistas com os mesmos ao final de seus respectivos seminários, Gil (2008) menciona que através de entrevistas se torna possível a obtenção de dados sobre o objeto que pretende-se estudar, essas informações que são coletadas possivelmente não vão estar presentes em artigos ou documentos, assim é uma fonte importante para a consistência dos dados abordados, ainda é possível por meio desta uma interação social, neste caso, se cria uma aproximação para com o aluno, mostrando para o mesmo a importância do conhecimento que este adquiriu durante o processo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

ETAPA 1: 2015/2

Logo no início do Bimestre a professora supervisora destinou os temas dos seminários temáticos, para os grupos que seriam responsáveis pelo desenvolvimento do conteúdo, a proposta a ser seguida é que os mesmos desenvolveriam textos, *slides* e maquetes para suas respectivas apresentações.

Para subsidiar uma atenção diferenciada para os alunos que estivessem interessados, foi desenvolvido um projeto de oficina, que seria realizado no período contrário de suas aulas, onde esses alunos se encontrariam semanalmente durante um mês e meio com a bolsista responsável pela turma. No entanto, apenas um grupo se apresentou no primeiro encontro e compareceu de maneira efetiva até o último, desenvolvendo todas as atividades propostas.

No primeiro encontro com os alunos, houve as apresentações e as delimitações dos temas, definindo o que estes iriam pesquisar, para que o conteúdo não ficasse extenso e ao mesmo tempo ficasse completo, de maneira que este ajudaria os colegiais no momento da apresentação como pode ser observado na Figura 2, onde os alunos se encontram lendo o livro didático e fazendo pesquisas em *sites* na internet. Apesar dos encontros semanais sempre haviam atividades à serem realizadas em casa, por esse motivo havia comunicação pelo e-mail, onde os alunos tiravam dúvidas e encaminhavam o que haviam escrito e pesquisado sobre seu respectivo tema.

FIGURA 2: PROCESSO INICIAL DA PESQUISA, ONDE OS ALUNOS PESQUISARAM SOBRE O TEMA



Foto: Beatriz de Azevedo do Carmo

Após o primeiro momento que correspondeu a duas semanas de atividades, o texto que iria nortear a apresentação e os *slides*, havia sido finalizado. O terceiro encontro foi destinado a definição do que seria representado na maquete, os alunos optaram por representar uma Usina Termoelétrica, que realmente funcionaria no momento da apresentação, assim seria possível que a sala vislumbrasse como funciona a geração de energia termelétrica.

Em seguida os dois encontros que prosseguiram ficaram a cargo da elaboração da maquete, para isto definiu-se os materiais que seriam utilizados, e em seguida começou a elaboração da maquete, como pode ser observado na Figura 3, que expõe trabalhos relacionados ao quarto e ao quinto encontro.

Figura 3: Confecção da maquete representando a Usina Termelétrica



Foto: Beatriz de Azevedo do Carmo

Ao final do quinto encontro, foi definido o conteúdo que estaria presente nos *slides*, para que assim os alunos pudessem elaborá-los e mandá-los para a bolsista fazer as análises pertinentes, afim de que o mesmo auxiliasse na apresentação e não os atrapalhasse pelo acúmulo de conteúdo.

Assim no último encontro, os alunos detinham o texto e a maquete finalizadas e os *slides* em fase final, desta maneira houve tempo ocioso para que fossem realizados apontamentos sobre como se portar durante uma apresentação de seminário e como utilizar os recursos que lhes foram propostos, desta maneira foi possível auxiliá-los de maneira direta, sendo realizados ensaios e apontando os seus erros e como não cometê-los.

O resultado final da apresentação do grupo se mostrou de maneira satisfatória, os mesmos souberam utilizar os recursos que lhes foram atribuídos, bem como a maquete, como pode ser observado na Figura 4, onde explicavam como é gerada este tipo de energia.

Figura 4: Apresentação da maquete da Usina Termelétrica



Foto: Beatriz de Azevedo do Carmo

ETAPA 2: 2016/2

Neste momento a proposta de trabalho permearia a agropecuária, que é trabalhado no livro didático utilizado pela escola, a proposta de projeto permaneceu a mesma da etapa anterior, o diferencial era que as maquetes neste caso não seriam obrigatórias, logo as oficinas permaneceram com o mesmo período de duração e com a mesma quantidade de encontros semanais, ou seja, um por semana.

Da mesma forma que no primeiro caso, apenas um grupo se apresentou, este desenvolveria a temática “A agropecuária e a questão agrária no Brasil”. O primeiro encontro destinou-se a apresentação e a definição dos conteúdos a serem pesquisados, contudo os alunos apresentaram algumas de suas pesquisas, logo havia sido iniciado o trabalho escrito. Porém, a particularidade deste grupo é que a maioria dos alunos trabalhavam, com isso faltaram alguns dos encontros, o que resultou na maior comunicação via e-mail.

Posteriormente à realização do trabalho escrito, os alunos optaram por fazer maquete, e neste caso iriam representar a espacialização dos produtos agrícolas no território brasileiro.

No terceiro encontro deram início na confecção da maquete, desenhando o mapa do Brasil no isopor e delimitando suas regiões, posteriormente, nos quarto e quinto encontros, foram colados os produtos agrícolas que são desenvolvidos em cada estado, pensando em questão de proporção com a quantidade produzida em cada um (Figura 5).

Figura 5: Confecção da maquete do mapa temático.



Foto: Beatriz de Azevedo do Carmo

No último encontro foram posicionados os elementos do mapa que estavam faltando (título, legenda, escala e rosa dos ventos), deixando o mapa desta maneira completo para a apresentação, neste caso também foram dadas as orientações para a apresentação do seminário, para que o resultado final fosse satisfatório. Os alunos conseguiram atender as expectativas e fazer uso do recurso didático proposto, mostraram domínio de conteúdo, demonstrando que estavam preparados para a execução do seminário.

ENTREVISTAS

Ao final do projeto das oficinas foram realizadas entrevistas com os grupos, que responderam três perguntas, as quais giram em torno do seu aprendizado e a importância dos PIBIDianos em sala de aula.

Ambos os grupos foram questionados sobre o auxílio que a bolsista ofereceu a eles, se surtiu alguma diferença na aprendizagem acerca do conteúdo abordado em seus respectivos seminários, o grupo de 2015/2, replicou dizendo “com certeza, sempre tirando nossas dúvidas e nos ajudando diretamente”, o grupo de 2016/2,

respondeu “sim, ao auxiliar ela conseguiu nos explicar cada tema, e também nos mostrar como podemos apresentar e fazer nosso melhor em um seminário, todas as dúvidas que tivemos, foram respondidas com clareza usando exemplos e conteúdos simples para que conseguíssemos entender, assim a apresentação do seminário ficou ótima!”

A segunda pergunta indagava se sem essa orientação os mesmos teriam alcançado o mesmo resultado final, o primeiro grupo, disse que “provavelmente não, pelo fato de que nós tínhamos reuniões semanais com a mesma esclarecendo as nossas dúvidas”, o segundo grupo respondeu “não, pois a explicação e orientação nos ajudou muito”.

A terceira e última pergunta buscou saber dos alunos suas respectivas opiniões sobre a importância e auxílio dos PIBIDianos em sala e no período contra turno, o primeiro grupo disse “que este auxílio é de grande valia, porque além de auxiliar no desenvolvimento educacional do aluno, ajuda também de certa forma em seu desenvolvimento pessoal, porque tomamos como nossa algumas experiências da bolsista”, o segundo grupo diz que “os bolsistas devem sempre estar em sala ou no período contrário, pois assim conseguimos tirar dúvidas individualmente, podendo assim ter uma explicação bem exata, e o auxílio deles na sala ajuda a manter a organização”.

Por meio da entrevista ficou nítida que os alunos veem esses bolsistas como alguém a quem podem recorrer em caso de dúvidas, e que o auxílio dos mesmos tem causado diferença direta em seu desenvolvimento educacional, como também ficou evidente a atuação da escola na preparação intelectual e moral dos alunos, os levando como sugere Libâneo (s/d, p. 08) a assumir sua “posição na sociedade”.

CONCLUSÃO

O trabalho realizado na escola evidenciou que o auxílio dos PIBIDianos em sala possui grande relevância para o processo de ensino/aprendizagem, pois por meio desta assistência a maioria dos alunos conseguem sanar suas dúvidas, além de oferecer ao graduando uma experiência satisfatória e gratificante ao ver os resultados obtidos através de seu intermédio.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, R. D. e PASSINI, E. Y. *O espaço geográfico: ensino e representação*. 15ª Edição. São Paulo: Contexto, 2011.
- ARAÚJO, R. V.de; RIBEIRO, C. M. L. BARBOSA, M. E.S. A experiência no estágio curricular e sugestões para tornar as aulas mais dinâmicas e interativas. In: *Anais do XVI Encontro Nacional de Geógrafos*. UFRGS: Porto Alegre, 2010.
- CASTROGIOVANNI, A. C. “Para entender a necessidade de práticas prazerosas no ensino de geografia na pós-modernidade”. In: REGO, N.; CASTROGIOVANNI, A. C.; KAERCHER, N. A. *Geografia*. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- CORRÊA, Roberto Lobato. Espaço, um Conceito-Chave da Geografia. In: CASTRO, I. E; GOMES; P.C.C; CORRÊA, R. L. *Geografia: Conceitos e Temas*. 15ª Edição. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 2012.
- FRANCISCHETT, M. N. *A cartografia no ensino de Geografia: a aprendizagem mediada*. s/ed. Cascavek: Edunioeste, 2004.
- GIL, C. A. *Métodos e técnicas de pesquisas sociais*. 6ª Edição. São Paulo: Atlas, 2008.
- LACOSTE, Y. *A Geografia – isso serve, em primeiro lugar para fazer a guerra*. 7ª Edição. Campinas – SP: Papirus, 1988.
- LIBÂNEO, J. C. *A democratização da escola pública: A pedagogia crítico-social dos conteúdos*. 19ª Edição. s/ c. s/ editora, s/d.
- MORAIS, L. O. O Ensino de Geografia: novos recursos, velhos desafios. In: *V Colóquio Internacional*, SE, 2001.
- MORAIS, A. I. de; RIOS, E. O. LISBÔA, M. M. A importância das vivências cotidianas dos alunos na aprendizagem de geografia. In: *Anais do XVI Encontro Nacional de Geógrafos*. UFRGS: Porto Alegre, 2010.
- OLIVA, J. T. Ensino de Geografia: um retrato desnecessário. In: CARLOS, A. F. A. *A Geografia na sala de aula*. 9ª Edição. São Paulo: Contexto, 2012.
- VESENTINI, J. W. Educação e ensino da Geografia: instrumentos de dominação e/ou de libertação. In: CARLOS, A. F. A. *A Geografia na sala de aula*. 9ª Edição. São Paulo: Contexto, 2012.

PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO A DOCÊNCIA: USO DO RECURSO DIDÁTICO COMO FERRAMENTA DO ENSINO/APRENDIZAGEM NO ENSINO DE GEOGRAFIA NA ESCOLA ESTADUAL CORONEL ANTONIO PAES DE BARROS NA CIDADE DE COLIDER/ MATO GROSSO

Claudete Silveira Damas Machado

Talita Nogueira Moraes

Fabio Junior do Espírito Santo Andrade

Leila Nalis Paiva da Silva Andrade

Anderson Peretto

INTRODUÇÃO

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) cabe ao professor promover através de intervenções pedagógicas a melhor forma de transmitir o conhecimento de maneira que contribuam com o aprendizado do aluno levando em consideração a informação que o sujeito possui (BRASIL, 1997).

No Brasil o livro didático é utilizado nas escolas como fonte de informações, no entanto, não podendo ser a única “é importante haver diversidade de materiais para que os conteúdos possam ser tratados da maneira mais ampla possível” (BRASIL, 1997).

A utilização de novas tecnologias é essencial no ensino de geografia. Nesse contexto Araújo et al. (2010, p.4 apud MORAIS, 2011 p.11) afirma que os recursos “estão disponíveis no cotidiano do aluno e do professor e estes quando associados ao ensino de Geografia, as aulas poderão tornar-se mais interessantes e os alunos passarão a sentir-se parte integrante da relação ensino-aprendizagem”.

O autor ainda ressalta a importância do professor correlacionar o conhecimento precedentes dos alunos, para que assim possa transformar em conhecimento

científico de maneira que o aluno possa refletir e discutir os temas da atualidade presentes na sociedade.

Segundo Kozel (2001, p 03 apud GONDIM et al., 2013 p.51) a disciplina de Geografia “sempre esteve associada às imagens, num primeiro momento com o sentido de transmitir informações sobre os espaços desvendados, e posteriormente como forma de comunicação/representação do espaço físico”.

O uso de dinâmicas em sala de aula instiga os alunos a participarem, aguça a vontade de vencer, superar desafios promovendo entendimento do conteúdo e a aprendizagem. “A inclusão de novas metodologias e modelos didáticos pedagógicos que buscam auxiliar nas necessidades encontradas no processo de ensino aprendizagem da realidade escolar é de grande importância e também necessária [...]” (SOUZA e YOKOO, 2013, p. 01 apud MACHADO e ANDRADE, 2016 p.02).

O presente trabalho tem como objetivo apresentar algumas atividades diferenciadas elaboradas e aplicadas por acadêmicos que fazem parte do programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID em conjunto com a Escola Estadual Coronel Antonio Paes de Barros na cidade de Colider/Mato Grosso.

METODOLOGIA

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para realização deste trabalho foram feitas consultas a livros, revistas, sites da internet, a fim de obter informações sobre o tema. No decorrer do ano letivo de 2016 foram elaboradas e aplicadas atividades na Escola Estadual Coronel Antonio Paes de Barros município de Colíder-MT. O presente trabalho aborda a confecção de atividades diferenciadas tais como: mapa, dinâmica e quis. “Se os educandos são fascinados pelos computadores, pela imagem no lugar da escrita, por jogos, então é interessante incorporar tudo isso na estratégia de ensino” (VESENTINI, 2012 p.30).

MAPA E DINÂMICA

O processo de desenvolvimento do material pedagógico consistiu na confecção de um mapa no qual foram utilizados os seguintes materiais: isopor, cola para isopor, tinta, pincel e papel A4. Para a dinâmica foram elaboradas questões a partir do conteúdo exposto em sala e utilizado um quebra cabeça confeccionado pelo PIBIDiano.

No decorrer das aulas o professor explicou sobre as regiões brasileiras e aplicou um questionário aos alunos. Os bolsistas recortaram um mapa do Brasil para cada aluno, onde os mesmos realizaram a pintura das regiões e colaram as

siglas dos estados brasileiros. Em uma base colaram este mapa, título e pintaram a legenda.

No decorrer da atividade surgiram questionamentos dos alunos que foram sanados pelo professor e pelos PIBIDianos. Após a confecção do mapa realizou-se uma dinâmica onde foram feitos dois grupos de alunos. Um representante de cada grupo iria até uma mesa onde uma questão era lida em seguida a autorização de resposta, quem erguesse primeiro a mão que até então estava posicionada na altura do ombro responderia a questão, caso acertasse pontuaria para o grupo e assim sucessivamente.

Foram feitas cerca de 20 perguntas sendo que para finalizar o grupo escolheu dois representantes para montar o quebra cabeça das regiões. O mapa é dividido pelos estados e pintado por regiões. Estipulou-se um tempo limite de dez minutos para a realização da última atividade.

ELABORAÇÃO E APLICAÇÃO DO QUIZ

A proposta didática que resultou neste trabalho surgiu de uma aula teórica, amparada basicamente no livro didático, realizada pelo professor supervisor responsável pela sala, com a explicação dos temas: Relevo e Hidrografia, Clima e Vegetação da América.

Para dinamizar a aula e estimular uma maior fixação e esclarecimento do conteúdo apresentado foi sugerido pelos PIBIDianos a elaboração de um quiz (jogo de perguntas e respostas). Para a realização do trabalho foram utilizados artigos científicos, livro e filme.

A aplicação da atividade se deu na data do dia 08 de setembro de 2016 na própria instituição escolar. As questões elaboradas para o jogo foram retiradas do material utilizado para a explicação a partir do livro didático e do filme passado para os alunos assistiram em sala, intitulado “Mogli: O Menino Lobo” trabalhado pelo professor supervisor.

Para a criação do quiz utilizou-se os recursos do *software* de apresentação eletrônica Power Point do pacote Office. A partir dos slides e da aplicação de hiperlinks, pode-se oferecer uma dinâmica interessante ao quiz, pois através desse mecanismo foi possível oferecer o feedback necessário aos alunos.

Para tornar o quiz mais interessante e atrativo foram inseridas imagens ao fundo dos slides que faziam analogia ao conteúdo, também foram adicionados diversos GIFs animados para dar mais movimento e torná-lo mais atraente. Os GIFs e as imagens foram facilmente encontrados na internet.

O quiz contempla quinze questões objetivas com quatro alternativas (a, b, c, e d), sendo apenas uma delas correta. Nas questões foram intercaladas algumas dificuldades que exigiam dos alunos uma atenção especial, para que conseguissem passar para a próxima pergunta e assim finalizar a atividade. Os alunos foram organizados em três grupos com sete integrantes cada um e o quiz foi aplicado em sala de aula.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DA ESCOLA

Segundo Projeto Político Pedagógico não consta nenhum documento nos anais da Escola Coronel Antonio Paes de Barros, que indicam um debate com a comunidade de Colíder, na escolha do nome desta escola. Tudo indica que o nome do Coronel foi uma escolha do governador Júlio José de Campos com o então Secretário de educação Osvaldo Sobrinho. Não se sabe o motivo de homenagear o Coronel Antonio Paes de Barros (PPP, 2014).

A Escola Estadual Coronel Antônio Paes de Barros está situada na Avenida Isabel Martins de Simone, Nº 159, setor Oeste, Colíder, Estado de Mato Grosso, criada pelo decreto 2.147 publicado no Diário Oficial de sete de dezembro de 1988, recredenciada para ministrar a educação básica pela portaria nº 005/2008 – CEE/MT publicada no Diário Oficial de 12 de Fevereiro de Dois mil e Oito p. 15 e validado pela Resolução Normativa 630/2008 – CEE/MT artigo 31 (PPP, 2014).

Trabalha em regime de externato, possui uma área construída de 2.448,94 m², atende a modalidade da educação básica, sendo o Ensino fundamental de nove anos no sistema pedagógico do Ciclo de Formação humana e o Ensino Médio na modalidade Regular Seriada. É uma unidade escolar integrante do ensino público de Mato Grosso, por tanto sem fins lucrativo e mantido integralmente pela Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso-SEDUC/MT (PPP, 2014).

Tem a educação como processo coletivo a fim de compreender a realidade social. Cria possibilidades para que alunos, professores e pais participem de todas as instâncias da escola a fim de assegurar a autonomia da mesma além de desenvolver o conceito formal de aprendizagem para que seja vivenciada de forma crítica tendo consciência política a partir da prática social, tendo criatividade, capacidade de expressão embasada na realidade para garantir a continuidade do ensino (PPP, 2014).

PERCEPÇÃO DOS ALUNOS SOBRE OS CONTEÚDOS TRABALHADOS PELO RECURSO DIDÁTICO DIFERENCIADO

A construção do mapa e a realização da dinâmica contribuiu com o aprendizado dos alunos sobre as regiões brasileiras, seus respectivos estados, representa-

dos por siglas. O uso de atividades diferenciadas visa o aprendizado, a coletividade propiciando a interação dos alunos.

A medida que os alunos foram confeccionando os mapas, pode-se perceber que essa atividade despertou o interesse em conhecer as regiões brasileiras e com essa prática foram surgindo outros questionamentos (os estados, tipo de ocupação e outros) que foram discutidos em sala. Os bolsistas confeccionaram e recortaram os mapas do Brasil e cada aluno ficou responsável de pintar, identificar as regiões e as siglas dos estados brasileiros. Em uma base colaram este mapa, título e pintaram a legenda.

Figuras: (A) Pintura do mapa por regiões. (B) Mapa confeccionada com base e siglas do Estado. (C) Dinâmica do quebra cabeça dividido por Estados e pintado por regiões

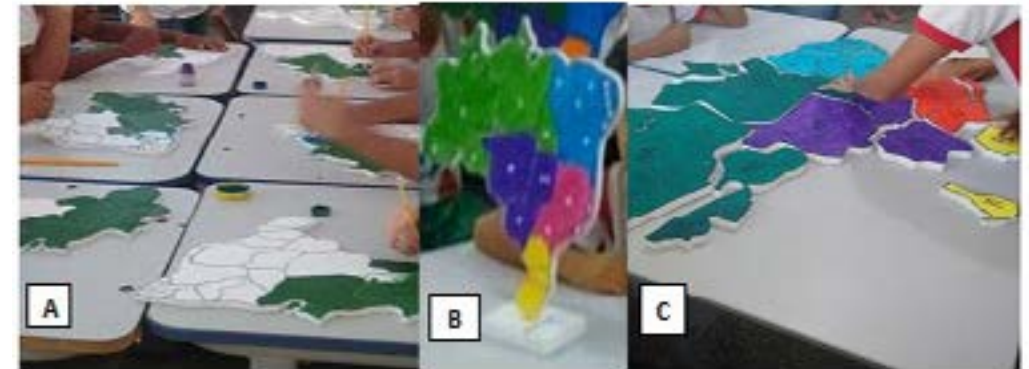


Foto: dos autores

APLICAÇÃO DO QUIZ

Com a aplicação do quiz foi possível observar a atenção dos alunos no momento da realização da atividade e a satisfação dos mesmos quanto aos acertos. Percebeu-se que eles interagiram buscando responder de forma correta as questões, pois a cada acerto, comemoravam com uma animação diferenciada que descontraía e sem perceber estavam lembrando o que haviam estudado.

Figura: Realização do quis



Foto: dos autores

Cabe ressaltar que a utilização da tecnologia nas diferentes áreas do conhecimento tem se mostrado bastante eficazes nas escolas, tendo em vista a forte presença de celulares, tablets e computadores em geral no cotidiano dos alunos.

A inserção da tecnologia no âmbito escolar desperta maior interesse pelo conteúdo exposto e contribui para uma maior participação dos alunos em sala. Esses aparelhos eletrônicos e aplicativos permitem ensinar de forma diferenciada. No mundo globalizado essas técnicas são essenciais, uma vez que os alunos podem conectar-se em rede e posicionar-se de maneira crítica às questões políticas, econômicas, sociais, culturais e ambientais.

CONCLUSÃO

A participação acadêmica enquanto bolsista PIBID em sala de aula propicia um conhecimento a mais e não só transmitir o mesmo, ocorre uma troca de saberes. A possibilidade de auxiliar o professor oportuniza uma visualização na área de atuação profissional como docente e da real situação do sistema escolar.

O propósito dessa atividade didática diferenciada é fugir um pouco das aulas rotineiras de somente a utilização de livro didático, e usar um recurso tecnológico a favor do professor, e isso só tem a contribuir com o ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília: MEC/SEF, 1997. 126p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>> Acesso em 27 de fev. de 2017.

GONDIM, L.B.DIAS, R. H. L. MUNIZ, A.M. V. O uso da maquete e das revistas em quadrinhos no ensino de geografia In: **Revista Eletrônica Geoaraguaia**. Barra do Garças-MT. V 3, n.2, p 46 - 55. agosto/dezembro. 2013. Disponível em: <<http://revistas.cua.ufmt.br/geoaraguaia/index.php/geo/article/view/60>> Acesso em: 27 de fev. de 2017.

MACHADO, C. S. D.A utilização de atividades diferenciadas no processo de Ensino Aprendizagem na Escola Estadual Coronel Antônio Paes de Barros – Colíder Mato Grosso. **Anais** Vol. 7 (2016): Jornada Científica da UNEMAT, Cáceres/MT, Brasil, 30-02 Dezembro 2016, PRPPG, PROEG, PROEC e PRAE, Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT. Disponível em: <<http://siec.unemat.br/anais/jc/?page=resumo&y=MA==&r=NjU4NQ==&i=MzU2NzY=&p=L0FycXVpdm9zL2NvcnJpZ2lkbn-3MvMTEwOTQtMzU2NzYucGRm&v=MA==&d=SQ==&cache=1488341929>> Acesso em: 28 de fev.de 2017.

MORAIS, L. O.O ENSINO DE GEOGRAFIA: NOVOS RECURSOS, VELHOS DESAFIOS. In: **V Colóquio internacional “educação e Contemporaneidade”**. São Cristóvão –SE: 2011. Disponível em:<http://educonse.com.br/2011/cdroom/eixo%205/PDF/Microsoft%20Word%20-%20O%20ENSINO%20DE%20GEOGRAFIA_NOVOS%20RECURSOS.pdf> Acesso em: 27 de fev. de 2017.

SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. **Projeto Político Pedagógico**. Colíder: 2014, 162 p.

VESENTINI, J. W. Educação e ensino da Geografia: instrumentos de dominação e/ou de libertação. In: CARLOS, A. F. A. (org.). **A Geografia em sala de aula**. 9ª ed. São Paulo: Contexto, 2012 p.14-33.

PROPOSIÇÕES METODOLÓGICAS PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA: RELATO DE EXPERIÊNCIA DO PIBID/ GEOGRAFIA

Maria José Soares Nicodemos Bruzzon

Alex Bruno Silva Costa

Ana Flávia Silva

Benedito Pereira Filho

Fabício Gomes da Silva

Zilma Silva Ramos

Ana Rosa Ferreira

RESUMO: Objetiva-se este artigo compartilhar experiências exitosas de ensino e fazer uma reflexão da utilização de proposições metodológicas no processo de ensino e aprendizagem em geografia com o intuito de estimular a participação dos educandos, e consequentemente melhorar o rendimento escolar. Nesse contexto, delinea propostas pedagógicas que possam auxiliar os professores a organizar atividades de ensino mais envolventes, visando à aprendizagem significativa, que podem ser trabalhadas na geografia escolar e adaptadas a diferentes níveis de ensino da educação básica, assim como em diferentes disciplinas. Através de relatos de experiência desenvolvidas pela professora supervisora e pelos bolsistas do projeto PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência –, de geografia/Unemat, na Escola Estadual São Luiz, localizada no bairro Cohab Velha, na cidade de Cáceres-MT, são apresentadas práticas de ensino que podem ser realizadas em sala de aula por um professor de geografia e de outras disciplinas. Para isso, explicitamos algumas proposições metodológicas que podem ser usadas pelo professor como apoio metodológico ao planejamento de suas aulas, e ainda auxiliar aos estudantes-bolsistas no suprimento das dificuldades que encontrarem no exercer de suas tarefas. Conclui-se que o uso de dinâmicas pedagógicas, além de tornarem as aulas mais envolventes e interativas, são dinamizadoras e adaptáveis para qualquer séries/disciplina, e, ainda favorece o desenvolvimento de habilidades necessárias para a construção do conhecimento. Nossa intenção é de que as atividades sirvam como um incentivo a criatividade do professor, o qual poderá enriquecê-las ou recriá-las, e contribuir para engendrar ou reforçar inúmeros estereótipos na imagem da Geografia escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de Geografia, Proposições Metodológicas, PIBID

INTRODUÇÃO

Atualmente o exercício do papel de ensinar está cada vez mais difícil. O professor tem diante de si, uma grande empreitada: educar e promover a construção do conhecimento para jovens que não estão interessados e motivados para aprender. Isso porque a vida fora da escola é bem mais interessante do que dentro. A internet deixa o jovem conectado com uma quantidade enorme de úteis e inúteis conhecimentos que são mais atrativos do que aqueles que são transmitidos nos bancos escolares, e esse grande volume de informações estão se refletindo no ensino, exigindo, desta forma, que a escola seja um ambiente estimulante, que possibilite ao aluno adquirir o conhecimento de maneira mais motivada em movimentos de parceria, de trocas de experiências, de afetividade, do ato de aprender a desenvolver o pensamento crítico reflexivo.

Dessa forma, amplia-se ainda mais no despertar do novo milênio o papel fundamental da educação no desenvolvimento das pessoas e das sociedades oferecendo aos educandos os ensinamentos de que eles necessitarão para viver e trabalhar neste mundo de constante transformação, bem como para orientá-los para a vida em sociedade, e aponta para a necessidade de se construir uma escola voltada para a formação de cidadãos (PCNs, 1998).

Diante disso, os professores muitas vezes se perdem e não conseguem mais atrair a atenção ou motivar seus alunos. Eles não conseguem perceber que, se o aluno mudou o professor também precisa mudar. Nesse sentido, o ensino dentro da sala de aula é um grande desafio, e exige do professor, além das aulas expositivas e dialogadas, uma didática diferenciada capaz de envolver os alunos, fazendo com que eles sejam participativos, críticos e que de fato produzam o saber geográfico escolar.

Nesse contexto, o grande problema, no entanto, é como fazer isso? Como ensinar geografia com aulas interessantes? Qual, ou quais metodologias utilizar? Ainda mais, quando a geografia é considerada, por grande parte dos alunos, como sendo uma disciplina muito desinteressante e desinteressada, elemento de uma cultura que necessita de memória para reter nomes de rios, regiões, países, etc., ou ainda com uma enorme quantidade de conteúdos abstratos que, a princípio não tem nada a ver com o dia-a-dia das pessoas.

Porém as causas da dificuldade de ensinar a geografia não estão devidamente esclarecidas e, por isso as soluções para estas situações também não estão. Diante desse quadro surge uma indagação: como devemos proceder para reverter essa situação de apatia mental e intelectual para uma situação real e motivadora voltada à cidadania? A princípio fica complicado encontrar uma resposta eficaz a esta questão, mas não podemos ser pessimistas encarando essa situação como um

caminho sem volta, afinal a missão do educador é fundamental para reverter esse quadro. É preciso uma mudança de postura do professor e da escola, visando à formação para a cidadania dos nossos alunos.

Nesse sentido, a função do professor vai muito além do conhecimento de sua disciplina, pois assumem um compromisso cada vez maior com os educandos. Conhecer bem a nossa disciplina se faz necessário, como também possibilitar situações de ensino-aprendizagem que deixem marcas, principalmente positivas em nossos educandos, isso é compromisso de cada um. Conforme Gauthier (1998, p. 254), as atitudes e as disposições dos professores influem no bom ambiente da sala de aula e no rendimento dos alunos. Os educadores que se mostram estimulantes, encorajadores, amigos, afetivos, tolerantes, educados, flexíveis e que possuem uma boa relação com os alunos produzem efeitos favoráveis no desempenho deles.

Nesse contexto, evidencia-se a necessidade de promover nas escolas uma prática pedagógica mediada por uma proposta metodológica que coloque a serviço da formação de um aluno/cidadão consciente, crítico e autônomo que possibilite ao mesmo adquirir o conhecimento de maneira mais motivada em movimentos de parceria. Assim, a meta principal deste projeto é fazer uma reflexão e relatar algumas práticas pedagógicas que podem ser usadas pelo professor como apoio metodológico ao planejamento de suas aulas no processo de ensino e aprendizagem em geografia com o intuito de melhorar o rendimento escolar, bem como contribuir para a formação inicial e continuada dos graduandos do curso de geografia por meio de reflexões teóricas e ações que assegurem uma base sólida para a construção de uma prática pedagógica autônoma e sintonizada com as atuais necessidades do ensino desta disciplina na educação básica.

Para realização do trabalho ancorou-se em referenciais teóricos por meio de consultas a livros, artigos e periódicos disponíveis em meios eletrônicos. Além disso, foi experienciado e vivenciado pelos bolsistas/acadêmicos o processo de ensino aprendizagem através de observações participantes das aulas ministradas pela professora supervisora. Posteriormente foram organizadas e desenvolvidas atividades práticas pedagógicas embasadas pelos conteúdos que envolvem o ensino de Geografia.

O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA

Nesse contexto, as instituições de educação superior propõem mudanças curriculares e projetos que forneçam cursos de licenciaturas que objetivem a um currículo que garanta a analogia do curso de formação de professores e propiciem aos acadêmicos das licenciaturas integrarem teoria e prática com a característica

do trabalho docente. Dentre esses projetos destaca-se o Programa de Iniciação à Docência (PIBID), financiado pelo Centro de Aperfeiçoamento de Ensino Superior (CAPES), que tem como objetivo estreitar os laços entre a universidade e a educação básica, pela valorização do trabalho dos docentes e do cotidiano escolares em constante diálogo com elementos teóricos que possam auxiliar os participantes do programa no entendimento da cultura educacional.

Dessa forma o projeto PIBID/GEOGRAFIA da Unemat é um momento pelo qual se tem experiência; tenta-se relacionar a teoria aprendida na academia com o ambiente escola; procura-se contribuir com o professor da escola por meio de novas ideias relacionadas à prática docente, e, por conseguinte ao acadêmico; também é o momento em que se procura compreender a dinâmica da escola e a pensá-la como um dos lócus de construção da cidadania, refletindo no desenvolvimento do país. Nessa perspectiva, Aquino (2007) ressalta que o docente tem a nobre missão de conduzir o conhecimento, dirigir as inteligências e preparar cidadãos conscientes, capazes de atuar na transformação da sociedade. Nesse processo, o professor é visto como um elemento importante para que a instituição possa atingir seus objetivos.

Para tanto, há necessidade da instrumentalização na formação acadêmica para que os futuros professores saibam desenvolver nos alunos do ensino básico noções para lidarem com as múltiplas dimensões espaciais, analisando-se as contradições e os conflitos sociais e entendendo o espaço geográfico como principal objeto de estudo da Geografia. O espaço geográfico tem que ser compreendido como um produto histórico formado por um conjunto de objetos e ações que revela as práticas sociais dos diferentes grupos que vivem nos mesmos ou em diferentes lugares. (CASTROGIOVANNI, 2006, p. 7).

GEOGRAFIA E ENSINO: UMA BREVE DISCUSSÃO

Há uma concepção quase frequente de que o ensino passa por crise, principalmente por conta da qualidade que se pretende e se pleiteia em uma sociedade dinâmica, e pelos dados e índices de avaliação que conduz a educação brasileira em posição inferior a dos países centrais e a de muitos países em situação socioeconômica semelhante a do Brasil. A crise, também, atingiu a escola e o ensino de Geografia, principalmente por conta das mudanças de paradigmas que a sociedade atravessa e que atinge. Isso decorre de intensas transformações sócio-espaciais no mundo e, por consequência na sociedade. Há intenso debate sobre tal crise em decorrência das supostas mudanças de paradigmas que se assentam na idéia de uma sociedade pós-industrial, pós-capitalista, pós-moderna, marcada pela revolução informacional (CAVALCANTI, 2006, p. 15).

Emerge assim, a necessidade de uma boa instrução profissional com o propósito de compreender e fazer uma leitura desse mundo de caráter dinâmico, complexo e “contraditório” nas suas diversas proporções, a fim de que esse profissional consiga otimizar nos alunos - como afirma Cavalcanti, 2008 - um entendimento de que o espaço é concebido e construído a partir de um produto social e histórico, constituindo-se numa ferramenta que permite analisar a realidade e o mundo contemporâneo, além de habilidades inerentes.

Em virtude disso, a crise no ensino de Geografia enraizou-se nos últimos anos procedentes das diversas tendências ou correntes do pensamento geográfico que norteiam os estudos e as produções acadêmicas. Assim, a dita Geografia Crítica, de cunho marxista, passou por questionamentos por conta de seu caráter marcadamente militante. Por outro lado, a chamada Geografia Tradicional e, também, a Pragmática ou Quantitativa permaneceram nos meios acadêmicos e continuam a influenciar no ensino da Geografia nas escolas básicas. Também, nos últimos anos, os nortes curriculares oficiais deslocaram-se, mesmo que parcialmente, da centralidade na ciência para uma instância fundada na cultura (PASSINI, 2007, p.7).

Segundo Moreira et al (2009, p.14): A aprendizagem significativa processa-se quando o material novo, ideais e formações que apresentam uma estrutura lógica interagem com conceitos relevantes na estrutura cognitiva, sendo por eles assimilados, contribuindo para sua diferenciação, elaboração e estabilidade.

Para isso, é preciso que o professor crie e planeje situações de aprendizagem em que os alunos possam conhecer e utilizar inúmeros procedimentos geográficos. Dar significado aos conteúdos tornando-os de certa forma, atraentes para os alunos, para que eles possam buscar mais informações sobre os temas estudados em sala de aula, pois não se pode obrigar o educando a aprender, pode-se apenas estimulá-lo. Assim, revisões são necessárias demandando releituras e até resignação das práticas pedagógicas e dos conteúdos ministrados. É nessa perspectiva que as proposições metodológicas podem de fato contribuir para potencializar aprendizagens significativas.

METODOLOGIA

A escola São Luiz pertence à rede pública do Estado de Mato Grosso, funciona no período matutino, vespertino e noturno e conta com aproximadamente 1.137 alunos matriculados no Ensino Fundamental, Ensino Médio e na Educação de Jovens e Adultos. Atendendo alunos do perímetro urbano e rural, abrangendo todas as classes sociais.

Este relato de experiência trata das atividades realizadas na Escola Estadual “São Luiz” localizado em Cáceres/MT, desenvolvida pela professora regente da disciplina de Geografia do colégio e supervisora do projeto PIBID/GEOGRAFIA/UNEMAT e cinco alunos bolsistas/acadêmicos, no decorrer do ano de 2015, envolvendo alunos das turmas dos 9º anos do Ensino Fundamental e 1º, 2º e 3º anos do Médio, do período matutino.

Assim sendo, num primeiro momento foi realizado um levantamento e análise bibliográfica tendo por base os autores como: Vlach (2004); Kaercher (2007), Castrogiovanni (2011), entre outros.

Num segundo momento foi realizada pelos bolsistas/acadêmicos a observação participante, e análise das práticas didático-pedagógicas desenvolvidas pela professora supervisora de Geografia, possibilitando a vivência de situações reais de ensino-aprendizagem, assim como a identificação de situações críticas e formas de superação de problemas.

Num terceiro momento foi realizada a elaboração de atividades e materiais didáticos para a construção da aprendizagem, de acordo com o planejamento da professora supervisora, o que não impedia que os bolsistas buscassem outros temas para serem trabalhados dependendo da necessidade e considerando o contexto da sala de aula.

Por último, foi realizada planejamento de ensino e aplicação de dinâmicas pedagógicas junto à professora supervisora, proporcionando aos educando aprendizagens significativas, bem como aos estudantes/bolsistas de licenciatura o diálogo e a discussão sobre as experiências metodológicas e a prática docente. Todas essas etapas ocorreram de forma articulada com as ações que ocorrem na escola visando estimular a participação dos educandos, e consequentemente melhorar o rendimento escolar, bem como à maximização de esforços para elevar a qualidade da Formação Inicial dos estudantes da Licenciatura.

RESULTADOS

RELATO DE UMA EX'PERIÊNCIA DIDÁTICA DESENVOLVIDA NO ENSINO DE GEOGRAFIA

As atividades aqui elencadas foram realizadas de forma que auxiliassem no aprendizado dos alunos na compreensão dos conceitos da Geografia de uma forma mais atrativa, bem como abrissem espaço para que pudessem se expressar por meio da interação no momento da aula.

GÊNERO TEXTUAL CHARGES

A utilização do gênero textual charge como recurso didático-pedagógico mobilizador no processo de ensino-aprendizagem da Geografia, evidencia seu papel como agente facilitador ao professor em sala de aula para desenvolver o conteúdo, pois permiti que o receptor raciocine e analise o que é subentendido nas mesmas.

Dessa forma, foi apresentada uma charge relacionada ao conceito Meio Geográfico: meio natural, meio técnico e meio técnico-científico-informacional. Assim, a experiência que consistiu na aplicação desse gênero textual em sala de aula, foi aplicada a turma do 1º ano do ensino médio, após aula expositiva e dialogada sobre o referido conteúdo relacionado a essa temática. E, através de atividades avaliativas foram solicitadas aos discentes alguns questionamentos diretivos para elaboração de textos. Ao término desta etapa foi montado uma roda de conversas onde os mesmos expressaram sua opinião sobre as mensagens transmitidas por cada uma das charges. Percebeu-se que os alunos foram bem estimulados na sua imaginação e criatividade, e isso contribui para sua aprendizagem.

De acordo com Romualdo (2000), a charge é um tipo de texto que atrai o leitor, porque, enquanto imagem é de rápida leitura, transmitindo múltiplas informações de forma condensada.

Além da dinâmica de leitura, que exige conhecimentos prévios, o texto chágico diferencia-se dos demais gêneros opinativos por fazer sua crítica usando constantemente o humor.

HISTÓRIAS EM QUADRINHOS

Ao desenvolver essa estratégia metodológica em sala de aula, faz com que prenda a atenção dos alunos deixando-os envolvidos com o conteúdo apresentado pelo professor, bem como faz com que eles relacionem e consolidem os conhecimentos adquiridos no contexto do conteúdo estudado.

Essa dinâmica pedagógica foi aplicada para a turma do 9º ano Ensino Fundamental, que após uma aula expositiva e dialogada sobre os aspectos gerais da Europa Oriental, de forma individual, foi solicitado aos alunos que produzissem uma história em quadrinhos e posteriormente socializassem para a classe. O envolvimento dos alunos foi evidente e gratificante ao professor tendo em vista a utilização da imaginação e o foco no assunto tratado em aula, bem como sua participação ativa.

Nesse sentido, Para a Geografia, a linguagem das HQ é uma forma de leitura própria, que se constitui através de textos e imagens, portanto, acredita-se que

o uso desse veículo de expressão auxilia na construção da leitura geográfica, propiciando uma inserção mais ativa no espaço vivido (DEFFUNE, 2010).

BINGO GEOGRÁFICO

O Bingo Geográfico é um jogo criado dentro das atividades lúdicas pedagógicas do ensino, e vem sendo utilizado como forma de despertar ainda mais a curiosidade o entusiasmo do aluno em sala de sala, pois além de trabalhar o conhecimento geográfico de forma prática, proporciona de ser um processo interativo entre os alunos e o professor.

Para Dohone (2003, apud FIRMINO, 2010, p.57) a ludo educação “é a forma eficiente de entrelaçar uma atividade agradável e motivadora com o conteúdo educacional que desejamos e necessitamos transmitir”.

Essa alternativa como subsídio às aulas de Geografia foi desenvolvida com alunos do 3º ano do ensino médio. Após apresentação do conteúdo sobre Clima (elementos e fatores), elaboramos um bingo geográfico com questões baseadas nos conceitos trabalhados em sala de aula. Dessa forma, foram montadas cartelas com 12 quadrinhos, onde foram escolhidos nomes relacionados ao conteúdo, com as respostas definidas escritas de forma aleatória. Assim foram preparadas questões relacionadas à temática de acordo com o número correspondente a resposta correta na cartela Na sequencia foram escritos as dicas num papel e colocados dentro de uma sacola, para serem sorteados. Vencia quem completasse o bingo primeiro, dentro das regras estabelecidas pela professora. No final do jogo percebeu-se que os alunos demonstraram interesse, participaram da ação proposta pela professora, e dedicaram sua atenção à construção da atividade.

MÚSICA/ PARÓDIA

A música pode ser uma ferramenta pedagógica no ensino da Geografia como forma de envolver os alunos tornando-os críticos, contextualizados e produtores de conhecimento científico. Como afirma Vieira (2007, p. 107): “A música pode ser um complemento auxiliar das atividades desenvolvidas para interação com alunos nos trabalhos de ensinar e aprender Geografia”.

Diante desse contexto, procuramos desenvolver nos educandos a habilidade de produzir algo, a partir do que foi visto e analisado, utilizando como metodologia de ensino o uso paródia como finalização do conteúdo sobre globalização e pobreza que foi desenvolvido com os alunos do 2º ano do ensino médio. Após finalização da sequencia didática sobre a temática desenvolvida em sala de aula, foram demonstradas através do aparelho de data show, imagens que caracterizava o sub-desenvolvimento, e solicitado aos alunos que escrevessem as palavras relacionadas

à leitura das mesmas. Posteriormente, foi dividida a sala em seis grupos com cinco alunos, onde a professora deu liberdade aos mesmos de escolherem a música de suas preferencias. Posteriormente fizeram com uso da letra da música uma paródia relacionada com a desigualdade social no contexto mundial, expressando conceitos, atitudes e ideologias aos ouvintes, e como culminância foi apresentada a turma da sala de aula.

Nesse sentido, percebemos que os alunos se adaptarem ao modelo didático aplicado, bem como demonstraram entender melhor o conteúdo ministrado de uma forma prazerosa.

JORNAL FALADO

Jornal falado tem como objetivos: organizar informações sobre um determinado assunto; desenvolver a expressão oral, o raciocínio, o espírito de cooperação e socialização; sintetizar ideias e fatos; e, transmitir ideias com pronúncia adequada e correta (SANTANNA; MENEGOLLA, 1997).

Para a concretização dessa atividade utilizamos o exemplo do estudo sobre aspectos gerais da Europa Ocidental com os alunos do 9º ano do Ensino Fundamental. A turma foi dividida em grupo com três componentes, onde cada grupo ficou de pesquisar sobre um determinado assunto da atualidade que estava ocorrendo na Europa Ocidental e posteriormente passar a notícia usando a criatividade dos mesmos. Na sequencia, enquanto um grupo apresentava os demais faziam anotações objetivando responderem a algumas questões que refletiam sobre a regularidade dos assuntos tratados.

Com a realização desse recurso bastante dinâmico, observamos que além de propiciar aos alunos interação com os assuntos elencados na sala de aula, desenvolve e firma a capacidade leitora dos mesmos, bem como estimula a expressão escrita, que aprendem com o jornal a linguagem da comunicação para transmitirem suas próprias mensagens e informações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na ótica de otimizar qualquer proposta de práticas prazerosas no fazer escolar, a utilização de novas proposições metodológicas é uma alternativa que favorece a criação de estratégias de integração dos conhecimentos de ensino para as aulas, bem como instrumentos pedagógicos eficazes para que os professores possam ter êxito em seu dia a dia profissional.

Optar pelo uso de estratégias significativas de aprendizagens partiu da necessidade de favorecer a participação dinâmica dos alunos e motivá-los para leitura geográfica crítica e reflexiva de vários procedimentos metodológicos na prática pe-

dagógica que sejam capazes despertar o prazer por essa disciplina, porém exige uma importante base teórica do professor a fim de que levem a reflexão e aumentem a complexidade da leitura do mundo pelos alunos.

Dessa forma, conclui-se que o uso desses recursos didáticos, além de tornarem as aulas mais envolventes e interativas, são dinamizadoras e adaptáveis para qualquer séries/disciplina, e, ainda favorece o desenvolvimento de habilidades necessárias para a construção do conhecimento. Nossa intenção é de que as atividades sirvam como um incentivo a criatividade do professor, o qual poderá enriquecê-las ou recriá-las, e contribuir para engendrar ou reforçar inúmeros estereótipos na imagem da Geografia escolar.

É importante ressaltar ainda que além de proporcionar a aproximação dos acadêmicos-bolsistas da realidade escolar, favoreceu entre eles a reflexão sobre as práticas pedagógicas, e as necessidades de alunos e professores no processo de ensino e aprendizagem da Geografia, bem como propiciou aos futuros profissionais, participação em metodologias e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas de aprendizagem, e ainda estabeleçam novas relações nesse processo que em breve executarão a prática docente.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

- ALMEIDA, R. D. A propósito da questão teórico-metodológica no ensino de Geografia. In: *Revista Terra Livre*, n. 8. São Paulo: AGB, 1991, p.83-90.
- ANDRADE, A.A; LIMA, T.S; OLIVEIRA, M. T. J. Oficinas e jogos educacionais como instrumento de ensino da geografia: um relato de experiências vivenciadas no PIBID. *Anais Semana de Geografia. Volume 1, Número 1*. Ponta Grossa: UEPG, 2014. ISSN 2317-9759.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais*: Geografia. Brasília: SEF/MEC, 1998.
- CANDAU, V. M. F. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: REALI, A. M; MISUKAMI, M. G. (orgs.). *Formação de professores: tendências atuais*. São Carlos: EDUFSCAR, 1996. p. 139-153.
- CARLOS, A. F. A.; OLIVEIRA, A. U. de. *Reformas no mundo da educação: parâmetros curriculares nacionais e geografia*. São Paulo: Contexto, 1999.
- CASTROGIOVANNI, A. C. (org). *Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano*. Porto Alegre: Mediação, 2000.
- CAVALCANTI, L. de S. *Geografia, escola e construção de conhecimentos*. São Paulo: Papirus, 1998.
- DEFFUNE, G. *Relato de uma experiência de história em quadrinhos no ensino de geografia*. Universidade Estadual de Maringá. Departamento de Geografia. 2010

- FIRMINO, A. M. *Trilhando a estrada de tijolos amarelos da educação ambiental com os jogos educativos*. Dissertação Mestrado. Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, MG, 2010.
- GAUTHIER, C. *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Ijuí (RS): Unijuí, 1998.
- KAERCHER N. A. A Geografia Escolar: gigante de pés de barro comendo pastel de vento num fast food? In: *Revista Terra Livre*, n. 28. Pres. Prudente, AGB, 2007, p. 27-44.
- KIMURA, S. *Geografia no ensino básico*. São Paulo: Contexto, 2008.
- MOREIRA, R. *Para onde vai o pensamento geográfico?* São Paulo: Contexto, 2006.
- PASSINI, E. Y. *Prática de ensino de geografia e estágio supervisionado*. São Paulo: Contexto, 2006.
- PEREIRA, D. Geografia Escolar: conteúdos e/ou objetivos? In: *Caderno Prudentino de Geografia*, n.17. Pres. Prudente: AGB, 1995, p. 62-74.
- PONTUSCHKA, N. Parâmetros Curriculares Nacionais: tensão entre Estado e escola. In: Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. 2010 [Online]. Home Page: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capesPIBID>
- ROMUALDO, E. C. *Charge Jornalística: polifonia e intertextualidade*. Maringá: Eduem, 2000. 205p.
- ROSSETO JR, A. J. *Jogos Educativos: Estrutura e Organização da Prática*. 5 ed. São Paulo: Phorte, 2009.
- SANTANNA, I. M.; MENEGOLLA, M. *Didática: Aprender a Ensinar*, São Paulo, Edições Loyola. 1997.
- SILVA, C. L. M. *A aula de Língua Portuguesa: uma proposta de trabalho com charges*. Monografia. Centro Universitário Ritter dos Reis, Porto Alegre, RS, 2004. Disponível em: Acesso em: 10 nov. 2008.
- SILVA, M. S. F; SILVA, E. G. *Um olhar a partir da utilização de dinâmicas como ferramenta para o ensino da geografia escolar*. Caminhos de Geografia Uberlândia v. 13, n. 44 Dez/2012.
- VIEIRA, C. E.; SÁ, M. G. de Recursos Didáticos: do quadro-negro ao projetor, o que muda? In. PASSINI, E. Y. *Prática de Ensino de Geografia e Estágio Supervisionado*. São Paulo: Contexto, 2007, p.101-116. (16p).

RELATO DE EXPERIÊNCIA NA ESCOLA ESTADUAL PROF. DEMÉTRIO COSTA PEREIRA, PROJETO “CONHECENDO O INTERIOR DA TERRA”

Ana Rosa Ferreira

Ariane A. Basto da Silva

Daniele Pereira Proença

Isla Ferreira Barbosa

Jania Cebalho

INTRODUÇÃO

O presente trabalho do subprojeto do programa institucional de bolsa de iniciação a docência-PIBID, do curso de geografia da Universidade do Estado de Mato Grosso, do Campus de Cáceres no segundo semestre de 2015, é voltado aos alunos da Escola Estadual Prof. Demétrio Costa Pereira, localizada no Bairro cidade alta em Cáceres-MT, com o objetivo de que os bolsistas possam contribuir com novas estratégias didáticas e metodológicas para serem desenvolvidas em sala de aula.

Segundo o regulamento do programa institucional de bolsa de iniciação a docência, o PIBID é um programa de coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior, (CAPES) que tem por finalidade estimular à iniciação a docência contribuindo para melhoria de formação de docentes, buscando sempre aprimorar a qualidade da educação básica pública brasileira. O projeto procura o desenvolvimento dos acadêmicos na prática docente, de uma maneira onde ambas as partes ganham com essa experiência, as escolas recebem os bolsistas e com isso contribuem para a sua formação e reflexão do ambiente escolar e da prática profissional e a escola recebe do projeto iniciativas e propostas de ensino para uma melhor compreensão do processo ensino/aprendizagem. Como bem observa Cavalcanti sobre a perspectiva da didática geográfica em a Geografia Escolar e a Cidade:

[...] O que se busca hoje na didática de geografia é compreender essa dinâmica do ensino, seus elementos constitutivos, suas condições de realização, seus contextos e sujeitos envolvidos, seus limites e desafios. A compreensão, mas ampla e crítica do ensino em geral e dos fundamentos teóricos e metodológicos da geografia escolar, realizada pela teoria didática, é um dos subsídios para atuação docente consciente e autônoma. (CAVALCANTI, 2008, p.40).

Diante disso o relato tem como objetivo mostrar as atividades desenvolvidas pelos alunos de geografia juntamente com o professor supervisor Luiz Marcio dos Reis Lemes, nas series dos 6º anos do Ensino Fundamental. As atividades realizadas na escola buscam o desenvolvimento de novas estratégias para o ensino da disciplina, através de usos de materiais e recursos lúdicos pedagógicos, contribuindo assim, para um melhor desenvolvimento e compreensão coletiva de forma dinâmica sobre os conteúdos da ciência geográfica.

METODOLOGIA

As atividades foram realizadas na Escola Professor Demétrio Costa Pereira, com as turmas dos 6º anos A e B nas seguintes etapas: Utilização de livros didáticos e levantamentos bibliográficos sobre a importância de atividades lúdicas no Ensino Fundamental, posteriormente foram feitas pesquisas a cerca do conteúdo a ser trabalhado “A Estrutura interna da Terra.” Com o proposito de trabalhar com as turmas elaboração e montagem de representações do globo terrestre com uso de isopores, para assim confeccionarem dois modelos de estrutura do planeta, as primeiras em sua forma maior de um globo partido ao meio e suas camadas e outras em tamanhos menores demonstrando $\frac{1}{4}$ de suas camadas (figura 1 e 2).

As salas se dividiram em quatros grupos, cada grupo ficou responsável por confeccionar um globo, uns ficaram com os menores e outros com os menores. Da seguinte forma, primeiramente se teve conhecimento prévio das camadas com o conteúdo e explicação do livro didático sobre a estrutura interna da Terra, posteriormente cada grupo ficou com um globo de isopor e de inicio pintariam o externo do globo, simulando o Planeta e seus continentes (figura 3 e 4), depois da pintura externa no interior se dividia as camadas e evidenciava cada uma delas em cores diferentes e assim destacando o manto do núcleo interno, núcleo externo e camada terrestre.



Figura 1: A estrutura das camadas.



Figura 2 PIBIDianos em ação na construção das representações do Globo.



Figura 3: Alunos do 6º A em ação na construção das representações do Globo.



Figura 4: Alunos do 6º B em ação na confecção das representações do Globo.



Figura 5 Alunos do 6 ano A confeccionando o globo.



Figura 6: Alunos do 6 B confeccionando o globo, detalhe para o fato do aluno especial recebendo ajuda da colega na realização do trabalho.



Apresentação dos materiais depois de confeccionados com os bolsistas e os alunos da escola.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A escola Estadual Prof. Demétrio Costa Pereira, foi fundada no dia 02 de junho de 1980, de primeiro momento com denominação de escola municipal, mas em 1982 a prefeitura municipal de Cáceres cedeu o prédio para o estado, passando assim a pertencer a Rede Estadual de ensino. A escola oferece: ciclo de formação humana, educação de jovens e adultos (EJA) e Ensino Médio. Funciona nos turnos diurno e noturno.

Sendo assim os bolsistas procurou elaborar ações que viessem contribuir para que as aulas de geografia saíssem do habitual e despertasse o interesse dos alunos, buscando-se procedimentos que auxiliassem uma aprendizagem de qualidade de um modo construtivista, visando colaborar de maneira construtiva no processo de aquisição da aprendizagem, possibilitando aos alunos adquirir um conhecimento que é construído a todo o momento de interação com o meio, a partir da percepção prévia sobre os conteúdos. Como bem ressalta Cavalcanti sobre a dinâmica no processo de ensino aprendizagem:

O ensino é um processo dinâmico que envolve três elementos fundamentais: o aluno, o professor e a matéria. Os três elementos estão interligados, são ativos e participativos [...] o aluno é sujeito ativo que entra no processo de ensino e aprendizagem com sua “bagagem” intelectual, afetiva e social, e é com essa bagagem que ele conta para seguir no seu processo de construção; o professor, também é sujeito ativo no processo, tem o papel de mediar as relações do aluno com os objetos de conhecimento. (CAVALCANTI, 2008, p.48).

Portanto, procurou-se desenvolver a atividade com o objetivo de integrar o conhecimento trabalhado em sala de aula, buscando a interdisciplinaridade e principalmente desenvolver no aluno o espírito de trabalho em equipe de socialização da construção do ser pensante.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Utilizamos nesse trabalho livros didáticos e levantamentos bibliográficos sobre a importância de atividades lúdicas no Ensino Fundamental, posteriormente foram feitas pesquisas a cerca do conteúdo a ser trabalhado “A Estrutura interna da Terra.” Com o propósito de trabalhar com as turmas, elaboração e montagem de representações do globo terrestre com uso de isopores, no qual, buscando uma forma mais próxima do aluno, o que se mostrou eficiente para despertar o interesse no experimento proposto. A ideia é que a partir destas atividades o graduando sintasse estimulado, ele mesmo, a elaborar suas próprias atividades para serem utilizadas com seus alunos, no momento oportuno.

Nesse sentido, como é pensar a geografia? A didática não é uma formação menor, a compreender uma didática. Mas sim, como é que forma o cidadão? É um processo de conhecimento muito importante, pela qual o aluno possa entender o conteúdo didático, e qual é a definição desse conhecimento? Onde possa ter uma visão didática? A didática não é uma conversão entre o saber acadêmica e o escolar, mas sim, um processo de elaboração. Nós não estamos construindo a “autonomia de pensamento”, precisamos que o ser humano seja um sujeito autônomo, onde possa compreender, e reelabore o seu conhecimento.

Dessa forma, além da proposta de auxiliar o aluno na aprendizagem do conteúdo, também se desenvolve o senso crítico do aluno e sua capacidade investigativa. Ser crítico e entender a realidade, a dialética de cada lugar, e agir na contradição da ação e lutar pelos nossos direitos. O discurso da teoria com a prática.

Nesta perspectiva, buscamos contribuir com os educadores a realização de um trabalho onde eles possam ser profissionais autônomos, que reflitam sobre as suas práticas, e busquem alternativas para os problemas enfrentados no cotidiano da sala de aula.

REFERÊNCIAS

CAVALCANTI, Lana de Souza. **A Geografia Escolar e a cidade:** Ensaios sobre o ensino de Geografia para a vida urbana cotidiana. Campinas – SP: Papyrus, 2008.

EXPERIÊNCIAS TEÓRICO-PRÁTICAS NA FORMAÇÃO INICIAL: PROJETOS DO PIBID EM ESCOLA PARCEIRA

Eva Vilma Pereira

Danielle Gonçalves da Silva

Ledir Feyh Steffen

Leticia Oliveira da Luz

Vitória França Albuquerque

Leandra Inês Seganfredo Santos

A proposta interdisciplinar “Formação para a diversidade: educação linguística, educação para a diversidade cultural e educação ambiental nas licenciaturas (Letras e Pedagogia) no contexto da Amazônia mato-grossense” visa desenvolver nas formações em licenciatura o profundo entendimento da diversidade nas seguintes dimensões: diversidade linguística, diversidade cultural e biodiversidade. A relevância da proposta está relacionada ao locus onde é desenvolvida, um rico contexto cercado pela biodiversidade amazônica, diversidade cultural (culturas nativas e migrantes), línguas nativas xinguanas e de etnias no norte mato-grossense e línguas trazidas pelo processo de migração. É neste entorno que a proposta de formação interdisciplinar e colaborativa, entre as licenciaturas, foi construída, sendo a formação para a diversidade o fio condutor.

A interdisciplinaridade como condição ao estudo de questões socioambientais, culturais e linguísticas permite uma formação docente, para entender a diversidade cultural, linguística e a biodiversidade e constituir a escola como um espaço de convivência cultural e respeito, onde coexistam línguas, culturas em diversidade e concepções que preservem a biodiversidade. Esta perspectiva visa à superação do binômio teoria e prática na formação acadêmica cidadã, e é condição indispensável na contemporaneidade para uma sociedade que requer sujeitos crítico-reflexivos sobre o contexto em que estão inseridos (IRIBARRY, 2003).

Neste sentido, o objetivo deste texto é socializar 04 (quatro) projetos desenvolvidos pelos bolsistas do PIBID na escola parceira “Escola Municipal de Educação Básica Professora Ana Cristina de Sena”, localizada em Sinop/MT, a saber: i) Literatura infantil: contar história, um diálogo entre os gêneros textuais; ii) Sensibilização sustentável no ambiente escolar: formando multiplicadores; iii)

Explorando a identidade do aluno com Fanzine; e, iv) Recreio dirigido III: ações interdisciplinares com foco socioambiental.

LITERATURA INFANTIL: CONTAR HISTÓRIA, UM DIÁLOGO ENTRE OS GÊNEROS TEXTUAIS

O projeto teve como objetivo estimular o gosto pela leitura através dos diferentes gêneros textuais, proporcionando a formação de leitores ativos que saibam processar e atribuir significados ao que leem.

A leitura é um processo que contribui para o desenvolvimento pessoal e, sobretudo, amplia as mais variadas formas de conhecimento que podemos obter ao longo de nossas vidas; ajuda no desenvolvimento e personalidade do aluno, bem como na aquisição de novas ideias que antes eram mais restritas (LEFFA, 1996). A leitura deve ser um processo prazeroso, dinâmico, e não como algo obrigatório, que está sempre sendo cobrado já sabendo que após ler terá que fazer um resumo ou uma atividade referente ao que leu. Ela é primordial para favorecer a produção da escrita, e certamente deverão acontecer momentos de leituras livres e também leituras direcionadas com atividades (DEHAENE, 2012; BORBA e GUARESI, 2007).

E, assim acontecia! Os alunos participavam do momento do conto sabendo que não teria atividades complementares obrigatórias naquele momento que era de fantasia, sonho e magia. Os mesmos refletiam sobre o raciocínio e ou crítica de alguns colegas ou até dele próprio que se prontificava a comentar o seu entendimento sobre o que interpretou da história contada ou dramatizada pelos bolsistas.

Ao esboçarmos o projeto nos deparamos com algumas questões, como por exemplo: como trabalhar a literatura infantil com crianças que a todo o momento têm contato com vários tipos de texto e de certa forma assumiram uma postura adulta já que o mundo infantil está praticamente extinto? A ideia foi fazer com que o aluno tivesse experiências com a leitura além das que ele costumava ter em sala de aula, então propomos a ele, participar da Hora do Conto na biblioteca da escola. A partir desta atitude, dentre várias outras, que proporcionamos o despertar o gosto pela leitura, porque assim ele se preocupará em compreender e ou interpretar o texto nos momentos em que vier a praticar uma leitura seja em casa, na escola ou em qualquer outro lugar, para que saiba interpretar o que lê, ouve ou assiste.

Percebemos que os alunos demonstram um interesse maior pela leitura, percebido nos momentos em que vão à biblioteca para fazer empréstimos e perguntam pelos livros de histórias que já foram contadas. É importante enfatizar que há uma preocupação de como promover a leitura com os alunos além do âmbito escolar: é necessário sermos mediadores e orientá-los acerca da necessidade de compreensão e interpretação do que lemos, para que eles possam refletir criticamente

e adquirir conhecimentos diversos através de práticas de leituras sobre os fatos que ocorrem cotidianamente.

Este projeto trouxe um auxílio a mais para com os alunos, deu-se através da contação de histórias, essas por sua vez de diferentes gêneros, dentre eles, poemas, poesias, fábulas, narrativa, música etc. No entanto esses gêneros não são passados para o aluno de maneira tradicional, pois buscamos trazer um momento diferente e prazeroso, que segundo Solé (1998, p. 18) “ler é compreender e interpretar textos críticos de diversos tipos com diferentes intenções e objetivos”. Dessa forma estamos contribuindo de maneira significativa para a formação e desenvolvimento do aluno, em que obtemos resultados tanto na leitura quanto na escrita, ou seja, com o bom aproveitamento do projeto os alunos demonstraram na sala de aula maior aquisição de vocabulário, melhora significativa na escrita bem como na leitura desenvolvendo um poder de criticidade acerca de um determinado texto.

A proposta foi desenvolvida na biblioteca da escola, um local propício para este ato, como afirma De Souza (2009, p. 20) “A biblioteca escolar é um local que apresenta uma enorme variedade de materiais interativos e que este momento contribuem para o incentivo à formação do leitor mirim, pois a literatura presente na escola tem o poder para auxiliar no desenvolvimento mental e pessoal da criança”.

Tendo em vista o grande número de alunos as apresentações são realizadas por etapas no espaço da biblioteca da escola, onde as turmas são chamadas por momentos seguindo um cronograma sendo duas turmas por vez. No entanto, destacamos que em momento algum chamamos alunos para somente ir a esse espaço e ouvir uma história qualquer, pois isso não faria sentido algum com o objetivo do projeto. Por isso, no dia anterior, escolhemos uma história, dividimos os personagens, as falas, bem como a preparação do cenário e figurinos, pois sabemos que em geral as crianças são muito visuais, então para potencializar uma possível dramatização nada melhor do que os personagens caracterizados e um ambiente personalizado com a história a ser contada, levando em consideração o período, a qual, aquela dramatização faz parte, ou seja, contextualizar com o momento histórico da época, trazendo características nas roupas e cenário. Desta forma, podemos afirmar que o aluno envolve-se naquele momento com os personagens, o vocabulário, e também participa de um momento significativo no que diz respeito à aprendizagem significativa, em que o aluno não apenas é alfabetizado, mas sim também podemos considerá-lo letrado, já que é capaz de ler e interpretar de forma crítica um determinado texto, conforme afirmam Kleiman (2007) e Rojo (2009). Ao término da contação de história procuramos expor para os alunos o livro ou de onde foi retirado o texto apresentado, sendo também citados os autores dos textos, sempre os instigando a

refletirem sobre a ação dos personagens da história e motivando-os com o intuito de formar leitores assíduos, pois a maioria dos textos são retirados da literatura infantil que faz parte do acervo da biblioteca da escola e também através da internet.

Todos os alunos do ensino fundamental do 1º ao 5º ano participaram da “Hora do Conto” na biblioteca, sendo mais um complemento para o estímulo à leitura. Podemos observar que as estratégias de leitura utilizadas pelos bolsistas, amparados em Solé (1998), foram de suma importância para todos, sendo desenvolvido coletivamente. É a partir desses trabalhos realizados pensando no processo de ensino aprendizagem, que buscamos contribuir com a progressão dessas habilidades. Este projeto colabora com os alunos que têm dificuldades de leitura e aprimora os que já demonstram domínio na leitura e interpretação nos diferentes gêneros textuais apresentados; e, aos acadêmicos bolsistas o trabalho trouxe o conhecimento para que na prática futuramente quando deixarem de serem interlocutores e vir a ser professores, sejam capazes de formar bons leitores, depois da interação que obteve junto com o professor e o aluno.

SENSIBILIZAÇÃO SUSTENTÁVEL NO AMBIENTE ESCOLAR: FORMANDO MULTIPLICADORES

O objetivo do projeto sustentabilidade foi de promover nos alunos a sensibilização e a conscientização de preservação do meio ambiente utilizando materiais que são considerados lixo, pois temos um futuro bem presente que os nossos governantes não sabem onde colocar o lixo que é descartado das nossas casas.

No primeiro semestre de 2015 iniciamos com o preparo dos canteiros, revolvendo a terra, colocando esterco e já plantando as mudas que ganhamos das floriculturas. Sempre que se faz necessário, realizamos a limpeza dos canteiros e agamos as plantas. No segundo semestre deu-se a continuidade da manutenção e também confecções de brinquedos e jogos com materiais recicláveis que foram reaproveitados das casas de alunos e dos bolsistas do PIBID. Os alunos foram orientados para que trouxessem de casa os materiais que poderia ser reciclado como, por exemplo, pneus, garrafas pets, copo de iogurte, caixa de leite e outros. Agimos desta forma, amparados em Barreto (1994) que afirma:

(...) a educação ambiental torna-se conhecimento quando é percebido pela cognição humana e por meio dela acrescenta ou substitui, enfim, modifica o conjunto de conhecimentos do qual o indivíduo e previamente detentor. A informação seria o instrumento modificador da consciência do homem e de seu grupo, promovendo o desenvolvimento e a liberdade individual, dos grupos de convivência e da sociedade como um todo (...)

Segundo relatos de alguns dos alunos dos 5º anos “A e B” do período matutino são aulas diferentes em que ocorre a conscientização de que muitas coisas que jogamos no lixo podem ser aproveitados. Sentiram-se capazes de dar um presente para uma criança mesmo, não tendo dinheiro para comprar um. “O melhor de tudo foi saber que é possível proteger o planeta e ganhar com isso”, declara um dos alunos! Demonstraram concentração nos trabalhos feitos em grupos, com entusiasmo e satisfação, pois tiveram o conhecimento de que podemos fazer objetos decorativos, brinquedos e até móveis com o que iriam ser jogados no lixo, assim, tornando um ambiente mais saudável. Neste oceano de consumismo, foi que a escola, na pessoa dos educadores, buscou transmitir para os seus discentes uma conscientização e sensibilização quando se refere ao meio ambiente, demonstrando que o planeta depende da sustentabilidade para que todos tenham uma vida saudável e para a nossa própria sobrevivência. Perceberam nas atividades que um material simples foi tomando forma e dando margem à fabricação de brinquedos e jogos.

No decorrer do projeto percebeu-se que os alunos demonstraram atenção nas orientações, criatividade, foram participativos nas realizações das atividades e apresentaram interesse em confeccionar brinquedos em suas casas reciclando materiais, estimulando, dessa forma, que em suas casas pratiquem uma boa conduta, transformando-os em multiplicadores através da conscientização a respeito da utilização equilibrada dos recursos naturais, provando que é possível conciliar atividades econômicas e preservação.

Entendemos que promover uma conscientização, seguida de sensibilização do homem, envolvendo a sustentabilidade, pode-se despertar o amor ao meio em que se vive e onde há amor, há vida. Só assim, será possível ter um futuro com um mundo melhor!

EXPLORANDO A IDENTIDADE DO ALUNO COM FANZINE

Fanzine é um neologismo criado por Russ Chauvenet em 1941 a partir das palavras fanatic e magazine e que significa, na tradução literal, “revista de fã”. No Brasil o Fanzine surgiu em 1965 com a publicação do então chamado Boletim Ficção, de Edson Rontani (MAGALHÃES, 1993). São publicações feitas por fãs ou admiradores de determinado artista, filme, saga, gênero musical, etc., geralmente feitas manualmente, sem fins lucrativos, sem grandes produções e com poucas regras para sua edição. O Fanzine se organiza em uma espécie de jornal, no qual seu criador utiliza diversos mecanismos visuais, estéticos e textuais para compô-lo. Atualmente existem feiras que socializam Fanzines no Brasil e no mundo, o que torna o gênero mais difundido, além de não mais se tratar apenas de um projeto para fãs, mas para qualquer pessoa que queira produzir sobre qualquer assunto.

Para Aragão (1999, p. 15), o Fanzine é “um misto de carta e revista, que dão a palavra a indivíduos que, muitas vezes, sequer têm intimidade com ela”. Apesar de não ser um dispositivo amplamente utilizado no âmbito escolar, utilizamos o Fanzine como atividade pedagógica por sua grande interdisciplinaridade e intertextualidade, além das diversas possibilidades de se trabalhar com variedades de gêneros textuais, o que faz com que o aluno utilize seus conhecimentos em uma prática e diminua a ideia de que os conhecimentos adquiridos na escola só são úteis enquanto alunos que necessitam ser avaliados (MARCUSCHI, 2001).

No ano de 2015 as bolsistas do PIBID desenvolveram o projeto Fanzine nos 5º anos A e B, do período matutino na Escola Municipal de Educação Básica Prof.^a Ana Cristina de Sena, município de Sinop. O tema escolhido para a aplicação desse projeto foi “Vivência entre a casa e a escola”, no qual os alunos retrataram seu cotidiano utilizando três principais gêneros textuais: uma frase (slogan), um acróstico e uma poesia. A aplicação aconteceu nas aulas de língua portuguesa, com a participação de todas as bolsistas. Inicialmente, desenvolveu-se atividades, nas quais os alunos produziam no caderno os textos que seriam utilizados no Fanzine para que as bolsistas auxiliassem a deixar a escrita dos alunos na norma padrão. Os alunos foram orientados com demonstrações de exemplos como poderiam ser as produções com os diferentes gêneros e que as colagens, pinturas e escrita não teriam uma norma para o registro na revista, em que deveriam usar a criatividade como rasgar uma letra ao invés de recortar, completar a frase com um desenho ou um símbolo, podia ser na diagonal ou paralelo e assim por diante.

Na segunda etapa, pedimos que fosse escrito em forma de frase (slogan) quais eram os sonhos do aluno em relação a uma profissão futura; no acróstico cada aluno utilizou seu próprio nome como base e completou com adjetivos que lhes descrevessem; e na poesia eles ficaram livres para escrever sobre a família, sobre a escola, sobre a rotina deles entre a casa e a escola.

Já na terceira etapa, foi entregue uma cartolina dobrada em forma de jornal para cada aluno passar a limpo suas atividades. Foram disponibilizados materiais para colorir, enfeites, revistas para recortes para ilustrar a produção de cada um, que fez com que, além dos gêneros textuais trabalhados, fosse desenvolvida a parte artística do discente.

O que chamou a atenção das bolsistas foi que os alunos não tinham o domínio total da leitura e da escrita, o que dificultou o desenvolvimento do trabalho, mas não o impossibilitou. As dificuldades continuaram quando, na parte da poesia, boa parte dos alunos não soube de que gênero se tratava, mas, com o auxílio das bolsistas, os alunos conseguiram desenvolver seus textos.

A transcrição das produções aconteceu com bastante entusiasmo da parte dos alunos, percebeu-se bastante vigor em tornar o trabalho esteticamente “bonito” e o mais parecido com a individualidade de cada um. A criatividade que parecia escondida até então, com o estímulo foi se desenvolvendo, resultando em ótimas produções.

Como bolsistas, acreditamos que foi um grande aprendizado, percebemos como o professor precisa estar preparado para dificuldades além das esperadas, como é importante a atividade prática e como o aluno fica agradecido depois de aprender sobre algo que até então não tinha conhecimento. Daí a importância do papel de mediador requerido ao professor, conforme assevera Vygotsky (2002). Alguns alunos nos agradeceram pela aplicação do projeto Fanzine, outros ficaram cientes das dificuldades que tinham em escrever utilizando a norma padrão da língua, outros aprenderam sobre a poesia e as bolsistas aprenderam sobre a sala de aula e as diversas personagens que a compõe.

RECREIO DIRIGIDO: AÇÕES INTERDISCIPLINARES COM FOCO SOCIOAMBIENTAL

O recreio dirigido aconteceu às terças, quartas e quintas-feiras. Iniciou-se no ano de 2014, 2015 e dando continuidade neste ano de 2016, no período matutino e vespertino. Nesta ação sempre utilizamos jogos e brinquedos, alguns criados pelos próprios supervisores do PIBID e bolsistas como, por exemplo, os tabuleiros de damas e jogo da velha, têm ainda atividades lúdicas/ brincadeiras. Os sujeitos atendidos pelo projeto são os alunos do 1º ao 5º ano que compõem o ensino fundamental da escola, e os bolsistas do PIBID interdisciplinar, que são responsáveis por auxiliar a interação entre as crianças, acompanhar o desenvolvimento individual e coletivo dos mesmos no momento das brincadeiras, organizar o espaço e as brincadeiras, além de utilizar os jogos e brincadeiras disponíveis como método de ensino e aprendizagem.

A intenção do recreio dirigido é proporcionar aos discentes um momento de interação, socialização, satisfação, diversão e aprendizado. Dentro dessas perspectivas, é interessante dar liberdade para que a criança tenha a oportunidade de optar por sua brincadeira preferida, pois, por mais que seja uma ação dirigida e orientada, a criança precisa perceber que não está ali por obrigação, e sim por sentir-se bem em participar das brincadeiras e perceber que isso lhe proporciona prazer.

Durante a interação aluno/aluno/bolsista é perceptível um alto grau de socialização entre ambas as partes, fazendo se perceber a importância desse projeto na escola, uma vez que através das atividades lúdicas as crianças consolidam noções básicas como: direita ou esquerda, alto ou baixo, frente ou atrás entre outras habilidades, como completa Lopes:

Nas brincadeiras, as crianças podem desenvolver algumas capacidades importantes, tais como, a atenção, a imitação, a memória e a imaginação. Amadurecem também algumas capacidades de socialização por meio da interação, da utilização e da experimentação de regras e papéis sociais (LOPES, 2006, p. 110).

Em relação ao aprendizado, é importante ressaltar que isso se ocorre tanto para os alunos quanto para os bolsistas do PIBID, pois há momentos em que precisamos perguntar ao aluno sobre a finalidade de determinada peça de um brinquedo ou jogo e suas regras, por saberem mais dos brinquedos atuais que não conhecemos. É interessante observar o prazer que eles têm em nos ensinar algo novo! Do mesmo modo, com prazer, nós precisamos ensiná-los, em relação a alguma dificuldade que possam ter, seja sobre um jogo, uma brincadeira, ou até mesmo quanto a valores, morais ou higiênicos como: não se deve brigar, todos são responsáveis por aqueles objetos que estão ali disponíveis, que após brincar se deve lavar as mãos para não sujar os cadernos, que devemos ser gentis uns com os outros, entre tantas outras informações que passamos a eles involuntariamente. Dentro desse contexto, observamos que as próprias crianças se organizam entre si, têm iniciativa de fazer fila para esperar sua vez na brincadeira, ajudam os bolsistas a organizar e guardar os brinquedos quando termina o recreio, se oferecem para levar os brinquedos até o local onde serão guardados, enfim se nota grande entrosamento e socialização entre elas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAGÃO, T. A. **Os Índies do Brasil: sobre o Tupanzine: fanzine brasileiro contemporâneo polêmico sobre indie rock**. Monografia de Conclusão do Curso de Comunicação Social da Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 1999.

BARRETO, A. de A. A questão da informação. **Revista São Paulo em Perspectiva**, Fundação Seade, 1994.

BORBA, V. C. M.; GUARESI, R. (Orgs.). **Leitura: processos, estratégias e relações**. Maceió: EDUFAL, 2007.

DE SOUZA, R. J. **Biblioteca escolar e práticas educativas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.

DEHAENE, S. **Os neurônios da leitura**. Trad. de Leonor Scliar Cabral. Porto Alegre: Artmed, 2012.

IRIBARRY, I. N. Aproximações sobre a transdisciplinaridade: algumas linhas históricas, fundamentos e princípios aplicados ao trabalho de equipe. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 16, n. 3, 2003, p. 483-490.

KLEIMAN, A, B. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **Signo**. Santa Cruz do Sul, v. 32 n 53, p. 1-25, dez, 2007.

LEFFA, V. J. **Aspectos da leitura: uma perspectiva psicolinguística**. Porto Alegre: Sagra-Luzzatto, 1996.

LOPES, V. G. **Linguagem do corpo e movimento**. Curitiba: FAEL, 2006.

MAGALHÃES, H. **O que é fanzine**. São Paulo: Brasiliense, 1993. (Coleção Primeiros Passos).

MARCUSCHI, L. **Da fala para a escrita**. Atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, p. 15-72, 2001.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2009.

SOLÉ, I. **Estratégias de Leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

Anexos:





VIVÊNCIA E PARTICIPAÇÃO NA ESCOLA COMO PARTE ESSENCIAL DA FORMAÇÃO DO ESTUDANTE DE LICENCIATURA²²

Marinilda Nunes de Oliveira²³

Mileni Barros de Alencar

Nelda Cristina Marques Teixeira

Pamela Carla Firmino da Silva

Élia Amaral do Carmo Santos²⁴

Aumeri Carlos Bampi²⁵

INTRODUÇÃO

O desenvolvimento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) tem sido relevante ao processo de ensino aprendizagem dos alunos (as) da Educação Básica na Escola Basiliano do Carmo de Jesus. Além disto, é uma experiência fundamental aos estudantes de licenciatura, futuros docentes, uma vez que estão em processo de formação.

No âmbito desse processo formativo, a vivência e participação na escola são momentos essenciais para o entendimento do que é o processo educativo escolar. Dentro deste contexto de vivência e participação, diversas ações foram propostas e realizadas pelo PIBID Interdisciplinar Sinop, constituído por estudantes de Letras e Pedagogia junto a escola parceira. As atividades foram planejadas e desenvolvidas pelos bolsistas em parceria com supervisores, professores e comunidade educativa.

Podem ser destacadas as ações do recreio dirigido, momento dos contos, teatro e dramatização e projetos de ensino.

²² Este trabalho é parte integrante do Projeto PIBID – CAPES / UNEMAT **Formação para a diversidade: educação linguística, educação para a diversidade cultural e educação ambiental nas licenciaturas** (Letras e Pedagogia) no contexto da Amazônia mato-grossense.

²³ Discente do curso de Pedagogia da Universidade do Estado de Mato Grosso – bolsista de iniciação à docência – CAPES / UNEMAT – PIBID INTERDISCIPLINAR SINOP.

²⁴ Docente da EMEB parceira – bolsista supervisora do PIBID INTERDISCIPLINAR SINOP.

²⁵ Docente da Faculdade de Educação e Linguagem da Universidade do Estado de Mato Grosso – Coordenador de Área do PIBID INTERDISCIPLINAR SINOP.

Desde o início do ano de 2014 ações inovadoras foram sendo propostas e executadas, tendo por base a intervenção educativa em dois sentidos: a melhoria do ensino na escola parceira e a inserção através da vivência dos estudantes de Pedagogia e Letras junto a comunidade educativa com a finalidade de dar um suporte à formação em tais licenciaturas.

No contexto escolar os bolsistas têm desenvolvido projetos de leitura, conto e reconto de histórias infantis, de escrita, atividades de ensino em informática e teatro. Estas atividades foram realizadas em parceria com os professores(as) do primeiro ao quarto ano do ensino fundamental, conforme planejamento conjunto com os gestores da unidade educativa parceira, professores e supervisão do PIBID, proporcionando interação entre a universidade e a escola, bolsistas e comunidade escolar. Para tais ações partiu-se de um significado complexo do que é educar, que envolve os humanos no processo de troca e interação intersubjetiva e intrasubjetiva.

A esse ato de busca, de troca, de interação, de apropriação é que damos o nome de EDUCAÇÃO. Esta não existe por si, é uma ação conjunta entre as pessoas que cooperam, comunicam-se e comungam do mesmo saber. Por isso, educar não é um ato ingênuo, indefinido, imprevisível, mas um ato histórico (tempo), cultural (valores), social (relação), psicológico (inteligente), afetivo, existencial (concreto) e, acima de tudo, *político*, pois numa sociedade de classe, nenhuma ação é simplesmente neutra, sem consciência de seus propósitos. (ALMEIDA, 2003, p.11).

Partindo deste pressuposto o presente trabalho apresenta algumas reflexões sobre as práticas e as contribuições do subprojeto Interdisciplinar, “Formação para a diversidade: Educação Linguística, Educação para a Diversidade Cultural e Educação Ambiental nas Licenciaturas (Letras e Pedagogia), no contexto da Amazônia Mato-Grossense e entorno do Parque do Xingu”.

Os envolvidos são acadêmicos dos cursos de Letras e Pedagogia, integrantes do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) da Universidade do Estado de Mato Grosso, Campus de Sinop no contexto escolar de uma unidade educativa de educação básica.

METODOLOGIA DAS ATIVIDADES: OS DIVERSOS MOMENTOS E ESPAÇOS FORMATIVOS DESENVOLVIDOS NA E COM A ESCOLA

O trabalho foi realizado na Escola Municipal de Educação Básica Basiliano do Carmo de Jesus, uma das escolas parceiras do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Esta unidade educativa foi criada 2007 como parte integrante da rede municipal de educação básica do município de Sinop / Mato Grosso com a finalidade de acesso da comunidade à educação escolarizada.

A escola está situada junto a um bairro periférico e atende classes populares. O bairro foi originado de atividades industriais madeireiras na década de 1990. Na atualidade sua população é formada por migrantes de diversas cidades do Mato Grosso e mesmo de outras regiões do país, constituindo um cenário multicultural muito diverso.

A instituição conta com cerca de seiscentos alunos matriculados em três turnos, atendendo do primeiro ao sétimo ano do ensino fundamental e primeiro segmento da educação de jovens e adultos. A faixa etária dos alunos atendidos é de seis a setenta anos de idade. No entanto o envolvimento dos bolsistas foi diretamente com a comunidade educativa infanto-juvenil, do primeiro ao quarto ano da educação básica, uma vez que a educação de Jovens e Adultos ocorria no mesmo período de aulas de graduação (período noturno).

Os participantes do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) deram início às atividades juntamente à escola no mês de abril de 2014 e permanecem até o mês de junho de 2016.

As ações de vivência foram realizadas em diversos momentos/espços da escola, observando que não é apenas a sala de aula o espaço/momento pedagógico. Partindo dessa premissa foram desenvolvidas atividades num conjunto diverso de espaços, bem como em momentos pedagógicos diversos.

A inserção dos bolsistas de iniciação à docência levou em consideração que a presença e vivência da escola era parte da sua formação, numa visão de complementaridade essencial entre universidade-escola-universidade.

Outra questão é que as atividades desenvolvidas pelos bolsistas na escola parceira/formadora continham a visão de que a escola é educativa em todos os momentos e espaços e que a vivência escolar é uma etapa importantíssima da formação humana na sociedade atual.

Dessa forma foi tomado como pressuposto a ideia que a escola não é o prédio em si, mas uma comunidade educativa/aprendente que se constitui pela convivência de fazer educação e aprendizagem. Portanto, qualquer momento e espaço são possíveis à educação e todos podem ser protagonistas da sua formação.

Seguindo esse pensamento os bolsistas começaram o desenvolvimento de ideias e projetos, juntamente com a supervisão local do programa, gestores e professores, de modo a ver a escola como unidade educativa em seus mais variados espaços.

No pátio e quadra desportiva as principais atividades realizadas foram as do recreio dirigido com músicas, jogos e brincadeiras no intuito de envolver as

crianças em atividades que gerassem uma convivência equilibrada e harmoniosa no espaço escolar, superando a correria desenfreada e eventuais acidentes entre os próprios alunos e mesmo de forma a evitar agressões entre os estudantes.

A ideia central do momento livre de recreação era tornar a escola um lócus agradável em todos os momentos e potencializar o recreio como atividade de convívio, socialização e de crescimento humano, onde estudantes, professores, bolsistas e enfim a comunidade educativa sentisse a escola como lugar aprazível, respeitoso e de estar junto, estar com os outros.

Neste espaço/momento foram ainda realizadas atividades de apresentações culturais juntamente com as crianças, sendo que os espaços do pátio e quadra desportiva comportavam maior número de estudantes, chamando a atenção da própria comunidade educativa. Desta forma o desenvolvimento ou a apreciação de uma peça teatral, uma dança ou música entravam como uma recreação, que de maneira espontânea e livre as crianças participavam constituindo um mundo cultural mais rico de expressividade.

Na sala de leitura foram realizadas atividades de contos com dramatização de histórias e apresentação teatral. A estratégia destas ações neste espaço foi o despertar e impulsionar o interesse das crianças pelo universo da leitura e consequentemente a curiosidade para conhecê-las. A partir do momento em que os bolsistas realizavam a dramatização dos contos a procura pela leitura foi acentuada, bem como o interesse em participar de tais atividades.

No laboratório de informática os bolsistas produziam juntamente com as crianças as pesquisas de acordo com a necessidade de informação para a escrita dos projetos e atividades. Este espaço foi amplamente utilizado juntamente com as crianças, por ser um local onde havia a disponibilidade de computadores e acesso à internet. A produção da pesquisa juntamente com as crianças foi um fator importantíssimo à descoberta do conhecimento. Os bolsistas ainda aproveitaram para aprender a produção científica e de relatórios.

Na sala de mídias foram realizadas apresentações em vídeos educativos programados nas atividades de projetos desenvolvidos e referentes às datas comemorativas, ensaios de coreografias em músicas e teatro. O objetivo era possibilitar maior concentração dos envolvidos pois o espaço é favorável a este tipo de atividades, tendo em vista as mídias existentes no local.

No espaço da sala de aula as bolsistas desenvolveram atividades de acompanhamento dos(as) professores(as) em especial no acompanhamento de aulas e desenvolvimento de projetos de atendimento aos alunos(as) com alfabetização e letra-

mento. Esta vivência proporcionou aos bolsistas, futuros profissionais, momentos de intensa aprendizagem, quer para relacionar com os estudos universitários, quer para refletir sobre a prática de ensino desenvolvida na escola, diante da realidade da mesma, dos métodos adotados pelos professores e pela formação que realizaram. Assim os bolsistas tiveram a oportunidade de vivenciar um riquíssimo laboratório que é a escola, com maior intensidade do que somente no curto período de estágio.

Na sala destinada exclusivamente ao PIBID foram realizadas de maneira contínua atividades de formação através de leituras, planejamento das ações, projetos de ensino, confecção de brinquedos e figurinos utilizados nas atividades. As atividades de supervisão aos bolsistas de iniciação à docência também foram desenvolvidas neste espaço, bem como reuniões administrativas e de acompanhamento pelo Coordenador de área.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A parceria do subprojeto Interdisciplinar/Sinop com a Escola Municipal de Educação Básica Basiliano do Carmo de Jesus foi de grande valia, pois se constitui como uma oportunidade ímpar aos bolsistas, que ao iniciar as vivências na escola parceira tiveram de superar os primeiros momentos de timidez e estranhamento, tanto com os colegas do grupo PIBID, quanto com os diversos profissionais da educação componentes deste espaço.

Aos poucos, com o auxílio da supervisora, gestão e professores (as) da escola, foram observando o que é o espaço escolar, como se constitui, como funciona, como se organiza, quais seus marcos legais e de maneira especial, qual a verdadeira finalidade da escola.

Ao tempo em que realizavam as atividades de vivência e desenvolvimento dos projetos foram adquirindo confiança das crianças e dos profissionais, entrosando de maneira positiva e estabelecendo também laços com a comunidade educativa através de suas ações das vivências diárias.

O desenvolvimento das diversas atividades e em diversos momentos contribui para demonstrar aos profissionais em formação (bolsistas) que a escola pode trabalhar com um amplo leque de atividades, de modo que os estudantes sejam participantes ativos e não meros receptores em salas de aula fechadas.

Assim, a contação e dramatização de histórias caracterizadas de acordo com as mesmas, as brincadeiras desenvolvidas durante as vivências do recreio dirigido, o apoio ao professor(a) em sala de aula e em atividades extra-classe, o desenvolvimento de projetos com temas relacionados ao meio ambiente, água, lixo e planeta Terra, tiveram a participação diretas das crianças.

Desta forma as contribuições em favor da formação acadêmica foram acontecendo e ao mesmo tempo a participação dos bolsistas na escola contribuíram para o processo de ensino aprendizagem das crianças.

Como citado, as ações na escola aconteceram nas mais diversas situações, a partir das necessidades, anseios e planejamento conjunto com os gestores, professores e demais profissionais da unidade escolar e também em reuniões junto com os coordenadores de área, sempre visando o preparo do futuro profissional através da pesquisa. De acordo com Demo:

Educar pela pesquisa tem como condição essencial primeira, que o profissional da educação seja pesquisador, ou seja, maneje a pesquisa como princípio científico e educativo e a tenha como atitude cotidiana [...]. Não se busca um profissional de pesquisa, mas um profissional da educação pela pesquisa. (DEMO, 2003, p. 2).

Outra questão importante levada em consideração pela equipe do projeto foi a observação ao caráter lúdico nas ações desenvolvidas. A intenção era proporcionar interação, busca do conhecimento, do fazer por prazer, acreditando que é possível utilizar a atividade lúdica como um recurso didático, uma ferramenta a fim de contribuir para o enriquecimento da prática pedagógica, tornando o processo de aprendizagem atrativo, motivador, prazeroso e significativo aos alunos. Piaget (1998) afirma que a atividade lúdica é o berço obrigatório das atividades intelectuais da criança, sendo, por isso, indispensável à prática educativa.

Neste aspecto o recreio dirigido foi desenvolvido cotidianamente entre bolsistas e estudantes, como forma de vivência e interação dos bolsistas na escola. Mesmo com dificuldade de acesso a materiais disponibilizados para este fim os bolsistas desenvolveram várias atividades. E como forma de superação da carência os bolsistas, juntamente com as crianças, produziram materiais e brinquedos a partir da utilização de materiais recicláveis, dando sentido às práticas de Educação Ambiental através do reaproveitamento e confecção própria de materiais didático-pedagógicos.

Muitas peças e materiais serviram ao desenvolvimento de brincadeiras junto ao pátio. Os bolsistas desenvolveram atividades de cantiga de roda, pular corda, pular elástico, xadrez, dama, pega palitos, dominó, espécie de jogo de botões (confeccionado com pregos, madeira e moeda), chinelo maluco (confeccionado com pedaços de madeira e borracha), pé de lata (confeccionado com lata de leite e decorada com restos de E.V.A e retalhos), jogo de argolas (confeccionado com retrós de linha e enfeitado com retalhos de papel, tecidos entre outros), vai-e-vem (confeccionado com garrafas PET), dominó gigante (confeccionado com caixas de leite e encapadas com papel pardo e decorada com EVA).

O recreio dirigido foi um dos momentos mais esperados pelas crianças, por conter diversas atividades atrativas, curiosas e de grande envolvimento participativo. Um exemplo pode ser dado com a brincadeira com o “chinelo maluco”, pois gerou envolvimento da gestão, professores e demais profissionais no pátio, onde puderam interagir com as crianças na brincadeira. O interessante é que o “brinquedo” é de fácil acesso e contagiou a todas as crianças, sendo que a maioria divertiu-se usando o “chinelo maluco” idealizado e confeccionado pelos bolsistas com a ajuda da supervisão do PIBID.

As brincadeiras apresentadas durante o recreio dirigido contribuíram significativamente na construção do saber, do ser, do fazer das crianças. “Brincando, a criança organiza e constrói seu próprio conhecimento e conceitos, relaciona ideias, estabelece relações lógicas, desenvolve a expressão oral e corporal, reforça as habilidades sociais e reduz a agressividade”. (MARINHO, 2007, p.85). Neste aspecto o brincar é uma forma de vinculação ao mundo e ao outro.

Nas vivências em sala de aula e realização dos projetos de ensino os bolsistas interagiram com as crianças e professores(as). Foram momentos de encanto e descobertas para ambos os lados, quer para bolsistas que tem observado que podem contribuir na construção do conhecimento, quer das crianças que se observam em processo de descobertas e aprendizagem como seres autônomos. Vale ressaltar: “Como professor, tanto lido com minha liberdade quanto com minha autoridade em exercício, mas também diretamente com a liberdade dos educandos, que devo respeitar, e com a criação de sua autonomia bem como os ensaios da autoridade dos educandos”. (FREIRE, 1996, p. 95).

Os momentos dos contos e teatro envolveram a comunidade escolar, quebrando a rotina das aulas. As apresentações ocorreram em diversos espaços: sala de leitura, saguão e salas de aula. Para isto foi montada e utilizada a casa de contos e fantoches para o desenvolvimento das seguintes peças: “Menina Bonita do Laço de Fita”, “Pedrinho não gosta de tomar banho” e a encenação do teatro “O planeta em apuros” com as temáticas sobre o meio ambiente e o lixo, além da peça “A bailarina e o palhaço”, encenada em comemoração ao dia do circo.

Nestes momentos os alunos(as) interagem com a história e percebe-se, segundo afirmação dos professores, que através da contação de história e da encenação teatral os alunos(as) manifestaram maior interesse pela leitura e pelos temas trabalhados. Sendo estendido/incentivado pelos professores (as) em sala de aula o assunto e ou a moral da história apresentada auxiliam na melhora da produção escrita, na capacidade de compreensão e interpretação do que liam. Além disso houve significativo aumento do interesse pela leitura com as crianças envolvidas, pois, con-

forme Abramovich, (1991, p.18) “Nas atividades de ouvir e contar histórias [...] se descobrem palavras novas, se entra em contato com a música e com a sonoridade das frases, dos nomes, capta-se o ritmo, a cadência do conto, fluindo como uma canção [...]”.

Neste sentido, segundo Piaget (1971), “O conhecimento implica uma série de estruturas construídas progressivamente através de contínua interação entre o sujeito, o meio físico e o social, portanto o ambiente escolar deve ser estimulante e favorecer essa interação [...]”. Foi neste caminho que o PIBID Interdisciplinar atuou com um grupo de bolsistas de iniciação à docência, procurando construir interações entre os sujeitos, dando também um sentido vivo a partir da interpretação das crianças, quer no brincar, no falar, no contar, no escrever, enfim no conhecer/viver que realizam os humanos em seu processo formativo, do qual a escola é um momento especial e essencial, pois permite que, através do acesso ao conhecimento da alfabetização e letramento se faça o acesso à cultura produzida pela humanidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considera-se que a inserção/parceria do subprojeto Interdisciplinar, “Formação para a diversidade: Educação Linguística, Educação para a Diversidade Cultural e Educação Ambiental nas Licenciaturas (Letras e Pedagogia), no contexto da Amazônia Mato-Grossense e entorno do Parque do Xingu”, tem sido relevante na escola parceira/formadora em várias ações e tem contribuído intensamente ao processo de formação dos bolsistas de iniciação à docência.

Destacam-se como considerações principais do desenvolvimento do PIBID Interdisciplinar na escola as seguintes questões: 1- A interação e vivência entre estudantes dos cursos de licenciatura (em especial Letras e Pedagogia) e a unidade educativa é de fundamental importância, é essencial à formação docente; 2 - a vivência e participação na unidade educativa dão um sentido de realidade à formação do licenciando, pois o cotidiano da escola é altamente revelador, dinâmico e complexo e que precisa ser compreendido; 3 - a participação horizontal, sem hierarquização de postos coloca os estudantes universitários (bolsistas) em condição de aprendizado constante, fazendo-os refletir sobre sua própria formação, sobre a formação dos profissionais da educação com os quais que se deparam na escola, seus métodos e propostas de ensino/aprendizagem, bem como da necessidade da gestão, pois a escola é uma instituição e pertence a uma rede (sistema); 4- a experiência no planejamento e desenvolvimento de projetos e atividades remete a que a escola é uma unidade educativa cooperante, coletiva, que precisa dos pares, na qual não se pode fazer as coisas sem planejamento, de modo solitário ou voluntarista, uma vez que a educação se dá no diálogo, o que pressupõe o outro ou os outros e há uma di-

versidade de caminhos no fazer educação; 5- Não há uma educação sobre os alunos, mas uma verdadeira educação se constrói com sua participação e protagonismo. 6- A escola é seu círculo vivo de pessoas, não seu prédio, ainda que seja necessário o espaço físico e a estrutura, bem como os meios para o encontro dialógico; são as pessoas que se educam e se formam, em diferentes momentos/espacos; 7- A escola toda é locus do fazer educativo, assim momentos e espacos pedagógicos e de ensino/aprendizagem podem ser constituídos além da sala de aula, extrapolando as paredes e muros.

Por fim é necessário dizer que a experiência de inserção no programa PIBID é altamente contributiva à formação docente, bem como aos demais sujeitos envolvidos. É uma oportunidade de reforçar as proposições das políticas públicas relacionadas à educação via formação docente, com a possibilidade de que os licenciandos sejam ativos na própria formação. É necessário insistir e fazer persistir que a formação docente em nosso país se leve a cabo com o aprofundamento da experiência de iniciação à docência junto às escolas cooperantes/formadoras.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura Infantil**: gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 1991.
- ALMEIDA, Paulo Nunes de. **Educação Lúdica - Técnicas e Jogos Pedagógicos**. 6. ed. Rio de Janeiro: Loyola, 2003.
- ALVARENGA, Estelbina Miranda, AMARILHAS, Cesar. **Metodologia da investigação quantitativa e qualitativa**. Normas Técnicas de Apresentação de trabalhos científicos. 2. ed. Versão em Português. Gráfica faz. Assunção-Paraguai, 2010.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. n. 9394, de 1996. **Disposições Constitucionais, Lei n. 9394, de 24 de Dezembro de 1996**. Brasília: 1998.
- COSTA, Arlindo. **Metodologia da pesquisa Científica**. Mafra, SC: Edição, 2006.
- DEMO, Pedro. **Certeza da incerteza**: ambivalência do conhecimento e da vida. Brasília: Plano, 2002.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- MACEDO, Lino, Ana Lúcia Sícoli Petty e Norimar Christe Passos. **Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2005.
- MARINHO, Hermínia Regina Bugeste et al. **Pedagogia do movimento**: universo lúdico e psicomotricidade. 2ª Ed. – Curitiba, IBPEX, 2007.
- PIAGET, J. **A psicologia da criança**. . Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.
- VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS TECIDAS NAS ITINERÂNCIAS E AÇÕES DO PIBID NAS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS EM ESCOLAS DA REDE PÚBLICA DE ENSINO EM JUARA-MT

Bruna Maria Aparecida Aze

Albina Pereira de Pinho Silva

Aline de Melo Souza

Jéssica da Silva Nogueira

Juliana Ferreira de Oliveira

Osmarina Evangelista da Silva

INTRODUÇÃO

Neste texto apresentamos relatos de experiências que ocorreram em duas escolas, em momentos distintos, vivenciados por nós, a partir das práticas pedagógicas proporcionadas pelas ações formativas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), subprojeto da Pedagogia da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), *Campus* Universitário de Juara-MT.

O PIBID é uma política pública educacional instituída pelo governo federal para incentivar a formação inicial de professores para a futura atuação profissional na Educação Básica. Assim, este Programa tem contribuído sobremaneira com a nossa formação pessoal e profissional, visto que instiga o desejo de atuarmos futuramente como profissionais docentes.

Relatamos, neste texto, experiências e reflexões sobre a organização e funcionamento da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) em duas instituições educacionais de ensino. Para efeito desse relato, buscamos embasamento teórico em autores como Alvez (2010); Fialho (2008); Granemann (2005); Peretti e Costa (2013); Silva (2012), uma vez que esses tratam de aspectos inerentes ao desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes que possuem necessidades educacionais especiais, centralidade das discussões e reflexões que serão aqui compartilhadas.

A pesquisa é de abordagem qualitativa (GOLDENBERG, 2005) acompanhada de observação participante (CRUZ E RIBEIRO, 2004) que nos aproxima do cotidiano escolar. Para a coleta de dados, utilizamos o diário reflexivo (SOUZA *et al.*, 2012), posto que nele expomos nossas emoções, aprendizagens e reflexões.

As ações pedagógicas promovidas na SRM voltam-se para o atendimento de estudantes em iniciais do Ensino Fundamental e Ensino Médio que apresentam laudos de necessidades educacionais especiais.

O texto divide-se em três seções. A primeira diz respeito a SRM e seu funcionamento; a segunda compartilha o desenvolvimento da sequência didática (SD) e as experiências pedagógicas realizadas a partir de uma intervenção com uma estudante com deficiência auditiva (DA), o que nos desafiou a compreender a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS); a terceira seção traduz as contribuições dos jogos pedagógicos no ensino-aprendizagem dos estudantes que frequentam a SRM. E, nas considerações finais, apresentamos as reflexões sobre parte dos desafios encontrados no decorrer de nossas ações nas SRM e as contribuições do PIBID em nossa formação acadêmica e, futuramente no exercício da profissão docente.

METODOLOGIA E OS PROCEDIMENTOS DA PESQUISA

Esta proposta fundamentou-se na abordagem do método de pesquisa qualitativa. Para Goldenberg (2005, p. 49), “os dados da pesquisa qualitativa objetivam uma compreensão profunda de certos fenômenos sociais apoiados no pressuposto da maior relevância do aspecto subjetivo da ação social”.

Para coleta dos dados qualitativos da pesquisa, buscamos subsídios teórico-metodológicos na técnica de observação participante. Segundo Cruz Neto (2011, p. 59), “a técnica de observação participante e realiza através do contato direto do pesquisador com o fenômeno objeto observado para obter informações sobre a realidade dos atores sociais em seus próprios contextos”, visto que, a pesquisa participante consiste em aproximar o pesquisador com a realidade do pesquisado.

Como o diário reflexivo é um instrumento que faz parte das ações formativas do PIBID, subprojeto da Pedagogia de Juara, utilizamos para o registro das ações e reflexões vivenciadas nos distintos momentos de formação. De acordo com Souza *et al* (2012, p. 03):

Os diários, como forma de expressão da escrita pessoal dos sujeitos, atuam também na expressão das reflexões, aprendizagens e elaborações que os professores em processo de formação desenvolvem evidenciando seus saberes e suas ações diante dos momentos de formação.

Assim, compreendemos que o Diário Reflexivo, para além de um instrumento de registro, caracteriza-se, também, como uma narrativa de formação profissional.

Neste texto, compartilhamos três experiências pedagógicas desenvolvidas no âmbito de duas escolas da rede pública de ensino situadas em Juara, região noroeste do estado de Mato Grosso. Duas delas tiveram como centralidade os jogos pedagógicos como instrumentos de suporte no processo ensino-aprendizagem de estudantes com necessidades educacionais especiais; a outra elucida uma proposta de trabalho sob o viés metodológico da sequência didática (SD) planejado e realizado com uma aluna deficiente auditiva (DA), cuja finalidade foi o trabalho com a LIBRAS. Para consolidação das respectivas propostas, apresentamos brevemente no tópico subsequente, a contextualização da SRM e sua dinâmica de funcionamento.

SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS? O QUE É? COMO FUNCIONA?

A SRM é uma política pública educacional que garante o direito de acesso dos estudantes que possuem necessidades educacionais especiais a frequentar este espaço, a fim de aprimorar suas aprendizagens a partir de um conjunto de ações voltadas para o atendimento especializado.

[...]. No contexto das políticas públicas para o desenvolvimento inclusivo da escola se insere a organização da sala de recursos multifuncionais, com a disponibilização de recursos e de apoio pedagógico para o atendimento as especificidades educacionais dos estudantes público alvo da educação especial matriculados no ensino regular. (BRASIL, 2008, p. 05)

Com essa concepção, as SRM no contexto da Educação Básica caracterizam-se um ambiente de aprendizagem que possibilita o desenvolvimento de habilidades e capacidades dos estudantes com necessidades educacionais especiais, em período oposto da sala de aula regular, assim a docente responsável por esses estudantes necessita ser uma profissional com formação especializada para atuação com esse público, visto que é importante levar em consideração os conhecimentos prévios, como também a realidade social e cultural desses estudantes em processo de inclusão na escola. De acordo com Silva (2012, p. 01):

As Salas de Recursos Multifuncionais são espaços da escola onde se realiza o Atendimento Educacional Especializado para alunos com Necessidades Educacionais Especiais, por meio do desenvolvimento de estratégias de aprendizagem, centradas em um novo fazer pedagógico [...].

A SRM é um ambiente pedagógico que possui materiais didático-pedagógicos específicos para explorar os conhecimentos prévios dos estudantes que apresentam necessidades educacionais especiais de modo que considere sua realidade social e tempo de aprendizagem.

Na SRM, a organização do trabalho pedagógico diferencia-se da proposta curricular da sala regular, visto que a professora valoriza o potencial dos estudantes, por isso insere em suas práticas docentes os jogos pedagógicos como materiais concretos confeccionados pela professora juntamente com os estudantes e utiliza, também, as tecnologias digitais como suporte pedagógico para aprendizagem em que são trabalhados os jogos *online* que potencializam o desenvolvimento da leitura e escrita, como bem elucida a Figura 01:



Fonte: Acervo das bolsistas

Figura 01: Computadores da Sala de Recursos Multifuncionais

Esse trabalho pedagógico diferenciado pressupõe da docente regente da SRM conhecimentos específicos para atendimento à demanda de aprendizagem do seu público, tanto é que ela nos relatou que já realizou vários cursos que lhes possibilitaram a compreensão das peculiaridades de seus estudantes no que diz respeito às suas necessidades educacionais especiais. Ela afirmou, ainda, que essas ações de formação continuada são fundamentais para se desenvolver práticas pedagógicas com esse público que tem o direito de aprender continuamente na perspectiva de uma formação inclusiva e cidadã.

Com essa compreensão, o processo de desenvolvimento e aprendizagem desses estudantes, a docente regente da SRM apresenta-se sempre vigilante durante o processo, por isso acompanha e avalia individualmente cada estudante a fim de identificar como esse se apropria de novos conhecimentos em interação com seus pares.

Diante disso, o convívio semanalmente nos despertou ainda mais o desejo pelo exercício da profissão docente. A atuação nesse contexto é bastante desafiador, visto que para nós, constituiu-se um convite a novas buscas, posto que a mediação pedagógica do processo de aprendizagem de estudantes com deficiência intelectual (DI) demanda conhecimentos específicos, todavia nessa experiência tivemos orientações da professora que já conhece a necessidade especial de cada educando e, por meio do diálogo e das trocas, nos orientou a compreender cada estudante em sua singularidade, ao mesmo tempo, atuarmos frente a essas situações.

Essa proposta deu-se no contexto da Escola A, que possui um cronograma de atendimento de no mínimo quatro horas semanais e no máximo, oito horas por estudante. Nessa instituição, são atendidos vinte estudantes dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, por isso atende adolescentes, todos com laudo médico, definidos como deficientes intelectuais (DI).

Na próxima seção, compartilhamos parte das práticas pedagógicas realizadas com uma aluna DA, no contexto da Escola B.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS REALIZADAS COM UMA ALUNA DA

Partilhamos nesta seção, as práticas pedagógicas desenvolvidas a partir da intervenção na SRM com uma estudante com deficiência auditiva (DA), o que nos desafiou a compreender a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS).

Buscamos potencializar práticas de leitura e escrita, a partir de um trabalho pedagógico que integrou a concepção bilíngue, ou seja, a Língua Portuguesa com a Libras, que segundo Alvez (2010, p. 18).

A proposta didático-pedagógica para se ensinar português escrito para os alunos com surdez orienta-se pela concepção bilíngue - Libras e Português escrito, como línguas de instrução destes alunos. A escola constitui o *lôcus* da aprendizagem formal da Língua Portuguesa na modalidade escrita, em seus vários níveis de desenvolvimento. Na educação bilíngue os alunos e professores utilizam as duas línguas em diversas situações do cotidiano e das práticas discursivas.

Desenvolver um trabalho pedagógico com os estudantes DA requer o conhecimento da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), que deve ser privilegiada durante todo processo de apropriação da leitura e escrita. Neste processo, a professora da SEM - supervisora e coformadora do PIBID na escola-, atuou como intérprete da estudante DA.

Nesse contexto, uma das modalidades de planejamento desenvolvido com a DA, foi uma sequência didática (SD) sobre o *Tsunami*. O tema surgiu a partir da escolha do livro “Os heróis do *Tsunami*” de Fernando Vilela. Esse retrata a história de um *Tsunami* que invadiu uma comunidade de pescadores e engolia tudo o que

via pela frente e a salvação da comunidade foram os animais que os levaram para um alto de um morro.

Para efetividade da SD em sala, iniciamos com a leitura do livro, a partir da utilização da língua de sinais para que a aluna DA compreendesse a história enquanto mostrávamos as imagens do livro, como retrata a Figura 02:



Fonte: Acervo das bolsistas

Figura 2: Leitura do livro “*Tsunami*”.

A SD integrou vários conteúdos, dentre esses o clima e os diferentes tipos de relevos. Esses foram abordados em LIBRAS. Para realização desse trabalho pedagógico, utilizamos como recurso didático-pedagógico os textos imagéticos associados a LIBRAS. Nesse processo, inserimos o uso do laboratório de informática para que a aluna pesquisasse sobre o que é um Tsunami; como se forma e quais suas consequências nas cidades. Em seguida, trabalhamos com os diferentes tipos de relevos, com apresentação de cada um deles, por meio de imagens e sinais em LIBRAS.

Para que a estudante DA assimilasse melhor o conteúdo, ela produziu uma maquete com os diferentes tipos de relevos. Em outro momento com a maquete pronta, fizemos a exposição na escola. Finalizamos o processo com o filme

“O Impossível”, baseado em fatos reais de uma família que enfrentou o fenômeno Tsunami e sobreviveu.

A SD desenvolvida a partir da história possibilitou que a aluna assimilasse o conteúdo de maneira significativa, pois percebemos mediante a construção da maquete que ela conseguiu compreender o que era um *Tsunami* e como se formava. Segundo Peretti e Costa (2013, p. 06),

A sequência didática é um conjunto de atividades ligadas entre si, planejadas para ensinar um conteúdo, etapa por etapa, organizadas de acordo com os objetivos que o professor quer alcançar para aprendizagem de seus alunos envolvendo atividades de avaliação que pode levar dias, semanas ou durante o ano. É uma maneira de encaixar os conteúdos a um tema e por sua vez a outro tornando o conhecimento lógico ao trabalho pedagógico desenvolvido.

Nesse sentido, destacamos a importância do PIBID no processo de formação de professores para futura atuação na Educação Básica, pois faz a diferença ao possibilitar a melhoria da nossa formação/qualificação para o exercício da atuação profissional. Em continuidade ao relato das nossas aprendizagens e formação, compartilhamos mais uma experiência pedagógica vivenciada via ações do PIBID na Escola B, os jogos pedagógicos e suas contribuições no processo de aprendizagem, tópico da seção seguinte.

JOGOS PEDAGÓGICOS E SUAS CONTRIBUIÇÕES NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM

Neste tópico do texto, destacamos as contribuições dos jogos pedagógicos no processo ensino-aprendizagem no âmbito da SRM, posto que esses, na atualidade, se destacam no interior das escolas, pois os jogos pedagógicos e brincadeiras com regras são de extrema importância no processo de construção da afetividade, responsabilidade, competências psicomotoras e, além disso, o desenvolvimento pessoal, social e cultural, facilitando o ensino-aprendizagem dos estudantes nos processos de socialização, comunicação, expressão e construção do conhecimento. De acordo com Friedmann (1996, p. 41):

Os jogos lúdicos permitem uma situação educativa cooperativa e interacional, ou seja, quando alguém está jogando está executando regras do jogo e ao mesmo tempo, desenvolvendo ações de cooperação e interação que estimulam a convivência em grupo.

Nessa perspectiva, os jogos lúdicos são de fundamental importância, uma vez que permite a interação e cooperação de todos os envolvidos, são momentos significativos de aprendizagem que mobilizam o interesse do aluno e possibilita a construção do conhecimento.

Na SRM, na condição de bolsistas, conjuntamente com a professora regente da sala que também participa do Programa na condição de supervisora, desen-

volvemos inúmeras atividades com suporte dos jogos pedagógicos para desenvolver as potencialidades de aprendizagem dos estudantes e habilidades como raciocínio lógico, memória, capacidade de concentração e observação. Como ilustra a Figura 03:



Fonte: Acervo das bolsistas

Figura 03: Os estudantes em atividades e interação com os jogos pedagógicos

A utilização pedagógica dos jogos, em nossa concepção, contribuiu, sobremaneira com a aprendizagem dos estudantes, uma vez que esses passaram a ter melhor desenvolvimento escolar tanto na matéria que o recurso foi utilizado quanto em outras potencialidades. Portanto, os jogos pedagógicos como suporte no processo ensino-aprendizagem é uma possibilidade para o professor alfabetizar e é importante que o profissional de educação busque ideias inovadoras por meio de ferramentas diferenciadas para diversificar suas aulas, com vistas a diminuir as barreiras das diferenças, sem se esquecer de valorizar as potencialidades individuais de cada estudante em processo de inclusão social.

As diversas experiências que o Programa nos proporcionou de conviver com a realidade da SRM têm contribuído de forma significativa para nossa formação e autoformação, uma vez que esse espaço nos proporcionou diversos momentos formativos que nos possibilitaram a construção de um repertório de conhecimentos profissionais necessários à atuação docente. Com isso, destacamos que as ações formativas do PIBID são de extrema importância, por isso potencializam consideravelmente o processo de constituição da nossa identidade docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A atuação como bolsistas do PIBID nos permitiu acompanhar o trabalho desenvolvido na SRM e vivenciar uma nova realidade no âmbito das ações da Educação Básica. Com essas ações, tivemos a oportunidade de acompanhar a realidade dos estudantes que possuem necessidades educacionais especiais no interior de duas escolas, parceiras do PIBID.

O principal objetivo do Programa é incentivar os acadêmicos dos cursos de licenciaturas a estar aptos a desenvolver suas ações pedagógicas durante sua docência, visto que compreendemos durante este processo que independente da sua dificuldade, todos são capazes de atingir seus objetivos, este é um aspecto que contribui de maneira significativa para melhoria da qualidade da educação.

Durante nossa atuação na SRM, compreendemos a importância que representa esse espaço no atendimento especializado de estudantes que apresentam necessidades educacionais especiais. Nesse processo, as tecnologias digitais constituíram-se ferramentas importantes para consecução do processo de aprendizagem, visto que o uso desses artefatos culturais na escola potencializa novas formas de comunicação e interação com os fenômenos sociais e culturais a que os estudantes estão imersos dentro e fora do contexto escolar.

Diante das inúmeras ações que vivenciamos no PIBID, reafirmamos a importância do Programa no processo de formação de professores para a atuação pro-

fissional na Educação Básica. Além disso, é um Programa que faz a diferença, visto que possibilita a melhoria em nossa qualificação para futura atuação profissional.

Percebemos que a utilização dos jogos pedagógicos como suporte para o ensino aprendizagem desses estudantes é de fundamental importância, por que além de serem momentos de aprendizado prazerosos ainda contribui de maneira significativa no desenvolvimento pessoal, social e cultural.

Portanto, é preciso sensibilizar todos os envolvidos neste processo educativo, para que todos os estudantes tenham oportunidade para crescer cognitivamente e socialmente, devemos reconhecer as diferenças, aceitar e respeitar, trabalhando com essa diversidade, valorizando e convivendo com as diferenças.

REFERÊNCIAS

ALVEZ, Carla Barbosa. **A educação especial na perceptiva da Inclusão escolar:** abordagem bilíngue na escolarização de pessoas com surdez / Carla Barbosa Alvez; Josimário De Paula Ferreira; Mirlene Macedo Damázio. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010.

BRASIL. MEC, Ministério da Educação. **Documento orientador programa implantação de salas de recursos multifuncionais.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11037-doc-orientador-multifuncionais-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 ago. 2016

CRUZ NETO, Otávio. Trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org). **Pesquisa social:** teoria método e criatividade. Editora: Vozes, 2011, pp. 51-66.

FRIEDMANN, Adriana. **Brincar, crescer e aprender:** o resgate do jogo infantil. São Paulo: Moderna, 1996.

GOLDENBERG, Miriam. **A arte de pesquisar:** como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. 9. ed. Rio de Janeiro: Record, 2005.

PERETTI, Lisiane; COSTA, Gisele Maria Tonin da. **Sequência didática na matemática.** Revista de Educação do IDEAU Vol. 8 – Nº 17 - Janeiro - Junho 2013. Disponível em:

<http://www.ideau.com.br/getulio/restrito/upload/revistasartigos/31_1.pdf>. Acesso em: 16 out. 2016.

SILVA, Luciana Maria da. **Proposta pedagógica curricular de educação especial- sala de recursos multifuncional – tipo I - DI- FDN, TGD e TFE.** 2012. Marilândia do Sul, Paraná. Disponível em: <http://www.mlaangelocasagrande.seed.pr.gov.br/redeescola/escolas/1/1500/424/arquivos/File/ppc_SRM_2012.pdf>. Acesso em: 11 ago. 2016

SOUZA, Ana Paula Gestoso de *et al.* **O diário Reflexivo no estágio da pedagogia a distância:** Aspectos formativos para professores em exercício. São Carlos –EUFCar, Universidade Federal, 2012. Disponível em:

<<http://sistemas3.sead.ufscar.br/ojs1/index.php/sied/article/view/159>>. Acesso em: 12 ago. 2016.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **O conhecimento de si:** estágio e narrativas de formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador, BA: UNEB, 2006.

LEITURA INSTRUMENTAL PARA O ENEM: UMA EXPERIÊNCIA NO PIBID

Alline Dayane Carvalho

Bárbara Cristina Gallardo

INTRODUÇÃO

Criado em 2007 pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), o PIBID atende a formação inicial de professores para Educação Básica e não mais somente o Sistema Nacional de Pós-Graduação, como até então a CAPES parecia dar mais prioridade. Proporcionar experiência nas escolas públicas aos estudantes de licenciatura do Ensino Superior e buscar melhorar a qualidade do ensino das escolas públicas são os principais objetivos do PIBID. Uma das pautas que se tem muito discutida no ambiente acadêmico é a formação de professores, onde a qualidade profissional reflete na qualidade do ensino.

É a partir da real situação que se encontra a educação básica pública, da necessidade de interação entre ensino superior e educação básica no ambiente ensino-aprendizagem, que surgem programas como o PIBID. A CAPES esclarece o objetivo da bolsa:

O PIBID é uma iniciativa para o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica. O programa concede bolsas a alunos de licenciatura participantes de projetos de iniciação à docência desenvolvidos por Instituições de Educação Superior (IES) em parceria com escolas de educação básica de rede pública de ensino. Os projetos devem promover a inserção dos estudantes no contexto das escolas públicas desde o início da sua formação acadêmica para que desenvolvam atividades didático pedagógicas sob orientação de um docente da licenciatura e de um professor da escola (site oficial, CAPES, 2013)

São inúmeras as contribuições que os subprojetos proporcionam, entre elas, as leituras e discussões de textos sobre o ensino/aprendizagem de língua inglesa, que nos faz refletir no momento da observação de aulas nos colégios parceiros dos subprojetos do PIBID. Os miniprojetos que desenvolvemos fazem parte do subprojeto 'Multiletramentos em Língua Inglesa', que atende duas escolas públicas na cidade de Tangará da Serra, MT. Por meio de suas ações, os bolsistas, futuros professores de língua inglesa, podemos dizer que tornam-se mais conscientes de que a graduação é apenas o primeiro passo da formação profissional e que o aprendizado para sua real formação acontecerá de forma contínua, com pesquisas, reflexões so-

bre a prática, novas experiências e desafios, troca de experiências com os colegas de trabalho, e muito estudo para o aperfeiçoamento da proficiência na língua inglesa.

O programa atua em diversas áreas, tendo vários subprojetos que focam nas dificuldades encontradas na escola em que atua. É coordenado por um professor da instituição superior parceira, supervisionado por professores da escola pública e como protagonistas têm os acadêmicos. Todos recebem uma bolsa de incentivo, custeado pela CAPES. Os subprojetos envolvem vários processos, tais como: observação, orientação, oficinas, reforço, minicursos, aulas supervisionadas e reuniões. As observações servem para que os bolsistas observem a sala de aula e também o contexto escolar e pensem em iniciativas que contribuam para o aperfeiçoamento da disciplina de inglês na escola pública.

Nas orientações acontecem os planejamentos das atividades que serão desenvolvidas com os alunos. As oficinas e as aulas supervisionadas, depois de planejadas durante as orientações são aplicadas pelos bolsistas; no caso da aula supervisionada, a professora de inglês da turma assiste a aula e lança críticas para que a performance em sala do bolsista melhore. Nas reuniões, os bolsistas compartilham os feitos da semana e também se trabalha teoria, temas relevantes para uma maior e melhor aprendizagem dos bolsistas e que possam ser usados na produção de artigos, projetos ou outros.

O programa ajuda a diminuir as dificuldades que serão enfrentadas no início da docência. A participação e aplicação das atividades educacionais nas escolas públicas ajudam no ambiente de ensino-aprendizagem e dinamizam os conteúdos proporcionando uma maior interação do aprendiz com a realidade das escolas públicas.

Neste artigo, apresentaremos brevemente uma das ações do miniprojeto: o desenvolvimento de uma oficina de leitura instrumental e letramento crítico que oferecemos para estudantes de ensino médio, como preparação para o ENEM 2015.

PLANEJAMENTO

Durante o período como bolsista são realizadas várias atividades dentro e fora da escola. De início, acontecem as observações, que consistem em acompanhar uma professora de inglês na sala de aula uma vez por semana. Esse acompanhamento serve para que possamos observar como é a realidade das salas de aula, nos prepararmos para as atividades práticas que a universidade exige (Estágios), focando na preparação de profissionais mais qualificados e cientes do que é ser professor na prática. Além da observação, os bolsistas também ajudam a professora em sala,

como correções, aplicando atividades, explicações e auxiliando a professora no que ela precisar.

Após as primeiras observações, ocorrem semanalmente as orientações, que servem para o planejamento das aulas. Na orientação, a professora responsável mostra para os bolsistas o conteúdo que será estudado na próxima semana e todos planejam juntos. As orientações servem também para aprender fazer planos de aula, planejar oficinas, planejar aulas supervisionadas, na qual os bolsistas assumem a sala por uma aula, com acompanhamento da professora vigente.

Quando ingressam no PIBID, os bolsistas começam receosos, devido à falta de experiência com a prática. Os bolsistas têm autonomia em todas as atividades realizadas, tanto na preparação quanto na aplicação delas, contando sempre com o suporte da orientadora e coordenadora do projeto. Com isso, tornam-se protagonistas, podendo interagir com todas as partes (coordenação, professoras orientadoras, professores observados, alunos e funcionários da escola).

CARACTERÍSTICAS DA ESCOLA

Durante o segundo semestre de 2014 e no ano de 2015, o grupo de PIBIDianos do nosso projeto foi dividido, ficando seis bolsistas na Escola Estadual Ramon Sanches Marques e seis bolsistas na Escola Estadual 29 de Novembro, ambas na cidade de Tangará da Serra. A oficina relatada aconteceu escola 29 de Novembro. Esta é uma escola modelo, possui todas as salas climatizadas e com Datashow disponíveis, sala de informática, piscina, quadra poliesportiva coberta, refeitório amplo, biblioteca, entre outros. As salas de ensino médio possuem de 25 a 30 alunos.

Durante o período matutino, em que foram realizadas as observações, aconteciam aulas somente para o ensino médio. As oficinas e aulas de reforço eram planejadas e aplicadas no contraturno. A escola 29 de Novembro está aderindo aos poucos à modalidade de educação integral, por isso o horário da aula durante o dia é matutino das 07h00 às 12h00 e vespertino das 13h00 às 18h00. Acreditamos que uma hora a mais de aula seja um ponto positivo para a aprendizagem dos alunos, mas que, por outro lado, contribuiu para que muitos alunos não comparecessem nas atividades por nós oferecidas no contraturno.

A escola parceira sempre foi muito receptiva e os professores, atenciosos. Sobre isso, Paiva (2009) pondera:

[...] abra sua sala para estagiários que possam ajudá-lo. Lembre-se de que as faculdades de letras estão em busca de espaço para alunos estagiarem. Sua escola pode desenvolver projetos com a(s) faculdade(s), envolvendo os estagiários em ações pedagógicas dentro e fora de aula que promovam a autonomia dos alunos no ensino básico (PAIVA, 2009, p. 37).

Professores e coordenadores da escola parceira pareceram concordar com a colocação de deste autor. Pudemos desenvolver todas as atividades planejadas com sucesso e apoio de professores e da escola. As críticas e sugestões feitas a respeito da nossa performance em sala foi sempre feita de forma construtiva, contribuindo para nosso crescimento profissional e humano. As dicas dos professores, supervisora e coordenadora foram sempre de grande valia para nosso progresso em sala.

A PRÁTICA PEDAGÓGICA: OFICINAS

Os bolsistas fazem planejamentos de ensino, os quais incluem atividades diversificadas, tais como, ensino da língua inglesa a partir das músicas, fonética, gramática, interpretação de texto, técnicas de leitura, oralidade e a parte cultural da língua. Nossa primeira oficina na escola 29 de Novembro foi realizada em agosto de 2015 e aconteceu no horário normal de aula. Um dia por bimestre, a escola realiza várias oficinas de 4h/a, em diferentes áreas, as quais os alunos devem se inscrever. Esta ação faz parte do projeto Ensino Médio Inovador, o qual a escola aderiu.

A pedido da escola, o conteúdo da oficina do PIBID foi focado no inglês instrumental, voltado para o ENEM, podendo alunos dos segundos e terceiros anos se inscreverem. Assim, organizamos duas oficinas em 2015 sobre Inglês instrumental e acrescentamos o letramento crítico, conforme sugerem as orientações curriculares para o Ensino Médio – Línguas Estrangeiras (MONTE MÓR; MENEZES DE SOUZA, 2006). Organizamos também uma sala temática em outro momento, na qual trazemos questão culturais sobre os países que falam inglês. Foram expostos mapas, exibidos vídeos, entre outros. Essas oficinas eram aplicadas pelos PIBIDianos que atuavam na escola 29 de Novembro. Nelas, embora sob a coordenação da coordenadora e supervisora, um bolsista ajudava o outro, com autonomia desde a preparação até a aplicação da oficina.

Para as oficinas do ENEM, selecionamos material de testes anteriores e de questões do vestibular. Na primeira oficina, trabalhamos as técnicas de leitura: inferência, predição, skimming, scanning, palavras repetidas, cognatos, tempos verbais, algumas questões gramaticais e compreensão geral sob uma perspectiva crítica. Apresentamos textos e exercícios nos slides e explicamos o passo a passo para a compreensão de um texto em língua estrangeira. A seguir, requeríamos a busca pelo tema da questão e sua repercussão na sociedade. Discutíamos, na sequência, a possibilidade de veracidade ou não das alternativas.

A seguir, apresentamos alguns pontos trabalhados:

Iniciávamos com o incentivo a formulação de previsões sobre o texto. Esta, segundo Santos (2011), deve acontecer de forma rápida, com início antes da leitura

e continuando na sequência com a leitura rápida (skimming). Santos (ibid.) explica que essa combinação ajuda o leitor a construir sentidos para o texto.

Praticamos também a absorção das ideias por meio da compreensão dos marcadores discursivos. O domínio destes é importante porque auxiliam na compreensão das ideias apresentadas, mesmo que não se compreendam os detalhes (OLIVEIRA, 2015). A exploração das imagens também auxilia na compreensão de um texto, assim como o conhecimento de mundo, por exemplo, no título ‘anti-social behaviour’, a palavra ‘anti-social’ é um cognato. Por meio dela, o leitor pode pensar em substantivos que acompanham este adjetivo, por exemplo, ‘homem’, ‘mulher’, ‘pessoa’, etc, e com a leitura detalhada, concluir que trata-se de pessoas em geral; na leitura global, associá-la à “personalidade”, “postura” e provavelmente, “comportamento” (SANTOS, 2011). Trabalhamos frequentemente com este tipo de prática com os alunos.

Quanto ao letramento crítico, trabalhamos com manchetes sobre o mesmo assunto que traziam diferentes perspectivas. Além de perguntas como “qual é a fonte do texto?”, “qual a diferença entre os sites jornalísticos?”, “qual foi a intenção dos autores? Como você chegou a essa conclusão?”, etc., trabalhamos com questões de construção do texto, tais como, o uso da voz passiva, a forma despersonalizada de tratamento, formas diretas e indiretas, destaque das construções mais emotivas e dramáticas, de cunho sensacionalista, busca da ideia principal, associação entre imagem e texto e dicas tipográficas que realçam a ideias que o texto pretende registrar. Acreditamos que o leitor crítico deve estar atento a todos esses detalhes que os ajudam a destrinchar o sentido e a intenção do texto. Nesse sentido, registramos que os alunos gostaram de trabalhar com a ironia das tirinhas, tais como a do Calvin, do Garfield. As tirinhas do Calvin, por exemplo, exploram temas, tais como, a educação pública, ambientalismo e os resultados das pesquisas de opinião. As do Garfield, apesar de não explorar temas sociopolíticos, remetem a questões do cotidiano que esbarram nas ideologias de cada cultura, tais como, aparência, ingenuidade, preguiça, etc.

Apontamos ainda, características dos gêneros textuais que levamos para a sala (tirinhas, manchete, artigo de jornal, artigo de internet). No final, pedíamos que identificassem informações do texto a partir de inferências, conhecimento de mundo e dos elementos do texto. Como a oficina teve apenas 4 h/a de duração, não pudemos nos aprofundar nas técnicas, embora tenhamos feito isso nos encontros no contraturno. Estes, todavia, eram pouco frequentados pelos alunos.

Na segunda oficina, preparamos uma prova como a do ENEM e estipulamos um tempo para sua realização. A seguir, fizemos a correção comentada, anali-

sando cada uma das alternativas. Esse procedimento foi importante não só para os alunos, como para nós, bolsistas, pois aprendemos a fazer uma análise das questões de um modo mais completo, encontrando a exata informação equivocada em cada questão.

Neste segundo dia, a oficina começou com uma breve retomada as técnicas de leitura. Falamos rapidamente de cada uma e partimos para as atividades escritas. Seleccionamos quinze questões que caíram no ENEM (2010 a 2014) nos anos anteriores, mudamos as alternativas de lugar e fizemos um simulado. Demos um tempo para que respondessem e passassem as respostas para os gabaritos, que ficariam conosco. Como as questões eram de múltipla escolha, perguntávamos quem achava que era a alternativa “a”. Entre essas pessoas era questionado o motivo de achar que era essa a alternativa correta. Pedíamos para apontar no texto o que levou a chegar a essa conclusão. Isso era feito com as outras alternativas. Nessa hora, destacávamos a compreensão do texto e pedíamos que apontassem os discursos que estavam permeados na questão.

As correções das questões aconteceram basicamente da mesma forma, já que se tinha o mesmo objetivo para todas elas: usar as técnicas de leitura instrumental e desvendar as questões discursivas presentes. A pergunta era feita, os alunos respondiam e independente de se estar certa ou errada a resposta, fazíamos as mesmas perguntas. Nosso objetivo era saber como eles haviam chegado àquela conclusão para escolha da alternativa. Em muitos, casos as técnicas eram usadas de maneira correta, o aluno também entendia o texto de forma correta, mas, na hora se marcar a alternativa ele não conseguia identificar a resposta certa. Às vezes por falta atenção, às vezes por dificuldade de interpretação mesmo. Quando isso acontecia, retomávamos a explicação da estrutura ou letramento específico necessário para a alternativa e dávamos mais exemplos.

No geral, a nossa oficina foi muito satisfatória, tanto pelo aprendizado que levamos para esses alunos, quanto para os bolsistas, pelo aprendizado que adquiriram durante o processo de preparação e aplicação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Participar do cotidiano da escola, poder planejar e aplicar um conteúdo com os colegas e discutir pontos positivos e negativos com profissionais atuando na escola é uma experiência enriquecedora para o licenciando. Por meio de PIBID, podemos entender o sentido da relação entre teoria e prática, integrando literalmente o contexto de formação e o de futura atuação profissional.

Para finalizar, gostaríamos de deixar registrado que acreditamos que na escola, as quatro habilidades de ensino e aprendizado de uma língua estrangeira reading (leitura), listening (escrita), writing (produção escrita) e speaking (produção oral) devem fazer parte da aula. Aprendemos no curso de Letras que provas não representam o cotidiano, tampouco o conhecimento isolado de estruturas. Para a inserção dos indivíduos nesse mundo globalizado no qual vivemos, é importante a prática das quatro habilidades, pois, não se aprende um idioma pela metade, a não ser para fins específicos, como passar em uma prova. A oficina que descrevemos foi somente uma parte do nosso trabalho.

Este foi uma de nossas primeiras experiências. Para o próximo semestre, já organizamos oficinas de 30h/a de fala e escuta. Nas reuniões, estamos discutindo questões sobre o ensino da escrita. Observando as aulas, pudemos entender melhor os alunos, suas dúvidas e anseios. Isso nos ajuda a organizar o conteúdo levando em conta o sujeito que vai recebê-lo. A tomada de consciência deste feito e o que aprendemos enquanto estamos organizando o conteúdo nessa perspectiva torna nossa experiência única.

REFERÊNCIAS

- CAPES, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Disponível em: < <http://www.capes.gov.br/educacaobasica/capesPIBID> >. Acesso em 12 de Maio de 2015.
- MONTE MÓR, W.; MENEZES DE SOUZA, L.M.T. Conhecimento de línguas estrangeiras modernas. In: BRASIL. Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Linguagens, códigos e suas tecnologias. Secretaria de Educação Básica. – Brasília: Ministério da Educação, 2006.
- OLIVEIRA, Luciano Amaral. O Ensino da Leitura. In: Aula de inglês: do planejamento à avaliação. 1. Ed. – São Paulo: Parábola Editorial, 2015.
- PAIVA, V.L.O. O ensino de línguas e a questão da autonomia. In: LIMA, D.C. (org.). Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa: conversas com especialistas. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. p. 30-38.
- SANTOS, D. Como ler em inglês: estratégias 1. São Paulo: Disal, 2011.
- <http://www.reallifeglobal.com/aprenda-ingles-com-tirinhas-calvin-e-haroldo>> Acesso em 15 julho 2015 às 13h.
- <http://www.reallifeglobal.com/aprendendo-ingles-historias-quadrinhos-garfield-gato>> Acesso 15 julho 2015 às 14h.

TECNOLOGIAS DIGITAIS E PRÁTICAS DE ENSINO DE LÍNGUA INGLESA: (RE) SIGNIFICAÇÕES NO PIBID/INGLÊS/CÁCERES

Valdir Silva (UNEMAT)²⁶

Rodrigo de Santana Silva (UNEMAT)²⁷

Alinhados com muitos pesquisadores ao redor do mundo, há tempo estamos refletindo sobre as implicações das tecnologias digitais nas práticas sociais contemporâneas de formação de professores na área da Linguagem porque, conforme observam Barton e Lee (2015, p. 11-12), todos os aspectos da vida, incluindo as atividades cotidianas, as práticas de trabalho e o mundo da aprendizagem, estão sendo afetados pelas tecnologias digitais, e isso, consequentemente, tem impactado a linguagem e as práticas comunicativas. Norteados por esse entendimento e por entendemos que as tecnologias digitais podiam se configurar em um importante recurso para as práticas de ensino e aprendizagem de Língua Inglesa para os alunos matriculados no primeiro semestre de 2016, do Curso de Letras da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), Campus de Cáceres. Em outras palavras, tínhamos como proposta o desenvolvimento de um trabalho diferenciado com a disciplina, expandindo o espaço-tempo das práticas de ensino e de aprendizagem presenciais para o contexto virtual. Ou seja, fizemos a aproximação entre presencial e virtual e criamos as condições para a emergência de uma realidade híbrida de práticas de construção de conhecimentos linguísticos sobre a Língua Inglesa. Nos termos de Barton e Lee (2015), instituímos virtualidades de contextos para as ações de práticas de língua(gem) em inglês, as quais serão tratadas mais adiante.

A percepção de que era possível de se realizar um trabalho mediatizado e mediado pelas tecnologias digitais foi respaldada por meio dos resultados aferidos em um questionário aplicado no início do semestre para verificar o perfil social e tecnográfico dos alunos. Constatamos, então, que todos os alunos estavam conectados à internet por meio de *smarphones*, via operadoras telefônicas. Constatamos ainda que a grande maioria dos alunos era egressa das escolas públicas do Ensino Médio do município de Cáceres e de cidades vizinhas e que, a exemplo dos alunos

²⁶ Doutor em Linguística Aplicada. Professor do Programa de Pós-graduação em Linguística da UNEMAT e do curso de Letras da UNEMAT/Cáceres. Coordenador do PIBID Letras/Inglês. ollule4@yahoo.com

²⁷ Professor do departamento de Letras. Mestrando em Linguística pelo Programa de Pós-graduação em Linguística da UNEMAT/Cáceres. Colaborador do PIBID Letras/Inglês. rodrigasantana.unemat@gmail.com

que ingressaram no Curso nos anos anteriores, eles também não tinham domínio da Língua Inglesa.

A falta de um domínio mínimo da língua inglesa pelos alunos é um sinal inequívoco de que praticamente não houve melhoras significativas nas práticas de ensino da Língua Inglesa no âmbito da Educação Básica. No contexto do Curso de Letras, um dos resultados imediato dessa situação é a taxa, relativamente alta de desistência, em torno de 10%, das 40 vagas oferecidas, logo no início da graduação, pelo fato de não conseguirem acompanhar as aulas de Língua Inglesa. Essas informações têm sido aferidas a cada semestre, através da aplicação de questionários junto aos alunos. É um quadro contraditório, pois todos dizem que gostam da Língua Inglesa, que queriam aprendê-la, sabem de sua importância no mundo contemporâneo, mas ao perceberem suas limitações com a língua, a falta de tempo e de condições financeiras para fazer um curso complementar, acabam abandonando o Curso para pleitearem vagas em outros cursos, através de um novo vestibular ou requerendo vagas remanescentes em outros cursos.

Dos alunos que permaneceram, muitos ainda têm grandes dificuldades, pois, como dito, a maioria trabalha e não dispõe de tempo e de recursos para investir na aprendizagem da Língua Inglesa, para além daquilo que é oferecido pelo Curso. Contrastando com esse cenário, há sim, alguns alunos que apresentam um grau de proficiência mais acurado do inglês, pois são pessoas que tiveram a oportunidade de estudar - e continuar estudando - em escolas particulares de idiomas, morarem no exterior ou ainda, no caso de alguns, de saberem muito da língua, em decorrência de interesses precoces (postura autônoma) pelo Inglês.

A ilusão de que os alunos, com exceção daqueles que entraram no Curso já sabendo da Língua, se encontram com um grau de proficiência, no mínimo, razoável é decepcionante e se revela praticamente na porção final do Curso, como é possível de se verificar durante as práticas de estágio supervisionado de Língua Inglesa. Aliás, o único momento de contato efetivo do aluno com a escola antes de tê-la como espaço de práticas profissionais e a qual, muitos irão se valer, mesmo sem saber a contento da Língua, uma vez que se trata de uma oportunidade de trabalho e de melhoria da qualidade de vida desses “professores de Língua Inglesa”. O resultado disso tudo são aulas de Língua Inglesa, produzidas eminentemente em Português e, na maioria das vezes, através de práticas pedagógicas sustentadas em processos de traduções mecânicas dicionarizadas. A Língua Inglesa, em razão disso, torna-se praticamente sem efeito na formação dos alunos das escolas e também do aprimoramento do próprio professor.

As situações acima descritas, na verdade, são desdobramentos perversos que se constituem dentro de um sistema marcado por dinâmicas, cujas condições iniciais para o ensino e a aprendizagem da Língua Inglesa, emergem dos problemas históricos da Educação Brasileira em todas as suas esferas, mas, particularmente, no Ensino Fundamental e Médio, dentre os quais, destacamos: 1) carga horária insuficiente nas matrizes curriculares do ensino fundamental e médio; 2) falta de estrutura física e tecnológica favoráveis para o ensino de línguas; 3) superlotação das salas de aulas; 4) crenças fossilizadas sobre a impossibilidade de a escola pública não ser um local de aprendizagem de um idioma; entre outros aspectos.

A falta de um nível de proficiência razoável de inglês do professor de Língua Inglesa é, do nosso ponto de vista, o mais crítico, pois revela – é preciso que assumamos isso – as deficiências do próprio sistema da maioria dos cursos de graduação no país, particularmente nas universidades do interior do país, como é o caso da UNEMAT. São problemáticas históricas da educação nacional que há muito já vêm sendo apontadas por várias investigações e reflexões produzidas por pesquisadores da área de Linguística Aplicada, tais como, Abrahão (1992), Almeida Filho (1999), Bárbara e Ramos (2003), Barcelos (2004), Carvalho (2000), Celani (1997), Paiva (2003, 2008), Leffa (2003), entre outros.

No contexto contemporâneo, compreendemos que o dinamismo das tecnologias digitais nos impulsiona a refletir sobre as práticas educacionais de forma diferente. Leva-nos a repensar sobre as práticas que se colocam em descompasso com o mundo em que se inserem esses alunos. Eles não sabem inglês, mas estão conectados em um universo em que a língua inglesa faz sentido para eles, uma vez que está presente em seus *smartphones*, através dos quais ouvem suas *playlists*, assistem vídeos, jogam, traduzem, usam termos em inglês, assistem séries, etc.

É uma geração que vive conectada em redes sociais eletrônicas que, conforme apontam Silva e Silva (2015), tornou-se um termo massificado na sociedade contemporânea, em virtude da emergência dos sistemas digitais da informação e da comunicação atualmente disponíveis no contexto da internet e diferentes plataformas móveis, tais como, *notebooks*, *tablets* e fundamentalmente os *smartphones*. Esta perspectiva metálica das redes sociais confere a elas novos significados em virtude do papel que elas desempenham nas práticas socioculturais de um mundo cada vez mais interconectado. Nessa direção, a rede social mais difundida atualmente em todo o mundo é o *Facebook* (FB), com mais de 1,5 bilhão de usuários.

Apesar de o FB não ter sido concebido como um espaço educacional, conforme observa Silva (2016), nos últimos anos têm sido expressiva a sua apropriação para a produção de práticas de ensino e aprendizagem formais nas mais diferentes

áreas dos conhecimentos e por essa razão têm sido considerável o número de pesquisas referenciadas no âmbito do *FB*, como pode se verificar em Araújo e Leffa (2016), entre outros.

Tomar o *FB* como uma extensão da sala de aula acontece por causa da percepção e constatação sobre como esse sistema é estruturado e o que nele é possível de se produzir. Ou seja,

[...]somos nós que vemos e apropriamo-nos dele para significá-lo como um espaço legítimo de práticas de ensino e aprendizagem, pelo fato de se tratar de um sistema dependente das tramas tecidas pelos sujeitos que nele se inscrevem por meio da linguagem. Um perfil criado no *FB* para práticas de ensino e aprendizagem pode ter o mesmo funcionamento de uma sala de aula de uma instituição educacional. Tudo vai depender do projeto de curso concebido pelo professor e legitimado pelos alunos. (SILVA, 2016. p. 53)

Para complementar a ideia sugerida pelo autor, usamos as palavras de Sartori e Roesler (2014, p. 126) a respeito do *FB*:

[...] possibilita a experimentação de novas abordagens metodológicas, a aprendizagem colaborativa que extrapola o trabalho realizado em sala, principalmente o desenvolvimento de habilidades relacionadas à comunicação e produção coletiva, como escrever de modo objetivo, esperar a resposta do outro, realizar a síntese do que foi exposto.

[...] por envolver a contribuição de todos os envolvidos e reunir informações de diversas fontes e linguagens, o ambiente do Facebook proporciona a construção de conhecimentos além dos propostos pelo professor, diversificando a discussão, viabilizando aprendizagens diferentes para contextos pessoais diferentes dos estudantes.

É nessa perspectiva que, conforme dito no início desse artigo, propusemos e desenvolvemos o trabalho aqui apresentado e discutido. A disciplina “Língua Inglesa: Ênfase na leitura”, com carga horária de 120 horas foi organizada em três módulos. O primeiro módulo consiste em 40 aulas presenciais de preparação do conteúdo (estratégias de leitura, produção de pequenos textos em inglês), orientações para o trabalho com o uso de determinadas ferramentas e plataformas tecnológicas e organização das atividades previstas no módulo seguinte. No módulo 02 definimos como objeto de trabalho onze livros de uma coleção da *Foundation Reading Library* (de níveis 01, 02 e 03) e dividimos a turma, de 33 alunos, em 11 grupos de três pessoas. Cada grupo ficou responsável por apresentar um seminário online e um presencial, seguindo alguns parâmetros adotados para a realização de cada um. Já o terceiro módulo é constituído por atividades na modalidade online, por meio do aplicativo Duolingo e do curso de inglês da CAPES My English Online (MEO). No Duolingo, ficou estabelecido que o aluno deveria alcançar o nível 10 do aplicativo (2250 pontos de experiência) para que seja atribuída a nota máxima referente à essa

avaliação. No MEO, o aluno deveria fazer a matrícula, o teste de nivelamento e entregar o certificado de conclusão do nível em que o aluno se matriculou.

Essas atividades, planejadas para acontecer na modalidade híbrida, são decorrentes de toda uma discussão a respeito da qualidade do ensino público no país. Tendo em vista que o curso de licenciatura em Letras da UNEMAT forma professores de Língua Inglesa, pautamos o trabalho em bases que valorizam a utilização de ferramentas tecnológicas, visto que esta é uma tendência do mundo contemporâneo, tal como apontamos anteriormente. Nessa direção, para efeito desse artigo, tomaremos como foco as implicações das virtualizações adotadas para o redimensionamento das práticas de ensino e aprendizagem de língua inglesa, a posição de quatro alunos matriculados na referida disciplina e bolsistas do Subprojeto “Aprender e Ensinar Inglês é Show”, do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência (PIBID), do Curso de Letras.

O PIBID é um programa da CAPES/MEC que tem os seguintes objetivos:

- a) incentivar a formação de professores para a educação básica, especialmente para o Ensino Médio;
- b) valorizar o magistério, incentivando os estudantes que optam pela carreira docente;
- c) promover a melhoria da qualidade da educação básica;
- d) promover a articulação integrada da Educação Superior do sistema federal com a Educação Básica do sistema público, em proveito de uma sólida formação docente inicial;
- e) elevar a qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores nos cursos de licenciaturas das instituições federais de educação superior;
- f) estimular a integração da Educação Superior com a Educação Básica no Ensino Fundamental e Médio, de modo a estabelecer projetos de cooperação que elevem a qualidade do ensino nas escolas da rede pública;
- g) fomentar experiências metodológicas e práticas docentes de caráter inovador, que utilizem recursos de tecnologia da informação e da comunicação, e que se orientem para a superação de problemas identificados no processo ensino-aprendizagem;
- h) valorizar o espaço da escola pública como campo de experiência para a construção do conhecimento na formação de professores para a educação básica;

i) proporcionar aos futuros professores participação em ações, experiências metodológicas e práticas docentes inovadoras, articuladas com a realidade local da escola (CAPES, 2011, p. 01).

Como se pode verificar no item “g” do excerto acima, um dos objetivos do PIBID é o de fomentar práticas docentes inovadoras mediadas por tecnologias, ou seja, tomar as tecnologias atualmente disponíveis como meio para a superação de problemas envolvendo os processos de ensino e de aprendizagem. Trata-se de uma orientação que se encontra alinhado com as orientações da UNESCO sobre a importância de se instituir políticas educacionais baseada em suportes móveis, *smartphones* em particular. Para a UNESCO, a aprendizagem móvel diz respeito às possibilidades de se aprender a qualquer hora e em qualquer lugar:

Como as pessoas, na maior parte do tempo, levam consigo aparelhos móveis, a aprendizagem pode ocorrer em momentos e locais que antes não eram propícios à educação. Em geral, aplicativos de aprendizagem móvel permitem às pessoas escolherem entre lições que exigem apenas alguns minutos e lições que requerem concentração por algumas horas. Essa flexibilidade permite que as pessoas estudem durante um intervalo longo, ou durante uma viagem curta de ônibus. (UNESCO, 2013, p. 14).

Estas orientações da UNESCO sobre a importância das tecnologias para as práticas de ensino e aprendizagem estão referenciadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação Básica. No PCN do Ensino Fundamental está escrito que os alunos precisam saber “utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos” (1997, p. 5) e o PCN do Ensino Médio orienta a aplicação das “tecnologias da comunicação e da informação na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes para sua vida” (2000, p.104).

Em síntese, o trabalho ora em desenvolvimento no primeiro semestre do Curso de Letras, encontra-se em total sintonia com os documentos oficiais internacionais e nacionais que orientam as práticas formais para a formação de professores no contexto contemporâneo. Por essa razão, esse entendimento ganha contornos ainda mais significativos no âmbito do PIBID.

Nessa direção, com o propósito de perscrutar o que pensam os quatro alunos bolsistas do PIBID sobre os efeitos do programa da disciplina, fizemos a eles a seguinte pergunta: “ Em que medida o uso das tecnologias digitais, a exemplo do que vem acontecendo na disciplina de Língua Inglesa no I semestre, podem contribuir com o seus trabalhos como bolsista do PIBID nas escolas e como futuros professores de Língua Inglesa da Educação Básica”? Vejamos o que eles disseram:

Excerto 01

[...] Posso, como bolsista do PIBID, dar continuidade as minhas atividades desenvolvidas em sala de aula da faculdade para o ensino das escolas públicas, transmitindo tudo que aprendi ou repassando a ideia de que no meio digital também se pode obter boas aulas e ter ótimos resultados (Bolsista 1).

Excerto 02

[...] Depois dessa experiência percebi o quão necessário é incrementar a tecnologia na educação, pois basicamente é algo que chama atenção do aluno fazendo com que ele mostre seu potencial livremente, sem a pressão de sala de aula e sem vergonha de errar. [...] cheguei a conclusão que é uma forma de não apenas fazer com que o aluno aprenda, mas também que ele se interesse em pesquisar mais sobre o assunto, se aprofunde mais, já que em alguns segundos ele consegue acessar incontáveis materiais pedagógicos em seu aparelho celular ou computador (Bolsista 2)

Excerto 03

O uso das tecnologias digitais como recurso complementar para as aulas de língua Inglesa tem se mostrado eficaz e prático para minha aprendizagem da segunda língua [...] Com certeza é uma tática didática que levarei comigo quando me tornar professor e para minha primeira experiência em sala de aula como PIBIDiano. Vejo o uso das tecnologias como uma forma de tornar as aulas mais dinâmicas e atrativas para os alunos, utilizando as próprias redes sociais para compor um novo viés de suas utilizações (Bolsista 3)

Excerto 04

Podem contribuir bastante, pois é uma forma de fazer os alunos se interessarem mais pela disciplina de língua inglesa (Bolsista 4)

Os quatro excertos tornam visíveis as posições dos bolsistas do PIBID sobre a importância das tecnologias nas práticas de ensino de língua inglesa, não apenas para os processos de aprendizagem deles, mas também como recursos didáticos que podem contribuir com as práticas de iniciação a docência no âmbito do PIBID e como futuros professores. Se analisarmos com cuidado as falas dos bolsistas quando dizem, respectivamente nos excertos #2 e #3, [...] *Depois dessa experiência percebi o quão necessário é incrementar a tecnologia na educação* [...] e [...] *cheguei a conclusão que é uma forma de não apenas fazer com que o aluno aprenda, mas também que ele se interesse* [...] podemos verificar que eles apontam uma percepção de que, para eles, as tecnologias digitais não se configuravam em um meio propício para as práticas de ensino e aprendizagem formal, apesar de eles estarem imersos na cultura digital.

Podemos depreender dessas posições que as práticas de ensino medidas pelas tecnologias somente terão efeitos para a formação dos alunos, se o institucional e os professores formadores estiverem alinhados com os documentos oficiais que norteiam a educação internacional e nacional e com as demandas da sociedade contemporânea. Em outros termos, se o institucional não chancela tais práticas é de

se esperar, então, que esses alunos reproduzam o mesmo entendimento de um número considerável de professores da Educação Básica que apagam as tecnologias em suas práticas, não por que eles querem, mas porque a eles nunca foi dito sobre tais possibilidades e de corroborar essa realidade, leis que coíbem o uso das tecnologias digitais no âmbito das escolas.

Os efeitos das tecnologias nas práticas de língua(gem) no processo de formação docente podem ser verificados nas palavras do professor da disciplina “Língua Inglesa: Ênfase na leitura”, ele próprio um aluno egresso do Curso de Letras e ex-bolsista do PIBID/Inglês.

Excerto #04

Enquanto professor da disciplina de Língua inglesa no curso de letras da UNEMAT/ CÁCERES, acredito que as tecnologias podem servir de auxílio para os alunos, tanto na sua própria aprendizagem quanto no trabalho com o PIBID. Digo isso porque durante o percurso de minha graduação (2011-2015) fui bolsista PIBID, tive excelentes orientações em relação ao uso das tecnologias e sempre utilizei e vi nelas possibilidades de me envolver mais e envolver outras pessoas nas práticas de aprendizagem de Língua Inglesa. Posso citar como cruciais na minha formação docente o Aplicativo Duolingo e o Curso de Inglês *My English Online* (CAPES).

Podemos dizer que as tecnologias digitais e suas potencialidades para os processos de virtualizações das práticas presenciais de ensino contemporâneo estão resignificando os entendimentos dos alunos na disciplina de Língua Inglesa logo no primeiro semestre do Curso de Letras. Trata-se de uma realidade que pode modificar o entendimento dos alunos do Curso sobre a validade da aplicação das tecnologias no âmbito das práticas de ensino e nesse movimento, contrapor a posição dos alunos da disciplina Linguagem e Tecnologia, ofertada no último ano do Curso, quando dizem que se tivessem estudado essa disciplina antes do Estágio Supervisionado, eles teriam “lidado com maior segurança e criatividade para preparar ‘aulas diferenciadas’ nas escolas onde estagiaram” e, seguem eles, poderiam inclusive ter “produzido Trabalhos de Conclusão de Curso orientado pelas práticas de língua(gem) mediadas por tecnologias”, conforme aponta pesquisa conduzida por Silva (2016, p. 64-65).

Temos consciência da necessidade imediata de apresentarmos, enquanto instituição pública de formação de professores de Língua Inglesa, proposições que possam intervir de forma profícua na realidade que se coloca para o ensino brasileiro, tanto na universidade como nas escolas. Nessa direção, a articulação requerida no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), entre *Universidade/escola* e *professor da escola/futuro professor* configura-se, enquanto proposição de política pública para a educação nacional, em uma oportunidade

muito pertinente para que iniciemos as mudanças que precisam ser efetuadas para formamos professores com a máxima qualidade possível.

É preciso que reconheçamos que as práticas de língua(gem) produzidas nos contextos digitais devem se configurar em um componente curricular fundamental para a formação de professores da área de Letras e Linguística. Em outras palavras, o conhecimento sobre Linguagem e Tecnologia configura-se em um agenciamento que não pode ser negligenciado pelas instituições e professores que têm como compromisso social a formação de professores alinhada com as demandas impostas pela sociedade contemporânea para as práticas de ensino e aprendizagem. Trata-se de um entendimento que precisa ser assegurado no âmbito das instituições formadoras para que seus desdobramentos possam, de fato, reverberar dentro delas próprias, mas principalmente no contexto das salas de aula da Educação Básica.

REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO, M. H. **A prática de ensino e o estágio supervisionado como foco de pesquisa na formação do professor de LE. Contexturas** – ensino crítico de língua inglesa, São Paulo, APLIESP, n. 1, p. 49-54, 1992.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P (Org.). **O professor de língua estrangeira em formação**. Campinas: Pontes, 1999.
- ARAÚJO, J.; LEFFA, V. (Orgs.). **Redes sociais e ensino de línguas: o que temos de aprender?** 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.
- BARTON, David; LEE, Carmen. **Linguagem online: textos e práticas digitais**. 1º ed. São Paulo: Parábola editorial, 2015.
- BARBARA, L.; RAMOS, R. C. G. (Org.). **Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas**. Campinas: Mercado de Letras, 2003. p. 29-57.
- BARCELOS, A. M. F. **Crenças sobre aprendizagem de línguas, linguística aplicada e ensino de línguas**. Linguagem & Ensino, Pelotas, v. 7, n. 1, p. 123-156, 2004.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **PIBID**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=467&id=233&option=com_content&view=article. Acesso em: 14 Julho 2014.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais** (1º e 2º ciclos do ensino fundamental). v. 3. Brasília: MEC, 1997.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio)**. Brasília: MEC, 2000.
- CAPES. **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID**. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capesPIBID>. Acesso em: 14 Julho 2014.

CELANI, M. A. A. Ensino de línguas estrangeiras: olhando para o futuro. In: M. A. A. CELANI (Org.). **Ensino de Segunda língua: redescobrimos as origens**. São Paulo: EDUC (1997). p. 147-161.

DE CARVALHO, M. E. P., (2000). **Family-school relations: a critique of parental involvement in schooling**. Mahwah, New Jersey, USA: Lawrence Erlbaum Associates.

LEFFA, V.J. **Quando menos é mais: a autonomia na aprendizagem de línguas**. In: NICOLAIDES, C.; MOZZILLO, I.; PACHALSKI, L.; MACHADO, M.; FERNANDES, V. (Org.). *O desenvolvimento da autonomia no ambiente de aprendizagem de línguas estrangeiras*. Pelotas: UFPEL (2003), v., p.33-49.

PAIVA, V.L.M.O. **A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa**. In: STEVENS, C.M.T e CUNHA, M.J. *Caminhos e Colheitas: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil*. Brasília: UnB (2003), p.53- 84. Disponível em: <<http://www.veramenezes.com/publicacoes.html>> (Acessado em 15/07/2016)

_____. **O Uso da Tecnologia no Ensino de Línguas Estrangeira: breve retrospectiva histórica** (2008). Disponível em www.veramenezes.com/techist.pdf Acessado em 18/06/2016.

SARTORI, A.; ROESLER, J. **Mídias e educação: linguagem, cultura e prática pedagógica**. In: TORRES, P.L. (Org.) *Complexidade: redes e conexões na produção do conhecimento*. Curitiba: SENAR - PR., 2014.

SCHALLER, J-J. **Lugares aprendentes e inteligência coletiva: rumo à constituição de um mundo comum**. In: PASSEGGUI, M.C.; SOUZA, E.C. (Orgs.) *(Auto)biografia: formação, territórios e saberes*. Natal, R.N.: EDUFRRN; São Paulo: PAULUS, 2008, p. 67-84

SILVA, V. & SILVA, R. de S. **Das infovias às ruas: O Facebook e as manifestações sociais na perspectiva da teoria do caos/complexidade**. *Revista Rua*. Campinas-SP. Nº. 21, V. 2. p. 285 – 302. 2015.

SILVA, V. **Grupo como sistema adaptativo complexo: um estudo das práticas de ensino e aprendizagem no contexto do Facebook**. In: SILVA, Walkyria Magno e & BORGES, Elaine Ferreira do Vale. *Complexidade em ambientes de ensino e de aprendizagem de línguas adicionais*. Editora CRV, Curitiba – PR/Brasil; 2016.

UNESCO. **Diretrizes de políticas da UNESCO para a aprendizagem móvel** (2013). Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002277/227770por.pdf> Acessado em 02/05/2016.

LEARNING THROUGH CARTOON: APRENDIZADO DE LÍNGUA INGLESA MEDIADO POR COMPUTADOR NA PERSPECTIVA DOS SISTEMAS ADAPTATIVOS COMPLEXOS²⁸

Adson Luan Duarte Vilasboas Seba²⁹

TECNOLOGIA E ENSINO DE LÍNGUAS

A tecnologia permite que processos manuais sejam realizados rapidamente, encurta distâncias, nos permite ter acesso a um vasto acervo de conhecimentos, facilita o diagnóstico de doenças, etc. A inserção da tecnologia na sociedade atual tem como consequência uma dependência maior dos sistemas de informação e comunicação. Desse modo, os sujeitos passam a adaptar suas práticas sociais e de linguagem às mudanças em vigência. Ou seja, a informática marca sua presença na sociedade, a ponto de se imaginar impossível, hoje, viver sem as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC).

Foi frente a esse fenômeno que o sociólogo Manuel Castells cunhou a expressão “sociedade da informação”. Segundo Castells (2003), na sociedade da informação, a tecnologia é o elemento central da atividade humana, que perpassa todas as dimensões do homem, logo, é presente no âmbito das práticas escolares. Ainda estabelecendo a relação entre tecnologia e sociedade, o filósofo Pierre Lévy (2004) argumenta que:

Novas maneiras de pensar e conviver estão sendo elaboradas no mundo das telecomunicações e da informática. As relações entre os homens, o trabalho, a própria inteligência, dependem na verdade, de metamorfose incessante, de dispositivos informacionais de todos os tipos. Escrita, leitura, visão, audição, criação e aprendizagem são capturados por uma informática cada vez mais avançada. (LÉVY,2004, p.7)

Para Prensky (2012), a sociedade atual é constituída de uma parcela considerável de jovens, denominados por ele de “nativos digitais” para referir-se aos que cresceram cercados por tecnologias digitais, diferindo-se dos “imigrantes digitais”, pessoas mais velhas que cresceram com a mídia impressa e agora precisam adap-

²⁸ Este artigo foi supervisionado pelo Coordenador do PIBID/Inglês/Cáceres, Prof. Dr. Valdir Silva, meu orientador como voluntário de Iniciação Científica e de Trabalho de Conclusão de Curso. E-mail: ollule4@yahoo.com

²⁹ Graduando em Licenciatura em Letras Português/ Inglês pela Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT e Bolsista do PIBID/Inglês/Cáceres. E-mail: adson312@gmail.com

tar-se ao plano virtual. Embora, de acordo com Bartoon e Lee (2015), torna-se importante não estereotipar o uso da internet como exclusivo aos jovens, ou seja, os autores entendem que é preciso evitar a dicotomia “Nativos digitais” e “Imigrantes digitais”. Para eles, essa divisão pode ter sido útil por volta dos anos 2000, período em que muitas pessoas não tinham contato com os recursos digitais. Atualmente, não há idade clara para marcar diferenças no uso da tecnologia e, desse modo, torna-se extremamente relevante idealizar métodos que insiram a tecnologia em todo o âmbito educacional, como Ensino Médio/Fundamental, Educação profissional e tecnológica, Educação de jovens e adultos – EJA, e educação especial.

Nessa direção, surge também a necessidade de se ter um profissional inserido no mundo tecnológico, que possa propiciar inovações e qualidade no processo ensino-aprendizagem. Há políticas públicas que estimulam os educadores a se qualificarem, como é o caso, por exemplo, do Programa Nacional de Tecnologia Educacional, do Ministério da Educação (Proinfo/MEC), criado com o objetivo de promover o uso científico e pedagógico da informática na rede pública de ensino.

Conforme advoga Barton e Lee (2015), os recursos digitais têm gerado interesse multidisciplinar nos últimos anos. Portanto, é cada vez maior a procura por novas possibilidades de ensino e qualificação por parte dos profissionais que atuam em diversas áreas do conhecimento. Este fato é decorrente das demandas da sociedade atual, que se caracteriza pelo dinamismo do conhecimento e pelo avanço tecnológico.

O caráter dinâmico, adaptável a sociedade nos faz vê-la não como algo estático, regido por um conjunto de regras contínuas e imutáveis, mas como um sistema vivo e dinâmico em constante evolução e mudança. Frente a isso, Furtado, Sakowski, Tóvolli (2014) afirmam que:

Os sistemas sociais podem ser descritos como uma coleção de agentes heterogêneos (indivíduos, bancos, países etc.), cujo estado de um agente (opinião, a liquidez, a riqueza etc.) influencia e é influenciado pelo estado dos outros e cujas interações juntas dão origem às propriedades globais do sistema, propriedades essas que são mais que a soma do comportamento individual. Esses aspectos caracterizam sistemas sociais como complexos. A compreensão de como esses sistemas respondem às influências externas, como evoluem e quais características emergem a partir de quais configurações são de particular interesse para a análise de políticas públicas. (FURTADO; SAKOWSKI; TÓVOLLI, 2014, p.270)

Nesse sentido, os estudos na perspectiva da aprendizagem mediada por computadores desenvolvem-se no sentido de enxergar o computador não só como fonte de conhecimento rápido, resumido e cômodo, mas também como um instrumento para o aprendizado e desenvolvedor de práticas sociais e pedagógicas. O

computador, assim como *tablets* e celulares, é também um espaço linguístico, pois possibilita a interação social e a comunicação por meio dos mais diferentes sistemas, como, por exemplo, redes sociais, salas de chat, e-mails, fóruns de discussão, entre tantos outros.

Para Martins e Moreira (2012), na educação, o termo “tecnologia” pode ter dois sentidos. Pode ser usado referindo-se (1) ao conhecimento embutido no artefato e em seu contexto de produção ou (2) aos artefatos tecnológicos, ou seja, as ferramentas pedagógicas que realizam a mediação entre o conhecimento e o aluno. Ainda para os autores, a relação entre tecnologia e ensino de línguas se intensifica com os Laboratórios de Línguas nos anos 60 e 70. Nessa época, através dos primeiros computadores, começa a se desenvolver uma nova área no ensino de línguas focada na relação com a tecnologia. A partir dos anos 80, com o surgimento dos computadores pessoais, os estudos referentes ao uso da tecnologia no ensino de línguas passam a ter uma denominação própria: Computer Assisted Language Learning³⁰ (CALL). Segundo Leffa (2006), trata-se de uma área de investigação que tem por objetivo pesquisar o impacto do computador no ensino e aprendizagem de línguas maternas e estrangeiras.

Como podemos perceber e como aponta Bartoon e Lee (2015), entre outros autores, a linguagem tem um papel fundamental frente a essas mudanças contemporâneas, que são, antes de tudo, transformações de comunicação e de construção de sentidos. Sendo assim, não se pode negligenciar esses espaços tecnológicos discursivos e de produção de sentidos, em que a língua significa e se ressignifica a todo instante e em todos os meios. Na seção que segue, quero aprofundar os aspectos da linguagem e da tecnologia aqui discutidos e as razões que me motivam para a produção dessa pesquisa como bolsista PIBID e como bolsista voluntário da Iniciação Científica e para o meu Trabalho de Conclusão de Curso.

WHAT'S HAPPENING AT THE SCHOOL? O PIBID COMO ESPAÇO FORMADOR DE PROFESSORES.

A preocupação com a qualidade do ensino de língua inglesa nas redes públicas de ensino é reflexo de minhas práticas como bolsista do PIBID. Faço parte do Subprojeto Aprender e Ensinar Inglês é Show, do curso de Letras da Universidade do Estado de Mato Grosso, Campus de Cáceres, em parceria com as escolas Estaduais “São Luiz” e “Onze de Março”.

³⁰ Aprendizagem de Línguas Mediada por Computador



Figura 1: Subprojeto Aprender e Ensinar Inglês é Show

O PIBID foi instituído pela Capes (Decreto nº. 7.219, de 24/6/10) e está vinculado ao Ministério da Educação. Trata-se da primeira iniciativa do governo que beneficia diretamente a formação de professores ainda na universidade. O programa fornece bolsas para alunos de licenciatura que ingressam nos projetos de iniciação à docência das Instituições de Educação Superior (IES) e contemplam escolas de educação básica na rede pública de ensino.

Os subprojetos promovem a inserção dos estudantes no contexto das escolas públicas, desde o início da formação acadêmica para que desenvolvam atividades didático-pedagógicas com orientações de um docente da licenciatura (Coordenador de Área) e de um professor da escola (Supervisor).

Em termos de políticas públicas, o PIBID é o programa que tem se revelado como o mais significativo para a formação docente. Conforme Motta e Silva (2014) o PIBID é uma forma de alargar o processo de aproximação entre a universidade e a escola e de oportunizar ao acadêmico o deslocamento do mercado de trabalho formal para a atuação profissional no campo de estudos.

De acordo com o MEC, o objetivo do programa é unir as secretarias estaduais e municipais de educação e as universidades públicas, a favor da melhoria do ensino nas escolas públicas em que o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) esteja abaixo da média nacional. Além disso, o programa encoraja a carreira do magistério nas áreas da educação básica.

A Escola Estadual Onze de Março, que foi parceira na realização do projeto Learning Through Cartoon (aprendizagem através de História e Quadrinhos), oferece apenas o ensino médio, portanto, durante minha participação nas atividades pedagógicas, questionei-me junto às supervisoras, como eu poderia contribuir para o Ensino de Língua Inglesa na respectiva instituição.

De acordo com o Plano Político Pedagógico da referida escola, os alunos iniciam suas experiências bilíngues a partir do 1º Ano do Ensino Médio. Para dar início ao projeto, além da leitura dos documentos que regem a educação brasileira, levei em conta vários aspectos observados na sala de aula, como as distintas dificuldades no aprendizado da Língua Inglesa, falta de motivação, rejeição às metodologias vigentes, entre outros.

Por acreditar que a tecnologia pode proporcionar mais autonomia ao aluno e tornar o aprendizado de uma Língua Estrangeira mais interativo, autônomo e dinâmico, decidi criar a oficina *Learning Through Cartoon*, ofertada para alunos do 2º Ano do Ensino Médio da Escola Estadual Onze de Março, realizada no Laboratório de Informática da própria escola e, desse modo, contribuir com as ações do subprojeto *Aprender e Ensinar Inglês é Show* vinculado ao PIBID/Inglês – UNEMAT Campus Jani Vanini.

A proposta envolve atividades por meio de diálogos curtos, construídos a partir dos dados individuais de cada aluno, fazendo com que se sintam parte da construção do processo de ensino aprendizagem. Em seguida, esses dados são convertidos em histórias em quadrinhos digitais, através da plataforma virtual Toondoo. Desse modo, os alunos podem identificar os contextos e a forma que a língua deve ser usada, estando de acordo com o que preconiza os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para a Língua Estrangeira:

[...] a aprendizagem de Língua Estrangeira no ensino fundamental não é só um exercício intelectual em aprendizagem de formas e estruturas linguísticas em um código diferente; é, sim, uma experiência de vida, pois amplia as possibilidades de se agir discursivamente no mundo”. (PCN/BRASIL/1998, p.38)

Analisar o desenvolvimento da oficina e o ensino-aprendizado de língua estrangeira mediado por computador, não é somente considerar as reações individuais de cada sujeito e somá-las, pois essas reações estão em constantes processos de interação, energizam-se e relacionam-se umas com as outras. É para essa perspectiva complexa da oficina, logo, das práticas de ensino e aprendizagem, que será dedicada a seção seguinte, por entender que se trata de uma perspectiva teórica fundamental para as análises e compreensão do estudo aqui proposto, a partir dos postulados instituídos pelos Sistemas Adaptativos Complexos.

SISTEMAS ADAPTATIVOS COMPLEXOS (SAC)

Sistemas Adaptativos Complexos (SAC) podem ser definidos de várias maneiras e abraçar conceitos de diversas áreas do conhecimento. O conceito fundamental dos sistemas abarca características como: dinamicidade, não-linearidade e grandes fluxo de interações entre as partes (agentes).

A Teoria dos SAC surgiu através de estudos realizados por John Holland (1999) e foi registrada no livro *A ordem oculta: como a adaptação gera a complexidade*. Para Holland os SAC são capazes de se autoconfigurarem e se adaptarem às características correntes do processo ou do ambiente em que se inserem os agentes. São sistemas que atingem a solução através de sucessivos ajustes e interações com o problema, pois eles são formados por um grande número de elementos ativos (agentes, fluxos) que exibem uma grande diversidade em forma e capacidade. Nessa direção, enxergo a oficina *Learning Through Cartoon* como um Sistema Adaptativo Complexo e que apresentarei na seção seguinte.

LEARNING THROUGH CARTOON: ADAPTAÇÕES E COMPLEXIDADES

As atividades da oficina *Learning Through Cartoon* são realizadas às segundas-feiras no período vespertino, das 14 às 16 horas no Laboratório de Informática da Escola Estadual “Onze de Março”. As condições do laboratório são excelentes, o recinto possui 18 computadores com acesso à internet que utilizam o Sistema Operacional Linux Educacional.

Foram fornecidas 15 vagas para os alunos das turmas do 2º A e B, totalizando um total de 67 alunos. Estas duas turmas foram escolhidas porque às sextas-feiras auxilio a professora Supervisora nas aulas de Língua Inglesa com os respectivos discentes. O número de inscritos chegou a 20, portanto, defini como critério de seleção, as melhores notas obtidas no bimestre anterior na disciplina de Língua Inglesa. O grupo definido para a oficina é constituído de 17 meninas e 3 meninos.

O conteúdo programado para a oficina foi decidido de forma conjunta com os alunos inscritos. Através de um questionário, identifiquei o que eles realmente gostariam de aprender e os temas mencionados foram: festas, música, paquera, esportes, filmes e seriados. Um dos aspectos que me chamou a atenção foi o interesse em aprender e a forma com que apresentavam as sugestões, ou seja, foi possível verificar a forma com que eles discursivamente se posicionavam.

Desse modo, foram criados diálogos curtos com os temas sugeridos pelos alunos, sob a orientação do coordenador de área e da supervisora. Vejamos um exemplo desse diálogo.

Dialogue 1: You don't look Cacerense

- Daniel: Hello!
- Lisa: Hi!
- Daniel: How are you?
- Lisa: I'm good. How are you?
- Daniel: Fine. Are you new in this town?
- Lisa: No, I was born here. Why?

- Daniel: I thought you came from another town. You don't look Cacerense
- Lisa: Really? Silly boy...
- Daniel: Nice to meet you!
- Lisa: Nice to meet you too!

Antes da produção dos quadrinhos, os alunos são divididos em duplas para treinar as competências linguísticas. Desse modo, se estabelecem fluxos entre os agentes (sujeitos), que é o meio de comunicação entre os agentes em um SAC. Apesar das explicações ocorrerem em inglês, os discentes entendiam muitas coisas, devido aos cognatos e conhecimentos prévios. Graças a essas condições iniciais, o trabalho progrediu, além disso, usei hiperlinks, imagens, mapas e vídeos nos slides para auxiliar no entendimento de algumas palavras como ilustram as imagens abaixo.

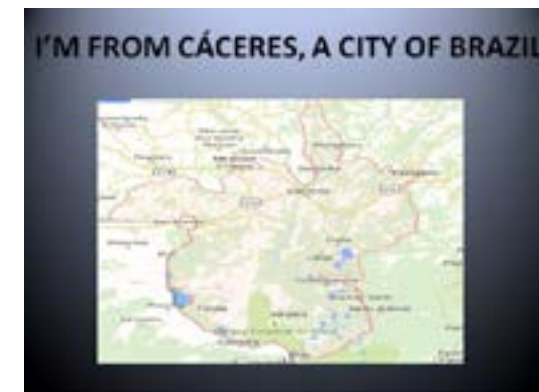


Figura 2: Talking about your hometown



Figura 3: Describing people

Em meio a várias atividades, para amostragem, selecionei o trabalho realizado com o diálogo “You don't look Cacerense”. Na execução da atividade, observei que os alunos demonstraram problemas na pronúncia das seguintes palavras:

Palavra	Transcrição fonética do Dicionário Oxford	Pronúncia dos alunos
Thanks	['θæθks]	
Too	['tu:]	[θu:]
Meet	['mi:t]	['mE:θ]

A primeiro instante não me preocupei com os erros de pronúncia, pois meu foco era no exercício da fala. A mesma situação ocorreu quando surgiram os erros ortográficos nos quadrinhos digitais. Após esse trabalho, junto com eles, fui mostrando os erros e orientando para que eles reescrevessem e pronunciassem novamente os diálogos produzidos de maneira correta.



Figura 4: Atividade de leitura dos diálogos

A oficina *Learning Through Cartoon* pode ser considerada um SAC, pois possui uma coleção de agentes heterogêneos que possuem diferentes modos de pensar, condições financeiras diferenciadas, opiniões diversas, distintos níveis de capacidade linguística e conhecimentos digitais. Tais agentes influenciam e são influenciados pelo estado dos outros e cujas interações, juntas, originam o caráter do sistema, tais interações são mais que a soma do comportamento individual de cada agente.

Por conta da diversidade dos alunos, o ambiente de aprendizado está sujeito a situações imprevisíveis, em decorrência de eventos (variáveis) que emergiam no âmbito do sistema da oficina ou fora dele. Por exemplo; infelizmente 9 alunos desistiram da oficina, conseqüentemente isso afetou as relações dentro da sala de aula e até mesmo o planejamento de conteúdo, acarretando uma situação que implicou em uma nova organização e adaptações na oficina, tanto em seu todo como em suas partes.

Essas desistências trouxeram feedbacks negativos, pois as propriedades emergentes retroalimentam-se para afetar as decisões individuais dos agentes. A par-

tir disso, novas duplas precisaram ser formadas, assuntos selecionados pelos desistentes foram descartados, o ritmo da aula também mudou. Além disso, três alunos que ficaram na lista de espera foram engajados no grupo. Sendo assim, os agentes precisaram se adaptar aos novos estímulos do sistema.

Ainda nessa direção, noto que ao longo do tempo os padrões na oficina modificam, porque os agentes que a compõem estão constantemente mudando, se adaptando. E as transformações podem ocorrer por fatores internos, como; inserção de novos recursos didáticos, evolução do desenvolvimento linguístico e digital, desistência ou inserção de participantes, entre outros. Há também fatores externos, tal como: uma queda de energia que impossibilite ligar os computadores ou até mesmo mudança nas políticas da escola. Isso caracteriza a não-linearidade do sistema, pois significa que não é possível simplesmente avaliar o impacto de cada um dos componentes individuais de forma separada.

As imprevisíveis modificações que ocorrem na oficina e a relação dos elementos conectados representam a complexidade do sistema. Diante desse exemplo é que afirmamos que o desafio no ensino de línguas está no fato de que os agentes (sujeitos) que compõe o SAC (sala de aula) não reagem de uma mesma maneira a metodologia, ao conteúdo, aos recursos didáticos ou a um conjunto de incentivos.

TOONDOO: UMA FERRAMENTA PARA O BOLSISTA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA

A plataforma virtual Toondoo é um site hospedado no seguinte endereço <http://www.toondoo.com/>, e possibilita a criação de histórias em quadrinhos, avatares³¹, livros, etc, totalmente personalizados. A escolha do referido recurso digital se deu pelo fato das múltiplas opções de produção, efeito que comunga com uma das propostas dessa pesquisa: dar voz aos alunos.

O usuário pode selecionar personagens, fundos, balões, cenário, e também usar opções para redimensionar, inverter, rodar e mudar a posição dos objetos na cena, como se estivesse criando um painel de colagens, ou seja, vários recursos linguísticos. Além disso, o site funciona como uma rede de compartilhamentos, em que é possível dar visibilidade às produções na comunidade de usuários do Toondoo.

A ideia de se usar o Toondoo como ferramenta para o ensino de Língua Inglesa é pertinente, pois, através dos quadrinhos virtuais, os alunos expressam-se, narram seus contextos de vida, o local que ocupam na sociedade e, principalmente, possibilita que os alunos construam sentidos através da linguagem verbal e não verbal. Isso corrobora o pensamento de Bakhtin(1997) quando diz que todas as esferas

³¹ Em informática, avatar é um cibercorpo inteiramente digital, uma figura gráfica de complexidade variada que representa o usuário no mundo paralelo do ciberespaço

da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com as práticas de língua(gem).



Figura 5: Página inicial da plataforma. Disponível em (<http://www.toondoo.com/createToondoo>)

Além das opções dedicadas ao cenário, pode-se também criar personagens totalmente personalizados (avatares), com direito a escolha dos olhos, boca, nariz, roupas, expressões faciais e até incluir uma imagem pessoal como molde. Assim, o aluno pode definir cada detalhe das cenas que vai criar, potencializando ainda mais sua criatividade. As imagens abaixo mostram algumas das produções dos alunos.



Figura 6: Alunos produzindo quadrinhos



Figura 7: Produção da aluna Maria



Figura 8: Produção do aluno João (Nome fictício)

É possível notar diferenças entre o tipo de conteúdo expresso nos quadrinhos. Com base nas observações obtidas no decorrer da oficina, a figura 7, por exemplo, foi criada por uma aluna que é tímida, falava muito pouco durante as aulas e tinha muita dificuldade na pronúncia. Seu estilo musical favorito é o Rock e sua cor preferida é o preto, em todas as aulas, vinha trajada com uma peça da referida cor. É visível em sua produção, uma representatividade pessoal. Além disso, é possível identificar alguns conteúdos trabalhados nas aulas como: *greetings* e *questions*.

O mesmo se repete na figura 8, em que o aluno retrata uma temática de super-heróis, se diferenciando da produção do aluno 2. Ao indagá-lo sobre produção, ele afirmou gostar muito de desenhos animados como: *X – Men*, *Superman*, *Spider Man*. Efeito esse que vai ao encontro com a proposta da oficina, de oferecer o aprendizado por meio da autoria e motivação.

Neste contexto, conforme várias pesquisas, a história em quadrinho (HQ) tem se mostrado um importante veículo de integração de múltiplos recursos comunicativos, revelando assim, grande potencial expressivo e possibilitador da construção de ricas e diversas narrativas.

Perguntei a duas alunas, aqui chamadas ficticiamente de Paula e Ana, o que elas acham da oficina Learning Through Cartoon, tive como respostas o seguinte:

Excerto # 01

Por mais que tenha sido por pouco tempo, eu consegui aprender bastante coisa, consegui me comunicar com o professor através de algumas palavras e tudo mais. Além disso, podemos fazer nossas próprias tirinhas e elaborar histórias em quadrinhos divertidas de se escrever. (Ana)

Excerto # 02

Aprender com quadrinhos é uma aula diferenciada! Durante a criação do cartoon aplicamos o conhecimento adquirido de forma cômica, fazendo histórias engraçadas que foi um diferencial da oficina. Além disso, temos a liberdade de criar nossa própria história, como cenário, personagens, etc. (Paula)

Como é possível verificar nas respostas das duas alunas, as práticas de ensino de língua inglesa inovadoras mediadas pelas tecnologias, configuram em estratégias fundamentais para o sucesso das práticas de ensino e aprendizagem alinhadas com o mundo contemporâneo e o reconhecimento de que os contextos digitais se configuram em espaços legítimos de práticas de língua(gem) que não podem ser negligenciadas pelos entes e agentes escolares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar de ainda não estar finalizado, pude verificar com esse trabalho um interesse muito grande e um desenvolvimento linguístico significativo dos alunos envolvidos nesse processo. Observei ainda que esse trabalho tem possibilitado o letramento digital de muitos alunos que até então não tinham acesso às tecnologias (inclusão digital). Espero, no final dessa pesquisa, poder compreender melhor os níveis de adaptações e de complexidade gerados pelos sujeitos frente a uma língua estrangeira e ainda os processos de aprendizagem de Língua Inglesa mediado por computador, nesse caso, através da construção de *cartoons* na Plataforma Virtual *Toondoo*.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

Banco Internacional de Objetos de Educacionais, Disponível em: <<http://objetoseducacionais2.mec.gov.br/>> Acesso em: 12/01/2016.

BARTOON,D; LEE,C. **Linguagem Online: textos e práticas digitais**. Tradução de Milton Camargo Mota, 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CASTELLS, M. **A Galáxia da Internet: Reflexões sobre a Internet, os negócios e a sociedade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2003.

EDUCOPÉDIA, **O que é o Toondoo?** Disponível em: <<http://oeducopedia.blogspot.com.br/2011/11/o-que-e-toon-doo.html>> Acesso em: 01/04/2016

FURTADO, B.A. et al. (editor) **Modelagem de Sistemas Complexos para Políticas Públicas**. Brasília: IPEA, Gráfs. color. 2015.

Grupo de Pesquisa Produções Literárias e Culturais para crianças e Jovens, OLIVEIRA, MARIA C.X, **Histórias em Quadrinhos e suas Múltiplas Linguagens**. Disponível em: <http://grupoplccj.webnode.com.br/quadrinhos/>, Acesso em: 12/01/2016.

HOLLAND, J. H. **A Ordem Oculta: como a adaptação gera a complexidade**. Trad. José Luiz Malaquias. Lisboa: Gradativa, 1999.

LEFFA, V, J. **Aprendizagem de línguas mediada por computador** In: LEFFA, V, J. Pesquisa em Linguística Aplicada: temas e métodos. Pelotas: Educat, 2006.

LÈVY,P. As tecnologias da Inteligência- **O futuro do pensamento na era da informática**. 13a. Edição. São Paulo: Editora 34, 2004.

MARTINS, Claudia Beatriz ; MOREIRA, Herivelto . **O campo CALL (Computer Assisted Language Learning): definições, escopo e abrangência**. Calidoscopio (Online), v. 10, p. 247-255, 2012.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS; Thais Helena dos. **Verbete modalidades de ensino. Dicionário Interativo da Educação Brasileira**. Educabrazil. Disponível em: <http://www.educabrazil.com.br/modalidades-de-ensino/>. Acesso em: 15 de jun. 2016

MOTTA, Ana Luiza R. da. SILVA, V. **Os efeitos do PIBID na formação de alunos da área da linguagem: uma reflexão amparada nas práticas de Estágio Supervisionado**. Polyphonia, v. 25, n.1, p.145-159 jan./ jun. 2014

PAIVA, V. L. M. O. **O papel da educação a distância na política de ensino de línguas**. In: MENDES et all (Orgs) Revisitações: edição comemorativa: 30 anos da Faculdade de Letras/UFGM. Belo Horizonte: UFGM/FALE, 1999.P.41-57

PAIVA, V. L. M. O **Aquisição de Segunda Língua**. 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

PAIVA, V. L. M. O. **Autonomia e Complexidade. Linguagem e Ensino**. Pelotas, v. 9, n. 1, p. 77-127, 2006.

PRENSKY, M. **Digital Natives Digital Immigrants**. In: PRENSKY, Marc. On the Horizon. NCB University Press, Vol. 9 No. 5, October, 2001.

SILVA, S, R. **Os efeitos do My English Online na aprendizagem autônoma de língua inglesa: um estudo na perspectiva dos sistemas adaptativos complexos**. Monografia apresentada ao Departamento de Letras da Universidade do Estado de Mato Grosso – Campus Jani Vanini, Cáceres, 2015

SING A SONG: A MÚSICA COMO PRÁTICA DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA NO ÂMBITO DO PIBID³²

Marianny de Lima Almeida³³

INTRODUÇÃO

A música constitui parte essencial de minha vida – ela me acompanha há muito tempo. O interesse pela música vem desde meus três anos, em decorrência do fato de minha mãe ser professora de piano e de teoria musical. Com ela aprendi a tocar teclado e tudo o que sei sobre música e teoria musical. Nas apostilas de partitura de teclado que ela utilizava, sempre vinham músicas internacionais bastante conhecidas, como, por exemplo, *Blowin' in the Wind* (1963), de Bob Dylan, e *I Just Called to Say I Love You* (1984), de Stevie Wonder. Na época, eu nem mesmo sabia quem as cantavam, mas já as conhecia. À medida que fui crescendo, aprendi também a tocar violão e a direcionar meu repertório para as músicas que eu mais gostava.

Além da música, a língua inglesa também me acompanha desde pequena. No fim do ano 2000, quando eu tinha cinco anos, meus pais e eu fomos morar nos Estados Unidos por algum tempo e, dada as circunstâncias, acabei aprendendo inglês. Antes dessa experiência no exterior, eu havia aprendido apenas aquilo que as crianças na fase da educação infantil geralmente aprendem: o alfabeto, vocabulários específicos de cores, animais, comidas e frases prontas, como “Hello, my name is...” e “I love you”. Por estar imersa em outra cultura, acabei desenvolvendo uma facilidade muito grande em aprender a língua inglesa e isso continuou, mesmo depois de ter voltado para o Brasil, em 2001. Para que eu continuasse aprendendo a língua, meus pais me matricularam em uma escola particular de idiomas. Foi esse interesse pela língua inglesa que me motivou o meu decisão de ingressar no Cursar de Letras, da UNEMAT/Cáceres, em 2012, pois estava decidida a me tornar professora de Língua Inglesa.

Foi no início do Curso que pude perceber que a língua inglesa e a música configurava um dueto harmônico, pois um podia completar o outro no contexto das práticas de ensino de inglês. Eu verificava que, à medida que eu me interessava em aprender a tocar músicas no teclado e no violão, crescia também o meu interesse pela língua inglesa, uma vez que era meu desejo tocar e cantar minhas músicas favoritas. Ou seja, eu já utilizava a música para aprender a língua inglesa, porém, foi

³² Este artigo foi supervisionado pelo Coordenador do PIBID/Inglês/UNEMAT/Cáceres, Prof. Dr. Valdir Silva, meu orientador de Trabalho de Conclusão de Curso. E-mail: ollule4@yahoo.com

³³ Bolsista do PIBID/Inglês/UNEMAT/Cáceres. E-mail: m.lima.a@hotmail.com

somente durante o curso de Letras que tive a sensibilidade em perceber o *funcionamento* da música como uma estratégia muito promissora para as práticas de ensino e de aprendizagem de uma língua estrangeira.

Essa perspectiva musical e de língua inglesa se tornou ainda mais contundente quando eu comecei a atuar como bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID/CAPES), também em 2012. Antes de seguir com essa discussão, penso ser interessante tecer algumas considerações teóricas sobre a importância da música para a humanidade e para as práticas de ensino e aprendizagem de inglês. É o que me proponho a fazer na seção que segue.

PORQUE UTILIZAR A MÚSICA COMO ESTRATÉGIA DE APRENDIZAGEM E ENSINO

A relação do ser humano com a música existe há muito tempo, desde o período pré-histórico e se perpetuará até os dias que ainda virão, pois é uma forma de linguagem, um fenômeno linguístico, cultural, artístico, social e histórico que nos acompanha constantemente, configurando-se, portanto, em uma prática social muito importante para o desenvolvimento humano. A língua inglesa, com a globalização, se faz tão presente em nosso dia-a-dia como a música: ela pode ser vista e ouvida em situações diárias, como em revistas, jornais, anúncios publicitários, internet e, inclusive, em músicas. Isso só corrobora a importância da música em nossa vida, já que não se faz presente em nosso dia-a-dia somente em nossa língua materna, mas em línguas estrangeiras também.

Sendo assim, a música, por estar constantemente presente em nossa vida e em nosso dia-a-dia, pode ser mais que simplesmente um lazer – ela também pode ser uma importante aliada nas práticas educacionais na área da Linguagem. Como observam Lima (2004), Faria (2007), Griffie (1992) e Kanel (1996), entre outros autores, a música configura-se em uma valiosa estratégia didático-pedagógica para as práticas de ensino e aprendizagem de língua inglesa.

Estratégia de aprendizagem é descrita por Oxford (1990) como a ferramenta que, uma vez usada, permite o envolvimento ativo e autodirecionado do aluno, fator este essencial para alcançar melhor proficiência e maior autoconfiança, além de desenvolver sua competência comunicativa. Oxford evidencia o uso da música em diversos tipos de estratégia para aprendizagem de línguas, como a estratégia afetiva, cognitiva, metacognitiva, de compensação, de memória e social.

Segundo Cohen et al. (1996 apud PAIVA, 1998),

Estratégias de aprendizagem e de uso da língua estrangeira são passos ou ações selecionados pelos aprendizes para melhorar a aprendizagem ou o uso da língua, ou ambos. [...] são pensamentos e comportamentos conscientes que os alunos utilizam para facilitar as tarefas de aprendizagem e personalizar o processo de aprendizagem da língua.

Sendo assim, ao tomar a música como estratégia de aprendizagem, ela acaba por funcionar como agente facilitador de aprendizagem para o aluno, já que este busca por meios de tornar este processo menos desafiador e, por se configurar-se em um recurso de fácil acesso, possibilita um estudo mais autônomo, direcionado e, além de tudo, recreativo.

O lúdico, isto é, aquilo que tem cunho de recreação – como jogos, brincadeiras e brincadeiras – também é um fator importante e intrínseco ao ensino e aprendizagem. Para Pereira (2007), é através de atividades lúdicas que a criança aprende estruturas e organizações sociais, que acabam por desenvolver o conhecimento, o aprendizado, além de noções sobre convivência e adaptação à sociedade. A ludicidade relaciona-se com a música à medida que ajuda na memorização, criatividade e na interação social da criança, o que ajuda a desenvolver seu aprendizado de línguas.

De acordo com Faria (2001), a música é um importante fator na aprendizagem, pois a criança desde pequena já ouve música. Faria ainda explica que, como a música sempre esteve presente na vida dos seres humanos, ela também está presente na escola, com o objetivo de dar vida ao ambiente escolar e favorecer a socialização dos alunos, além de despertar neles o senso de criação e recreação. Desse modo, vemos que a música tem um papel importante em nossa vida desde cedo.

Como coloca Kanel (1996), os professores têm reconhecido cada vez mais a importância do uso de música nas aulas de língua estrangeira, pois esta estimula o interesse e a motivação, além de desencadear uma atmosfera descontraída e de interação, de forma a enriquecer a aprendizagem. Kanel cita o estudo de Bartle (1962), que descreve como as músicas poderiam ser usadas com sucesso para propiciar prazer e um clima favorável, elementos imprescindíveis para realizar uma boa abordagem em sala de aula. Kanel realizou uma pesquisa com 550 alunos universitários de origem japonesa, tendo como foco o estudo sobre a compreensão auditiva, em particular, através da música, fazendo testes de preencher lacunas. Os resultados apresentados pelos alunos consideraram que o trabalho com música aumentou o interesse e motivação para estudar inglês, sendo tão benéfico ou mais benéfico do que outros materiais utilizados em aulas sem música, além de terem melhorado sua pronúncia, entonação e habilidade de ouvir em geral.

Para Griffie (1992), a música representa a compreensão que temos da cultura, pois representa as tradições de um povo; é um veículo da linguagem capaz de oferecer ao aluno oportunidades para o desenvolvimento de outras habilidades, como entonação, ritmo, aquisição de vocabulário etc. Além disso, a música, por tratar de assuntos universais, como o amor, a esperança, o ódio, a alegria, entre outros, aproxima as pessoas de todo o mundo, fazendo da música um forte elo de comunicação, mesmo quando a língua da música é diferente daquela da pessoa que a ouve. Além disso, Griffie cita a importância da música em propiciar um ambiente cômodo, solidário e cooperativo na sala de aula,

Não podemos negar a influência da música na nossa vida. Ela sempre esteve conosco, acompanhando-nos em uma infinidade de diferentes momentos e situações. Portanto, como observam estes autores, a música configura-se em um valioso recurso didático-pedagógico para as práticas de ensino e aprendizagem de língua inglesa. O trabalho com músicas em inglês, tanto autônomo quanto na escola, pode contribuir com o conhecimento linguístico, tais como vocabulário, estrutura sintática, semântica, fonético-fonológica, entre outros, além de propiciar a criatividade, a sensibilidade e o conhecimento sobre respiração, entonação, postura corporal, etc. A música possibilita, ainda, momentos agradáveis de interação social que podem contribuir para melhorar a expressão, a comunicação e até mesmo a autoestima dos alunos. Deste modo, todos esses fatores nos mostram que a música pode ser um instrumento singular quando aliado à educação, principalmente aplicada ao ensino de línguas estrangeiras.

Tendo como norteamento a narrativa apresentada até aqui, na seção que segue discorro sobre o meu trabalho com a música e a língua inglesa no PIBID. Observo que essa mesma investigação configura-se também em meu Trabalho de Conclusão de Curso.

O PROJETO “CORAL PIBIDLES” E SEUS DESDOBRAMENTOS MUSICAIS

Em 2012, norteado pelo entendimento de que a música pode se configurar em uma importante atividade para as práticas de ensino e aprendizagem de língua inglesa, o Coordenador de Área do subprojeto propôs e desenvolveu o projeto “Coral PIBIDLES”, cuja proposta era de ensinar os bolsistas a cantar 21 músicas da banda inglesa *The Beatles* (daí o nome *PIBIDLES*) selecionadas por eles mesmos para que pudessem replicar o coral com os alunos das escolas parceiras do PIBID/Inglês. Os encontros eram realizados uma vez por semana e eram ensaiadas três músicas por vez num período de duas horas. Foi nesta primeira fase do *Coral PIBIDLES* que decidi toma-lo como objeto de estudo do meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Em fevereiro de 2015, os bolsistas foram convidados

a realizar uma apresentação no Encontro de Coordenadores do PIBID no dia 25 de fevereiro de 2015.



Figura 01: Ensaio do *Coral PIBIDLES*



Figura 02: Apresentação do *Coral PIBIDLES*.

Figura 03: Apresentação do *Coral PIBIDLES* no Encontro de Coordenadores do PIBID

Motivada pelos resultados alcançados com o *Coral PIBIDLES*, em 2013, o projeto foi então replicado na Escola Estadual “União e Força”, de Cáceres-MT, então parceira do PIBID/CAPES. Os ensaios contaram com a presença de mais de 20 alunos do 6º ao 3º ano, que ensaiaram três músicas para uma apresentação pública. Para esta apresentação não foram delimitadas músicas dos Beatles. Foram escolhidas com os alunos, as seguintes músicas: *Three Little Birds* (1977), de Bob Marley, *Have You Ever Seen the Rain?* (1970), de Creedence Clearwater Revival e *Imagine* (1971), de John Lennon. A apresentação e os ensaios foram um sucesso, pois os alunos, anteriormente intimidados com a língua inglesa, apreciaram e cantaram as músicas de modo desinibido e impecável. Em abril de 2014, foi realizada uma apresentação

na quadra da escola a todos os alunos, que ovacionaram seus colegas participantes do coral e mostraram interesse em participar também.



Figura 02 e 03: Apresentação dos alunos da Escola Estadual “União e Força”.

Em 2015, sob minha coordenação e com o apoio de outra bolsista e das professoras-supervisoras, teve início o desenvolvimento do projeto do *Coral PIBIDLES* na Escola Estadual “São Luiz”, atual escola parceira do PIBID/CAPES. Durante os meses de maio e junho foram realizados cinco ensaios de 1h30 cada; três músicas foram ensaiadas três músicas dos Beatles: *All Together Now* (1969), *Yesterday* (1965) e *Nowhere Man* (1965). O coral teve a participação de 15 alunos do 7º ao 9º ano do Ensino Fundamental da referida escola.



Figura 04: Ensaio dos alunos do *Coral PIBIDLES*

No dia 16 de setembro de 2015, os alunos apresentaram duas músicas no evento *PIBID no Campus*, realizado no pátio da UNEMAT e foram muito prestigiados por todos que lá estavam.



Figura 07: Apresentação dos alunos da Escola São Luiz no *PIBID no Campus*

Em 2016, o coral continuou com suas atividades de abril a maio com a realização de ensaios com 15 alunos do 7º ao 9º da Escola Estadual “São Luiz”.

Devido a greve dos servidores públicos iniciada no final de maio, os trabalhos foram suspensos, mas aguardo com ansiedade o retorno das aulas para poder retomar as atividades do *Coral PIBIDLES*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo de todos os ensaios do *Coral PIBIDLES* na Escola Estadual “São Luiz”, a exemplo dos trabalhos desenvolvidos anteriormente, tenho verificado que os alunos já apresentam poucas dificuldade para cantar as músicas, além de mostrarem capacidade e força de vontade em aprender, ainda mais quando eles são desafiados a canta-las. Espero que eles aprimorem o que já foi aprendido e busquem novos meio de aprender inglês usando a própria música, desvencilhando-se, progressivamente, do ensino tradicional da gramática que boa parte das escolas e professores ainda insistem em submeter seus alunos. Espero também que os alunos desenvolvam uma postura autônoma para aprenderem músicas e, assim, aprender pronúncias, vocabulários, gramática etc., embalados pelos sons produzidos em seus celulares, *tablets* e notebooks em outros contextos sociais.

Nesse cenário, a tecnologia assume uma importância ímpar no ensino e aprendizagem de língua inglesa através de músicas, pois ela possibilita o acesso a muitos materiais e recursos, como o *download* das músicas, a visualização das letras e dos vídeos em karaokê, entre outros, todos através da internet. Além do mais, sempre que aprendiam uma música nova, os alunos que tinham celulares pediam para transferirmos os arquivos das músicas para que pudessem treinar em casa. Isso só corrobora a importância da integração de tecnologias digitais nas escolas, já que elas se tornam instrumentos facilitadores de ensino e aprendizagem, tornando as aulas mais dinâmicas e interativas. Portanto, o trabalho com músicas faz-se mais do que válido em uma era tecnológica.

Mesmo com dados ainda parciais, percebo que a música assume um papel muito grande nas práticas sociais de linguagem, pois diversas vezes ocorreram de os alunos nos perguntarem sobre palavras, frases ou expressões de outras músicas que eles gostavam que também estivessem nas músicas do repertório do *Coral PIBIDLES*. Aliás, como sabido, ao ensinar o professor também acaba aprendendo, e nesta situação não foi diferente, pois a fim de ajudá-los, eu precisava buscar saber e entender do que se tratavam as palavras nas músicas, o que acaba favorecendo, também, meu contato com a língua inglesa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- COHEN, Andrew D., WEAVER, Susan J., & LI, Tao-Yuan. **The impact of strategies-based instruction on speaking a foreign language**. Minneapolis: National Language Resource Center/ The Center for Advanced Research on Language Acquisition, 1996.
- BENNETT, Roy. **Uma Breve História da Música**. Trad. Maria Teresa Resende Costa. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1986.
- ESTEVÃO, Vânia Andréia Bagatoli. **A importância da música e da dança n desenvolvimento infantil**. Assis Chateaubriand – Pr, 2002. 42f. Monografia (Especialização em Psicopedagogia) – Centro Técnico-Educacional Superior do Oeste Paranaense – CTESOP/ CAEDRHS.
- FARIA, Márcia Nunes. **A música, fator importante na aprendizagem**. Assis Chateaubriand – Pr, 2001. 40f. Monografia (Especialização em Psicopedagogia) – Centro Técnico-Educacional Superior do Oeste Paranaense – CTESOP/CAEDRHS.
- GRIFFEE, Dale T. **Songs in action**. Hertfordshire: Prentice Hall International (UK) Ltd, 1992.
- KANEL, Kim R. Teaching with music: song-based tasks in the EFL classroom. In: _____. **Multimedia language teaching**. Tokyo and San Francisco: Logos International, 1996.
- MCDERMOTT, Josh; HAUSER, Marc. The origins of music: innateness, uniqueness, and evolution. In: **Music Perception**. 23 v. 1 i. 2005.
- MOITA LOPES, Luiz Paulo da M. **Oficina de Linguística Aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/ aprendizagem de línguas**. São Paulo: Mercado de Letras, 1996.
- MURPHEY, Tim. **Song and music in language learning: an analysis of pop song lyrics and the use of song and music in teaching English to speakers of other languages**. PhD Dissertation. Sept. 1989. Bern, Switzerland: Peter Long Publishers, 1990.
- OXFORD, Rebecca L. **Language learning strategies: what every teacher should know**. Boston: Heinle & Heinle, 1990.
- PAIVA, V.L.M.O. Estratégias individuais de aprendizagem de língua inglesa. **Letras e Letras**. v. 14, n. 1, jan./jul. 1998. p. 73-88.
- PEREIRA, P. G. **Reflexões sobre o uso de música na sala de aula de LE: as crenças e a prática de dois professores de inglês**. 2007. 147 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2007.

APRENDENDO INGLÊS COM TEXTOS E CONTEXTOS

Mirian da Costa Moraes Carvalho

Bárbara Cristina Gallardo

INTRODUÇÃO

No cenário global contemporâneo, a língua inglesa representa um instrumento de comunicação e disseminação cultural e também científica, sendo seu domínio essencial para uma participação mais ampla na sociedade. Com base nessa premissa e na experiência na observação de aulas em uma escola estadual de Tangará da Serra, recorremos ao ensino contextualizado da língua por meio de dinâmicas que têm como objetivo motivar estudantes de 6º e 7º anos do ensino fundamental.

A era digital parece ter potencializado o uso da língua inglesa, que assumiu um papel de destaque ainda mais abrangente em nível mundial, sendo tida como língua franca de transações internacionais. É por meio dela que o conhecimento científico e as tecnologias mais se socializam, grande parte devido à facilidade de acesso à internet. Moita Lopes (2006) afirma que o inglês equivale ao latim dos nossos tempos, chamando, assim, a atenção para a importância desta na socialização.

Não se pode negar que em se tratando de comunicação global, o inglês é a língua mais utilizada, tanto que alguns autores a chamam de língua da globalização. Rajagopalan (2003) discorre sobre esse processo de globalização, que vem crescendo e também da ligação com o inglês. Estima-se que um quarto da população mundial já teve algum tipo de conhecimento de língua inglesa ou precisa lidar com ela diariamente. Para se ter uma ideia, em torno de 80 a 90% da divulgação do conhecimento científico está em inglês.

A fim de aproximar essa língua dos aprendizes de uma escola pública, localizada em uma cidade distante da capital, organizamos oficinas contextualizadas de contato com a língua para que os alunos pudessem fazer a relação desta com o seu cotidiano.

TRABALHANDO GRAMÁTICA EM TEXTO

Compartilhamos com Lima (2009) a noção de que o texto deve ser o centro do processo de ensino. Sejam eles escritos (impresso ou em tela) em diferentes gêneros, tipos e registros, oral cantado ou oral teatralizado, os textos devem ser

apresentados como parte inicial de uma discussão ou conteúdo para que, então, seja feita uma apresentação dos tópicos gramaticais. A noção da língua só é processada a partir de sua percepção em contextos específicos e não em frases ou palavras soltas. Assim como na língua portuguesa, o estudante precisa dominar os elementos desta língua, por meio do domínio da tipologia textual, gêneros, registro, tipos etc. A tradição de se ensinar gramática, no entanto, impede o estudo do texto como unidade de sentido, independentemente do conhecimento de todas as palavras ou ainda, da gramática ali inserida. Lima (2009) pondera que

ainda não foi possível abolir totalmente o estudo de tópicos gramaticais, pois eles constam do programa e devem ser referidos. Mas esse estudo se dá no interior do próprio texto e, portanto, nunca de forma isolada. Assim, em uma mesma aula sobre um texto, diversos tópicos gramaticais são acionados e brevemente explicados ou revisados, quando isso se torna necessário para a leitura do texto (p. 49).

O foco deveria estar na ideia de que para cada leitura de um mesmo texto (literário ou não), se dá um entendimento, novo sentido, pois, os seus significados não estão estabelecidos como uma regra gramatical. A leitura e compreensão do texto proporciona uma maior autonomia. Para esse trabalho, o professor de língua estrangeira precisa ter conhecimentos básicos em linguística textual e funcional, análise do discurso e de pragmática, pois esse conhecimento lhe proporciona mais segurança. Com o domínio desses conhecimentos, sua função, segundo as novas tendências para o ensino e aprendizado de línguas na escola regular, é a de promover a criticidade e a autonomia por meio de práticas de letramento.

Na sala de aula, o modo como as semioses são trabalhadas guia a leitura. Para um resultado efetivo, as práticas de letramento devem ser parte do cotidiano dos alunos. No trabalho com uma letra de música, a produção de sentidos é mais produtiva quando o momento e contexto histórico em que a letra foi escrita são trazidos à tona. O contexto dos anos 80, por exemplo, contrasta o atual, instigando, então, a discussão a respeito das mudanças da língua, do advento da tecnologia, etc.

Embora os livros didáticos atuais tenham uma preocupação maior do que no passado em relação ao contexto e ao ensino contextualizado, é difícil padronizar um assunto/contexto para um país tão grande e com tanta diversidade de contextos quanto o Brasil. Assim, na oficina que apresentamos neste artigo, estudamos o contexto escolar e social dos estudantes. Elaboramos atividades de fala, leitura e letramento, segundo os objetivos propostos pelas Orientações Curriculares para o ensino Médio de Línguas Estrangeiras, no capítulo 3 (MONTE MÓR; MENEZES DE SOUZA, 2006). Este documento foi usado como base teórica devido à contribuição que tem a oferecer para o cumprimento dos objetivos da disciplina de inglês no ensino fundamental. O trabalho descrito a seguir é um breve esboço de uma ati-

vidade relacionada ao subprojeto 'Multiletramentos em Língua Inglesa', vinculado ao PIBID Letras-Inglês, desenvolvido na cidade de Tangará da Serra-MT.

METODOLOGIA

Observamos 10 aulas de inglês de estudantes de um 6º ano. Fizemos anotações sobre o conteúdo estudado, a apresentação dos tópicos, as atividades propostas aos alunos, o tempo de duração dado para a resolução das atividades e o método de correção. Com base nessas informações, preparamos a primeira oficina de 90 minutos com pequenos textos e diálogos. Esta teve como foco, ao mesmo tempo, a compreensão e prática de pronúncia de um diálogo e interpretação de uma letra de música. Ao todo, 8 estudantes participaram desta oficina. Posteriormente à participação, acompanhamos a performance desses alunos na sala de aula. Nosso objetivo foi o de perceber vestígios de preocupação com o contexto e com as condições de produção do discurso.

DESCRIÇÃO DA OFICINA 1

Iniciamos mostrando placas de cumprimentos, fazendo gestos e pedindo que os estudantes os fizessem também, à medida que identificavam o cumprimento na placa. Com isso, recorremos às práticas sugeridas pela abordagem 'Resposta Física Total' desenvolvida por James Asher (1969). Segundo este autor, o desempenho de comandos e ações auxilia na fixação e compreensão da língua estrangeira. Isto porque o modo de interiorização é similar ao da criança quando aprende sua língua materna.

À medida que seguiam os comandos, as placas eram menos mostradas, fazendo com que os estudantes se guiassem apenas pelos gestos. Em seguida, cada um deles simulou um cumprimento e os outros tiveram que 'adivinhar' em voz alta. O próximo passo foi praticar a pronúncia dos mesmos. Para isso, colocamos a transcrição fonética na lousa de 'good morning', 'good afternoon', 'good evening', 'good night', 'how are you?', 'hi', 'hello', 'bye', 'see you'. Explicamos os símbolos e discutimos as diferenças entre pronúncia e letra, bem como as diferenças e semelhanças delas com o português.

Em seguida, com base no método comunicativo, elaboramos diálogos de apresentação que foram praticados no pátio da escola. Para facilitar a prática, os estudantes colaram tiras nas paredes da escola com partes dos diálogos que montaram. Tendo em vista o discurso como parte essencial no ensino de línguas, pontuamos, junto com os diálogos, considerações sobre o papel social de cada um em uma interação, as intenções e o contexto da situação (MICCOLI, 2013). Isto porque compreendemos que o papel do professor de línguas não é somente ensinar o aspecto

linguístico das interações, mas o que perpassa toda comunicação (FREITAS, 2013). Embora Freitas discorra sobre questões mais profundas que devem ser abordadas pelo professor, nesse primeiro momento, nossa tentativa foi de introduzir a questão do contexto de acordo com o conteúdo previsto.

Com base na sequência didática sugerida por Dias et al. (2012), para a parte textual, escolhemos a música da cantora Britney Spears “I’m Not A Girl, Not Yet A Woman” com os seguintes passos: (a) definição da situação de comunicação (O que está acontecendo?, Quem são os interlocutores?, Qual a possível repercussão em determinados contextos (escola, casa, igreja, clube, danceteria?); (b) a produção de escrita inicial (observação do gênero e potencial de escrita dos estudantes); (c) módulos de ensino (perceber problemas de níveis diferentes, variar atividades (escuta, pronúncia, colocar em ordem, identificar palavras-chave, etc) e capitalizar as aquisições (valorizar a compreensão, incentivar e discutir o tema). Além do tradicional ‘cantar’ a música e de reconhecer palavras conhecidas e buscar as palavras-chave e formar determinadas sentenças (por exemplo, falar de modo dramático: ‘All I need is time!’) incitamos a discussão sobre a fase de transição menina/mulher (girl/woman) e menino/homem (boy/man), os aspectos mais relevantes, os maiores medos, alegrias e a relação deles com o próprio corpo e mente. Selecionamos partes da letra para que os estudantes pudessem fazer suas considerações em um texto escrito (While I’m in between, I’m not a girl, I’m not a woman, all I need is time, a moment that is mine). Depois de definidos e discutidos os passos da sequência didática proposta, cada um escreveu suas considerações a respeito. Fizemos a correção posteriormente, em casa, e na aula seguinte, pedi para os que quisessem, lessem seu trabalho em voz alta.

RESULTADO DA OFICINA

O resultado foi muito satisfatório, pois percebemos o desenvolvimento do aluno em sala de aula em relação a sua atitude para com a disciplina de inglês. Nas oficinas, as discussões foram produtivas e parecem ter dado confiança aos estudantes para debater assuntos que fazem parte de seu processo de crescimento, mas que não têm a chance de discutirem em outros momentos. A relação inglês-português que fizemos com a música (leitura e breve-estudo do gênero ‘discussão’ do tema ‘transição’) parece ter dado confiança aos alunos para lidar com o texto em inglês de forma mais natural.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No mundo contemporâneo em que produção de sentido se entrelaça em contextos mais amplos, a reflexão sobre um novo modelo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira se faz necessária (FABRÍCIO, 2006). Caso contrário, o inglês corre o risco de continuar a ser apenas uma disciplina sem nada a contribuir para a formação intelectual e cidadão dos estudantes. A oficina que apresentamos neste trabalho é o começo de uma tentativa de fazer a diferença na sala de aula. Para isso, o conhecimento de novas tendências no ensino de línguas e a consciência sobre as aulas ministradas são de grande importância para o professor deste novo século.

REFERÊNCIAS

- DIAS, A.V.M.; MORAES, C. G.; PIMENTA, V. R.; SILVA, W. B. Minicontos multimodais: reescrevendo imagens cotidianas. In: ROJO, Roxane Helena R.; MOURA, E. (Orgs.). Multiletramentos na escola. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 75-94.
- FABRÍCIO, B.F. Linguística aplicada como espaço de desaprendizagem: redescrições em curso. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). Por uma lingüística aplicada Indisciplinar. – São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 45-65.
- LIMA, D. R. O ensino de língua inglesa e a questão cultural. In: LIMA, D. R. (Org.) Ensino e Aprendizagem de Língua inglesa: conversa com especialistas. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. p. 179-189.
- MICCOLI, L. Aproximando teoria e prática para professores de línguas estrangeiras. Belo Horizonte: Fino Traço, 2013. 240p.
- MOITA LOPES, L.P. Linguística aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). Por uma lingüística aplicada Indisciplinar. – São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 84-107.
- MONTE MÓR, W.; MENEZES DE SOUZA, L.M.T. Conhecimento de línguas estrangeiras modernas. In. BRASIL. Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Linguagens, códigos e suas tecnologias. Secretaria de Educação Básica. – Brasília: Ministério da Educação, 2006. P. 87-124.
- RAJAGOPALAN, K. Por uma lingüística aplicada crítica: linguagem, identidade e a questão ética. São Paulo: Parábola, 2003.
- SPEARS, B. I’m not a girl, I’m not a woman. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=1c4FSLoXkC0&feature=kp>. Acesso em 13/05/2014.

UNEMAT 40

Universidade do Estado de Mato Grosso

- Editora Unemat -

