



FORMAÇÃO DOCENTE:

pilar da Educação para
o desenvolvimento
da sociedade a
partir dos programas
PIBID e PRP em suas
diferentes linguagens

Adenize Costa Acioli

Jenaice Israel Ferro

Rubens Pessoa de Barros

Jhonatan David Santos das Neves

(Organizadores)



FORMAÇÃO DOCENTE:

pilar da Educação para
o desenvolvimento
da sociedade a
partir dos programas
PIBID e PRP em suas
diferentes linguagens

Adenize Costa Acioli

Jenaice Israel Ferro

Rubens Pessoa de Barros

Jhonatan David Santos das Neves

(Organizadores)

Editora chefe

Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Editora executiva

Natalia Oliveira

Assistente editorial

Flávia Roberta Barão

Bibliotecária

Janaina Ramos

Projeto gráfico

Bruno Oliveira

Camila Alves de Cremo

Luiza Alves Batista

Natália Sandrini de Azevedo

Imagens da capa

iStock

Edição de arte

Luiza Alves Batista

2022 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do texto © 2022 Os autores

Copyright da edição © 2022 Atena Editora

Direitos para esta edição cedidos à Atena Editora pelos autores.

Open access publication by Atena Editora



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição Creative Commons. Atribuição-Não-Comercial-NãoDerivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores, inclusive não representam necessariamente a posição oficial da Atena Editora. Permitido o *download* da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Todos os manuscritos foram previamente submetidos à avaliação cega pelos pares, membros do Conselho Editorial desta Editora, tendo sido aprovados para a publicação com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

A Atena Editora é comprometida em garantir a integridade editorial em todas as etapas do processo de publicação, evitando plágio, dados ou resultados fraudulentos e impedindo que interesses financeiros comprometam os padrões éticos da publicação. Situações suspeitas de má conduta científica serão investigadas sob o mais alto padrão de rigor acadêmico e ético.

Conselho Editorial**Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**

Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva – Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí

Prof. Dr. Alexandre de Freitas Carneiro – Universidade Federal de Rondônia

Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná

Prof. Dr. Américo Junior Nunes da Silva – Universidade do Estado da Bahia

Profª Drª Ana Maria Aguiar Frias – Universidade de Évora

Profª Drª Andréa Cristina Marques de Araújo – Universidade Fernando Pessoa



Prof. Dr. Antonio Carlos da Silva – Universidade Católica do Salvador
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Arnaldo Oliveira Souza Júnior – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Carlos Antonio de Souza Moraes – Universidade Federal Fluminense
Prof. Dr. Crisóstomo Lima do Nascimento – Universidade Federal Fluminense
Prof^a Dr^a Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Daniel Richard Sant’Ana – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Prof^a Dr^a Dilma Antunes Silva – Universidade Federal de São Paulo
Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá
Prof. Dr. Elson Ferreira Costa – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima
Prof. Dr. Gustavo Henrique Cepolini Ferreira – Universidade Estadual de Montes Claros
Prof. Dr. Humberto Costa – Universidade Federal do Paraná
Prof^a Dr^a Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionale delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Jadilson Marinho da Silva – Secretaria de Educação de Pernambuco
Prof. Dr. Jadson Correia de Oliveira – Universidade Católica do Salvador
Prof. Dr. José Luis Montesillo-Cedillo – Universidad Autónoma del Estado de México
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Prof. Dr. Kárpio Márcio de Siqueira – Universidade do Estado da Bahia
Prof^a Dr^a Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal do Paraná
Prof^a Dr^a Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Prof^a Dr^a Lucicleia Barreto Queiroz – Universidade Federal do Acre
Prof. Dr. Luis Ricardo Fernandes da Costa – Universidade Estadual de Montes Claros
Prof. Dr. Lucio Marques Vieira Souza – Universidade do Estado de Minas Gerais
Prof^a Dr^a Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof^a Dr^a Marianne Sousa Barbosa – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Pontifícia Universidade Católica de Campinas
Prof^a Dr^a Maria Luzia da Silva Santana – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Miguel Rodrigues Netto – Universidade do Estado de Mato Grosso
Prof. Dr. Pedro Henrique Máximo Pereira – Universidade Estadual de Goiás
Prof. Dr. Pablo Ricardo de Lima Falcão – Universidade de Pernambuco
Prof^a Dr^a Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof^a Dr^a Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador
Prof. Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof^a Dr^a Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof^a Dr^a Vanessa Ribeiro Simon Cavalcanti – Universidade Católica do Salvador
Prof. Dr. William Cleber Domingues Silva – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins



A formação docente no desenvolvimento da sociedade em diferentes linguagens nos programas PIBID e PRP da UNEAL - Livro 1 - Temática PIBID

Diagramação: Natália Sandrini de Azevedo
Correção: Yaiddy Paola Martinez
Indexação: Amanda Kelly da Costa Veiga
Revisão: Os autores

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

F723 A formação docente no desenvolvimento da sociedade em diferentes linguagens nos programas PIBID e PRP da UNEAL - Livro 1 - Temática PIBID / Adenize Costa Acioli, Jenaice Israel Ferro, Rubens Pessoa de Barros, et al. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2022.

Outro organizador
Jhonatan David Santos das Neves

Formato: PDF
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
Modo de acesso: World Wide Web
Inclui bibliografia
ISBN 978-65-258-0669-3
DOI: <https://doi.org/10.22533/at.ed.693221909>

1. Formação docente. 2. Sociedade. I. Acioli, Adenize Costa (Organizadora). II. Ferro, Jenaice Israel (Organizadora). III. Barros, Rubens Pessoa de (Organizador). IV. Título.

CDD 370.71

Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

Atena Editora
Ponta Grossa – Paraná – Brasil
Telefone: +55 (42) 3323-5493
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br



Atena
Editora
Ano 2022

DECLARAÇÃO DOS AUTORES

Os autores desta obra: 1. Atestam não possuir qualquer interesse comercial que constitua um conflito de interesses em relação ao artigo científico publicado; 2. Declaram que participaram ativamente da construção dos respectivos manuscritos, preferencialmente na: a) Concepção do estudo, e/ou aquisição de dados, e/ou análise e interpretação de dados; b) Elaboração do artigo ou revisão com vistas a tornar o material intelectualmente relevante; c) Aprovação final do manuscrito para submissão.; 3. Certificam que os artigos científicos publicados estão completamente isentos de dados e/ou resultados fraudulentos; 4. Confirmam a citação e a referência correta de todos os dados e de interpretações de dados de outras pesquisas; 5. Reconhecem terem informado todas as fontes de financiamento recebidas para a consecução da pesquisa; 6. Autorizam a edição da obra, que incluem os registros de ficha catalográfica, ISBN, DOI e demais indexadores, projeto visual e criação de capa, diagramação de miolo, assim como lançamento e divulgação da mesma conforme critérios da Atena Editora.



DECLARAÇÃO DA EDITORA

A Atena Editora declara, para os devidos fins de direito, que: 1. A presente publicação constitui apenas transferência temporária dos direitos autorais, direito sobre a publicação, inclusive não constitui responsabilidade solidária na criação dos manuscritos publicados, nos termos previstos na Lei sobre direitos autorais (Lei 9610/98), no art. 184 do Código penal e no art. 927 do Código Civil; 2. Autoriza e incentiva os autores a assinarem contratos com repositórios institucionais, com fins exclusivos de divulgação da obra, desde que com o devido reconhecimento de autoria e edição e sem qualquer finalidade comercial; 3. Todos os e-book são *open access*, desta forma não os comercializa em seu site, sites parceiros, plataformas de *e-commerce*, ou qualquer outro meio virtual ou físico, portanto, está isenta de repasses de direitos autorais aos autores; 4. Todos os membros do conselho editorial são doutores e vinculados a instituições de ensino superior públicas, conforme recomendação da CAPES para obtenção do Qualis livro; 5. Não cede, comercializa ou autoriza a utilização dos nomes e e-mails dos autores, bem como nenhum outro dado dos mesmos, para qualquer finalidade que não o escopo da divulgação desta obra.





UNIVERSIDADE ESTADUAL DE ALAGOAS – UNEAL

Prof. Odilon Máximo de Morais
Reitor

Prof. Anderson de Almeida Barros
Vice-Reitor

Profa. Adenize Costa Acioli
Pró-Reitora de Graduação

Prof. Rubens Pessoa de Barros
Pró-Reitora de Pesquisa e Pós-Graduação

Profa. Adriana de Lima Cavalcante
Pró-Reitora de Desenvolvimento Humano

Prof. Carlindo de Lira Pereira
Pró-Reitor de Extensão

Profa. Rejane Viana Alves da Silva
Pró-Reitora de Planejamento e Gestão

Marcos Alexandre da Silva
Pró-Reitor de Inclusão Estudantil

APRESENTAÇÃO

Elaborar um texto para a apresentação da produção escrita, resultado de uma coletânea de artigos produzidos por alunos em processo de formação é sempre prazeroso. Ainda mais quando esses escritos trazem o relato de experiências discentes, vivenciados por eles a partir de atividades pedagógicas voltadas à promoção do contato direto entre teoria x prática. Destacando, ainda que, o chão da sala de aula possibilita, durante o processo, acompanhar e testemunhar o crescimento que os alunos têm a partir do aprendizado não só de ordem cognitiva, sócio emocional, mas principalmente profissional, pois o contato direto com o espaço/realidade escolar favorece uma possível tomada de consciência, e consequentemente de decisões sobre a escola.

Nesse sentido, a participação de acadêmicos das licenciaturas nos dois programas federais de formação docente, Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID e Programa de Residência Pedagógica – PRP, tem oportunizado aos alunos bolsistas, experiências ímpares que se traduzem em depoimentos e em registros escritos que reforçam a importância dos dois programas na formação do futuro professor.

Quando o assunto é formação docente convém considerar que a materialidade da formação deve ser pautada na relação teoria versus prática, que a práxis educativa defendida por Libâneo, ação - reflexão – ação, deve provocar um movimento dialético presente durante todo o processo formativo.

A premissa da relação teoria x prática, tão necessária no processo de formação docente, é reforçada a partir da presença de licenciandos advindos do PIBID e do PRP na escola por um período de 18 meses de efetivo trabalho pedagógico em sala de aula. A vivência das práticas educativas desenvolvidas na escola é objeto de reflexão tanto para o bolsista, como para aqueles que fazem parte da dinâmica escolar.

É a partir do processo reflexivo acerca das evidências e experiências vividas pelos bolsistas dos citados programas no chão da escola, que este livro se apresenta. O mesmo é a sistematização de depoimentos e experiências pedagógicas consideradas exitosas e de impactos dentro do espaço escolar.

Nessa perspectiva, o documento está organizado em oito sessões temáticas, organizadas a partir das diferentes áreas de conhecimento contempladas nos dois programas de formação docente. A riqueza do material é observada através da diversidade de artigos e da participação maciça dos alunos, professores, supervisores, coordenadores, orientadores e de todos os envolvidos.

Adenize Costa Acioli

SUMÁRIO

SESSÃO: GRUPO TÉCNICO DE BIOLOGIA NO PIBID E RP

CAPÍTULO 1..... 1

ADOÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA INTERATIVA PARA DISCUSSÃO DO CONCEITO DE EVOLUÇÃO: ATUAÇÃO DO PIBID NO PERÍODO PANDEMICO

Edlene da Silva dos Santos
Aemee Raio Oliveira Amancio
Aleilson da Silva Rodrigues
Antônio Gabriel Bonfim Emídio dos Santos
Elaine Natielly Maciel Silva
Jarielson Silva Acioli
Lino Manoel do Nascimento Filho
Paulo Antônio Neves de Oliveira

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.6932219091>

CAPÍTULO 2..... 11

PSICOVIDA: CUIDADOS COM A SAÚDE MENTAL EM TEMPOS DE PANDEMIA

Carlos Petrucio Silva dos Santos
Dayane dos Santos Silva
Érika Sirqueira Cesário Gomes
Natália Alice Silva
Jaqueline dos Santos Ferro
Claudimary Bispo dos Santos

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.6932219092>

CAPÍTULO 3..... 22

HORTA VIVA: IMPLANTAÇÃO DE HORTA ESCOLAR NO ENSINO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL E ALIMENTAR

Leonardo da Silva Santos
Roberto Santos Rocha
Jadielma Paulino dos Santos
Lyslem Riquelem de Araújo
Millena Duarte Costa
Maria Darleide Pinheiro da Silva
Alertudiane Silva Acioli
Claudimary Bispo dos Santos

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.6932219093>

CAPÍTULO 4..... 33

PERCEPÇÃO DE DISCENTES DO ENSINO FUNDAMENTAL SOBRE O ESTUDO REMOTO DE CIÊNCIAS DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19

Maria Vitória Gomes Bezerra
Fernanda Rikelly da Silva

Jaqueline dos Santos Ferro
Claudimary Bispo dos Santos

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.6932219094>

CAPÍTULO 5.....42

CIÊNCIA IMUNE: A IMUNOLOGIA NO FORMATO AUDIOVISUAL

Valéria Salgueiro Santos
Elaine da Silva Santos
Fernanda Rikelly da Silva
Maria Vitória Gomes Bezerra
Jaqueline dos Santos Ferro
Claudimary Bispo dos Santos

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.6932219095>

SESSÃO – GRUPO TÉCNICO DE GEOGRAFIA DO PIBID DE RP

CAPÍTULO 6.....53

APRENDER BRINCANDO: O JOGO COMO UM MÉTODO DE INCLUSÃO EM TEMPOS DE AULAS REMOTAS

Eduardo Belo
Clélio Cristiano dos Santos
Charlene Leite de Souza
Dirceu Ribeiro Dias
Maria Vitoria da Rocha Silva
Mauricio Luiz dos Santos
Weverton Felix da Silva

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.6932219096>

CAPÍTULO 7.....59

A LITERATURA DE CORDEL NAS AULAS DE GEOGRAFIA: UMA ANÁLISE DOS ASPECTOS GEOHISTÓRICOS DO MUNICÍPIO DE UNIÃO DOS PALMARES – AL

Eduardo Belo
Clélio Cristiano dos Santos
Erica Patrícia da Silva
Gerlane Pereira Oliveira
Islayne Virginio Bezerra da Silva
Jedson Amaro da Silva

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.6932219097>

SESSÃO – GRUPO TÉCNICO DE HISTÓRIA DO PIBID E RP

CAPÍTULO 8.....65

ALFABETIZAR LETRANDO: VIVÊNCIA ESCOLAR E SUAS DIFICULDADES NA APRENDIZAGEM DOS ALUNOS DA ESCOLA MONSENHOR JOSÉ SOARES DE MELO

Mariana Carneiro Cavalcante

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.6932219098>

CAPÍTULO 9..... 73

INICIAÇÃO À DOCÊNCIA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Andrêina Stephane Alves Farias
Talvânia Cristina da Silva
Yuri Alexandre Duarte de Macêdo

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.6932219099>

CAPÍTULO 10..... 83

O DESMANCHE DO PIBID: APONTAMENTOS SOBRE A IMPORTÂNCIA DO PROJETO E SEUS IMPACTOS NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL DOS DOCENTES

Wesley Santana Santos
José Gabriel Cordeiro de Barros
Yvylyn Chagas Alcântara

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.69322190910>

CAPÍTULO 11..... 92

O ENSINO EM PRÁTICA: RELATOS DE EXPERIÊNCIA COM O PIBID

Alberto Pereira de Oliveira
Pedro Bezerra de Novais Neto
Vinícius Fernandes Costa Ferro
José Adelson Lopes Peixoto

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.69322190911>

CAPÍTULO 12..... 101

PANDEMIA E EDUCAÇÃO: O DESAFIO DE APLICAR METODOLOGIAS ALTERNATIVAS NO ENSINO DE HISTÓRIA

Evelly Cristina Ferreira da Silva
Luiz David dos Santos Lima
Silmara Pereira da Silva
José Adelson Lopes Peixoto

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.69322190912>

CAPÍTULO 13..... 111

PIBID: CONTRIBUIÇÃO PARA FORMAÇÃO DOCENTE

Bianca dos Santos
Maria Edlene Rodrigues dos Santos
José Adelson Lopes Peixoto

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.69322190913>

CAPÍTULO 14..... 121

PIBID: UMA TROCA DE EXPERIÊNCIA POSITIVA PARA UNIVERSITÁRIOS, DOCENTES

E DISCENTES DA REDE PÚBLICA DE ALAGOAS

Ana Cássia Araújo da Silva
Elisângela Oliveira dos Santos
Márcia Mirian Moura Araújo dos Santos
José Adelson Lopes Peixoto

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.69322190914>

CAPÍTULO 15..... 131

“ABRAM AS CORTINAS” OS DESAFIOS DE INSERIR O TEATRO NO CONTEXTO DO ENSINO REMOTO

Alexandre Souza de Oliveira Terto
Jocelina Alves Tenório(2)
Vitória Soares de Araújo
José Adelson Lopes Peixoto

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.69322190915>

CAPÍTULO 16..... 143

A IMPORTÂNCIA DO PIBID PARA O GRADUANDO: A EXPERIÊNCIA EM DUAS ESCOLAS ESTADUAIS NO MUNICÍPIO DE PALMEIRA DOS ÍNDIOS DURANTE A PANDEMIA DO COVID-19

Deyme Gois Barbosa
Sidney Cristian dos Santos Sousa
Tiago Domingos da Silva
José Adelson Lopes Peixoto

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.69322190916>

CAPÍTULO 17..... 150

“AH, A ESCOLA DO BRASILIANA? IR LÁ PARA TOMAR UM TIRO?": IMPASSES ENTRE DISCURSO, REPRESENTAÇÃO E PRECARIZAÇÃO DA ESCOLA MONSENHOR JOSÉ SOARES DE MELO, EM ARAPIRACA-AL

Alexsandra da Silva Santos
Wheber Mendes dos Santos
Gladyson Stélio Brito Pereira

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.69322190917>

SESSÃO – GRUPO TÉCNICO DE LÍNGUA ESPANHOLA – PORTUGUÊS DO PIBID E RP

CAPÍTULO 18..... 159

CORDEL: RIMAS E VERSOS QUE POTENCIALIZAM A CRIAÇÃO E O LETRAMENTO

Bruna Laís dos Santos
Josefa Amélia Neves da Silva
Jeylla Salomé Barbosa dos Santos Lima
Érica Thereza Farias Abrêu

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.69322190918>

CAPÍTULO 19..... 168

PRODUÇÃO DE POEMAS NA MODALIDADE *ONLINE*: FUNCIONA?

Adislane da Silva Guilherme
Maria Cícera Silva de Almeida
Jeylla Salomé Barbosa Santos Lima
Érica Thereza Farias Abrêu

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.69322190919>

CAPÍTULO 20..... 178

MÉTODOS E PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA NOS ANOS FINAIS DURANTE AS AULAS DO PIBID

Crislane Gabriele da Silva Santos
Érika Beatriz dos Santos Silva
Milene Vitória Ferreira Da Silva
Jeylla Salomé Barbosa dos Santos Lima
Érica Thereza Farias Abrêu

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.69322190920>

CAPÍTULO 21..... 187

PANDEMIA, DOCÊNCIA E CRIATIVIDADE: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NO PIBID

Josyellen de Moura Ferreira da Silva
Alex Guedes da Silva
Maria Edna Porangaba do Nascimento
Juliana Oliveira de Santana Novais

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.69322190921>

CAPÍTULO 22..... 196

PIBID: PRÁTICAS EDUCACIONAIS RELACIONADAS AO USO DA LITERATURA NO ENSINO FUNDAMENTAL II

Eriwelton da Silva Pereira
Jessica da Silva Feitoza
Maria Edna Porangaba do Nascimento
Juliana Oliveira de Santana Novais

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.69322190922>

GRUPO TÉCNICO DE LÍNGUA – PORTUGUESA DO PIBID E RP

CAPÍTULO 23..... 206

GÊNEROS TEXTUAIS E ENSINO: RELATO DE EXPERIÊNCIA COMO PROFESSOR SUPERVISOR DO PIBID/CAPES/UNEAL

Eduardo Leite Oliveira dos Santos
Iraci Nobre da Silva

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.69322190923>

CAPÍTULO 24.....214

UMA ANÁLISE EM TEXTOS DE ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL DO MUNICÍPIO DE TEOTÔNIO VILELA/AL

Alice Correia Leão
Sanadia Gama dos Santos

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.69322190924>

CAPÍTULO 25.....223

A ORALIDADE EM GÊNEROS TEXTUAIS/DISCURSIVOS NA SALA DE AULA

Maria Francisca Oliveira Santos
Gabrielle dos Santos Barbosa
José Vândesson dos Santos

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.69322190925>

CAPÍTULO 26.....229

GÊNERO TEXTUAL LETRA DE CANÇÃO: MEDIAÇÃO DO PIBID NA SALA DE AULA REMOTA

José Barbosa Costa
Maria Darliana Viela Ferro
Iraci Nobre da Silva
Eduardo Leite Oliveira dos Santos
Gisely Martins da Silva

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.69322190926>

CAPÍTULO 27.....241

INTERTEXTUALIDADE E PRODUÇÃO DE SENTIDOS: UM RECURSO A FAVOR DA ARGUMENTAÇÃO EM ANÚNCIOS PUBLICITÁRIOS

Maria Fernanda de Lima Santos
Kledson Willames Alves Fausto
Maria Francisca Oliveira Santos
Magna Cristina de Oliveira Silva

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.69322190927>

CAPÍTULO 28.....252

O GÊNERO CONTO: UMA PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA NO ENSINO MÉDIO ATRAVÉS DO PIBID

Danielly dos Anjos Gomes
Isabelle Rayra Alves Braz
Iraci Nobre da Silva
Eduardo Leite Oliveira dos Santos
Gisely Martins da Silva

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.69322190928>

CAPÍTULO 29.....262

O LETRAMENTO EM UMA ESCOLA DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE SÃO SEBASTIÃO, ALAGOAS

Aline Fernanda Pereira dos Santos
Sanadia Gama dos Santos

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.69322190929>

CAPÍTULO 30.....272

PRÁTICAS DE ORALIDADE E ESCRITA POR MEIO DO GÊNERO ENTREVISTA: EXPERIÊNCIAS VIVENCIADAS ATRAVÉS DO PIBID

Fabiana dos Santos Dias Duarte
Ronégia de Oliveira Ferreira
Iraci Nobre da Silva
Eduardo Leite Oliveira dos Santos
Giselly Martins da Silva

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.69322190930>

CAPÍTULO 31.....284

SEQUÊNCIA DIDÁTICA COM O GÊNERO CRÔNICA: UMA POSSIBILIDADE PARA O APERFEIÇOAMENTO DA ESCRITA NA SALA DE AULA

Maria Isabelle Barros Florentino
Maysa Simão da Silva
Iraci Nobre da Silva
Eduardo Leite Oliveira dos Santos
Gisely Martins da Silva

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.69322190931>

CAPÍTULO 32.....295

UMA ANÁLISE DA TRIÁDE ARGUMENTATIVA EM LIVES DURANTE A PANDEMIA

Juliana Félix dos Santos
Maria Francisca Oliveira Santos

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.69322190932>

SESSÃO – GRUPO TÉCNICO DE MATEMÁTICA DO PIBID E DO RP

CAPÍTULO 33.....302

A MODELAGEM MATEMÁTICA COMO UMA ALTERNATIVA PARA O ENSINO DA GEOMETRIA PLANA

Ana Paula Silva de Lima
Daniel Nicolau Brandão
Maria Veronica Silva Santos
Silmara Barbosa Vieira Monteiro

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.69322190933>

CAPÍTULO 34.....312

O USO DOS JOGOS E MATERIAIS MANIPULÁVEIS NO ENSINO DOS SÓLIDOS GEOMÉTRICOS

Ana Paula Silva de Lima
Daniel de Oliveira Queirois
Daniel Nicolau Brandão
Ilkenny Neves da Silva
João Ferreira da Silva Neto

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.69322190934>

SESSÃO – GRUPO TÉCNICO DE PEDAGOGIA DO PIBID E DO RP

CAPÍTULO 35.....324

AÇÃO EM CONJUNTO: FAMÍLIA/ESCOLA PARA MINIMIZAR OS EFEITOS DA PANDEMIA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Joyse Gomes da Silva
Rosely Maria Santos da Silva
Isabel Lopes Fonseca

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.69322190935>

CAPÍTULO 36.....333

LUDICIDADE E RECURSOS DIGITAIS: UM ESTUDO DE CASO NO RETORNO AO ENSINO PRESENCIAL

Alícia Vieira Silva
Josélia Honório Torres
Mikaeli da Silva Nascimento
Maria Ilda Rocha Silva

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.69322190936>

CAPÍTULO 37.....344

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E AS CONTRIBUIÇÕES DO SUBPROJETO DO NÚCLEO DE PEDAGOGIA- ANALISANDO O DISCURSO DOS BOLSISTAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA

Maria Cícera dos Santos Barbosa
José de Almeida Silva
Rousilane Oliveira dos Santos
Maria José de Brito Araújo

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.69322190937>

CAPÍTULO 38.....354

JOGOS LÚDICOS COMO MEDIADORES DA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO EM SALA DE AULA: UM ESTUDO DE CASO

Sabryna Rocha de Oliveira
Josélia Honório Torres

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.69322190938>

CAPÍTULO 39.....360

SUBPROJETO DE PEDAGOGIA, IMPLICAÇÕES TEÓRICO-PRÁTICAS NO CENÁRIO DAS AULAS REMOTAS

Maria José de Brito Araújo
Elizete Santos Balbino
Maria Socorro Barbosa Macedo
Isabel Lopes Fonseca
Karine Silveira de Souza Fausto

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.69322190939>

CAPÍTULO 40.....374

VIVÊNCIA ESCOLAR: TEORIA E PRÁTICA DOS PIBIDIANOS ANTES E DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19

Isabel Lopes Fonseca
Gêscyca Josete do Nascimento
Matilde Celestino de Oliveira

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.69322190940>

CAPÍTULO 41.....384

EXPERIÊNCIAS DOCENTES NO ÂMBITO DO PIBID - UM VIÉS METODOLÓGICO PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA

Rousilane Oliveira dos Santos
Maria Cícera dos Santos Barbosa
José de Almeida Silva
Maria José de Brito Araújo

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.69322190941>

CAPÍTULO 42.....392

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: CONTRIBUIÇÕES DA FAMÍLIA DURANTE A PANDEMIA DA COVID19

Maria Vitoria Alexandre da Silva
Samilla Barbosa dos Santos
Cláudia Cristina Rêgo Almeida

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.69322190942>

CAPÍTULO 43.....401

REINVENTANDO A PRÁTICA DE ALFABETIZAR E LETRAR EM TEMPOS DE PANDEMIA-UM RECORTE TEÓRICO-METODOLÓGICO DO PROJETO DO PIBID (2021)

Karoline Pereira dos Santos
Karine Silveira de Souza Fausto
Maria José de Brito Araújo
Maria Luiza Braz

SOBRE OS ORGANIZADORES	412

**SESSÃO: GRUPO TÉCNICO DE BIOLOGIA NO
PIBID - PROGRAMA DE BOLSAS DE INICIAÇÃO
À DOCÊNCIA E RP - RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA**

Claudimary Bispo dos Santos

Delma Holanda de Almeida

Israel Gomes de Amorim Santos

(Organizadores)

CAPÍTULO 1

ADOÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA INTERATIVA PARA DISCUSSÃO DO CONCEITO DE EVOLUÇÃO: ATUAÇÃO DO PIBID NO PERÍODO PANDÊMICO

Data de aceite: 16/08/2022

Edlene da Silva dos Santos

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5590-2787>; Graduanda em Ciências Biológicas; Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL) bolsista PIBID/CAPES, BRAZIL, (edlene@alunos.uneal.edu.br)

Aemee Raio Oliveira Amancio

ORCID: (1)ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1536-0810>; Universidade Federal de Alagoas/ Pesquisador, Bolsista PIBID/CAPES supervisão; BRAZIL, (aleilsonedubio@gmail.com)

Aleilson da Silva Rodrigues

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6969-538>; Graduanda em Ciências Biológicas; Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL) bolsista PIBID/CAPES, BRAZIL, (aemee@alunos.uneal.edu.br)

Antônio Gabriel Bonfim Emídio dos Santos

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5660-0070>; Graduando em Ciências Biológicas; Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL), BRAZIL, (antoniosantos@alunos.uneal.edu.br)

Elaine Natielly Maciel Silva

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4763-0013>; Graduanda em Ciências Biológicas; Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL) bolsista PIBID/CAPES, BRAZIL, (elainesilva@alunos.uneal.edu.br)

Jarielson Silva Acioli

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9649-7717>; Graduando em Ciências Biológicas; Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL) bolsista PIBID/CAPES, BRAZIL, (jarielson@alunos.uneal.edu.br)

Lino Manoel do Nascimento Filho

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3309-1183>; Graduando em Ciências Biológicas; Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL), bolsista PIBID/CAPES, BRAZIL, (lino@alunos.uneal.edu.br).

Paulo Antônio Neves de Oliveira

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3100-1447>; Graduando em Ciências Biológicas; Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL), bolsista PIBID/CAPES, BRAZIL, (pauloantonio200@outlook.com).

Grupo de Trabalho: Biologia PIBID

Todo o conteúdo expresso neste artigo é de inteira responsabilidade dos seus autores.

RESUMO: O presente estudo discute uma experiência vivenciada na atuação do PIBID Ciências Biológicas, numa turma de 3º série em uma escola estadual no sertão de Alagoas. Teve por objetivo avaliar a adoção da ferramenta didática-metodológica, a Sequência Didática Interativa (SDI), para construção do conceito de Evolução Biológica, a partir de interações entre os alunos. A SDI consiste em três passos: conceito individual, conceito em grupo e o conceito geral, este último construído por um representante de cada grupo. Ao término da SDI houve comparação do conceito feito pelos representantes da turma com o conceito apresentado pelos mediadores, que neste caso, foram os PIBIDianos. A pesquisa

possuiu caráter qualitativo e foi justificada pela necessidade de se trabalhar ferramentas metodológicas significativas para construção de um conhecimento integrado, que considera as experiências anteriores dos indivíduos e as aprimoram com o conhecimento científico dado em sala de aula. Foi evidenciado que o conceito construído pelos alunos se aproxima do conceito científico, concluindo que a SDI é uma importante ferramenta para construir um conhecimento significativo, baseado na relação ensino-aprendizagem entre professor-aluno. O embasamento teórico deste trabalho foi fundamentado em autores como Oliveira, Alencar, Gadotti entre outros.

PALAVRAS-CHAVE: PIBID, SDI, Evolução.

ADOPTION OF THE INTERACTIVE DIDACTIC SEQUENCE TO DISCUSS THE CONCEPT OF EVOLUTION: THE ROLE OF PIBID IN THE PANDEMIC PERIOD

ABSTRACT: This study discusses an experience lived in the performance of PIBID biological science, in a 3rd grade class in a state school in the hinterland of Alagoas. It aims to evaluate the adoption of the didactic-methodological tool, the Interactive Didactic Sequence (SDI), for the construction of the concept of Biological Evolution, based on interactions between students. The SDI consists of three steps: individual concept, group concept and general concept, the latter constructed by a representative of each group. At the end of the SDI, there was a comparison of the concept made by the class representatives with the concept presented by the mediators, which in this case were the PIBIDians. The research has a qualitative character and is justified by the need to use methodological tools for the construction of an integrated knowledge, which considers the previous experiences of ours and how they improve with the scientific knowledge given in the classroom. It was evidenced that the concept constructed by the students is close to the scientific concept, concluding that SDI is an important tool to build meaningful knowledge, based on the teaching-learning relationship between teacher-student. The theoretical basis of this work is based on authors such as Oliveira, Alencar, Gadotti among others.

KEYWORDS: PIBID, SDI, Evolution.

INTRODUÇÃO

Este trabalho procura discutir a adoção da ferramenta didático-metodológica Sequência Didática Interativa (SDI), para a discussão do conceito de evolução biológica, numa sala de aula do Ensino Médio em uma escola estadual do Sertão de Alagoas, no âmbito das atividades do PIBID. A metodologia da SDI consiste em uma sequência de atividades, baseada em um conceito, para trabalhar as percepções dos participantes sobre o tema proposto, e construir um novo conceito a partir de interações entre os mesmos, com o intuito de melhorar o ensino-aprendizagem (OLIVEIRA, 2013).

O ensino de evolução é considerado um eixo integrador de conteúdos da área

biológica, se tornando um componente importante no currículo de biologia. Os autores Meyer e EL-Hani (2015), ressaltam que não deve ser tratado a evolução biológica somente como mais um conteúdo de biologia, como qualquer outro assunto a ser ensinado, pois as ideias evolutivas têm um importante papel na organização do pensamento biológico. Os mesmos destacam também que a evolução é um elemento fundamental para a melhor compreensão da grande parte dos conceitos e teorias presentes na Biologia. Além disso, ensino de evolução é fundamental para a compreensão mais abrangente do fenômeno da vida.

Em Biologia, existe um grande número de generalizações, mas poucas teorias. Entre estas, a teoria da evolução ocupa uma posição mais importante que as outras, porque reúne uma massa de observações oriundas dos mais diversos domínios que, caso contrário, permaneceram isolados; porque inter-relaciona todas as disciplinas que se interessam pelos seres vivos, porque instaura uma ordem na extraordinária variedade de organismos e liga-os estreitamente ao resto da Terra; em suma, porque fornece uma explicação causal do mundo vivo e de sua heterogeneidade (JACOB, 1983, p. 20 apud LICATTI, 2005, p. 32).

Por conseguinte, a maioria da comunidade científica conceitua a Evolução Biológica como o eixo central das Ciências Biológicas, visto que o pensamento evolutivo é indispensável para a compreensão e entendimento das diversas áreas dessa ciência (MEYER e EL-HANI, 2005). Como também, o conteúdo de evolução está essencialmente ancorado na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), presente na unidade temática Vida e evolução, que propõe o estudo de questões relacionadas aos seres vivos, como suas características, e a vida como fenômeno natural e social, como os elementos essenciais para a compreensão dos processos evolutivos que geram a diversidade de formas de vida no planeta (BRASIL, 2018).

Para o ensino de evolução, como também, qualquer outro conteúdo, é importante buscar por metodologias mais ativas que despertem o interesse e a participação do aluno em atividades em que o protagonismo e a voz do estudante estejam presentes, e que as atividades sejam abordadas de forma clara, pois só com atividades com esse direcionamento é que é possível resgatar os saberes dos estudantes e tornar uma aprendizagem mais coerente com suas experiências e com potencial de desenvolver um pensamento científico. Tendo isso em vista, adotamos a Sequência Didática Interativa (SDI) com essa intenção, pois no formato da SDI os conceitos são construídos dando voz aos estudantes, proporcionando debate e interação entre eles e ainda confrontando com os conceitos da literatura (OLIVEIRA, 2013).

A SDI é uma ferramenta didático-metodológica, que surgiu como uma proposta

inovadora, que tem como metodologia a construção e reconstrução de novos conceitos (OLIVEIRA, 2013). Oliveira (2013) fundamenta a SDI na dialogicidade proposta por Freire e o paradigma da complexidade de Morin, desse modo coloca como uma atividade onde é possível o resgate de saberes já construídos e a troca de experiências entre os sujeitos, que pode conduzir a uma aprendizagem coletiva e contextualizada.

O uso de uma sequência didática, que contém diferentes maneiras para abordar um conteúdo, proporciona aulas mais interessantes e inovadoras, despertando no aluno a vontade de desenvolver e ampliar seus saberes (ALENCAR *et al.* 2015). A SDI tem esse propósito de facilitar o ensino-aprendizagem de conceitos, onde inicialmente busca os conhecimentos já construídos pelos alunos, sobre o conteúdo proposto, e de forma dialogada promover novas definições sobre o conceito estudado, de forma dinâmica os alunos constroem uma nova aprendizagem.

Diante disso, o presente trabalho teve por objetivo avaliar a adoção da Sequência Didática Interativa (SDI), para construção do conceito de Evolução Biológica entre alunos do ensino médio de uma escola do sertão de Alagoas.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A abordagem qualitativa foi adotada neste estudo, que foi ancorado no desenvolvimento da Sequência Didática Interativa, e foi aplicada tendo como tema a teoria da Evolução, já que Oliveira (2013) afirma que essa sugestão didático-metodológica SDI pode ser aplicada nas diferentes áreas do conhecimento. O estudo aconteceu na Escola Estadual Professor Aloísio Ernande Brandão, onde atuamos como bolsistas do PIBID, e todo estudo ocorreu com os alunos estudantes do horário matutino. Foram escolhidos os alunos da terceira série do ensino médio para esse trabalho, pois eles já possuem uma afinidade maior com o tema proposto na SDI, visto que eles já tiveram contato com o conteúdo em questão em algum momento de sua trajetória no Ensino Médio, e sendo assim teriam possibilidade de resgatar saberes em relação ao tema.

A turma designada para o estudo possuía 19 estudantes, tendo sido a mesma dividida em turmas A e B, obedecendo, assim, a alternância normatizada pela Portaria SEDUC 9.975/2021, que instituiu o Ensino Híbrido na rede estadual de Alagoas, caracterizando uma volta gradativa ao espaço escolar, com possibilidade de manutenção dos cuidados sanitários na pandemia. Foi feito um acordo com a professora de química que resultou uma alteração nos horários das aulas, conseguindo o tempo de duas aulas consecutivas com um total de 80 minutos, e foi possível agir sem preocupações com o tempo na aplicação da SDI.

Introduzimos, à início de conversa em cada turma, um questionamento direcionado ao tema escolhido, a fim de adentrar a teoria da evolução dos seres vivos: “Quem veio primeiro a galinha ou ovo?” Tal questionamento intencionou promover mobilização dos sujeitos para a discussão do tema.

Na coleta dos dados, seguimos os seguintes passos:

- 1 - Fizemos mais um questionamento, e pedimos que os alunos descrevessem, individualmente em um prazo de cinco minutos, o que eles entendiam por evolução, embasados em seus conhecimentos adquiridos na disciplina de biologia no decorrer de suas estadias no ensino médio.
- 2 - Formamos duplas após o conceito individual, e no prazo de mais cinco minutos solicitamos que cada dupla a partir dos seus conceitos elaborados individuais chegassem a um único conceito ainda sobre evolução.
- 3 - Montamos mais um último grupo geral em uma sala separada dos demais alunos, somente com um representante (relator) de cada dupla, para chegar à conclusão de um único conceito sobre a evolução, a fim de que no final o conceito geral reconstruído em coletivo (grupo de relatores) representasse os últimos conceitos desenvolvido nos grupos das etapas anteriores.

Usufruímos de apenas uma questão no trabalho inteiro, questionando: “O que é evolução?” E ao término das etapas em grupo, mediamos uma aula, na qual apresentamos um conceito de evolução fundamentado na teoria Darwiniana. Os dados obtidos, tanto os dos conceitos individuais, duplas e grupal, foram recolhidos e guardados para análise onde ocorreu um comparativo, todas organizadas por turmas e grupos formados.

Os alunos tiveram seus nomes preservados no artigo, devido às questões éticas, e preservação dos nomes dos alunos participantes da SDI, ao invés dos nomes reais, usamos apenas letras, para diferenciar as turmas participantes “Turma A” para os alunos da primeira semana e “Turma B” para os alunos da segunda semana, mantendo a integridade dos estudantes e também sua privacidade.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Participaram da Sequência Didática Interativa (SDI) 6 alunos da turma A e 7 alunos da turma B. A partir da pergunta lançada para mobilização, foram dadas respostas divergentes: uns acreditavam que tinha sido a galinha e outros, o ovo. Foi deixado o questionamento para ser respondido no final da aula.

Iniciada a primeira etapa individual da SDI, em resposta à pergunta: “O que é evolução?”, a tabela 1 apresenta os conceitos construídos:

Turma A	Turma B
“ Eu acho que é evoluir, mudança, conhecimento.”	“ A evolução ela acontece ao decorrer do tempo, dos anos entre os seres vivos etc.”
“ É um processo de desenvolvimento físico e genético para o melhoramento da espécie e melhor se adaptar ao ambiente.”	“ É melhoria de algo.”
“ É você adquirir mudanças para ter um futuro melhor.”	“ Evolução é tudo aquilo que melhora com o passar do tempo.”
“ Evolução tem haver com tempo, porque cada coisa, pessoa ou espécie precisa do seu tempo para evoluir, mudar, melhorar, ou piorar.”	“ Evolução é um processo através do qual ocorrem as mudanças ou transformações nos seres vivos ao longo do tempo dando origem a espécies novas.”
“ Conjunto de mudanças e melhoramento no organismo dos seres vivos, que lhe permitem adequa-se as mais diversas formas de vivência e sobrevivência.”	“ Evolução é quando seres mudam, para se adaptar ao ambiente que vivem.”
“ É o crescimento, desenvolvimento, mudança de algo.”	“ É a mudança de uma certa espécie para com o passar dos anos, tanto de feição tamanho entre outros.”
-	-

Tabela 1 - Conceito Individual de evolução, construído pelos estudantes das turmas A e B.

Fonte: Dados da pesquisa.

Nesta primeira etapa, nota-se que os alunos apresentaram um conhecimento prévio, adquirido em suas experiências sociais internas e externas à escola, sobre o que é a evolução dos seres vivos e suas características. Porém, percebe-se uma carência de explicação em algumas respostas como “É melhoria de algo” e “É você adquirir mudanças para um futuro melhor». Isso considerando que, o questionamento feito na SDI foi direcionado aos seres vivos e tais respostas podem nos levar a ideia de “coisa”, distanciando-se em certo ponto do conceito real da evolução biológica. Tal fato evidencia que os conceitos da ciência precisam de abordagem mais reflexiva, partindo de um ponto de conhecimento comum entre os indivíduos para que gradativamente seja construído um novo conhecimento, considerando que, as teorias biológicas são de extrema importância para se compreender a constituição dos seres vivos, bem como da espécie humana.

Deste modo, as ideias de Meyer e El-Hani (2005) podem ser contempladas, uma vez que verificamos neste primeiro momento da SDI, que os conceitos da biologia necessitam de maior análise e planejamento para serem transmitidos devidamente através da literatura. Acerca disso, Oliveira (2013) cita que, para a construção de um novo conceito

sobre determinado assunto de ciência, se exige um pouco mais de reflexão e análise sobre a realidade a qual estão inseridos, a fim de estudar o assunto para obter melhor entendimento e, sucessivamente, produzir novos conhecimentos.

Partido para a segunda etapa, as turmas foram divididas em duplas, formando 3 duplas na turma A e 2 duplas e 1 trio na turma B, as quais, a partir do diálogo entre os participantes, unindo as ideias dos conceitos individuais de cada aluno, foram formados os conceitos seguintes:

Turma A	Turma B
“Evolução tem haver com tempo, porque cada pessoa ou espécie precisa do seu tempo para evoluir, mudar, melhorar ou piorar porque nem tudo que muda é para melhor, mas é melhor ter uma boa evolução para um “nós” melhor no futuro.”	“Evolução é um processo através do qual ocorrem as mudanças ou transformações nos seres vivos ao longo do tempo dando origens a novas espécies. E também quando seres mudam para se adaptar ao ambiente onde vivem.”
“Bon o conceito não se trata apenas de evoluir mas sin também a capacidade de adquirir conhecimentos e mudança de vida, a cada era.”	“Evolução: é a mudança de uma espécie com passar do anos, tanto de tamanho como de forma a maneira de se reproduzir.”
“Conjunto de mudanças, melhoramento, crescimento, desenvolvimento dos organismo dos seres vivos, que lhe permitem adequassem as mais diversas formas de vivência e sobrevivência.”	-

Tabela 2 - Conceitos de evolução construídos em grupo, nas turmas A e B.

Fonte: Dados da pesquisa.

Com as duplas, percebemos maior desenvoltura dos alunos e melhor rendimento nas respostas, o qual é observado pelos conceitos mais detalhados e com mais clareza. Isso pode ser justificado pelo diálogo, que possibilita o surgimento de novas ideias e favorece a conclusão das mesmas. Deste modo, verifica-se o papel destacável da Sequência Didática Interativa, que pode ser uma importante estratégia de ensino, principalmente quando se trata de conceitos difíceis de compreender (ALENCAR *et al.* 2015), como as teorias biológicas.

Ademais, foi observado que a partir da interação proposta pela metodologia utilizada, o conceito dado pelos grupos trouxe respostas mais elaboradas, visto que foram formuladas contemplando as ideias já colocadas por cada indivíduo. Notou-se, que algumas das respostas corresponderam fielmente ao que foi dito na etapa individual. Com

isso, pudemos inferir que a dialogicidade da SDI, como discute Oliveira, possibilita um conhecimento integrado, podendo convergir diferentes ideias quando discutidas e feitas as devidas análises pelos envolvidos a uma única que faça uma junção de todas .

Chegada à terceira e última etapa da SDI, foi formado um único conceito a partir da interação entre os representantes escolhidos por cada dupla, os denominados relatores. Estes concluíram que:

Turma A	Turma B
“Conjunto mudanças, melhoramento, crescimento, desenvolvimento dos organismos dos seres vivos, em um determinado tempo, podendo ocorrer de maneira positiva ou negativa. Permitindo adequassem as mais diversas maneiras de vivência e sobrevivência.”	“A evolução é um processo de mudanças e transformações que ocorre nos seres vivos ao decorrer dos anos fazendo com que seres se adaptem ao meio ambiente para sua melhor sobrevivência e qualidade de vida.”

Tabela 3 - Conceito de evolução, produzido pelos relatores dos grupos, nas turmas A e B.

Fonte: Dados da pesquisa.

Concluída a aplicação da SDI e feita a análise dos dados, foi observado que houve uma aproximação entre os conceitos gerais dados pelos alunos com o conceito científico dado pelos pesquisadores/mediadores em sala de aula, os PIBIDianos, os quais conceituam evolução como sendo “o modo de como cada ser vivo se adapta ao mundo, que está em constante mudança. Cada espécie evolui conforme sua necessidade de adaptação, desenvolvendo características que permitem sua sobrevivência no ambiente.”

Verificou-se que a interação dialógica nos possibilita uma visão mais abrangente sobre os aspectos da evolução biológica. Observa-se isso, quando analisamos o sentido do conceito dado pela turma A, a qual menciona a evolução como um “conjunto de mudanças, melhoramento, crescimento, desenvolvimento dos organismos dos seres vivos, em determinado tempo”, trazendo a dinâmica da evolução quando citam que a mesma pode “ocorrer de maneira positiva ou negativa”. O mesmo grupo explica que a evolução permite aos seres vivos se adequarem as “mais diversas maneiras de vivência e sobrevivência”, denotando assim, os pontos centrais da teoria de Darwin. Similar, a turma B acrescenta as “mudanças e transformações que ocorrem nos seres vivos ao decorrer dos anos” e, fazendo menção a adaptação ao meio ambiente para a sobrevivência e manutenção da vida, aproximando-se assim, da denominada teoria evolucionista.

Deste modo, é evidenciado que cada aluno possui um conhecimento prévio sobre

determinados assuntos, um conhecimento imprescindível, necessário a ser explorado no âmbito escolar. Somado a isso, é preciso que o professor seja também um criador de conhecimento, buscando aprimorar-se com materiais didáticos interativos e metodologias ativas de ensino, que possibilitem esse resgate e promova autonomia do estudante, como discute Gadotti (2011), que dentre as incumbências do professor está a possibilidade de levar os sujeitos estudantes a aprender, conviver com os demais e aperfeiçoar a sua vida. Assim, a SDI estabelece uma ponte que une os saberes advindos das relações externas dos alunos com os saberes propostos pela escola, a partir das interações entre os sujeitos, propiciando um conhecimento gradativo e necessário a ser construído considerando a participação dos diversos sujeitos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da análise realizada neste estudo, podemos entender que a SDI é uma importante ferramenta para construir um conhecimento significativo, baseado na relação ensino-aprendizagem entre professor-aluno. Por conseguinte, a interação proposta pelas etapas da SDI permitiu um maior rendimento entre as discussões coletivas, e um melhor desempenho na elaboração das respostas dadas sobre o que seria evolução. Visto que, é fundamental estudar os seres e entender suas origens, para a compreensão de suas constantes mudanças ao longo do tempo. O conceito de evolução ao longo da SDI, teve mudanças gradativas, devido a construção do conceito a cada etapa do procedimento metodológico.

Portanto, através dos resultados obtidos foi possível observar que a metodologia interativa promove gradativamente e significativamente um melhor desempenho no conhecimento sobre evolução. Por fim, contribuindo para o ensino em sala de aula por meio de atividades, para a sistematização de conceitos, validando dessa forma a avaliação da análise prevista para essa metodologia da SDI, onde foram obtidos resultados satisfatórios.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, E. J. et al. **Sequência didática para o ensino de classificação e evolução biológica**. Campina Grande: Realize Editora, 2015. Disponível em: <<https://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/11861>>. Acesso em: 23 set 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018.

GADOTTI, M. **A boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido**. 2. ed. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2011.

LICATTI, F. **O ensino de evolução biológica no nível médio**: investigando concepções de professores de biologia. 2005. 240 f. Dissertação (mestrado) - Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2005. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/90884>>.

MEYER, D.; EL-HANI, C. N. **Evolução**: o sentido da biologia. São Paulo: UNESP, 2005.

OLIVEIRA, M. M. **Sequência Didática Interativa no processo de formação de professores**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

PETRONI, A. P.; SOUZA, V. L. T. Vigotski e Paulo Freire: contribuições para a autonomia do professor. **Revista Diálogo Educacional**. Curitiba, v.9, n.27, p.351-361, 2009. Disponível em: <<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/3601>>. Acesso em: 23 de set. 2021.

PSICOVIDA: CUIDADOS COM A SAÚDE MENTAL EM TEMPOS DE PANDEMIA

Data de aceite: 16/08/2022

Carlos Petrócio Silva dos Santos

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6703-9319>;
Discente na Universidade Estadual de Alagoas
– UNEAL, BRAZIL, E-mail: carlospetrucio03@gmail.com;

Dayane dos Santos Silva

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4799-1158>;
Discente na Universidade Estadual de Alagoas -
UNEAL, BRAZIL, E-mail: rosariana.com@gmail.com;

Érika Sirqueira Cesário Gomes

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4799-1158>;
Discente na Universidade Estadual de Alagoas -
UNEAL, BRAZIL, E-mail: erikasirqueiracesariogomes@gmail.com;

Natália Alice Silva

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1086-9733>;
Discente na Universidade Estadual de Alagoas -
UNEAL, BRAZIL, E-mail: marianatalia28112000@gmail.com;

Jaqueline dos Santos Ferro

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9584-2555>;
Docente na Escola de Ensino Fundamental 31
de Março, BRAZIL, E-mail: jaq.ferro@hotmail.com ;

Claudimary Bispo dos Santos

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0006-3389>;
Docente na Universidade Estadual de Alagoas
– UNEAL, BRAZIL, E-mail: claudimarybs@hotmail.com.

RESUMO: A pandemia do vírus da COVID-19 causou uma mudança drástica na vida de muitas pessoas, com isso, alguns sintomas físicos e emocionais passaram a se tornar frequentes. Diante desse cenário, surge a necessidade de abordar o tema saúde mental nas escolas, principalmente, entre os adolescentes, que estão sempre em constante mudanças físicas, psíquicas e sociais; e muitas vezes não têm conhecimento sobre o assunto. Sendo assim, o presente trabalho tem como objetivo relatar a experiência vivenciada pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) de Biologia com destaque para as ações do Projeto “Psicovida” desenvolvido com alunos dos 8º e 9º anos em uma escola de Ensino Fundamental. A metodologia qualitativa baseada na descrição da construção do conhecimento em saúde mental de forma lúdica, na qual os assuntos abordados foram os sentimentos mais significativos durante esse período pandêmico. Após análise dos resultados, foi possível perceber que a raiva e o medo foram os principais sentimentos adquiridos durante a pandemia. Por fim, conclui-se que o apoio dos executores do projeto, durante as atividades solicitadas, contribuiu para que os alunos expressassem seus sentimentos com mais facilidade.

PALAVRAS-CHAVE: Adolescentes, Sentimentos, Pandemia.

PSYCHOLIFE: MENTAL HEALTH CARE IN TIMES OF PANDEMIC

ABSTRACT: The COVID-19 virus pandemic

Grupo de Trabalho: Biologia PIBID

Todo o conteúdo expresso neste artigo é de inteira responsabilidade dos seus autores.

caused a drastic change in the lives of many people, with this, some physical and emotional symptoms became frequent. Given this scenario, there is a need to address the issue of mental health in schools, especially among adolescents, who are always in constant physical, psychological and social changes; and are often unaware of the subject. Therefore, the present work aims to report the experience lived by the Institutional Scholarship Program for Teaching Initiation (PIBID) in Biology, with emphasis on actions of the “Psicovida” Project developed with 8th and 9th grade students in an elementary school. The methodology qualitative based on the description of the construction of knowledge in mental health in a playful way, where the topics addressed were the most significant feelings during this pandemic period. After analyzing the results, it was possible to perceive that anger and fear were the main feelings acquired during the pandemic. Finally, it is concluded that the support of the project executors, during the requested activities, contributed to the students expressing their feelings more easily.

KEYWORDS: Teenagers, Feelings, Pandemic.

INTRODUÇÃO

A saúde mental é definida pela Organização Mundial da Saúde (OMS) como um estado de bem-estar, em que o indivíduo, têm suas próprias habilidades, suporta o estresse do cotidiano, trabalha eficientemente sendo hábil para contribuir com a sua comunidade (GAINO *et al.*, 2018).

Os jovens passam por diversas mudanças durante sua adolescência, seja mudanças físicas, psíquicas e sociais. Nesse processo há uma tendência enorme ao desenvolvimento de diversos transtornos psicopatológicos como depressão e ansiedade que acionam comportamentos de risco a saúde (JANSEN *et al.*, 2011).

A preocupação com a saúde mental, ficou ainda mais intensa com a pandemia, a qual é caracterizada como um dos maiores problemas de saúde pública das últimas décadas, a pandemia ocasiona perturbações psicológicas e sociais que afetam a capacidade de enfrentamento de toda a sociedade em vários níveis de intensidade e propagação (FARO *et al.*, 2020).

A pandemia causou uma mudança drástica na vida das pessoas, com isso, alguns sintomas físicos e emocionais se tornaram frequentes, como: insônia, cansaço, fadiga, raiva entre outros. E as causas dessas mudanças se devem: ao distanciamento social, ao isolamento, as mudanças de rotina e o medo de ficarem doentes, tudo isso gera sentimentos de desesperança, solidão, tédio, depressão, frustração e outros (SILVA *et al.*, 2020).

Diante desse cenário, surge a necessidade de abordar o tema saúde mental nas escolas de ensino fundamental e médio, já que muitos discentes não têm conhecimento sobre o assunto, e ainda existe o estigma associado que é um difícil obstáculo para

recuperação do indivíduo (ROCHA *et al.*, 2015).

Portanto, o presente trabalho busca relatar a experiência vivenciada pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) de Biologia com destaque para as ações do Projeto “Psicovida” desenvolvido com discentes de 8º e 9º anos em uma escola de ensino fundamental, visto a complexidade desse tema e a necessidade de trabalhar a temática intensificada pela pandemia da Covid-19.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O presente estudo utiliza o método qualitativo descritivo, por meio do qual relata as ações realizadas pelo projeto “Psicovida” com destaque para os temas depressão, ansiedade, stress, medo e como lidar com esses problemas em meio a pandemia causada pela COVID-19. O projeto foi desenvolvido pelos acadêmicos pibidianos do Curso de Ciências Biológicas sob a supervisão da professora de Ciências com a participação dos alunos do 8º e 9º anos do ensino fundamental.

As temáticas foram trabalhadas através de atividades lúdicas para estimular a participação ativa, a criatividade, o empenho, a convivência em grupo, o riso e a troca de saberes dos discentes.

Como primeira abordagem do projeto foi pensado em como a escola poderia discutir a temática saúde mental, uma vez que diante da pandemia, as aulas ocorriam de forma *online*, já que o tema a priori necessita de um espaço de socialização, conexão e expressão que os jovens estão inseridos. Nesse sentido, foi proposto como primeira etapa desenvolver uma aula explicativa-dialogada, intitulada: “diagnóstico das emoções”, com o objetivo de os discentes identificar seus sentimentos, principalmente durante o isolamento social.

Foram utilizados slides ilustrados com imagens de emojis para representar algumas emoções, como: raiva, estresse, medo, entre outras. E como atividade para os discentes foi solicitada a produção de vídeos sobre as emoções mais frequentes vivenciadas por estes durante a pandemia.

Outra atividade realizada pelos alunos foi a produção imagens (desenhos) e frases com base nos sentimentos durante esse período pandêmico. Os alunos foram orientados, divididos em grupos e incentivados a utilizar a criatividade para produzir algo que fosse original de cada grupo, que pudesse retratar momentos vivenciados na pandemia.

A segunda temática foi sobre o sono, atividade desenvolvida “o jogo do sono”, onde foi abordado a qualidade do sono dos alunos após o início da pandemia. O jogo funcionou da seguinte forma: os alunos possuíam um total de vidas e a cada resposta negativa para

as perguntas feitas, eles perdiam vidas; e no final foi avaliado o que restou de vidas dos alunos. As perguntas feitas abordavam a qualidade de sono dos alunos, exemplos: Você dorme de 8h a 10h por dia? Você tem sonolência durante o dia? Você dorme com o celular na cama? Costuma dormir cedo? Em outro momento de atividade relacionada a temática “sono”, os alunos foram divididos em grupos para criação de vídeos de animação estilo stop motion que tratasse da qualidade do sono durante a pandemia.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Participaram das atividades desenvolvidas pelo projeto, um total de 160 alunos referente às turmas dos 8º e 9º anos do Ensino Fundamental. Para saber regular as nossas próprias emoções, o primeiro passo é saber identificá-las. Sendo assim, foram utilizados os emojis (Figura 1), animações muito usadas no cotidiano dos alunos para se comunicarem, os quais facilitam o diálogo sobre as emoções, a expressar esses sentimentos e entender que sentir tristeza, às vezes, faz parte das emoções vividas, mas se essa tristeza for constante, é preciso procurar ajuda. Este momento foi importante para o diálogo professor-aluno sobre os frequentes sentimentos vividos, que podem ser sinais e sintomas de sofrimento psíquico, a importância de relatá-los e buscar auxílio.



Figura 1. Emoções básicas do ser humano

Fonte: Discentes da escola básica.

Posteriormente, com a construção dos vídeos os discentes puderam expressar suas emoções e os sentimentos vividos durante o período da pandemia. Os sentimentos mais frequentes relatados foram: ansiedade, angústia, medo, nervosismo, ódio, preocupação, raiva, saudade, stress. As emoções vividas na pandemia também foram expressas pelos

alunos através de imagens e frases. Para se referir a um sentimento mais comum, um dos estudantes demonstrou, através da seguinte frase: “A raiva é o sentimento mais verdadeiro que existe” (Figura 2).

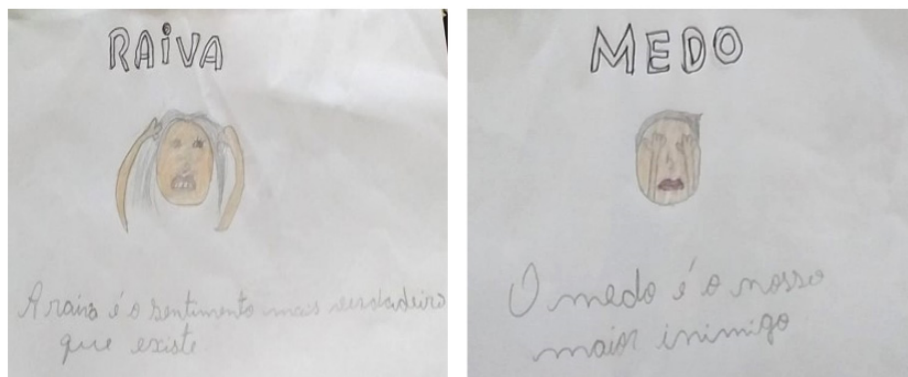


Figura 2. Emoções: raiva e medo

Fonte: Discentes da escola básica.

O medo foi bastante destacado, sabemos que dependendo da situação o medo pode nos fazer bem ou mal, pressupõe-se ainda que eles entendem o medo como o maior inimigo deles, ou seja, é visto apenas como algo que causa mal, como foi expressado na frase: “O medo é nosso maior inimigo” escrita logo abaixo do desenho criado pelo aluno. Esse sentimento foi considerado o que mais predominou durante esse período de pandemia, medo de morrer, de sair e/ou ficar em casa, por causa de problemas físicos e psicológicos que o distanciamento pode causar.

Para compreender as alterações psicológicas e psiquiátricas causadas por uma pandemia, devem ser consideradas e observadas as emoções envolvidas, como medo e raiva. O medo é um mecanismo de defesa adaptável, importante para a sobrevivência e estar ligado a vários processos biológicos de preparação em resposta a ameaças potenciais (GARCIA, 2017). Entretanto, torna-se prejudicial e pode ser associado ao desenvolvimento de muitos transtornos psiquiátricos, quando é crônico ou exacerbado. Diante de uma pandemia, o medo eleva os níveis de ansiedade, tristeza e estresse em pessoas consideradas saudáveis e intensifica os sintomas daqueles com transtornos psiquiátricos pré-existent (GARCIA, 2017; ORNELL et al, 2020). A tristeza também é um sentimento comum nos relatos dos discentes, conforme a figura 3.



Figura 3: Sentimento de Tristeza

Fonte: Discentes da escola básica.

A proporção de indivíduos com a saúde mental afetada durante uma pandemia tende a ser mais alta que a proporção de indivíduos afetados pela infecção. Registros de pandemias anteriores apresentam as consequências para a saúde mental que podem ser mais duradouras e prevalente que a própria epidemia e que os impactos psicossociais e econômicos (ORNELL *et al.*, 2020). E a adolescência é um período vulnerável para o surgimento de problemas associados a saúde mental. Além do alto índice de suicídio nessa faixa etária, sendo atualmente a terceira causa de morte entre adolescentes de 10 a 19 anos, em 15 países ocidentais, e a segunda causa de morte entre indivíduos de 15 a 19 no mundo (ROSSI *et al.*, 2019).

Os alunos foram além de frases e desenhos criados por eles (Figura 4), escreveram também seus relatos de aprendizados, experiência vivida durante o período de pandemia onde compreendem os momentos, sentimentos e fases como: autoestima baixa, a perda de amigos que já não está mais entre eles, as notícias ruins que podem ser vistas como algo que abala mais a saúde mental das pessoas, e o suicídio cometido por pessoas que possuem “uma guerra interna”. Isso pode ser visto como parte do crescimento e amadurecimento vivido neste momento por esses adolescentes. Destacaram ainda, a alegria como algo que nos faz bem, um bom sentimento, conforme a frase: “alegria um sentimento bom que nos faz bem”. Em relação, a palavra “alegre” descrevem o trecho: “Pelo lado alegre, criamos novos hobbies, amadurecemos, nos conhecemos melhor, nos acertamos com nossos antigos erros e crescemos”.



Figura 4: Sentimentos durante a pandemia



Fonte: Discentes da escola básica.

No entanto, do ponto de vista desses alunos ainda podemos dizer que “nesse momento, herói é aquele que fica em casa”, tendo como referência o enfrentamento da pandemia da Covid-19. Nota-se que a interação entre mudanças de estilo de vida e estresse psicossocial causado pelo confinamento em casa pode agravar os efeitos prejudiciais na saúde física e mental de crianças e adolescentes. Para minimizar essas consequências do confinamento em casa, discentes, docentes, comunidade, escola e pais precisam estar bem informados e abordar efetiva e imediatamente essas questões (LUCAS *et al.*, 2020).

O resultado do jogo sobre a qualidade do sono dos alunos mostrou que muitos deles perdiam vidas, sendo possível observar que após o início da pandemia a qualidade de sono dos discentes foi bastante afetada, sem ter hora para dormir e acordar, tendo mais insônia, tendo menos produtividade, acarretando em descontrole emocional e baixo rendimento

educacional (figura 5). Fatores confirmados também através da produção dos vídeos sobre o sono durante a pandemia.



Figura 6. Jogo do sono

Fonte: Autoria própria

Estudos mostram alguns indicativos de que a tecnologia pode interferir no sono, como: mudar o tempo de sono para uso da *internet*; mídia empolgante dificulta o sono dos adolescentes permanecendo mais tempo em alerta; o brilho da luz dos monitores perturba atividade de melatonina e ritmos do sono (GEORGE e ODGERS, 2015). Os avanços tecnológicos e a interação em rede têm oferecido maior conforto, comodidade e interação, ligando mundos divididos por limitação geográficas, mas acentuou-se o isolamento social e o agrupamento de iguais. E algumas mudanças tornou-se evidente como: o excesso de informações, o empobrecimento das relações humanas e a dependência do mundo virtual, o que traz novos desafios. Com isso, o sono também pode ser afetado pelo uso desordenado das mídias. Utilização celulares no quarto por adolescentes, durante a noite, pode apresentar interferências negativas na qualidade do sono causando sintomas depressivos (CHASSIAKOS et al, 2016).

Portanto, a vida de milhões de crianças e adolescentes foram impactadas com a pandemia do coronavírus no mundo, isso representa um desafio à resiliência psicológica, especialmente, nessa faixa etária da população. Assim, torna-se relevante, o planejamento

de como atuar para diminuição dos impactos negativos que esse momento pandêmico possa ter para a saúde de crianças e adolescentes. As evidências apontam que, quando as crianças estão fora da escola (nas férias, feriados ou mesmo finais de semana), são menos ativas fisicamente, com maior período nas telas, padrões irregulares de sono e dietas menos saudáveis (LUCAS *et al.*, 2020).

Sabemos que a situação atual causa grande impacto psicológico e que as questões relacionadas à saúde mental de crianças e adolescentes são muitas vezes negligenciadas. Duração prolongada de estresse, temores de infecção, frustração, tédio, informações inadequadas, falta de contato pessoal com colegas de classe, falta de espaço em casa e perdas financeiras na família podem ter ainda efeitos mais duradouros nessa população. E ainda, em algum momento, muitas famílias estarão lidando com o luto de pessoas próximas (LUCAS *et al.*, 2020).

Dentre os estudos populacionais já realizados até o presente momento sobre implicações na saúde mental diante da pandemia do novo coronavírus, destaca-se o de Wang et al. (2020) com a população geral na China, o qual revelou que mais da metade dos entrevistados classificaram o impacto psicológico como moderado a grave e cerca de um terço relatou ansiedade moderada a grave.

Para pessoas que experienciam níveis de sofrimento mais severos relacionados à pandemia, intervenções psicológicas mais intensivas tendem a ser necessárias (Taylor, 2019). Segundo Schmidt et al. (2020), entre os possíveis desafios para o trabalho de psicólogos na vigência da pandemia de COVID-19 no Brasil, destacam-se a restrição a deslocamentos e a necessidade de realização de serviços psicológicos predominantemente por meios de tecnologia da informação e da comunicação. Em primeiro lugar, muitos brasileiros não têm acesso à *Internet*, o que limita a possibilidade de oferta de apoio nesse momento. Ademais, ainda que tenham acesso à *Internet*, algumas pessoas podem apresentar dificuldades para utilizar smartphones ou computadores.

Por fim, as principais alterações de comportamento relatadas pelos participantes do presente artigo também foram observadas no estudo de Alencar Rocha et al. (2021): aumento no uso de telas, irritabilidade, queda do desempenho escolar e prejuízo na rotina de sono, além do relato de sentimentos como tristeza, medo e angústia. Dessa forma, o projeto “Psicovida” pôde demonstrar as consequências oriundas do isolamento social na saúde dos adolescentes, que poderão refletir na sociedade, tanto atualmente, como no futuro.

Portanto, diante do exposto e de acordo com Alencar Rocha et al. (2021) são necessárias a utilização de estratégias que possam amenizar os impactos da pandemia

nesse grupo específico, destacando-se: estabelecimento de comunicação efetiva entre pais e filhos, compartilhando os sentimentos causados pela pandemia para tomar atitudes de enfrentamento, monitoramento do tempo de uso de telas, organização de rotina diária, evitando impaciência e ansiedade, desenvolvimento de atividades de lazer e instituição de prática de exercício, para auxiliar no combate ao estresse.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após análise dos resultados obtidos no projeto, foi possível perceber que a pandemia do Covid-19 gerou repercussões no modo de vida dos alunos do Ensino Fundamental II, cujas dificuldades vivenciadas por esses adolescentes foram várias, destacando-se as que conferem risco para saúde psicológica, como: a má qualidade de sono, os sentimentos raiva, medo, ansiedade, depressão e tristeza; e muitas vezes por medo de preocupar seus pais resolvem guardar para si, fazendo-lhes mal tanto no âmbito social, quanto no escolar. Portanto, esse projeto ajudou a tornar o diálogo entre aluno-professor mais livre e afetivo, de forma que, os alunos puderam ter no professor o apoio necessário.

É importante ressaltar, que ainda será necessário a partir desses resultados, desenvolver com esses alunos o produto final do projeto, através da produção de cartilhas, as quais serão distribuídas para a comunidade escolar. Além disso, o presente trabalho foi incluído como projeto permanente no plano anual de atividades da disciplina Ciências da natureza na escola referida, e será expandido para outras turmas.

REFERÊNCIAS

ALENCAR ROCHA, Maressa Ferreira de et al. O impacto da pandemia do covid-19 na saúde infanto-juvenil: um estudo transversal. **Brazilian Journal of Health Review**. v.4, n.1, p.3483-3497 Jan/Feb. 2021.

CHASSIAKOS, Y. R. *et al.* Children and adolescents and digital media. **From the American Academy of Pediatrics**, v.138, n. 5, 2016.

FARO, André *et al.* COVID-19 e saúde mental: a emergência do cuidado. **Estud. psicol. Campinas**, v. 37, 2020.

GAINO, Loraine Vivian. *et al.* O conceito de saúde mental para profissionais de saúde: um estudo transversal e qualitativo. **Revista eletrônica saúde mental álcool e drogas**, vol.14 no.2, jun. 2018.

GARCIA, R. Neurobiology of fear and specific phobias. **Learn Mem.** 24:462-71; 2017.

GEORGE, M. J; ODGERS, C. L. Seven fears and the science of how mobile technologies may be influencing adolescents in the digital age. **Journal**

Perspectives on Psychological Science Sage, v.10, n. 6, p. 832-851, 2015.

JANSEN, Karen *et al.* Transtornos mentais comuns e qualidade de vida em jovens: uma amostra populacional de Pelotas, Rio Grande do Sul, Brasil. **Cad. Saúde Pública**, v.27, 2011.

LUCAS, L. S. *et al.* Impactos da pandemia de Covid-19 na saúde mental de crianças e adolescentes: orientações o departamento de psiquiatria da infância e adolescência da Associação Brasileira de Psiquiatria. **Debates em Psiquiatria**, v. 10, n. 2, p. 74-77, 2020.

ORNELL, F. *et al.* Pandemia de medo e Covid-19: impacto na saúde mental e possíveis estratégias. **Debates em Psiquiatria**, v. 10, n. 2, p. 12-16, 2020.

ROCHA, Fábio Lopes. *et al.* Doença mental e estigma. **Revista medica de Minas Gerais**, v.25, 2015.

ROSSI, Livia Martins *et al.* Crise e saúde mental na adolescência: a história sob a ótica de quem vive. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 35, n. 3, 2019.

SCHMIDT, Beatriz *et al.* Impactos na Saúde Mental e Intervenções Psicológicas Diante da Pandemia do Novo Coronavírus (COVID-19). **Sielo Preprints**, 2020.

SILVA, Hengrid Graciely Nascimento *et al.* Efeitos da pandemia do novo Coronavírus na saúde mental de indivíduos e coletividades. **J. nurs. health**, v. 10, 2020.

TAYLOR, S. The psychology of pandemics: preparing for the next global outbreak of infectious disease. **Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing**. 2019.

WANG, C., PAN, R., WAN, X. *et al.* Immediate psychological responses and associated factors during the initial stage of the 2019 coronavirus disease (COVID-19) epidemic among the general population in china. **International Journal of Environmental Research and Public Health**, v.17, 2020.

HORTA VIVA: IMPLANTAÇÃO DE HORTA ESCOLAR NO ENSINO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL E ALIMENTAR

Data de aceite: 16/08/2022

Leonardo da Silva Santos

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2617-436X>; Graduando de Licenciatura em Ciências Biológicas; Universidade Estadual de Alagoas – UNEAL; Brasil; Bolsista PIBID; E-mail: leossantos.bio@gmail.com;

Roberto Santos Rocha

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-9926-6989>; Graduando de Licenciatura em Ciências Biológicas; Universidade Estadual de Alagoas – UNEAL; Brasil; Bolsista PIBID; E-mail: roberto_bio@outlook.com;

Jadielma Paulino dos Santos

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1380-7335>; Graduando de Licenciatura em Ciências Biológicas; Universidade Estadual de Alagoas – UNEAL; Brasil; Bolsista PIBID; E-mail: jadysantos3@gmail.com;

Lyslem Riquelem de Araújo

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1550-3482>; Graduanda de Licenciatura em Ciências Biológicas; Universidade Estadual de Alagoas – UNEAL; Brasil; Bolsista PIBID; E-mail: araujolyslem23@gmail.com;

Millena Duarte Costa

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0141-7353>; Graduanda de Licenciatura em Ciências Biológicas; Universidade Estadual de Alagoas – UNEAL; Brasil; Bolsista PIBID; E-mail: millenad414@gmail.com;

Maria Darleide Pinheiro da Silva

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2258-1681>; Graduando de Licenciatura em Ciências Biológicas; Universidade Estadual de Alagoas – UNEAL; Brasil; Bolsista PIBID; E-mail: maria.silva33@alunos.uneal.edu.br;

Alertudiane Silva Acioli

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2313-1866>; Professora de Ciências da rede Municipal de Arapiraca-AL; Brazil; Licenciatura em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual de Alagoas - UNEAL; E-mail: dianeacioli1@gmail.com;

Claudimary Bispo dos Santos

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0006-3389>; Universidade Estadual de Alagoas - UNEAL, Professora do Curso de Ciências Biológicas da Universidade Estadual de Alagoas – UNEAL; Coordenadora de área do PIBID; E-mail: claudimarybs@hotmail.com

Grupo de Trabalho: Biologia PIBID

Todo o conteúdo expresso neste artigo é de inteira responsabilidade dos seus autores.

RESUMO: Nas últimas décadas, as pautas ambientais vêm sendo bastante discutidas devido aos impactos ambientais observados no planeta. Com isso, a Educação Ambiental (EA) surge como uma abordagem direcionada para as questões ambientais que não estão sendo resolvidas, tendo como principal objetivo inserir aos cidadãos conhecimentos, valores e responsabilidades em torno de questões ambientais e de sustentabilidade. A implantação de hortas escolares pode ser usada como um ótimo recurso de ensino e conscientização. Esse espaço pode estimular hábitos de alimentação saudáveis e

proporcionar vivências ímpares no aprendizado e na vida dos indivíduos em uma espécie de laboratório vivo. Assim, o presente trabalho teve como objetivo promover a educação ambiental e alimentar através da implantação de uma horta escolar de base agroecológica em uma escola de ensino fundamental do município de Arapiraca-AL. Para isto, foi realizado o processo de preparo do local para implantação da horta, bem como o preparo dos canteiros para a realização do plantio das hortaliças. Também foram abordados conteúdos voltados às temáticas de educação ambiental e alimentar para as turmas envolvidas no projeto de extensão. Ao fim da implantação da horta, foi possível realizar a colheita das hortaliças orgânicas que serviu de alimento tanto para a comunidade escolar, como para a comunidade do entorno. Porém, apesar dos resultados positivos, ainda há muito a ser feito no que diz respeito ao ensino da educação ambiental e nutricional no ambiente escolar, pois, o que decorre muitas vezes é a falta de continuidade em projetos semelhantes e considerados tão importantes.

PALAVRAS-CHAVE: Agroecologia, Extensão, Hortaliças orgânicas.

LIVING GARDEN: IMPLEMENTATION OF A SCHOOL VEGETABLE GARDEN IN THE TEACHING OF ENVIRONMENTAL AND FOOD EDUCATION

ABSTRACT: In recent decades, environmental guidelines have been widely discussed due to the environmental impacts observed on the planet. Thus, Environmental Education (EE) emerges as an approach aimed at environmental issues that are not being resolved, with the main objective of introducing citizens to knowledge, values and responsibilities around environmental and sustainability issues. The establishment of school gardens can be used as a great resource for teaching and raising awareness. This space can encourage healthy eating habits and provide unique experiences in the learning and life of individuals in a kind of living laboratory. Thus, this study aimed to promote environmental and food education through the implementation of an agroecological school garden in an elementary school in the city of Arapiraca-AL. For this, the process of preparing the place for the implementation of the vegetable garden was carried out, as well as the preparation of the flowerbeds to carry out the planting of vegetables. Contents focused on the themes of environmental education and food for the groups involved in the extension project were also addressed. At the end of the establishment of the vegetable garden, it was possible to harvest the organic vegetables that served as food for both the school community and the surrounding community. However, despite the positive results, there is still a lot to be done with regard to teaching environmental and nutritional education in the school environment, as what often results is the lack of continuity in similar projects considered as important.

KEYWORDS: Agroecology, Extension, Organic vegetables.

INTRODUÇÃO

Os impactos ambientais gerados pela ação humana já eram sentidos no meio

ambiente bem antes do processo da revolução industrial, mas foi depois desse processo de industrialização que vários países passaram a fazer o uso descontrolado dos recursos naturais e causando impactos de formas mais intensas e alarmantes, jamais vistos. Assim, nas últimas décadas, as pautas ambientais vêm sendo bastante discutidas, tais como clima, aquecimento global, utilização demasiada de agrotóxicos na agricultura e demais alterações causadas no planeta pela agressão ao meio ambiente causada pelo homem (BARBIERI, 2016).

Com isso, a Educação Ambiental (EA) surge como uma abordagem direcionada para as questões ambientais que não estão sendo resolvidas, tendo como principal objetivo, através do enfoque interdisciplinar e da articulação entre dimensões social e ambiental, inserir aos cidadãos conhecimentos, valores e responsabilidades em torno de questões ambientais (MEDEIROS *et al.*, 2011).

A falta de conhecimento dos alunos quanto a questões ambientais e de ações desenvolvidas com relação à educação ambiental, sustentabilidade e educação alimentar são constatados nas escolas (PANTOJA, 2013). Ademais, vale lembrar que a escola tem sido um dos espaços mais focados pelas políticas públicas de alimentação e nutrição com a promoção da alimentação saudável, reconhecida como o lócus prioritário de formação de hábitos e escolhas (SANTOS, 2012). Dessa maneira, despertar a consciência ambiental e implementar hábitos de vida saudáveis e ecológicos devem estar entre as preocupações principais das escolas, para que assim seja possível formar adultos mais conscientes e preocupados com esses aspectos.

Buscando promover o conhecimento e com intuito de solucionar esses problemas, podem ser construídas hortas escolares, cujo espaço pode ser usado para estimular hábitos de alimentação saudáveis e proporcionar vivências ímpares no aprendizado e na vida dos indivíduos. Segundo Morgado (2008), através da horta é possível contextualizar teoria e prática, o que traz benefícios importantes para a formação educacional dos discentes, proporciona uma excelente ferramenta para o ensino e a construção de opiniões críticas que estimulam a aprendizagem e a socialização, tanto dos alunos entre si, quanto destes com os demais agentes educacionais.

Além disso, Morgado (2008) ainda enfatiza que a horta altera sensivelmente a relação das pessoas com os ambientes naturais e urbanos, pois estimula a construção dos princípios de sustentabilidade e a valorização dos recursos naturais. Assim, a horta torna-se uma ferramenta de ensino e aprendizagem de grande importância em escolas, principalmente por possibilitar abordar vários tópicos em um “laboratório vivo” que, ao final de cada ciclo, servirá de alimento para a própria comunidade escolar (ANSCHAU *et al.*, 2018).

Nesse contexto, ter a inserção de uma horta no ambiente escolar irá permitir, além de aulas práticas mais dinâmicas no ensino de Ciências, a formação de cidadãos conscientes e atentos aos impactos ambientais, com um olhar mais responsável aos recursos naturais e de um manejo agrícola mais sustentável, reconhecendo a importância do meio ambiente, ecossistemas e relações ecológicas que dependem de um equilíbrio dinâmico, além de uma noção de hábitos alimentares e nutricionais mais saudáveis. Assim, o presente trabalho teve como principal objetivo promover a educação ambiental e alimentar através da implantação de uma horta escolar de base agroecológica em uma escola de ensino fundamental do município de Arapiraca-AL.

METODOLOGIA

Local de implantação do projeto Horta Viva

O projeto de extensão foi realizado na Escola Municipal de Educação Básica Governador Divaldo Suruagy, situada no município de Arapiraca, Estado de Alagoas, durante o período de janeiro a junho de 2019, desenvolvido pelos estudantes do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL), bolsistas do subprojeto de biologia do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) sob a supervisão da Professora de Ciências, tendo como público alvo os alunos de duas turmas de oitavo ano e duas turmas de nono ano, envolvendo cerca de 120 alunos do Ensino Fundamental II. No ano em que o projeto foi realizado, a escola atendia cerca de 528 alunos matriculados no turno matutino.

O município de Arapiraca pertence à Mesorregião do Agreste Alagoano, localiza-se a oeste da capital do Estado, distando desta cerca de 128 km. Possui uma população estimada de 231.747 habitantes, o segundo mais populoso do Estado de Alagoas e o primeiro de sua microrregião. Sua área é de 345,655 km², sendo que 8,6874 km² estão em perímetro urbano (IBGE, 2019). Em relação aos dados educacionais, Arapiraca possui 115 Escolas de Ensino Básico (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio); dez (10) Escolas Municipais de Tempo Integral; três (03) Centros de Ensino Superior e duas Universidades Públicas e outras Instituições de Ensino Superior, que trabalham com a Educação Superior Presencial e a Distância (ARAPIRACA, 2014).

Processo de implantação do projeto horta escolar

De início, foi necessário planejar estratégias para adquirir confiança da comunidade escolar, uma vez que, não acreditavam que fosse possível obter êxito, pois, anteriormente, havia ocorrido uma tentativa de implantação de um projeto semelhante, o qual não obteve

sucesso. A falta de êxito na execução do projeto anterior, entre outros motivos, ocorreu devido pobreza de nutrientes do solo do local da implantação, sendo até reprovado por um profissional da área agrícola, além da presença de erva daninha, muito comum na região, conhecida pelo nome de capim alho (Fig. 1).



Figura 1 – Área projetada para implantação da horta escolar.

Fonte: Arquivo dos autores (2019).

Implantação da horta escolar

A partir da exposição do tema “a importância de uma horta no ambiente escolar” abordado para as turmas envolvidas, surgiram sugestões de como poderiam revitalizar a mesma área, utilizada anteriormente, cujo espaço físico era o mais adequado.

Dessa forma, o primeiro passo foi o reconhecimento do local e em seguida a limpeza, ocorrendo, então, a retirada das metralhas existentes no entorno. Além disso, com a participação da comunidade escolar e dos acadêmicos pibidianos, foi necessário a eliminação da erva daninha presente em todo o espaço (Fig. 2). Nessa área foram demarcados e confeccionados 12 canteiros, sendo seis (06) com dimensões de 3,0 m de comprimento por 0,80 m de largura e seis (06) canteiros com dimensões de 8,0 m de comprimento por 0,85 m de largura (Fig. 3), sendo utilizados os materiais: enxada, enxada, ciscador, pá, carro de mão, mangueira, regado, calcário dolomítico para a correção da acidez do solo, esterco bovino e compostagem - restos de matéria orgânica oriundos das árvores e da cozinha. Para o plantio foram usadas mudas das hortaliças (alface, coentro, couve, beterraba, cebola branca, cebolinha, pimentão, tomate e repolho) e sementes de coentro.



Figuras 2 e 3 - Limpeza do local e demarcação dos canteiros.

Fonte: Acervo dos autores (2019).

A tarefa de preparação do solo foi a mais trabalhosa e demorada por se tratar de um terreno arenoso somado as primeiras chuvas do mês de março, causando a compactação do solo. Como o capim alho é uma erva daninha agressiva e de difícil controle, foi necessário fazer uma escavação onde todo o rizoma precisou ser retirado. Em alguns lugares a profundidade chegou a pouco mais de 30 cm. Nessa etapa de remoção, os alunos aprenderam a diferença entre erva daninha e plantas espontâneas, e como fazer o controle delas em um plantio de hortaliças.

Outras etapas importantes aconteceram quando os alunos conheceram e aprenderam a técnica de correção de solo, utilizando adubação inorgânica - calcário dolomítico, e a adubação orgânica – através do uso do esterco bovino e compostagem. Ressalta-se que houve um intervalo de tempo entre as duas adubações, a fim de que primeiro houvesse a redução da acidez do solo, através da calagem.

Terminada a fase de preparação/calagem do solo e demarcação dos canteiros, foi realizado um minicurso de confecção de canteiros e vasos com garrafas pet e pneus (Figuras 4 e 5), para assim ser iniciada a fase de adubação com esterco bovino e outros nutrientes oriundos de matéria orgânica. A partir de então, foi iniciado o período de plantio e cuidados com a horta (Figuras 6 e 7).



Figuras 4 e 5: Minicurso: confecção de canteiros e vasos com garrafas e pneus.

Fonte: Acervo dos autores (2019)



Figuras 6 e 7 – Plantio e cuidados com a horta.

Fonte: Acervo dos autores (2019)

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Durante todas as etapas metodológicas desenvolvidas para a implantação da horta, na Escola Municipal de Educação Básica Divaldo Suruagy (EMEBDS), foi percebido o engajamento dos alunos, e o despertar do interesse pelos temas relacionados a ecologia e a saúde alimentar, no contexto da educação ambiental e educação em saúde (Figuras 8 e 9). Neste sentido, acredita-se que abordagens pedagógicas que procuram interligar a teoria com a prática podem formar cidadãos mais sensibilizados e conscientes em relação as questões ambientais e nutricionais.



Figuras 8 e 9: Estudo ecológico e nutricional interligado a implantação da horta escolar.

Fonte: Acervo dos autores (2019)

O uso da horta escolar como ferramenta pedagógica na relação ensino aprendizagem é eficaz tanto para a apreensão do conteúdo ministrado, bem como para a socialização entre os educandos envolvidos. Além disso, permitem incrementar a relação entre a conservação do solo, produção de alimentos, qualidade do solo (nutrientes, umidade, ausência de predadores naturais, etc.), o que os torna mais responsáveis pela conservação ambiental (OLIVEIRA; PEREIRA; PEREIRA JUNIOR, 2018).

No presente estudo, foi também possível observar que as aulas se tornaram mais interativas e dinâmicas, sendo possível comparar a implantação da horta a um laboratório vivo. Ao realizarem um projeto semelhante, Anschau *et al.* (2018) enfatizam que a horta proporcionou aos participantes uma nova ideia de alimentação saudável e de sustentabilidade em pequenos espaços, transformando um espaço ocioso da escola em um “laboratório vivo”.

As hortaliças orgânicas cultivadas, tais como: alface, coentro, couve, beterraba, cebola branca, cebolinha, pimentão, tomate e repolho foram colhidas pelos alunos e professores, sendo disponibilizadas para a merenda escolar e também levadas para casa, beneficiando não somente os escolares, mas também os seus familiares (Figuras 10 e 11).



Figuras 10 e 11 – Colheita das hortaliças cultivadas.

Fonte: Acervo dos autores (2019)

A escola é um dos principais agentes a promover uma instrução alimentar adequada, por ser na infância e adolescência que se formam esses hábitos (BATISTA *et al.*, 2013). Ademais, o uso da horta escolar é capaz de melhorar o desempenho dos educandos nas tarefas escolares e elevar a visão acerca da sensibilidade ambiental, bem como na melhoria nos hábitos alimentares (FERREIRA *et al.*, 2014).

Irala e Fernandez (2001) acreditam que a Educação Ambiental e a implantação de horta em escolas é, atualmente, um dos mecanismos de suma importância para se reverter, em diversos aspectos, o processo de degradação do meio ambiente, da redução da produção pouco sustentável na agricultura, além de permitir a formação de cidadãos mais críticos e com hábitos alimentares mais saudáveis.

Não obstante aos resultados expostos e de forma semelhante com a visão de outros estudos, como o de Dobbert *et al.*, (2011), a horta escolar na EMEBDS permitiu um espaço de observação, pesquisa, ensino e extensão, onde técnicas mais ativas de aprendizagem foram utilizadas para trabalhar temas como cadeia alimentar, ciclos da matéria, decomposição, fotossíntese, equilíbrio e sustentabilidade ambiental e manutenção de ecossistemas produtivos, uso e conservação do solo, entre outros diversos temas. Além disso, assim como no trabalho realizado por Guenther e colaboradores (2020), a horta é mantida por um funcionário da escola e os alunos do Ensino Fundamental II participam da manutenção como atividade escolar da disciplina de ciências.

Por fim, houve uma exposição das hortaliças cultivadas durante a Semana do Meio Ambiente, em que os alunos ficaram responsáveis por falar sobre a importância de uma agricultura mais sustentável e de hábitos alimentares mais saudáveis, permitindo a propagação dos conteúdos vistos durante a execução do projeto, despertando nos alunos das demais turmas uma visão mais crítica e o interesse de querer buscar mais conhecimento a respeito das temáticas abordadas.

CONCLUSÃO

Apesar dos resultados positivos, ainda há muito a ser feito no que diz respeito ao ensino da educação ambiental e nutricional no ambiente escolar, pois, o que decorre muitas vezes é a falta de continuidade em projetos semelhantes e considerados tão importantes. Vale ressaltar que a implantação de uma horta escolar, utilizada como ferramenta de ensino – como a do projeto desenvolvido – permite tanto para o professor, como para o aluno, um processo de ensino-aprendizagem mais interativo, dinâmico e lúdico, com diversas práticas pedagógicas no ensino de Ciências que fogem do cenário do cotidiano de uma sala de aula, permitindo o despertar do interesse do alunado através do novo.

AGRADECIMENTOS

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo fomento à docência; à Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL) pelo incentivo ao projeto de extensão; e à professora Ma. Claudimary Bispo dos Santos pelo excelente papel na coordenação do subprojeto PIBID/Biologia/UNEAL e orientação do projeto de extensão Horta Viva.

REFERÊNCIAS

ANSCHAU, J. R.; DOLIANITIS, B. M.; PAGLIARIN, G. C.; ZAPPE, J. A. et al. Projeto Horta Viva na Escola. **Ciência e Natura**, Santa Maria v.40, Edição Especial: II mostra de Projetos da UFSM - Campus Cachoeira do Sul, 2018, p. 148-155.

ARAPIRACA. Secretaria Municipal de Saúde. Superintendência de Planejamento. **Plano Municipal de Saúde (2014 -2017)**. Arapiraca/AL, 2014.

BARBIERI, José Carlos. **Gestão ambiental empresarial: conceitos, modelos e instrumentos**. 4. Ed. SP: Saraiva, 2016.

BATISTA, I.M. et al. Horta escolar: alimentação como fonte de prazer e sustentação. **Universidade Estadual de Goiás**. Goiás, s/n, p. 209 -218, 2013.

DOBBERT, L. Y; SILVA, C.C & BOCCALETTO, E.M.A. **Horta nas escolas: promoção da saúde e melhora na qualidade de vida**. Disponível em http://www.fef.unicamp.br/departamentos/deafa/qvaf/livros/foruns_interdisciplinares_saude/a_fqv/livro_afqv_cap13.pdf. Acesso: 05/06/2019.

FERREIRA, V.G.M. et al. Educação Ambiental e o Ensino de Ciências: a horta escolar como instrumento facilitador no processo de ecoalfabetização. Congresso Latino-americano de Botânica. Congresso Nacional de Botânica. 54. **Anais eletrônicos...** Salvador – BA. 2014. Disponível em: <<http://www.botanica.org.br/trabalhos-cientificos/65CNBot/5083-ENB.pdf>> Acesso em: 10 nov. 2020.

GUENTHER, M. et al. Implementação de Composteiras e Hortas Orgânicas em Escolas: Sustentabilidade e Alimentação saudável. **Revista Brasileira de Educação Ambiental**, São Paulo, V. 15, No 7: 391-409, 2020.

IBGE – **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Arapiraca (AL)** | Cidades e Estados | IBGE. Disponível em <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/al/arapiraca.html>. Acesso em jan./2019.

IRALA, C. H. & FERNANDEZ, P. M. **Manual para Escolas. A Escola promovendo hábitos alimentares saudáveis**. Horta. Brasília, 2001. Disponível em: Acesso: 01/06/2019.

MEDEIROS, A. B. et al. A Importância da educação ambiental na escola nas séries iniciais. **Revista Faculdade Montes Belos**. Belo Horizonte, v. 04, n. 01, p. 22-26, 15 set 2011.

MORGADO, F. S. A Horta Escolar na educação ambiental: experiência do projeto horta viva nas escolas municipais de Florianópolis, **Revista Eletrônica de Extensão**. 2008: (6) 1-10.

OLIVEIRA, F. R.; PEREIRA, E. R.; ANTÔNIO PEREIRA JÚNIOR, A. Horta escolar, educação ambiental e a interdisciplinaridade. **Revista Brasileira de Educação Ambiental**, São Paulo, V. 13, No 2: 10-31, 2018.

PANTOJA, T. F. et al. A importância da horta escolar no processo ensino aprendizagem de botânica em uma escola de Macapá, AP. **Anais do 64º Congresso Nacional de Botânica**. Belo Horizonte, 2013.

SANTOS, L.A.S. O fazer educação alimentar e nutricional: algumas contribuições para reflexão. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 2, p. 453-462, jan. 2012.

PERCEPÇÃO DE DISCENTES DO ENSINO FUNDAMENTAL SOBRE O ESTUDO REMOTO DE CIÊNCIAS DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19

Data de aceite: 16/08/2022

Maria Vitória Gomes Bezerra

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6727-4052>;
Discente na Universidade Estadual de Alagoas-
UNEAL, BRAZIL, E-mail: vitoriabezerra427@gmail.com;

Fernanda Rikelly da Silva

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7820-5810>;
Discente na Universidade Estadual de Alagoas-
UNEAL, BRAZIL, E-mail: rikellyfernanda665@gmail.com;

Jaqueline dos Santos Ferro

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9584-2555>;
Docente na Escola de Ensino Fundamental 31
de Março, BRAZIL, E-mail: jaq.ferro@hotmail.com;

Claudimary Bispo dos Santos

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0006-3389>;
Docente na Universidade Estadual de Alagoas-
UNEAL, BRAZIL, E-mail: claudimarybs@hotmail.com.

Todo o conteúdo expresso neste artigo é de inteira responsabilidade dos seus autores.

RESUMO: Durante a pandemia, os docentes tiveram que aprender a ministrar suas aulas com métodos diferentes dos que eram desenvolvidos presencialmente, precisaram se reinventar para alcançar a modalidade de ensino remoto e os discentes vivenciaram novos métodos de aprender, sem o contato presencial do professor. Essas adaptações no sistema de ensino

tiveram impacto na aprendizagem, onde novas tecnologias passaram a ser utilizadas. Nesse sentido, o presente estudo tem como objetivo descrever a percepção dos discentes sobre o ensino remoto, nas aulas de Ciências do Ensino Fundamental II. A metodologia do artigo tem uma abordagem qualitativa com a participação de 35 alunos do 8º ano e 32 alunos 9º do Ensino Fundamental II, os quais responderam cinco questões, através de um formulário pelo google classroom. Os resultados foram analisados e descritos a partir das respostas mais recorrentes e significativas, onde foi percebido que muitos não conseguiram se adaptar, seja pela falta de recursos tecnológicos, pois na maioria dos casos precisam utilizar o aparelho celular dos pais, que nem sempre está disponível ou seja pela questão do ambiente. E a maior parte das reclamações também foi a falta de qualidade e/ou não acesso a *internet*. Além disso, a carência do convívio social e da relação do professor-aluno que infelizmente ficou prejudicada.

PALAVRAS-CHAVE: Educação, Ensino remoto, Ensino de Ciências.

ELEMENTARY SCHOOL STUDENTS' PERCEPTION OF REMOTE SCIENCE STUDY DURING THE COVID-19 PANDEMIC

ABSTRACT: During the pandemic, teachers had to learn to teach their classes with different methods than those developed face-to-face, they needed to reinvent themselves to reach the remote teaching modality, and students experienced new methods

of learning without the face-to-face contact of the teacher. These adaptations in the teaching system had an impact on learning, where new technologies started to be used. In this sense, this study aims to describe the perception of students about remote teaching in science classes in elementary school. The methodology of the article has a qualitative approach with the participation of 35 8th grade students and 32 9th grade students from Elementary II, who answered five questions, through a form by google classroom. The results were analyzed and described based on the most recurrent and significant answers, where it was noticed that many could not adapt, either because of the lack of technological resources, because in most cases they need to use their parents' cell phones, which are not always available, or because of the environment. And most of the complaints were also the lack of quality and/or access to the *internet*. In addition, the lack of social interaction and the teacher-student relationship was unfortunately damaged.

KEYWORDS: Education, Remote Education, Science Teaching.

INTRODUÇÃO

A ciência é consequência da indagação e investigação, nela inicia o processo científico e para um cientista é mais importante questionar que responder. Entretanto, a ciência não perdura e nem suas descobertas são propagadas sem o ensino. O ensino de ciências é um mecanismo fundamental na estruturação do método científico e, assim como as ciências, a forma de ensiná-las passou por diversas mudanças através dos tempos (SILVA *et al.*, 2017). Seu ensino está relacionado a uma aprendizagem que leva em conta o desenvolvimento dos alunos em novas formas de pensar, envolve o aluno numa cultura científica, na busca por soluções de problemas e na tomada de decisões, onde o aluno atua sempre com capacidade crítica. A ciência é uma construção humana coletiva da qual participam a imaginação, a intuição e a emoção (TEIXEIRA, 2019).

Dentro deste contexto de ensino e mudanças, as instituições educacionais mundiais paralisaram suas atividades, desde o início do ano de 2020, devido a pandemia do novo coronavírus chamado de COVID-19. Uma das maiores pandemias da história que começou na cidade de Wuhan, na China, disseminando-se rapidamente pelo mundo inteiro, trazendo mudanças que repercutiram em toda sociedade. O alto grau de contágio do vírus fez com que autoridades mundiais de saúde estabelecessem ações para diminuir a transmissão da doença oficializando o isolamento social. Iniciava-se, a crise provocada pela proliferação da COVID-19, que causou a paralisação das atividades econômicas não essenciais e sociais (MATTOS *et al.*, 2020; COSTA; NASCIMENTO, 2020).

Com isso, o Ministério da educação instituiu a portaria nº 343 de 17 de março de 2020 que dispõe sobre a alteração das aulas presenciais por aulas remotas durante a pandemia (Ministério da Educação, 2020). Apesar da regulamentação do ensino remoto, os sistemas

educacionais, escolas, professores, famílias e alunos não estavam preparados para seu uso, necessitando adapta-se rapidamente às aulas remotas. Assim, os educadores tiveram que adaptar seus conteúdos para o formato *online* e desenvolver planos para a continuidade dos estudos por meio de modalidades alternativas, para o período de isolamento social. O uso das ferramentas digital passou a ser imprescindível e as desigualdades, presentes em nosso país, mostraram os grandes desafios para a continuidade das atividades escolares remotas (COSTA; NASCIMENTO, 2020; LIMA; MORAIS, 2020).

A pandemia do covid-19 trouxe diversos impactos na educação, o fechamento das instituições educacionais impactou cerca de 70 % da população estudantil do mundo. O número de estudantes afetados no Brasil gira em torno de 52 milhões, onde as condições da educação em tempos de pandemia apresentam fatores a serem considerados, como a desigualdade de acesso entre as diferentes classes aos recursos pedagógicos *online*, visto que em algumas regiões menos de 30% da população possui acesso à *internet* em seus domicílios, especialmente em áreas rurais (PALUDO, 2020; LIMA; MORAIS, 2020).

Altivo *et al.* (2020) complementam que a desigualdade social e a digital existentes foram evidenciadas, sendo demonstradas, através da falta de estrutura das residências, qualidade da conexão da *internet*, falta de aparelhos eletrônicos, baixo letramento digital de grande parte da comunidade escolar, alunos residentes em áreas com poucos recursos, onde os professores de ciências se reinventaram para dar continuidade as atividades pedagógicas, sendo um período desafiador tanto para os docentes quanto para os discentes.

Conforme Cordeiro (2020) os principais desafios na educação do país durante o isolamento social foram reaprender a ensinar e reaprender a aprender. Os docentes tiveram que aprender a ministrar suas aulas com métodos diferentes dos que eram desenvolvidos presencialmente, precisaram se reinventar para alcançar a modalidade de ensino remoto e os discentes vivenciaram novos métodos de aprender, sem o contato presencial do professor.

Nesse sentido, é um grande desafio atender as necessidades educacionais dos alunos, por meio da utilização digital, pois a maioria dos professores não estão familiarizados com esse tipo de ensino. Logo, diante das transformações impostas pelo ensino remoto, surgem vários questionamentos a respeito da formação do professor, do seu papel como educador, das suas condições de trabalho e da pressão psicológica sofrida durante as aulas remotas, pois o tempo dedicado à preparação de atividades e aulas é bem maior que no ensino presencial (LIMA; MORAIS, 2020).

Além disso, a pandemia serviu como um impulso para que instituições de ensino

entendessem que o uso da tecnologia para a comunicação e aulas ministradas deveriam ser estruturadas, e que a cada dia que se passa o mundo está mais desenvolvido tecnologicamente. Porém, as instituições de ensino, especialmente no Brasil, não estavam acompanhando esse avanço, surgindo, então, diversas dificuldades. Conforme discutido por Braibante e Wollmann (2012), a educação básica de qualidade, implica na formação de educadores que estejam capacitados para atuarem no cotidiano da escola, o qual está em constante transformação em virtude dos avanços tecnológicos da sociedade.

Desse modo, surge o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), com objetivo de incentivar a formação docente, contribuir para a valorização do magistério, oportunizar experiências ligadas ao cotidiano escolar e contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciaturas (CAPES, 2020).

Para os acadêmicos de Licenciatura de Ciências Biológicas da Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL) integrantes do PIBID, que não tinham ainda sido atuantes no campo docente, sem contato com o ensino básico, a experiência do ensino remoto trouxe para eles um importante lado positivo, que foi aprender a utilizar as ferramentas digitais. Embora, lidar com a realidade dos estudantes de uma escola pública tenha sido difícil, principalmente, no que diz respeito a desigualdade de acesso aos meios tecnológicos. Nesse sentido, surgiu o interesse dos pibidianos em descrever a percepção dos escolares do ensino básico sobre as aulas *online* de Ciências do Ensino Fundamental II.

METODOLOGIA

O presente estudo utiliza o método qualitativo descritivo, por meio do qual tem como destaque os relatos dos participantes. O desenvolvimento da pesquisa teve como base a análise do ensino remoto e suas implicações no cotidiano dos escolares, durante as práticas pedagógicas do Ensino de Ciências nos 8º e 9º anos do Ensino Fundamental II. A coleta e análise dos dados foi realizada pelos integrantes do PIBID do Curso de Licenciatura de Ciências Biológicas da UNEAL, Campus I (Arapiraca).

Foi aplicado um questionário semiestruturado para alunos da disciplina Ciências da Natureza, em dezembro de 2020. Sendo composto de questões abertas, entre elas, como está sendo a experiência das aulas remotas de ciências; as principais dificuldades para a realização das atividades e o que mais os discentes sentem falta das aulas presenciais. O mesmo foi enviado através da ferramenta Google Classroom, com a intenção de entender a percepção dos discentes do ensino fundamental sobre o estudo remoto de ciências durante a pandemia do covid-19.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Houve o retorno de 67 formulários com os questionamentos respondidos, sendo 35 dos alunos do 8º ano e 32 alunos do 9º do Ensino Fundamental II. Destes foram selecionadas as respostas mais recorrentes e significativas. Em relação a primeira questão, sobre como está sendo a experiência das aulas *online*, as argumentações destacadas foram:

“as aulas estão sendo boas, mas não sinto aquele prazer de estudar como se fosse nas aulas presenciais”;

“para ser sincero tá chato, é melhor as aulas presenciais”;

“Sinceramente eu prefiro as aulas presenciais, pois, temos a possibilidade de interagir tanto com os alunos como com os professores, e pela internet não existe tanto essa possibilidade, mas é uma boa experiência, mas sinto falta de uma rotina”.

A interação em sala de aula tem fundamental importância para o desenvolver de vários aspectos cotidianos na vida dos alunos, a interação entre aluno e professor se constitui como um dos principais elementos no processo de ensino-aprendizagem, pois essa compreensão não apenas facilitará esse processo como também influencia na sua qualidade (MATTOS *et al.*, 2020).

Com a pandemia a interação entre docentes e discentes acontece por ferramentas digitais, como o WhatsApp, *Google Meet*, Zoom, Skype, Google Classroom, que se tornaram essenciais para o ensino remoto. No entanto, a utilização de dispositivos eletrônicos precisa de atenção e cuidados, pois através dessa modalidade de ensino, os alunos estão mais propensos a distrações. A nova metodologia de ensino surpreendeu os discentes, até aqueles mais habituados com as várias tecnologias mostraram dificuldades de adaptação e acompanhamento das aulas e conteúdos, pois o empenho dos alunos muda, a dinâmica da aula passa a ser impessoal e automática e a avaliação do desempenho do aluno pautada em número de acessos à materiais didáticos nas plataformas, tornando o processo de aprendizagem ainda mais complexo (CROCCE *et al.*, 2020)

Com relação as principais dificuldades para realização das atividades, relataram que:

“o ambiente não ajuda a termos foco”;

“A internet que nem sempre pega, e não ter os livros didáticos”;

“eu não consigo me concentrar direito, a minha casa é muito barulhenta entre outras coisas”;

“Para mim é chato porque praticamente metade das atividades são online por links, então eu sinto falta de escrever no caderno, também é complicado pelo

fato de, por exemplo, fazer uma redação online é muito cansativo tanto quanto você escreve no caderno, na maioria das vezes eu fico com dor de cabeça a visão também fica ruim, por causa da tela do celular”.

A estratégia adotada para manter o processo de ensino-aprendizagem, escancarou a desigualdade e as dificuldades enfrentadas pelos estudantes e professores de escolas públicas, o acesso limitado à *internet*, falta de computadores e de espaço em casa, problemas sociais, sobrecarga de trabalho docente e baixa escolaridade dos familiares, são alguns dos diversos problemas enfrentados pelos professores e alunos (TENENTE, 2020). Nenhum sistema de ensino estava preparado para uma pandemia de tamanha dimensão, mas as atividades remotas foram muito importantes para diminuir os prejuízos do período de suspensão das aulas presenciais, uma vez que, os docentes conheceram novos métodos de ensinar, novas ferramentas de produção e avaliação do conhecimento, os discentes precisaram de dedicação e organização para aprender com as aulas digitais (CORDEIRO, 2020).

Ao serem questionados, se sentiam falta das aulas presenciais e do que mais sentiam falta, as respostas mais comuns foram:

“Sim, sinto falta da interação”;

“Sim. Porque as aulas não são somente conteúdo, mas o ensino didático dos professores me fazia compreender diversos conteúdos”;

“Sim. Apesar de ser mais cansativo por que temos horário e compromissos;”

“Professores. Porque eles são para mim pessoas que passam conhecimento sobre diversos assuntos e nos trazem muita sabedoria de vida.”

“Dos professores! Prefiro aulas presenciais pois, acho que consigo estudar melhor...”

As aulas presenciais são muito importantes devido as relações sociais, o apoio pedagógico na sala de aula, contato direto com os profissionais da educação e o contato direto com a escola, a *internet* funciona como uma fonte de pesquisa, uma inovação da prática pedagógica, jamais tirará o papel fundamental do educador (COSTA, 2021)

Quanto a opinião sobre as aulas *online* da disciplina de Ciências, as repostas foram positivas:

“estão sendo ótimas, os vídeos que estão sendo enviados, ajudam bastante”;

“ciências está sendo uma das melhores matérias para aulas online”;

“eu gostei são bem práticas em uma plataforma organizada”;

“não tenho que reclamar, a professora ensina bem, o problema é eu mesmo que não consigo entender algumas atividades, é por que eu tenho dificuldade

em atividades em ciências”;

“estão sendo ótimas, os vídeos que estão sendo mandados ajudam bastante e o assunto sempre vem muito explicado fazendo com que seja fácil de entender”.

Esses relatos mostram que, apesar das dificuldades relatadas pelos alunos como, não dispor de acesso à *internet* de qualidade e a falta de um local adequado para estudar, a dinâmica das aulas de ciências os deixaram mais motivados, gerando uma melhor compreensão e assimilação dos conteúdos. Para Pereira *et al.* (2019), a educação deve buscar a participação ativa, crítica e reflexiva do indivíduo na sociedade. Com isso, o papel do professor vem sendo constantemente questionado na sociedade contemporânea e torna-se indispensável formar um docente com habilidades de lidar com os desafios encontrados diariamente na profissão.

Para entender os impactos da suspensão prolongada das aulas presenciais causada pela pandemia de COVID-19, alguns pesquisadores realizaram simulações das consequências sobre os níveis de aprendizado. Os principais resultados de um levantamento de pesquisas científicas sobre as consequências da interrupção de aulas mostram que a conjuntura do ensino remoto é muito desafiadora, já que o setor público ainda está aprendendo como melhor implementar essa modalidade de ensino; e acrescenta também que, os alunos das regiões Norte e Nordeste aprenderam menos que os alunos dos estados do Sul e Sudeste nos dois níveis de ensino (SOUZA *et al.*, 2020).

Segundo Azevedo *et al.*, (2020), a desigualdade de aprendizado deve aumentar e conforme a análise realizada pelo Banco Mundial, a pandemia levará a uma redução de um pouco menos de meio ano escolar de aprendizado na avaliação global da proficiência média no Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), 16 pontos na escala do teste da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Além disso, Souza *et al.*, (2020) complementa que, os pesquisadores norte-americanos avaliaram que a pandemia causará uma diminuição do conhecimento adquirido por estudantes quando comparado com o conhecimento adquirido em um ano letivo regular.

Considerando o exposto, os desafios assumidos pelos docentes e alunos são grandes, são vários os problemas que estão sendo enfrentadas pelos docentes, como, o desinteresse dos alunos, falta de equipamentos e de apoio dos pais, dentre outros. Sendo necessário, criatividade e o uso de diversas estratégias para que seja possível desenvolver as suas atividades. Portanto, para haver um melhor aprendizado, seja através das aulas presenciais ou *online*, é necessário a interação entre alunos e professores com aulas motivadoras e criativas, o que certamente, não foi fácil, durante esse período de adaptação às ferramentas digitais, trazendo prejuízos para a educação de uma forma geral.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das respostas dos discentes, nota-se que muitos não conseguiram se adaptar às aulas de forma remota, seja pela falta de recursos tecnológicos, pois, na maioria dos casos precisaram utilizar o aparelho celular dos pais, que nem sempre estava disponível, e também a falta de um ambiente adequado. E a maior parte das reclamações concentra-se na falta de qualidade e/ou não acesso a *internet*, na carência do convívio social e da relação do professor-aluno que infelizmente ficou prejudicada.

A crise causada pelo COVID-19 mudou as relações de afetividade e de comunicação, cujas medidas para evitar a propagação do vírus tiveram impactos diretamente na educação, causando o afastamento entre alunos e professores. Assim, a pandemia nos fez refletir o quanto é importante o ensino presencial, onde a presença física faz com que haja um melhor aprendizado, seja na troca de experiências com os alunos, ou seja, em um olhar crítico onde possa constatar a existência das dificuldades na aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ALTIVO, B. R.; AMORIM, R.; VAZ, J. C. Quarentena, aula *online* e as desigualdades de acesso à educação. **Boletim Políticas Públicas**, n. 4 p. 37-47, 2020.

AZEVEDO, J. P. *et al.* Simulating the Potential Impacts of COVID-19 School Closures on Schooling and Learning Outcomes: A Set of Global Estimates. **World Bank**, n. 9284, 2020.

BERNADES, T. Impactos da pandemia na educação. Fundação Roberto Marinho, 19 de jul. de 2021. Disponível em <<https://www.futura.org.br/impactos-da-pandemia-na-educacao>>. Acesso em: 08 de jul. de 2021.

BRAIBANTE, M. E. F.; WOLLMANN, E. M. (2012). A Influência do PIBID na Formação dos Acadêmicos de Química Licenciatura da UFSM. **Química nova na escola**, v 34, n° 4, p. 167-172. http://qnesc.sbgq.org.br/online/qnesc34_4/02-PIBID-90-12.pdf

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (2020). Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Ministério da Educação (MEC). <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/pibid>

CORDEIRO, Karolina Maria de Araújo. **O Impacto da Pandemia na Educação: A Utilização da Tecnologia como Ferramenta de Ensino**. 2020.

COSTA, A. E. R.; NASCIMENTO, A. W. R. Os desafios do ensino remoto em tempos de pandemia no Brasil. In: Congresso Nacional de Educação, 6., 2019, **Anais VI CONEDU...** Campina Grande: Realize Editora, 2020.

COSTA, V. Pandemia escancara falta de preparo tecnológico de professores. Sociedade brasileira para o progresso da ciência, 05 de nov. de 2020. Disponível em <<http://portal.sbpnet.org.br/noticias/pandemia-escancara-falta-de-preparo-tecnologico-de-professores-diz-especialista/>> Acesso em: 14 jul de 2021.

CROCCE, G. D. *et al.* Ensino de ciências em tempos de pandemia: desafios e possibilidades do ensino remoto. In: Encontro Nacional Movimentos Docentes, 1, 2020, **Anais I ENMD...** Diadema-SP: V e V Editora, 2020.

FAUSTINO, M. C. A educação em tempos de pandemia sob o olhar dos alunos da rede pública municipal carioca: o ensino remoto e o direito à educação em debate. In: Congresso Nacional de Educação, 6., 2020, **Anais VI CONEDU...** Campina Grande: Realize Editora, 2020.

LIMA, F. L. S.; MORAIS, M. A. S. Ensino de ciências pandemia na educação remota durante da COVID-19. In: Congresso *Online* de Ensino Científico, 1, 2020, **Anais I CONENCI...** Manaus-AM, 2020.

MATTOS, E. A. *et al.* As professoras de ciências naturais e o ensino remoto na pandemia de COVID-19. **Cadernos de Estágio**, v.2, n. 2, 2020.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Portaria nº 343, de 17 de março de 2020. Publicada no Diário Oficial da União (DOU) em 18/03/2020 | Edição: 53 | Seção: 1 | Página: 39. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376> Acesso em: 14 jul de 2021.

PALUDO, E. Os desafios da docência em tempos de pandemia. **Rev. Em Tese**, v. 17, n. 2, p. 44-53, 2020.

PEREIRA, M. D. F., BEZERRA, N. S. R. F & TORRES, C. M. G. (2019). As contribuições do PIBID para a prática de ensino de ciências e biologia. **Revista Interfaces**, v. 7, (n. 2).

RONDINI, C. Pandemia do covid-19 e o ensino remoto emergencial: mudanças na práxis docente. **Revista Interfaces Científicas – Educação**, v. 10, n. 1, p. 41-57, 2020.

SILVA, A. F. *et al.* **O ensino de ciências no ensino fundamental e médio: reflexões e perspectivas sobre a educação transformadora.** *Revista Exitus*, v. 7, n. 2, p. 283-304, 2017.

SOARES, J. S. Pesquisa científica: uma abordagem sobre o método qualitativo. **Revista Ciranda**, v. 3, n. 1, p. 1-13, 2020.

SOUZA, A. P. *et al.* Perda de aprendizado no Brasil durante a pandemia de covid-19 e o avanço da desigualdade educacional. **FGV EESP Clear**, 2020.

TEIXEIRA, O. P. B. A Ciência, a Natureza da Ciência e o Ensino de Ciências. **Ciência e Educação**, v. 25, n. 4., 2019.

TENENTE, L. Sem *internet*, merenda e lugar para estudar: veja obstáculos do ensino à distância na rede pública durante a pandemia de Covid-19. G1, 05 maio 2020. Disponível em: <<https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/05/05/sem-internet-merenda-e-lugar-para-estudar-veja-obstaculos-do-ensino-a-distancia-na-rede-publica-durante-a-pandemia-de-covid-19.ghtml>>. Acesso em: 08 de jul. de 2021.

CIÊNCIA IMUNE: A IMUNOLOGIA NO FORMATO AUDIOVISUAL

Data de aceite: 16/08/2022

Valéria Salgueiro Santos

ORCID: : <https://orcid.org/0000-0003-1967-0103>; Discente na Universidade Estadual de Alagoas – UNEAL, BRASIL, E-mail: valeriasalgueiro2013@gmail.com;

Elaine da Silva Santos

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5382-8907>; Discente na Universidade Estadual de Alagoas - UNEAL, BRAZIL, E-mail: elaine994301126@gmail.com;

Fernanda Rikelly da Silva

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7820-5810>; Discente na Universidade Estadual de Alagoas - UNEAL, BRAZIL, E-mail: rikellyfernanda665@gmail.com;

Maria Vitória Gomes Bezerra

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6727-4052>; Discente na Universidade Estadual de Alagoas - UNEAL, BRAZIL, E-mail: vitoriabezerra427@gmail.com;

Jaqueline dos Santos Ferro

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9584-2555>; Docente na Escola de Ensino Fundamental 31 de Março, BRAZIL, E-mail: jaq.ferro@hotmail.com;

Claudimary Bispo dos Santos

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0006-3389>; Docente na Universidade Estadual de Alagoas- UNEAL, BRAZIL, E-mail: claudimarybs@hotmail.com.

Todo o conteúdo expresso neste artigo é de inteira responsabilidade dos seus autores.

RESUMO: A Imunologia é a área das ciências que estuda o sistema imunológico de todos os seres vivos. O sistema imunológico é composto por células, tecidos e moléculas responsáveis pelo mecanismo de defesa do organismo com dois tipos de resposta imunológicas distintas, a inata e a adaptativa. Entendendo que a imunologia apresenta conteúdos importantes para ser discutido, principalmente, em um período em que a humanidade é atingida por uma doença infecciosa, o presente artigo tem como objetivo relatar a experiência vivenciada pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) de Biologia com destaque para as ações do projeto “CIÊNCIA IMUNE: a imunologia no formato audiovisual”. Trata-se de uma metodologia descritiva, a qual relata as atividades realizadas de forma *online*, devido ao isolamento social ocasionado pela pandemia, COVID-19. Participaram um total de 160 alunos referentes as duas turmas dos 8º e 9º anos do Ensino Fundamental, os quais utilizaram ferramentas digitais para a produção de recursos audiovisuais com assuntos relacionados ao tema imunologia, buscando assim o desenvolvimento da criatividade e habilidades desses alunos. Embora alguns dos vídeos tenham tido problemas técnicos, as atividades foram desempenhadas com êxito pelos alunos. Portanto, conclui-se que houve um bom aprendizado dos escolares

PALAVRAS-CHAVE: Ferramentas digitais, Criatividade, Imunidade.

IMMUNE SCIENCE: IMMUNOLOGY IN THE AUDIOVISUAL FORMAT

ABSTRACT: Immunology is the area of science that studies the immune system of all living beings. The immune system is composed of cells, tissues and molecules responsible for the body's defense mechanism with two distinct types of immune response, the innate and the adaptive. Understanding that immunology has important content to be discussed, especially in a period when humanity is affected by an infectious disease, this article aims to report the experience lived by the Institutional Scholarship Program for Teaching Initiation (PIBID) in Biology, highlighting the actions of the project "IMMUNE SCIENCE: immunology in audiovisual format". It is a descriptive methodology, which reports the activities carried out *online*, due to the social isolation caused by the pandemic, COVID-19. A total of 160 students from the two classes of the 8th and 9th grades of Elementary School participated, who used digital tools to produce audiovisual resources with subjects related to immunology, thus seeking to develop the creativity and skills of these students. Although some of the videos had technical problems, the activities were successfully performed by the students. Therefore, it is concluded that there was a good learning of the students.

KEYWORDS: Digital tools, Creativity, Immunity.

INTRODUÇÃO

A imunologia é a área das ciências que estuda o sistema imunológico no organismo de todos os seres vivos e o seu funcionamento fisiológico para a manutenção da homeostasia do corpo, e as principais células de defesa do sistema imunitário são os leucócitos. Existem dois tipos distintos de leucócitos: fagócitos, que compreendem os macrófagos, neutrófilos e células dendríticas; e os linfócitos, que englobam as células B, células T e células exterminadoras naturais (GREDEL, 2012; TOLEDO et al., 2016).

O sistema imunológico apresenta dois tipos de resposta imunológicas distintas, a inata e a adaptativa, essas defesas, juntas, desempenham papel essencial na prevenção de infecções. A resposta imunológica inata é a primeira linha de defesa imediata contra patógenos, formada por barreiras físicas (pele, epitélio, saliva, lágrimas, entre outras) e celulares (monócitos, macrófagos, neutrófilos etc.) (BIRON, 2016; MCDONALD; LEVY, 2019; SILVA JUNIOR; ARAÚJO, 2020). A resposta imunológica adaptativa, tem como alvo eliminar patógenos específicos que ultrapassam barreiras. É caracterizada pela produção e secreção de anticorpos por linfócitos B e pela ativação de linfócitos T sensibilizados, sendo detectados dias após a exposição inicial ao patógeno (MOTICKA, 2015; SNYDER, 2016).

Entendendo que a imunologia apresenta conteúdos importantes para serem discutidos, principalmente, em um período em que a humanidade é atingida por uma doença infecciosa e apesar de conhecer a complexidade que o tema exige para ser explorado de forma *online*, surgiu o interesse dos alunos e da professora supervisora de Ciências do

Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) de Biologia em elaborar um projeto que atendesse a realidade atual vivenciada pela pandemia do novo coronavírus – COVID-19.

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), criado pelo decreto nº 7.219/2010 e financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), vem se consolidando como uma das mais importantes iniciativas do país no que diz respeito à formação inicial de professores, surgindo como uma nova proposta de incentivo e valorização do magistério e possibilitando aos acadêmicos dos cursos de licenciatura a atuação em experiências metodológicas inovadoras ao longo de sua graduação (BRAIBANTE e WOLLMANN, 2012). Em linhas gerais o PIBID, tem como objetivo incentivar a formação docente, contribuir para a valorização do magistério, oportunizar experiências ligadas ao cotidiano escolar e contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciaturas (BRASIL, 2020).

O uso de novas metodologias no ensino, através de abordagens lúdicas e com a utilização das tecnologias da informação e comunicação podem ser uma ferramenta efetiva para o ensino e para promoção da saúde, pois despertam o interesse e o entusiasmo nos discentes. Essas metodologias podem contribuir para a construção do conhecimento em imunologia, visto a complexidade dos conteúdos desta ciência (ALMEIDA; SANTOS, 2015).

De acordo com Souza e Barros (2012), com a criatividade e dedicação dos docentes é viável o uso de diversos tipos de recursos didáticos, como: jogos, músicas, filmes, entre outros. Para Belloni (2005) e Fantin (2006) trazer a mídia para dentro da escola, tanto para discussão quanto para seu uso pedagógico, é uma maneira de aproximar os alunos de suas realidades, o que permite maior facilidade na ocorrência das mediações escolares, tanto mediações alunos-professores quanto alunos-tecnologias-professores.

A constante ebulição das ciências tem provocado no ensino e na docência uma movimentação contínua, um despertar para novos métodos de aprendizagem, agregando novos valores e potencializando os processos de ensinar e aprender (BRASIL, 2017). Diversas pesquisas estão sendo realizadas sobre o uso dos recursos audiovisuais na escola, e o direcionamento indicado é que há uma necessidade de inserção desses elementos em sala de aula (BARROSO e BORGIO, 2010; CUNHA e GIORDAN, 2009).

Neste sentido, o presente artigo tem como objetivo relatar a experiência vivenciada pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) de Biologia com destaque para as ações do projeto “CIÊNCIA IMUNE: a imunologia no formato audiovisual”, visto a complexidade desse tema e a necessidade de trabalhar a temática intensificada

pela pandemia da Covid-19.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para a realização desse trabalho utilizou-se uma metodologia descritiva, por meio da qual relata as atividades desenvolvidas pelo PIBID Biologia sobre o tema imunologia com o auxílio de ferramentas digitais, utilizando as habilidades criativas dos alunos dos 8º e 9º anos do Ensino Fundamental para a produção de recursos audiovisuais, permitindo assim a construção do conhecimento e o desenvolvimento de produções importantes que facilitem o processo de aprendizagem.

Foram desenvolvidas atividades com abordagem sobre a imunologia, destacando os seguintes conteúdos: sistema imunológico, as células de defesa, imunidade inata e adquirida, vacinas, alimentos e hábitos que melhoram a imunidade. Para criação dos materiais foram utilizadas ferramentas digitais como aplicativos para gravação, edição e compartilhamento de podcasts e vídeos sobre a temática. Os alunos foram divididos em grupos, receberam orientações sobre os objetivos do projeto e temas a serem trabalhados. Os conteúdos abordados a partir das atividades produzidas por esses alunos tiveram a importância de desenvolver as habilidades criativas pelos próprios alunos do ensino fundamental.

A primeira atividade desenvolvida foi sobre o tema “a importância da alimentação no fortalecimento do sistema imunológico”, dividida em dois momentos: primeiro, a introdução sobre o sistema imunológico e a importância de uma boa alimentação; em seguida o de produção de vídeos pelos alunos, estes foram orientados a realizarem pesquisas sobre os benefícios de três alimentos consumidos diariamente e relacioná-los com o sistema imunológico, explicando a importância para o fortalecimento do mesmo, através dos nutrientes.

As atividades seguintes foram: as células e órgãos imunológicos, respostas imunológicas e vacinas. Inicialmente os conteúdos foram abordados e logo após os discentes orientados a lerem e pesquisar mais sobre os conteúdos referente ao sistema imunológico para a realização das atividades, onde os mesmos formaram grupos para produção de vídeos animados e criativos sobre as temáticas trabalhadas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Participaram das atividades desenvolvidas pelo projeto, um total de 160 alunos referente as duas turmas dos 8º e 9º anos do ensino fundamental. Com as produções dos vídeos os alunos puderam pesquisar, aprender e expressar sobre os benefícios de

alimentos que os mesmos consomem diariamente, os influenciando a se alimentarem de forma correta e buscar alimentos que fortaleçam o seu sistema imunológico (Figura 1). Ao produzir um vídeo o aluno desloca-se de sujeito passivo para ativo em sua aprendizagem, além de incorporar recursos tecnológicos que normalmente são encarados pelas escolas como concorrentes, tais como: celulares e computadores (PEREIRA et al., 2011).

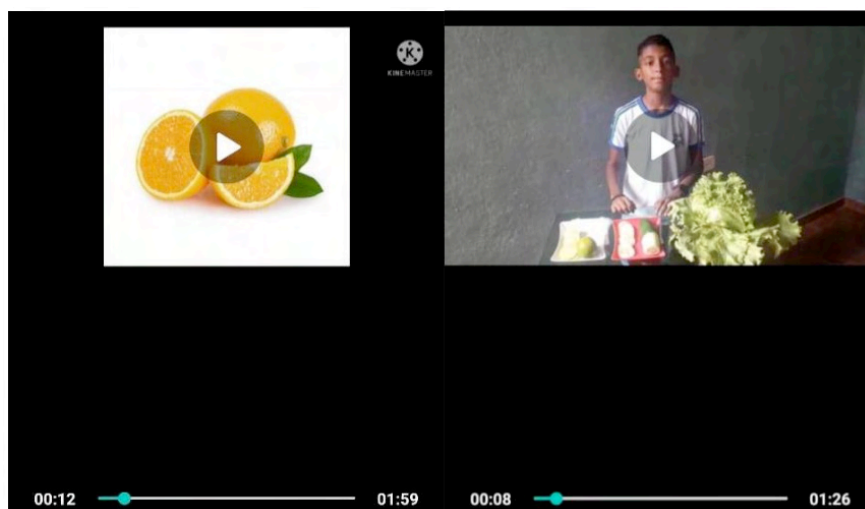


Figura 1. Vídeos produzidos sobre benefícios dos alimentos

Fonte: Autoria própria

Para Netto (2011), com o avanço da tecnologia e também a modernização das filmadoras, possibilitaram a produção de vídeos para fins escolares, tanto para os docentes quanto para os discentes, abrindo espaço para a construção de materiais inovadores que facilitem o ensino e a aprendizagem. Moran; Masetto; Behrens (2013), ressaltam que não se pode pensar no uso de uma tecnologia sozinha ou isolada, seja na educação presencial ou na virtual, é importante que seja realizado um planejamento para que as várias atividades integrem-se em busca de objetivos determinados e que as técnicas sejam escolhidas, planejadas para que a aprendizagem aconteça.

Os idealizadores do projeto (grupo do PIBID) expuseram estudos descritos por Pereira e Cardoso (2012), que apresentam os fatores capazes de modificar o comportamento do sistema imunitário, como a idade, os fatores genéticos, metabólicos, ambientais, anatômicos, fisiológicos, nutricionais e microbiológicos. Outros estudos também têm mostrado que uma alimentação regrada juntamente com nutrientes específicos beneficia a resposta imunológica quando associados também ao exercício físico (ARAÚJO;

MARQUES; MARTINS, 2014; VELDHOEN e FERREIRA, 2015).

Nas produções sobre órgãos, células, respostas imunes e vacinas, os alunos tiveram que pesquisar para criar roteiros dos vídeos, o que proporcionou uma aproximação com os alunos pibidianos, além da socialização e desenvolvimento de suas habilidades tecnológicas nestas produções. Como resultados das atividades, os grupos produziram vídeos lúdicos, com personagens, imagens e efeitos sonoros, figura 2.



Figura 2. Vídeos produzidos sobre o sistema imunológico

Fonte: Autoria própria

A utilização dessas metodologias, como a produção de vídeos realizada pelos alunos podem auxiliar no desenvolvimento do conhecimento sobre a imunologia, tendo em vista o quanto essa ciência é complexa (ALMEIDA e SANTOS, 2015; PEREIRA e TIBURZIO, 2014; SILVA e MORAIS, 2011). Por meio da utilização de vídeos em sala de aula, o ambiente se torna mais lúdico, mais familiarizado do aluno, através da utilização de diferentes linguagens e multissensoriais, em grande parte despertando o prazer em estar

nesse local de aprendizagem (CABRAL e PEREIRA, 2019).

Diante das produções pôde-se discernir que o aluno participou da atividade como o centro da aprendizagem, sendo protagonista da ação, onde recebe esta oportunidade através da possibilidade de se construir um material dado e que será utilizado por ele próprio, principalmente, na construção do seu conhecimento, como mostra a figura 3.

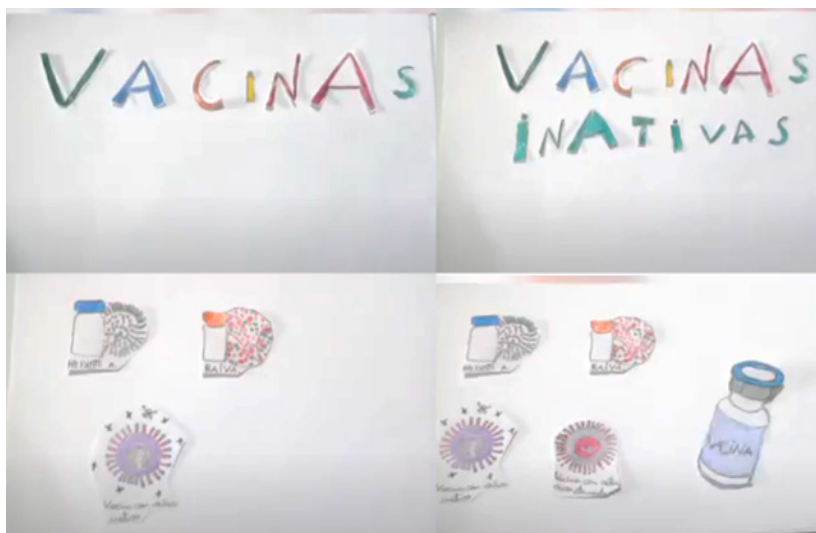


Figura 3. Produção do vídeo sobre vacinas

Fonte: Autoria própria

As tecnologias de informação e/ou comunicação (TICs) são entendidas como importantes aliadas da educação, que permitem aos professores e estudantes recursos para um processo de ensino-aprendizagem mais flexível e dinâmico. Portanto, é relevante que o educador investigue programas e ferramentas tecnológicas para a elaboração de projetos pedagógicos que sejam funcionais e cativantes, construindo um ambiente que os discentes possam participar da produção do conhecimento através de um processo ativo de descobertas (QUEIROZ, 2018).

Assim, os recursos tecnológicos têm se mostrado peças fundamentais para metodologias de ensino de sucesso, principalmente neste momento, no qual têm sido cruciais para as instituições de ensino. Colaborando para formação continuada da profissão docente e proporcionando a criação de modelos de ensino-aprendizagem inovadores e principalmente, a superar os desafios provocados pela pandemia causada pelo novo coronavírus, COVID-19.

Considerando o exposto, apesar de algumas dificuldades enfrentadas pelos problemas técnicos que surgiram, devido as deficiências da *internet* durante as aulas remotas e a própria produção dos vídeos, como: som e iluminação. Além disso, muitos tiveram problemas para o envio, tais como: timidez, falta de recursos tecnológicos, entre outros. Entretanto, no geral, acredita-se que houve um bom aprendizado dos escolares sobre o tema proposto. Enfim, os recursos tecnológicos têm se mostrado peças fundamentais para as metodologias de ensino, principalmente, neste momento, têm sido cruciais para as instituições de ensino para superar os desafios provocados pela pandemia do COVID-19, podendo colaborar para a formação continuada da profissão docente e proporcionando a criação de modelos de ensino-aprendizagem inovadores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos resultados obtidos, embora alguns vídeos produzidos tenham tido problemas técnicos, foi percebido que os alunos ao produzirem os vídeos sobre os alimentos que fortalecem o sistema imunológico, eles pesquisaram, aprenderam e expressaram sobre os benefícios dos alimentos que consomem diariamente, os influenciando, a se alimentarem de maneira correta, portanto, a partir desse aprendizado poderão aumentar o fortalecimento do sistema imunológico, através de alimentos saudáveis. Como consequência dos vídeos criados os alunos puderam desenvolver a criatividade e habilidades tecnológicas para criação de outras apresentações futuras, apesar de alguns problemas encontrados por eles, por ser um método de ensino pouco utilizado. Por fim, as ferramentas digitais mostraram-se essenciais nesse momento pandêmico, que todo o sistema educacional está enfrentando, ao proporcionar ao professor um ensino alternativo para melhor aprendizagem e aumentar a curiosidade do discente.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. E. F.; SANTOS, V. S. Ensino de Imunologia pela incorporação do conhecimento pelo teatro e a música. **Revista de Ensino de Bioquímica**. v. 13, 2015.

ARAÚJO, A. P. S; GOUVÊA, J. A. G; MARTINS, J. Influência da prática de exercícios físicos sobre os padrões morfofuncionais, função imunológica qualidade de vida de idosos com aids: estudo de casos. **MTP&Rehabilitation Journal**, v.12, p.146-172, 2014.

BARROSO, M. F.; BORGIO, I. Jornada no Sistema Solar. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, v. 32, n. 2, p. 2.502-2.512, 2010.

BELLONI, M. L. **O que é mídia-educação Campinas**. SP: Autores Associados, 2005.

BIRON, C. A. Innate immunity: recognizing and responding to foreign invaders - no training needed. In: KATZE, M. G. K.; KORTH, M. J.; LAW, G. L.; NATHANSON, N. **Viral Pathogenesis**. 3ª ed. Academic Press, 2016.

BRAIBANTE, M. E. F.; WOLLMANN, E. M. (2012). A Influência do PIBID na Formação dos Acadêmicos de Química Licenciatura da UFSM. **Química nova na escola**, v 34, n° 4, p. 167-172. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC) – Secretária de Educação Básica – SEB – Fundo Nacional de Desenvolvimento. Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD). Ciências - Ensino fundamental anos finais. 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/318-programas-e-acoes-1921564125/pnld-439702797/12391-pnld> Acesso em out./2021.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/pibid> Acesso em out./2021.

CABRAL, Luciana Ferrari Espindola; PEREIRA, Marcus Vinicius. Produção de vídeos em aulas de Biologia por alunos do Ensino Médio. **Revista Educação Pública**, v. 19, n. 16, 2019.

CUNHA, Márcia B. da; GIORDAN, Marcelo. A imagem da ciência no cinema. **Química Nova na Escola**, v. 31, n. 1, p. 9-17, 2009.

FANTIN, M. **Mídia-educação: conceitos, experiências, diálogos Brasil-Itália**. Florianópolis: Cidade Futura, 2006.

GREDEL, S. **Nutrição e imunidade no homem**. 2. ed. Bélgica: Ilsi Europe Concise Monograph Series, 2012.

MCDONALD, D. R.; LEVY, O. Innate Immunity. In: RICH, R. R.; FLEISHER, T. A.; SHEARER, W. T.; SCHROEDER, H. W.; FREW, A. J.; WEYAND, C. M. **Clinical Immunology**. 5. ed. Content Repository Only, 2019.

MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica** (21ª ed.). Papirus. 2013.

MOTICKA, E. J. **A Historical Perspective on Evidence-Based Immunology**. Elsevier. 2015.

NETTO, S. P. **Telas que ensinam: mídia e aprendizagem do cinema às tecnologias digitais**. Campinas: Alínea, 2011.

PEREIRA, M. V.; BARROS, S. S.; REZENDE FILHO, L. A. C.; FAUTH, L. H. A.; GOMES, G. M. O relatório audiovisual de atividades experimentais de física produzido por alunos do ensino médio. In: **Simpósio Nacional de Ensino de Física**, Manaus. Anais... São Paulo: SBF, 2011.

PEREIRA, F. L.; TIBURZIO, V. L. B. Alergia e prevenção na escola: formação docente e atividades lúdicas no ensino fundamental. **Revista Iniciação & Formação Docente**. v. 1, n. 1, 2014.

QUEIROZ, J. P. S. A Importância do Uso da Tecnologia como Ferramenta Pedagógica na Sala de Aula. **Congresso internacional de educação e tecnologias encontro de pesquisadores de educação a**

distância - CIET – EnPED, São Carlos. 2018.

SILVA JÚNIOR, W. F.; ARAÚJO, L. A. Ensino de Imunologia na educação formal: o que os docentes e discentes devem saber sobre o movimento antivacina e o processo de imunização? **Rev. Educação Pública**. v. 20, n. 35, 2020.

SILVA, I. K. O.; MORAIS, M. J. O. Desenvolvimento de jogos educacionais no apoio do processo de ensino-aprendizagem no ensino fundamental. **HOLOS**. v. 5, 2011.

SNYDER, P. W. Diseases of Immunity. In: ZACHARY, J. F. **Pathologic Basis of Veterinary Disease**. 6ª ed. Saint Louis: Mosby Elsevier, 2017.

SOUZA, D. C; BARROS, M. D. M. Jogos interativos: uma possibilidade no ensino de Ciências para a educação de Jovens e Adultos, **3º Encontro Nacional de Ciências da Saúde e Meio Ambiente**. Niterói, RJ. 2012. Disponível em: <https://xdocs.com.br/doc/jogos-interativos-uma-possibilidade-no-ensino-de-ciencias-x8q6y5zk0wnw> Acesso em out./2021.

TOLEDO, K. A; MAZALI, G. S.; PEGORARO, J. A.; *et al.* O uso de histórias em quadrinhos no ensino de imunologia para educação básica de nível médio. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 41, n. 3, p. 565-584, 2016.

VELDHOEN, M.; FERREIRA, C. Influence of nutrient-derived metabolites on lymphocyte immunity. **Nature Medicine**, v.21, n.7, p.709-718, 2015.

SESSÃO – GRUPO TÉCNICO DE GEOGRAFIA DO PIBID DE RP

Clélio Cristiano dos Santos

Ailton Feitosa

José Lidemberg de Sousa Lopes

Maria Ediney Ferreira da Silva

(Organizadores)

CAPÍTULO 6

APRENDER BRINCANDO: O JOGO COMO UM MÉTODO DE INCLUSÃO EM TEMPOS DE AULAS REMOTAS

Data de aceite: 16/08/2022

Eduardo Belo

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7059-9053>; Rede Estadual de Alagoas / Professor de Educação Básica e Supervisor do PIBID Geografia do Campus V da UNEAL, BRAZIL, E-mail: belo.edu@hotmail.com;

Clélio Cristiano dos Santos

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3554-4115>; Universidade Estadual de Alagoas / Professor Ajunto e Coordenador de área da Geografia do PIBID do Campus V, BRAZIL, clelio.santos@uneal.edu.br;

Charlene Leite de Souza

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5897-0382>; UNEAL / Graduando em Geografia e bolsista do PIBID - Geografia do Campus V, BRAZIL, E-mail: chalenelsouza@gmail.com;

Dirceu Ribeiro Dias

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3308-9852>; UNEAL / Graduando em Geografia e bolsista do PIBID - Geografia do Campus V, BRAZIL, E-mail: dirceu@alunos.uneal.edu.br;

Maria Vitoria da Rocha Silva

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0045-1237>; UNEAL / Graduando em Geografia e bolsista do PIBID - Geografia do Campus V, BRAZIL, E-mail: vitoriarochas684@gmail.com;

Mauricio Luiz dos Santos

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6082-2271>; UNEAL / Graduando em Geografia e bolsista do PIBID - Geografia do Campus V, BRAZIL, E-mail: mauricioluizdossantossantos@gmail.com;

Weverton Felix da Silva

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0082-0634>; UNEAL / Graduando em Geografia e bolsista do PIBID - Geografia do Campus V, BRAZIL, weverton.silva@alunos.uneal.edu.br;

Grupo de Trabalho: Capes PIBID – Geografia, Campus V - UNEAL

RESUMO: O presente trabalho tem como objetivo relatar a realização de uma atividade lúdica desenvolvida na Escola Estadual Monsenhor Clóvis Duarte de Barros, no município de União dos Palmares – AL, visando impulsionar a participação dos alunos das primeiras séries do ensino médio nas aulas remotas da disciplina de geografia. Verificou-se, após a observação das aulas de Geografia, uma inexpressiva participação dos alunos nas aulas remotas e a necessidade de elaborar um projeto de intervenção voltado para dinamizar as aulas e estimular a participação dos alunos. Para tanto, foi proposto a realização de um jogo pedagógico, o “Quiz Cartográfico”, que versasse sobre os conteúdos trabalhados nas aulas. A utilização de jogos e brincadeiras lúdicas estimulam o desenvolvimento de uma aprendizagem de qualidade e prazerosa, despertando o interesse dos alunos nas aulas e contribuindo para ampliar a participação dos mesmos nas atividades remotas.

PALAVRAS CHAVE: Jogos, Ensino de Geografia, Lúdico.

LEARNING BY PLAYING: THE GAME AS A METHOD OF INCLUSION IN TIMES OF REMOTE CLASSES

ABSTRACT: The present work aims to report the performance of a playful activity developed at the State School Monsenhor Clóvis Duarte de Barros, in the municipality of União dos Palmares - AL, aiming to propel the participation of students of the first grades of high school in the remote classes of the discipline of geography. After observing geography classes, there was an inexpressive participation of students in remote classes and the need to develop an intervention project aimed at boosting classes and stimulating students' participation. For this, it was proposed to perform a pedagogical game, the "Cartographic Quiz", which would deal with the contents worked in the classes. The use of games and playful games stimulate the development of quality and pleasurable learning, arousing the interest of students in classes and contributing to increase their participation in remote activities.

KEYWORDS: Games, Geography Teaching, Playful.

INTRODUÇÃO

O uso de metodologias lúdicas como estratégias no processo de ensino-aprendizagem é algo reafirmado e concretizado por diversos autores. Segundo Dohone (2003, apud FIRMINO, 2010 p. 57), a ludoeducação "[...] é a forma eficiente de entrelaçar uma atividade agradável e motivadora com o conteúdo educacional que desejamos e necessitamos transmitir". Sendo assim, este trabalho relata a realização de uma atividade lúdica voltada para despertar o interesse dos alunos pelas aulas, tornando-as mais atrativas e enriquecedoras. Percebendo a dificuldade de atenção, valorização e a presença dos alunos nas aulas, recorreu-se a novas estratégias para atenuar o problema. Nesse sentido, o lúdico pode funcionar como uma alavanca para despertar a atenção e participação dos alunos nas aulas, sobretudo na atual realidade caracterizada pelo distanciamento social e a realização de atividades de ensino remoto.

As atividades lúdicas despertam no indivíduo o ato de aprender brincando, estimulando de forma significativa a criatividade, a concentração, o desenvolvimento e a socialização. Os alunos, através das ações propostas e da geração de situações problemas, serão estimulados e motivados a pesquisar por respostas, apresentando-as de acordo com o que compreenderam, despertando, assim, várias faces do conhecimento.

A atividade foi desenvolvida na Escola Estadual Monsenhor Clóvis Duarte de Barros, que está situada no Centro do município de União dos Palmares - AL. A escola integra a rede oficial de ensino de educação pública estadual e trabalha com a educação básica, nas seguintes modalidades: Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Dessa forma, a partir da aplicação dessa atividade lúdica, objetivou-se motivar

os alunos das primeiras séries do ensino médio da Escola Monsenhor Clóvis Duarte de Barros a participarem das aulas remotas da disciplina de geografia. A realização desse jogo pedagógico possibilitou apreender as dificuldades do ensino remoto e a necessidade do desenvolvimento de atividades lúdicas que dinamizem esses encontros síncronos.

Sendo assim, é de suma importância a utilização e a socialização desta temática dentro da atual conjuntura social na qual a educação está inserida. É imprescindível, portanto, a discussão sobre o lúdico, o jogo como recurso metodológico e sua aplicação no ensino de Geografia.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Tendo em vista o novo modelo de aulas remotas adotado na educação e as observações realizadas pelos bolsistas do PIBID de Geografia do Campus V da UNEAL na unidade escolar em questão, identificou-se a necessidade de realizar alguma atividade para estimular a participação e a interação dos alunos nas aulas, em especial as de Geografia. Iniciou-se, assim, o estudo sobre a inserção do lúdico, através de jogos, partindo do entendimento de que uma aula mais dinâmica atrairia e facilitaria a participação dos alunos. Desta forma, optou-se por trabalhar o “Quiz Cartográfico”, que para além de corresponder os objetivos da atividade, ajudaria na compreensão do conteúdo trabalho nas aulas de Geografia naquele período.

Na sequência, aprofundou-se estudos de referências bibliográficas e artigos que apresentassem o lúdico, em especial o jogo, como um método de dinamização do processo de ensino-aprendizagem. Assim, pesquisou-se jogos pedagógicos que estimulassem o desenvolvimento dos educandos.

A importância da inserção e utilização de jogos na prática pedagógica é uma realidade que se impõe ao professor como elemento enriquecedor para promover a aprendizagem. A proposta é estimular os alunos a aprender, mudando a rotina da classe, despertando o interesse em aprofundar conteúdos vivenciados em sala de aula. Como expressa.

Pesquisou-se jogos *on-line*, com produção e distribuição do site “Fórmula Geo”, que trabalha temas como projeção cartografia, elementos que constituem um mapa, conhecendo a cartografia, dentre outros. Sendo possível, assim, o aluno expressar, assimilar e relacionar os conteúdos abordados no jogo com situações do seu cotidiano.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A proposta de realização de uma atividade lúdica junto aos primeiros anos do ensino

médio da Escola Monsenhor, parte da constatação da inexpressiva participação dos alunos nas aulas remotas de Geografia. A escola havia optado, a princípio, em trabalhar com a plataforma *whatsapp* e o envio de atividades impressas e só posteriormente adotou a plataforma *Google Meet* para realização de atividades síncronas. Todavia, quer seja, por falta de equipamentos eletrônicos, dificuldades de conexões de *internet* ou desinteresse, o fato é que os alunos não estavam efetivamente participando das aulas remotas.

Diante disso, os pibidianos propuseram a realização de um jogo pedagógico, o “Quiz Cartográfico”, visando estimular a participação dos estudantes dos primeiros anos do ensino médio nas aulas remotas de Geografia. A Geografia, como afirma Mendonça (2001, pg. 16),

[...] é uma das disciplinas curriculares com maior potencial de aplicação dos jogos e brincadeiras nas atividades de articulação entre os conteúdos escolares e a vida cotidiana dos alunos, pois ela se propõe a trabalhar o espaço de convívio imediato, abordando os aspectos físicos, econômicos e sociais.

A partir da importância e o papel do jogo para melhorar o ensino e a interação entre os alunos, os pibidianos propuseram a realização de um jogo que possibilitasse revisar os conteúdos trabalhados anteriormente em sala de aula, o “Quiz Cartográfico”.

Segundo Castellar e Vilhena (2010, p.44), “[...] os jogos auxiliam a aprender a pensar, e a pensar sobre o espaço em que se vive” e dentro dessa perspectiva estimular o raciocínio crítico geográfico.

Definida a atividade lúdica a ser trabalhada, realizou-se, através de cards (Figura 1), a divulgação do jogo junto aos alunos dos primeiros anos, incentivando-os a participarem da aula de Geografia. Os alunos foram convidados a participarem do “Quiz Cartográfico” através da plataforma *Google Meet*.



Figura 1 - Card de divulgação da atividade lúdica

Fonte: produzido pelos autores, 2021

A atividade foi executada de forma remota no dia 19/01/2021, as regras do jogo foram explicadas aos alunos e as perguntas foram projetadas, uma de cada vez, na tela. Os alunos dispunham de 05 minutos para pensar e até pesquisar a resposta correta. O jogo abordou questões relacionadas aos conhecimentos cartográficos e as orientações geográficas, como por exemplo: Como podemos conceituar a Cartografia? Qual a finalidade do título de um mapa?

Nesse sentido, Smole, Diniz e Cândido (2007, p.13) afirmam que: “Existem diversos tipos de jogos relacionados à memorização, ao reflexo rápido, às brincadeiras, a resoluções de problemas, sendo individual, em duplas, em grupo, entre outros”.

O jogo foi vivenciado de forma dinâmica, contando efetivamente com a participação de apenas seis alunos. A expectativa inicial era contar com a participação de ao menos 15 alunos, haja vista que o número de alunos que efetivamente vinham assistindo as aulas remotas de Geografia era de apenas três alunos. Todavia, apesar dessa inexpressiva participação dos alunos, conseguiu-se com o jogo desenvolver uma aula interativa e

participativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da aplicação do jogo pedagógico, “Quis Cartográfico”, constatou-se a importância do lúdico na prática do ensino geográfico. O desenvolvimento de atividades lúdicas possibilita que os alunos associem habilidades para a construção de um raciocínio lógico.

O jogo possibilitou que os alunos, a partir de um pensamento crítico, opinassem e discutissem as suas respostas em comparação com as dos outros. O jogo é, portanto, dinâmico, desafiador, estimulador e reflexivo.

REFERÊNCIAS

CALLAI, Helena Copetti. **Educação geográfica: reflexão e prática** – Ijuí, RS: Ed. Unijuí, 2011.

CASTELLAR, Sônia; VILHENA, Jerusa. Ensino de Geografia. São Paulo: Cengage Learning, 2010. (Coleção Ideias em Ação).

FIRMINO, Anaisa Moreira. Trilhando a estrada de tijolos amarelos da educação ambiental com os jogos educativos. Dissertação Mestrado. Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, MG, 2010.

MENDONÇA, Francisco: **Geografia física: Ciência Humana**. Coleção Repensando a Geografia. São Paulo: Contexto, 2001.

SMOLE, Kátia; DINIZ, Maria; CÂNDIDO, Patrícia. Série Cadernos do Mathema Ensino Fundamental. Porto Alegre: Artmed, 2007.

SILVA, Sandro Maximo Campos da. **A geografia escolar: a geografia no ensino médio** / Sandro Maximo Campos da Silva. – Ijuí, 2014. – 81 f.; 30 cm.

Site

VOGES, Magnun. 18 Jogos - cartografia e orientação geográfica +atividades. Fórmula Geo, 2020. Disponível em: <<http://formulageo.blogspot.com/?m=0>>. Acesso em: 19/11/2020

A LITERATURA DE CORDEL NAS AULAS DE GEOGRAFIA: UMA ANÁLISE DOS ASPECTOS GEOHISTÓRICOS DO MUNICÍPIO DE UNIÃO DOS PALMARES – AL

Data de aceite: 16/08/2022

Grupo de Trabalho: PIBID - Geografia

Eduardo Belo

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7059-9053>; Rede Estadual de Alagoas/Professor Coordenador do projeto Literatura de Cordel nas Aulas de Geografia e Supervisor do PIBID - UNEAL – CAMPUS V Zumbi dos Palmares, BRAZIL belo.edu@hotmail.com

Clélio Cristiano dos Santos

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3554-4115>; UNEAL/Professor Ajunto e Coordenador da área de Geografia do PIBID, UNEAL – CAMPUS V Zumbi dos Palmares, BRAZIL clelio.santos@uneal.edu.br

Erica Patrícia da Silva

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6029-6558>; UNEAL/Graduanda em Geografia, Bolsista do Pibid, UNEAL – CAMPUS V Zumbi dos Palmares, BRAZIL, ericasilva@alunos.uneal.edu.br

Gerlane Pereira Oliveira

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3393-776X>; UNEAL/Graduanda em Geografia, Bolsista do Pibid, UNEAL – CAMPUS V Zumbi dos Palmares, BRAZIL, gerlaneoliveira@alunos.uneal.edu.br

Islayne Virginio Bezerra da Silva

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3899-7745>; UNEAL/Graduanda em Geografia, Bolsista do Pibid, UNEAL – CAMPUS V Zumbi dos Palmares, BRAZIL, islaynevirginio@gmail.com

Jedson Amaro da Silva

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9182-5942>; UNEAL/Graduando em Geografia e Bolsista do Pibid, UNEAL – CAMPUS V Zumbi dos Palmares, BRAZIL, jedson@alunos.uneal.edu.br

Pesquisa financiada pelo Programa de Bolsas de Iniciação Científica Júnior (ICJ)/stricto sensu Cesmac e pela CAPES/Pibid – CAMPUS V, Zumbi dos Palmares - UNEAL

RESUMO: A literatura de cordel é uma manifestação literária inserida no seio da tradicional cultura brasileira, especialmente no interior nordestino do país, e é um expressivo meio de comunicação que possibilita investigações educativas através de declamações de poemas. Em sala de aula, o gênero cordel estimula o ato de ler a partir da realidade vivenciada pelos discentes. Além disso, dada sua característica dinâmica, o cordel contribui para o processo de ensino-aprendizagem ao estimular o entendimento social e crítico dos alunos. O cordel tem sido utilizado por vários educadores em suas aulas, constituindo-se numa importante ferramenta para, de uma forma dinâmica, ensinar os conteúdos geográficos. Nesse sentido, o presente trabalho relata o desenvolvimento de um projeto de inserção da literatura de cordel nas aulas de geografia do ensino médio. A proposta, mais especificamente, é que os alunos do primeiro ano A da Escola Estadual Monsenhor Clóvis Duarte de Barros produzam cordéis sobre os aspectos geohistóricos da Serra da Barriga e do povoado quilombola do Muquém em União dos Palmares - AL. A literatura de cordel possibilita que alunos da educação básica abordem os mais variados temas e conceitos geográficos.

PALAVRAS-CHAVE: Cordel, Ensino, Geografia, Lúdico.

CORDEL LITERATURE IN GEOGRAPHY CLASSES: AN ANALYSIS GEOHISTORIC ASPECT OF THE MUNICIPALITY OF UNIÃO DOS PALMARES - AL

ABSTRACT: Cordel literature is a literary manifestation inserted in the heart of traditional Brazilian culture, especially in the northeastern interior of the country, and is an expressive means of communication that enables educational investigations through declamations of poems. In the classroom, the cordel genre encourages the act of reading based on the reality experienced by students. Furthermore, given its dynamic characteristic, cordel contributes to the teaching-learning process by stimulating the students' social and critical understanding. Cordel has been used by several educators in their classes, constituting an important tool to dynamically teach geographic content. In this sense, the present work reports the development of a project to insert cordel literature in high school geography classes. The proposal, more specifically, is that first year A students at the Monsenhor Clóvis Duarte de Barros State School produce strings on the geohistorical aspects of Serra da Barriga and the Quilombola village of Muquém in União dos Palmares - AL. Cordel literature allows basic education students to address the most varied themes and geographic concepts.

KEYWORDS: Cordel, Teaching, Geography, Ludic.

INTRODUÇÃO

O cordel chega ao Brasil junto com os portugueses, tendo em Salvador na Bahia seu ponto principal de difusão para o restante do país. A literatura de cordel é uma manifestação literária inserida no seio da tradicional cultura brasileira, especialmente no interior do nordeste do país, e é um expressivo meio de comunicação que possibilita investigações educativas através de declamações de poemas (DIANA, 2021).

A literatura de cordel no ensino de Geografia possibilita compreender e trabalhar os aspectos geográficos de forma a desenvolver nos alunos o interesse em produzir material sobre seu lugar, sua história, seus costumes e sua cultura em geral. Dessa maneira, o emprego da literatura na formação pedagógica geográfica se faz de grande valia, facilitando o entendimento de valores sociais e auxiliando a construção crítica sobre a sociedade a qual o sujeito está inserido (SILVA; BARBOSA, 2014).

O cordel é uma ferramenta de ensino que auxilia o processo de aprendizagem, ao possibilitar que os conteúdos sejam abordados de forma lúdica. A proposta em desenvolvimento na Escola Estadual Monsenhor Clóvis Duarte de Barros busca dinamizar as aulas de geografia, através da literatura de cordel, fugindo do fazer pedagógico tradicional.

O projeto do cordel está inserido no âmbito do edital do Programa de Bolsas de Iniciação Científica Júnior (ICJ)/stricto sensu do Cesmac, sendo desenvolvida junto a uma turma do primeiro ano do ensino médio da Escola Estadual Monsenhor Clóvis Duarte de Barros. A proposta é, através da literatura de cordel, dinamizar as aulas de geografia e promover uma maior interação dos alunos com os aspectos geohistóricos da cidade de União dos Palmares.

A Escola Estadual Monsenhor Clóvis Duarte de Barros está situada na Rua Jardim Brasília, nº 80, no centro do município de União dos Palmares, Alagoas. A Escola funciona em três turnos e trabalha com a educação básica, Ensino Médio, e a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Os alunos da escola são advindos, sobretudo, de famílias de baixo poder aquisitivo e residentes no espaço rural palmarino.

Busca-se, portanto, através da literatura de cordel, oportunizar aos alunos do primeiro ano do ensino médio da Escola Estadual Monsenhor Clóvis Duarte de Barros a possibilidade de, maneira lúdica e criativa, valorizar a cultura afro-quilombola local, resgatar a história do município e conhecer de os aspectos geográficos característicos do campo e da cidade palmarina. Ao construírem as rimais e os versos do cordel, os alunos estimulam o prazer pela leitura e pela escrita, ao passo que também desenvolvem um olhar crítico-reflexivo espacial.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O projeto em estudo, está sendo desenvolvido no âmbito do edital do Programa de Bolsas de Iniciação Científica Júnior (ICJ)/stricto sensu do Cesmac, em parceria com o PIBID do curso de Geografia do Campus – V da UNEAL, tendo por objetivo dinamizar as aulas de Geografia da Escola Estadual Monsenhor Clóvis Duarte de Barros, através da confecção de cordéis sobre aspectos geohistóricos da cidade de União dos Palmares.

Os bolsistas estão organizando um questionário sobre o perfil socioeconômico da turma do primeiro ano do ensino médio que desenvolverá as atividades referentes ao cordel. Os alunos do primeiro ano estão realizando uma pesquisa exploratória, bibliográfica e documental sobre a literatura de cordel e os aspectos geohistóricos que caracterizam a Serra da Barriga e o povoado Quilombola do Muquém.

Os alunos também realizarão um trabalho de campo a Serra da Barriga e ao povoado quilombola do Muquém. A proposta é que os alunos possam *in loco* apreender os principais aspectos geohistóricos que caracterizam essas importantes localidades palmarinas.

Na sequência, serão trabalhados cordéis que abordam aspectos geohistóricos, através de rodas de conversas, para que os alunos sejam apresentados as principais

características desse tipo de linguagem e as possibilidades da sua utilização nas aulas de Geografia. Por conseguinte, será realizada uma oficina com um cordelista, que ensinará as principais técnicas para a elaboração de cordéis, visando subsidiar as informações necessárias para os alunos produzirem os seus próprios cordéis.

A proposta é que os alunos coloquem em prática os conhecimentos da oficina e os conteúdos alusivos aos aspectos geohistóricos palmarinos, desenvolvendo a escrita, a leitura e a criatividade, através da produção de cordéis temáticos sobre a Serra da Barriga e a Comunidade Quilombola do Muquém. Por fim, enquanto culminância, os cordéis serão impressos e apresentados a comunidade escolar e a sociedade em geral.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As atividades do trabalho com a Literatura de Cordel nas aulas de geografia já se encontram em desenvolvimento, estando sendo vivenciadas as etapas previstas para a sua execução. O bolsista de ICJ do ensino médio, juntamente com os pibidianos, apresentaram o projeto do cordel a turma do ensino médio da escola e estão organizando as demais etapas de desenvolvimento da pesquisa dos aspectos geohistóricos palmarinos e a elaboração e confecção dos cordéis.

Os estudantes do primeiro ano A iniciaram a pesquisa bibliográfica e documental sobre os aspectos geohistóricos da Serra da Barriga e da Comunidade Quilombola do Muquém. Assim como, já está agendado o trabalho de campo para que os estudantes possam apreender *in loco* aspectos característicos dessas localidades.

Os estudos sobre a literatura do cordel também estão em curso, os alunos, organizados em grupos, estão analisando cordéis que abarcam temáticas geohistóricas. Os estudantes, juntamente com os bolsistas, ICJ e pibidianos, estão selecionando os temas que serão desenvolvidos nos cordéis a serem confeccionados.

Por fim, é importante registrar que a oficina para a elaboração dos cordéis já está agendada. Anseia-se, assim, que os alunos possam confeccionar os seus próprios cordéis sobre temáticas geohistóricas palmarinas. Os cordéis produzidos serão apresentados e amplamente divulgados junto à escola e ao público em geral.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A expectativa é que, a partir do desenvolvimento desse projeto com o cordel, as aulas de geografia se tornem mais dinâmicas e atrativas, sobretudo em tempos de pandemia, no qual a automação e o marasmo têm caracterizado o processo de ensino-aprendizagem.

Anseia-se, também, que a literatura de cordel possa se constituir num importante recurso didático para as aulas de Geografia.

No tocante aos alunos, deseja-se que a literatura de cordel desperte a curiosidade e o desejo de explorar os mais diversos temas através de poemas. Almeja-se também que os alunos, a partir do desenvolvimento de atividades lúdicas, possam se sentir mais atraídos e motivados a participar das aulas, em especial as de geografia.

REFERÊNCIAS

DIANA, Daniela. **Literatura de Cordel**. Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/literatura-de-cordel/>. Acesso em: 19 de maio de 2021.

LITERATURA de Cordel nas aulas de Geografia. Catolé da Rocha: IFPB, 15/12/2016. Disponível em: <https://www.ifpb.edu.br/catoledorocha/noticias/2016/12/literatura-de-cordel-nasaulas-de-geografia>. Acesso em: 19 de maio de 2021.

QUEIROZ, J. G. L. de; SILVA, L. V. C. da; MORENO, K. B. Análise do Cordel no ensino de Geografia: visão da periferia e a violência urbana: visión de la periferia y violencia urbana. **Revista Geografia, Literatura e Arte**, v. 2, n. 2, p. 15-30, 2020. ISSN: 2594-9632. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2594-9632.geoliterart.2020.167885>. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/geoliterart/article/view/167885>. Acesso em: 19 de maio de 2021.

SILVA, Igor Antônio. BARBOSA, Tulio. **O ensino de geografia e a literatura: uma contribuição estética**. Uberlândia/MG. Caminhos de Geografia, 2014.

SILVA, Tatiane C. da. **Literatura de cordel e a relação com a leitura: contribuições para o processo de ensino aprendizagem**. TCC (Licenciatura Plena em Pedagogia na Modalidade à Distância) - Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, p. 29. 2017.

SESSÃO – GRUPO TÉCNICO DE HISTÓRIA DO PIBID E RP

**José Adelson Lopes Peixoto
Gladyson Stélio Brito Pereira
Alice Virginia Brito de Oliveira**

(Organizadores)

ALFABETIZAR LETRANDO: VIVÊNCIA ESCOLAR E SUAS DIFICULDADES NA APRENDIZAGEM DOS ALUNOS DA ESCOLA MONSENHOR JOSÉ SOARES DE MELO

Data de aceite: 16/08/2022

Mariana Carneiro Cavalcante

ORCID: <https://orcid.org/0000-0000-0000-0000>;
Universidade Estadual de Alagoas/ Membro do
Projeto de iniciação à docência da UNEAL. ,
BRAZIL, carneiro.marianac@gmail.com ;

Grupo de Trabalho: PIBID – HISTÓRIA

RESUMO: O letramento na educação infantil é a porta de entrada para a participação ativa das crianças a construir leituras e escrita de seu ambiente e assim partir para uma interpretação da sociedade a qual tem participação inerente. O PIBID (O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) do curso de História da UNEAL está ambientado na Escola Monsenhor José soares localizada no bairro Brasileira e este trabalho visa descrever e discutir o ensino de História e as dificuldades de letramento no ambiente escolar do projeto, suas causas e os desafios do professor de história no desenvolvimento da aula em tempos de pandemia e isolamento social. Para tanto, como metodologia, utilizou-se da pesquisa de campo para a identificação dos problemas além de uma pesquisa bibliográfica. Os resultados desse trabalho servirão de suporte e questionamento ao mostrar como a dificuldade na escrita e interpretação dos alunos é um grande impasse para a construção da identidade dos mesmos. Além de mostrar o papel do professor

de História na educação como um todo ao fazer uma intervenção para a melhoria do letramento ao agir com interdisciplinaridade das matérias de Português e História.

PALAVRAS-CHAVE: Letramento, Docência, Interdisciplinaridade, Escrita, Educação infantil, História.

LITERATE LITERACY: SCHOOL EXPERIENCE AND ITS LEARNING DIFFICULTIES FOR STUDENTS AT MONSENHOR JOSÉ SOARES DE MELO SCHOOL

ABSTRACT: Literacy in early childhood education is the gateway to the active participation of children to build readings and writing in their environment and thus start an interpretation of society which has inherent participation. The PIBID (Institutional Teaching Initiation Scholarship Program) of the History course at UNEAL is located at the Monsenhor José Soares School located in the Brasileira neighborhood, and this work aims to describe and discuss the teaching of History and literacy difficulties in the school environment of project, its causes and the challenges of the history teacher in the development of the class in times of pandemic and social isolation. Therefore, as a methodology, field research was used to identify the problems, in addition to a bibliographical research. The results of this work will serve as support and questioning by showing how the difficulty in writing and interpreting students is a major impasse for the construction of their identity. In addition to showing the role of the History

teacher in education as a whole by making an intervention to improve literacy by acting with an interdisciplinary approach to Portuguese and History subjects

KEYWORDS: Literacy, Teaching, Interdisciplinarity, Writing, Early Childhood Education, History.

1 | INTRODUÇÃO

Quando um jovem não oriundo de escola pública entra em um curso de licenciatura o mesmo não imagina quantos percalços e adversidades irá passar. Tem se uma ideia resumida de como o ensino público é precário, com defeitos que são advindos de diferentes âmbitos e circunstâncias sociais. Nesse exato momento, quando esse mesmo jovem licenciando entra em contato com a sala de aula e vê de cara que essas adversidades estão presentes e de um modo totalmente diferente e ainda mais árduo a se lidar, começam os desafios de um futuro professor.

As salas de aula, localizado na cidade de Arapiraca e inseridas no PIBID do curso de História de 2020-2022, que serão analisadas aqui fazem parte da escola Monsenhor José Soares de Melo, situada no bairro Brasiliana, que já fora considerado violento, mas que teve seu índice de violência diminuído ao longo do tempo. Isso fora de imensa importância pois nesse período a democratização do ambiente escolar teve sua ampliação e inúmeros estudantes do bairro começaram a frequentar assiduamente e mudar o cenário antigo no qual a maioria dos Brasileiros nem conseguiam acabar o ensino fundamental. Entretanto, essa ampliação educacional não diz muito sobre a qualidade de ensino e do educar, e essa educação deve ser analisada como um todo e não apenas como uma situação isolada.

Em primeira instância, o tema de Alfabetizar letrando, visa mostrar como a falta de instrução e interdisciplinaridade da alfabetização junto o letramento foram visíveis no âmbito escolar, ao ficar claro após a vivência no projeto, nas aulas *online* e principalmente nas aulas presenciais, onde os alunos do 6º ano A não conseguiam ler e nem escrever corretamente resultando na falta de interpretação de texto o que é essencial na disciplina de História.

Adiante será feito um relato da atividade ocorrida no dia 28 de setembro de 2021, de forma presencial com impressões pessoais analisadas sobre esse contato com os alunos, e exemplos de como é gritante a situação do baixo letramento no ambiente escolar. A alfabetização e o letramento andam juntas, lado a lado, e se complementam. São processos interdependentes pois a alfabetização é desenvolvida através do letramento por meio de práticas sociais de leitura. Como afirma Soares (2003, p. 38, 39), “letramento é o resultado da ação de ‘letrar-se (...)’”; “um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado; alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever; já o indivíduo

letrado é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita (...). Desse modo, ressalta Soares (2003, p. 44), “letramento é o estado ou condição de quem se envolve nas numerosas e variadas práticas sociais de leitura e de escrita”. Assim, a autora descreve que “letramento é muito mais que alfabetização”, ou seja, a alfabetização é um processo formal, enquanto o letramento é uma prática social.

Diante disso, a escrita, interpretação textual e o letramento são essenciais para a aprendizagem do aluno na aula de História e em todas as outras pois diante disso (MORIN, 1998) afirma que a compreensão da complexidade do conhecimento e da realidade requer a formação de pessoas que saibam lidar com problemas insurgentes, exige uma educação que propicie a motivação ao pensar e à capacidade de ligar conhecimentos (MORIN, 1998). Este trabalho de análise e pesquisa nasceu da minha inquietação e indignação perante a trajetória e o descaso vivido pelos problemas de letramento e alfabetização, principalmente ocorridos em escolas públicas onde o subsídio é menor.

Com o intuito de responder e avaliar as inquietações desse trabalho, esse estudo usou dos critérios da pesquisa bibliográfica ao fazer uma revisão de literatura sobre o tema abordado.

No que tange as buscas e registros fora usada a pesquisa de campo e descritiva, com a pretensão de observar, analisar e vivenciar e interpretar os fatos ocorridos dentro da vivência escolar ao fazer uma inquietação.

2 | DESENVOLVIMENTO

O início das atividades do PIBID 2020-2022 no curso de História da UNEAL fora diferente para os alunos desse ciclo. Uma pandemia estava instalada em todo mundo , e as aulas entraram em paralisação. Era tudo muito novo para os inseridos no projeto, então foram iniciadas as reuniões de modo *online* com os professores e foi-se apresentado os alunos no dia 26 de outubro de 2020.

O primeiro contato que se teve com os alunos da escola Monsenhor José soares de forma presencial fora em setembro de 2021, quase um ano depois da iniciação do projeto e de presenciar algumas aulas *online* contando com os contratempos da evasão escolar (outro problema identificado na vivência) causada pela pandemia e suas instabilidades em todos os âmbitos. Foram meses de alunos parados, e essa instabilidade pandêmica levou a paralisação e o isolamento das crianças da educação básica, fase primordial para a interação dos alunos na criação de um vínculo social pois segundo a Lei de Diretrizes e Bases LDB (art.29) “A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem

como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (1996). A comunidade escolar ficou de fora do convívio social dos alunos e sem esse incentivo importante houve prejuízo grandioso nas habilidades da escrita e da leitura sendo dado ao professor de História, dos pós isolamento, um grande acúmulo de lacunas na alfabetização e um novo desafio ao lidar com novas dificuldades sociais desses alunos.

Diante dessas novas dificuldades a equipe da escola Monsenhor dividiu os alunos do 6 e 7 anos em dois grupos separados seguindo os protocolos de segurança sanitária e também com a finalidade de ajudar uma certa quantidade de alunos que estavam com uma maior dificuldade na participação das aulas e em suas anotações. Grupo 1, educandos com maior assiduidade nas aulas, notas mais altas, e com um certo domínio relativo de escrita e leitura e o Grupo 2 constituído por estudantes que apresentam dificuldades em comunicação oral, leitura e escrita e com desempenho escolar insuficiente. Essa divisão não foi compartilhada com os alunos, apenas com os inseridos no projeto. A proposta teve como objetivo analisar as dificuldades desses alunos do Grupo 2 de cada turma envolvendo todos que fazem parte do PIBID para a busca de estratégias com a função de minimizar os efeitos negativos que se acumularam ao longo das aulas remotas.

2.1 Impressões na aula presencial

Como já fora explanado, a primeira vivência ocorreu após quase um ano de projeto e o Grupo 2 de alunos fora o escolhido por mim e por outra participante do projeto. Inicialmente a aula do dia 28 de setembro com os alunos do 6º ano “A” ocorreu de forma a analisarmos como estava o rendimento dos educandos. O grupo composto por 7 alunos calados e pouco expressivos, inicialmente deu a entender que os mesmos passavam por distrações e baixa expectativa para a aula. Entretanto, com nossa introdução, esse cenário mudou ao longo desse período e os 7 alunos começaram a se entrosar conosco. Essa relação professor e aluno é de enorme importância pois ambos ensinam e aprendem ao mesmo tempo. A questão de criar uma convivência adequada no ambiente escolar foi reforçada por (ZABALA, 1998) que disse:

Para aprender é indispensável que haja um clima e um ambiente adequados constituídos por um marco de relações em que predominem a aceitação, a confiança o respeito mútuo e a sinceridade. A aprendizagem é potencializada quando convergem as condições que estimulam o trabalho e o esforço. É preciso criar um ambiente seguro e ordenado, que ofereça a todos os alunos a oportunidade de participar, num clima com multiplicidades de interações que promovam a cooperação e a coesão de grupo. (ZABALA, 1998, p.100).

Esse poder de interação e da participação do aluno foram primordiais para que houvesse um “desarmamento” da turma, e esses educandos que de início não participavam da aula começaram a criar um vínculo inicial. A visão que tínhamos de estudantes abaixo da média foi caindo por terra ao notar que os mesmos começaram a perguntar bastante e nos surpreender de forma boa com suas características. Entretanto, ao longo da aula houve um momento de revisar as anotações dos alunos e o que eles aprenderam sobre o conteúdo de História visto no dia, e ao averiguar a escrita, um paradoxo fora criado em mim: Como alunos espertos, afetivos e com capacidade de aprofundamento das questões para a sala de aula estão nesse estado de calamidade na ortografia?

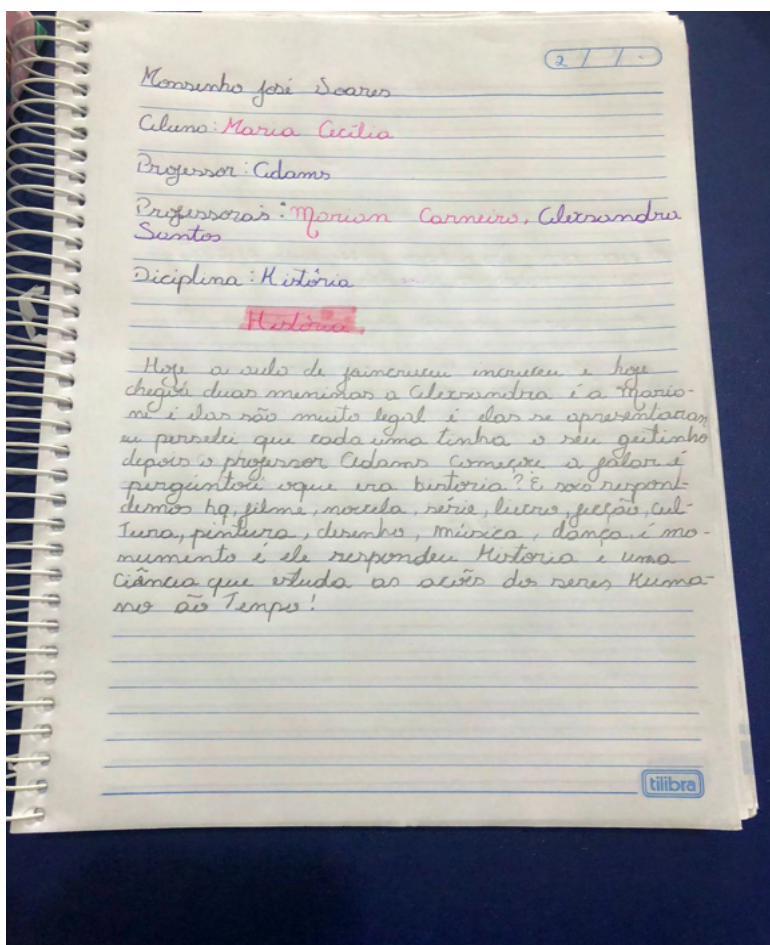


Figura 1. Registro pessoal da anotação da aluna Maria cecilia

É de se notar que a avaliação da aluna fora bastante contundente, mas a falta de

letramento correto para uma aluna alfabetizada é insuficiente e compromete o entendimento do professor e do próprio aluno sobre o que fora passado em sala de aula. De fato, existem inúmeros desafios como a ortografia e a produção textual, no qual ocorre a separação da alfabetização e do letramento e não a união, mas é uma maneira interessante de visar o educando perante a aula e, como o ensino de História poderá ajudar na melhoria do letramento e também ajudar no processo de alfabetização com inquietações iguais a essa.

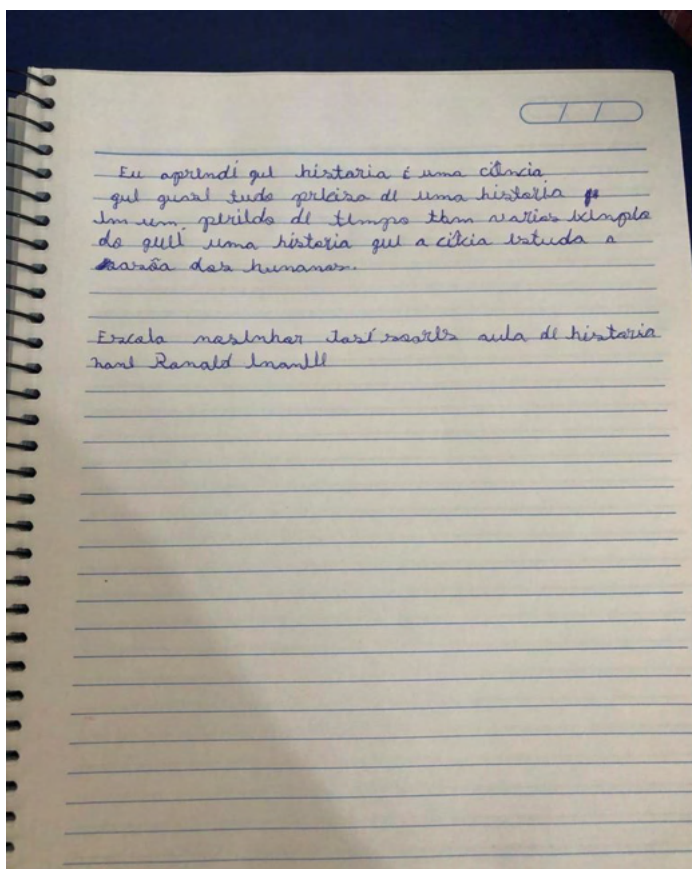


Figura 2- Registro pessoal da anotação do aluno Ronaldo

Nessa anotação de Ronald, é difícil entender sua letra e os erros de ortografia e de interpretação textual estão gritantes, infelizmente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ser educador é desenvolver e construir o conhecimento de forma coletiva, pela

interdisciplinaridade, questões sociais e também psicológicas. A interdisciplinaridade vem primeiramente do ato de alfabetizar e letrar, depois com o planejamento junto da disciplina de Português. De acordo com Pedro Morales (2004, p. 43) “[...] se nossos alunos já são bons, sempre podem melhorar [...]; com frequência haverá alunos não tão bons, que necessitam de mais ajuda, de motivação, ganhar confiança em si mesmos [...]”

Pode se fazer com que os alunos mais precisados de atenção da escola Monsenhor José soares serem melhores do que já são, pois pela vivência em sala de aula é visto que os mesmos possuem suas qualidades e uma forma de pensar positiva. Há um certo nível de alfabetização e letramento, mas é necessário ir além dos padrões e do código escrito para iniciar o processo dessas duas práticas: é preciso aos alunos da Monsenhor José Soares, o “letrar-se”. A desenvoltura é algo a ser conquistado, porém a técnica em relação a ortografia e interpretação de texto é um desafio a ser executado pela gestão unida para um melhor desenvolvimento, com o objetivo também de criar a interdisciplinaridade entre as disciplinas em questão: o Português e a História, disciplinas essenciais para o entendimento uma da outra.

Dessa maneira, enfatizo a importância da junção dos métodos de alfabetização e letramento adequados para o melhor entendimento da disciplina de História e para a estimulação da oralidade e escrita e interpretação social e textual. Mais minunciosamente, o letramento em História é inerente aos alunos para escrever, ler e criticar de forma consistente ao fazer uma leitura específica do passado e criar projeções do futuro.

Pois, como relata (TFOUNI, 2002, p. 20) é tão importante quanto conhecer o funcionamento do sistema de escrita - o código - é poder participar de práticas sociais letradas, que formam parte de uma cultura grafocêntrica. Desse modo, enquanto a alfabetização se encarrega da aquisição da escrita por um indivíduo, o letramento enfoca os aspectos sócio históricos da aquisição da linguagem de uma sociedade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** (LDB). Lei Federal n. 9.394, de 26 de dezembro de 1996

FERREIRA, A. B. de H. **Minidicionário**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1988.

MORALES, Pedro. A relação professor-aluno o que é e como se faz. 5ª edição. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

MORIN, E. **Ciência com consciência**. Trad.: Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

SOARES, M. B. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2ª ed. Belo Horizonte, Autêntica, 2003.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

INICIAÇÃO À DOCÊNCIA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Data de aceite: 16/08/2022

Andrêina Stephane Alves Farias

<https://orcid.org/0000-0002-4366-4996>;
Universidade Estadual de Alagoas-UNEAL/
Licenciando e pesquisadora no curso de
Licenciatura em História, Campus III, Brazil,
andreina@alunos.uneal.edu.br

Talvânia Cristina da Silva

<https://orcid.org/0000-0002-7548-854>;
Universidade Estadual de Alagoas-UNEAL/
Licenciando e pesquisadora no curso de
Licenciatura em História no Campus III da
Universidade Estadual de Alagoas, BRAZIL,
talvania@alunos.uneal.edu.br

Yuri Alexandre Duarte de Macêdo

<https://orcid.org/0000-0002-7116-5510>;
Universidade Estadual de Alagoas-UNEAL
/ Licenciando e pesquisador no curso de
Licenciatura em História no Campus III da
Universidade Estadual de Alagoas, BRAZIL,
yurimacedo@alunos.uneal.edu.br

RESUMO: A iniciação à docência é algo desejado pelos alunos dos cursos de licenciatura; o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), é para muitos graduandos a porta de entrada para o conhecimento do ambiente da educação básica, todavia, nos anos de 2020 e 2021 a pandemia do novo Corona vírus (Covid-19) fez com que o ensino e, consequentemente, o PIBID tivessem alterações em seus processos metodológicos. Os envolvidos no referido programa viram-se transportados para

uma realidade de ensino remoto, a exemplo dos alunos do curso de licenciatura em História do Campus III, da Universidade Estadual de Alagoas, que demonstram, neste artigo, as metodologias, os problemas e as soluções por eles encontradas para tentar se relacionar da melhor forma com os alunos da educação básica. Tal relato tem por base os estudos teóricos de Freire (2008), Ely (2020) E Knüppe (2006), seguidos das descrições das experiências vivenciadas ao longo da execução do projeto.

PALAVRA CHAVE: Ensino remoto. Procedimentos metodológicos. Projeto de ensino.

TEACHING INITIATION: CHALLENGES AND POSSIBILITIES

ABSTRACT: The initiation into teaching is something desired by students of undergraduate courses. the Institutional Program of Scholarships for Initiation to Teaching (PIBID), is for many undergraduates the The Institutional Program of Scholarships for Initiation in Teaching (PIBID) is for many undergraduates the gateway to get to know the environment of basic education. However, in the years 2020 and 2021 the pandemic of the new Corona virus (Covid-19) has caused teaching and, consequently, the PIBID to have changes in its methodological processes. Those involved in the program were transported to a remote teaching reality, where the students of the undergraduate course in History at the students of the undergraduate course in History from Campus III, of the State University of Alagoas, demonstrate in this article Alagoas, demonstrate in this article

the methodologies, the problems and the solutions to try to relate in the best way with the students of basic education. O study has as its theoretical basis the studies of FREIRE, 2008, ELY, 2020 and KNÜPPE, 2006.

KEYWORDS: Remote teaching. Methodological procedures. Teaching project.

INTRODUÇÃO

Neste trabalho contra uma breve apresentação de experiências compartilhadas no âmbito do Pibid executado em duas escolas da rede pública de ensino, em Palmeira dos Índios-AL, em contexto de aulas remotas, destacando os desafios enfrentados e algumas das soluções empregadas para conseguir um melhor aproveitamento do referido programa. Para embasar o contexto vivido, serão apresentados alguns dados técnicos sobre a Pandemia do Covid-19 e aos atos dos governantes que através de decretos e normativas regularam as atividades de ensino no contexto remoto.

Também será descrita a recepção dos alunos da educação básica ao Pibid, os contextos percebidos a partir da observação dos graduandos sobre a relação professor-aluno em contexto remoto, destacando as principais observações, dúvidas e interações. O relato que se segue está ancorado teoricamente em estudos e experiências de pesquisadores como Freire (2008), Ely (2020) E Knüppe (2006). Tais estudos, além de nortear nossa prática, são tomados como parâmetros para compreender e relatar as experiências vivenciadas ao longo da execução do projeto.

A INICIAÇÃO À DOCÊNCIA: DESAFIOS DA ATIVIDADE EM AMBIENTE REMOTO

Uma das principais medidas para conter o avanço do novo Coronavírus foi a suspensão de aulas em escolas e universidades. No Brasil, antes da crise pandêmica, a educação a distância só estava autorizada, segundo a lei nº 9.394 e o Decreto nº 9.057, para o ensino superior (integral ou até 40% dos cursos presenciais) e uma parte do ensino médio (até 30% da carga horária noturno e 20% diurno). A legislação brasileira em vigor não permitia que a educação infantil e o ensino fundamental se fossem ministrados no método EaD. Entretanto, diante da emergência de saúde pública e da situação atípica na educação, diversas flexibilizações foram adotadas para que os alunos pudessem dar prosseguimento às aulas de maneira remota.

O Ministério da Educação (MEC) autorizou pela portaria Nº 343, de 17 de março de 2020, que as classes presenciais fossem substituídas por meio digitais. O Estado de Alagoas determinou a suspensão total das aulas nas escolas públicas e privadas a partir do dia 18 de março do mesmo ano. O Conselho Estadual de Educação, por sua vez, deliberou

que as atividades virtuais pudessem ser contabilizadas para o cálculo do ano letivo.

Considerando a Declaração de Emergência em Saúde Pública de importância internacional, bem como a Declaração de Pandemia pela Organização Mundial de Saúde – OMS, em decorrência da infecção humana pelo novo COVID-19 (coronavírus) e a necessidade de medidas temporárias de enfrentamento ao contágio na Rede de Ensino Pública e Privada no Estado de Alagoas, o Decreto nº 69.527/2020, em seu artigo 1º instituiu a suspensão de todas as atividades educacionais nas escolas, universidades e faculdades das Redes de Ensino Pública e Privada do Estado, a partir de 23 de março de 2020. E em seu artigo 3º dispôs: “Este Decreto vigorará enquanto perdurar o estado de Emergência em Saúde Pública de Importância Internacional pelo novo COVID-19 (Coronavírus), declarado pela OMS” (ALAGOAS, 2020).

Em 17 de Junho de 2020, a Secretaria de Estado da Educação, por meio do Decreto nº 7.651/2020, resolveu regulamentar a substituição das aulas presenciais pelas atividades desenvolvidas no âmbito do Regime Especial de Atividades Escolares Não Presenciais – REAENP. E, em seu parágrafo 1º, autorizou a substituição das atividades presenciais pelas REAENP nas Unidades de Ensino da Rede Pública Estadual de Alagoas, em suas diferentes modalidades e em todas as suas etapas, em decorrência da Covid-19.

As Unidades de Ensino da rede privada do estado, contudo, já operavam em caráter emergencial de ensino não presencial desde abril, asseguradas pela Medida Provisória nº 936, de 1º de abril de 2020, que, em capítulo II, seção 1, artigo 2º instituiu o Programa Nacional de Manutenção de Emprego e Renda, e respaldadas pelo parecer do Conselho Nacional de Educação, em colaboração com o Ministério da Educação que, em 28 de abril, aprovou as diretrizes para orientar escolas da educação básica e instituições de ensino superior durante a pandemia do coronavírus.

Além de amparados pela Resolução da CNE/CEB nº 3/2018, que aborda sobre as alterações introduzidas na LDB pela Lei nº 13.415/2017 sobre a Reforma do Ensino Médio. Ela dispõe – no artigo 17, § 15 – que estudantes de Ensino Médio podem cumprir parte da carga horária total de forma a distância (20% no Ensino Médio regular e 30% no Ensino Médio noturno), desde que tenham atividades com intencionalidade pedagógicas orientadas pelos docentes.

Com isso, escolas públicas e particulares se desdobraram para implementar uma estratégia *online* – muitas vezes aproveitando plataformas que antes tinham disponíveis como suporte ao presencial. Para eles, a adaptação repentina por causa da pandemia do Coronavírus chegou a ser realizada em poucos dias. Com menos estrutura e maior dificuldade de acesso à tecnologia, a rede estadual precisou adiantar as férias escolares

de julho para ganhar tempo de desenvolver um aplicativo próprio.

As aulas lecionadas, por meios tecnológicos, com o nome de “ensino remoto” – neste caso não se usa a expressão “educação à distância”. Ensino remoto nada, mas é que pegar o modelo da educação presencial e converter para o ensino remoto, fazendo com que a aprendizagem chegue até a casa do aluno. Em contrapartida, o termo EAD faz referência a um método pedagógico, desenvolvido no Brasil, para o ensino superior.

A atual crise sanitária causada pelo novo Coronavírus impôs sérios desafios, especialmente na área da educação. Assim, devido à suspensão das aulas presenciais houve a necessidade de buscar alternativas para reduzir o prejuízo ao processo de ensino-aprendizagem estimulado pelo PIBID, criado pelo Decreto n.º 7.219/2010 e regulamentado pela Portaria 096/2013, que visa, principalmente, a valorização do magistério.

Em anos anteriores as atividades eram planejadas para o ensino presencial, entretanto, devido ao isolamento social, essa edição do PIBID, o ensino teve que ser remoto. Foi um meio alternativo para as escolas estaduais vinculadas ao Programa pudessem ser contempladas. Dessa forma, em relação ao planejamento das atividades, percebemos que as ações deveriam ser mais objetivas e inclusivas, devendo-se ter uma atenção maior em relação às ferramentas e aos materiais que serão disponibilizados.

A aula foi articulada em momentos síncronos utilizando o *Google Meet* como plataforma digital, por meio da qual foram realizadas reuniões entre os Pibidianos e a turma para explanar assuntos ministrados em aula de forma dinâmica e descontraídos. Apesar da variedade de ferramentas disponíveis, a desigualdade do acesso às tecnologias, instabilidade de conexão com a *internet* e interrupções no ambiente familiar foram os principais obstáculos para o melhor aproveitamento das aulas.

Por fim, notou-se que o ensino remoto foi possível a partir dos momentos síncronos, os quais possibilitaram o esclarecimento de dúvidas dos alunos, bem como o desenvolvimento das capacidades de análise e crítica dos mesmos, incentivando o bolsista Pibidiano a adquirir hábitos de estudo, interesse e habilidades para a docência.

Seguindo nesse contexto, foram realizadas oficinas de aprendizagens, para os alunos da Rede Estadual da Escola Monsenhor Ribeiro Vieira e Escola estadual Manoel Passos de Lima, ambas localizadas em bairros do município de Palmeira dos Índios/AL, onde os Pibidianos foram os protagonistas, lecionando minicursos para os discentes, sempre sobre a orientação de professoras supervisoras e articulação dos Professores Coordenadores do programa, na Universidade Estadual de Alagoas.

A princípio foram escolhidos cursos que auxiliassem no desenvolvimento intelectual e financeiro dos alunos participantes das escolas estaduais, contudo por todas as

dificuldades tecnológicas vivenciadas, a adesão não foi tão satisfatória e dos estudantes que realizaram as inscrições, uma quantidade considerável desistiu ou não conseguiu participar dos cursos. Das justificativas, a que prevaleceu foi à falta de conectividade.

A realização dos cursos foi através da plataforma *Google Meet*, do aplicativo Whatsapp e do e-mail, por considerarmos a facilidade no uso dessas ferramentas virtuais mais acessível, mas a *internet*, como um todo foi realmente um grande agravante negativo para a efetivação das aulas durante a realização de oficinas; a frequência, também foi outro dificultador da ação, pois oscilava bastante.

Entretanto, para os alunos que conseguiram participar o nível de entusiasmo e satisfação foi perceptível; os estudantes se engajaram nas oficinas e todos os cursos foram administrados com perfeição e zelo, ou seja, o resultado obtido foi bastante satisfatório, tanto para os participantes quanto para os ministrantes.

Ao final do curso, foram expostos para a comunidade acadêmica e discentes da educação básica os resultados da experiência, onde cada cursista destacou o que aprendeu no desenvolvimento do minicurso e apresentaram um produto da sua autoria; todos os envolvidos receberam um certificado de conclusão da atividade.

O que percebemos com esta experiência, foi à dificuldade que o professor tende a enfrentar diariamente com o ensino remoto, principalmente os oriundos de escolas públicas; as dificuldades são inúmeras e por mais que o professor se esforce para manter o mínimo de qualidade, participação e frequência em suas aulas, o meio em que o aluno está inserido é muitas vezes o grande vilão no processo de ensino-aprendizagem.

A RECEPÇÃO DO PIBID EM CONTEXTO REMOTO

O PIBID é voltado para o desenvolvimento de ações que assegurem avanços no processo de formação de docentes para educação básica, oferecendo bolsas de apoio e promovendo criação de condições de compartilhamento de experiências entre docentes da educação básica, superior e discentes, todavia, o contexto pandêmico que se instaurou globalmente a partir do ano de 2019 criou uma avalanche de mudanças tanto em questões didáticas quanto metodológicas.

Professores e alunos em todas as esferas de ensino tiveram suas realidades mudadas bruscamente; a relação física viu-se alterada por sequências de aulas remotas síncronas e assíncronas, fazendo com que a recepção de conteúdo e o vínculo aluno-professor ficasse prejudicado por inúmeros fatores, tornando a iniciação a docência no PIBID algo penoso visto que era esperado, pelos envolvidos no projeto, ter esta experiência

de forma presencial.

Os discentes do curso de licenciatura em história da Universidade Estadual de Alagoas tiveram que elaborar métodos de aproximação com os alunos das escolas Manoel Passos de Lima e Monsenhor Ribeiro Vieira, localizadas na zona urbana da cidade de Palmeira dos Índios/AL. Para os encontros remotos foram utilizados os métodos de oficinas temáticas, sendo dividido o grupo geral em subgrupos.

O primeiro contato remoto evidenciou o que já era relatado pelas professoras supervisoras das referidas escolas, pouca frequência de alunos, mesmo com as turmas de ensino médio unificadas em uma única chamada de vídeo. Colocamos tal situação como um dos desafios a serem vencidos durante a realização das atividades que planejamos, bem como acreditamos estar diante de mais um entrave para o desenvolvimento de relações mais significativas com os alunos. O contexto vivido estava acenando para a ausência de inclusão digital e o reflexo reverberaria nas aulas remotas.

A baixa infraestrutura se materializou logo no primeiro momento, sendo constatada a cada apresentação das atividades a serem desenvolvidas nas oficinas, quando uma parte dos alunos se mostrou interessada, mas após o período de inscrições, com os resultados já em mãos, constatamos que o número fora ainda mais reduzido do que o esperado.

O contexto das oficinas deu-se através de vídeos chamadas realizadas pela plataforma *Google Meet*, com os discentes compartilhando seus conhecimentos e esperando o feedback dos alunos; tal retorno, deu-se de forma tímida em algumas atividades e mais enérgica em outras. Alguns alunos, cursistas das referidas oficinas, apresentavam-se de forma tímida, limitando-se a escrever comentários pontuais no chat da aula; alguns tinham melhor habilidade de interação e falavam constantemente sobre as atividades, dando retorno através de produção durante as oficinas.

Algumas oficinas foram registrando desistência a cada um dos encontros; nos três encontros realizados percebemos que além da dificuldade de acesso à *internet*, o ensino de forma remota era desestimulante para alunos de educação básica que faziam questão de relatar a dificuldade de leitura ou de concentração com o uso do celular (muitas vezes compartilhado entre irmãos que se revezavam nas aulas).

Desenvolver uma iniciação à docência de forma remota demonstrou-se desafiador; ficou a impressão de que se as mesmas atividades fossem realizadas de forma presencial seriam melhor aproveitadas e por um número maior de cursistas; ainda foi possível perceber a frieza e a impessoalidade que o meio-remoto impõe às relações entre os discentes e docentes. Sabendo que o ser humano é um animal, social, o contado físico, demonstra-se a *priori*, o contexto de manifestação dessa sociabilidade, onde a recepção e o convívio físico

demonstram-se como a melhor forma para estabelecimento da recepção mais humanizada e inclusiva entre pessoas de diferentes contextos e particularidades de aprendizado.

TEMPOS DE PANDEMIA: DESAFIOS DO PIBID EM ATIVIDADES REMOTAS

Devido ao momento atual, com a pandemia da Covid – 19, tivemos que tomar medidas para prevenir a proliferação do vírus e uma dessas foi o isolamento social. Em vista disso, surgiram dificuldades para realizar os encontros e planejar as ações, sendo assim, tivemos que buscar alternativas para dar início ao projeto e a forma mais plausível para continuar com as aulas foi o formato remoto, o que passou a ser realidade mundial, conforme descrito na parte inicial desse artigo.

O ensino remoto consiste na elaboração de materiais para que os alunos pudessem continuar estudando em casa, professores gravando videoaulas ou fazendo transmissões on-line em variadas plataformas virtuais como Classroom, *Google Meet*, entre outros (ZAJAC, 2020). O ensino remoto tem sido um grande aliado da educação em tempos pandêmicos, pois dessa forma conseguimos avançar em nossos trabalhos, mesmo que o percurso tenha revelado obstáculos, alguns já eram esperados.

Dentre os obstáculos, podemos destacar: a falta de *internet* e de equipamentos eletrônicos, motivo pelo qual alguns estudantes não compareceram as aulas, uma vez que, não possuem acesso a computadores ou celulares, muitos utilizaram aparelhos de outras pessoas (nem sempre estavam disponíveis); mesmo assim, as atividades foram sendo realizadas e alguns avanços foram registrados.

Outra situação observada foi a desmotivação de alguns estudantes, gerada pelos mais variados motivos: desde a falta de acesso e domínio da tecnologia até ao fato de alguns trabalharem no horário das aulas, em atividades surgidas durante a pandemia, mas a baixa motivação se configura como condição primeira para o desenvolvimento da aprendizagem, pois “no processo ensino-aprendizagem, a motivação deve estar presente em todos os momentos.” (KNÜPPE, p. 2006, n/p).

O ensino presencial tem uma metodologia mais dinâmica, sendo assim é mais fácil a aprendizagem e apresenta menos dificuldades de interação; a não adaptação ao método remoto prejudica a participação de muitos, mas com muito esforço, inovações e empatia, essas barreiras vão sendo quebradas e conseguimos ver avanços.

Há consenso entre especialistas que o ensino remoto não substitui o presencial, mas, ao menos, contribui para minimizar os danos causados pela suspensão das aulas. Para o diretor de políticas públicas do Todos Pela

Diante disso, vimos que mesmo com as dificuldades do ensino remoto, com o subprojeto do Pibib conseguimos contribuir para aprendizagem dos alunos da educação básica e ajudá-los a se preparar para o ingresso a uma universidade e nisso, aprendemos juntos a nos adaptar ao ensino remoto.

Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, as suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho – a de ensinar e não a de transmitir conhecimento (FREIRE, 2008, p. 47).

O PIBID partindo do seu objetivo de contribuir com a melhoria da qualidade do ensino básico e com o enriquecimento na formação dos professores para educação básica, vem cumprindo com dinamismo e eficiência esse papel e com a pandemia, novas competências foram desenvolvidas, de modo que a troca de ensinamentos foi ressignificada e, num futuro próximo teremos novos olhares metodológicos e novos relatos incorporados à formação docente.

CONCLUSÃO

A nova pandemia de coronavírus causou um isolamento social sem precedentes. A rápida transição para o ensino remoto teve um enorme impacto nas emoções de milhões de alunos, educadores e famílias. Além disso, a fragilidade histórica do sistema educacional foi enfatizada - a crise provocada pelas circunstâncias pandêmicas impactaram significativa sobre as vidas, as relações e as aprendizagem no mundo inteiro, mas em países como o Brasil o impacto foi violento, pois comprometeu a conclusão do ano letivo e expectativa de futuro de milhares de alunos.

A situação atual acentuou a enorme desigualdade que já existe no universo educacional em todo o país, ampliando consideravelmente o desnível, o que acrescentou desafios ao relevante papel das escolas na busca por garantir uma aprendizagem de qualidade e equidade para todos.

Observamos que o ensino a distância, mesmo em locais bem planejados e dotados das condições técnicas, dificilmente estimula a participação dos alunos e promove o desenvolvimento, principalmente em famílias com acesso limitado à infraestrutura necessária para isso, ou mesmo a um contexto familiar menos favorável à aprendizagem.

Quando encaramos o desenvolvimento de cada aluno como um processo contínuo e não dividido em uma ou outra etapa da vida escolar, fica mais clara a necessidade de traçar novos caminhos para garantir que o aprendizado aconteça da maneira mais significativa, eficiente e prazerosa possível, porém em épocas de pandemia, sobressai-se outra necessidade: o bem-estar mental frente ao isolamento social e iminente convívio com a morte.

Reduzir as perdas ou lacunas deixadas na aprendizagem, eliminar as desigualdades causadas pelas diferenças na formação e manter as oportunidades de melhoria para todos são desafios que serão ampliados no mundo pós-pandemia. O cenário de forte desafio ao aprendizado já existe em muitas realidades no Brasil, mas a crise do novo Corona vírus impôs penalidades maiores a essa situação e ampliou o leque de lacunas no aprendizado.

Portanto, o principal desafio do sistema educacional é priorizar o tempo e a qualidade dos serviços de educação por meio de políticas públicas. Essas políticas partem de um diagnóstico claro e propõem um plano objetivo de ações específicas - explicando o quê, como, quando, quem, forma de monitoramento, indicadores, metas, avaliações e resultados esperados.

As políticas pautadas e desdobradas nas práticas pedagógicas mais eficazes em salas de aula, sem descuidar do acolhimento seguro e responsável da comunidade escolar durante a restauração das salas presenciais, com foco na necessidade de cuidar de sentimentos e emoções deve se configurar com imperativo para o retorno à dinâmica da vida pós Covid. São processos e princípios passíveis de serem praticados nas mais diferentes realidades do planeta.

REFERENCIAS

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF: Centro Gráfico, 1988

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN): ensino médio**. Brasília: MEC, 1999.

ELY, Débora. Aulas presenciais nas escolas do RS **não têm prazo para retorno**. GAÚCHAZH, Porto Alegre, 29 abr. 2020. Disponível em: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/educacao-eemprego/noticia/2020/04/aulas-presenciais-nas-escolas-do-rs-nao-tem-prazo-para-retornock9lwcmbi00oj017ndtzewi2r.html>. Acesso em: 25 jun. de 2020

KNUPPE, Luciane. Motivação e desmotivação: desafio para as professoras do Ensino Fundamental. **Educar em Revista**. Curitiba, n.27, p.277-290, jun. 2006.

FREIRE, Paulo. GADOTTI, Moacir. **Um legado de esperança**. São Paulo: Cortez, 2001.

DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO. **Portaria Nº 343**, DE 17 DE MARÇO DE 2020 Publicado em: 18/03/2020 | Edição: 53 | Seção: 1 | Página: 39. Órgão: Ministério da Educação/Gabinete do Ministro. <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>.

DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO. **Medida Provisória Nº 936**, DE 1º DE ABRIL DE 2020. Publicado em: 01/04/2020 | Edição: 63-D | Seção: 1 - Extra | Página: 1. Órgão: Atos do Poder Executivo <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/medida-provisoria-n-936-de-1-de-abril-de-2020-250711934>

DOE do dia 18.03.2020. ESTADO DE ALAGOAS GABINETE DO GOVERNADOR **DECRETO Nº 69.527**, DE 17 DE MARÇO DE 2020. procuradoria.al.gov.br/legislacao/boletim-informativo/legislacao-estadual/DECRETO%20N-a6%2069.527-%20DE%2017%20DE%20MAR-cO%20DE%202020.pdf.

ALAGOAS. Secretaria de Estado da Educação de Alagoas **Portaria SEDUC Nº 7651/2020**<http://www.educacao.al.gov.br/aviso/item/17330-portaria-seduc-n-7651-2020-regulamenta-a-substituicao-das-aulas-presenciais>

O DESMANCHE DO PIBID: APONTAMENTOS SOBRE A IMPORTÂNCIA DO PROJETO E SEUS IMPACTOS NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL DOS DOCENTES

Data de aceite: 16/08/2022

Wesley Santana Santos

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9794-0178>;
Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL),
Docente do curso de História, bolsista do
Programa Institucional de Bolsas de Iniciação
à Docência (PIBID), BRAZIL, E-mail: wesley.
santos@alunos.uneal.edu.br;

José Gabriel Cordeiro de Barros

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3735-9634>;
Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL),
Docente do curso de História, bolsista do
Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à
Docência (PIBID), BRAZIL, E-mail: jose.barros@
alunos.uneal.edu.br;

Yvylyn Chagas Alcântara

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4922-506X>;
Universidade Estadual de Alagoas
(UNEAL), Docente do curso de História,
bolsista do Programa Institucional de Bolsas de
Iniciação à Docência (PIBID), BRAZIL, E-mail:
yvylynchagas@hotmail.com.

Grupo de Trabalho: HISTÓRIA - PIBID

*Todo o conteúdo expresso neste artigo é de inteira
responsabilidade dos seus autores.*

RESUMO: Esse artigo analisa os percalços do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) de História nos Campus I e III, na Universidade Estadual de Alagoas - UNEAL, degradado ano após ano levando ao questionamento da continuação do programa e o futuro da formação profissional docente. A

metodologia se baseou na análise de documentos e entrevistas, tendo como referencial teórico Canan e Corsetti (2014); Freire (2019); Lima e Pimenta (2004); D'Araujo (2019). Foram analisados documentos digitais da CAPES/ MEC e editais do PIBID entre os anos 2012-20 e entrevistas feitas com os coordenadores de área da Instituição.

PALAVRAS-CHAVE: PIBID. Docência. Importância. Sucateamento.

THE DISMANTLING OF PIBID: NOTES ON THE IMPORTANCE OF THE PROJECT AND ITS IMPACTS ON THE PROFESSIONAL TRAINING OF TEACHERS

ABSTRACT: This article analyzes the mishaps of the Institutional Program of Teaching Initiation Scholarships (PIBID), on History course on Campus I and III, at the State University of Alagoas - UNEAL, degraded year after year leading to questioning the continuation of the program and the future of teacher professional training. Methodology was based on document analysis of documents and interviews and having as theoretical framework Canan and Corsetti (2014); Freire (2019); Lima and Pimenta (2004); D'Araujo (2019). Digital documents from CAPES/MEC and public notices from PIBID between the years 2012-20 and interviews with the area coordinators of the Institution were analyzed.

KEYWORDS: PIBID. Teaching. Importance. Scrapping.

INTRODUÇÃO

Muito se tem discutido, recentemente, acerca do sucateamento da Educação, uma vez que, apesar de estar garantida na Constituição Federal de 1988, no artigo 6º e no artigo 205, que expressam a educação como direito da população e como dever do Estado, é nítido que, no contexto atual, a Educação está sendo fortemente atacada. Os cortes de verba estão atingindo todos os níveis educacionais, desde a educação básica até o ensino superior, incluindo o desenvolvimento de pesquisas científicas.

Sendo assim, um dos afetados é o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), que ao longo dos anos o programa vem sofrendo um desmanche, com ameaças de ser interrompido com cortes na quantidade de bolsas. Nesse sentido começamos a reflexão: qual será o futuro da formação profissional dos docentes? Tendo em vista, que o PIBID é um programa de muita importância para uma boa formação do profissional da educação, pois dá ao educando a primeira oportunidade de ser inserido no cotidiano da escola e da sala de aula, fazendo a ligação da Universidade com a escola.

Buscamos a realização da pesquisa a partir da utilização da metodologia da história oral, ancorada nos pressupostos de Verena Albert (2004) e MEIHY (2014), optamos pelas entrevistas abertas, dando ao entrevistado a livre resposta de adentrar na realidade e expor sua visão de mundo. No entanto, além disso, foram realizadas pesquisas bibliográficas para relacionar as leituras ao tema, essas amparadas nos seguintes autores: CANAN; CORSETTI (2014), FERREIRA; DELGADO (2019), FREIRE (1987); LIMA; PIMENTA (2004), que tratam sobre o ensino e abordam entre tantos temas o ato de ensinar e aprender, leituras essas que auxiliaram no entendimento do objeto apresentado. Para mais, utilizamos também, dados do Ministério da Educação, CAPES e editais das edições anteriores do PIBID disponibilizadas pela universidade estadual de alagoas (UNEAL).

Portanto, é nesse cenário que adentramos na finalidade do projeto e sua importância, levando em questão o futuro da formação profissional dos docentes. Buscou-se analisar o sucateamento da educação e principalmente do PIBID, em uma conjuntura nacional, estreitando-o até a situação da Universidade Estadual de Alagoas, através da visão crítica dos bolsistas do PIBID, inquietos com essa realidade deplorável.

DESENVOLVIMENTO E DISCUSSÃO

Dentre os órgãos vinculados ao Ministério da Educação, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoa de Nível Superior (CAPES), foi criada com o Decreto nº 29.741, no ano de 1951, por Vargas. Entre as atribuições dessa estão dispostas no Art. 2º

“assegurar a existência de pessoal especializado em quantidade e qualidade suficientes para atender às necessidades dos empreendimentos públicos e privados que visam o desenvolvimento econômico e social do país” e “oferecer os indivíduos mais capazes, sem recursos próprios, acesso a todas as oportunidades de aperfeiçoamentos”. A Lei nº 11. 502, sancionada em 2007, pelo ex-presidente Luís Inácio Lula da Silva, autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa para participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica.

Dessa forma, a CAPES passa a ser a responsável pelo Projeto de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), criado em 2010, com o Decreto nº 7. 219, com a finalidade de oferecer bolsas de incentivo aos alunos das graduações em licenciaturas, para que os mesmos possam ter os primeiros contatos com o exercício do magistério. As bolsas de iniciação a docência são também uma forma de manter o alunado na universidade, uma vez que, a partir desse auxílio mensal com o valor, durante a vigência da bolsa, de R\$ 400,00, o bolsista poderá cumprir com suas despesas e focar apenas na academia, garantindo um melhor desempenho como licenciando.

Contudo, além da parte monetária, o PIBID busca inserir os bolsistas no cotidiano da escola e da sala de aula, proporcionando relações entre os pibidianos, os professores e alunos das escolas públicas, contribuindo na aproximação entre a educação superior por meio das licenciaturas, as escolas e os sistemas estaduais e municipais. Sendo assim, torna-se possível relacionar a teoria e prática, algo necessário na formação dos docentes, favorecendo a melhoria de qualidade da educação brasileira.

Com a crescente desvalorização da carreira do profissional docente, o projeto vem como um ânimo para o licenciando. Através de mais de 29.800 mil bolsas ofertadas entre as IES do Brasil no ano de 2020, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência (PIBID) é um dos mais importantes programas de incentivo à carreira no magistério no país. Para o professor Dr. Adelson Peixoto, que também é coordenador bolsista do subprojeto de História na Universidade Estadual de Alagoas, Campus III:

Eu vejo o PIBID como um dos maiores programas de incentivo a docência. O significado da sigla PIBID não podia ser outro, quando você diz “programa institucional de bolsa de incentivo, de iniciação a docência” é porque ali você tem uma iniciação sendo muito bem fomentada, muito bem planejada e muito bem incentivada (PEIXOTO, 2021, informação verbal. Grifo nosso).

O PIBID apresenta-se como um agente viabilizador não apenas entre a Universidade e a Escola, mas da sala de aula e a preparação da prática docente e o desenvolvimento de pesquisas voltadas a educação. Se formos buscar uma análise mais além, é possível perceber o valor do projeto para a preparação da atuação daquele licenciando bolsista

no mercado de trabalho e a realidade da qual ele será inserido. Conforme expressa o professor Dr. Gladyson Pereira, coordenador voluntário do PIBID do curso de História na Unidade Sede da Universidade Estadual de Alagoas:

A importância que tem o PIBID na formação dos futuros professores é, exatamente, estabelecer desde o início da formação desse graduando em licenciatura a realidade com o mundo do trabalho ao qual ele vai atuar. Quando você tem desde o início da graduação esse contato com o ambiente do trabalho, através do ponto de vista do professor, do profissional da educação, você vai tomando pé de determinados elementos que só são possíveis se forem vivenciados. (PEREIRA, 2021, informação verbal. Grifo nosso).

Sendo assim, o PIBID entra como um agente viabilizador entre a valorização da profissão do professor e a inserção no mercado profissional, que conforme nos apresenta (FREIRE, 1987), “A teoria sem a prática vira verbalismo, assim como a prática sem teoria vira ativismo. No entanto, quando se da à prática com a teoria tem-se a práxis, a ação criadora e modificadora da realidade”. Dessa forma, entende-se que a disciplina de Estágio é o meio encontrado, tantos nos cursos de licenciatura, quantos nos bacharelados e técnicos, não obstante, devemos diferenciar as finalidades entre o PIBID e o estágio, sendo esse último o exercício prático de toda uma preparação na academia:

A identidade do professor é construída ao longo de sua trajetória como profissional do magistério. No entanto, são no processo de sua formação que são consolidadas as opções e interações da profissão que o curso impõe legitimar. Sendo o estágio, por excelência, um lugar de reflexão sobre a construção e o fortalecimento da identidade. (...) O estágio, ao promover a presença do aluno estagiário no cotidiano da escola, abre espaço para a realidade e para a vida e o trabalho do professor na sociedade (LIMA e PIMENTA, 2004).

Em relação ao PIBID, como antes já citado em suas finalidades, a ideia do projeto não é a do aluno dos anos iniciais substituir o professor/supervisor em suas tarefas, mas a responsabilidade de elaborar e efetivar projetos que incentivem os alunos a aprofundar os conhecimentos que eles aprendem na sala de aula, e desenvolver através das mais variadas didáticas de ensino, a curiosidade dos alunos para a pesquisa e os estudos. Para que essa finalidade possa ser firmada nas escolas com os alunos, é necessário, conforme nos explica o professor Dr. Adelson Peixoto:

Trabalhamos desde o início com a seguinte perspectiva: o PIBID não é para o aluno substituir o professor. São papéis diferentes. O professor que vai receber vocês na condição de supervisor vai ministrar a aula dele, os nossos alunos do PIBID vão apresentar projetos que incentivem o aluno a aprofundar os conteúdos que ele viu na sala de aula. Então é uma proposta complementar

e não um substitutivo da aula. Estamos preparando uma parceria para ir para a escola e iniciar no aluno do ensino médio o desejo de fazer história, vamos encanta-lo pela história e vamos fazer o nosso aluno que esta na UNEAL, na condição de ouvinte, ele passe a ir para a escola na condição de professor, de alguém que vai apresentar um projeto e perceber que a dinâmica de sala de aula não é entrar na sala e reproduzir um conteúdo, a dinâmica da sala de aula começa antes com uma seleção do conteúdo, com planejamento, com a aplicação, com a avaliação e a apresentação do resultado (2021, informação verbal. Grifo nosso).

Entre toda a notável importância, ressalta-se a Lei nº 11.502, em que “atribui à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) a responsabilidade pela formação de professores da educação básica – uma prioridade do Ministério da Educação”, ou seja, a implementação dessa lei é uma garantia de uma formação e educação pública de qualidade.

A Política Nacional de Formação de Professores representa um importante marco no processo de reconstrução da profissão de professor já que proporciona essa aproximação entre a teoria e a prática, que não é mera prática, mas prática refletida (CANAN e CORSETTI, apud FREIRE, 2016).

Observamos a reflexão de Paulo Freire (2019) no que diz respeito à importância da prática docente enquanto graduando de licenciatura “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”, ou seja, muito mais do que trazer discussões narrativas e metódicas é democratizar o ensino e as possibilidades de aprendizagem dos alunos com a prática desses ideais na comunidade escolar. O PIBID entra nessa política como um dos meios, senão um dos mais importantes, para a concretização desses debates acadêmicos na escola.

A Política Nacional de Formação Docente no ano de 2010 teve várias mudanças e na principal delas foi à participação do governo federal para garantir os direitos de todos à educação por meio de políticas públicas, naquele ano foram desenvolvidos vários programas para ajudar na formação profissional de professores, um desses programas no qual damos ênfase é o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência – PIBID – (BRASIL, 2009; 2010), que tem como objetivos centrais, incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica, contribuir para a valorização do magistério, elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica de acordo com o decreto de sua formação decreto Nº 7.219, de 24 de junho de 2010.

O PIBID que tem como finalidade de acordo com a Portaria Normativa n. 16, de 23 de dezembro de 2009, a “o fomento à iniciação à docência de estudantes das instituições

federais de educação superior, aprimorando lhes a qualidade da formação docente em curso presencial de licenciatura de graduação plena e contribuindo para a elevação do padrão de qualidade da educação básica”. Também de acordo com essa portaria o fomento dos programas de formação inicial fica com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoa do Ensino Superior - CAPES. De acordo com a Portaria N° 122, de 16 de setembro de 2009, o valor inicial do PIBID era de até R\$ 224.551.600,00 (duzentos e vinte e quatro milhões, quinhentos e cinquenta e um mil e seiscentos reais), no mínimo 10 e máximo de 24 bolsas de estudos para alunos de cada projeto, distribuição de bolsas para supervisores e coordenadores do projeto.

Após um período de muitos avanços e construção de conhecimentos realizados através de pesquisas e projetos desenvolvidos pelos participantes, no ano de 2018, a mesma base se manteve garantindo a existência do programa com o Edital CAPES n° 7/2018, publicada no dia 01 de Janeiro de 2018, percebe-se que em oito anos não houve alterações para a melhoria no sentido financeiro do PIBID, o que dificulta com que aquele aluno que está iniciando a docência se mantenha no projeto. A quantidade de bolsas continuou sendo 24 por projeto e o valor aumentou para \$400,00, ofertando mais de 45 mil cotas de bolsa na modalidade de iniciação à docência. Nessa portaria, não consta o valor total do investimento para período 2018-2020.

Em 06 de Janeiro de 2020, EDITAL N° 2/2020, percebe-se que o sucateamento por parte do governo federal deixa claro que o programa não é uma de suas prioridades quando coloca que a quantidade de cotas de bolsas nesse edital de apenas 30.096, o que reduziu os investimentos e sufocou as instituições públicas e elitizando ainda mais a educação brasileira que desde a primeira Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1961 se discute se a educação é para todos e colocando em risco a existência de um dos programas mais produtivos na história da educação brasileira.

Foi uma novidade imensa tanto para a ciência, quanto para as universidades o surgimento de um programa que vinha para melhorar a qualificação profissional docente e a educação básica brasileira. Todavia, ao mesmo tempo em que ajudou as instituições o PIBID também se transformou em um projeto frágil, do ponto de vista político principalmente após o ano de 2018 com cortes de verbas e a possibilidade desse programa deixar de existir no contexto atual é muito forte. Na compreensão de Freitas (2012):

[...] programas focalizados pontuais, como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), devem ser superados e substituídos por políticas permanentes universais de valorização profissional de todos os estudantes que almejam a carreira do magistério. (2012, p. 216)

Com isso, o sucateamento da educação não representa apenas um descompromisso ou irresponsabilidade dos governos. É, sim, uma forma lucrativa de estabelecer um setor milionário de escolas particulares que se mantém graças às carências da educação pública. Mesmo sendo um compromisso do Plano Nacional de Educação (PNE), o PIBID vem sofrendo com fortes ataques e cortes de bolsas e o que mais nos chama a atenção são o silêncio de instituições como o Ministério da Educação (MEC) e a própria CAPES que deveriam garantir o direito a educação.

O programa de iniciação a docência teve início na Universidade Estadual de Alagoas, no que diz respeito ao curso de História, no ano de 2012, conforme o edital interno N° 003/2012 – PROGRAD/UNEAL¹, como não era muito conhecido, alunos e professores tinham um receio sobre o funcionamento do projeto. O programa pouco se aderiu, e o curso de História no Campus III, por exemplo, só veio adentrar no PIBID no ano de 2014 que atingiu mais de 300 vagas quando houve uma grande participação por parte de professores e alunos. Ressaltando-se que o ano de 2014 foi o mais significativo para o projeto, com mais de 90 mil bolsas ofertadas entre as IES vinculadas no Brasil.

Com o salto no número de bolsas ofertadas entre 2012-14, era esperada que seguisse essa linha de aumento, no mínimo a permanência da quantidade do último ano analisado, visto o avanço em pesquisas científicas nas IES. Porém, ocorrendo o inverso do esperado, o Edital N° 7/2018 tem-se “Serão disponibilizadas até 45 mil cotas de bolsa na modalidade de iniciação à docência” e no EDITAL N° 2/2020, diminui ainda mais “disponibilizar até 30.096 cotas de bolsa de iniciação à docência”. Entre os cortes de mais de 50% destinados ao programa, “pequenas” mudanças também o acompanharam, mudanças essas que podem facilmente passar despercebidas, mas que analisadas no contexto que disponibilizamos, podem ser significativas para o empecilho do projeto em cada núcleo, como a titulação mínima para um professor coordenar o PIBID. Até 2014 a titulação mínima era a de graduação na área, a partir de 2018 (início dos cortes), a titulação mínima passa a ser de doutor.

Para sermos objetivos analisamos o ano de 2018, com o edital interno N° 014/2018, onde se consegue perceber que a quantidade de vagas aumentou ultrapassando 350 vagas para toda a universidade, com 30 vagas para cada curso, sendo 24 bolsistas com o valor de 400,00 reais, 15 cursos participaram desse deste edital, mas regredido na quantidade de bolsas em todo o Brasil em relação ao ano de 2014. Já no EDITAL N° 13/2020/PROGRAD/UNEAL publicado no ano de 2020, é visível os cortes feitos pelo atual governo Messias Jair Bolsonaro, a quantidade de vagas diminuiu para 216 vagas, sendo que dessas 54 são para voluntários, obrigando a Universidade a brigar consigo mesma para aprovar projetos

1. Disponível em: <http://www.uneal.edu.br/editais>.

e levar qualidade para a educação básica, as unidades que tinham o mesmo curso de graduação – como é o caso do curso de História que está disponível no Campus I e III -, tiveram que brigar entre si para aprovar o melhor projeto. Atualmente, o Campus III detém de 24 bolsas Iniciação à Docência e 6 na categoria de voluntários, e o Campus I detém de 8 bolsas e 2 voluntários, que foram cedidos para que os alunos dessa unidade não ficassem sem participar do projeto. Do seu ápice em 2014, e sua gradativa queda em suas próximas edições (2018- 20), é válido o temor que sentem professores e coordenadores de área, que entendem a importância do PIBID e lutam para que esse projeto não seja perdido.

CONCLUSÃO

A partir das questões levantadas sobre a diminuição gradativa no valor das verbas e do número de vagas anuais ofertadas, ressaltando a importância do projeto para alunos de licenciatura e alunos das escolas que também se beneficiam, é comum o questionamento na academia e fora dela sobre o futuro do projeto e se é possível à continuação dele. Os debates que giram em torno dessas indagações são, geralmente, acompanhados de muita incerteza e imprevisibilidade do que esperar para a próxima edição. O desânimo que acomete os alunos universitários que entram nos cursos superiores por estímulo do contato que tiveram com os pibidianos durante um determinado período de estudo em seu ensino fundamental é um fator muito importante para a luta da permanência desse projeto que estimula e impulsiona o aluno para o despertar científico.

Dessa forma, objetivou-se, através de nossa pesquisa, a conscientização e valorização do Projeto Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência para a formação de futuros professores engajados no profissionalismo e democratização do ensino e da aprendizagem dos alunos, e na valorização da Instituição que abriga esse projeto, já que cada artigo, pesquisa, resumo expandido e publicações elevam o nome da instituição responsável. Visto isso, deixamos um apelo para que professores universitários, da rede municipal e estadual de ensino, graduandos dos cursos de licenciatura, profissionais da educação e Instituições de Ensino Superior vinculadas não permitam que esse projeto seja finalizado, pelo contrário, que seja incentivado e reconhecido como o principal programa que fomenta e incentiva o aluno na sua carreira profissional.

REFERÊNCIAS

ALBERTI, Verena. **Ouvir contar: textos em história oral**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.

BRASIL. CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior). **Torna pública**

a seleção de Intuições de Ensino Superior (IES) interessadas em implementar projeto no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), conforme processo nº 23038.018672/2019-68. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/30042019relatoriodegestaoCAPES2018.pdf>. Acesso em: 01 out. 2021

BRASIL. CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior). **Relatório de Gestão DEB 2009 – 2014. v. 1. s/d.** Disponível em: . Acesso em: 01 out. 2021.

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 a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências.** Diário Oficial da União, Brasília, 30 de janeiro de 2009.

BRASIL. 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.** Brasília, DF, 2010b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7219.htm. Acesso em: 01 ago. 2021.

BRASIL. MEC. Portaria normativa nº 16, de 23 de dezembro de 2009. **Dispõe sobre o PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência.** Diário Oficial da União, Brasília, 24 de dezembro de 2009.

BRASIL. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas.** Brasília, MEC, 2007. Disponível em: Acesso em: 01 out. 2021.

CANAN, Regina Silva; CORSETTI, Berenice. **O professor em formação: o PIBID no contexto da política nacional de formação docente.** IV Congresso Ibero - Americano de Política e Administração da Educação. Comunicações Orais, Eixo 4, 2014.

CAPES. **Pibid – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pibid/pibid>. Acessado em out. 2021.

Disponível em: <<https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/pibid/editais-e-selecoes>>. Acesso em: 10 Out. 2021. COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** São Paulo: Paz e Terra, 1974.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Federalismo e formação profissional: **Por um sistema unitário e plural.** Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 6, n. 10, p. 211-225, jan./jun. 2012. Disponível em: Acesso em 01 out. 2021.

LIMA, Maria Socorro Lucena; PIMENTA, Selma Garrido. Estágio e construção da identidade profissional docente. In: _____. **Estágio E Docência.** São Paulo: Cortez Editora, 2004.

POLLAK, Michael. **Memória, esquecimento, silêncio.** Revista estudos históricos, v. 2, n. 3, p. 3-15, 1989.

O ENSINO EM PRÁTICA: RELATOS DE EXPERIÊNCIA COM O PIBID

Data de aceite: 16/08/2022

Alberto Pereira de Oliveira

Graduando em História- Uneal, Campus III, bolsista CAPES/PIBID/UNEAL. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6603-0080>; E-mail: albertooliveira@alunos.uneal.edu.br;

Pedro Bezerra de Novais Neto

Graduando em História- Uneal, Campus III, bolsista CAPES/PIBID/UNEAL Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3556-2877> e voluntário PIBID, BRAZIL, E-mail: pedro.neto@alunos.uneal.edu.br;

Vinicius Fernandes Costa Ferro

Graduando em História- Uneal, Campus III, bolsista CAPES/PIBID/UNEAL Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9254-3541>; bolsista PIBID, BRAZIL, E-mail: viniciusferro@alunos.uneal.edu.br.

José Adelson Lopes Peixoto

Professor Titular no Curso de História – UNEAL, Campus III, Coordenador do subprojeto de História CAPES/PIBID/UNEAL. Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-5179-108X> e-mail: adelsonlopes@uneal.edu.br

RESUMO: A experiência do ensino ocorre naturalmente com sua prática, mas por meio do PIBID (Projeto Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) esse processo é facilitado e adiantado. Nessa perspectiva, descrevemos a experiência com a oferta de minicursos pelo projeto, como porta de entrada para esse

ambiente. No entanto, as dificuldades das aulas remotas evidenciaram as desigualdades e como esse modo de ensino é excludente. Procurou-se apresentar como são elaboradas as atividades num momento caótico de pandemia com ensino à distância e possuindo uma maioria de alunos que não desfruta de uma boa estrutura para acessar as aulas disponibilizadas via plataforma *Google Meet*. A produção deste texto tem como arcabouço teórico e metodológico os pressupostos de Fonseca (2009), Moreira (1999) e Alves (2020) cujas teorias destacam as condições para que a aprendizagem seja significativa, especialmente no ensino de história e no modo remoto.

PALAVRAS-CHAVE: Ação educativa, Ensino à distância, Experiência mútua.

TEACHING IN PRACTICE: EXPERIENCE WITH PIBID, SHORT COURSE AND DIFFICULTIES

ABSTRACT: The teaching experience occurs naturally with their practice, but through the PIBID (Institutional Project for Initiation to Teaching Scholarships) this process is facilitated and advanced. Thus, the short courses offered by the project were the gateway to this environment. However, the difficulties of remote classes highlighted the inequalities and how this mode of teaching is excluding. We tried to present how activities are developed in a chaotic moment of pandemic with distance learning and with a majority of students who do not enjoy an excellent structure to access classes available via the

Google Meet platform. The production of this text has as theoretical and methodological framework the assumptions of Fonseca (2009), whose theory highlights two conditions for learning to be meaningful, especially in history teaching.

KEYWORDS: Educational action, Distance learning, mutual experience.

INTRODUÇÃO

Um dos contextos mais importantes para aqueles que cursam licenciaturas é o contato inicial com alunos da educação básica, tendo em vista a necessidade de convivência com esse público. Logo, o contato inicial é feito por intermédio dos minicursos que permitem um vínculo entre futuros docentes e futuros universitários. Desse modo, o aluno inserido em atividades como oficinas e minicursos, durante ensino médio, consegue complementar seu currículo, sanar dificuldades encontradas em sua formação, por meio do desenvolvimento de atividades extracurriculares e complementares que agregam.

Assim, o projeto desenvolvido através do PIBID ofereceu um maior suporte e teve como objetivo realizar a integração entre a educação pública básica e superior, com atividades além daquelas propostas pela matriz curricular convencional, esta que muitas vezes apresenta lacunas, não oferecendo aos alunos a oportunidade de trabalhar e/ou aprofundar alguns conteúdos. Além disso, objetivou desenvolver as habilidades didáticas dos seus integrantes, futuros professores.

Nesse sentido, nós, discentes do PIBID/UNEAL, Campus III —, ficamos responsáveis por desenvolver subprojetos como forma de atividade complementar e sob tutoria de coordenadores do projeto, supervisores das escolas parceiras e guiados pelos pilares indissociáveis do ensino e da pesquisa —, planejamos e realizamos minicursos, eventos de curta duração, com apresentação de uma visão geral sobre um determinado tema vinculado à área de atuação (História) ou interesse do cursista.

Logo, vários são os motivos que nos levaram a oferecer atividades extracurriculares como os minicursos e oficinas, para enfrentar as dificuldades do ensino remoto e atingir as metas estabelecidas pelo propósito do projeto. Nesse sentido, o artigo tem como objetivo relatar tal experiência, do planejamento ao desenvolvimento de minicursos como atividades extracurriculares, além das dificuldades enfrentadas no atual contexto.

Desse modo, utilizamos a perspectiva qualitativa no formato de relatórios de atividades. Atuando no papel de ministrantes e como protagonistas nos desenvolvimentos destas experiências, enquanto acadêmicos de História, participantes do programa, na Universidade Estadual de Alagoas. Tratando-se de um relato de experiência que tem como referencial teórico os estudos de David Ausubel (1982) e Marco Moreira (1999) com descrições detalhadas quanto a aprendizagem significativa, adaptamos para o modo que

atuamos frente aos alunos, durante o projeto.

Tal fato corrobora a proposta teórica de aprendizagem significativa e integra atividades que promovem novos conhecimentos ou criem “pontes” aos conhecimentos preexistentes dos discentes, compreendida por eles, por nós e que seja desejada pelos alunos. Compreendemos, em conjunto, a necessidade de que o conteúdo apresentado seja lógico, de fácil entendimento e psicologicamente significativo.

A aprendizagem significativa consiste em uma abordagem do construtivismo que requer uma associação substantiva entre os conteúdos escolares e os conhecimentos previamente construídos pelos discentes. Logo, a aprendizagem significativa se caracteriza pela interação entre conhecimentos prévios e novos conhecimentos, sendo que essa interação não deva ser arbitrária, de modo que nesse processo os novos saberes possam adquirir significados para o sujeito e as compreensões prévias possam adquirir novos significados.

EXPERIÊNCIA COMO PIBIDIANO: VIVÊNCIAS E APRENDIZADO EM HISTÓRIA

O PIBID é uma iniciativa política de iniciação à docência, a qual visa a valorização do magistério, por meio de parcerias entre professores da rede pública de ensino e universitários presentes em cursos de licenciatura. Tendo o intuito de corroborar com a formação de professores para a educação básica, por via de métodos e técnicas utilizadas para facilitar o ensino e explorar a relação entre futuros professores e alunos, sendo constantemente acompanhados por coordenadores e supervisores do projeto.

A administração dá-se por meio da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), vinculado ao Ministério da Educação (MEC). Sua função principal consiste em dar acesso à produção e divulgação de material didático-científico. A mesma fica responsável, também, por acolher e acompanhar projetos institucionais semelhantes ao PIBID.

Durante o breve período de quase um ano no qual pude pertencer ao Programa do curso de História, como voluntário, obtive experiências das mais diversas, na qual fui de um voluntário repleto de curiosidade por experiências a um professor temporário em uma das oficinas de ensino ofertadas pelo projeto: História, Memória e Patrimônio.

Esse mesmo tema engloba métodos de inclusão de atividades formativas e trabalhos por meio do ato didático. Tais atividades são compostas por produção de conteúdo didático; realização de pesquisas formativas; produção de materiais simples no cotidiano com intenção de ressaltar a cultura local; debates e conversas sobre áreas diversas do

conhecimento e da cultura, como arte e história.

Dessa forma, a ideia principal é valorizar o trabalho pessoal e a experiência de docência dos bolsistas envolvidos no programa, ressaltando o espaço das escolas públicas como uma competente fonte de formação profissional, desenvolvendo, assim, uma formação acadêmica relacionada à licenciatura.

A abordagem dos minicursos teve a intenção de ser simplista, além de trabalhar temas cotidianos (fotografia e redação), para assim poder cativar um número maior de alunos interessados em participar das atividades, afinal, devido a conjuntura da pandemia, foi preciso nos adaptar a algo totalmente novo. O programa passou a ser realizado por meio do sistema Ensino a Distância (EAD), gerando certas dificuldades iniciais a princípio, como a problemática da falta de contato presencial, dificultando a relação entre professor e aluno.

Dentre as oficinas disponibilizadas está a de Técnicas de Desenhos, ministrada por nós. Em nossas aulas tínhamos uma média de 8 a 11 alunos, simultaneamente, um número significativo, se for utilizar o método da comparação com as demais oficinas. A equipe tinha 21 alunos matriculados, sendo a mais procurada.

Devido à alta procura, foi decidido criar um grupo no aplicativo de mensagens WhatsApp, lá foi mantido o maior contato possível com os alunos, foram compartilhadas experiências sobre a temática ligada ao desenho. Essa interação foi de suma importância, pois corroborou com a quebra do tabu sobre o elo entre docente e discente.

Enquanto metodologia, utilizamos o método da apresentação por slides, via *Google Meet*, mostrando exemplos e técnicas que visaram o aprendizado por meio do trabalho duro e da persistência, os resultados semanais eram cada vez mais gratificantes conforme os alunos praticavam. O que lembra a frase: “Os progressos obtidos por meio do ensino são lentos; já os obtidos por meio de exemplos são mais imediatos e eficazes” do filósofo Sêneca (2014, n/p).

O grupo ministrou as aulas de forma dinâmica, onde cada componente fazia sua apresentação enquanto os outros apenas complementavam a fala. Esse método é intencional e deveras útil, pois a intenção era fazer daquela aula uma experiência única na qual os jovens pudessem se sentir ouvidos e representados por seus professores. Apesar do distanciamento, a participação foi satisfatória e a maior parte das dúvidas foram expostas e sanadas.

As escolas que cederam espaço e tempo para a prática do PIBID foram as Escolas Estaduais Monsenhor Ribeiro Vieira e Manoel Passos Lima, duas escolas do sistema público de renome na cidade, a ação contemplou alunos do ensino fundamental, ensino médio e EJA (Educação de Jovens e Adultos). As professoras responsáveis por supervisionar o

programa foram Elisângela Pereira e Ana Cássia Silva, das duas escolas, respectivamente. Suas presenças tiveram fundamental importância devido as suas participações ativas, mas sem interferir diretamente no que era, por nós, ministrado.

Observar o avanço singular dos jovens, por meio de trabalhos, foi necessário para o desenvolvimento cognitivo de cada um. Ao questionarmos sobre suas dúvidas ou sobre o que eles queriam ver com mais profundidade no assunto, houve respostas distintas, algumas de negação, confirmando, assim, a falta de dúvidas por parte da maioria, mas também houve dúvidas sobre como aperfeiçoar a técnica do desenho ou como seria a melhor forma de utilizar uma sombra por exemplo. Todas as dúvidas foram rapidamente esclarecidas, da melhor forma possível e superadas mesmo com a falta de prática presencial que gerou dificuldades, inicialmente. Quando questionados sobre sua experiência com desenhos, apenas uma pequena parte afirmou já ter contato com o tema, entretanto, havia alunos que nunca tiveram contato algum com desenho, o que, a priori, gerou uma certa dificuldade, mas foi gradativamente resolvida com diálogo aprofundado e prática.

No que se refere ao processo formativo e como isso corrobora futuramente para demais situações como a prática docente, o desenvolvimento da capacidade de tomar decisões, fica evidente a importância da participação em programas como esse, pois o profícuo diálogo entre a teoria e prática, já na primeira metade do curso de licenciatura, contribui para uma formação docente mais significativa, eficiente e comprometida.

Dessa forma, foi possível aprender ensinando, fazendo um jogo de troca entre alunos e futuros professores, na qual ambos agregam algo à sua formação. Sendo assim, pode-se afirmar que é satisfatório fazer parte de um programa de suma relevância como esse, podendo assim, contribuir de forma sucinta com a sociedade e com o futuro da educação no país.

Ademais, as contribuições do processo formativo acadêmico de um indivíduo são compostas por singularidades, pois ao adentrar em uma universidade, fica mais evidente a necessidade de investimentos no desenvolvimento das capacidades didáticas que fomentem o seu crescimento profissional, as competências e habilidades pedagógicas e a prática reflexiva ampliada por via das experiências em campo.

REALIDADE EM PRÁTICA: CONSIDERAÇÕES SOBRE A ELABORAÇÃO DE PRODUÇÕES – HISTÓRIA

Como consequência de um atraso significativo na implantação prática do projeto PIBID, tivemos a necessidade de criar alternativas para a execução das atividades, pois a pandemia da Covid-19 não permitia ministrar aulas presenciais nas escolas parceiras.

Considerando o contexto, decidimos trabalhar com conceitos leves, que proporcionassem conhecimentos novos ou aprofundamentos dos já existentes, que fossem além dos conteúdos tradicionais do ensino de história, porém sem abandonar o propósito de articular tais conhecimentos a memória e ao patrimônio.

Acreditamos que a seleção de assuntos de interesse para os alunos, apresentados na forma de minicursos, nos proporcionaria resultado rápidos, qualitativos e promoveria a aprendizagem significativa. Nessa perspectiva, a atividade extracurricular relacionada aos minicursos, permitiu disponibilizar um ambiente acadêmico agradável, mesmo com as dificuldades promovidas ou acentuadas pela pandemia, contudo, a partir de uma iniciativa orientada por nossos supervisores e coordenadores do projeto, propiciamos um processo de aprendizagem pautado na ampliação do conhecimento, diminuição da ociosidade e apatia dos alunos, promovendo um real aumento no gosto pelos estudos.

Buscamos utilizar métodos que motivaram os alunos e promoveram um melhor rendimento escolar, buscando com isso construir para a aquisição de conhecimentos novos e fortalecer os preexistentes. Dessa forma, propomos e ofertamos minicursos e oficinas – Produção de audiovisual, Produção textual, Minicurso de teatro, Técnicas de desenhos e Técnicas em artesanatos – que promoveram a interação entre teoria e prática no ensino de História. Os minicursos e oficinas foram realizados às quartas e quintas-feiras, nos dias 06, 13, 20, 27 de maio das 16h às 17h., via Plataforma *Google Meet*, com 59¹ alunos matriculados nos 2^{os} e 3^{os} anos do Ensino Médio.

A realização dos minicursos surgiu devido à necessidade de implementar, de forma lúdica, atividades além das que são propostas no planejamento pedagógico convencional e, com isso, incentivar a criticidade dos alunos e ministrantes e descrever a atuação, na forma de relatórios semanais, destacando as contribuições, dificuldades e realizações. Ao final, foram entregues certificados com intuito de melhorar o currículo acadêmico dos discentes e ministrantes.

Concomitante a isso, o docente exercitou o trabalho compartilhado com o aluno, criando situações de troca, propiciando a construção de saberes novos ou o fortalecimento daqueles preexistentes, de forma que o sujeito possa vir a ser atuante na construção do próprio conhecimento. Segundo Freire (1996) nós aprendemos ao ensinar nossos alunos e eles nos ensinam, pois, o professor não é superior ou mais inteligente porque domina assuntos que o discente ainda desconhece, mas igualmente, coabitando no mesmo processo da construção da aprendizagem.

1. O número de alunos varia, pois houve aqueles que inscreveram-se duas vezes e também os desistentes

TEMPOS DE INCERTEZA: AS DIFICULDADES DE ENSINAR HISTÓRIA REMOTAMENTE

Durante o último ano, a pandemia mudou diversos contextos sociais e não foi diferente com os métodos de ensino, tendo em vista que foram necessárias mudanças para a realização das aulas. Após certo período de paralisação, a medida escolhida provisoriamente por instituições de ensino, foi aderir às aulas remotas. Desse modo, diversos projetos e eventos precisaram se adaptar a essa realidade.

O projeto teve andamento com reuniões on-line; inicialmente, com intuito de explicar o que seria necessário realizar no período em que os alunos estivessem no programa. Assim, em poucos encontros foram estabelecidas algumas metas e foi traçado o plano de trabalho para o primeiro semestre letivo. No entanto, antes mesmo dos minicursos e oficinas se iniciarem, foi perceptível como seria difícil trabalhar somente por meio da *internet*, pois, alguns problemas já ficaram em evidência naqueles momentos, como a pouca interação que existia entre discentes e coordenadores, além do contato inexistente entre todos os membros, dadas as circunstâncias.

Após um certo período de organização das temáticas dos minicursos que foram ofertados e formação das equipes, realizou-se uma aula sobre a carta de Pero Vaz de Caminha, no período do Abril Indígena, para os alunos das escolas incluídas no projeto. Durante a apresentação um número pequeno de alunos conseguiu participar, cerca de 22 pessoas estavam presentes, mas alguns eram integrantes do programa, um número alarmante pois diversas turmas foram convidadas. Isso concretizava o que para nós era apenas suposição: o aluno não dispunha de acesso à *internet* ou lhe faltava interesse e habilidade para as atividades remotas.

No decorrer da aula foi feita a divulgação dos minicursos, reforçada pelas professoras ao longo da semana, além de utilizar o blog e a rede social *Instagram* para divulgar o trabalho, com intuito de aumentar o alcance. Contudo, a ampla disseminação do evento mostrou-se insuficiente para garantir um maior número de participantes em relação à última aula.

A problemática do baixo público foi a principal e continuou ocorrendo em diversas aulas e atingindo praticamente todo meio educacional (on-line) na atualidade, pois com o mundo repleto de tecnologias e com os jovens cada vez mais inseridos nesse meio, é notável a familiaridade e a alta interação deles com tais recursos, mas não significa que toda mudança tecnológica seja positiva. Pois, assim como disse Alves (2020, p. 356)

É interessante destacar que apesar de acreditarmos as crianças e adolescentes têm expertise para interagir com plataformas digitais por conta das suas interações com jogos e aplicativos (CGI.BR, 2019a; 2019b), a relação que é estabelecida nesses ambientes para promover a educação remota é bastante diferente e muitas vezes desprazerosa.

Ademais, não se pode deixar de considerar indivíduos que precisam trabalhar, e assim não participam das aulas com frequência, juntamente daqueles com *internet* de baixa qualidade e até mesmo sem conexão alguma. A junção desses problemas influencia demasiadamente no ensino e limita ações de discentes e docentes, rendidos a uma cruel realidade.

Outra dificuldade para destacar é qual método de ensino seria o ideal para chamar a atenção e cativar o aluno durante as aulas, tendo em vista que o minicurso foi a primeira experiência de grande parte dos docentes. Entretanto, apesar de não existir uma fórmula, assim como defende Caimi (2015) é necessário saber sobre ensinar, o assunto ensinado e também sobre os seus alunos. Logo, em pouco tempo essa dúvida foi acabando com a adaptação ao ambiente e com a familiaridade desenvolvida entre os participantes.

CONCLUSÃO

Os minicursos contribuíram positivamente na formação dos estudantes, pois se buscou levar à ampliação das suas realizações acadêmicas. O relato dessas vivências reforça a importância da realização proativa de atividades extracurriculares, como os minicursos e oficinas ofertadas. São vários os motivos que levam os estudantes a buscarem essas atividades complementares, um deles é porque destoa da matriz curricular engessada que estão habituados, além de melhorar o cotidiano estudantil e se familiarizarem com o que universidade tem a oferecê-los.

Nessa perspectiva, a atividade extracurricular relacionada aos minicursos, permitiu disponibilizar uma alternativa de substituição do ambiente acadêmico presencial pelo ambiente virtual, mesmo conscientes de que o ensino remoto é um arremedo excludente (MELIM; MORAES, 2021). Assim, desenvolvemos uma iniciativa complementar orientada por nossos supervisores e coordenadores, mantendo um processo de aprendizagem que ampliou significados acadêmicos centrados no propósito que nosso projeto (HISTÓRIA, MEMÓRIA E PATRIMÔNIO: metodologias e práticas) conseguiu oferecer.

Apesar de todas as dificuldades existentes durante execução do projeto, é imprescindível valorizar o empenho e o esforço de todos para que os eventos ocorressem e os resultados fossem obtidos satisfatoriamente com o ensino remoto. Diversos jovens sofrem diariamente com uma educação pública precária, mas incentivá-los a todo momento

é de suma importância para que se possa ter um futuro mais positivo em diversos âmbitos. Assim como também é necessário destacar como o projeto influenciou e vai continuar a influenciar positivamente na formação de diversos docentes, direcionando-os com os primeiros passos na carreira acadêmica, além de evidenciar a realidade da rede pública de ensino para aqueles que não estão habituados com a conjuntura em que se encontram e os preparar melhor para lidar com situações adversas.

REFERÊNCIAS

AUSUBEL, D. P. **A aprendizagem significativa**: a teoria de David Ausubel. São Paulo: Moraes, 1982.

ALVES, L. Educação remota: entre a ilusão e a realidade. **Educação**, [S. l.], v. 8, n. 3, p. 348– 365, 2020.

CAIMI, Flávia Eloisa. O que precisa saber um professor de história. **História & Ensino**, Londrina, v. 21, n. 2, p. 105-124, jul./dez. 2015.

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

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de história**: Experiências, reflexões e aprendizados. - Campinas- SP: Papirus. 2003.

MOREIRA, Marco Antônio. **Teorias de Aprendizagem**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária Ltda, 1999.

MELIM, Juliana Iglesias; MORAES, Livia de Cássia G. Projeto neoliberal, ensino remoto e pandemia: professores entre o luto e a luta. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v.13, n.1, p.198-225, abril, 2021.

SÊNECA, L. A. **Cartas a Lucílio**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2014.

PANDEMIA E EDUCAÇÃO: O DESAFIO DE APLICAR METODOLOGIAS ALTERNATIVAS NO ENSINO DE HISTÓRIA

Data de aceite: 16/08/2022

Evelly Cristina Ferreira da Silva

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5839-5039>
; Universidade Estadual de Alagoas – UNEAL.
Bolsista de Iniciação à docência, subprojeto de História, campus III. BRAZIL, E-mail; evellysilva@alunos.uneal.edu.br

Luiz David dos Santos Lima

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2347-7405>
Universidade Estadual de Alagoas – UNEAL.
Bolsista de Iniciação à docência, subprojeto de História, campus III. BRAZIL, E-mail; luiz.lima@alunos.uneal.edu.br

Silmara Pereira da Silva

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3636-0369>;
E-mail; Universidade Estadual de Alagoas – UNEAL Bolsista de Iniciação à docência, subprojeto de História, campus III. BRAZIL E-mail; silmara.silva@alunos.uneal.edu.br

José Adelson Lopes Peixoto

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-5179-108X>
Professor Titular no Curso de História – UNEAL, Campus III, Coordenador do subprojeto de História CAPES/PIBID/UNEAL. E-mail: adelsonlopes@uneal.edu.br

RESUMO: Este estudo busca abordar os desafios da prática docente vivenciada por alunos, professores, coordenadores, supervisores e pibidianos no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID, na Escola Estadual Manoel Passos Lima e na Escola Estadual Monsenhor Ribeiro Vieira, no que se

refere às adversidades encontradas nos modelos excludentes de ensino durante o período de distanciamento social imposto pela pandemia, causada pelo novo coronavírus Sars-cov 2. Em forma de pesquisa qualitativa, com a realização de entrevistas semiestruturadas com trinta e dois entrevistados descreveremos a importância das metodologias do ensino a partir de Ferreira e Moraes (2019); Oliveira e Oliveira (2019) e a respeito da problematização das questões educativas com os pressupostos de Fernando CASSIO F. (2019).

PALAVRAS-CHAVE: Abordagens temáticas. Práticas educacionais. Processos de aprendizagem.

PANDEMICS AND EDUCATION: THE CHALLENGE OF APPLYING ALTERNATIVE METHODOLOGIES IN HISTORY TEACHING

ABSTRACT: This study seeks to address the challenges of teaching practice experienced by students, teachers, coordinators, supervisors and pibidians within the scope of the Institutional Scholarship Program for Initiation to Teaching - PIBID, at the Manoel Passos Lima State School and at the Monsenhor Ribeiro Vieira State School, with regard to the adversities found in the exclusionary teaching models during the period of social distance imposed by the pandemic, caused by the new Sars-cov 2 coronavirus. In the form of qualitative research, with semi-structured interviews with thirty-two interviewees. We will

describe the importance of teaching methodologies from Ferreira and Moraes (2019); Oliveira and Oliveira (2019) and about the problematization of educational issues with the assumptions of Fernando (2019).

KEYWORDS: Thematic approaches. Educational practices. Learning processes.

INTRODUÇÃO

O professor e educador brasileiro Paulo Freire afirmou: “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.” (1996, p.21), ao se tratar do ensino de história, como salientou Freire, a nossa incumbência enquanto futuros docentes não se resume à mera condição de interlocutores do conhecimento, mas advém da necessidade de problematizar o conteúdo proposto, quase sempre apresentado aos alunos da educação básica de forma artificial nos livros didáticos.

Contudo, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID visa promover, desde de sua criação em 2007, aos discentes de cursos de licenciatura, além da interação dos licenciandos com professores da rede básica de ensino, a inserção em sala de aula já na primeira metade da licenciatura. O programa vem fomentando a ambos a produção, participação científica, a vivência da realidade, dos desafios e das possibilidades da ação docente através da realização de atividades, minicursos e afins já propostos pelos professores coordenadores nos seus respectivos subprojetos. Tais experiências favorecem a atuação prática por meio de intervenções supervisionadas e amplamente discutidas em reuniões e estudos prévios. Assim, são experiências primordiais para o desenvolvimento e consolidação de novas e aprimoradas práticas educacionais de maneira controlada e anterior à formação dos bolsistas e voluntários do programa.

PANDEMIA, EDUCAÇÃO E HISTÓRIA

Em dezembro de 2020, o mundo foi surpreendido por uma nova variante da família do coronavírus humanos: um novo vírus bastante parecido com a Sars (Síndrome respiratória aguda grave), vírus já conhecido pela comunidade científica que, em meados dos anos 2000, segundo o portal *exame.com*, causou grandes surtos ao redor do mundo, principalmente na Ásia. Por seu caráter altamente contagioso, infectou cerca de 8 mil pessoas e matou 800 indivíduos em 12 países diferentes.

Pandemias e epidemias não são novidades quando se fala do curso da história humana. Ao longo dos séculos, a varíola, a cólera, a gripe espanhola e a gripe suína assolaram a humanidade, devastando milhares de indivíduos independentemente de seu

poder aquisitivo ou posição social. A peste bubônica, por exemplo, segundo historiadores acredita-se que 1/3 da população europeia do século XIV tenha sucumbido em virtude da doença, todavia, vale salientar que esse processo durou de 1347 a 1353, ou seja, cerca de 6 anos.

Ao direcionar a pesquisa ao período contemporâneo e observar a pandemia do nosso século é possível notar que diferentemente da peste bubônica e seus colossais 200 milhões de mortos - em números aproximados, a contenção dessas doenças pôde ser feita em tempo reduzido aos surtos da Idade Média. A SARS, que no início dos anos dois mil, levou cerca de quatro meses para ser controlado, tendo em mente que já era possível contar com o aprimoramento de estudos científicos nas áreas de virologia e infectologia e com maior alcance das informações sobre prevenção e controle dessas doenças para a população.

Por conseguinte, esse novo coronavírus vem se arrastando há quase dois anos por um mundo cada vez mais globalizado, marcado pelo intenso fluxo de pessoas, ao aproximar continentes em horas. Tal aproximação que outrora parecia o resultado do progresso econômico global, atualmente tornou-se uma dor de cabeça para os líderes mundiais, pois a doença é transportada na mesma velocidade que as pessoas; levando, inclusive, alguns países a fecharem suas fronteiras.

A necessidade de fazer isolamento social, fechar escolas e quaisquer outros ambientes que causem algum tipo de aglomeração teve um impacto fortíssimo na educação. Principalmente na rede pública de ensino que, de uma hora para outra, sem qualquer tipo de capacitação ou preparo se viu refém de plataformas de ensino, como: *Google Meet*, *Google Classroom*, *Zoom*, etc. Para a adaptação de suas aulas agora em um formato remoto ou híbrido, alheio a condição de conectividade ou à mercê da elaboração de roteiros de atividades impressas para os alunos que não dispunham de tal conexão.

Com a pandemia de covid-19, sabe-se que essa cruel realidade se acentuou consideravelmente, ampliando as assimetrias sociais que já assolavam a população brasileira desde a sua formação. Tanto é que a maioria das instituições de ensino da rede privada migrou suas aulas para plataformas digitais específicas, de videoaulas e de atividades *online*. Enquanto isso, nas escolas da rede pública, em que predomina a escassez de recursos materiais e humanos, multiplicou-se o número de alunos que desistiram de estudar. (AVILA, 2021, on-line)

Todas essas mudanças no cenário educacional acentuaram velhos problemas da educação brasileira como a evasão escolar, que em tempos de pandemia pegou em cheio as escolas, que viram esses números saltarem de forma gradual à medida que os meses

se passaram e não se tinha qualquer sinal de melhora do quadro da pandemia. Sobre isso Ávila, (2021)

A evasão escolar é, sem dúvida, uma das formas de expressão da questão social que se agrava significativamente em tempos de pandemia, com a suspensão não planejada das atividades presenciais nas instituições de ensino de diferentes níveis. Trata-se de um fenômeno anterior ao vírus, mas igualmente complexo, avassalador e de alcance universal, que atinge os sistemas educacionais tanto dos países desenvolvidos quanto dos países em desenvolvimento, perpetuando suas disparidades socioeconômicas. (AVILA, 2021, on-line).

Segundo a pesquisa realizada, a autora aponta um levantamento feito pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) em 2018 órgão ligado à Organização das Nações Unidas (ONU) que atua mundialmente em temas ligados à educação onde revelou que mesmo antes da pandemia, em países considerados de baixa renda a taxa de evasão escolar entre estudantes de 15 a 17 anos e de 59%, enquanto nos países ricos é de apenas 6% salientando também que principalmente os países da América Latina já conhecidos por tamanha desigualdade social. Em relação ao Brasil, são as etapas finais da formação estudantil as mais preocupantes.

Tendo em vista a fragilidade no ensino em tempos pandêmicos, se faz necessário aos docentes dessas instituições, repensar o processo de ensino e aprendizagem que como comentamos no início deste trabalho não se trata de “transferir conhecimento” como argumenta Freire, mas “criar as possibilidades para sua própria produção”. Mas, como criar tais possibilidades em um momento como esse? É possível?

A solução para esses questionamentos não é simples e tão pouco caberia em um artigo científico de pouco menos de quinze laudas. Entretanto, ouvir a posição dos discentes sobre esse momento pode ser uma valiosa ferramenta na elaboração das novas metodologias, compartilhando do entendimento sobre a importância da criação de novas possibilidades relacionadas à educação. A partir desse pensamento, entrevistas semiestruturadas foram realizadas envolvendo membros do PIBID e a comunidade das escolas parceiras do programa a fim de compreender a dificuldade de ambos em relação ao desempenho de suas atividades, possibilitando, com base nessas reflexões, guiar com mais fidelidade os esforços em promover uma educação cada vez mais inclusiva e de qualidade.

O CARÁTER EXCLUDENTE DO ENSINO REMOTO

Parece parte de um cenário onírico a ideia de que o modelo de ensino remoto

funcionária de forma eficiente em um país onde grande parte do alunado sequer tem acesso à *internet*. Segundo uma pesquisa publicada em abril de 2021 pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), mais de 4 milhões de estudantes não têm conexão à *internet* banda larga e a maioria desses alunos faz parte da rede pública de ensino. Quando avaliada por região, a situação se agrava no Norte e no Nordeste, justamente os territórios mais pobres do país. Entre as principais razões para tamanha dificuldade está o alto custo dos aparelhos tecnológicos. Com a crise econômica agravada pela pandemia, muitas famílias tiveram sua renda reduzida ou até mesmo extinguida, diante disto, como poderiam realizar a compra de smartphones e notebooks quando, muitas vezes, não há sequer o que comer em suas mesas? Os dados a seguir (auxiliam) na compreensão da atual realidade brasileira:

Em 2019, o uso do celular para acessar à internet avançou ainda mais entre os estudantes, chegando a 97,4%. A pesquisa mostra, contudo, que somente 64,8% dos alunos de escolas públicas tinham o aparelho para uso pessoal e nem todos eles tinham acesso à rede. No ensino privado, 92,6% dos estudantes tinham um telefone móvel. Essa diferença era ainda maior no Norte do país, onde apenas 47,5% dos alunos do ensino público tinham um celular. [...] Isso está relacionado à renda. 26,1% dos estudantes não utilizaram a internet por considerar o serviço caro e 19,3% devido ao custo do equipamento eletrônico para navegar na rede. Essas diferenças são ainda maiores entre os estudantes da rede pública e da rede privada, revelando um traço de desigualdade que ficou ainda mais evidente na pandemia, quando o ensino presencial foi suspenso e as famílias tiveram que se adaptar às aulas remotas. (BARROS, 2021, on-line)

O ensino à distância se mostrou falho e excludente; além dos problemas apresentados pela falta de acesso à *internet*, há também outros fatores que evidenciam isso, como o ambiente onde o aluno vive. O estudante nem sempre conta com o apoio da família e, geralmente, precisa se dedicar às tarefas domésticas de forma integral. Na pesquisa qualitativa, realizada para produção deste artigo, quando questionados a respeito da maior dificuldade do ensino em tempos de pandemia, os entrevistados responderam: “Falta de concentração, tempo e pouco acesso à *internet*”, “A maior dificuldade é ficar com o celular direto pois dói a vista”, “A falta de participação dos alunos devido às inúmeras dificuldades que eles estão enfrentando nesse período.”, “É ruim, por que ficamos sem entender o assunto direito!”, “Que na escola você se concentra mais, em casa tem várias coisas para se distrair”, “Não poder ir à escola. Porque eu acho mais provável aprender pessoalmente!”, “Muitos alunos tem dificuldades com a *internet* e aparelhos, além de que a aula não fica muito interativa.”.

Mesmo com esses empecilhos mencionados, há ainda quem romantize esta

situação. São diversas as notícias circulando nas mídias, onde é exaltado o aluno que realiza verdadeiras proezas para assistir às aulas, como escalar árvores e estudar em praça pública para conseguir acesso à *internet*. Tem sido negado a milhões de estudantes o direito à educação, que é previsto na Constituição Federal de 1988. Em *Educação contra barbárie*, Fernando Cássio discorre a respeito deste direito e a forma como ele acontece; segundo o autor, “a educação se concretiza por meios de processos educativos [...] que se dão nos diferentes espaços da vida cotidiana” (CÁSSIO, 2019, n/p) A escola, por sua vez, é o principal ambiente onde o indivíduo “socializa saberes e conhecimentos”, de modo que o sujeito será capaz até mesmo de construir outros saberes. Sendo assim, o pesquisador defende:

Já seria possível ensaiar uma resposta à pergunta decorrente da frase de Mandela: *A educação transforma o mundo quando pautada na realização do direito humano à educação*. Em outras palavras, a educação transforma o mundo quando o direito de as pessoas se apropriarem da cultura se realiza plenamente. O problema, no caso brasileiro, é que as políticas educacionais compreendidas como as ações dos governos relacionados à educação perseguem caminhos diferentes daquele traçado pela Constituição. (CÁSSIO, 2019, n/p)

A pandemia agravou mais um problema crônico do sistema educacional brasileiro: a evasão escolar. Uma das causas para isto é o fato de os alunos estarem ocupando com empregos o tempo em que deveriam estar nas escolas, ou seja, como a maioria das instituições optou por um roteiro de atividades impressas, os estudantes dispunham de mais tempo disponível do que antes. Com a volta das aulas presenciais, houve então uma grande demanda pela migração de turnos, sendo mais solicitado o horário noturno. Quando os alunos não obtêm êxito, optam por abandonar a escola, a fim de permanecerem empregados.

Diante deste descaso para com a educação no Brasil, é interessante notar que o licenciando tem ao alcance a oportunidade de estar na condição de discente e docente simultaneamente. Afinal, ao passo em que ainda se encontra no processo de graduação, o indivíduo faz parte de uma instituição como aluno. Porém, quando atua em aulas por meio das condições possibilitadas pelo PIBID, esta passa a ver-se como um educador, ainda que em formação. Assim sendo, o pibidiano é capaz de enxergar o mundo da educação tanto como aluno quanto como professor, enfrentando as dificuldades e limitações de ambos os papéis.

UMA EDUCAÇÃO HUMANISTA

Conforme a ONU, em todo o mundo os alunos enfrentam dificuldades pela falta de disponibilidade de *internet* de qualidade para aqueles que optam por adotar métodos híbridos de ensino à distância, como combinar o uso da *internet* com programas educacionais de rádio, TV e distribuição de materiais impressos. No Brasil, embora os estados tenham adotado algumas plataformas digitais para oferecer atividades escolares pela *internet* durante o período de distanciamento social, apenas 11 estados também mobilizaram a televisão, o que mostra que o país tem feito poucas ações para superar as barreiras e desigualdades no acesso à *internet*.

Quando pensamos em educação humanista temos que priorizar todos os aspectos da personalidade do aluno. A forma com que o termo educação humanística é geralmente usada para se referir a várias teorias e práticas engajadas na cosmovisão e ética humanística, são propostas de melhorar o desenvolvimento de forma abrangente, tendo como objetivo final todos os pensamentos e ações humanas superiores à religião e vigor de consciência, ideais e valores nacionais.

A aprendizagem é baseada na reconstrução da experiência pessoal, fazendo correlações onde notamos que o aluno é o autor de seu processo de aquisição de conhecimento induzido ao seu potencial. Diante das mudanças políticas, sociais e educacionais, com referência às últimas décadas, professores e alunos começaram a implementar em sua vivência na sala de aula a utilização de recursos como TV, filmes, jornais, revistas e objetos que trouxessem novas fontes de informação, e nova forma de didática.

Mesmo já existindo as atividades remotas, busca-se ampliar a possibilidade de práticas pedagógicas inovadoras no ensino. Analisando que a educação passou por mudanças consideráveis na organização do sistema educacional desde a década de 1980, no momento da atual pandemia, a tecnologia se tornou responsável por esta execução, levando a prática de desenvolvimento para além do âmbito físico escolar e o introduzindo na prática domiciliar, o que deveria estimular e despertar habilidades técnicas no professor e no aluno. No entanto, não só os alunos, mas seus professores estão enfrentando desafios relacionados a educação à distância no país, que também devem ser considerados na elaboração dos planos de reabertura e dos currículos da educação brasileira oriundos da pandemia.

O estudo em rede, não só não trouxe benefícios, mas também levou a um impasse onde muitos dos envolvidos não conseguiram participar, por motivos de instabilidade ou falta de recursos para ter acesso a *internet* onde frequentemente, conexões de *internet*

com mau funcionamento, obstrutivos limitam formatos *online* e a possibilidade de aprendizagem. A educação tem características mais amplas sendo voltada para a formação de pessoas ao redor do mundo e não apenas dos estudantes. E vale a pena ressaltar que o currículo escolar e os guias curriculares da formação de professores brasileiros têm uma transformação diretamente afetada pelo processo de redemocratização do país, como pensa a formação de professores de história e como esse desenvolvimento interfere na história do ensino da educação básica.

Quando fazemos ligação com a educação humanista, que em teoria, pode ser dividida em quatro formas ou métodos diferentes, sendo elas: Clássico, Romantismo, Existencialismo e Educação Radical, buscamos de fato a ênfase na democracia e nas estratégias de ensino, porque a pesquisa de conteúdo realizada pelos alunos é uma crítica que deve ser valorizada para ter excelência na qualidade de ensino, considerando que tal crítica está associada a uma corrente específica de pensamento, pois “como podemos perceber existem muitos humanistas, a existência de diversas correntes filosóficas como o cristianismo, ateísmo, o marxismo, o liberalismo e o existencialismo, a título de exemplo, influenciam, criam e promovem diferentes humanismos” (MARANDOLA JR., 2005, p. 393).

O ensino da ética e da cidadania é um grande desafio, principalmente porque não existem maneiras garantidas de saber como ajudar as pessoas a se tornarem adultos, responsáveis, éticos, proativos e autônomos. Porém, a sociedade espera essa contrapartida da escola para garantir que o indivíduo seja integrado a um sistema educacional que oferece educação inovadora e de alta qualidade podendo não apenas obter qualificações para entrar no mercado de trabalho, mas também se preparar para a mudança social e a globalização.

Com o início da nova pandemia do novo coronavírus no Brasil e o fechamento das escolas em março de 2020, a educação básica teve que buscar uma solução para tal problema, havendo assim uma implantação de continuidade de aulas de forma emergencial à distância e dessa decisão surgiram diversos problemas relacionados à instabilidade da estrutura das escolas públicas, que não acompanhavam o desenvolvimento da tecnologia. Neste contexto, as ações implementadas no PIBID estão condicionadas às disponibilidades e limitações da banda larga e as impressões, anseios e preferências do alunado. De acordo com os dados recolhidos na nossa pesquisa qualitativa, com a realização de entrevistas semiestruturadas, um dos retornos dizia o seguinte: “Horrrível. Nada substitui o contato direto professor aluno” (GOIS, 2021, informação verbal).

Portanto, por meio da mídia, testemunhamos a trágica realidade enfrentada pelos governos estaduais e municipais durante a pandemia, quando tentam continuar a ensinar pessoas que contam com a educação pública. Um dos aspectos positivos do ensino

presencial, além da troca de conhecimento, é o encontro diário entre o aluno e o professor em sala de aula, o que torna o ensino presencial um fator importante na interação. Mas, vale destacar que, o ensino remoto nos impõe grandes dificuldades devido ao pouco contato pessoal aluno/professor e no momento da atual pandemia, tal interação social e contato foi inexistente, pelo fato de que se deve manter um distanciamento social, não havendo contato entre todos os estudantes dentro de uma sala de aula, apenas o contato virtual entre o professor e cada educando.

Por atividades não presenciais entende-se, neste parecer, aquelas a serem realizadas pela instituição de ensino com os estudantes quando não for possível a presença física destes no ambiente escolar. A realização de atividades pedagógicas não presenciais visa, em primeiro lugar, que se evite retrocesso de aprendizagem por parte dos estudantes e a perda do vínculo com a escola, o que pode levar à evasão e abandono (BRASIL, 2020, p. 6).

Acredita-se que as aulas remotas não são a melhor forma de ensinar devido às suas limitações. Mas, requerida às condições sanitárias da pandemia, o retorno presencial é considerado uma opção insegura. Condigno ao isolamento social causado por políticas de distanciamento, não só os alunos, mas também os professores, precisam usar extensivamente as ferramentas digitais para substituir as aulas presenciais. No contexto descrito neste artigo, o fato é que o surgimento da COVID-19 acarretou mudanças nas atividades escolares e alternativas na forma de lecionando e docentes na iminência de sua atuação na rede básica de ensino. A educação é a ação de todos os participantes, incluindo famílias, escolas, professores e alunos. Entretanto, essa prática, em grande escala, requer o monitoramento necessário e pequenos ajustes de forma permanente. Tendo em vista que, essa ação já é decisiva em uma sala de aula presencial, e se tornará ainda mais importante durante a pandemia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em virtude da pesquisa realizada foi possível descrever parte do cenário educacional brasileiro e suas limitações, intensificadas pela atual pandemia causada pelo Covid-19. Para melhor compreensão desse contexto, foi feita uma breve análise das crises epidêmicas anteriores em comparação a pandemia do ano de 2020 e as reações da humanidade diante das consequências por elas causadas. Num segundo momento, fez-se notório as principais dificuldades apresentadas pelo ensino remoto.

Por meio do questionário aplicado, é possível observar o sentimento de descontentamento de alunos e professores frente a esses problemas. Um sistema onde

a singularidade do indivíduo é respeitada seria parte da solução para uma educação de qualidade. Todavia, é evidente que ainda há um longo caminho a ser percorrido para alcançá-la. Embora a sociedade esteja ciente de outras pandemias, o mundo atual está chocado com a disseminação descontrolada do vírus.

Não há dúvida de que esta pandemia não só mudou o curso da história, mas também transformou várias formas de relacionamentos que questionam o modo de vida de todas as pessoas. Nesse contexto, a educação parece ser uma das áreas mais afetadas por esta pandemia, pois deve testar alguns dos paradigmas mais preciosos. Quando se trata da educação básica, é preciso considerar que a base do desenvolvimento do trabalho nesta fase é a interação, a aparência, a proximidade e o tato, todos esses aspectos precisam ser recriados, pois é impossível concretizar os métodos necessários para tal encontro se não se pode ter um contato físico.

REFERÊNCIAS

BARROS, Alerrandre. *A Internet chega a 88,1% dos estudantes, mas 4,1 milhões da rede pública não tinham acesso à internet*. IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), 14 de maio de 2021. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/30522-internet-chega-a-88-1-dos-estudantes-mas-4-1-milhoes-da-rede-publica-nao-tinham-acesso-em-2019>. Acesso em: 06 de setembro de 2021.

CASSIO, Fernando, Ed. **Educação contra a barbárie**: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. Boitempo Editorial, 2019.

FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de Oliveira (Org.) **Dicionário de ensino de história**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

GOIS, Deyme Barbosa. **Dado colocado no google forms** em: 02/06/2021

MARANDOLA JR., Eduardo. **Humanismo e a abordagem cultural em Geografia**. Rio Claro, v. 30, n. 3, p. 393-419, set./dez. 2005.

SUESS, Rodrigo Capelle; LEITE, Cristina Maria Costa. Paulo Freire e Humanismo em Educação: Contribuições a partir de uma perspectiva Geográfica. **Revista de Estudos Geoeducacionais**, vol. 8, núm. 16, p. 94-105, 2017)

PIBID: CONTRIBUIÇÃO PARA FORMAÇÃO DOCENTE

Data de aceite: 16/08/2022

Byanca dos Santos

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3128-1725>, Graduanda do curso de História- Bolsista Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), pela Universidade Estadual de Alagoas- UNEAL, BRAZIL, E-mail: byancasantos@alunos.uneal.edu.br;

Maria Edlene Rodrigues dos Santos

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3977-1817>, Graduanda do curso de História- Bolsista Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), pela Universidade Estadual de Alagoas- UNEAL, BRAZIL, E-mail: maria.santos55@alunos.uneal.edu.br.

José Adelson Lopes Peixoto

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-5179-108X> Professor Titular no Curso de História – UNEAL, Campus III, Coordenador do subprojeto de História CAPES/PIBID/UNEAL. E-mail: adelsonlopes@uneal.edu.br

Bolsista de Iniciação a docência, subprojeto de História, campus III.

RESUMO: Este artigo visa relatar as contribuições compartilhadas a partir das experiências vivenciadas no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). O objetivo é descrever de que maneira o programa contribui para a formação inicial de professores do curso de História na Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL) Campus III. O PIBID proporciona, aos acadêmicos de licenciatura, um contato direto

com a realidade escolar e suas complexidades, dando a oportunidade de conhecimento de um rico processo de formação inicial e continuada. Na discussão ancorada em Freire (2008), Tardif (2010), Luckesi (2010) e Libâneo (1994), procuramos evidenciar a importância do PIBID para a formação acadêmica, já que o programa propõe estabelecer uma relação entre a teoria e a prática, na inovação metodológica e na relação universidade/escola. A pesquisa qualitativa desenvolveu-se a partir de estudos bibliográficos e aplicação de um questionário semiestruturado com os acadêmicos participantes do PIBID do curso de História.

PALAVRAS-CHAVE: Aprendizagem. Abordagem. Desenvolvimento

PIBID: CONTRIBUTION TO TEACHER EDUCATION

ABSTRACT: This article aims to report the contributions shared from the experiences lived in the Institutional Program for Teaching Initiation Scholarships (PIBID). The objective is to describe how the program contributes to the initial training of teachers in the History course at the State University of Alagoas (UNEAL) Campus III. PIBID provides undergraduate students involved in direct contact with the school reality and its complexities, giving them the opportunity to learn about a rich process of initial and continuing education. In the discussion anchored in Freire (2008), Tardif (2010), Luckesi (2010) and Libâneo (1994), we seek to highlight the importance of PIBID for academic

training, as the program proposes to establish a relationship between theory and practice, in methodological innovation and in the university/school relationship. Qualitative research was developed from bibliographic studies and application of a semi-structured questionnaire with students participating in the PIBID of the History course.

KEYWORDS: Learning. Approach. Development.

INTRODUÇÃO

A educação é um dos meios pelo qual se garante o desenvolvimento social, econômico e cultural, contribuindo não apenas no crescimento de um país, mas também para o crescimento individual; programas educacionais vêm se tornando cada dia mais essenciais para o processo de formação do cidadão. A participação no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID é algo de fundamental importância para a preparação do universitário, já que o auxilia a estimular desejo de conhecer a realidade da escola e o exercício da docência.

O PIBID é mantido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e contribui, em colaboração com as instituições de Ensino Superior, com as escolas de Educação Básica. Enquanto estrutura, é composto por coordenadores, professores supervisores, graduandos-bolsistas e alunos da educação básica. O Programa possibilita que o estudante tenha um contato direto com a realidade das escolas, proporcionando-lhe uma experiência única, como a elaboração e participação em subprojetos por ele desenvolvidos e direcionados aos alunos das escolas parceiras.

O intuito desse artigo é apresentar como o PIBID contribui para a formação do futuro professor, em especial do curso de História, partindo de breves relatos de suas experiências nas atividades desenvolvidas. Outro ponto a ser destacado é formação inicial e continuada que se trata de um processo de conhecimento e experiências para a formação inicial de professores.

Nessa mesma perspectiva, a formação inicial vai ser caracterizada como uma experiência acadêmica que visa definir a identidade profissional e adquirir saberes necessários à docência. Portanto, a teoria e prática estarão presentes e indissociáveis ao longo de toda a execução do projeto e são fundamentais para execução de projetos.

Sobre a coleta de dados obtida foi utilizada pesquisa qualitativa com cinco (05) perguntas semiestruturadas aplicadas, através do Google Forms, a dezoito (10) bolsistas, alunos do PIBID de História do ano de 2021, envolvidos no projeto. As respostas foram analisadas e apresentadas em forma de pequenos textos, sendo citadas na íntegra apenas uma amostra e a fim de preservar as identidades dos participantes, foram nomeados como

participantes A, B e assim por diante.

Na perspectiva teórica, realizamos estudos relacionadas nos seguintes autores: Tardif (2010), Luckesi (2010) e Libâneo (1994), que tratam da formação docente, e Freire (2008), que aborda, entre tantos temas, a questão do ato de ensinar e aprender, leituras essas que auxiliaram no entendimento do objeto apresentado e na escrita que aqui apresentamos.

PIBID NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

O Programa Institucional de Bolsas desenvolve um grande papel para a formação e experiência de docentes, pois ajuda os licenciados a desenvolver seus projetos e a compreender um pouco do sistema que ocorre na sala de aula. A presença do licenciado em escolas públicas acrescenta no desenvolvimento de propostas metodológicas e dos projetos didáticos, juntamente com os professores; é um processo que vai muito além dos conhecimentos ditos técnicos e específicos com os quais entram em contato na universidade e, como decorrência, acabam se relacionando com uma diversidade de outros conhecimentos que só se apreendem na prática, uma proximidade entre o universo acadêmico e o universo escolar. Tal experiência possibilita atender a demanda da sociedade e colaborar com uma formação acadêmica mais concreta, promovendo a socialização do conhecimento adquirido.

O estudante da licenciatura precisa, da melhor forma possível, conhecer o contexto na qual futuramente estará inserido e a instituição de ensino qual estuda deverá possibilitar essa inserção, papel desenvolvido de modo bastante particular e especial pelo PIBID, que dá um significativo suporte para que esse aluno possa desenvolver suas habilidades como professor, ainda na primeira metade da sua formação acadêmica. Através da implantação de subprojetos, o ato de ensinar é desenvolvido e os tabus criados acerca dele são desvendados e isso nos faz lembrar que “Ensinar não é transferir conhecimento, mas possibilidades para a sua produção ou a sua construção. Quem ensina aprende a ensinar, e quem aprende, ensina ao aprender.” (FREIRE, 2008, p.25).

O exercício de docência possibilita um processo de reflexão sobre a teoria e a forma como desenvolvemos a prática, afim de que ela possa ser planejada, avaliada e melhorada, tendo como foco principal aprendizagem dos alunos envolvidos no processo. Conforme Tardif (2007, p. 53):

a prática pode ser vista como um processo de aprendizagem por meio do qual os professores retraduzem sua formação e a adaptam à profissão, eliminando o que lhes parece inutilmente abstrato ou sem relação com a realidade vivida e conservando o que pode servir-lhes de uma maneira ou de outra.

Neste mundo recheado de tecnologias, privilegiando práticas transformadoras e fazendo da escola um espaço de resistência à exclusão e à seletividade, é preciso que os professores estejam cada vez mais aptos para exercer sua função e, junto com o PIBID, proporcionar uma aprendizagem significativa e contextualizada com a realidade atual, inventada e reinventada cotidianamente. “O autêntico professor acredita no homem que está no aluno, a quem busca conferir o imenso privilégio de acreditar em si, desde a segurança afetiva até as capacidades adquiridas” (MARQUES, 1995, p. 155).

Desse modo, para se reinventar em tempos de pandemia, os pibidianos da Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL), desenvolveram um subprojeto, com execução de oficinas que objetivaram ser um instrumento de apoio pedagógico, tendo em vista suprir as dificuldades de aprendizagem dos alunos e propor novos conhecimentos, de forma remota. Objetivou-se, também, que os licenciados adquirissem experiência e compreendessem a dinâmica do sistema de uma sala de aula. Foram desenvolvidas as seguintes oficinas: Artesanato, Produção textual, Técnicas de desenhos, Teatro e Produção de audiovisual. A ação ocorreu virtualmente, através do *Google Meet*, nas Escolas Estaduais Manoel Passos Lima e Monsenhor Ribeiro, localizadas na cidade de Palmeira dos Índios, no decorrer do mês de maio do ano de 2021, com carga horária de 20 horas.

Mesmo de maneira virtual foi possível, através das oficinas, auxiliar de forma didática os alunos, apresentando uma diversidade de conhecimentos, incentivando aos mesmos a serem sujeitos ativos no processo de aprendizagem, fomentar o exercício do seu papel crítico e reflexivo para mudar sua situação na sociedade seletiva e excludente. E aos pibidianos, a atividade possibilitou compreender como se dão as relações que se constroem na dinâmica interativa e peculiar de cada instituição, entre aluno e professor, a partir do processo de aprender e ensinar.

É de suma importância ressaltar que houve muito planejamento coletivo, discussões e estudos para que tudo pudesse ocorrer de uma forma inovadora, além do que seria o primeiro contato dos pibidianos diretamente com os alunos da educação básica e, mesmo assim, um contato em ambiente virtual.

As ações realizadas durante esse período permitiram que aprimorássemos nossas noções de pesquisa, bem como organizar e preparar aulas, realizar leituras, estudos e ter conhecimentos da escola onde estar exercendo o subprojeto. Por meio desse contato com as escolas e das atividades desenvolvidas, os participantes puderam ter um contato mais efetivo com a sala de aula, mesmo com uma experiência em breve espaço de tempo e marcada por dificuldades como baixo acesso à *internet* e/ou desconhecimento das tecnologias necessárias para o acompanhamento das atividades. Destarte, foi muito significativa para a formação da equipe, para o exercício da atividade docente e para o

trabalho em grupo.

Nesse contexto, o pibid surge como ferramenta impar para os futuros professores, uma vez que promove uma parceria entre a escola e a universidade, concedendo bolsas aos estudantes de graduação e colocando-os em contato com a prática. A experiência tem um impacto bastante positivo na vida dos acadêmicos, pois amplia os saberes adquiridos durante a graduação e desafia para os mesmos sejam repensados, testados aprimorados durante a sua participação no Pibid.

A experiência provoca, assim, um efeito de retomada crítica (retroalimentação) dos saberes adquirido antes ou fora da prática profissional. Ela filtra e seleciona os outros saberes, permitindo assim aos professores reverem seus saberes, julgá-los e avaliá-los e, portanto, objetivar um saber formado de todos os saberes retraduzidos e submetidos ao processo de validação constituído pela prática cotidiana (TARDIF, 2010, p. 53).

É possível, por meio das experiências vivenciadas com as atividades ministradas pelos pibidianos de História, obter uma maior bagagem teórica, pedagógica e comportamental, colocando tal bagagem à serviço da promoção do outro, o que Freire reforça ao destacar que

Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, as suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho – a de ensinar e não a de transmitir conhecimento (FREIRE, 2008, p. 47).

Os bolsistas de iniciação à docência têm a oportunidade de experienciar uma prática inicial e ao entrar em sala de aula poderão implantar alterações visando oportunizar a identificação de caminhos para que o aluno desenvolva o conhecimento, a autonomia e dê significado ao que aprende. Dessa forma, o aprendizado mediado na escola assume um duplo papel de transformação das concepções, posturas e olhares de professores, alunos e bolsistas.

EXPERIENCIAS

O Pibid tem apresentado diversas contribuições para a formação docente. Essa experiência e o contato são de fundamental importância no processo de formação, pois como diz Dewey (1959) que experiência é algo essencial quando falamos em educação escolar e ainda afirma que a educação que vem da experiência aprimora a real aprendizagem. O caminho metodológico traçado e seguido pelo PIBID evidenciou o quanto essa experiência

vem contribuindo para a formação dos futuros professores de História, o que constatamos através da realização de entrevistas com os envolvidos nesse processo.

Os entrevistados foram 10 graduandos da licenciatura em História da Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL), Palmeira dos Índios, membros do subprojeto PIBID/História. Em vista da Pandemia que assola o mundo, bem como pela prevenção da saúde dos participantes e evitar aglomerações, a coleta de dados foi utilizada a plataforma Google Forms. A fim de preservar suas identidades os participantes foram nomeados como participante A, participante B e assim sucessivamente.

A utilização da plataforma favoreceu a montagem de um questionário semiestruturado com 05 perguntas, divulgadas através de um grupo de Whatsapp, nele permitiu-se reunir pessoas que vivenciaram a mesma experiência formativa, compartilhando algumas vivências em comum e perspectivas diferentes, o que possibilitou coletar opiniões variadas sobre as contribuições que o pibid proporciona.

A maioria dos respondentes, falou sobre a excelência do programa em relação à experiência. Grande parte relatou que ganha muito com esse contato, antes de se tornar docente. No geral, o programa é visto como uma troca de experiências onde o ganho é mútuo e, nele, os pibidianos conseguem adquirir experiência pedagógica, validam a sua formação enquanto que o professor da educação básica pode reconsiderar sua prática ao passo em que ajuda a formar novos professores.

A respeito disso, Luckesi aponta que:

Formar o educador, a meu ver, seria criar condições para que o sujeito se prepare filosófica, científica técnica e afetivamente para o tipo de ação que vai exercer. Para tanto, serão necessárias não só aprendizagens cognitivas sobre os diversos campos dos conhecimentos que auxiliem o desempenho de seu papel, mas – especialmente – o desenvolvimento de uma atitude, dialeticamente crítica, sobre o mundo e sua prática educacional. O educador nunca estará definitivamente 'pronto', formado, pois que a sua preparação, a sua maturação se faz no dia a dia, na mediação teórica sobre a sua prática. A sua constante atualização se fará pela reflexão diurna sobre os dados de sua prática. Os âmbitos de conhecimentos que lhe servem de base não deverão ser facetas estanques e isoladas de tratamento do seu objeto de ação: a educação. Mas serão, sim, formas de ver e compreender, globalmente, na totalidade, o seu objeto de Ação (LUCKESI, 2010, p. 29).

A formação inicial requer um compromisso e responsabilidade de todas as pessoas que estão envolvidas nesse processo, notadamente aqueles que com o Pibid conseguem desfrutar da oportunidade de elaborar estratégias de ensino e definir, caminhos e perspectivas para a sua formação, como mostra o relato de um participante:

Contribui, principalmente, ao proporcionar um contato prévio com os alunos (as) da educação básica, bem como com o contexto em que estão inseridos. Além de ser, também, uma oportunidade de conhecer e me familiarizar com as práticas e desafios presentes na profissão. (Bolsista participante A)

De início, pensando em uma avaliação sobre a experiência do graduando no subprojeto História, foram atribuídas algumas notas de 01 a 05 para quantificar o quanto o programa está ajudando na sua formação enquanto futuro professor; assim, os participantes atribuíram a nota considerando o programa enquanto forma de ajudar na superação de dificuldades teórico-metodológicas, bem como enquanto contributo na sua atuação docente.

Ao ser pedido para que pudessem citar três aspectos positivos referentes à sua experiência no subprojeto, alguns discentes responderam que “o contato com alunos (as) da educação básica, a troca de conhecimentos com o grupo do subprojeto e as vivências, estão ajudando a melhorar o seu desempenho como futuro professor” (Bolsista participante A). “A formação docente, a contribuição entre teoria e prática e melhoria na qualidade de ensino são fatores contribuintes para a sua formação (Bolsista participante E). É nítido mais uma vez o quanto os graduandos sentem-se satisfeitos com seu desempenho enquanto prática no projeto, o que muito auxilia no processo de ensino e aprendizagem tanto dos graduandos, como professores e alunos do ensino básico.

Ainda na entrevista, chegou-se a um ponto muito interessante que fez com os participantes pudessem refletir sobre os motivos que os levaram a ingressar no programa. Nisso todos reconheceram que o valor da bolsa chamou a atenção, mas ainda destacaram que a oportunidade de adentrar no universo escolar (como docentes em formação) e atuar em diversas situações de prática profissional foi um dos fatores que se sobressaiu ao valor financeiro da bolsa. A participação no programa é percebida como uma possibilidade de aperfeiçoamento ou de encontro com sua profissão entrando na sala de aula antes até mesmo do seu estágio supervisionado obrigatório, composto da matriz acadêmica do curso.

Entende-se que a formação docente deve estar baseada em uma dissociação entre a teórica e a prática, na qual a formação dos envolvidos e a produção do conhecimento devem ser as balizas prioritárias. Portanto, a experiência vivida através do Pibid contribuiu nesse aspecto, na medida em que provoca constantemente os pibidianos a refletirem sobre os componentes da sua formação acadêmica em um período de tempo maior que o estágio supervisionado.

Libâneo (1994) nos fala que é preciso de mais que vocação para se um professor e que a experiência ainda não é suficiente para a qualidade no trabalho:

[...] A formação profissional para o magistério requer, assim, uma sólida formação teórico-prática. Muitas pessoas acreditam que o desempenho satisfatório do professor na sala de aula depende de vocação natural ou somente da experiência prática, descartando-se a teoria. É verdade que muitos professores manifestam especialmente tendência e gosto pela profissão, assim como se sabe que mais tempo de experiência ajuda no desempenho profissional. Entretanto o domínio das bases teórico-científicas e técnicas, e sua articulação com as exigências concretas do ensino, permitem maior segurança profissional de modo que o docente ganhe base para pensar sua prática e aprimore sempre mais a qualidade do seu trabalho (LIBÂNEO, 1994, p. 28).

Através das entrevistas foi possível verificar que os bolsistas de iniciação à docência percebem a importância da sua participação no subprojeto e são conscientes dos ganhos resultantes dessa experiência. Vários dos objetivos e estimativas que os bolsistas tinham a respeito do programa foram alcançados, bem como é perceptível o crescimento na desenvoltura do seu perfil profissional.

As experiências vão desde a produção de materiais, reuniões realizadas em grupos, elaboração de planos de ação e intervenções didáticas, busca de conhecimento, realização de leituras dirigidas, planejamento e realização trabalhos e avaliações em equipe e, nesse contexto específico, do mundo vivendo em pandemia, a experiência foi singular e significativa para a formação, pois desafiou a criação e experienciou a vivência de um novo modelo de ensinar e de aprender.

Ainda que de forma remota, mostrarmos que a força de vontade em aprender e se tornar um profissional qualificado na sua área pode superar inúmeras dificuldades, dentre elas o medo do novo, a inexperience e a superação de questões práticas como a falta de acesso à *internet*, a desmotivação de muitos dos alunos nas escolas remotas, o baixo retorno das atividades propostas, etc.

Percebemos que nesse contexto, a condição para a execução exitosa do projeto perpassou pela união entre os seus membros, pela partilha de angústias, medos e acertos, em um exercício incansável de compromisso, dedicação e ousadia. Com isso, podemos descrever para outras pessoas o quanto o Pibid tem apresentado resultados significativos na tarefa de iniciar os graduandos no exercício da docência.

CONCLUSÃO

Como tentamos demonstrar ao longo das reflexões tecidas acerca do PIBID, bem como sua contribuição para a formação docente, percebe-se que o mesmo se mostra essencial para o desenvolvimento do graduando; é uma ferramenta que contribui para a

aproximação entre espaço de formação e exercício profissional, objetivando a socialização e troca de experiências, para assim conseguir alcançar uma melhor qualidade profissional, aprimorar a formação inicial e inserir os docentes no cotidiano das escolas de educação básica.

O subprojeto desenvolvido pelos alunos de História da Universidade Estadual de Alagoas, nas escolas públicas estaduais de ensino, viabilizou solucionar uma dificuldade encontrada no processo de formação que é combater a separação exacerbada entre teoria e prática, o que tem se configurado como um impeditivo à formação do professor para enfrentar a realidade da docência.

Viver essa experiência proporcionou a autonomia necessária ao planejamento de atividades, elaboração de materiais, compartilhamento de saberes e fazeres, exercício da interação entre alunos, professores e bolsistas, inicialmente de maneira virtual e, no final do projeto, presencialmente, contribuindo, sobremaneira, para o fortalecimento do desejo de qualidade na formação docente no seu ato diário de planejar, executar e avaliar.

Observamos que as ações propostas para o projeto PIBID/História foram realizadas de maneira satisfatória, considerando as limitações impostas pela pandemia. Não perdemos de vista os desafios e a necessidade de melhorar a qualidade da educação ofertada aos alunos. Destacamos, ainda, o quanto o exercício da auto avaliação através dos relatos de experiência coletados junto aos bolsistas de História se configuram como importantes no fomento às discussões sobre a indissociabilidade entre a teoria e a prática ao longo do processo formativo de docentes concatenados com as aspirações da comunidade escolar na escola campo.

Para assegurar uma formação de professores e pesquisadores preocupados com o ensino-aprendizagem e não apenas facilitadores de conteúdos, a participação no subprojeto foi essencial para que o exercício da atuação, aquisição e partilha de experiências na área. Dentre as inúmeras contribuições do PIBID, à formação inicial de professores, ainda destacamos o estreitamento da relação entre a universidade e a escola, desenvolvida principalmente por meio da socialização profissional e pela relação entre teoria e prática.

Em suma, o PIBID se apresenta, atualmente, como um instrumento que gera possibilidades e, se desenvolvido de maneira adequada e comprometida, será capaz de provocar fundamentais mudanças no que diz respeito à melhoria dos índices da educação nas escolas envolvidas com o Programa e, conseqüentemente, na qualidade da formação continuada de professores. O referido programa ocupa um papel importante na aproximação o acadêmico com a realidade da profissão que desempenhará, oferecendo uma ampla possibilidade e atualização de teorias, práticas e metodologias indispensáveis

para a atuação na área de História.

REFERÊNCIAS

DEWEY, John. **Democracia e educação: introdução à filosofia da educação**. Trad. Anísio Teixeira. 3. Ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LUCKESI, Cipriano Carlos. O papel da didática na formação do educador. In: CANDAU, Vera Maria (org). **A didática em questão**. 30 ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

MARQUES, M. O. Escola, aprendizagem e docência: imaginário social e intencionalidade política. In: VEIGA, I. P. A. (Org). **Projeto político pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas: Papirus, 1995.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 11 ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 8 ed. Petrópolis, Vozes, 2007.

PIBID: UMA TROCA DE EXPERIÊNCIA POSITIVA PARA UNIVERSITÁRIOS, DOCENTES E DISCENTES DA REDE PÚBLICA DE ALAGOAS

Data de aceite: 16/08/2022

Campus III, Coordenador do subprojeto de História CAPES/PIBID/UNEAL. E-mail: adelsonlopes@uneal.edu.br

Ana Cássia Araújo da Silva

ORCID; <https://orcid.org/0000-0001-6597-3047>; Universidade Estadual de Alagoas - UNEAL, Professora preceptora, graduada em História com especialização em História do Nordeste Brasileiro - UNEAL e Administração Educacional com Habilitação em Coordenação pela Faculdade de Ensino Regional Alternativa - FERA. Bolsista no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de pessoa de Nível Superior – CAPES, BRAZIL, E-mail: ana_cassia0@hotmail.com

Elisângela Oliveira dos Santos

ORCID; <https://orcid.org/0000-0003-1980-7720>; Universidade Estadual de Alagoas - UNEAL, Professora preceptora, graduada em História. Bolsista no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de pessoa de Nível Superior – CAPES, BRAZIL, E-mail: eosantos.pereira@hotmail.com

Márcia Mirian Moura Araújo dos Santos

ORCID; <https://orcid.org/0000-0002-9706-3846>; Universidade Estadual de Alagoas - UNEAL, graduada em Pedagogia e graduanda em História. Bolsista no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de pessoa de Nível Superior – CAPES, BRAZIL, E-mail: marcia.santos2@alunos.uneal.edu.br

José Adelson Lopes Peixoto

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-5179-108X>
Professor Titular no Curso de História – UNEAL,

RESUMO: Este estudo tem como objetivo analisar a trajetória do PIBID, subprojeto de História-2020, na Uneal – Palmeira dos Índios, pontuando as metodologias dinâmicas aplicadas, bem como alguns impasses encontrados e a descontinuidade na execução dos projetos educacionais que por vezes vislumbravam uma alfabetização da massa e uma instrumentalização da educação. Ao pensarmos no contexto histórico referente a educação no Brasil, o índice de analfabetismo, a evasão escolar e a desmotivação, procuramos proporcionar uma reflexão sobre os descasos e as dificuldades enfrentadas por alunos e professores diariamente na sala de aula presencial e/ou virtual. Nessa análise traremos a concepção de Paulo Freire sobre educação, onde aprender e ensinar são questões centradas no diálogo resultando na relação professor-aluno. Desse modo, buscamos entender a situação atual da educação na sociedade contemporânea a partir da observação e aplicabilidade de atividades e rodas de conversas realizadas, junto a um contexto histórico no qual a educação é sempre colocada como secundária quanto ao crescimento econômico e aos interesses da classe dominante. Metodologicamente apresenta-se uma pesquisa bibliográfica nos pressupostos teóricos de Fischer 1992, Aranha 1996, Freire 1996, Almeida 2010,

entre outros.

PALAVRAS-CHAVE: Aprimoramento. Educação. Docência.

PIBID: A POSITIVE EXCHANGE OF EXPERIENCE FOR UNIVERSITY STUDENTS, TEACHERS AND STUDENTS OF THE PUBLIC NETWORK OF ALAGOAS

ABSTRACT: This study aims to analyze the trajectory of ITISP (Institutional Teaching Initiation Scholarship Program), a subproject of History - 2020, at Uneal – Palmeira dos Índios, pointing out the applied dynamic methodologies, as well as some impasses found and the discontinuity in the execution of educational projects that sometimes glimpsed a literacy of the mass and an instrumentalization of education. When we think about the historical context regarding education in Brazil, the rate of illiteracy, school dropout and lack of motivation, we seek to provide a reflection on the negligence and difficulties faced by students and teachers daily in the classroom and/or virtual. In this analysis we will bring Paulo Freire's conception of education, where learning and teaching are issues centered on dialogue resulting in the teacher-student relationship. Therefore, we seek to understand the current situation of education in contemporary society from the observation and applicability of activities and rounds of conversation carried out, in a historical context in which education is always placed as secondary to economic growth and the interests of the ruling class. Methodologically, a bibliographical research is presented on the theoretical assumptions of Fischer 1992, Aranha 1996, Freire 1996, Almeida 2010, among others.

KEYWORDS: Enhancement. Education. Teaching.

INTRODUÇÃO

Com o processo de colonização do território brasileiro em meados do século XVI, a Igreja Católica buscava catequizar a população nativa, com o objetivo inicial de torná-la cristã. Assim sendo, o trabalho de catequização da Companhia de Jesus deu os primeiros passos à imposição da religiosidade católica aos indígenas que ali viviam e que possuíam sua religiosidade própria e trouxe, também seu primeiro método educacional direcionado às crianças e adultos, pautado no conhecimento do Deus católico, na fé católica e na alfabetização através da Língua portuguesa.

Posteriormente, com o afastamento dos jesuítas desse processo, a educação entrou em colapso e passou a ser de responsabilidade do império, o que caracterizou uma fase em que o direito à educação se dava somente à classe rica, excluindo os indígenas e negros. E foi nesse cenário e contexto histórico que a educação brasileira foi construída, monopolizada pelas classes dominantes, nos fazendo refletir sobre os percalços pelo qual passou durante anos a fio.

Vale considerar o trajeto histórico da educação no Brasil através dos seus avanços, desafios, teorias e práticas na efetivação dos direitos dos cidadãos à educação, independente da classe social que ocupa. Diante disso, a educação no Brasil, segundo o que determina a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN – 9394/96) é de responsabilidade do Governo Federal, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios, gerir e organizar seus respectivos sistemas de ensino. Cada um desses sistemas educacionais públicos é responsável por sua própria manutenção e devem gerir fundos e mecanismos para que o mesmo atinja o maior número de cidadãos possíveis. A educação brasileira compõe a educação básica, dos quais citamos educação infantil, o ensino fundamental, o ensino médio e o ensino superior.

O estado de Alagoas tem como norte a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) e o RECAL (Referencial Curricular de Alagoas) como documentos que permeiam e orientam as ações educacionais do estado.

A educação é a base para o crescimento social, político e econômico de um país, e assim sendo, merece ser alicerçada em programas educacionais que busquem o aprendizado, o crescimento cognitivo, crítico e sócio emocional das pessoas envolvidas nesse processo, como temos a exemplo o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, que tem oferecido um trabalho de grande valia às instituições que o recebe.

É exatamente nesse sentido que o referido trabalho, por meio das práticas e observações das professoras regentes das Escolas Estaduais Manoel Passos Lima e Monsenhor Ribeiro Vieira, através do PIBID buscam enfatizar a importância da atuação dos bolsistas universitários da Universidade Estadual de Alagoas - UNEAL, nas escolas públicas de Alagoas, trazendo experiências, práticas e mecanismos inovadores, principalmente no que se refere às tecnologias e metodologias ativas, para a construção de uma aprendizagem dinâmica e prazerosa.

As práticas e metodologias foram realizadas através de pesquisas bibliográficas, com base nos pressupostos teóricos de Fischer (1992), Aranha (1996), Almeida (2010), Freire (1996), do engajamento, debates e observações realizadas pelos discentes durante as aulas on-line pelo aplicativo *Google meet*, bem como, das dificuldades que os mesmos encontram em conciliar seus afazeres diários, com a disciplina para estudar, uma vez que o ambiente familiar por si gera desatenção, problemas com a qualidade e acesso à *internet*, dentre outras situações que concorrem com as aulas no dia a dia nesse ambiente novo e atípico.

Os pibidianos buscaram através de oficinas, juntamente com os laboratórios de

aprendizagens que são os instrumentos das escolas, trazer à tona, no modelo remoto, o áudio visual, as produções textuais e as artes de forma prática, leve e lúdica, despertando o interesse pelos conteúdos diários e gerando maior participação dos discentes às aulas.

A EDUCAÇÃO COMO INTERESSE ECONÔMICO E ELEITORAL

Em 1930 as mudanças no cenário político e econômico do Brasil permitiram o início de um sistema público voltado à educação no país, onde estabeleceu-se um Plano Nacional de Educação, indicando ao cenário educacional, além do ensino regular, a educação de jovens e adultos como dever do estado. Na década de 1940 algumas iniciativas político-pedagógicas buscaram ampliar essa educação com a regulamentação do Fundo Nacional do Ensino Primário. Entretanto, por mais que esse conjunto de iniciativas tenha permitido que a educação para jovens e adultos se firmasse como uma questão nacional, ocorreram algumas descontinuidades nos projetos pedagógicos, uma vez que o interesse não era somente educar, mas aumentar a base eleitoral no país, garantir votos expressivos e crescimento econômico.

Foram criados diversos programas direcionados à alfabetização, visto que o sistema tinha como objetivo escolarizar um elevado número de pessoas para assim satisfazer a necessidade do mercado de trabalho. Segundo Fischer:

Historicamente, a trajetória desenvolvida pela Educação de Jovens e Adultos, pode-se afirmar, percorre dois caminhos, traçados sobre concepções e práticas distintas. De um lado, num caminho instituinte, emergem um conjunto de ações educativas, permeadas por princípios teóricos que aliam a alfabetização ao movimento da organização popular. É uma concepção onde o processo educativo é visto como emancipador, na medida em que promove a conscientização política dos setores populares e incentiva a sua organização e autonomia, engajado num projeto de transformação social. Essa compreensão político-pedagógica da educação das classes populares se configura, principalmente, a partir da década de 60, como Educação Popular. De outro lado, num caminho instituído, percorrem práticas pedagógicas sistematizadoras de uma educação voltada ao processo de transmissão de um conjunto mínimo de conhecimentos sistematizados. O processo educativo visa a suprir a não-escolarização na idade considerada própria e suprimir a pecha nacional da suposta marginalização cultural da população que, em grande parte, seria responsável pelo atraso econômico do país. As diversas tentativas do poder público em corrigir essa, assim considerada, distorção materializam as Políticas Públicas em Educação de Adultos, desenvolvidas a partir da década de 40. Tais políticas, ao serem destinadas aos que “não frequentaram a escola na idade própria”, fazem com que o poder público reforce a normalidade das políticas da chamada educação regular, voltada às crianças, e, ao mesmo tempo, justifique o caráter emergencial, conjuntural

e transitório que assumiram, e ainda assumem as políticas de educação voltadas para o adulto (FISCHER, 1992, p.70).

A trajetória no processo educativo foi sendo vista através de programas que emergiam de campanhas políticas homogeneizadoras e de um método educacional que demonstram preocupações. Os programas estavam centrados na quantidade de pessoas alfabetizadas e não na qualidade dessa alfabetização, o que revelava uma impotência dos mesmos, que não atingiam seus objetivos verdadeiros. Por volta de 1958 a metodologia educacional de Paulo Freire, que possuía grande reconhecimento no Brasil, passou a mostrar um novo cenário. Freire desenvolveu um método educativo centrado e contextualizado nas necessidades essenciais das pessoas que ~~estão~~ estavam sendo alfabetizadas.

A preocupação de Freire estava centrada na formação crítica dos educandos em que a base da aplicação pedagógica era direcionada com o diálogo entre educador e educando objetivando desenvolver uma educação libertadora e democrática que partisse da realidade vivenciada pelo aluno. De acordo com Aranha:

Ao longo das mais diversas experiências de Paulo Freire pelo mundo, o resultado sempre foi gratificante e muitas vezes comovente, o homem iletrado chega humilde e culpado, mas aos poucos descobre com orgulho que também é um “fazedor de cultura” e, mais ainda, que a condição de inferioridade não se deve a uma incompetência sua, mas resulta de lhe ter sido roubada a humanidade. O método de Paulo Freire pretende superar a dicotomia entre teoria e prática: no processo, quando o homem descobre que sua prática supõe um saber, conclui que conhecer é interferir na realidade, de certa forma. Percebendo-se como sujeito da história, toma a palavra daqueles que até então detêm seu monopólio. Alfabetizar é, em última instância, ensinar o uso da palavra. (ARANHA, 1996, p. 209)

O método educacional de Freire emergiu no Brasil a partir de uma perspectiva de transformação, mesmo com ausências de políticas públicas que reconhecessem a necessidade de uma modalidade educativa voltada para jovens e adultos. De acordo com Lopes e Souza:

Discute-se que a qualidade do ensino está diretamente ligada à preparação do professor, que terá de se capacitar para estar atuando junto às turmas de educação de jovens e adultos tal capacitação deve ser reconhecida e valorizada, uma vez que esta modalidade de ensino acolhe jovens e adultos que não tiveram oportunidade de estudar no período certo e a busca do reconhecimento da importância do EJA é acima de tudo compreender que mister se faz erradicando o analfabetismo e não o analfabeto. (LOPES; SOUZA, 2010, p.3)

A história da educação contempla ações sociais, como por exemplo o surgimento

da modalidade EJA e de vários projetos, como o PIBID. Não havendo por vezes, ação do governo quanto ao desenvolvimento de políticas educacionais, mas da criação e perpetuação de projetos que se proponham a reduzir ativamente os índices de analfabetismo, evasão escolar e desemprego, ampliando o ensino e qualificando os educandos em uma ação conjunta entre o Estado e a sociedade civil, tendo como objetivo consolidar o direito à educação.

Percebe-se que a educação necessita de maior comprometimento e apoio do poder público para com os discentes e docentes, para que o processo ensino-aprendizagem aconteça de forma igualitária, oportunizando a todos e não diferenciando até mesmo as modalidades de ensino. Não se pode distinguir ensino regular de EJA, se faz necessário buscar metodologias que envolvam, de forma nivelada, as modalidades, independente de faixa etária ou condição financeira. O relevante é buscar meios que encurtem distâncias na formação da sociedade e favoreçam a todos através das trocas de experiências e partilha de conhecimentos.

OS DESAFIOS E AS APLICAÇÕES PEDAGÓGICAS POSITIVAS DO PIBID

Trabalhar com a educação básica é um desafio constante em nosso estado, e assim sendo, programas como o PIBID, é são significativos e proveitosos porque oportunizam a universitários, docentes e discentes da rede pública estadual, uma troca de experiências positivas que elevam a qualidade do ensino-aprendizagem nas escolas parceiras, as quais acreditam e confiam no projeto como uma forma de interação, de metodologias dinâmicas, inovadoras e práticas tecnológicas que despertam o interesse da comunidade escolar. É uma forma de trazer a universidade para dentro da escola, gerando o interesse, elevando a autoestima e despertando nos discentes o desejo de se tornarem futuros universitários e construir novos planos para suas vidas. Esse contato gera, neles, o poder de sonhar com um futuro melhor, ao observar que podem estar onde os pibidianos estão, trilhando novos caminhos, principalmente no campo profissional, e para os pibidianos, é uma maneira única de vivenciar a educação em sua realidade.

Esse trabalho acontece de forma lúdica, intensiva e compartilhada, através de encontros semanais entre os orientadores, coordenadores, professores, gestores e alunos pibidianos, cuja finalidade é unir os saberes e elaborar momentos em que a produção gere interesse e conhecimento a todos os envolvidos. Une-se o plano de ação da escola, através dos laboratórios de aprendizagem e das temáticas pré-estabelecidas às práticas dinamizadas e inovadoras trazidas pela equipe do PIBID.

Durante os momentos de reuniões da equipe, busca-se inteirar-se de teorias como

as de Paulo Freire, como ferramenta auxiliadora, em busca do desenvolvimento de uma autonomia por parte do alunado, através de diálogos que tragam opiniões, despertem o senso crítico e construam um entendimento coletivo a respeito do assunto abordado, com uma linguagem clara e objetiva.

Os desafios são vividos diariamente, vão desde a falta de equipamentos, escassez de material físico para oficinas que são ofertadas até a ausência de acompanhamento efetivo dos órgãos gestores das políticas públicas; porém, os obstáculos são superados, na medida do possível, com as alternativas metodológicas atrativas, dinâmicas e variadas, que têm promovido e incentivado as construções de novos saberes.

Durante os anos de 2020/2021 com a vivência da pandemia, uma série de mudanças existiram, dentre elas o formato de aulas. As metodologias de ensino precisaram ser modificadas em seu padrão original, com aulas não- presenciais e ensino remoto. As escolas estaduais de Alagoas precisaram se adequar à nova realidade, trazendo aulas através do *Google Meet* e dos laboratórios de aprendizagem, que focam em temáticas relevantes a construção de uma educação de qualidade. Muitos temas foram solicitados e dinamizados, buscando ampliar o conhecimento, dentro da realidade e da valorização da história local.

Assim sendo, um dos temas escolhidos e trabalhados pelos bolsistas foi a presença e protagonismo do indígena na história. Utilizando-se do nome do próprio município onde vivem os Xukuru-Kariri, Palmeira dos Índios, indagando inicialmente, junto aos alunos os motivos deste nome, o que significava para eles a palavra “índio”, e quem são os indivíduos que ao mesmo tempo em que se encontram tão presentes no cotidiano, passam despercebido por muitos. A dinâmica da atividade contemplou a apresentação de elementos da cultura tradicional indígena, auxiliando na quebra dos estereótipos existentes na sociedade urbana a respeito dessas populações. Tentando romper com a ideologia dominante que discrimina e tenta extinguir a política de demarcação de terras indígenas no Brasil e na própria cidade de Palmeira dos Índios.

Levou-se o alunado a refletir sobre seus próprios conceitos a respeito dos povos indígenas, suscitando assim possibilidades para que pudessem construir seu próprio conhecimento, despertando questionamentos pessoais e fazendo com que aprendessem, utilizassem e aprimorassem sua autonomia.

Momentos de compartilhamento de telas, debates, apresentações e vídeos através das salas virtuais foram criados pelos bolsistas buscando sempre se manterem na qualidade de alunos, como os demais e procurando atingir aquilo que Paulo Freire chamava de “Curiosidade epistemológica”. Segundo Freire:

Quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a seriedade. [...] quanto mais criticamente se exerça a capacidade de aprender tanto mais se constrói e desenvolve o que venho chamando “curiosidade epistemológica”, sem a qual não alcançamos o conhecimento do objeto. (FREIRE, 1996, P.13)

Experiência diferente, mas possível. Infelizmente esse formato não contemplou a todos os alunos matriculados na turma alvo da ação, uma vez que a *internet*, os aparelhos celulares dos alunos, nem sempre conseguiam abrir os *links* e fazê-los participar de todos os momentos, impasses experienciados pela educação a distância e ensino remoto. Nem todos tinham condições tecnológicas de acompanhar, recebendo assim, em casa, o material impresso para retorno e correção dos professores a cada 15 dias.

Essa situação não atingiu apenas os discentes, mas os docentes também, que de repente tiveram que trazer para suas casas a sala de aula e buscar adquirir equipamentos para ofertar suas aulas com qualidade e sem incentivo financeiro inicial nenhum por parte do governo estadual, que posteriormente criou o projeto Conecta Professor, cujo valor ofertado deverá ser revertido para compra de computadores e pagamento de *internet* dos docentes, mas que não chegou a todos, inicialmente chegou aos professores efetivos e aos temporários foi vetado havendo o ressarcimento apenas dos funcionários que compraram o aparelho vinculado a necessidade de ofertar as aulas no período remoto e que tiveram como comprovar através de nota fiscal. Aos demais, só iram receber diante da renovação do contrato para 2022, fato ocorrido diante da insatisfação, onde uma nova portaria foi feita, situação essa que contribui na precarização e na desigualdade de direitos, tendo em vista que as aulas tiveram que acontecer e os professores buscaram meios próprios para atender à demanda.

Mesmo no contexto virtual e percebendo as dificuldades, os pibidianos não desanimaram e criaram oficinas voltadas a temáticas pertinentes ao momento: técnicas audiovisuais, produções de redação Foco ENEM, empreendedorismo através das oficinas de artesanato, desenho e pintura, o que caracterizou de forma positiva as várias possibilidades de aprender mesmo à distância. O projeto seguiu sua meta e driblou as dificuldades, buscando nelas as oportunidades.

CONCLUSÃO

Mesmo com as inúmeras dificuldades, falta de equipamentos e *internet* banda larga encontradas na realidade de ensino remoto com o formato de aulas ministradas pelo *Google Meet*, a dinâmica dos laboratórios de aprendizagem, as oficinas ofertadas e os

conteúdos trabalhados nas salas de aula virtuais, auxiliaram aos bolsistas pibidianos, os docentes e discentes da rede estadual a adquirir novas experiências para a construção da aprendizagem de forma significativa, positiva e interativa.

Ao utilizar a premissa de Paulo Freire de que ser professor é ser aluno ao mesmo tempo e vice-versa, houve uma troca de conhecimentos, nesse momento atípico, vivenciado por ambos e que auxiliaram na obtenção de uma experiência criativa, lúdica e real, fazendo com que a comunidade escolar convivesse com projetos eficientes, que repensaram e recriaram a prática docente tradicional, oportunizando mudanças, inquietudes e união em todo o processo.

O acesso à educação, e em especial ao mundo virtual, permite a todos os envolvidos ampliar os horizontes para novas oportunidades de trabalho, produção cultural, conhecimento histórico, realidade social e entendimento sobre suas vidas e pensamento crítico.

As atividades do PIBID precisaram ser reestruturadas e representaram uma experiência positiva para os bolsistas em âmbito acadêmico e futuramente profissional, bem como aos docentes para suas práticas, uma forma de aprender com esses jovens um universo novo, no qual as dificuldades passaram a ser leves e menos assustadoras. A educação é uma dívida histórica brasileira, e o igual acesso de todos pode proporcionar a melhor forma de pagá-la.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. **Os índios na história do Brasil**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2010.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História de educação**. 2ª ed. São Paulo: Moderna, 1996.

BRASIL. Decreto – Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 23 de julho de 2019. Brasil.

FISCHER, Nilton Bueno. **Uma política de educação pública popular de jovens e adultos**. Revista em Aberto, ano 11, nº 56, Brasília, 1992.

FREIRE, Carlos Augusto da Rocha; OLIVEIRA, João Pacheco de. **A presença indígena na formação do Brasil**. Brasília: SECAD; UNESCO, 2006.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 18 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

LOPES, Selva Paraguassu; SOUZA, Luzia Silva. EJA: **Uma Educação Possível ou Mera Utopia?** 2010. Disponível em: <<http://files.professorjoaes.webnode.com/200000155-f2bdbf3b23/EJA%20-%20texto%20principal.pdf>>. Acesso em: 23 de julho de 2019

“ABRAM AS CORTINAS” OS DESAFIOS DE INSERIR O TEATRO NO CONTEXTO DO ENSINO REMOTO

Data de aceite: 16/08/2022

Alexandre Souza de Oliveira Terto

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2623-9995>;
Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL)/
Bolsista de Iniciação à docência, subprojeto
de História, campus III, BRAZIL, E-mail:
alexandreterto@alunos.uneal.edu.br;

Jocelina Alves Tenório(2)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4924-9187>;
UNEAL/ Bolsista de Iniciação à docência,
subprojeto de História, campus III, BRAZIL,
E-mail: jocelino@alunos.uneal.edu.br;

Vitória Soares de Araújo

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9033-3719>;
UNEAL/ Bolsista de Iniciação à docência,
subprojeto de História, campus III, BRAZIL,
E-mail: vitoriaaraujo@alunos.uneal.edu.br

José Adelson Lopes Peixoto

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-5179-108X>
Professor Titular no Curso de História – UNEAL,
Campus III, Coordenador do subprojeto
de História CAPES/PIBID/UNEAL. e-mail:
adelsonlopes@uneal.edu.br

Grupo de Trabalho: História Pibid, Geografia Pibid.

RESUMO: Esse artigo propõe-se a descrever a experiência em um minicurso de Teatro, ministrado a partir de uma proposta apresentada pelo PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência), no curso de História da UNEAL (Universidade Estadual de Alagoas) durante a pandemia ocasionada pela COVID-19. O objetivo foi analisar como o teatro pôde contribuir no

desempenho escolar dos estudantes da Educação Básica. A metodologia usada foi pesquisas bibliográficas em artigos e livros, utilizando autores como Fonseca (2009), Spolin (2007), Japiassu (2008), Hansted e Gohn (2013), Koudela e Santana (2005) e Coelho (2014). Assim, buscou-se suscitar uma reflexão sobre como, de forma didática e experiencial, conseguiu-se fazer com que discentes da Educação Básica aprendessem a importância da arte teatral, possibilitando assim, enxergar e aprender sobre o basilar do teatro e demonstrá-lo, mesmo em exercícios onde a presença física era imprescindível.

PALAVRAS-CHAVE: Educação; Ludicidade; Metodologias.

“OPEN THE CURTAINS” THE CHALLENGES OF INSERTING THEATER IN THE CONTEXT OF REMOTE LEARNING

ABSTRACT: This article proposes to report the experience in a mini-course in Theater, given from a proposal presented by PIBID (Institutional Program for Teaching Initiation Scholarship), in the History course at UNEAL (State University of Alagoas) during the pandemic caused by COVID-19. The objective was to analyze how theater could contribute to the school performance of Basic Education students. The methodology used was bibliographic research in articles and books, using authors such as Fonseca (2009), Spolin (2007), Japiassu (2008), Hansted and Gohn (2013), Koudela and Santana (2005) and

Coelho (2014). Thus, we sought to raise a reflection on how, in a didactic and experiential way, it was possible to make Basic Education students learn the importance of theatrical art, thus enabling them to see and learn about the fundamentals of theater and demonstrate it, even in exercises where physical presence was essential.

KEYWORDS: Education; playfulness; Methodologies.

INTRODUÇÃO

Ao final de 2019, a Organização Mundial de Saúde (OMS) foi alertada sobre um vírus que se apresentava com alto potencial de contágio e que atingia predominantemente as vias respiratórias. O epicentro do vírus era a cidade de Wuhan, na China. Posteriormente, a constatação: o mundo agora enfrenta uma pandemia, ou seja, uma doença de aspecto altamente contagioso em nível global. À medida em que o tempo foi passando, a ameaça foi se tornando cada vez mais real e letal, reconfigurando os modos de vida de todo o globo, notadamente o cotidiano escolar.

O mundo, depois de séculos, enfrenta uma pandemia de categoria altíssima e as relações sociais, comerciais, afetivas e culturais são ressignificadas drasticamente. Assim como todas as relações tiveram que adotar o distanciamento físico e o uso de máscaras como forma de prevenção e proteção contra a doença causada pelo vírus, conhecida como Covid-19, o contato entre as pessoas tornou-se uma violenta ameaça. Um dos setores mais prejudicados pela nova doença foi o da educação. As aulas presenciais foram gradativamente suspensas até a suspensão por completo, todas as metodologias de ensino tiveram que se adequar ao estilo de aulas remotas.

Dentro dessa realidade, este artigo propõe-se a analisar as dificuldades e aprendizados que os integrantes do PIBID encontraram para realizar seus trabalhos durante a pandemia. Tentar-se-á fazer um esboço de como foram os encontros on-line, das impossibilidades demandadas pela crise, bem como dos inúmeros obstáculos que universitários e alunos (as) da Educação Básica encontraram para tornar esses encontros proveitosos e eficazes, tanto no que concerne às ferramentas necessárias para que fosse possível sua realização quanto ao aprendizado construído.

Aos pibidianos do curso de História da UNEAL foi proposto a realização de minicursos, que pudessem, da melhor maneira possível, atender às necessidades de encontros remotos. Os 20 participantes do PIBID foram divididos em grupos e cada um foi responsável por ministrar uma oficina, sendo estas: Técnicas de desenho, Artesanato, Produção textual, Audiovisual e Teatro. Nosso relato dá-se sobre o minicurso de teatro.

Desde muito tempo percebe-se a importância das artes para uma boa formação do

indivíduo. O teatro, também foi entendido como importante ferramenta do arcabouço didático na formação acadêmica e pessoal dos discentes. A proposta foi elaborar um conteúdo possível de ser trabalhado durante as aulas remotas de forma que, mesmo a distância, os alunos (as) compreendessem o básico das artes teatrais e pudessem desenvolver algumas atividades que lhes permitissem aprender também através da experiência.

O objetivo geral do estudo foi analisar como o teatro pôde contribuir no desempenho escolar dos estudantes da Educação Básica de duas escolas estaduais localizadas na zona urbana de Palmeira dos Índios: Escola Estadual Monsenhor Ribeiro Vieira e Escola Estadual Manoel Passos Lima, especificamente com alunos matriculados no 3º ano do Ensino Médio. Os objetivos específicos por sua vez, foram: Refletir sobre a importância do teatro no âmbito pedagógico; Descrever como o uso de poemas e jogos teatrais pode facilitar o processo de ensino-aprendizagem e elencar algumas das dificuldades e desafios do ensino remoto que impactaram no andamento do minicurso. A metodologia usada foi pesquisas bibliográficas em artigos e livros que discorrem sobre a importância da arte teatral em diversos aspectos e observação da prática durante a execução do minicurso.

Nesse sentido, Japiassu (2008) discute sobre a relação existente entre teatro e educação, destacando algumas abordagens pedagógicas mais recorrentes. Hansted e Gohn (2013) apresentam as relações entre teatro e educação ao longo da História, principalmente no Brasil. Enquanto isso, Koudela e Santana (2005) e Coelho (2014) falam sobre as contribuições que o teatro pode trazer para o processo educacional. Já Spolin (2007) apresenta a estrutura dramática dos jogos teatrais, enfatizando que estes contribuem para uma melhora significativa no desempenho escolar dos estudantes. E Fonseca (2009) discute sobre as metodologias no ensino de História, apontando as contribuições que a interdisciplinaridade pode proporcionar.

No primeiro tópico será abordado as relações entre teatro e educação, enfatizando como essas relações se deram na Educação Básica no Brasil. Já no segundo tópico, será apresentada a estrutura do minicurso de teatro que fora ofertado nas escolas citadas como parceiras do projeto. O terceiro tópico explanará sobre os poemas no ensino de História, apontando como essa metodologia foi desenvolvida no minicurso e, o quarto e último tópico, abordará os jogos teatrais que foram realizados e entre uma discussão e outra serão destacadas as dificuldades encontradas para a realização desse minicurso.

AS RELAÇÕES ENTRE TEATRO E EDUCAÇÃO

As relações existentes entre o teatro e a educação datam de épocas longínquas, pois há registros que apontam a presença da arte teatral desde o período da Antiguidade

Clássica. No século V a. C. a educação ateniense era embasada em música, esportes e literatura, mas o teatro propriamente dito só era visto em dramatizações e leituras de peças em aulas de língua. Já no Brasil, o teatro foi usado inicialmente pelos jesuítas, como afirma Hansted e Gohn: “[...] há registros de aplicações pedagógicas do teatro em território nacional desde o século XVI, época em que os padres jesuítas faziam uso do potencial educativo da arte teatral para a catequização dos nativos. [...]”. (HANSTED e GOHN, 2013, p. 208). Os jesuítas utilizavam o teatro porque consideravam que esta era uma forma mais “agradável” de catequizar, diferente dos sermões.

No entanto, a relação entre teatro e educação só foi consolidada a partir do Movimento Escola Nova¹, pois até então só aconteciam encenações em festividades escolares e isso colaborava para que o teatro fosse visto como algo supérfluo. Mas, o movimento citado anteriormente proporcionou a inclusão da arte teatral na matriz curricular da educação formal de crianças, jovens e adultos, como destaca Japiassu:

Consequentemente, justificou-se a presença do teatro - e das artes na escola como recurso de estímulo à “criatividade” do educando. Mas isso não equivale a dizer que a prática teatral estivesse ausente das salas de aula antes do século XX. Sabe-se que dramatizações escolares e leituras de peças teatrais em latim ocorriam em escolas e universidades já durante a Idade Média. [...]. (JAPIASSU, 2008, p. 27)

A educação passou por modificações ao longo dos anos e os métodos tradicionais de ensino já não supriam as demandas de formação de um indivíduo que estivesse pronto para atuar num mundo moderno e contemporâneo, assim, eram necessárias alterações que acrescentassem ao currículo áreas que estivessem voltadas para a cultura e a arte, por exemplo. Dessa forma, a LDB (Lei de Diretrizes e Bases) após passar por uma reforma no ano de 1971, acrescentou as diretrizes uma “atividade educativa” intitulada como Educação Artística, onde a Arte ainda não se fazia presente como disciplina obrigatória e sim como método de recreação.

Todavia, o ensino de arte em si só surgiu durante o período da Ditadura Militar através da lei nº 5.692/71 que colocava a presença do teatro como obrigatória na educação formal. O sentido do ensino das artes para a formação dos educandos era defendido com base na abordagem contextualista ou instrumental² e mais tarde, pela abordagem essencialista ou estética³. Mas, contrariamente, foi durante o regime militar que o teatro sofreu vários

1. Também conhecido como escolanovismo, a Escola Nova chegou ao país na década de 1920 com as reformas do ensino de vários estados brasileiros. Buscava principalmente a modernização, a democratização, a industrialização e a urbanização da sociedade. Os educadores que apoiavam suas idéias entendiam que a educação seria a responsável por inserir as pessoas na ordem social.

2. Uma abordagem que defende o uso do teatro como meio para o aprendizado de conteúdos extra-teatrais.

3. Uma abordagem que busca valorizar a formação cultural do educando através da prática teatral na escola.

ataques, pois ele era tido como uma ameaça e por isso, os textos das peças tinham que ser encaminhados ao Departamento de Censura Federal.

Com o ato institucional nº 5, que foi criado durante a ditadura militar, muitos teatros foram fechados e várias peças foram censuradas. Em meio a esse cenário, surgiu em 1980 o movimento “Arte-educação”, que trouxe discussões sobre a importância da valorização do teatro nas escolas. Com isso, o ensino de arte passou a ser baseado numa proposta triangular desenvolvida pela educadora Ana Mae Barbosa, que colocava os seguintes eixos para a prática de teatro escolar: fazer artístico, contextualização histórica e apreciação estética.

Somente em 1996, após uma atualização na formulação de suas leis, a LDB incluiu as Artes como disciplina e seu ensino sendo obrigatório no sistema educacional brasileiro, conforme descrito no § 2º do art. 26, da lei nº 9.394: “O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”. Determinado no dia 20 de dezembro do mesmo ano, o uso das técnicas e jogos teatrais entraram como partes no método de ensino, onde o reconhecimento dessas artes se tornou um ponto significativo no avanço das técnicas pedagógicas, junto a comprovação de sua eficácia no processo de aprendizagem.

Em 2016, matérias que trabalhavam as Artes plásticas e cênicas foram introduzidas no artigo destinado ao ensino da Arte. As modalidades e expressões contempladas pela matéria também foram incluídas após a promulgação da lei nº 13.278, descrita no § 6º: “As artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o § 2º deste artigo”. Finalmente haviam leis que asseguravam a inclusão do teatro como modalidade de ensino, dentro de uma base curricular modernizada e ampla que garantia ao docente as ferramentas e materiais necessários para um ensino que alcançasse êxito em todo âmbito cognitivo do estudante.

É importante não só uma formação intelectual e de acúmulo de conhecimento, mas também trazer elementos para a prática pedagógica que trabalhe no processo de ensino-aprendizagem os elementos emocionais (de forma não psicológica), de expressão, de postura, de desentrelaç e fluidez na hora de potencializar os conhecimentos adquiridos, e o teatro, enquanto disciplina pode de maneira eficaz contribuir significativamente, juntamente com outras disciplinas para um desenvolvimento intelectual e cognitivo em sala de aula. Assim como afirmam Koudela e Santana: “[...] Dessa forma, a prática da ação dramática cria espaços e possibilidades para dar forma à consciência pós-moderna e pós-colonial, sensíveis à pluralidade, diversidade, inclusão e justiça social”. (KOUDELA e SANTANA, 2005, p. 153).

A relação estabelecida entre teatro e educação se concretizou no decorrer dos anos através de lutas, estudos e práticas pedagógicas desenvolvidas por especialistas, como Spolin, por exemplo. Esta tentava mostrar que as técnicas teatrais e artísticas potencializam o aprendizado do estudante em habilidades necessárias e capazes de envolver tanto o emocional como o cognitivo, ajudando numa assimilação mais rápida do que se dispusesse a ensinar; na projeção e autoconfiança do aluno (a); em dinâmicas que fortalecesse e desenvolvessem o trabalho em equipe, bem como, pelo respeito e entendimento da diversidade e as diferenças do ser humano.

O PIBID E O MINICURSO DE TEATRO

Tendo em vista o cenário pandêmico, foi discutido entre os coordenadores e integrantes do PIBID quais atividades poderiam ser realizadas de forma que o impacto das dificuldades trazidas fossem as mínimas possíveis. Assim, estabeleceu-se que iriam ser ofertados minicursos aos alunos (as) das escolas participantes do projeto. Os pibidianos foram divididos em grupos e cada um ficou responsável para ministrar os minicursos que melhor se adaptassem às suas aptidões. Sendo assim, o minicurso de teatro foi preparado em três módulos e para cada um foram planejadas atividades de modo que deixassem os participantes em sintonia com os temas.

No primeiro encontro, foram abordadas, inicialmente, algumas noções básicas sobre o teatro, tais como, os principais gêneros teatrais, os tipos de teatro, de textos dramáticos e os elementos que compõem uma peça. Foi explanado ainda, o que eram jogos teatrais e em seguida, dois jogos foram realizados: *Aí daí* e *Expressão vocal*. Nesse primeiro momento, houve apenas a presença de duas alunas e o contato inicial destas com os assuntos citados anteriormente foi extremamente proveitoso, pois se mostraram entusiasmadas com as primeiras impressões que tiveram da arte teatral.

Para o segundo encontro, foram levados poemas que falavam sobre a Ditadura Militar, ocorrida no Brasil em 1964, com isso, foram selecionados textos de poetas nordestinos que sofreram alguma repressão durante esse período e usaram a arte poética como forma de resistência. Num segundo momento, foi feita uma dramatização de monólogos, e assim, o intuito era fazer com que as duas alunas que estavam participando desse encontro pudessem experimentar um dos tipos de apresentação mais comum no teatro. Por fim, foram realizados três jogos teatrais: *Ordem secreta*, *Testando as emoções* e *Improvizando com as imagens*; a participação das discentes foi satisfatória, mas a instabilidade da internet chegava a atrapalhar um pouco.

No terceiro encontro, além das duas alunas que participaram dos encontros anteriores, houve a presença de outro aluno, com isso, foi pensado e preparado apenas a realização de jogos teatrais, pois como os momentos aconteceram de forma on-line, entre um encontro e outro ocorreram imprevistos decorrentes das dificuldades do contexto remoto, e assim, muitas atividades precisaram ser replanejadas e ajustadas. Ao todo, foram realizados quatro jogos nesse último encontro: *Só perguntas, Eu vou para a lua, Ordem secreta e Troca*. Conduziu-se as aulas nesse ritmo, numa busca cada vez mais por conhecimento e transformações positivas, estimulando o grupo a explorar as possibilidades que a arte teatral pode proporcionar. Vale ressaltar que, os poemas e jogos aqui mencionados serão tratados mais a frente com mais detalhes.

OS POEMAS E O ENSINO DE HISTÓRIA

Dentro da pluralidade das artes, a equipe do minicurso de teatro em pensamento conjunto, planejou para os encontros com os estudantes o desenvolvimento das leituras de poemas com temática que se aproximasse de alguma via histórica, que em questão se tratava do período da Ditadura Militar no Brasil, como já foi citado anteriormente. O intuito era proporcionar que os participantes pudessem compreender melhor esse período da História através da linguagem poética, pois é necessário explorar metodologias diversificadas, como afirma Fonseca:

Ao incorporar diferentes linguagens no processo de ensino de história, reconhecemos não só a estreita ligação entre os saberes escolares e a vida social, mas também a necessidade de (re)construirmos nosso conceito de ensino e aprendizagem. As metodologias de ensino, na atualidade, exigem permanente atualização, constante investigação e contínua incorporação de diferentes fontes em sala de aula. [...] (FONSECA, 2009, p. 164)

Foi durante o segundo encontro do minicurso que foram abordados os poemas que falavam da Ditadura Militar. Primeiramente, os ministrantes explanaram um pouco sobre o que foi esse regime, depois declamaram dois poemas: *Colônia penal brasiliensis* do poeta paraibano Alex Polari e *Maio 1964* do poeta maranhense Ferreira Gullar, em seguida analisaram junto com as discentes a crítica desses autores contida em seus versos. Ao exibir os poemas em questão, notou-se que as alunas presentes na aula desconheciam os autores, logo, percebe-se o quanto foi e é importante levar diferentes linguagens e materiais para a contextualização das discussões históricas, pois isso permite que os discentes ampliem seu repertório cultural.

Além disso, ao levar os poemas para o minicurso pôde-se estabelecer uma ponte entre o teatro e a história, pois tinha-se a literatura de um lado, representada pelos poemas e

a história de outro, representado pelo período do regime ditatorial. A partir disso, constatou-se que é possível abordar e contextualizar momentos históricos utilizando-se conjuntamente recursos de diferentes campos do saber, ou seja, por meio da interdisciplinaridade, pois segundo Fonseca:

[...] A interdisciplinaridade pressupõe a integração entre os conteúdos e as metodologias de disciplinas diferentes que se propõem a trabalhar conjuntamente determinados temas. Não é uma simples fusão ou justaposição, mas uma “interpenetração” de conceitos, dados e metodologias. (FONSECA, 2009, p. 106)

Vale ressaltar ainda que, é necessário não se limitar as formas tradicionais de transmitir conhecimentos, pois estes não são estáticos, pelo contrário, estão em constante construção e transformação pela sociedade. Logo, as diferentes linguagens e metodologias podem facilitar o processo de ensino-aprendizagem, estimulando a criatividade e a criticidade do educando. Através das ações possibilitadas pelo PIBID é possível colaborar na ampliação das formas de ensinar e aprender, e nesse sentido, o uso dos poemas é apenas uma das várias possibilidades existentes.

JOGOS TEATRAIS NO CONTEXTO ESCOLAR

Segundo Japiassu, “Os jogos teatrais são procedimentos lúdicos com regras explícitas”. (JAPIASSU, 2008, p. 25). Com isso, constata-se que eles possuem um potencial educativo capaz de estimular e melhorar várias habilidades dos alunos (as), visto que, os jogos exercitam a expressividade, criatividade, atenção e concentração, por exemplo. Diante disso, o grupo responsável pelo minicurso de teatro percebeu que havia a possibilidade de fazer alguns jogos teatrais, mas como o minicurso aconteceu de forma on-line, foi necessário fazer algumas adaptações no formato e na dinâmica de realização das atividades, uma vez que não haveria contato presencial.

O teatro de um modo geral proporciona diversos benefícios para o desenvolvimento pessoal e escolar dos estudantes, logo, os jogos teatrais também cumprem um papel fundamental nesse processo, pois apesar de parecerem simples, é necessário compreender e estar atento à sua estrutura para que os resultados sejam satisfatórios. Em relação à estrutura do jogo, Spolin estabelece que este é formado por três partes: onde (cenário/ambiente), quem (personagem/relacionamento) e o que (ação). Tendo em vista as características que compõem os jogos teatrais, percebe-se não só a proporção que eles podem alcançar, como também, a importância que carregam consigo, como assim afirma Spolin:

Os jogos teatrais podem trazer frescor e vitalidade para a sala de aula. As oficinas de jogos teatrais não são designadas como passatempos do currículo, mas sim como complementos para a aprendizagem escolar, ampliando a consciência de problemas e ideias fundamentais para o desenvolvimento intelectual dos alunos. [...]. (SPOLIN, 2007, p. 29)

Além disso, existem ainda as três essências do jogo teatral apontadas por Spolin, que são: foco, instrução e avaliação. O foco é um problema que precisa ser sanado pelos participantes do jogo, já a instrução são as frases que são ditas ao longo do exercício para que não percam a atenção no problema que precisam solucionar e a avaliação por sua vez, não consiste em fazer um julgamento ou crítica, pelo contrário, ela serve apenas para avaliar se o problema foi resolvido.

Em relação aos encontros do minicurso em si, foram selecionados jogos que pudessem ser realizados de forma on-line, para isso, priorizou-se aqueles que dispensassem o contato físico, já que este não era possível. Para o primeiro encontro, foram escolhidos e realizados apenas dois jogos, o *Aí daí* e *Expressão vocal*. No primeiro, as participantes precisavam contar uma história sem utilizar as palavras que dão nome ao jogo, já no segundo tinham que falar algumas frases alternando o ritmo e a altura da voz. Com isso, foi possível estimular já no primeiro encontro a expressividade, a improvisação e a criatividade das alunas presentes, estas não só participaram ativamente, como também, se divertiram ao fazer os exercícios propostos.

No segundo encontro, foram apresentados três jogos: *Ordem secreta*, *Testando as emoções* e *Improvisando com as imagens*, o primeiro serviu para facilitar a integração do grupo, pois consistia em fazer com que cada participante pedisse para que outra fizesse algo, mas o detalhe surpresa é que quem iria realizar a ação seria a pessoa que deu a ordem. Já no segundo jogo, tinham que repetir a mesma frase usando diferentes emoções, e assim, trabalhou-se a expressividade e a criatividade. No terceiro jogo, tinham que contar uma história incluindo imagens que iam sendo apresentadas no decorrer da sua fala, e com esse exercício foi possível estimular a criatividade e principalmente, o improviso.

Diferente dos primeiros encontros que trouxeram outras coisas além dos jogos na programação, para o terceiro encontro foi planejado apenas jogos. Foram realizados ao todo quatro jogos: *Só perguntas*, *Eu vou para a lua*, *Ordem secreta* e *Troca*. O primeiro jogo consistia em fazer um diálogo usando apenas perguntas, no segundo, os (as) alunos (as) tinham que repetir a frase *Eu vou para a lua* e incluir algum objeto para levar nessa viagem, de modo que todos citassem um e repetisse o dos outros. Já o terceiro jogo foi feito pela segunda vez no minicurso, pois pretendia-se intensificar ainda mais a integração do grupo. E no quarto e último jogo, os (as) alunos (as) tinham que criar uma história e

alternar o sentido dela a cada vez que escutavam uma palma e o instrutor do jogo falar a palavra troca.

Em todos os jogos do último encontro trabalhou-se habilidades essenciais para o desenvolvimento dos participantes do minicurso, dentre elas estão: a criatividade, atenção, concentração, expressividade e improviso. Assim como nos outros encontros, no último a participação dos discentes foi satisfatória e apesar dos obstáculos encontrados eles conseguiram usufruir desses momentos.

CONCLUSÃO

A compreensão do grupo ampliou-se no que diz respeito às ferramentas e processos que fazem parte do ensino-aprendizagem, ainda mais sendo essa troca de conhecimentos institucionalizada e também sujeita não somente às mudanças políticas e sociais, como também, as naturais ou químicas, caso da pandemia trazida pela Covid-19. Sendo assim, foi necessário ter a capacidade de adaptação e um arsenal didático flexível e possível para atender às demandas das mudanças.

Pôde-se experimentar de forma prática as implicações que tais mudanças bruscas, acontecidas no contexto social, afetaram diretamente a educação em todos os seus âmbitos. No que concerne aos PIBIDIANOS da UNEAL, essa experiência deu-se logo no início, pois já as inscrições foram de forma remota, bem como, seguem as atividades do projeto até a escrita deste.

Enquanto alunos (as), essas adversidades foram importantes para que tenhamos cada vez mais a percepção de que as mudanças são um imperativo natural e social e que os envolvidos no processo educacional devem desenvolver e aprimorar a resiliência. Mesmo com os obstáculos que o vírus trouxe, advindos do isolamento social, da vital demanda por *internet* e eletrônicos da comunicação, dentre outros, mesmo prejudicada, a jornada continuou, na Universidade e junto desta no PIBID. Foi inspirador o respeito e compromisso por parte da equipe que coordena e acompanha o projeto, pois nos permitiram, a partir de suas ações, fortalecer a troca de conhecimentos que não deve esmorecer frente as adversidades, sejam elas de quaisquer naturezas.

Para os universitários que tiveram o primeiro contato com um projeto educacional de âmbito nacional, como o PIBID, é relevante esta conexão, pois tais projetos trazem um sentimento de pertença junto ao cenário educacional de forma ampla e efetiva. Fazem com que o estudante perceba a importância de tais projetos para uma formação mais sólida e ampla, e, ainda que diante de políticas aniquiladoras de ferramentas educacionais no cenário político brasileiro atual, ainda há quem resista.

O grupo acentuou ainda mais a compreensão de que a Universidade deve fazer jus ao nome e universalizar seus conhecimentos ao máximo, para que este não fique estagnado e transforme-se em pântano. O PIBID é um possibilitador dessa universalização e como projeto de ensino busca fortalecer cada vez mais a dialética conhecimento-sujeito desembocando numa experiência mútua de aprendizado e transformações para formando e sociedade.

A escolha do minicurso de teatro foi positiva para o grupo, pois além de oferecer novas perspectivas de abordagens didáticas interdisciplinares, ampliou o conhecimento dos envolvidos sobre os conhecimentos básicos da arte teatral ao mesmo tempo em que, de alguma maneira, alargou suas capacidades cognitivas, ou seja, a aprendizagem pode se dar também por vieses lúdicos, corporais, emocionais e mentais; os elementos teatrais podem ser usados de forma a transmitirem conhecimentos de outras áreas. E assim, pôde-se identificar e aprender sobre a importância da interdisciplinaridade para o âmbito educacional.

REFERÊNCIAS

BRASIL. LDB – Leis de Diretrizes e Bases. **Lei nº 9.394**. 1996. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 21 jun. 2021

BRASIL. **Lei nº 13.278**. 2016. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 21 jun. 2021.

COELHO, Márcia Azevedo. Teatro na escola: uma possibilidade de educação efetiva. **Polêmica**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 2, p. 1-12, abr/set, 2014.

FIOCRUZ – Fundação Oswaldo Cruz. **Impactos sociais, econômicos, culturais e políticos da pandemia**. Fiocruz, 2020. Disponível em: <https://portal.fiocruz.br/impactos-sociais-economicos-culturais-e-politicos-da-pandemia>. Acesso em: 15 jun. 2021.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de História**. 8 ed. São Paulo: Papirus, 2009.

HANSTED, Talitha Cardoso; GOHN, Maria da Glória. Teatro e educação: uma relação historicamente construída. **Eccos**, São Paulo, n. 30, p. 199-220, jan/abr, 2013.

JAPIASSU, Ricardo Ottoni Vaz. **Metodologia do ensino de teatro**. 7 ed. São Paulo: Papirus, 2008.

KOUDELA, Ingrid Dormien; SANTANA, Arão Paranaguá de. Abordagens metodológicas do teatro na educação. **Ciências Humanas em Revista**, São Luís, v. 3, n. 2, p. 145-154, dez, 2005.

OPAS - Organização Pan-Americana da Saúde. **Histórico da pandemia de COVID-19**. OPAS, 2020. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19>. Acesso em: 15 jun. 2021.

SPOLIN, Viola. **Jogos teatrais na sala de aula**: um manual para o professor. Tradução Ingrid Dormien Koudela. São Paulo: Perspectiva, 2007.

A IMPORTÂNCIA DO PIBID PARA O GRADUANDO: A EXPERIÊNCIA EM DUAS ESCOLAS ESTADUAIS NO MUNICÍPIO DE PALMEIRA DOS ÍNDIOS DURANTE A PANDEMIA DO COVID-19

Data de aceite: 16/08/2022

Deyme Gois Barbosa

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0899-1238>;
Universidade Estadual de Alagoas/Bolsista de
Iniciação à Docência, sub projeto História -
Uneal – Campus III), BRAZIL, E-mail: deyme@alunos.uneal.edu.br;

Sidney Cristian dos Santos Sousa

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6980-008X>;
Universidade Estadual de Alagoas/
Bolsista de Iniciação à Docência, sub projeto
História - Uneal – Campus III, BRAZIL, E-mail:
sidneysousa@alunos.uneal.edu.br

Tiago Domingos da Silva

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0750-7130>;
Universidade Estadual de Alagoas/ Bolsista
de Iniciação à Docência, sub projeto História
- Uneal – Campus III, BRAZIL, E-mail: tiago.silva2@alunos.uneal.edu.br

José Adelson Lopes Peixoto

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-5179-108X>
Professor Titular no Curso de História – UNEAL,
Campus III, Coordenador do subprojeto
de História CAPES/PIBID/UNEAL. e-mail:
adelsonlopes@uneal.edu.br

RESUMO: Este trabalho aponta e discute as contribuições que o PIBID promove para o discente de licenciatura. Utilizamos para isso nossa experiência enquanto bolsistas inseridos na educação básica no município de Palmeira dos Índios, a partir da descrição de atividades realizadas na Escola Estadual Monsenhor Ribeiro

e Escola Estadual Manoel Passos. O estudo está embasado nas discussões de autores como Santos (2014) que trata sobre Educação à distância e/ou ensino remoto e Martins & Almeida (2020) que contribui para a discussão sobre a educação durante a pandemia.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Ensino remoto. Pandemia.

THE IMPORTANCE OF PIBID FOR GRADUATES: THE EXPERIENCE IN TWO STATE SCHOOLS IN THE MUNICIPALITY OF PALMEIRA DOS ÍNDIOS DURING THE COVID-19 PANDEMIC

ABSTRACT: This work points out and discusses the contributions that PIBID promotes for undergraduate students. For this, we used our experience as scholarship holders inserted in basic education in the municipality of Palmeira dos Índios from the description of activities carried out at the Monsenhor Ribeiro State School and Manoel Passos State School. The study is based on the discussions of authors such as Santos (2014) who deal with distance education and/or remote learning and Martins & Almeida (2020) who contribute to the discussion about education during the pandemic.

KEYWORDS: Education. Remote teaching. Pandemic.

1 | INTRODUÇÃO

O Programa Institucional de Bolsas de

Iniciação à Docência, o PIBID, faz parte da política educacional, em âmbito federativo, das IES desde sua criação através do Decreto nº 7.219/2010 e regulamentado pela Portaria 096/2013. O programa insere-se de forma a propiciar o ambiente docente durante a própria graduação. Portanto, percebe-se a inovação trazida pelo programa, bem como a integração do ensino superior junto à educação básica, pois os bolsistas são orientados a servir a rede básica de ensino público. É a partir desta experiência que o graduando obtém, por vezes, seu primeiro contato legal com o universo docente, assumindo funções inerentes com sua prática, planejamento e organização das atividades escolares etc. Como bolsistas do PIBID, iniciamos as atividades do programa junto à duas escolas estaduais de Palmeira dos Índios, quais sejam, Escola Estadual Monsenhor Ribeiro e Escola Estadual Manoel Passos Lima.

Nossa tarefa consistiu em ministrar oficinas temáticas destinadas a colaborar com o desenvolvimento intelectual, social, cultural e escolar dos alunos das respectivas escolas. Impossibilitados de exercer as atividades de maneira presencial devido ao período pandêmico, estas foram conduzidas de maneira remota. Veremos as dificuldades objetivas encontradas no decorrer deste texto. Todavia, a produção deste resumo expandido dá-se pela necessidade de levantarmos hipóteses acerca das seguintes questões: qual a contribuição que o PIBID promove ao graduando? A presença deste programa no universo acadêmico auxilia de que forma na formação docente? A partir destas reflexões, utilizaremos de nossa experiência enquanto bolsistas do PIBID para possibilitarmos algumas conclusões acerca de tais questões.

2 | PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Dividiremos a exposição em dois aspectos que se entrelaçam, a saber, na primeira parte destacaremos aspectos gerais (1.1) que consideramos imprescindíveis para o entendimento das condições em que foram realizadas as atividades do PIBID nas duas escolas estaduais de Palmeira dos Índios, bem como apresentaremos as impressões (1.2), através de relatos dos alunos bolsistas, do exercício da função nas escolas. No curso do desenvolvimento da exposição, evidenciaremos as convergências encontradas entre os participantes do grupo que conduziram os trabalhos internos da oficina para pontuarmos o consenso a respeito das contribuições trazidas pelo PIBID que foram percebidas, dentro das limitações objetivas, durante o desenrolar das atividades. Outrossim, apontando (1.3) as possíveis respostas para as indagações que fizeram necessária a elaboração deste trabalho.

Para a discussão teórica, utilizamos como referência as abordagens de Santos (2014)

que descreve a Educação à distância e/ou ensino remoto que será tratada especialmente durante a primeira parte da exposição. Sobre a educação durante a pandemia utilizamos a exposição de Martins & Almeida (2020) que nos auxiliará a evidenciar os desafios postos enfrentados tanto por alunos quanto por professores.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.1 Aspectos gerais: o contexto

Devido a situação pandêmica ocasionada pelo Covid-19, as atividades presenciais foram suspensas e logo se estabeleceu medidas sanitárias não farmacológicas, como a política de distanciamento social para conter a propagação do vírus. Nesta política, determinou-se a condução remota dos trabalhos acadêmicos e escolares (MARTINS & ALMEIDA, 2020, p. 4), o que, como veremos adiante, manifestou de imediato problemas socioeconômicos que atingiram de maneira veemente o grande contingente do público que usufrui da rede pública de ensino. Por ora, trataremos acerca do que é educação remota e/ou *online*, quais são suas características elementares e as dificuldades observadas durante a execução das atividades.

O que é Ensino remoto e/ou *online*? Segundo Santos (2014, p. 63) podemos defini-lo como “o conjunto de ações de ensino-aprendizagem, ou atos de currículo mediados por interfaces digitais que potencializam práticas comunicacionais interativas, hipertextuais e em mobilidade”. Dessa forma, o ensino remoto ou à distância se caracteriza pela utilização de tecnologias que permitem, segundo o autor, criar um ambiente altamente interativo e dinâmico. Assim, engendrando novas possibilidades do ensinar e do aprender.

Entretanto, a implementação imediata do ensino à distância sem a observância minuciosa de suas exigências gerais, bem como sua concretização nas heterogêneas e díspares realidades regionais do país, trouxe problemas objetivos que comprometeram as atividades educacionais durante o presente período pandêmico. Podemos destacar a primeira dificuldade enfrentada, especialmente pelos professores, que refletem na realização das atividades escolares, e-la: dificuldade de caráter didático-pedagógico.

3.2 Dificuldade didático-pedagógica

Para as redes de ensino que atuam de maneira exclusivamente presencial, preponderantemente as de gestão pública, tal mudança repentina na modalidade do ensino apresentou-se com grande desafio devido a não adaptabilidade no manuseio de ferramentas outrora estranhas ao exercício da função presencial. Assim, ao negligenciar este aspecto, compromete-se, desde que se queira realizar efetivamente atividades qualificadas e não

apenas aparentar a realização destas, a continuidade do trabalho escolar remoto como, por exemplo, a mera condução da aula, sua qualidade, o engajamento dos alunos etc. Quanto ao que afirmamos, observa o autor:

O ensino remoto tem deixado suas marcas [...] para o bem e para o mal. Para o bem porque, em muitos casos, permite encontros afetuosos e boas dinâmicas curriculares emergem em alguns espaços, rotinas de estudo e encontros com a turma são garantidos no contexto da pandemia. Para o mal porque repetem modelos massivos e subutilizam os potenciais da cibercultura na educação, causando tédio, desânimo e muita exaustão física e mental de professores e alunos. Adoecimentos físicos e mentais já são relatados em rede. Além de causar traumas e reatividade a qualquer educação mediada por tecnologias. Para o nosso campo de estudos e atuação, a reatividade que essa dinâmica vem causando compromete sobremaneira a inovação responsável no campo da educação na cibercultura (SANTOS, 2020, s.p.).

Percebe-se que o aspecto pedagógico é de imprescindível debate dentro desta modalidade educacional, pois mensura o desenvolvimento e porventura a estagnação do ensino. Dessa forma, ao atropelar as fases de implementação do ensino remoto, corre-se o risco de abdicar da educação de qualidade, incorrendo em equívocos que são refletidos nos indicadores de desempenho da educação. Portanto, as possibilidades criadas através do desenvolvimento tecnológico, ao não ser refletida sua adaptabilidade pedagógica tornam-se o oposto daquilo a que se propõe inicialmente como facilitar a comunicação e interação.

3.2.1 Dificuldade socioeconômica

Façamos referência a outro tipo de problema enfrentado pela a educação pública e, naturalmente, também pelos bolsistas do programa, a saber, dificuldades de natureza socioeconômica. Após apresentar o principal problema geral, isto é, que trouxe dificuldades objetivas para docentes e discentes, julgamos necessário elucidar, como mencionado, pontos de natureza socioeconômica que influíram direta ou indiretamente na realização de nossa inserção no trabalho remoto como bolsistas do PIBID. Nos restringimos, aqui, a apontar aqueles que impactaram diretamente a educação como a não universalização do acesso à *internet*, a concentração de renda expressa na impossibilidade de um grande quantitativo de alunos a sequer ter um aparelho para utilizar durante o ensino remoto etc. Tal cenário nacional auxilia em parte para a compreensão da evasão escolar contabilizada ao longo da pandemia. Estes são fatores que desempenharam drásticos impactos que comprometeram a realização das atividades.

Outros fatores podem figurar dentro deste cenário, entretanto, nosso propósito é destacar aspectos objetivos de alcance nacional que foram postos com a determinação

do ensino remoto. Ressaltamos, uma vez mais, que a não observância destes fatores desempenhou decisiva centralidade que, ao não serem revisadas, contribui para o pífio desenvolvimento da educação de forma remota.

3.3 Como ocorreram as atividades na oficina temática: relatos e convergências

Para possibilitar que nós, enquanto bolsistas do PIBID, tenhamos a oportunidade de exprimir nossas impressões subjetivas acerca das dificuldades enfrentadas durante a inserção nas escolas participantes do programa, bem como destacar o que julgamos como contribuição daquele programa para nossa formação docente, destacamos a seguir breves relatos que buscam aproximar o leitor de nossas experiências, recheadas de dificuldades. Contudo, frutífera em necessárias reflexões acerca da educação.

Relato I

Os problemas de natureza socioeconômica concorreram para engendrar dificuldades, comprometendo veementemente a realização dos trabalhos. Estes foram múltiplos, mas podemos elencar os principais, a saber, como a falta de conexão à *internet* da maioria dos alunos, a instabilidade na conexão, a falta de aparelho eletrônico, etc. Em suma, podemos inferir que enfrentamos problemas objetivos durante toda a condução dos trabalhos internos da oficina, mas que esta conseguiu, dentro das condições sabidas, cumprir com seu objetivo com aqueles alunos que tiveram a possibilidade de acompanhar as discussões e atividades.

Reiteramos que a despeito dos tantos entraves enfrentados durante a inserção das atividades escolares de forma remota, estas trouxeram, indubitavelmente, contribuições significativas para a equipe. O contato empreendido com os alunos das escolas possibilitou, mesmo que remotamente, vislumbrar aspectos pedagógicos, didáticos e socioeconômicos que perfazem a vida escolar do ensino público. Outrossim, a experiência docente que tivemos ao longo do período das atividades propiciou o aprimoramento e a necessária reflexão crítica do exercício docente. O PIBID contribui de maneira determinante para que ocorra esta reflexão mencionada, pois é através de suas atividades que podemos mapear os desafios que a educação nos coloca enquanto nação.

Relato II

O PIBID como projeto é essencial para o aprendizado dos discentes que estão na universidade buscando uma primeira experiência em sala de aula. Com a pandemia que se iniciou, todas as atividades que deveriam ser ministradas presencialmente tiveram que ser ofertadas de maneira remota. Essa forma de ensino gerou grandes dificuldades e

empecilhos para um melhor desenvolvimento das oficinas ofertadas aos alunos das escolas. Entretanto, apesar de todos os problemas, o PIBID se mostrou uma grande ferramenta de integração universidade-escola, essas interações se mostram importantíssima para a vida acadêmica do aluno, adquirindo experiência já no começo da universidade de como é o dia-a-dia da convivência em sala de aula com os alunos, embora, infelizmente, devido a pandemia, não tenha sido possível essa interação presencialmente. Acredito que para os estudantes dessas escolas também tenha sido uma boa experiência participar dos cursos ministrados por nós discentes.

Relato III

A primeira experiência com um projeto envolvendo alunos do PIBID, com alunos do ensino médio, acabou sendo bem desafiadora. Tivemos bastante discussões construtivas de como elaborar alguns projetos com a finalidade de promover conteúdos que os alunos pudessem usufruir tanto na escola quanto fora dela. Porém, o número de participantes foi muito pequeno. Durante a inscrição, houve um número significativo de alunos inscritos, até então a primeira interação na aula tinha a presença de alguns alunos, mas ao passar das aulas o número tornou-se menor com turmas a ter somente um aluno por aula.

Um problema muito frequente que ocorreu durante o ensino remoto, são as falhas de conexão que afetaram alguns alunos principalmente os que tem uma renda per capita baixa, que por conseguinte não pode manter uma banda larga de qualidade para assistir às aulas. Apesar de mesmo com poucos alunos tivemos esse primeiro “contato” com eles, considerando que nos encontrávamos em sala de aula durante o ensino médio, pudemos vivenciar a experiência que um professor tem ao dar aula remota, além de trabalhar com a criatividade buscando novos métodos de fazer o aluno entender o assunto proposto. A oportunidade que o PIBID nos trouxe foi imprescindível para que avaliemos acerca das dificuldades da educação e, assim, tenhamos a possibilidade de reflexão para construir soluções para os problemas que assolam, principalmente, a educação pública.

3.4 Contribuições do PIBID para os bolsistas: convergências

Como pode ser observado, os relatos convergem em aspectos determinantes que influíram de forma a afligir todos os integrantes bolsistas. Contudo, apesar de tais inconvenientes que concorreram para engendrar dificuldades em nossa atuação, concordamos, de forma unânime, com a rica experiência adquirida através deste programa. Podemos afirmar a imprescindibilidade do PIBID para garantir ao graduando qualidade em sua formação. Inserir o discente precocemente no universo docente é promover o contato com a realidade escolar e vivenciar seu desenvolvimento histórico, possibilitando sua

transformação. Inferimos que apenas a educação formal, sem o devido exercício prático da teoria aprendida dentro da sala de aula, constitui-se como uma formação deficiente, pois não estimula o desenvolvimento didático e pedagógico do discente, ocasionando lacunas que emergirão posteriormente. A possibilidade que o programa garante aos seus bolsistas, estimula a crítica consciente e adequada aplicabilidade da teoria dentro do contexto histórico no qual se situa a escola. A despeito das inconveniências ocasionadas pelo panorama presente, que dificultou sobremaneira nossa atuação dentro das escolas da rede básica, concluímos que a experiência é instigante e, por sua vez, talha o licenciando para o enfrentamento da realidade escolar pública.

REFERÊNCIAS

MARTINS, Vivian.; ALMEIDA, Joelma. Educação em tempos de pandemia no brasil: *saberesfazer*es escolares em exposição nas redes e a educação on-line como perspectiva. **Revista Docência e Cibercultura UERJ**, V.4, n.2, p: 215-224, Maio/Agosto, 2020

SANTOS, Edméa. EAD, palavra proibida. Educação *online*, pouca gente sabe o que é. Ensino remoto, o que temos para hoje. Mas qual é mesmo a diferença? **Revista Docência e Cibercultura UERJ**. Notícias. 2020. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/re-doc/announcement/view/1119>>. Acesso em: 01 jul. 2021.

“AH, A ESCOLA DO BRASILIANA? IR LÁ PARA TOMAR UM TIRO?": IMPASSES ENTRE DISCURSO, REPRESENTAÇÃO E PRECARIZAÇÃO DA ESCOLA MONSENHOR JOSÉ SOARES DE MELO, EM ARAPIRACA-AL

Data de aceite: 16/08/2022

Alexsandra da Silva Santos

alexandrasantos2506@gmail.com

Wheber Mendes dos Santos

whebeer@gmail.com

Gladyson Stélio Brito Pereira

gladyson.pereira@uneal.edu.br

RESUMO: Esse artigo analisa a imagem da Escola Monsenhor José Soares de Melo localizada no bairro Brasiliana, com histórico de carência de recursos básicos como a segurança pública, pertencente município de Arapiraca-AL. A teoria foucaultiana foi usada como base para entender de que modo os discursos sobre o bairro afetam a escola assim como a relação entre a escola-espacialidade. A arqueogenealogia foi a metodologia usada na análise da relação sujeito-discurso e a constituição de uma verdade sobre um objeto. Reflexão da comunidade do bairro brasiliana sobre a importância da escola para a cidade e da socialização e produção-interação com a cultura do bairro.

PALAVRAS-CHAVE: escola-espacialidade, sujeito-discurso, brasiliana.

ABSTRACT: This article analyzes the image of the Monsenhor José Soares de Melo School located in the Brasiliana neighborhood, with a history of lack of basic resources such as public security, belonging

to the municipality of Arapiraca-AL. Foucauldian theory was used as a basis to understand how discourses about the neighborhood affect the school as well as the relationship between school-spatiality. Archegenealogy was the methodology used in the analysis of the subject-discourse relationship and the constitution of a truth about an object. Reflection of the Brasiliana neighborhood community on the importance of the school for the city and the socialization and production-interaction with the neighborhood culture.

KEYWORDS: school-spatiality, subject-discourse, brasiliana.

INTRODUÇÃO

A Escola Monsenhor José Soares de Melo é uma Escola de Ensino Fundamental que está localizada na Rua João Medeiros de Lima, no bairro Brasiliana, no município de Arapiraca - AL.

A escola foi erguida graças a um esforço enorme dos residentes do bairro que tinham uma enorme demanda por acesso ao ambiente educacional. No ano de 1988, com recursos do Ministério da Educação e da Secretaria de Educação e Cultura de Arapiraca, a comunidade recebeu insumos para a construção e convocou um mutirão para essa atividade. Dois anos depois, a escola começou a funcionar com aproximadamente 87 alunos.

Por ser um bairro que se afasta do centro

da cidade, o Brasiliana sempre apresentou carência de recursos básicos para a assistência à população, entre eles a educação, a segurança pública, saneamento básico, todas as conquistas desse território foram conquistadas através da luta dos moradores do bairro.

Ademais, o bairro estava localizado em uma linha de trem que hoje encontra-se desativada, logo foi construída toda uma imagem de alerta e perigo que ainda ocupa a memória e o imaginário da população. Porém, paralelo a desativação da linha do trem, a distância do centro e a falta de assistência, logo o bairro periférico passa a representar um outro tipo de perigo a população arapiraquense: a violência urbana.

O presente artigo tenta reconstruir através do enunciado: **"Ah, a escola do Brasiliana? Ir lá para tomar um tiro?"** a história da escola do bairro Brasiliana, bem como entender a partir dela como ocorre esse deslocamento discursivo.

A escolha da metodologia não é feita por acaso, ela trata, seleciona e promove um recorte do que será utilizado, bem como o tratamento desse material (CERTEAU, 1982.) Desta forma, busca-se realizar uma pesquisa qualitativa, com a intenção de analisar pós-criticamente a forma como se dispõem os discursos de precarização desses bairro. Outrossim, analisamos autores que falam diretamente sobre a temática como: Foucault, Pollack, Dinamicamente, reunimos um conjunto de materialidades para análise.

Esta pesquisa tem como modo de fazer "a genealogia, como análise da proveniência, está portanto no ponto de articulação do corpo com a história. Ela deve mostrar o corpo inteiramente marcado de história e a história arruinando o corpo." (FOUCAULT, 1989). A Arqueogenealogia de Foucault, permite-nos enxergar como as relações presentes se cristalizaram em um processo dinâmico, permitindo entender como estes sujeitos produzem discursos, bem como discursos produzem sujeitos, através da constituição de efeitos de verdade naturalizados. Desta forma, pretende-se fazer uma imersão em diversas possibilidades de materialidades que possam surgir a partir do início da pesquisa.

Nesta pesquisa entende-se documentação como um discurso, ou seja como algo que é produzido mediante a interação entre sujeitos, que se constroem e são construídos a cada momento. Desta forma, buscamos construir um conjunto metodológico com diversas materialidades dos discursos sobre sujeitos e suas resistências.

DESENVOLVIMENTO

No final dos anos 80 e início dos anos 90 ocorreu uma mobilização da comunidade, no bairro brasiliana, situado em Arapiraca, esta mobilização tinha como intuito a construção de uma escola no bairro. A associação dos moradores e a igreja Católica foram dois

importantes meios para essa construção. Sabe-se que o presidente da Associação dos moradores foi quem mobilizou aquela comunidade, para elaboração e Construção da escola, algumas pessoas como os atuais diretores da Monsenhor relata a batalha que foi para que se pudesse construir aquele colégio.

Ademais, sabe-se que tiveram diversas motivações para que a escola fosse construída, como não havia escola no bairro, as crianças precisavam atravessar a linha férrea, com isso, corriam muito perigo, pois o trem passava sempre por aquele lugar, com o temor de perder seus filhos, os moradores resolveram se juntar e construir a escola, esse foi um dos motivos que levaram a construção, o outro motivo trata de que o bairro Brasiliana sempre foi uma comunidade muito carente do nosso município, onde todos os dias a marginalidade crescia, como também a fama de ser um dos bairros mais perigosos da cidade, na tentativa de levar a educação a seus filhos e netos a comunidade se mobilizou, e conseguiram construir a escola.

Posteriormente, entender que a luta da comunidade se baseou em motivadores que eram tantos internos(marginalidade) quanto externos (a linha férrea e o trem), nos faz refletir sobre como uma comunidade carente, pobre e marginalizada, conseguiu forças para correr atrás de tudo isso, algumas imagens mostra os próprios moradores construindo a escola, ou seja, eles não só lutaram por uma construção, eles que fizeram todo o trabalho, hoje nós podemos ver a escola Monsenhor José Soares de pé, e com ela um gama de significados carregado de luta, força, companheirismo, determinação e cidadania. De forma alguma devemos romantizar a luta dessa comunidade, precisamos compreender que o trabalho e toda a luta foram árduos e que os seus significados são únicos, próprios de força e carregados de motivações.

A partir de uma experiência coletiva no projeto de iniciação à docência não poderíamos imaginar que entraríamos em uma escola que foi construída pelos próprios moradores. Gerou-se uma curiosidade sobre esse processo de construção a informação foi tão impressionante que começamos a pensar sobre o quão surpreendente é para um graduando conviver quase dois anos (tempo do programa) em uma realidade a ser pesquisada.

Houve um entusiasmo, pois ali dentro daquela comunidade, sem saneamento básico, sem asfalto, extremamente marginalizada e pobre estavam pessoas que lutaram pela educação, dentro do colégio estavam alunos, filhos e netos de pessoas que construíram aquela escola, para que eles pudessem aprender. Uma comunidade, na qual a realidade é de que a maioria dos anciãos são analfabetos, nunca tiveram contato com uma escola na vida, mas mesmo assim lutaram por uma é algo extremamente instigante.

Compreendemos que é relevante para a sociedade conhecer o que levou uma comunidade inteira a construir uma escola. Levar a sociedade a questionar acerca do fado como naquela comunidade é importantíssimo. Durante as experiências no PIBID na escola monsenhor José Soares, podemos observar o quão carente e sem instrução aquela comunidade é. Muitos daquelas crianças estavam ali assumindo o papel de responsável enquanto seus avós nem ao menos sabiam ler.

Observamos aquilo, sabendo que mesmo assim, foram eles que participaram, foram eles que contribuíram para aquela escola está em funcionamento. Outrossim, quando a sociedade começa a indagar sobre a marginalidade daquele bairro, das condições paupérrima daquele povo, da falta de segurança nas linhas férreas, compreenderá quais questões levaram a comunidade a executar tal feito.

Podemos observar que o bairro Brasiliana, teve uma comunidade que percebeu um problema e procurou a resolução para ele, este problema era a falta de uma escola em seu bairro. Sem escola, sem educação formal. Sabemos que a Constituição assegura a educação como um direito, como visto a seguir:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da Cidadania e sua qualificação para o trabalho.(ART.205)

Sendo a educação um direito e entendendo que os direitos e deveres fazem parte da nossa cidadania, compreendemos que houve por parte da população o seu exercício. Pensando nisso, o livro "Cidadania no Brasil" de José Murilo de Carvalho que fala dos diversos percursos da cidadania no Brasil, desde o "descobrimento" até os dias atuais, e os diferentes entendimentos de cidadania, passando pelos períodos mais obscuros da nossa sociedade como as ditaduras de 30 e 64. "A cidadania, literalmente, caiu na boca do povo. Mas ainda, ela substituiu o próprio povo na retórica política.[] Chamamos a Constituição de 1988 de Constituição Cidadã." (CARVALHO. P.13, 2001)

Com o passar do tempo, essa narrativa sobre a violência do bairro brasileiro tornou-se normativa, deslocando-se do perigo da linha do trem, ao discurso sobre a criminalidade. Mas a quem interessam esses discursos? O que é deixado de fora dentro dessas construções? O que é proibido?

Ademais, precisamos entender que esse percurso foi feito pelos moradores do bairro que naquela época já eram adultos e hoje são senhores e senhoras que de história para contar sobre aquele feito. Com base nisso, faz-se necessário para contar a história o uso da memória, (tanto individual como coletiva). Segundo Le Golf (1988), a memória tem

propriedade de manter certas informações, propriedades que está diretamente ligada ao nosso psíquico que nos permite renovar as informações acerca do passado. A memória faz parte de toda a construção histórica da história, entretanto a algumas décadas atrás ele vem se tornando um instrumento de curiosidade.

Outrossim, para Maurice Halbwachs, não há uma memória individual ela será sempre coletiva, para ele todas as memórias individuais são coletivas, pois são construídas no interior de um grupo, todas os sentimentos são provenientes daquele grupo no qual estamos inseridos. E em seu livro "A memória coletiva" nos deixa bem esclarecido acerca do seu posicionamento:

A lembrança é em larga medida uma reconstrução do passado com a ajuda de dados emprestados do presente, e além disso, preparada por outras reconstruções feitas em épocas anteriores e de onde a imagem de outrora manifestou-se já bem alterada. (HALBWACHS,2004:P.75-6)

Neste caso, podemos entender que a memória daquele povo, que a história que eles irão nos contar será modificada, entretanto essa memória que será tanto individual quanto coletiva carregará consigo significado, havendo também uma negociação entre ambas para que as memórias não se apoiem umas nas outras, mas estejam voltadas e construídas numa base comum sobre esse passado. Muitos se interessaram em contar a sua trajetória naquela e outros não estarão disponíveis para tal, mas dos que vão participar contando de forma oral a sua história, acontecerá de esquecer muitas informações sobre aquele período, uma história que é passada e integrada na memória acaba por deixar algumas partes caírem em lacunas.

O conceito de memórias em disputa (POLLAK,1989), ou melhor de uma memória vista de maneira e hierarquizada, colocando a memória no campo de disputas visando a consolidação de um poder-saber. Outrossim, essas disputas entre memórias não aconteceriam somente no campo macrossocial, ou seja entre a consolidação de uma memória coletiva nacional e o conflito com grupos silenciados, mas também no campo microfísico, dentro das disputas entre memórias dos bairros, famílias, pequenas comunidades. A memória entraria em um campo de permissividade, ou seja de uma seletividade que categoriza as narrativas, possíveis de serem ditas, e as não-ditas.

A memória é guiada por um conjunto de sentimentos e emoções que criam a sensação de pertencimento de um grupo local, encaminhando para a formulação de um processo de identificação, baseado no reconhecimento enquanto parte daquela comunidade. Ao silenciar um grupo, ou resguardá-lo no campo do esquecimento através das represálias a sua fala, ou não, geram os processos de resistência, vale a pena lembrar que para

todos discurso há um ato de resistência (FOUCAULT, 2020), ou seja grupos os quais não se enquadram dentro dessa memória coletiva, passam a reivindicar suas versões dentro da produção de saber-poder, criando assim um período de conflito, que seria onde estas memórias subterrâneas viriam a superfície por meio dessa movimentação social.

Memória é discurso, uma vez que o discurso representa enunciados dados de forma prática durante o tempo, e que podem, ou não serem revestidos com a áurea da verdade (FOUCAULT, 2005). Dentro desse cenário, a narrativa dos próprios moradores sobre o bairro passa a ser silenciada, por não ser, nesse momento enunciados dignos de fala, uma vez que não são normativos.

Os discursos sobre o brasileira ser um bairro com suas próprias histórias e cultura passa a não fazer sentido, se imerso dentro da lógica discursiva vigente. Então, quem fala sobre o Brasileira, e por que fala?

Em suas investigações sobre corpos dissidentes e os processos de subjetivação dos sujeitos na modernidade, Michel Foucault (2020) chega a uma análise sobre como alguns corpos morrem para que outros possam viver, no que ele chamou de biopolítica.

A principal finalidade da biopolítica seria fazer viver, proporcionar uma intervenção nos moldes de vida modernos, a fim de garantir o “progresso da civilização”. Mediante a esse ideal evolutivo social, a biopolítica emerge o corpo em um regime medicalizante, sobretudo com o nascimento da clínica, das penitenciárias, das escolas e de outras instituições que materializam de maneira macrossocial o poder (FOUCAULT, 2008).

Há outra face da biopolítica: à medida que faz viver, ela faz morrer outros corpos, corpos outros que sofrem com o processo de desamparo, que reside em uma ferramenta de desumanização do Outro, produzindo vidas precárias, que são submetidas a excessos de violência, perigo, enfermidades, pobreza e fome, desta forma são descartadas para morrer (FOUCAULT, 2008).

O modo em que arquitetonicamente é composta a cidade de Arapiraca, onde o centro e os bairros ao seu redor recebem programas de assistência social a fim de manter a integridade dos bairros e das populações que ali residem, e os bairros mais afastados não recebem o mesmo acesso a esses programas, configura-se como uma política de morte, ou tanatopolítica, onde ignora-se as necessidades a serviços assistencialistas básicos a essa população, para que ela seja morta.

O discurso sobre o Brasileira ser um bairro perigoso apoia-se em um conjunto de enunciados pejorativos, que tem origem dentro da lógica biopolítica, e que tem como objetivo criar uma representação negativa do bairro dentro da própria cidade, para que ninguém tenha acesso àquela comunidade.

Esses discursos que precarizam o bairro, e portanto a escola organizam-se em formas de estabelecer uma marca de comunicação social pejorativa utilizada como uma forma de excluir o indivíduo de dentro do convívio social por conta de um desvio de dentro das normas sociais estabelecidas (GOFFMAN, 1980).

O estigma não é um traço inerente ao indivíduo, mas a forma como a sociedade observa esse comportamento, esse pertencimento (GOFFMAN, 1980). O estigma nasce de grupos sociais que possuem o poder em determinar esses significados aos indivíduos, portanto os grupos que ocupam posições de destaque, ou seja, posições de sujeito que controlam as relações de poder da cidade, atuam diretamente na manutenção desse discurso-representação pejorativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Portanto, mediante ao saldo total da nossa pesquisa, podemos considerar que o processo de precarização da Escola Monsenhor José de Barros tem uma influência direta com os discursos que são fomentados por instituições e pessoas que ocupam um lugares que as autorizem a dizer aqueles enunciados, podem ser vinculados a órgãos do governo, a mídia hegemônica. Qualquer instituição ou sujeito que possua uma validação do seu discurso dentro daquele contexto.

Quando paramos para analisar a formação discursiva desses enunciados, podemos observar que todos afetam diretamente a comunidade escolar, visto que a escola situa-se nas localidades do Brasiliana.

Dessa forma, são criadas representações negativas, estigmas, a respeito do bairro, criando um afastamento enorme daqueles que não residem na localidade, isolando o bairro e desvalidando a sua própria narrativa sobre si.

Para uma possível continuidade dessa pesquisa, pretendemos entender melhor o efeito desses discursos e estigmas na população, bem como os impactos na sua qualidade de vida durante o tempo, juntamente com as reverberações nas mudanças de enunciados sobre o bairro.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2ª ed., 2002. Belo Horizonte/Rio de Janeiro: Editora UFMG/IUPERJ, 2002.

CERTEAU, M. **A Operação Historiográfica**. In: _____. A Escrita da História. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1982.

FOUCAULT, Michel . **Microfísica do poder**. 8. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

FOUCAULT, M. **Nascimento da biopolítica**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber** . Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

FOUCAULT, M. **História da Sexualidade I: A Vontade de Saber**. 10ªed. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

GOFFMAN, Erving. **Estigma: Notas sobre a Manipulação da Identidade Deteriorada**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1980.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo, 2ª Ed. Revisitas dos Tribunais, LTDA, 1990.

LOPES, Vânia vieira. **Memória, história e história oral**. Disponível em: <https://hetec.wordpress.com/antiores-2/artigos/219-2/>.

POLLAK, Michael. **Memória, Esquecimento, Silêncio**. In; REVISTA ESTUDOS HISTÓRICOS, Rio de Janeiro, vol.2, nº 3, 1989.

SESSÃO – GRUPO TÉCNICO DE LÍNGUA ESPAÑHOLA – PORTUGUÊS DO PIBID E RP

Jeylla Salomé Barbosa dos Santos Lima

Érica Thereza Farias Abrêu

Maria Edna Porangaba do Nascimento

Juliana Oliveira de Santana Novais

(Organizadores)

CORDEL: RIMAS E VERSOS QUE POTENCIALIZAM A CRIAÇÃO E O LETRAMENTO

Data de aceite: 16/08/2022

Bruna Laís dos Santos

Aluna de graduação do curso de Letras Português-Espanhol da Universidade Estadual de Alagoas (Uneal) e bolsista do PIBID.

Josefa Amélia Neves da Silva

Aluna de graduação do curso de Letras Português-Espanhol da Universidade Estadual de Alagoas (Uneal) e bolsista do PIBID.

Jeylla Salomé Barbosa dos Santos Lima

Doutora em Linguística, professora da UNEAL e coordenadora do PIBID - Campus IV- São Miguel dos Campos.

Érica Thereza Farias Abrêu

Doutora em Letras, professora da UNEAL e coordenadora voluntária do PIBID - Campus IV- São Miguel dos Campos.

RESUMO: Este artigo consiste no resultado satisfatório de aulas ministradas e vivenciadas no chão da sala de aula virtual, com alunos dos oitavos anos, da escola Municipal Desembargador José Fernando Lima Souza, na cidade de São Miguel dos Campos – Alagoas. Trabalhamos uma das culturas mais populares do Nordeste brasileiro, o cordel, um dos gêneros textuais que possibilitam a prática da leitura, uma estratégia pedagógica em sala. Nosso objetivo foi trabalhar a oralidade, a eficácia das rimas, dos versos, da contação de história, da cultura local, compondo, assim, a aplicação da produção em sala de aula.

A metodologia aplicada perpassa o ambiente virtual, devido ao estado de pandemia que o mundo se encontra, o Padlet e o chat do Meet, foram os aplicativos auxiliares, que nos deram suporte para as aulas, tendo como ponto de partida o desconhecido e todas as dificuldades encontradas nesse espaço restrito. A pesquisa está fundamentada em Bakhtin (1992) que aborda sobre a importância da concepção de língua, Antunes (2003) com a abordagem dos sujeitos e suas práticas sociais, Marcuschi (2008), com a ideia de que os gêneros contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia-a-dia e Belisario e Albuquerque (2015) abordando, o cordel como “veiculador de informação e saberes que auxilia no processo de ensino e incentivo à leitura”. Os resultados obtidos foram produções/reproduções descomplicadas e motivações positivas por parte dos alunos.

PALAVRA-CHAVE: Chão de Sala, Rimas, Oralidade, Escrita.

RESUMEN: Este artículo consiste en el resultado satisfactorio de clases impartidas y experimentadas en el piso del aula virtual, con alumnos de octavo grado, de la Escuela Municipal Desembargador José Fernando Lima Souza, en la ciudad de São Miguel dos Campos - Alagoas. Trabajamos con una de las culturas más populares del Nordeste brasileño, el cordel, uno de los géneros textuales que permiten la práctica de la lectura, una estrategia pedagógica en el aula. Nuestro objetivo fue trabajar la oralidad, la eficacia de las rimas, los versos, la narración, la

cultura local, componiendo así la aplicación de la producción en el aula. La metodología aplicada permea el entorno virtual, debido al estado de pandemia en el que se encuentra el mundo, Padlet y el chat de Meet fueron las aplicaciones auxiliares, que nos dieron apoyo para las clases, teniendo como punto de partida lo desconocido y todas las dificultades encontrados en este espacio restringido. La investigación se basa en Bakhtin (1992) que aborda la importancia de la concepción del lenguaje, Antunes (2003) con el abordaje de los sujetos y sus prácticas sociales, Marcuschi (2008), con la idea de que los géneros contribuyen a ordenar y estabilizar las actividades comunicativas del día a día y Belisario y Albuquerque (2015) abordan, el cordel como “portador de información y conocimiento que auxilia en el proceso de enseñanza y fomenta la lectura”. Los resultados obtenidos fueron producciones/reproducciones sin complicaciones y motivaciones positivas por parte de los alumnos.

PALABRAS CLAVE: Piso del aula, Rima, Oralidad, Escrita.

1 | INTRODUÇÃO

O contexto atual da educação pública brasileira, pede com urgência que professores desenvolvam práticas que levem o aluno a alcançar habilidades para sua vida e as competências de leitura e de escrita não estão fora dessa urgência. Assim, tais práticas tornam-se fundamentais na escola, o que possibilita ao aluno a busca do exercício da cidadania e da conquista de uma realidade menos desigual.

Encontrar formas de tornar a leitura um hábito prazeroso é uma incumbência de todos os professores, mas, em especial, dos professores de Língua Portuguesa. Entretanto, esta tarefa não se caracteriza como fácil ou imediata; mas sim de forma lenta e progressiva, cabendo aos docentes encontrar métodos para incentivar o desenvolvimento da leitura, e, se possível, significativa para os aprendizes. Fazer significar é um ponto chave no ensino aprendizagem e ao tratar desse tema, BAKHTIN (1992) aborda sobre a importância da concepção de língua, leitura e sujeito para algumas tendências pedagógicas, argumentando a favor da ideia de que o docente e o discente só se tornarão sujeitos agentes quando a língua for vista no ambiente escolar como lugar da polifonia.

Língua, texto e sujeito, uma tríade necessária para a produção de sentido no ambiente escolar. A união dos três “elementos” mencionados acima, nos leva a pensar na concepção interacionista da linguagem. Sobre esta concepção, ANTUNES (2003) afirma que todos os sujeitos, durante suas práticas sociais, desenvolvem competências e as materializam a partir de textos orais e escritos sob diferentes gêneros, a fim de interagir com outros sujeitos, culminando numa comunicação intersubjetiva, significativa e cooperativa em que os conhecimentos são (re)construídos e ressignificados. E por que não pensar no gênero cordel? Observando o cotidiano dos alunos, vimos que o gênero

referido tem significação em suas vidas, em seus cotidianos.

Neste sentido, este trabalho traz como proposta o uso de rimas cordelistas como uma das diversas possibilidades/recursos pedagógicos que podemos utilizar para atrair a atenção e despertar a criatividade dos alunos. Buscamos, dessa forma, potencializar a formação dos alunos em sua oralidade e escrita, fazendo-os interagir entre si, construindo e reconstruindo cordéis, dando significado às suas próprias produções.

Nosso intuito também era o de que, pelas características da literatura de cordel, a maioria dos alunos poderia manifestar interesse pela leitura literária e pela produção de cordéis. Mas porque o gênero cordel nos proporcionaria tal experiência? Para responder à pergunta, montamos, primeiro, o objetivo principal desta pesquisa, que foi trabalhar a oralidade, a eficácia das rimas, dos versos, da contação de história, da cultura local, compondo, assim, a aplicação do cordel em sala de aula. Como vimos, são muitas as possibilidades que o cordel nos proporciona no ensino da linguagem. Para que o estudo fosse efetivado, escolhemos dois textos do gênero cordel, o primeiro foi o folheto intitulado “*O romance do pavão misterioso*”, de José Camelo, um pernambucano, considerado um dos grandes cordelistas brasileiros. A obra conta sobre a história de amor entre o jovem chamado Evangelista e a condessa Creusa. O outro cordel trabalhado foi “*Cartilha do povo*”, de Raimundo Santa Helena. Um paraibano, pertencente à chamada segunda geração de cordelistas nordestinos. Nesta obra, o autor questiona a democracia e defende o poder popular, citando como exemplo de rebeldia Jesus Cristo.

A literatura de cordel, oriunda da cultura popular nordestina, possui grande valor como um bem cultural imaterial, já que tem tecida em si mesma os movimentos culturais oriundos do trabalho com da linguagem em uso. Logo, justifica-se sua inclusão nos currículos escolares. Tomando como base os teóricos citados nesta pesquisa e nas obras trabalhadas, pudemos entender como professores de Língua Portuguesa podem explorar o cordel na formação do aluno, dado que este gênero continua sendo produzido, sobretudo, como recurso de conscientização dos brasileiros e porque não dizer dos alunos da escola onde realizamos a pesquisa.

2 | O CORDEL E OS CAMINHOS PARA A LEITURA E A ESCRITA

Segundo Belisario e Albuquerque (2015, p. 253) o cordel é “veiculador de informação e saberes auxilia no processo de ensino e incentivo à leitura”. Repassando ~~endo~~ alguns dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística- IBGE no censo de 2000, percebe-se que: “considerou-se como alfabetizada pessoa capaz de ler e escrever um bilhete simples, no idioma que conhecesse”. Partindo desse conhecimento, ficamos motivadas a

fazer letramento com os alunos através do cordel, temática essa que se baseia no gênero literário *cordelista*, afim de que, o lado criativo e crítico de cada ser envolvido, possa se ressignificar em sua própria vivência e experiência pessoal.

Trabalhar a construção de versos rimados, ritimizados, cheios de histórias e declamados por eles foi fantástico, pois viu-se a interação mútua, a dedicação empregada em cada palavra. Dentro do contexto pandêmico, não tem preço, é “voltar” para um “passado” com professores fabulosos, incentivadores, é reviver esses momentos, que muitos da geração dos anos 80, 90 e tantas outras gerações vivenciaram, mas adaptada ao “Novo Normal”. Sim, dizemos novo, por se tratar de algo não presenciado por tantos desse passado. Fora preciso nos reinventarmos, nos adequarmos e inovar os métodos, para obteremos bons resultados mediante a atualidade do caos que se encontra o mundo. Com esse “Novo”, veio o desconhecido, o medo, as incertezas, que na verdade, tivemos que caminhar carregando, pensando e até mesmo galgando arduamente degraus para não deixarmos a educação afundar ou retroceder. Esses sentimentos nos fizeram travar, parar e repensar qual seria a melhor forma para uma continuidade educacional que não deixasse a desejar em relação ao presencial.

Tal abordagem cordelista foi estabelecida a partir da observação em sala de aula. Na modalidade remota, a prestação de serviço feita à distância, usa a tecnologia para se conectar com os alunos. Tecnologia esta que gerou uma visão inquieta com a falta de participação dos alunos. Pontuamos a participação e colaboração dos mesmos de forma mais satisfatória quando haviam poesias, rimas, versos e histórias na programação. Essa iniciativa partiu do projeto de São João, lançado pela secretaria de educação de São Miguel dos Campos - Alagoas, com a nossa orientadora de sala (supervisora do PIBID), Adriana Santos, que nos deixou à vontade para ajudar com esse projeto, nos deu liberdade de criarmos uma forma de chegar aos alunos, motivando e buscando a participação destes.

Desse modo, vimos que, entre todas as abordagens, a que surtiu efeito foi a dos trabalhos que se utilizavam de gêneros textuais, dentre estes, escolhemos o cordel. Parar fundamentar nossa hipótese de trabalho, encontramos base em MARCUSCHI (2008) num artigo intitulado “*Gêneros Textuais: Constituição e Práticas Sociodiscursivas*”, dizendo que se tornou trivial a ideia de que os gêneros textuais são fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social. Sendo assim, como fruto de trabalho coletivo, os gêneros contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia-a-dia.

Trabalhar com o improviso, a essência, o cotidiano, a empolgação, o incentivo para com a construção de textos, foi como instigá-los a competir, jogar e ganhar, desde um elogio até um mimo. É aí que entra o cordel, com suas rimas populares, seu linguajar habitual, sua construção rústica e simples, sua tradição e entonação peculiar, que encanta a

tantos e nos faz viajar sobre cada verso declamado. Essa tradição literária oral resguarda a memória popular nordestina, um exemplo disso é o importante cordelista cearense Patativa do Assaré, que fez o poema *A triste partida*, que o nosso ilustre Luiz Gonzaga musicou. Essa memória é fundamental para manter viva a identidade cultural do nosso povo, que é estimada pela constituição nacional brasileira.

Pretendeu-se, assim, mostrar que é possível e de fundamental importância revisitar um passado que para nós fez sentido. Passado este, que continua vivo no cotidiano dos alunos com a reprodução de cordéis. Quando se apresenta o gênero cordel no contexto educacional, de acordo com Valente e Oliveira (2011), “justifica-se tanto pelas marcas das práticas sociais de letramento que carrega, quanto por permitir aos leitores de outras regiões brasileiras conhecerem outro gênero no qual também possam se reconhecer” (VALENTE; OLIVEIRA; 2011, p. 5).

O letramento atua no sentido de construir coletivamente processos emancipatórios possíveis dentro da cultura escolar, ainda muito marcada pelo reprodutivismo. Embora o ensino de Língua Portuguesa, inserido no projeto de letramento, também se direcione para esse fim, ele é componente de uma construção maior: a formação integral do aluno.

3 | CORDEL: UMA CULTURA NORDESTINA

Para Bakhtin (2011), os estudos literários devem estabelecer vínculos estreitos com a história da cultura, por isso: “A literatura é parte inseparável da cultura, não pode ser entendida fora do contexto pleno de toda a cultura de uma época [...]” (BAKHTIN, 2011, p. 360). Nesse sentido, toda literatura é a expressão de um povo e de uma cultura. Por isso, considerar os contextos de produção da obra é fundamental para a compreensão mais ampla da literatura e da sociedade. Ainda, para o autor supracitado, a literatura não pode ser estudada sem levar em conta a cultura. As duas são inseparáveis e a cultura de uma época não pode ser fechada em si mesma como algo pronto, pois isso faz do autor pertencente à sua época (BAKHTIN, 2011, p. 364).

Nessa perspectiva, observamos a importância do cordel no ensino fundamental. A escola precisa trabalhar a “sociabilidade”, pois a sala de aula também é lugar da diferença. As gerações podem se conhecer mutuamente. O cordel se encaixa porque nele está contida toda uma realidade mista de um povo, sobretudo o nordestino. Foi preciso ter cuidado para trabalharmos com o gênero escolhido. Pois quando falamos em formação de leitor, Bordini e Aguiar (1993) enfatizam que:

A formação escolar do leitor passa pelo crivo da cultura em que este se enquadra. Se a escola não efetua o vínculo entre a cultura grupal ou de classe e o texto a ser lido, o aluno não se reconhece na obra, porque a realidade representada não lhe diz respeito (BORDINI; AGUIAR, 1993, p.16).

Daí a importância de atividades significativas tanto para o docente quanto o discente. Nosso trabalho com os alunos nos mostrou que é possível levá-los a serem sujeitos desenvolvidos, que é necessária uma participação ativa, caso contrário, não haveria reprodução das obras literárias trabalhadas durante as aulas.

4 | PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A metodologia pode ser entendida como o caminho para a realização da pesquisa, sendo esta uma das partes mais importante do trabalho. A maneira como procedemos, indicam se estamos certos ou não, se podemos obter resultados satisfatórios ou inadequados.

Nossas atividades foram todas em forma de oficinas de ensino, como está estabelecido no subprojeto do qual fazemos parte, o subprojeto “Espanhol e Português”, fomentado pela CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), através do PIBID/2020. O Pibid é uma ação da Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação (MEC) que visa proporcionar aos discentes na primeira metade do curso de licenciatura uma aproximação prática com o cotidiano das escolas públicas de educação básica e com o contexto em que elas estão inseridas. O programa concede bolsas a alunos de licenciatura participantes de projetos de iniciação à docência desenvolvidos por instituições de educação superior (IES) em parceria com as redes de ensino.

As oficinas, dessa vez, de Língua Portuguesa, foram ministradas nas turmas de oitavos anos, que aconteciam todas às terças-feiras no horário vespertino, através do aplicativo *google meet*, com a professora Adriana Santos e conosco (pibidianas). Expomos o Cordel, o gênero literário escolhido para esse trabalho, apresentamos suas características, como suas rimas, narrativas, histórias da narração oral do Nordeste entre outras definições.

Durante as aulas, diante do que foi exposto o gênero textual fora apresentado através de slides, algumas rimas, versos, métricas e textos cordelistas. Solicitamos que os alunos fizessem escolhas de no mínimo duas palavras para cordelizar, criando, assim, no chat do meet uma breve rima e depois no aplicativo auxiliar *PADLET*¹ um texto cordelista

1. O Padlet é uma ferramenta *online* que permite a criação de um mural ou quadro virtual dinâmico e interativo para registrar, guardar e partilhar conteúdos multimídia. Funciona como uma folha de papel, onde se pode inserir qualquer tipo de conteúdo (texto, imagens, vídeo, *hyperlinks*) juntamente com outras pessoas.

mais elaborado, (no quadro 1 segue os cordéis). Mesmo sendo aulas/oficinas remotas, os alunos demonstravam interesse e empolgação, gerando disputa amigável de ver quem terminava primeiro o cordel, ao mesmo tempo em que motivava a leitura e imaginação, pois, depois de construíam seus cordéis, eles faziam a leitura e se parabenizaram entre si, construindo um espaço totalmente seguro para se aprender com respeito e admiração, pelos colegas.

5 | RESULTADOS

Segundo Bakhtin (2000), seja qual for a esfera da atividade humana, ela estará sempre relacionada à utilização da língua e essa será efetuada sob a forma de enunciados, orais ou escritos, que irão refletir as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas. O todo do enunciado será a fusão de três elementos: conteúdo temático, estilo e construção composicional. No cordel é fácil identificar esses elementos, mesmo que o ouvinte não tenha essa noção estrutural, por isso, a insistência em dizer que o cordel é a facilidade em que temos de aproximar o texto com a oralidade, pois, o ouvinte/leitor irá perceber as marcas da escrita, quando no primeiro verso, ouvir as rimas, os costumes locais, a musicalidade, o humor, o sarcasmo, etc. Para Galvão (2006), o mundo dos folhetos de cordel são testemunhos que há outras formas de se aprender a ler e a ouvir, recitar, inventar. A autora traz um olhar mais brando sobre essa temática, se compararmos com a exigência gramatical que a escola nos impõe. Sendo leitor ou não, escritor ou não, o cordel nos possibilita o viés da sociabilização cultural.

Como resultado, temos algumas amostras dos alunos dos oitavos anos cordelizando. Nossa preceptora Adriana Santos, sugeriu a escolha das seguintes palavras: XAXADO, BAIÃO, CORAÇÃO, PAMONHA, BANDEIRA e FORRÓ. Mas ficava a critério de cada aluno na escolha das mesmas. No quadro abaixo, apresentamos as iniciais dos nomes, idade e série dos alunos, respectivamente. Vejamos:

“ Bem perto bate o meu coração Parece uma canção Do Nordeste No cenário do faroeste”. KVS13-8º	“Coração com amor Compaixão de montão Sentimentos a milhão Faço versos de montão”. RRBA14-8º	“No meu coração Ouço uma canção E lá do faroeste Me lembro do Nordeste”. IRSB14-8º
“Temos cultura em fartura Levamos a vida na cintura A gente do Nordeste Quer dançar cavalgar Do leste ao oeste”. JAS14-8º	“A fartura diz A minha cintura Que o povo do nordeste Quer dançar”. YRG14-8º	“Do meu coração Faço uma bela canção Nordeste representa Nosso lindo sertão”. RRBA14-8º

Quadro 1.

Por ser o cordel, um gênero acessível, que aproxima o escritor e o leitor numa escala de experiências pessoais, obtivemos resultados magníficos, como escritas descomplicadas e motivações positivas.

6 | CONCLUSÃO

Observamos que não há um único meio para ser aplicado às aulas, para deter a atenção ou conseguir retorno, sabendo que, não há uma única resposta detentora de certezas e razões, o que há são meios aceitáveis e práticas eficientes, existentes ou possíveis, que potencializam o ensino/aprendizagem, mostrando resultados satisfatórios. Vale ressaltar que, das várias possibilidades de interação, a melhor será aquela cujo aluno/professor se adequa. É necessário resistir às dificuldades e romper com otimismo a timidez em chão virtual, em uma busca incessante pela troca de conhecimento.

Portanto, o nosso objetivo não foi encontrar uma fórmula para se trabalhar com o cordel, mas investir tempo na preparação das aulas com a percepção de que o chão da sala de aula era diferente, estávamos no ensino remoto. Acreditamos que o tempo investido pôde suprir necessidades de ambas as partes, como interação, significado, ensino e aprendizagem. Partindo desse ponto, é necessário observarmos os demais aspectos, fazendo com que busquemos outros meios, partindo das ideias pré-existentes, como o cordel, que permita ao professor, a organização de ideias, instigando o aluno a participar das aulas com mais vontade e anseio, como sujeito ativo, gerando um ambiente que permita a real comunicação, possibilitando mais conexão, um espaço de socialização, aprendizagem possível e mútua.

Esse trabalho, como dito anteriormente, teve como principal objetivo trabalhar a oralidade, a eficácia das rimas, dos versos, da contação de história, da cultura local, compondo, assim, a aplicação do ilustre cordel em sala de aula.

Participar do programa de iniciação à docência, comumente conhecido como “PIBID”, nos abriu as portas, nos deu oportunidades de conhecer o chão mencionado aqui, nos possibilitou uma realidade, até, então, desconhecida. Sobre tudo para quem é iniciante num curso superior, em nosso caso, de licenciatura. Esse programa tem como objetivo antecipar o vínculo entre os futuros mestres e as salas de aula da rede pública.

Esta pesquisa é apenas uma gota num oceano inimaginável e surpreendente, o chão da sala de aula.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irlandé. **Aula de português: encontro & interação**. Parábola Editorial, 2003.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BAKHTIN, Mikhail M. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BELISÁRIO, Danielle dos Santos Souza; ALBUQUERQUE, Maria Elizabeth Baltar Carneiro de.. Impacto do projeto **"Cordel no espaço escolar"** nas bibliotecas escolares de João Pessoa. Londrina, v.20, n.1, p.250-278. 2015.

BORDINI, Maria da Glória; AGUIAR, Vera Teixeira de. **Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas**. 2. ed. Porto alegre: Mercado Aberto, 1993.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. **Cordel: leitores e ouvintes**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

<https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/pibid#:~:text=O%20Pibid%20%C3%A9%20uma%20a%C3%A7%C3%A3o,em%20que%20elas%20est%C3%A3o%20inseridas>.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade**. In: _____. Gêneros textuais: constituição e práticas sociodiscursivas. São Paulo: Cortez, 2008.

VALENTE, T. A.; OLIVEIRA, V. S. **Brás Cubas em versos**: adaptação para o cordel. In: Anais do XII Congresso Internacional da Associação Brasileira de Literatura Comparada, 2011: Curitiba, PR. Centro. Centros; ética e estética / Benito Martinez Rodrigues (org) - Curitiba: ABRALIC, 2011. e-book.

PRODUÇÃO DE POEMAS NA MODALIDADE ONLINE: FUNCIONA?

Data de aceite: 16/08/2022

Adislane da Silva Guilherme

Aluna de graduação de Letras Português da Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL) e bolsista do PIBID, BRASIL, adislannesg12@gmail.com;

Maria Cícera Silva de Almeida

Aluna de graduação de Letras Português-Espanhol da Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL) e bolsista do PIBID, BRASIL, ciceraalmeida86@gmail.com;

Jeylla Salomé Barbosa Santos Lima

Doutora em Linguística, professora na UNEAL - Campus IV e coordenadora do PIBID, BRASIL, jeylla.salome@uneal.edu.br.

Érica Thereza Farias Abrêu

Doutora em Letras, professora na UNEAL - Campus IV e coordenadora voluntária do PIBID, BRASIL, erica.abreu@uneal.edu.br.

RESUMO: O objetivo desse projeto foi expor e analisar uma experiência pedagógica que abarca sobre leitura e produção de poemas na modalidade de ensino *online* com discentes do Ensino Fundamental II de uma escola da rede pública, de São Miguel dos Campos, Alagoas. Diante do cenário atual no qual vivemos, surge a necessidade de dar continuidade à prática pedagógica, isso inclui as aulas de Língua Portuguesa e suas habilidades, como leitura e produção textual. Para a elaboração da pesquisa nos embasamos em trabalhos já realizados sobre

produção de poemas como “Produção poética digital a partir da leitura de poemas de Manoel de Barros” Mader e D’ornelles (2016) e “Os poemas que circulam na escola: trabalho com poemas no ensino fundamental” SILVA (2018) e tivemos como base teórica Cândido (1995), Antunes (2003) e geraldí (1985). A metodologia utilizada foi, através de uma oficina aplicada pelo *Google Meet*, apresentamos um poema para os alunos lerem e após a leitura solicitamos que eles produzissem o próprio poema por meio da plataforma *Padlet*. Os resultados apontam para as seguintes situações:

1. Alguns alunos conseguiram produzir o poema na estrutura de estrofes e versos, e outros não. Notamos também algumas falhas na produção escrita em relação à escrita na norma padrão da Língua Portuguesa, isso pode apontar para a ausência do hábito de leitura dos alunos, e alguns erros pode ter sido o corretor automático do aparelho celular.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura, Produção escrita, Poemas, Modalidade *online*.

ABSTRACT: The objective of this project was to expose and analyze a pedagogical experience that covers the reading and production of poems in the *online* teaching modality with Elementary School II students from a public school, in São Miguel dos Campos, Alagoas. Given the current scenario in which we live, there is a need to continue the pedagogical practice, this includes Portuguese language classes and their skills, such as reading and textual production. For the elaboration of the research, we base ourselves on works already

carried out on the production of poems such as “Digital poetic production from the reading of poems by Manoel de Barros” Mader and D’ornelles (2016) and “Os poems that circulate in school: work with poems in elementary school” Silva (2018) and had as theoretical basis Cândido (1995), Antunes (2003) and Geraldi (1985). The methodology used was, through a workshop applied by *Google Meet*, we presented a poem for students to read and after reading we asked them to produce their own poem through the Padlet platform. The results point to the following situations: 1. Some students were able to produce the poem in the structure of stanzas and verses, and others were not. We also noticed some flaws in the written production in relation to the writing in the standard norm of the Portuguese language, this can point to the absence of the students’ reading habit, and some errors may have been the automatic corrector of the cell phone.

KEYWORDS: Reading, Written production, Poems, *Online* mode.

1 | INTRODUÇÃO

Diante do cenário atual no qual vivemos, surge a necessidade de refletir sobre nossa prática pedagógica, isso inclui as aulas de Língua Portuguesa e suas habilidades, como leitura e produção textual. Segundo proposto pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), essas habilidades devem ser trabalhadas no ensino de LP para que assim o aluno desenvolva sua capacidade como leitor e tenha o domínio básico da produção escrita dos variados gêneros textuais. É relevante ressaltar que leitura e escrita estão vinculadas uma a outra, pois a escrita, a boa escrita, se dá através da prática constante da leitura.

É importante discutir sobre como essa prática pedagógica está sendo colocada em ação e o papel importante que o professor exerce nela, ensinando de acordo com as necessidades e dificuldades dos alunos em relação à leitura, interpretação e escrita textual, incentivando essas práticas com objetivo de que eles se tornem leitores e escritores críticos. Como diz Geraldi (1983), o professor precisa “recuperar na escola e trazer para dentro dela o que dela se exclui por princípio – o prazer – me parece o ponto básico para o sucesso de qualquer esforço honesto de “incentivar a leitura”. É preciso despertar esse prazer porque boa parte dos alunos não enxergam a leitura e escrita como algo prazeroso de se fazer, isso se dá, segundo Soares (2005), por conta da maneira como as classes dominantes e dominadas entendem a leitura, enquanto a primeira a vê como lazer, algo proveitoso, que lhe proporcionará uma ampliação de conhecimentos, a outra vai enxergar a leitura como um meio indispensável para a sobrevivência, ao ingresso no mundo do trabalho etc.

O presente trabalho expõe uma experiência pedagógica que abarca produção de poemas na modalidade de ensino *online* com alunos do Ensino Fundamental da rede pública de São Miguel dos Campos, Alagoas, relacionando-se com a leitura do poema

de Pedro Bandeira e a produção de poemas dos discentes por meio da plataforma digital *Padlet*. Durante a pandemia, por meios dos acessos tecnológicos, foi possível fazer chegar aos discentes a continuação da prática pedagógica e assim tentar aplicar pela modalidade *online*, ferramentas, que auxiliem naquilo que era feito presencialmente, como por exemplo, a leitura e produção textual. O objetivo do trabalho foi analisar se os alunos conseguiam fazer leitura e produção de poemas na modalidade de ensino remoto.

A estrutura do trabalho é composta pela fundamentação teórica, na qual há referências de trabalhos já feitos sobre o tema de produção textual, como Mader e D'ornelles (2016), Silva (2018) com base teórica em Cândido (1995), Antunes (2003) e Geraldi (1985). Logo após temos a metodologia utilizada para a realização desta pesquisa, por fim os resultados contendo as produções dos alunos, uma análise desses poemas e as considerações finais do trabalho.

2 | LER E ESCREVER NA SALA DE AULA

Sabe-se que o desempenho dos alunos na escrita e na leitura nem sempre são os melhores, nem sempre alcançamos o que esperamos, por diversos fatores, como interesse do aluno, condições socioeconômicas ou a metodologia de ensino. Muitas vezes o que é mais trabalhado em sala de aula sobre leitura e escrita é sobre redação dissertativa para aprovações em vestibulares, focando no domínio da língua na norma padrão escrita, deixando de lado outros gêneros que podem e devem ser explorados para desenvolver essas habilidades, e esquecendo também que se o aluno não tem contato com a leitura de outros tipos de textos não vai conseguir escrever bem, mesmo que aprenda tudo sobre gramática.

A leitura e escrita não podem estar desvinculadas, pois uma aprimora a outra, como diz Irandé Antunes:

E pobreza de repertório, falta de informação, não ter o que dizer não são problemas que se solucionam com regras de gramática nem com exercícios de análise sintática. Para escrever bem, é preciso, antes de tudo, *ter o que dizer*, conhecer o objeto o qual vai discorrer. O grande tempo destinado à procura de dígrafos, dos encontros consonantais, à classificação das funções do QUE e outras questões semelhantes (pobres questões!) poderia ser muito mais aproveitadas com a leitura e análise (diária!) de textos interessantes, ricos em idéias ou imagens, sejam eles literários ou não. (ANTUNES, 2003, p. 70-71)

Como dito por Antunes, a leitura de outros textos acrescentam mais na produção escrita do que focar apenas na aprendizagem da gramática normativa, enriquecendo o

vocabulário do aluno e dando-lhes conteúdos do que e como escrever.

Refletindo sobre a situação atual na qual estamos vivenciando tornou-se mais preocupante o quanto esses alunos poderiam desenvolver as habilidades almejadas nesta pesquisa. De certa forma o ensino remoto limitou tanto o aluno no processo de aprendizagem, quanto o professor na prática docente, e essas práticas incluem a leitura e produção textual. Cabe ao professor buscar formas para dar continuidade ao processo mencionado aqui, a leitura e a escrita. Uma dessas formas pode ser a apresentação de textos literários, que como já foi citado é de grande ajuda no enriquecimento da escrita dos alunos, não só como suporte para que o aluno entre em contato com outro tipo de trabalho com a linguagem, mas também para que eles conheçam o gênero literário exposto, e que possam vir a decodificá-lo e porque não, produzi-lo. Para isso o aluno deve ter acesso à literatura em suas diversas facetas (conto, crônica, poesia, etc.). Esse acesso é essencial no preparo total do ser humano e um direito universal, segundo Cândido (1995):

Por isso, a luta pelos direitos humanos pressupõe a consideração de tais problemas, e chegando mais perto do tema eu lembraria que são bens incompressíveis não apenas os que asseguram a sobrevivência física em níveis decentes, mas que garantem a integridade espiritual. São incompressíveis certamente a alimentação, a moradia, o vestuário, a instrução, a saúde, a liberdade individual, o amparo da justiça pública, a resistência à opressão etc.; e também o direito à crença, à opinião, ao lazer e, por que não, à arte e à literatura.

Mas a fruição da arte e da literatura estaria mesmo nesta categoria? Como noutros casos, a resposta só pode ser dada se pudermos responder a uma questão prévia, isto é, elas só poderão ser consideradas bens incompressíveis segundo uma organização justa da sociedade se corresponderem a necessidades profundas do ser humano, a necessidades que não podem deixar de ser satisfeitas sob pena de desorganização pessoal, ou pelo menos de frustração mutiladora. A nossa questão básica, portanto, é saber se a literatura é uma necessidade deste tipo. Só então estaremos em condições de concluir a respeito (CÂNDIDO, 1995, p. 173-174).

Quando entendemos a literatura dessa forma, vemos que o professor pode colocar em prática o seu uso como *ferramenta* para que os alunos desenvolvam as habilidades da leitura e produção textual, exercendo assim o papel de mediador, funcionando como uma ponte entre o aluno e o saber, aqui especificamente o *saber literário*, já que o aluno “não possui as habilidades e competências necessárias para se constituir um bom leitor e, consequentemente, um bom escritor” (SILVA, 2018, p. 22).

Como citado acima, Cândido enxerga a literatura como algo fundamental e universal para toda sociedade. O homem tem a necessidade de conhecimento, conhecimento esse que pode vir através da literatura. Uma criança cujo seus pais tem hábitos de ler para seus

filhos, fábulas, poemas ou mesmo a própria criança que lê é de grande importância para seu desenvolvimento intelectual, pois tudo que parece ser tão simples é enriquecedor, vai ficando armazenado na mente, ela acaba tendo uma visão de um mundo de acordo com que foi ensinado na sua infância, e quando essa prática vai para a sala de aula durante seu desenvolvimento é de grande ganho.

A Literatura pode mudar as pessoas, as enriquecer intelectualmente, porque ensina a ver a vida de outro ângulo. Ela ensina a criança, ao leitor, a soltar sua imaginação, através do ouvir e ler é gerado nela o desejo de recriar, escrever o reconto da história contada e criar novas histórias. Uma sociedade ideal seria aquela que assegura a possibilidade de todos terem acessos aos livros sem distinção de níveis sociais.

Numa entrevista para o Canal Cultura, em outubro de 2014, Ana Teberosky fala que quando o aluno entra em contato com a leitura textual, incluindo os poemas, a produção escrita vem como consequência. A fala de Teberosky entra em ressonância com a de Julia Kristeva (1974), que aponta que o texto literário é um “mosaico de citações”. A autora usa essa expressão para mencionar a abertura intertextual do texto, permitindo ao leitor uma *reconstituição criativa* (MADER; D'ORNELLES, 2016), ou seja, visto que o texto literário possui essa característica, como de expandir o campo criativo do leitor, pode-se utilizar da leitura dele na aprendizagem da produção textual. No caso desse trabalho, utilizamos a leitura do gênero poema para a produção do mesmo.

3 | METODOLOGIA

Atentamos para uma metodologia que nos favorece no sentido da prática com os aprendizes. Os passos planejados na pesquisa são fundamentais para um bom resultado. O presente estudo analisou uma experiência pedagógica executada durante o PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência), na qual foram trabalhadas, através de oficinas de ensino, as habilidades de leitura e escrita em alunos do ensino fundamental II de uma escola pública em aulas remotas, durante a pandemia. Para que isso fosse possível, no ensino *online*, foram utilizadas ferramentas já vinham sendo aplicadas pelos professores da escola, como o *Google Meet* para apresentação da oficina e o *Padlet* para a produção escrita dos alunos. Após a leitura do poema, entendendo a proposta da oficina, os alunos conseguiram escrever, mas nem todos o fizeram na estrutura de um poema com versos e estrofes. Nota-se que é possível sim, eles escreverem, produzirem na modalidade de ensino remoto, as ferramentas utilizadas funcionam, são de fácil acesso ao aluno e fáceis de utilizar. Após a análise dos poemas e de alguns erros encontrados, seria interessante utilizar essas e outras futuras produções textuais, não apenas do gênero

poema, para perceber e acompanhar o desempenho dos alunos nas habilidades de leitura e produção textual no ensino *online*.

Trabalhamos com alunos do 8º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública, por meio do *Google Meet*, na modalidade de ensino *online*. Através de uma oficina com o tema “Identidade – Meu lugar no mundo”, proposto pela professora da turma, nós trabalhamos com os alunos a leitura e produção de poemas. Expomos para eles através do *Google Meet* o poema *Identidade*, de Pedro Bandeira explicando do que se tratava o texto, e em seguida solicitamos que eles produzissem os próprios poemas com o mesmo tema. Essa produção também sucedeu na modalidade *online*. Nós utilizamos a plataforma *Padlet*, a qual eles puderam acessar por meio de um *link* que enviamos, e lá havia um espaço para a produção textual. Eles acessaram, produziram os poemas, e postaram no *Padlet*. Depois, nós podíamos ter acesso à produção dos discentes.

Abaixo, apresentamos o poema de Pedro Bandeira que foi utilizado na oficina:

Identidade
“Às vezes nem eu mesmo
sei quem sou.
Às vezes sou.
“o meu queridinho”,
às vezes sou
“moleque malcriado”.
Para mim
tem vezes que eu sou rei,
herói voador,
caubói lutador,
jogador campeão.
Às vezes sou pulga,
sou mosca também,
que voa e se esconde
de medo e vergonha.
Às vezes eu sou Hércules,
Sansão vencedor,
peito de aço
goleador!
Mas o que importa

o que pensam de mim?

Eu sou quem sou,

eu sou eu,

sou assim,

sou menino."

(Pedro Bandeira)

4 | RESULTADOS

A seguir, mostraremos a produção dos poemas feita pelos discentes (a identificação dos autores foram feitas nesse artigo através das letras iniciais de seus nomes, como forma de proteção às suas identidades) e uma breve análise dessa escrita.

Produção dos alunos

PRODUÇÃO 1

"Gosto muito de estudar

Para um futuro alcança

Meu lema vou falar

Tenho 13 anos irei fazer 14

Já fiz vários cursos para alcançar

Meus objetivos

Porque tem um ditado

Quem estudar sempre alcançar"

(R.R.B.A.)

PRODUÇÃO 2

"Sou Isabelle tenho 13 anos

Uma pessoa alegre

Positiva e as vezes

Posso até gostar de ficar sozinha

Amo refletir paciência não tenho

Amo tudo que me faz bem e fico feliz por
isso"

(I.)

PRODUÇÃO 3

"Eu sou assim

Gosto de estudar

Sou feliz por isso

E também gosto de desenhar

Sou meu heroi

E o meu vilao

Um coringa

Ou talvez um morcego

Para finalizar

Vou bem rimar

Em direito me formar

E na vida me encontrar"

(J.A.S.)

Nas produções 1, 2 e 3, os alunos conseguiram escrever utilizando versos e rimas com o tema proposto, ou seja, falando deles mesmos, suas qualidades, seus gostos, sonhos, objetivos, passatempos, etc. A PRODUÇÃO 3 utilizou não só os versos e rimas, como também mais de uma estrofe na estrutura do poema. Vejamos a demais produções:

PRODUÇÃO 4

Sou Christopher Eduardo

"Conhecido na *internet* sou ghosty anima, e nessa tarefa vou mandar minhas rimas, tenho 13 anos e sou desenhista, além de fazer animação sou humorista, sou míope e meio preguiçoso, sou dublador e bem orgulhoso, se não fosse a pandemia eu treinaria capoeira, mas ao invés disso só desenho e como besteira".

(C.E.)

PRODUÇÃO 5

Sou o que sou

"Sou o que sou e não vim para ficar, sou carateca e estou a me apresentar... Me chamo Kamila, tenho 12 anos, cheia de sonhos a realizar e muito longe quero chegar...

ajudando as pessoas esse é o meu lugar”.

(K.)

PRODUÇÃO 6

“Sou Gabriel, tenho 14 anos tenho muita dificuldade de expressar as coisas que sinto, mas sinto muito carinho com as pessoas que me cercam, sou muito amigo, companheiro, e sou muito dedicado”.

(G.)

Nas produções 4, 5 e 6, os alunos não escreveram em versos, porém é possível notar as rimas. Eles também fizeram conforme o tema proposto, falaram dos seus hobbies, gostos, o que estavam fazendo durante pandemia.

Em todas as produções, notamos a presença de alguns erros ortográficos como, por exemplo, a má conjugação do verbo no modo infinitivo, a ausência de alguns acentos, como a crase, o ponto final e a vírgula.

O aluno da PRODUÇÃO 3 foi o que mais mostrou domínio da língua escrita. Alguns fatores para esses erros podem ser a falta do domínio da língua escrita, como eles produziram pelo telefone celular pode ter ocorrido de o corretor automático ter modificado algumas palavras, alguns acentos e eles não revisaram antes de postar no *Padlet*.

5 | CONCLUSÃO

É possível produzir poemas na modalidade *online*? Nossa pesquisa mostrou que sim. As oficinas de ensino que planejamos, elaboramos e colocamos em prática nos revelaram que o primeiro passo, como aborda Geraldi (1983), está no prazer, o ponto básico para o sucesso de esforço honesto de “incentivar a leitura”. Inicialmente, duvidamos da produção de poemas porque estávamos na modalidade *online*, um desafio não só para os alunos, mas também para os professores. Tudo muito novo. Foi preciso nos reinventarmos e reinventar nossas práticas pedagógicas.

Chegamos na sala de aula através do subprojeto do qual fazemos parte, intitulado “Espanhol e Português”, fomentado pela CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), através do PIBID/2020. O Pibid é de suma importância para a vivência do docente. Através dele podemos ter uma experiência do chão da sala de aula antes do estágio supervisionado. Desse modo, quando somos inseridos num contexto tão enriquecedor como o que ele nos proporciona, seja observando as aulas, colocando em

prática o que aprendemos é nos oferecido um leque de diversas formas de como podemos inovar e aperfeiçoar nossa metodologia de ensino.

A experiência foi riquíssima, de grande aprendizado. Mas temos a certeza de que precisamos continuar estudando para aprimorar nossos conhecimentos e avançar, acreditando numa educação humanizada e prazerosa.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro e interação**. 6º ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BRASIL, Secretaria do Ensino Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclo do ensino fundamental – Língua Portuguesa**. Disponível em: portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf. Acesso em 08 de maio de 2022.

CÂNDIDO, Antônio. **O direito à literatura**. In: _____. **Vários escritos**. 3. Ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995, p. 169-191.

GERALDI, João Wanderley. **Práticas da Leitura de Textos na Escola**. Revista Leitura: Teoria e Prática, ano 3, nº3, Rio Grande do Sul, 1984.

MADER, Eneida Aparecida; D'ORNELLES, Samira Bicca. **Produção poética digital a partir da leitura de poemas de Manoel de Barros**. 2016.

SILVA, Washington Adriano da. **Os poemas que circulam na escola: trabalho com poemas no ensino fundamental**. 2018.

Link para entrevista da Ana Teberosky: <https://youtu.be/Vo6ATYVW0co>

MÉTODOS E PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA NOS ANOS FINAIS DURANTE AS AULAS DO PIBID

Data de aceite: 16/08/2022

Crislane Gabriele da Silva Santos

Aluna de graduação do curso de Letras Português-Espanhol da Universidade Estadual de alagoas (Uneal) e bolsista do PIBID.

Érika Beatriz dos Santos Silva

Aluna de graduação do curso de Letras Português-Espanhol da Universidade Estadual de alagoas (Uneal) e bolsista do PIBID.

Milene Vitória Ferreira Da Silva

Aluna de graduação do curso de Letras Português-Espanhol da Universidade Estadual de alagoas (Uneal) e bolsista do PIBID.

Jeylla Salomé Barbosa dos Santos Lima

Doutora em Linguística, professora da UNEAL e coordenadora do PIBID - Campus IV- São Miguel dos Campos.

Érica Thereza Farias Abrêu

Doutora em Letras, professora da UNEAL e coordenadora voluntária do PIBID - Campus IV- São Miguel dos Campos.

RESUMO: O estudo teve como objetivo principal trabalhar estratégias de leitura e escrita com os estudantes para torná-los capazes de ler e interpretar os textos, e, ainda, estimulá-los a ter o interesse pela leitura dos mais variados tipos, ensinando habilidades de produção escrita de forma coerente e coesa, considerando as características de um gênero textual. Para isso, nos embasamos em Soares (2003), Bortoni-

Ricardo (2005), Paulo Freire (1983) e ANTUNES (2008). Expomos para os alunos, durante as aulas, o gênero textual poema, a sua estruturação na escrita, e também, pedimos a colaboração deles para a leitura do texto em discussão durante os encontros. Como forma de avaliação da aprendizagem foi solicitada a produção autoral de um poema, com leitura compartilhada, trabalhando dessa forma a exposição da escrita e leitura dentro e fora da escola, motivando o hábito diário, demonstrando a importância de ler e escrever para o indivíduo. Como resultado, obtivemos os surpreendentes trabalhos em anexo, feitos pelos alunos, como solicitados. Poemas autorais e desenhos refletindo toda a interpretação, imaginação e criatividade dos mesmos, além de feedbacks positivos sobre os métodos aplicados em aula, mesmo que remotamente.

PALAVRAS-CHAVE: Professor mediador, Leitura, Escrita, Estratégias.

RESUMEN: El objetivo principal del estudio fue trabajar estrategias de lectura y escrita con los estudiantes para que sean capaces de leer e interpretar textos, así como fomentar el interés por la lectura de los más variados tipos, enseñando habilidades de producción escrita de forma coherente y que tenga cohesión, considerando las características de un género textual. Para ello, nos basamos en Soares (2003), Bortoni-Ricardo (2005), Paulo Freire (1983) y Antunes (2008). Expusimos a los estudiantes, durante las clases, el género textual poema, su estructuración en la escritura, y también, solicitamos su colaboración

para leer el texto en discusión durante las reuniones. Como forma de evaluar el aprendizaje se solicitó la producción autoral de un poema, con lectura compartida, trabajando así la exposición de la escritura y la lectura dentro y fuera de la escuela, motivando el hábito cotidiano, demostrando la importancia de la lectura y la escritura para el individuo. Como resultado, obtuvimos el increíble trabajo adjunto realizado por los aprendices de acuerdo a lo pedido. Poemas autorales y dibujos que reflejen toda su interpretación, imaginación y creatividad, así como comentarios positivos sobre los métodos aplicados en clase, aunque sea a distancia.

PALABRAS CLAVES: Facilitador, Lectura, Escrita, Estrategias

1 | INTRODUÇÃO

É possível perceber que a realidade atual vem afastando cada vez mais nossos alunos do ato de ler. Instrumentos como computadores, videogames, TV, o acesso restrito à leitura no núcleo familiar e a falta de incentivo amplo nas aulas têm ocasionado pouco interesse para a leitura e, por consequência, dificuldades marcantes que sentimos na escola: vocabulário precário, reduzido e informal, dificuldade de compreensão, erros ortográficos, poucas produções significativas, conhecimentos restritos aos conteúdos escolares. Por que ao invés da tecnologia contribuir positivamente para a leitura e a escrita, ela está fazendo o contrário? Não seria ela, a tecnologia, uma nova experiência de aprendizado?

Ademais, o momento atípico que estamos passando, a pandemia, foi uma surpresa para todos e, nesse momento, faz-se necessário que a escola, juntamente com a família, conscientize os alunos sobre o valor da leitura, como ato de prazer e de reflexão social.

Entendemos que, do hábito de leitura dependem outras conexões no processo de educação. Sem ler, o aluno e/ou a criança não sabe pesquisar, resumir, localizar a ideia principal do texto, analisar, criticar, julgar, posicionar-se. Nosso projeto contou com o apoio de todos os professores, independente da disciplina que lecionavam, pois, os mesmos têm consciência de que o aluno deve ter o domínio sobre a língua oral e escrita, tendo em vista sua autonomia no meio social para que seu desenvolvimento seja completo. Assim, estimulando a leitura, nossos alunos compreendem melhor o que estão aprendendo na escola e o que acontece no mundo, entregando a eles um horizonte novo e caminhos repletos de descobertas que os ajudarão a realizar-se enquanto cidadãos.

Nosso foco foi indicar caminhos a partir de uma intervenção pedagógica prazerosa, por meio da sequência didática, visando desenvolver habilidades de escrita e leitura e, dessa forma, elevar o índice de aprovação. Para nossa equipe, fez-se essencial todo esse processo para identificar o grau de letramento dos alunos que estavam participando da oficina de leitura e, assim, planejar e aplicar um trabalho de intervenção pedagógica a fim de

minimizar as dificuldades identificadas. Nosso objetivo nessa trajetória com os estudantes de uma escola pública de São Miguel dos Campos/Alagoas, foi trabalhar estratégias de leitura e escrita, para torná-los capazes de ler e interpretar os textos, e, ainda, estimulá-los a ter o interesse pela leitura dos mais variados tipos, ensinando habilidades de produção escrita de forma coerente e coesa, considerando as características de um gênero textual.

Desenvolver competências e habilidades utilizadas em sala de aula contribui com o processo de ensino-aprendizagem e desperta, através das atividades, a compreensão da importância da leitura e da escrita nos alunos. Também trabalhamos com a interação entre pares e o desenvolvimento pessoal de cada um, baseados na percepção ampliada pelo mundo da literatura.

O momento atípico agravou ainda mais a situação e tornou mais perceptível a dificuldade de leitura e escrita dos discentes. É fato que o processo de ensino-aprendizagem varia de pessoa para pessoa, mas, por causa da pandemia, muitos alunos não tiveram o suporte que deveriam ter para essa nova etapa. E ainda, fica claro que, mesmo com a facilidade tecnológica os alunos acabam não tendo o mesmo interesse e paixão pelos livros e pela busca de conhecimento como se espera. Quanto à tecnologia, talvez falte orientação em relação ao uso das ferramentas e o aprendizado também aconteça, melhorar a leitura, por exemplo.

Outro aspecto observado para entender a dificuldade na escrita, como os erros ortográficos, foi o uso da linguagem coloquial, tão comum no cotidiano da escola e na vivência extra sala de aula. As mídias digitais e o cotidiano ressaltados anteriormente têm influenciado de forma insistente na escrita dos alunos, distanciando-os da linguagem culta proposta pela escola. Bortoni-Ricardo (2005) justifica essas ações, mas não julgando “certo” ou “errado” e sim como mais uma problemática que os professores precisam enfrentar, então ela afirma que:

Quando lidamos com alunos que têm acesso muito limitado a norma culta em seu ambiente social, temos de levar em conta a interferência das regras fonológicas e morfológicas de seu dialeto na aprendizagem do português padrão. Os erros são possíveis quando são conhecidas as características do dialeto em questão. (BORTONI-RICARDO, 2005, p.54).

Daí a importância de o professor ter a concepção de que a língua é um sistema mutável, de que a variação é inerente a este sistema. É nítido que temos aí fatores sociais interferindo na estrutura da língua em uso. A questão crucial é saber lidar com a realidade do aluno e com o que a escola exige deste e de como exige. Não dá para fugir da heterogeneidade linguística. Em relação à língua, a escola tem no ensino da escrita sua missão fundamental, mas não única.

1.1 A tecnologia, a leitura e a escrita: uma relação possível

A leitura é essencial para o indivíduo construir seu próprio conhecimento e exercer seu papel social no contexto da cidadania, pois a capacidade leitora amplia o entendimento de mundo, propicia o acesso à informação, facilita a autonomia, estimula a fantasia e a imaginação e permite a reflexão crítica, o debate e a troca de ideias. (MOURA; MARTINS, 2012, p. 87).

Sabemos que são nos anos iniciais que nossos alunos começam a ter contato com a leitura e a escrita. É importante frisar que estes são processos que requerem muito acompanhamento do professor e engajamento dos estudantes. Mas o que queremos enfatizar é que, ao chegar nos anos finais, é preciso ter ciência de que a prática de leitura deve ser ainda mais intensificada e se assumimos a dimensão interacional da linguagem, podemos alcançar resultados mais satisfatórios. É importante que em sala de aula os educandos saibam que ser leitor lhe abrirá as portas para a informação tornando-os leitores capazes de entender diferentes pontos de vista, que podem ou não alterar a sua percepção e opinião sobre o assunto abordado.

Todos devemos saber acerca da importância da prática da leitura, não só porque esta nos exorta acerca das questões gramaticais, mas também porque quanto mais nos aprofundamos em diferentes assuntos e saímos do nosso casulo, apropriamo-nos dos saberes que a humanidade produz. O professor mediador deve sair da sua zona de conforto, instigar sua turma a pesquisar diferentes tipos de textos para que esta esteja preparada e tenha conhecimento sobre os assuntos tratados na escola e fora dela. Foi isso que nossa oficina buscou desenvolver.

A escrita, segundo ANTUNES (2008) é uma atividade interativa de expressão, (*ex-*, “para fora”), de manifestação verbal das ideias, informações, intenções, crenças ou dos sentimentos que queremos partilhar com alguém, para, de algum modo, interagir com ele. *Ter o que dizer* é, portanto, uma condição prévia para o êxito da atividade de escrever. A autora ainda reforça dizendo que toda atividade pedagógica de ensino do português tem subjacente, de forma explícita ou apenas intuitiva, *uma determinada concepção de língua*.

A escrita hoje em dia recebe uma avaliação social bastante grande e sua relevância na sociedade contemporânea é indiscutível. Daí o porquê de nos atentarmos para esta prática de letramento com uma linguagem mais humanizada.

Quando falamos de práticas pedagógicas, de letramento, envolvendo leitura, escrita, não podemos esquecer que temos uma nova possibilidade de ensino, de aprendizagem, a tecnologia. Isso mesmo. A tecnologia invadiu a vida dos nossos alunos (de uma grande parte), inclusive nossas salas de aulas, nos dizendo que precisamos diferenciar nossas

atividades das empregadas até o momento no contexto escolar. Será que já estamos sentindo a pancada desse mundo virtual, sentindo de maneira negativa quando afirmamos acima, na introdução, que a *internet* desvia o olhar do nosso aluno, não o fazendo leitor?

Nesse sentido, pensar em estratégias de leitura e escrita, observar quais gêneros oferecer aos alunos, gêneros estes que signifiquem e sejam motivação para tornar os alunos sujeitos leitores e escritores.

1.2 Alfabetização e letramento: uma reflexão necessária

As avaliações educacionais propostas pelas escolas assim como as produções em sala de aula com alunos a partir do 6º ano demonstram o quão é importante uma reflexão sobre o ensino da língua portuguesa, em tempos de pandemia, pela dificuldade apresentada na escola. A escrita é um instrumento de registro e comunicação de ideias, e uma habilidade que eles desenvolvem de acordo com a sua vida escolar. Durante a alfabetização eles começam a ler e escrever as palavras separadamente. Com o passar do tempo eles aprendem que, com essas palavras, formarão frases e que, para isso, necessitarão de recursos linguísticos que são adquiridos com o passar dos anos na escolarização. O domínio desses recursos vai depender do processo de alfabetização e letramento que eles vivenciarem.

Para Soares (2003), a inserção no mundo da escrita se dá por meio da aquisição de uma tecnologia – a isso se chama alfabetização, e por meio do desenvolvimento de competências (habilidades, conhecimentos, atitudes) de uso efetivo dessa tecnologia em práticas sociais que envolvem a língua escrita – isso se chama letramento (SOARES, 2003b, p.90). Para ela, a criança vai à escola para aprender a ler e a escrever, mas o processo de letramento acontece antes da criança ir à escola, pois irá depender do conhecimento adquirido e da vivência dela durante o seu desenvolvimento.

O educador e filósofo brasileiro Paulo Freire foi além do conceito de alfabetização e criou uma concepção política, ética, pedagógica, afirmando que:

(...) mais que um simples domínio mecânico de técnicas para escrever e ler, a alfabetização é o domínio dessas técnicas em termos conscientes. É entender o que se lê e escrever o que se entende. É comunicar-se graficamente (...) uma atitude de criação e recriação. Implica uma autoformatação da qual pode resultar uma postura atuante do homem sobre o seu contexto (FREIRE, 1983, p.72).

Para ele, a criança além do domínio deve ter o entendimento do que está lendo e escrevendo, e ainda, que este é um processo de criação pelo qual ela poderá expressar a sua maturidade.

De acordo com a experiência vivida durante a intervenção, acreditamos que as dificuldades apresentadas no processo de escrita e leitura são atribuídas a uma má alfabetização, assim como ao déficit no processo de letramento que começa antes da escola. Afinal, a educação não é só responsabilidade dessa instituição. Embora a escola tenha como função social, a educação formal dos alunos, também é responsabilidade dos pais que devem estar presentes no acompanhamento do processo de alfabetização do seu filho, já que o letramento está ligado ao desenvolvimento dos mesmos. É importante que a escola e seus professores busquem atualizarem-se sempre, objetivando oferecer uma alfabetização de qualidade, perspectivando a formação de alunos e que estes se revelem bons leitores e escritores, o que facilitará a inserção dos mesmos na sociedade moderna.

2 | PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E RESULTADOS

O caminho pelo qual se propõem a obter o conhecimento científico deve sempre ser direcionado por procedimentos técnicos e metodológicos bem definidos visando fornecer subsídios necessários na busca de um resultado provável ou improvável para a hipótese pesquisada, além de auxiliar na detecção de erros e na tomada de decisão do cientista (PRAÇA, 2015).

Nossas atividades foram todas em forma de oficinas de ensino, como está estabelecido no subprojeto do qual fazemos parte, o subprojeto “Espanhol e Português”, fomentado pela CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), através do PIBID/2020. O Pibid é uma ação da Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação (MEC) que visa proporcionar aos discentes na primeira metade do curso de licenciatura uma aproximação prática com o cotidiano das escolas públicas de educação básica e com o contexto em que elas estão inseridas. O programa concede bolsas a alunos de licenciatura participantes de projetos de iniciação à docência desenvolvidos por instituições de educação superior (IES) em parceria com as redes de ensino.

A realidade imposta pela Covid-19 exigiu algumas medidas preventivas, como o afastamento entre as pessoas para evitar o contágio com o vírus letal. Por conta disso, o processo educativo passou a ser realizado de maneira virtual. As aulas (oficinas) de Língua Portuguesa, com a turma do 6^a ano vespertino foram efetivadas por nós, pibidianos e a supervisora, professora Betania, através do *Google Meet*. Foram apresentadas aulas expositivas acerca do gênero textual poema e sua estruturação de escrita (o verso, a métrica, a estrofe, a rima e o ritmo, por meio de apresentação de slides), bem como a leitura partilhada de textos (poemas) com os alunos.

O interessante foi que apesar das circunstâncias (aulas remotas), a motivação dos alunos em relação às atividades propostas para eles eram muito bem aceitas e todos realizavam os comandos que eram ditos, sempre com muita disposição.

Foi solicitado, então, que os alunos, praticassem o que havia sido trabalhado e apresentassem a sua produção, totalmente autoral, e que, fizessem a leitura durante a aula virtual.

No dia marcado para a leitura dos poemas, todos se dispuseram a fazê-la. Ouvimos e lemos os textos de diversos temas criados por eles como: a covid-19, o amor e meu futuro. Um texto que chamou bastante atenção foi o da aluna “EG”. No poema “Meu futuro”, a discente usou corretamente os verbos no infinitivo, assim como expressou suas ideias de forma clara e organizada, demonstrando habilidade em colocar no papel suas idealizações sobre seu porvir.

A partir dessas constatações percebemos a importância do exercício conjunto para estimular as produções de nossos alunos, despertando, nos mesmos, a compreensão da sua capacidade de refletir e registrar suas percepções sobre o mundo.

Conseguimos, por meio das estratégias desenvolvidas, realizar aulas prazerosas, desenvolvendo as práticas de leitura, escrita e interpretação de texto. Surpreendemo-nos com os trabalhos entregues por cada aluno, cada um do seu jeito, com a sua criatividade e com seu olhar sobre aquilo que eles estavam desenhando ou escrevendo. Percebemos que despertamos neles o desejo pela leitura e escrita, ao estimulá-los a exercitá-las, fazendo-os perceber que eram capazes.

Tentamos semear a ideia da leitura como algo positivo, enriquecedora, proporcionadora de descobertas. Para ilustrar nossas assertivas, vejamos a seguir, algumas produções dos nossos alunos.

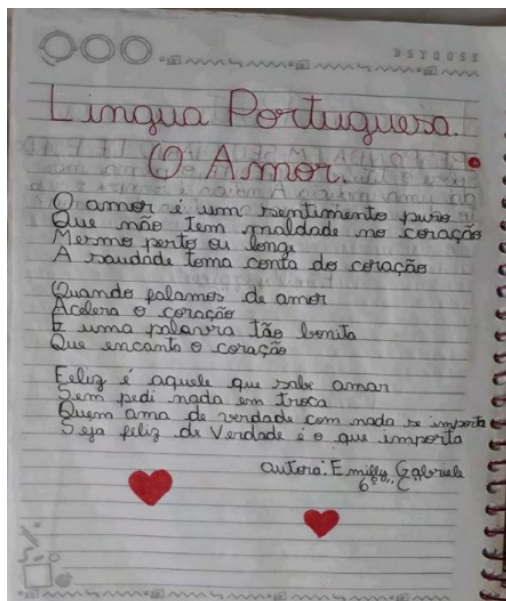


Figura 1. Texto de autoria de EG, aluna do 6º ano "C"

Fonte: Dados da pesquisa, 2021.



Figura 2. Conjunto de produções de alunos

Fonte: Dados da pesquisa, 2021

3 | CONCLUSÃO

A presente pesquisa teve como objetivo trabalhar estratégias de leitura e escrita com os estudantes para torná-los capazes de ler e interpretar os textos, e, ainda, estimulá-los a ter o interesse pela leitura dos mais variados tipos, ensinando habilidades de produção

escrita de forma coerente e coesa, considerando as características de um gênero textual. Trabalhamos o gênero textual poema e sua estruturação de escrita (o verso, a métrica, a estrofe, a rima e o ritmo, por meio de apresentação de slides), bem como a leitura partilhada de textos (poemas) com os alunos. Buscamos, dessa forma, fazer com que as atividades realizadas tivessem sentido para os aprendizes, tivessem significado. Tentamos nos entender professores e alunos. O entendimento mútuo é possível não porque o sistema linguístico sustenta a significação, mas porque identificamos condições de interpretação como parte de nossas próprias práticas sociais.

Sentimos, através das aulas, que o trabalho efetivado conseguiu quebrar a visão de que o ato da leitura é algo monótono, destituído de encanto e sabedoria.

Nossa pesquisa é pequena, mas nos faz refletir sobre a prática pedagógica, sobre o papel do professor, a visão do aluno. Nos mostra que há inúmeras possibilidades, sobretudo, humanas se se mostrar o código linguístico ao aluno. Ainda há muito a se fazer, o importante é seguir, sempre.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro & interação**. Parábola Editorial, 2008.

BENJAMIM, D. **Problemas de escrita nas séries finais do ensino fundamental**. 2015

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Nós chegemos na escola, e agora? Sociolinguística e educação**. 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**. 41ª ed, São Paulo: Cortez 2001.

MOURA, A. A. V.; MARTINS, L. R. **A mediação da leitura: do projeto à sala de aula**. In: BORTONI-RICARDO, S. M. et al. (Org.). *Leitura e mediação pedagógica*. São Paulo: Parábola, 2012. p.87-112.

PRAÇA, F. S. G. 08, nº 1, p. 72-87, JAN-JUL, 2015. **Revista Eletrônica “Diálogos Acadêmicos”** (ISSN: 0486-6266).

SILVA, E. T. **Elementos de pedagogia da leitura**, 2ª ed, São Paulo: Martins Fontes, 1994.

SOARES, Magda. **Letramento e escolarização**. In: RIBEIRO, era Masagão (org.). *Letramento no Brasil*. São Paulo: Global, 2003. Pt. 2 p.89-115.

PANDEMIA, DOCÊNCIA E CRIATIVIDADE: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NO PIBID

Data de aceite: 16/08/2022

Josyellen de Moura Ferreira da Silva

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5619-4279>;
Universidade Estadual de Alagoas – UNEAL/
Graduanda do Curso de Letras- Português,
Campus V. Bolsista do Programa Institucional de
Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Núcleo:
Letras - Português/Espanhol PIBID/CAPES ,
BRAZIL, E-mail: josyellen@alunos.uneal.edu.br;

Alex Guedes da Silva

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3120-2647>; Universidade Estadual de Alagoas –
UNEAL/Graduando do Curso de licenciatura
em Letras-Português, Campus V, Bolsista do
Programa Institucional de Bolsas de Iniciação
à Docência (PIBID) Núcleo: Letras-Português/
Espanhol PIBID/CAPES , BRAZIL, E-mail: alex.silva8@alunos.uneal.edu;

Maria Edna Porangaba do Nascimento

(ORCID:<https://orcid.org/0000-0002-3989-2515>;
Universidade Estadual de Alagoa / Professora
Coordenadora de Área do Pibid/Letras/Capes/
Uneal/Campus V, BRAZIL, E-mail: edna.nascimento@uneal.edu.br

Juliana Oliveira de Santana Novais

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9851-1954>.
Universidade Estadual de Alagoas / Professora
Colaboradora do Pibid/Letras/Capes/Uneal/
Campus V, BRAZIL, E-mail: juliana.novais@uneal.edu.br

Grupo de Trabalho: Letras-Português/Espanhol PIBID

RESUMO: O presente trabalho tem como objetivo relatar e refletir acerca das experiências

vivenciadas, durante o período de 2020 a 2022, no projeto Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), no curso de Letras da Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL) e subsidiados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), consistindo num período de experiência antecipada à prática do magistério, no qual os envolvidos no programa realizam suas atividades do ponto de vista docente, aproximando-se da sala de aula, da vivência com os alunos, como futuros professores. Para esse estudo, tentamos responder o seguinte questionamento: De que forma o Pibid pode contribuir para a criatividade e formação docente no contexto da pandemia? Além disso, utilizamos uma abordagem qualitativa e como fonte documental usamos observações dos diários de campo dos bolsistas envolvidos no projeto. Sendo assim, a partir das análises e reflexões realizadas, verificamos que de fato a criatividade e o desempenho docente em tempos de pandemia, no contexto de sala de aula de língua portuguesa, aconteceu de modo favorável.

PALAVRAS-CHAVE: PIBID, Experiência, Formação Docente.

PANDEMICS, TEACHING AND CREATIVITY: AN ACCOUNT OF THE EXPERIENCE ON PIBID

ABSTRACT: The present work aims to report and reflect on the experiences, during the period from 2020 to 2022, in the Institutional Program of Scholarships for Teaching Initiation (PIBID), in the Letters course at the State University of Alagoas

(UNEAL) and subsidized by the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel (CAPES), consisting of a period of experience in advance of teaching practice, in which those involved in the program carry out their activities from the teaching point of view, approaching the classroom, living with students as future teachers. For this study, we tried to answer the following question: How can Pibid contribute to creativity and teacher training in the context of the pandemic? In addition, we used a qualitative approach and, as a documentary source, we used observations from the field diaries of the fellows involved in the project. Therefore, from the analyzes and reflections carried out, we verified that, in fact, creativity and teaching performance in times of pandemic, in the context of the Portuguese language classroom, happened in a favorable way.

KEYWORDS: Pibid, Remote Learning, TeacherEducation.

INTRODUÇÃO

É preciso iniciar esse artigo contextualizando acerca de um acontecimento nunca visto antes pelas sociedades na história da humanidade que impactou as populações, estabelecendo novos hábitos e várias medidas de restrição e envolvendo a todos os países num enredamento de medo e de incertezas acerca do que seria o futuro: uma pandemia de nível mundial: o Coronavírus. Pandemia que afetou a todos, entretanto possibilitou que os indivíduos buscassem novas formas de aprender e compreender o mundo a sua volta, em especial, os profissionais da educação.

Como consequência disto, o comércio e diversos serviços foram suspensos, cedendo lugar a apenas serviços essenciais como saúde, segurança, serviços de limpeza pública e alimentação. Essas medidas restritivas também incluíram a Educação, fato que deixou a todos em estado de perplexidade e impotência. Esta questão foi um grande desafio, principalmente, para os professores e profissionais da educação em geral em manter o controle emocional em meio a tantas turbulências e conseguir encarar os desafios diários de encorajar os alunos a continuarem se dedicando aos estudos.

Além disso, fornecer auxílio a muitos alunos que passaram por profundas crises psicológicas pelo distanciamento social, medo da morte, incerteza do futuro e falta de contato com os colegas (afinal, os professores na sala de aula desempenham o papel de psicólogos, amigos, pais/mães, juizes, dentre as múltiplas funções impostas ao magistério seu funcionamento cotidiano).

Tarefas extras como essas, tornaram a carga horária do professor árdua, pois enquanto se ouvia que o profissional do magistério tinha uma carga horária mais tranquila, visto que não havia necessidade de se locomover para o trabalho (sendo um equívoco esse pensamento), o que se observava era o contrário, o docente trabalhava remotamente,

praticamente, 24 horas diárias, pela necessidade de dar assistência aos alunos.

Assim, foi preciso ocorrer diversas reuniões com a equipe pedagógica da escola para assegurar que os métodos de ensino aplicados fossem eficazes e úteis para um bom aproveitamento e rendimento por parte dos alunos, elaboração de atividades e disponibilização de conteúdos mais interativos para que, enquanto os alunos realizassem as atividades, pudessem se distrair e esquecer um pouco a situação de crise sanitária que as populações de todo o mundo vinha enfrentando.

Neste trabalho, relatamos as atividades realizadas no decorrer do subprojeto de Língua Portuguesa: “Práticas de leitura e escrita na escola”, no PIBID 2020-2022, pois pudemos visualizar com lentes de aumento (todo esse processo complexo e desafiador) como ocorreu o processo de ensino-aprendizagem com os alunos das escolas públicas de nosso país, em especial, uma escola pública em União dos Palmares/AL. Além disso, para esse estudo nos propomos a responder o seguinte questionamento: De que forma o Pibid pode contribuir para a criatividade e formação docente no contexto de pandemia?

Vale ressaltar que a formação acadêmica: licenciatura em letras-português, no que se refere a construção da base teórica para exercer a profissão docente e guiar os alunos para desenvolver habilidades de leitura e escrita para a realização do subprojeto de Língua Portuguesa, foi primordial.

Percebemos, assim, que a teoria é fundamental para o graduando e para a formação docente. Segundo Garrido (2006, p.), “o papel da teoria é oferecer aos professores perspectivas de análise para compreenderem os contextos históricos, sociais, culturais organizacionais e de si mesmos como profissionais”, nos quais acontecem as atividades enquanto docente, para neles poderem interagir, refletir, intervir, transformando-os.

Logo, é durante a participação PIBID que o graduando irá por em prática a teoria que aprendeu na universidade. Além disso, vale destacar que o objetivo do programa é de nos fazer vivenciar, experimentar, durante à formação docente, os convívios intrínsecos ao futuro de atuação profissional para adquirir maturidade e melhor preparação para o exercer do magistério.

CONTEXTUALIZANDO O PROJETO PIBID

O projeto Institucional de bolsas de iniciação docente, doravante PIBID, é uma iniciativa do governo federal em parceria com a CAPES e tem como finalidade aprimorar a formação de professores para a educação básica. A primeira versão do projeto se deu em 2007 no governo Lula, tendo seu último edital publicado em 2018 no governo Temer após lutas e protesto. O projeto faz parte da política nacional de formação de professores do

Ministério da Educação (MEC) e tem como objetivo “proporcionar aos discentes na primeira metade do curso de licenciatura uma aproximação prática com o cotidiano das escolas públicas de educação básica e com o contexto em que elas estão inseridas.” (BRASIL, 2018).

Vale destacar que o último edital (Capes nº 02/2020) teve início em setembro de 2020 e terminou em março de 2022, teve duração de 18 meses. Este último projeto, assim como os anteriores, busca antecipar o contato entre os futuros professores e a sala de aula, além de integrar a educação superior à educação básica das escolas públicas.

Nossa experiência no projeto se deu, inicialmente, de forma remota em parceria com a Escola Estadual Dr. Paulo de Castro Sarmiento, no município de União dos Palmares, sob supervisão da professora responsável pela turma matutina do 6º ano (A), e simultaneamente foi incluída a Escola Municipal Dr. Iramilton Leite, na cidade de São Miguel dos Campos, sob supervisão da professora responsável pela turma, também, do 6º ano (D), porém turno vespertino.

Ao iniciar o projeto em 2020 tivemos reuniões e encontros de formação com a coordenação de área do PIBID sobre as teorias registradas por pesquisadores de nossa área de formação, oferecendo subsídios para que pudéssemos entender o processo pedagógico de ensino-aprendizagem, o qual iríamos vivenciar, posteriormente, junto às professoras e que guardaremos para o aproveitamento e realização no exercício de nossa futura profissão.

Nesses encontros de formação, tratamos do trabalho fundamental do professor de Língua Portuguesa a partir dos estudos dos gêneros textuais, como forma de aprendizagem interativa e não mais a partir de partículas isoladas, como quando o ensino partia de análises apenas gramaticais, o que dificultava o trabalho do professor de levar o aluno a desenvolver o eu-escriptor. Segundo Coscarelli (2016, p. 81), “o ensino da nomenclatura tradicional como prioridade não ajudava o estudante a se tornar um bom leitor e um bom escritor”. Ainda conforme a autora,

a ideia de trabalhar em sala de aula com gêneros textuais tem muito a contribuir para o desafio do professor de fazer com que seus alunos sejam leitores fluentes e escritores de bons textos. Mas para que funcione como parte de uma proposta didática, a noção de gênero textual não pode se despir do contexto comunicativo que a reveste. É preciso que o gênero traga sempre consigo as condições de produção e recepção dos textos. (COSCARELLI, 2016, p. 82)

Nesse sentido, podemos perceber que não é possível analisar o texto fora do contexto, visto que a compreensão fica comprometida. De acordo com Marcuschi (2002),

trabalhar os gêneros textuais em sala de aula contribui bastante para a formação do aluno, assim como desperta o seu lado crítico e reflexivo sobre determinado tema ou situação comunicativa. A esse respeito, o autor afirma que,

fruto de trabalho coletivo, os gêneros contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia a dia. São entidades sócio-discursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa. No entanto, mesmo apresentando alto poder preditivo e interpretativo das ações humanas em qualquer contexto discursivo, os gêneros não são instrumentos estanques e enrijecedores da ação criativa. (MARCUSHI, 2008, p. 19)

Nesse sentido, é preciso ter consciência de que a linguagem é uma atividade interativa em que nos constituímos como sujeitos sociais, por isso devemos ser locutores e interlocutores capazes de usar a língua materna para compreender o que ouvimos, lemos e para nos expressarmos em variedades e registros de linguagem pertinentes e adequados a diferentes situações comunicativas.

Vale destacar que além das reuniões ricas em teoria acadêmica como de compartilhamento de experiências das coordenadoras em suas vivências com o meio pedagógico, também aconteceram reuniões de planejamentos com as professoras supervisoras que sempre informaram acerca dos desafios no processo educativo em âmbito escolar. E fazendo os encaminhamentos para as aulas que aconteciam no formato remoto.

DIÁRIOS DE CAMPO: DOCÊNCIA E CRIATIVIDADE

Durante a vivência no projeto Pibid foram realizados pelos pibidianos anotações em diários de campo¹ sob a orientação da coordenação de área acerca dos momentos experienciados em encontros de formação, reuniões de planejamento com as professoras supervisoras e aulas remotas e / ou presenciais, com o intuito de registrarmos situações de aula e movimentos interativos e criativos nesse contexto.

Assim, ao acompanharmos algumas aulas remotas da Escola Estadual Dr. Paulo de Castro Sarmiento e Escola Municipal Dr. Iramilton Leite percebemos o quanto, tanto as professoras (nossas supervisoras) como os colégios enfrentaram um desafio considerável em manter estudantes motivados nos estudos e engajados com as aulas *on-line*, criando novas iniciativas ou redirecionando ações já existentes no sentido de trabalhar e estabelecer uma verdadeira conexão com famílias e responsáveis e firmando parcerias para evitar a evasão escolar, mesmo que essa iniciativa tenha demandado bastante trabalho.

Por outro lado, vale registrar que as famílias e responsáveis dos alunos foram os

1. O banco de dados do Pibid/Letras/Uneal, Campus V, consta onze diários de campo, produzidos por bolsistas entre os anos 2020 e 2022.

protagonistas, juntamente com os professores, para manter o mesmo engajamento da modalidade presencial, uma vez que as dificuldades econômicas aumentaram de forma trágica, afetando a toda população e consequentemente acentuando os problemas nos lares dos alunos.

Convém mencionar também que o problema central referente às aulas observadas, tanto na Escola Estadual Dr. Paulo de Castro Sarmento como na Escola Municipal Dr. Iramilton Leite, foi a questão da conectividade. Apesar de requerer infraestrutura adequada e boa conexão à *internet*, o ensino remoto também contou com materiais impressos nas duas escolas, os quais os alunos buscavam nos colégios, seguindo orientações passadas por aplicativos de mensagem (método adotado pelos educadores no período de pandemia). Essas novas metodologias, apesar de até facilitar o processo, formaram novas barreiras entre os alunos e os conteúdos passados pela ausência de um instrutor presente que explicasse, assim, como era de costume.

É importante ressaltar, o papel relevante dos professores nesse processo contínuo de reinvenção. Segundo Monteiro e Senicato (2021, p. 63), no contexto da educação “professores passam a buscar os mais diferentes meios para atender seus alunos e estes tentam acompanhar essa jornada, mas nem sempre isso é possível ou simples”. Assim, dadas as condições impostas pelo período “imprevisto”, os professores foram obrigados a refazer toda a temática e metodologia das aulas, sendo mais inovadores.

Como podemos observar nas anotações realizadas no diário de campo realizadas por um pibidiano² que afirma que

Assim os professores puderam ser mais criativos, passaram exercícios diferentes dos habituais, elaboraram apostilas e conteúdos das disciplinas em vídeo, criaram canais próprios em redes sociais, reformularam as avaliações, realizaram buscas ativas de alunos, por meio de aproximação às famílias dos estudantes. (Relato Pibidiano 2).

Percebemos, assim, na anotação do pibidiano, o quanto os docentes se reinventaram, usaram a criatividade e mostraram que são capazes de enfrentar os desafios e dar aulas mais contextualizadas e interessantes, mesmo no contexto adverso de pandemia.

Outro registro que vale ser mencionado é o uma das supervisoras acerca desse momento vivenciado na escola, que diz que

Para não perder alunos, a professora entrou em contato com todos, adicionou seus números em seu *WhatsApp*, criou grupos por turma, por onde passava áudios e vídeos com aulas e instruções. Seus alunos faziam as tarefas no caderno, tiravam foto e mandavam de volta para que ela pudesse corrigir,

2. Usaremos para esse artigo o nome pibidiano e o número para preservar a identidade dos sujeitos de pesquisa.

tendo que encarar a força da influência tecnológica no novo momento. (Relato Pibidiano 8).

Podemos perceber que a pandemia provocou a reinvenção da educação no Brasil a ponto de fazer os professores se adaptarem de forma inevitável aos meios digitais e, ainda, proporcionou um exercício de pensamento frente às práticas docentes que os professores estavam, até então, confortavelmente realizando.

Depois de um longo período de reclusão, o qual amedrontou a todos, chega o momento tão esperado por eles e também para professores: o retorno presencial. As medidas adotadas para o retorno seguro desses alunos às suas atividades de antes da pandemia estabeleceram limites aos quais nenhum deles estava habituado (na verdade, todos).

A vontade de rever os colegas e professores, abraçá-los, falar “de pertinho”, matar as saudades de um ano sem contato físico com os colegas nem com o ambiente escolar, era imensa e foi o fator fundamental para que o índice de evasão escolar fosse mínimo, como podemos verificar no registro no diário de um pibidiano que contou que uma das coordenadoras da escola, relatou que

o principal motivo desse índice ser baixo se dá pela saudade que os alunos tinham de conviver socialmente (o ambiente escolar, que é um dos primeiros núcleos de convívio social no qual a criança se insere) e da permanência dos pais em enviarem os filhos à escola, visto que é uma oportunidade de se verem um pouco mais livres. (Relato Pibidiano 11)

Nesse contexto, observamos que ao retonar as aulas presenciais tantos os estudantes quando os professores estavam mais incentivados que isso implicava em um melhor desempenho e participação dos estudantes nas aulas e propostas pedagógicas que agora não podem ser realizadas sem o uso de ferramentas tecnológicas para trazer mais diversidade e dinamicidade às aulas. Com isto, ficou claramente perceptível o impacto da pandemia no ambiente escolar, além da contribuição do projeto Pibid no que se refere ao desenvolvimento de propostas mais criativas e inovadoras para a escolar, favorecendo assim a formação docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante a realização deste trabalho, pudemos ver o quanto a pandemia contribuiu e também influenciou, sobretudo, as várias mudanças na forma de se fazer educação devido aos “imprevistos” que ocorreram durante a pandemia de covid-19. Apesar dos diversos desafios, professores de todo o Brasil (e mundo) se adaptaram à situação, reformulando

a metodologia de ensino através das tecnologias disponíveis (uso de aplicativos como *WhatsApp*, *YouTube*, *Google Classroom*, *Google Meet*, entre outros meios digitais) e de uma dose de criatividade que parte da imaginação do próprio professor para o incentivo dos alunos a participarem das aulas.

Todo o desafio enfrentado durante o momento de isolamento, acabou favorecendo uma parte “adormecida” da educação (uso de novas técnicas para o uso no ensino presencial, visando uma aula mais criativa, com o uso de aplicativos e mídias digitais) que, apesar de já existir, depois dessa “grande experiência” ganhou um impulso que não tende a diminuir com o retorno presencial.

Portanto, o maior legado deixado pelo ensino remoto é, sem dúvidas, o de docentes mais criativos e mais envolvidos com o uso das tecnologias, alunos com um olhar mais autônomo, por receber esse ensino mais interativo e dinâmico, e pais que incentivem mais a participação de seus filhos nas aulas pelo vínculo criado com a escola a partir desse período que foi difícil para todos, valorizando e também desempenhando, assim, o papel de quem é responsável por ensinar.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação infantil e Ensino fundamental**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

BUENO, Luzia. Gêneros textuais: Uma proposta de articulação entre leitura, escrita e análise linguística. In: **CENP. Língua Portuguesa: ensinar a ensinar**. São Paulo, Secretaria de Educação, 2009.

COSCARELLI, Carla Viana. Gêneros textuais na escola. In: **Revista Veredas**. Juiz de fora. 13 de jul de 2016. Disponível em <<https://periodicos.ufjf.br/index.php/veredas/article/view/25208>>. Acesso em 29 de jul de 2021.

SP1. **Evasão escolar dispara durante a pandemia e cerca de 160 mil alunos ficam sem estudar em SP, aponta relatório**. Disponível e em <<https://www.google.com/amp/s/g1.globo.com/google/amp/sp/sao-paulo/noticia/2021/07/23/evasao-escolar-dispara-durante-a-pandemia-e-cerca-de-670-mil-alunos-ficam-sem-estudar-em-sp-aponta-relatorio.ghtml>>. Acesso em 21 de set de 2021.

NACIONAL, **Jornal. Percentual alto de alunos não tem acompanhado as aulas pela internet durante a pandemia**. Disponível em <<https://www.google.com/amp/s/g1.globo.com/google/amp/jornal-nacional/noticia/2020/06/30/percentual-alto-de-alunos-nao-tem-acompanhado-as-aulas-pela-internet-durante-a-pandemia.ghtml>>. Acesso em 21 de set de 2021.

OLIVEIRA, Maria Victória. **Família é protagonista na rede de apoio para aulas remotas criada por secretarias**. Disponível em <<https://www.google.com/amp/s/porvir.org/familia-e-protagonista-na-rede-de-apoio-para-aulas-remotas-criada-por-secretarias/amp/>>. Acesso em 21 de set de 2021.

GERALDI, João Wanderley. Unidades básicas do Português. In: ALMEIDA, Milton José de; LEITE, Lúcia C. de Moraes; Osakabe, Haquira; POSSENTI; SILVA, Lilian Lopes Martins da; FONSECA, Maria

N. G. da; BRITTO, Luiz P. de Leme. **O texto na sala de aula**. 1º ed. Editora Ática: São Paulo, 2011.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *In*: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Ana Raquel; BEZERRA, M. Auxiliadora. **Gêneros textuais & ensino**. 1º ed. Editora Lucerna: Rio de Janeiro, 2002. p. 19-36.

MONTEIRO, Alexandrina & SENICATO, Renato Bellotti. Efeitos e (re)existências da educação em momentos de pandemia. *In*: KRAWCZYK, Nora & VENCO, Selma. **Utopias e distopias na educação em tempos de pandemia**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021.

PIMENTA, S. G. LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. 7º ed. São Paulo: Cortez Editora, 2012.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. 1º ed. Editora Artmed: Porto Alegre, 1998.

PIBID: PRÁTICAS EDUCACIONAIS RELACIONADAS AO USO DA LITERATURA NO ENSINO FUNDAMENTAL II

Data de aceite: 16/08/2022

Eriwelton da Silva Pereira

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4926-5707>;
Universidade Estadual de Alagoas/ Graduando
em Letras - Língua Portuguesa Campus V,
Bolsista do Programa de Iniciação à Docência
PIBID). Núcleo: Letras-Português/Espanhol
PIBID BRAZIL, E-mail: Erylweltomsila@gmail.
com

Jessica da Silva Feitoza

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6685-6301>;
Universidade Estadual de Alagoas/ Graduanda
em Letras - Língua Portuguesa Campus V,
Bolsista do Programa de Iniciação à Docência
PIBID), Núcleo: Letras-Português/Espanhol
PIBID BRAZIL, E-mail: Jhessysilva17@gmail.
com

Maria Edna Porangaba do Nascimento

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3989-2515>;
Universidade Estadual de Alagoa / Professora
Coordenadora de Área do Pibid/Letras/Capes/
Uneal/Campus V, BRAZIL, E-mail: edna.
nascimento@uneal.edu.br

Juliana Oliveira de Santana Novais

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9851-1954>.
Universidade Estadual de Alagoas / Professora
Colaboradora do Pibid/Letras/Capes/Uneal/
Campus V, BRAZIL, E-mail: juliana.novais@
uneal.edu.br

Grupo de Trabalho: Letras-Português/Espanhol PIBID

RESUMO: O presente trabalho trata-se de um relato de experiência vivenciado por licenciandos em Letras por meio do Programa Institucional de

Bolsas de Iniciação à Docência-PIBID, subsidiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior-CAPES e realizado na Universidade Estadual de Alagoas-UNEAL, na Escola Estadual Dr. Paulo de Castro Sarmiento. Observamos em sala de aula de língua portuguesa, no ensino fundamental II, podendo ser notada a extrema importância da literatura para que os alunos mergulhem em leituras que ative e aguçe seu senso crítico e reflexivo, além das várias possibilidades de apreensão da cultura estabelecida durante o desenvolvimento das aulas. O objetivo deste trabalho é mostrar a partir de uma sequência didática que os clássicos literários podem contribuir de forma ativa para o desenvolvimento do hábito da leitura, construção do vocabulário e formação crítica enquanto indivíduos. Assim, a questão norteadora que buscaremos responder é: como a literatura pode contribuir para o ensino de língua portuguesa? Essa é uma pesquisa de cunho qualitativo e como procedimentos metodológicos utilizamos uma sequência didática. Por fim, vale contextualizar e exprimir a importância do PIBID para o contexto de ensino e social.

PALAVRAS-CHAVE: Relato de Experiência. Sequência Didática. Literatura. PIBID.

PIBID: EDUCATIONAL PRACTICES RELATED TO THE USE OF LITERATURE IN ELEMENTARY SCHOOL II

ABSTRACT: The present work is an experience report lived by undergraduates in Letters through

the Institutional Program of Scholarships for Initiation to Teaching-PIBID, subsidized by the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel-CAPES and carried out at the State University of Alagoas- UNEAL, at the State School Dr. Paulo de Castro Sarmiento. We observed in a Portuguese language classroom, in elementary school II, the extreme importance of literature for students to immerse themselves in readings that activate and sharpen their critical and reflective sense, in addition to the various possibilities of apprehension of the culture established during the class development. The objective of this work is to show from a didactic sequence that literary classics can actively contribute to the development of reading habits, vocabulary building and critical training as individuals. Thus, the guiding question that we will seek to answer is: how can literature contribute to the teaching of Portuguese? This is a qualitative research and as methodological procedures we used a didactic sequence. Finally, it is worth contextualizing and expressing the importance of PIBID for the teaching and social context.

KEYWORDS: Experience Report. Following teaching. Literature. PIBID.

INTRODUÇÃO

Entendemos que a presença da Literatura na escola é de fundamental relevância. Embora nos últimos anos tenha se avançado bastante nessa questão, ela ainda é um grande desafio para os professores e, é claro, para os estudantes. No Brasil, a situação se agrava devido ao baixo índice de leitura da população e a um projeto educacional tecnicista, implementado nas últimas décadas pelas classes dominantes, que visava formar mão de obra para prosseguir com a industrialização acelerada que o país necessitava, levando essa crise a patamares mais altos.

Para tanto, é necessário evidenciarmos que a leitura é o alimento para a alma e auxílio para o desenvolvimento dos que a usam. Conforme Antunes (2003), a leitura é parte integrante da interação verbal escrita, enquanto implica a participação cooperativa do leitor na interpretação e na reconstrução do sentido e das intenções pretendidas pelo autor do texto.

Sendo assim, para esse estudo tentaremos responder a seguinte pergunta: Como a literatura pode contribuir para o ensino de língua portuguesa? Defendemos que durante as aulas, é atribuição do professor de português instigar o hábito da leitura. Nesse contexto, foi na Escola Dr. Paulo de Castro Sarmiento, União dos Palmares/AL., que foi desenvolvida essa pesquisa durante o período de envolvimento no Programa Institucional de Iniciação à Docência – PIBID.

Nesse sentido, no que se refere a literatura, pudemos perceber que seja ela para jovens ou adultos assim como toda a cultura de se criar e questionar, esta não é explorada como deveria nos ambientes de ensino e isto acontece, na maioria das vezes, pela falta de

informação e desinteresse dos professores. A grade disciplinar acadêmica dos professores, infelizmente, não tem foco na leitura e este fato é de certa forma uma situação incoerente, pois o professor tem como objetivo ensinar o indivíduo a descobrir por si mesma. Criar situações-problemas. Isto é, se o professor não está disposto a fazer do aluno um leitor fiel, apresentando-lhes a literatura em toda sua diversidade, ele não está apto a ensinar.

Sabemos que diversos fatores influenciam e contribuem para que se estimule o gosto pela leitura na infância: proximidade, curiosidade, identificação e exemplo. Neste sentido, a leitura e o livro deveriam ter o mesmo valor que o celular e a TV dentro de casa. A responsabilidade primeira devia ser dos pais, no sentido de estimular a leitura domiciliar. Porém, de acordo com a Empresa Brasil de Comunicação (EBC) 2012, os pesquisadores mostram que o nível de leitura diminuiu quando se compara com a pesquisa feita em 2007, isto porque em 2012, leitores na faixa etária de 5 a 10 anos, foi registrada uma média de 5,4 livros lidos por criança. Em 2007, porém, a mesma marca era de 6,9 livros lidos por leitores desta faixa etária.

Entre os pré-adolescentes, de 11 a 13 anos, o índice caiu de 8,5 livros por indivíduo, em 2007, para 6,9 em 2011. Os de 14 a 17 anos, que contabilizam uma média de 6,6 livros por adolescentes em 2007, registraram em 2011 uma média de 5,9. Ou seja, a cada ano o interesse pela leitura na infância está diminuindo e isto é algo a se pensar.

Assim, diante dos fatos apresentados, queremos apresentar nesse trabalho, uma sequência didática de aulas, utilizando um gênero literário conto para uma turma de 6º ano, ensino fundamental II, utilizando metodologias acessíveis com o intuito de instigar os alunos a adentrar e se maravilhar com todo o universo de possibilidades que a literatura possui.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Apesar de existir desde os primórdios da humanidade, a literatura demorou para ser vista como rica em benefícios para o homem, então a partir do momento em que a literatura infantil começou a ser debatida e tida como necessária os laços entre a escola e literatura começam a se estreitar, pois para adquirir livros era preciso que as crianças dominassem a língua escrita e cabia a escola desenvolver esta capacidade.

Por muito tempo, durante meados do século XX, o livro tinha a finalidade única de tornar a criança um ser dependente de educação, moldar a forma da criança pensar e agir de acordo com os interesses dos adultos. Durante esse período, dificilmente era visto um livro com características que despertassem o prazer na leitura, que fizesse o aluno viajar por lugares que somente a imaginação pode proporcionar, e demorou-se um bom tempo

até essa forma de escrita dos livros ser modificada, somente no começo do século XXI os livros foram sendo escritos com o intuito de levar para o aluno o bem-estar durante a leitura.

Nos dias atuais, essa visão de literatura infantil é muito mais ampla, importante e bem mais debatida. Ela trabalha na criança um desenvolvimento emocional, social e cognitivo que é importante para a forma com que ela vai enxergar o mundo e as pessoas ao seu redor. Segundo Abramovich (1997),

Quando as crianças ouvem histórias, passam a visualizar de forma mais clara, os sentimentos que têm em relação ao mundo. As histórias trabalham problemas existenciais típicos da infância, como medos, sentimentos de inveja e de carinho, curiosidade, dor, perda, além de ensinarem infinitos assuntos. (ABRAMOVICH, 1997, pág. 17)

Corroboramos com a citação de Abramovich, visto que podemos perceber que a partir dos momentos de aula, das leituras coletiva e individual e do vídeo apresentado, as crianças tiveram a dimensão dos contos lidos, elas se aproximaram dos personagens, pois de certa forma desenvolveram alguns sentimentos por eles, como o de empatia pela personagem Maria, admiração pelo personagem de João e medo da personagem da bruxa, ou seja, é um novo mundo, uma nova perspectiva, a cada folha lida da história pode se descobrir outros lugares, outros tempos, outros jeitos de agir e de ser, outras perspectivas e sobretudo outros possíveis caminhos que o imaginário os leva a descobrir.

Sendo assim, quanto antes o aluno tiver contato com os livros e com a leitura, e perceber o prazer que ambas podem proporcionar, maior será a probabilidade de este aluno tornar-se um adulto leitor. Da mesma forma, através da leitura esse aluno adquire uma postura mais crítica em sua forma de agir e pensar.

A partir do momento em que o aluno por intermédio do professor, é capaz de contribuir com falas, dúvidas, concordância ou discordância sobre toda e qualquer dúvida durante a aula, é realizada uma interação entre o aluno e os demais colegas, e este ato se aproxima de uma linha de pensamento de Bakhtin (1992), que menciona que o confrontamento de ideias, de pensamentos em relação aos textos, tem sempre um caráter coletivo, social.

O conhecimento é adquirido no ato do questionamento, o qual se transforma em confronto, para assim se haver o conhecimento. Assim, a linguagem segundo Bakhtin (1992) é constitutiva, isto é, o sujeito, nesse caso aluno, constrói o seu pensamento, a partir do pensamento do outro, portanto, há aí uma linguagem dialógica.

A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar de um diálogo: interrogar, escutar, responder, concordar, etc. Neste diálogo, o homem participa todo e com toda a sua vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, com o corpo todo, com as suas ações. Ele se põe todo na

palavra e esta palavra entra no tecido dialógico da existência humana, no simpósio universal. (BAKHTIN, 1992, p. 112).

A partir da afirmação de Bakhtin, podemos dizer que o ato de ler é um processo no qual o aluno realiza um esforço ativo de construção do significado do texto, pois a dúvida leva ao questionamento, o questionamento à discussão e a discussão ao conhecimento.

EXPERIÊNCIA NO PIBID

O PIBID teve início em setembro de 2020 e de forma *on-line* e sequencial tivemos o contato com a parte teórica e de formação que possibilitou a construção deste relato das experiências no PIBID. As formações e reuniões com a coordenação de área se realizavam quinzenalmente e, em dias marcados, aconteciam reuniões com as professoras supervisoras para planejamentos das nossas ações, além de auxiliar as professoras, no caminhar desta orientação as dinâmicas de sala de aula.

O nosso subprojeto se realizou no formato remoto em duas escolas em municípios diferentes: Escola Estadual Dr. Paulo de Castro Sarmento, localizada no município de União dos Palmares e Escola Municipal Dr. Iramilton Leite, localizada no município de São Miguel dos Campos. Todos juntos, no reforço do conteúdo programático em turmas de 6º anos D e E, contemplados pelo subprojeto de Língua Portuguesa do PIBID / UNEAL. Este complemento de conteúdo se faz necessário uma vez que o livro didático, a convivência em sala de aula, a falta das trocas humanas se mantém paralisadas mediante a calamidade mundial em que vivemos na atualidade: A pandemia do Coronavírus.

Contudo, as tecnologias são agregadas em uma prioridade maior no âmbito escolar. Como em outras épocas, há uma expectativa de que as novas tecnologias nos trarão soluções rápidas para mudar a educação, segundo Moran (2006). É válido esclarecer que a elaboração e execução do projeto não foi fácil. Em seu decorrer, houve algumas mudanças no planejamento.

Acreditamos que a maior limitação na realização das aulas foi a impossibilidade de locomoção dos alunos até as Escolas. Sendo assim, buscou-se como alternativa utilizar alguns recursos como: notebooks, celulares e APP 's para os devidos aproveitamentos destes alunos. Conforme Moran (2006), sem dúvida, as tecnologias nos permitem ampliar o conceito de aula, de espaço e de tempo, estabelecendo novas pontes entre o estar juntos fisicamente e virtualmente.

Outro aspecto a destacar foi a falta de atenção de alguns alunos. Era preocupante como o processo pandêmico e as mudanças bruscas na didática da sala de aula, haviam

impactado toda a escola em um pequeno período de tempo. As mudanças na educação dependem também dos alunos. Alunos curiosos e motivados facilitam enormemente o processo, estimulam as melhores qualidades do professor, tornam-se interlocutores lúcidos e parceiros de caminhada do professor-educador, segundo afirma Moran (2006)

Alunos motivados aprendem e ensinam, avançam mais, ajudam o professor a ajudá-los melhor. Alunos que provêm de famílias abertas, que apoiam as mudanças, que estimulam afetivamente os filhos, que desenvolvem ambientes culturalmente ricos, aprendem mais rapidamente, crescem mais confiantes e se tornam pessoas mais produtivas. (MORAN; 2006, p. 17).

O PIBID trouxe o sabor discente de viver na universidade de frente. Ele aguça nossos sentidos e observações sobre as dificuldades, mudanças e todo o contexto escolar no qual os professores estão inseridos. Tivemos a oportunidade de aproveitar e experimentar essa nova realidade de aula remota. Encaramos de perto as dificuldades e elaborações didáticas. Contudo, todos nós estávamos inseridos neste novo contexto/modelo de aula. A ajuda das coordenadoras e supervisoras eram constantes para dosar o entendimento teórico e chegar a soluções mais eficazes nas escolas parceiras.

Deste modo, percebemos também ao elaborar algumas atividades com nossos colegas pibidianos e outras de forma individual (sequência didática e atividade de gênero textual - Poema), o difícil entendimento dos alunos. Não era apenas a falta de atenção ou o tempo ocioso. Era além da absorção tida nos últimos anos, 5º ano, e sua chegada ao 6º ano, remetiam alunos do 4º ano. As observações negativas também serviam de alicerce na elaboração de práticas pedagógicas mais inclusivas e participativas.

Vale salientar que no início das aulas *on-line* na Escola Estadual Dr. Paulo de Castro Sarmiento, pudemos perceber estes pontos a serem trabalhados em uma perspectiva de mudança. Visto que o formato remoto pregou uma peça a grande maioria dos alunos, que embora estivessem familiarizados com o uso do tablet ou celular, as aulas, atividades e encontros pré-determinados com a professora neste sistema pegou todos de surpresa.

Segundo Monteiro e Senicato (2021, p. 67), “fomos atropelados por recursos tecnológicos que rapidamente foram disponibilizados sem muita discussão, reflexão e participação daqueles que estão diretamente envolvidos no problema.” A questão é que um acontecimento com dimensões globais afetou a todos, mas de maneira bem diferente, não apenas pelas diferenças e singularidades de cada um, mas também pelas condições sociais, econômicas, raciais e de gênero.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA: A LITERATURA EM SALA DE AULA

Nessa pesquisa apresentaremos uma sequência didática desenvolvida a partir de um trabalho sistemático com o gênero literário conto. Para Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 97), “sequência didática é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito.”

Segundo com esses autores, há uma produção diagnóstica, a partir da qual o professor avalia as capacidades já adquiridas dos estudantes e ajusta as atividades e os exercícios previstos na sequência às possibilidades e dificuldades reais de uma turma. Após esta etapa, o trabalho se concentra nas oficinas constituídas de várias atividades ou exercícios sistemáticos e progressivos que permitem aos alunos apreenderem as características temáticas, estilísticas e composicionais do gênero alvo do estudo. O número de oficinas varia de acordo com o gênero e com o conhecimento prévio que os alunos já têm sobre o mesmo. A produção final, conforme os autores, é o momento de os alunos porem em prática os conhecimentos adquiridos e de o professor avaliar os progressos efetivados, servindo esse momento, também, para uma avaliação do tipo somativa.

Sendo assim, tivemos a possibilidade de observar e preparar os encontros didáticos, propondo um roteiro sistemático de aulas com os alunos dos sextos e sétimos anos, de forma que foram trabalhados contos dos clássicos literários como: “João e maria”, “O Dragão relutante” e alguns outros, onde pudemos organizar e planejar nossas aulas em etapas e dividimos essa sequência em cinco momentos ou oficinas.

O primeiro foi para levar para alunos da escola o conto em forma de vídeo curto e, logo em seguida, questionamos a turma a respeito do conto, se já ouviram falar, se conheciam alguns outros fora o do vídeo e que mensagem o conto deixou para todos, e logo de cara podemos perceber a interação entre o aluno-professor, pois a partir do vídeo ficou claro que os alunos ficaram atentos ao conteúdo do conto e que a mensagem que queríamos passar foi exatamente o previsto.

No segundo momento, fizemos a leitura do conto para eles e depois fizemos uma roda de leitura onde cada jovem leu um pedaço do conto sentados em formato de círculo e cada um ficou com a leitura do personagem que mais lhe chamou atenção, logo após, nós pedimos para que eles falassem tudo o que lhes chamou atenção no enredo e na história como um todo.

Nos dois momentos seguintes, nós organizamos uma oficina de criação de histórias ficcionais e cada criança escolheu um personagem para fazermos um momento artístico dentro da biblioteca, no último momento foi feito um painel com os desenhos que eles mesmos criaram e pintaram para que fosse exposto o painel na parede e assim todos

lembrarem desse momento de descontração e aprendizado.

Ao final do quinto momento, os resultados alcançados foram os esperados, de forma positiva cada aluno interagiu, participou e contribuiu com a aula de forma que não tínhamos percebido antes do uso da literatura na sala de aula, ou seja, incentivar o uso cada vez maior da literatura infantil nas salas de aula é imprescindível para a capacitação e formação desses alunos, pois através do uso da literatura, tanto o aluno como o professor se beneficiam.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Adaptar-se e desenvolver o interesse pela leitura não é uma tarefa fácil, é algo constante, que exige calma e atenção, onde é preciso ser praticado a todo momento: em casa, no trabalho, no caminho para a escola e é papel da escola incentivar e propiciar ao aluno a forma correta e mais fácil de gerar no aluno o hábito da leitura para assim ele levar para a vida. Segundo Bamberguerd (2000, p. 79), “a criança encontra-se em casa. A criança que ouve histórias desde cedo, que tem contato direto com livros e que seja estimulada, terá um desenvolvimento favorável ao seu vocabulário, bem como a prontidão para a leitura.”

Dito de outra maneira, a criança que desenvolve o hábito da leitura, que tem a prática de ler, consegue ter uma facilidade para aprender que outros alunos que não tem o hábito da leitura, neste sentido, o aluno interessado em aprender se transforma num leitor capaz de se moldar a um mundo novo criado pelo imaginário.

Assim como nós fizemos, os professores devem proporcionar ao aluno pequenas leituras diárias, e que não forcem, ou pressionem seus alunos, devem desenvolver na criança um hábito que poderá acompanhá-la pela vida toda, assim, as condições necessárias para o desenvolvimento de hábitos positivos de leitura, exigem do professor o incentivo em leituras, idas a bibliotecas e criação de momentos com oficina de leituras.

O PIBID tem se demonstrado um programa bastante efetivo no cenário nacional para a melhoria tanto da formação dos licenciandos como também das próprias escolas que recebem o programa CAPES, 2008. Nesse aspecto, este trabalho apresentou um relato de experiência em que estudantes do curso de Licenciatura em Letras Português atuaram com duas professoras de Português com a intenção de ensinar, refletir e vivenciar práticas de textos literários em aulas Língua Portuguesa.

Diante do que foi experienciado, podemos assim dizer, que todos aqueles envolvidos na experiência, aprenderam e ficaram satisfeitos com o trabalho realizado. Foi possível ensinar conceitos básicos da literatura, refletir sobre gramática, oralidade, escrita, entre

outros, para os alunos do ensino fundamental, ou melhor 6º ano. As professoras de língua portuguesa conseguiram visualizar o potencial de cada pibidiano no processo de ensino e aprendizagem e foi desenvolvido uma série de aprendizagens no contexto tecnológico.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, I. **Aula de Português: Encontro e Interação**. São Paulo: Parábola, 2003.

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 1997.

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

BAMBERGUERD, R. **Como incentivar o hábito da leitura**. 7ª ed. São Paulo: Ática, 2000.

BUENO, L. **Gêneros textuais: uma proposta de articulação entre leitura, escrita e análise linguística**. In: CENP. Língua portuguesa: ensinar a ensinar. São Paulo, Secretaria de Educação, 2009.

MONTEIRO, A. & SENICATO, R. B. Efeitos e (re)existências da educação em momentos de pandemia. In: KRAWCZYK, Nora & VENCO, Selma. **Utopias e distopias na educação em tempos de pandemia**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e para o escrito: apresentação de um procedimento. In.: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. [Tradução e organização Roxane Rojo e Glais Sales Cordeiro] Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, p. 95 – 128.

MARCUSCHI, L. A. **Produção Textual Análise de Gêneros e Compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

MORAN, J. M.; MASETO, M. T. & BEHRENS, M. A. (Org.). **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógicas**. Campinas, SP: Papirus. 2000.

KRAWCZYK, Nora. e VENCO, Selma. **Utopias e distopias na educação em tempos de pandemia**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. 369p.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros Orais e Escritos na Escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

GRUPO TÉCNICO DE LÍNGUA – PORTUGUESA DO PIBID E RP

Iraci Nobre da Silva

Maria Francisca Oliveira Santos

Inalda Maria Duarte de Freitas

Maria Betânia da Rocha de Oliveira

Maria Lúcia Lima de Moraes

(Organizadores)

GÊNEROS TEXTUAIS E ENSINO: RELATO DE EXPERIÊNCIA COMO PROFESSOR SUPERVISOR DO PIBID/CAPE/UNEAL

Data de aceite: 16/08/2022

Eduardo Leite Oliveira dos Santos

Universidade Estadual de Alagoas – UNEAL.

E-mail: eduardo.santos586@gmail.com

Iraci Nobre da Silva

Universidade Estadual de Alagoas – UNEAL.

E-mail: penedoiraci@yahoo.com.br

RESUMO: O presente relato de experiência objetiva socializar as ações desenvolvidas como professor supervisor do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID/CAPE/UNEAL, em parceria com a escola de educação básica, enfatizando as contribuições desse programa na formação docente, inicial e continuada, a partir das experiências desenvolvidas na escola Estadual Graciliano Ramos, parceira do subprojeto durante o ano de 2021. O projeto teve a participação dos alunos da 1ª a 3ª séries do Ensino Médio, em que 10 (dez) bolsistas do PIBID aplicaram as sequências didáticas desenvolvidas no modelo proposto por Dolz e Schneuwly. Para isso, tem-se a reflexão das ações executadas pelo grupo e a minha, enquanto professor supervisor. Embasam teoricamente este estudo: Marcuschi (2002, 2008 e 2007), Bakhtin (1997), Bezerra (2017), Antunes (2003), Dionísio, Bezerra e Machado (2010) e Koch e Elias (2017), Dolz e Schneuwly (2004). A metodologia apresenta-se como um relato de

experiência, em que serão descritas a atuação do projeto na escola contemplada.

PALAVRAS-CHAVE: Gêneros textuais; Formação docente; PIBID.

1 | CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A sociedade hodierna apresenta mudanças constantes das mais variadas ordens: políticas, econômicas, tecnológicas e, sobretudo, educacionais. Dessa forma, em todas as localidades brasileiras, a educação se depara com diversas metodologias de ensino, com alunos com suas particularidades e com dificuldades de aprendizagens. Essa realidade necessitando de uma maior atenção ao processo de ensino, fazendo com que escola e professores estejam imersos a lidar com novas práticas e metodologias de trabalho a fim de contemplar um processo de aprendizagem focado na melhor qualidade de ensino.

Nessa perspectiva, o ensino de Língua Portuguesa, centro deste trabalho, além de sofrer com as inovações acima citadas, passou a ser transformado após a publicação dos documentos oficiais que regulamentam a educação brasileira, buscando uma reconhecida necessidade de atualização do ensino no Brasil, a saber: A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, nº 9394) em 1996, as Diretrizes Curriculares Nacionais

Gerais para a Educação Básica em 1998, pelos Parâmetros Curriculares Nacionais em 1997 para todo o ensino fundamental e, especificamente, pelos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) em 1999.

O foco deste estudo volta-se ao ensino médio, tendo em vista que a aplicação da sequência didática na escola parceira do subprojeto, desenvolvido em colaboração com a Universidade Estadual de Alagoas – UNEAL/*Campus* III – Palmeira dos Índios e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à docência – PIBID/CAPES, desenvolveu-se com alunos de 1ª a 3ª série do Ensino Médio de uma escola de ensino médio profissionalizante.

Vale ressaltar que a ideia central apresentada nas leis educacionais é que essa etapa da educação básica, em sua versão pré-universitária, precisa ser caracterizada por uma ênfase na estrita divisão disciplinar do aprendizado, correspondendo a habilidades e a competências que levem os alunos a construir um aprendizado significativo para o mundo social e o do trabalho.

Este relato de experiência apresenta na primeira seção um aporte teórico sobre os gêneros textuais, bem como a definição e funcionalidade, tendo como referencial teórico Marcuschi (2002, 2008 e 2007), Bakhtin (1997) e Bezerra (2017). Além disso, há a apresentação dos gêneros textuais e ensino, na concepção de Antunes (2003), Dionísio, Bezerra e Machado (2010) e Koch e Elias (2017), e a apresentação da sequência didática proposta por Dolz e Schneuwly (2004). Por fim, na última seção o relato de experiência como professor supervisor do PIBID na escola parceira do subprojeto, bem como a explanação das dificuldades encontradas e resultados adquiridos. A seção a seguir, versa sobre noção de gênero textual.

2 | NOÇÃO DE GÊNERO TEXTUAL

O ensino de Língua Portuguesa ganhou uma nova roupagem nas décadas passada, pois a linguagem deixou de ser entendida apenas como reprodução de frases, sentenças e de normas gramaticais, para ser entendida como um instrumento de comunicação, que precisa de um interlocutor e de um receptor para a mensagem ser compreendida e, assim, haver a comunicação. O aluno passou a ser visto como o criador da sua própria esfera comunicativa, sujeito ativo, não mais um mero reprodutor de modelos, sujeito passivo.

Nesse sentido, nessa nova concepção de linguagem, os gêneros textuais passaram a ser elementos essenciais para a comunicação entre sujeitos e pressupostos entre elementos de leitura, escrita e oralidade. Portanto, por estarem em diversas situações e lugares distintos, os gêneros textuais e discursivos são peças necessárias para estabelecer e manter a comunicação entre os indivíduos em qualquer situação. Nesse sentido,

Os gêneros são histórico-culturais, isto é, sedimentam-se em momentos e em espaços da vida das comunidades, isto é, cada lugar e cada época são marcados pela predominância de certos gêneros, os quais, nesta contingência, podem aflorar, permanecer, modificar-se, transmutar-se, desaparecer, na verdade, os grupos sociais é que regulam as condições do percurso que os gêneros realizam (ANTUNES, 2002, p.69).

Nessa perspectiva, toda a nossa comunicação seja oral ou escrita se baseia em uma estrutura que é denominada “gênero”. Marcuschi (2002) afirma que é impossível pensar em uma interação social a não ser por meio de um gênero textual, a partir de uma prática comunicativa oral ou escrita.

Sobre a noção de gêneros, Bakhtin (1997) acrescenta que os gêneros são infinitos e há muitas possibilidades de criação e mudanças, dentro da atividade humana. O mesmo autor afirma que os gêneros são tipos “relativamente estáveis” de enunciados elaborados pelas mais diversas esferas da atividade humana.

Os Gêneros orais e escritos relacionam-se. Para entender essa relação, Marcuschi (2008) esclarece o que os difere, já que expressar um gênero através da fala não garante que ele pertença a essa esfera, e o mesmo vale para o escrito. O que dá tal classificação para o gênero é a forma em que se originou. Um texto jornalístico, por exemplo, não deixa de ser um texto escrito só porque foi apresentado em um telejornal. É oportuno realçar que

Assim, ao invés de se afirmar que os gêneros textuais são textos, seria mais adequado ressaltar que o texto, tal como construído em cada situação de interação, remete às convenções de um ou mais gêneros, sendo, na maioria das vezes, identificado com aquele gênero cujos propósitos comunicativos predominam na situação específica (BAZERMAN, 2017, p. 37).

Sendo assim, os textos são divididos através da situação comunicativa que exercem: narrativos, descritivos, dissertativos, expositivos e injuntivos. Esses, por sua vez, são caracterizados por se apresentarem como sequências linguísticas. Marcuschi (2008, p.154) chama-os de “modos textuais”. Tais gêneros têm sido definidos por Bakhtin (1997) como constitutivos da situação discursiva e como modelos mais ou menos estáveis de textos.

Nessa perspectiva, Bakhtin caracteriza os gêneros por possuírem uma forma de composição, um conteúdo e um estilo, vinculado ao tema. Dessa forma, para uma maior visibilidade, segue um quadro sinótico¹.

1. DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010, pág.24.

Tipos Textuais	Gêneros Textuais
1. construtos teóricos definidos por propriedades linguísticas intrínsecas;	1. realizações linguísticas concretas definidas por propriedades sociocomunicativas;
2. constituem sequências linguísticas ou sequências de enunciados e não são textos empíricos;	2. constituem textos empiricamente realizados, cumprindo funções em situações comunicativas;
3. sua nomeação abrange um conjunto limitado de categorias teóricas determinadas por aspectos lexicais, sintáticos, relações lógicas, tempo verbal;	3. sua nomeação abrange um conjunto aberto e praticamente ilimitado de designações concretas determinadas pelo canal, estilo, conteúdo, composição e função;
4. designações teóricas dos tipos: narração, argumentação, descrição, injunção e exposição.	4. exemplos de gêneros: telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, aula expositiva, reunião de condomínio, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio, instruções de uso, <i>outdoor</i> , inquérito policial, resenha, edital de concurso, piada, conversação espontânea, conferência, carta eletrônica, bate-papo virtual, aulas virtuais etc.

Podemos observar que os gêneros textuais variam em função das circunstâncias sociais. É necessário que cada produtor possa escolher a interação comunicação que melhor seja adequada para o contexto de produção. Dessa forma, didaticamente, essa construção apresentada pelas autoras Dionísio, Machado e Bezerra são apresentadas aos alunos como tipologias textuais e os gêneros textuais que possuem as características estruturais da referida tipologia.

No entanto, Marcuschi (2006) afirma que há os gêneros textuais híbridos. Eles são a junção de dois gêneros e estão frequentemente no nosso dia a dia seja na fala, seja na escrita. Isso se dá por um gênero possuir características de outra tipologia textual que não seja a sua e/ou o gênero ter características de outro texto, tendo em vista a necessidade do proposto comunicativo. Dito isso, expomos as ações desenvolvidas no projeto de Língua portuguesa.

3 | AÇÕES DESENVOLVIDAS NO PROJETO

Inicialmente, quero destacar minha atuação no PIBID em diversos aspectos. No ano de 2014, eu era aluno da educação básica na Escola Estadual Manoel Passos Lima, onde participei do programa como estudante da 3ª série do ensino médio, com atividades de escrita e reescrita de textos, foco do projeto naquela edição.

Após alguns anos, eu enquanto graduando do curso de Letras da Universidade

Estadual de Alagoas – UNEAL – Campus III – Palmeira dos Índios, fui bolsista do programa, participando do projeto intitulado Reescrita e Retextualização de gêneros textuais: uma proposta para a prática pedagógica no ensino de Língua Portuguesa. Nesse período, passei a ser supervisionado pela minha ex-professora da educação básica, pois ela ainda era a professora supervisora da escola parceira, onde eu estudava.

No período atual, agora como professor supervisor do programa, o que me orgulha bastante, posso contribuir com os novos pesquisadores a experiência desenvolvendo ao longo desses tempos, além de poder proporcionar o contato deles com o aluno da educação básica, fazendo-se valer o objetivo do programa.

A Escola Estadual Graciliano Ramos é a parceira do subprojeto nesta edição. Essa unidade escolar está localizada na cidade de Palmeira dos Índios – AL e é uma escola de ensino médio integral, com cursos profissionalizantes integrados ao ensino médio: Recursos Humanos, Marketing e Manutenção e suporte em Informática. Neste ano letivo de 2021, são 11 turmas, subdivididas em 1^a, 2^a e 3^a séries do Ensino Médio.

Vale ressaltar que a escola possui projetos pedagógicos envolvidos nas diversas áreas do conhecimento, sobretudo, na leitura, escrita e interpretação de texto. Esses projetos acontecem anualmente e são bastante esperados pela comunidade escolar. A seção subsequente traz discussão sobre dificuldades encontradas em decorrência pandemia causada pelo Coronavírus (COVID-19).

3.1 Dificuldades Encontradas

Em decorrência da pandemia, que afeta o mundo desde início de 2020, as aulas presenciais foram suspensas durante o ano letivo de 2020 e meados de 2021, tendo o modelo remoto e atividades impressas como vias alternativas para consolidação do ensino e aprendizagem. No entanto, o período remoto só enfatizou a desigualdade tecnológica e social que é encontrada ao longo no Brasil.

Nesse viés, essa metodologia não conseguiu alcançar a todos os estudantes da nossa escola, pois muitos apresentavam dificuldades de acesso à *internet*, além das dificuldades de aprendizagem que, segundo eles, não era possível aprender via “tela de celular ou computador”.

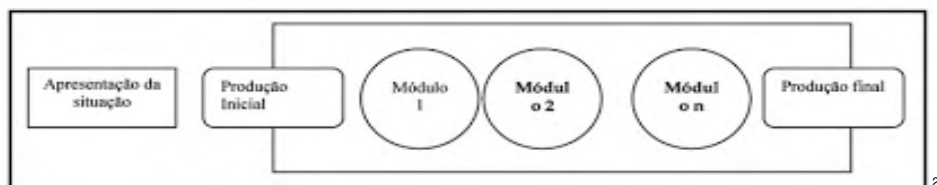
Em 2021, o projeto iniciou ainda com as aulas de forma remota, porém, ao decorrer do ano letivo, as aulas presenciais passaram a ser retomadas. Isso possibilitou a presença física dos bolsistas do PIBID na escola, juntamente com os alunos. A seguir, expomos a dinâmica de desenvolvimento das ações do subprojeto Letras português do PIBID.

3.2 Atividades Realizadas

As ações desse subprojeto oportunizam aos bolsistas momentos de pesquisa, estudo, reflexão, discussão e debates em grupo, contribuindo significativamente para a formação docente dos graduandos. São 10 bolsistas divididos em 5 duplas e que trabalharam com os seguintes gêneros textuais: Redação Enem, letra de canção, conto, crônica e entrevista. O objetivo do subprojeto é trabalhar com a escrita e reescrita desses textos, observando aspectos como leitura, interpretação, coerência, coesão, estrutura e análise linguística com foco nos aspectos morfo sintáticos deles. A metodologia adotada centra-se no modelo proposto por Dolz e Schneuwly (2004), como se encontra exposto a seguir.

O primeiro momento teve início com a observação das aulas pelos PIBIDIANOS, mesmo a distância, para a familiarização com a turma e observar como as aulas transcorrem, sobretudo a metodologia e a forma de interação professor e aluno. Posteriormente, cada dupla iniciou a aplicação da sequência didática, com base no modelo proposto por Dolz e Schneuwly (2004: 83)

Figura 1. Esquema de Sequência Didática. (DOLZ, NOVERRAZ & SCHNEUWLY, 2004, p.98)



De início, os alunos escreveram uma primeira produção, pois ela permite fazer um diagnóstico sobre o que os alunos já sabem sobre o gênero e permite organizar a sequência didática com base nas dificuldades encontradas no primeiro texto. Dessa forma, tem-se o seguinte questionamento: Que ajustes é preciso fazer no planejamento da sequência didática a partir do diagnóstico feito com a primeira produção?

A partir dessas respostas, os próximos passos do trabalho são traçados com a continuidade da aplicação da sequência didática, correspondendo os módulos que forem necessários. Vale ressaltar que os alunos possuem um carinho imenso pelos bolsistas, sempre perguntando quando tem aula deles, colaborando ainda mais para o êxito de nossas ações.

Os textos produzidos pelos alunos eram entregues pela plataforma *Google Classroom*, mecanismo didático utilizado durante as aulas remotas. Os bolsistas analisavam

2. Dolz e Schneuwly, 2004, p. 83.

e constituíam o *corpus* para análise. Com o retorno, as produções passaram a ser feitas durante o desenvolvimento do módulo de forma inicial.

Diante do exposto, e devido a alguns percalços, as sequências didáticas não foram concluídas em tempo, por isso os resultados obtidos pelos graduandos são de forma parcial.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O PIBID tem a finalidade de contribuir com a melhoria da educação básica e proporcionar formação aos graduandos de licenciaturas, fomentando iniciação à docência. Ressalto que o programa tem papel fundamental como incentivo ao graduando na formação docente, porque permite prática pedagógica no início da graduação. Cabe dizer, proporciona também ao professor supervisor uma formação continuada, pois mostra-lhe um posicionamento diferente do ensino tradicional, construindo uma educação de qualidade.

No entanto, o PIBID ainda contempla uma pequena parcela de estudantes de licenciatura do nosso país, tendo em vista que a cada dia as políticas educacionais sofrem cortes, prejudicando, assim, os programas educacionais vigentes, entre eles, o próprio PIBID.

Além disso, o ensino de Língua Portuguesa ganha bastante com as contribuições de subprojeto dessa natureza, uma vez que os bolsistas trazem a dinamicidade para as aulas, facilitando, portanto, o ensino e aprendizagem para os educandos. Quanto ao trabalho com gêneros textuais, precisamos formar leitores críticos e produtores de textos das mais variados gêneros nas mais diversas situações comunicativas, com diferentes gêneros e domínios, reconhecendo e respeitando suas especificidades.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

_____. **Língua, gêneros textuais e ensino: considerações teóricas e implicações pedagógicas**. Perspectiva: Revista do Centro de Ciências da Educação. Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Ciências da Educação – v. 20, n 1. Florianópolis, 2002. 65-75.

_____. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BEZERRA, Benedito Gomes. **Gêneros no contexto brasileiro: questões (meta)teóricas e conceituais**. São Paulo: Editorial, 2017.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998 e 1999.

DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernand. **Gêneros orais e escrita na escola**. Campinas, SP: Mercado de letras, 2004. (Tradução e organização Rojo e Cordeiro).

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever**: estratégias de produção textual. 2. ed. 4ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2017.

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

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Gêneros textuais**: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, A.M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K.S (Org.). **Gêneros textuais: reflexão e ensino**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. 8ª. Ed. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Editorial, 2008.

_____. **Gêneros textuais**: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela P.; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, M. Auxiliadora (orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

UMA ANÁLISE EM TEXTOS DE ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL DO MUNICÍPIO DE TEOTÔNIO VILELA/AL

Data de aceite: 16/08/2022

Alice Correia Leão

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1246-5660> ; Graduada em Letras Português pela Universidade Estadual de Alagoas – UNEAL / Bolsista remunerada FAPEAL e voluntária no Programa de Iniciação à Docência PIBID/CAPES, BRAZIL, E-mail:; alicecorreialeao@gmail.com

Sanadia Gama dos Santos

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3001-1889>; Professora da Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL); Doutora em Letras pela Universidade Estadual de Maringá (UEM), BRAZIL, E-mail: sanadia.uneal@gmail.com

Grupo de Trabalho: ESCRITA, ORALIDADE E GÊNEROS TEXTUAIS/DISCURSIVOS: ESPAÇOS EM SALA DE AULA

RESUMO: O trabalho apresentado tem como objetivo analisar o modo como o letramento está marcado nos textos escritos de alunos do ensino fundamental em uma escola da zona rural localizada no município de Teotônio Vilela. A metodologia utilizada é qualitativa interpretativista. BORTONI-RICARDO (2008), na área da Linguística Aplicada, tendo fundamento o viés dos Novos Estudos do Letramento sob o foco do conceito de dimensões escondidas apresentada por (STREET, 2010), que nos permite um pensamento ampliado às novas visões para os diferentes contextos e práticas da escrita e nos estudos do letramento no Brasil, a partir da visão de letramento como prática social

em contextos escolares trazidos por KLEIMAN (1995), ASSIS e KLEIMAN (2016), e (VIANA, 2016). Os resultados apontam a necessidade de redefinir os modelos de letramento nesses ambientes estudados, levando em apreço o contexto dos alunos e a sensibilidade de olhar para os processos de aprendizagem em contextos historicamente excluídos pela sociedade.

PALAVRAS-CHAVE: Escrita. Zona Rural. Letramento.

A LITERACY ANALYSIS IN THE TEXTS OF ELEMENTARY SCHOOL STUDENTS FROM THE MUNICIPALITY OF TEOTÔNIO VILELA/AL

ABSTRACT: This paper aims to analyze how literacy is marked in the written texts of elementary school students in a rural school located in the city of Teotônio Vilela. The methodology used is qualitative interpretativist. The results of this study are presented by BORTONI-RICARDO (2008), in the area of Applied Linguistics, based on the New Studies of Literacy with a focus on the concept of hidden dimensions presented by (STREET, 2010), which allows us to think in an expanded way to new visions for the different contexts and practices of writing, and in the studies of literacy in Brazil, from the view of literacy as a social practice in school contexts brought by KLEIMAN (1995), ASSIS and KLEIMAN (2016), and (VIANA, 2016). The results point to the need to redefine the models of literacy in these studied environments, taking into account the context of the students and the sensitivity of

looking at the learning processes in contexts historically excluded by society.

KEYWORDS: Writing, Rural, Literacy.

1 | INTRODUÇÃO

Os estudos relacionados ao fenômeno denominado Letramento vêm, cada vez mais, despertando interesse por parte de pesquisadores tanto na educação básica como no ensino superior. No campo acadêmico, por exemplo, percebe-se o interesse social voltado para realizar pesquisas em ambientes mais carentes no intuito de poder contribuir para mudar essa realidade. Com isso, o presente trabalho volve um olhar para a realização da pesquisa em uma escola municipal localizada na zona rural de Teotônio Vilela, município pertencente ao Agreste do Estado de Alagoas.

Segundo Street (1984), o modelo de letramento que predomina em nossa sociedade é o autônomo, que se faz dominante em uma sociedade e é considerado por muitos pesquisadores um modelo excludente. Tal modelo diz respeito ao pensamento existente de que há apenas uma maneira de o letramento ser desenvolvido, que ele completa a si mesmo sem levar em consideração diversos contextos e as diversas práticas sociais trazidas no conhecimento dos alunos. Porém, o modelo autônomo vai se contradizer com o modelo ideológico, no qual, esse afirma que as práticas de letramento são um fenômeno cultural e seus resultados dependem dos contextos e instituições em que ela foi adquirida socioculturalmente.

Este estudo está inserido nos Novos Estudos do Letramento, de Brian V. Street (2014), a partir de uma visão que enxerga o letramento como uma prática social e que discorre a respeito das dimensões escondidas apresentada pelo mesmo (Street, 2010).

Esta pesquisa está vinculada ao projeto da Iniciação Científica acadêmica e obteve o apoio financeiro do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e Universidade Estadual de Alagoas, tendo como o principal finalidade analisar as práticas de letramento marcadas nos textos escritos de alunos do ensino fundamental nas escolas da zona rural no Agreste de Alagoas, e também perceber as relações de poder presentes entre as exigências da padronização do texto proposto pela escola.

A pesquisa teve seu andamento a partir do segundo semestre de 2020 e foi aplicada em uma escola do Município de Teotônio Vilela, no povoado Gulandim, território esse localizado em uma distância significativa do centro da cidade. Com isso, de acordo com uma pesquisa de ambiente, a estrada que sede caminho para o povoado ainda é de barro, o que causa preocupação principalmente em períodos de inverno, por conta da chuva.

O estudo priorizou analisar atividades escritas pelos estudantes matriculados nas

turmas de ensino fundamental II (turmas do 9º ano), escola localizada na zona rural do município citado. Esse cenário solicita um olhar mais atento e considerado diferenciado para que se torne possível verificar as práticas de ensino com foco no letramento e o processo de avaliação feita sob o olhar e compreensão educativa da escola e professores, que costumam legitimar o modelo padrão da escrita formal.

Em todos os lados há diversidades de plantas, trazendo frescor ao dia a dia. Uma vasta plantação de cactos faz-se presente em metade do percurso, sendo esse um ponto essencial para as divergências entre centro e zona rural.

2 | MATERIAIS E MÉTODOS

O projeto apresentado neste artigo trata-se de uma pesquisa qualitativa interpretativista (BORTONI-RICARDO, 2008) e encontra-se na área da Linguística Aplicada, com base nos Novos Estudos do Letramento (Street, 2014). O projeto obteve seu desenvolvimento em uma escola da esfera pública, localidade da zona rural do Agreste de Alagoas.

O estudo foi desenvolvido em uma turma do 9º ano do ensino fundamental II, tendo no total de 6 exercícios obtidos de cerca de 6 estudantes, todos estão na faixa etária de 14 a 15 anos da escola situada no povoado Gulandim. Em decorrência da pandemia que teve início no primeiro semestre do ano de 2020, a contagem de atividades recebidas virtualmente pela gestão da escola não foi na quantia esperada, porém, com todas as dificuldades que surgiram através desse novo método de ensino em consequência da emergência mundial, tivemos que trabalhar com poucos dados, mesmo assim, alcançamos um resultado enobrecedor.

Segundo Brian V. Street em seu livro *Letramentos Sociais* (1995), a teoria atual nos informa que o letramento completo em si mesmo não é capaz de promover o avanço cognitivo, a mobilidade social e o progresso, pois as práticas letradas são específicas ao contexto tanto político como ideológico e suas consequências variam de acordo com cada situação. Sendo assim, o letramento de cada indivíduo vai variar de acordo com o contexto social em que o mesmo se encontra. Diante disso, é de suma importância levar em consideração habilidades presentes em cada sujeito e suas próprias percepções devida, sem negar suas crenças, habilidades e caráter ideológico sendo especificado em seu contexto social, em que assim, faz surgir diversos tipos de letramentos.

Um argumento repetidamente ressaltado na obra de Street é de que o modelo autônomo é dominante tanto na UNESCO quanto em outras agências que se ocupam com

a alfabetização. Sendo assim, esse modelo vai isolar o letramento como uma variedade independente e desse modo diz ser capaz de estudar suas consequências. Por outro lado, o modelo denominado ideológico traz cautela com generalizações e pressupostos nutridos acerca do letramento em si mesmo. Assim sendo, aos que aderem o segundo modelo (ideológico) tem sua concentração em práticas sociais específicas de leitura e escrita, reconhecendo sua própria natureza ideológica.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÕES

Diante de tais informações apresentadas, é possível compreender que uma investigação acerca das práticas letradas na perspectiva ideológica exige absolutamente uma abordagem etnográfica, no intuito de oferecer relatos minuciosos de todo o contexto social em que tais práticas possam fazer sentido, mas se precavendo de generalizações do letramento como tal.

Neste percurso que foi dificultado pela pandemia, muitas adversidades complicaram o andamento da pesquisa, dentre elas o difícil acesso ao local em que se encontra a escola municipal do povoado Gulandim, cujo nome não será citado. Por conta disso, durante cerca de seis meses o contato com as atividades dos estudantes e informações acerca do ambiente foram obtidas virtualmente através do aplicativo de comunicação Whatsapp.

De acordo com entrevistas, foi possível obter a informação de que uma determinada quantia de alunos carentes, sem acesso à *internet* recebia apostilas escolares que seriam entregues juntamente com kits de higiene e alimentação disponibilizados pela Secretaria de Educação a ser entregue nas escolas, na qual os responsáveis dos alunos com comprovação através do CPF conseguiam coletar os privilégios ofertados. Ademais, através de comunicação remota foi possível obter cerca de 6 atividades de 6 alunos, atividades essas, referentes a duas apostilas de semanas diferentes, obtidas através de capturas de tela realizadas pelo celular dos próprios estudantes e também por meio de acesso ao Google Sala de Aula da turma.

3.1 Análise da atividade desenvolvida na escola do povoado Gulandim, localizada no Município de Teotônio Vilela, Alagoas

Ao visitar o local, foi possível notar que o povoado Gulandim possui muitas árvores frutíferas e plantação para consumo, o que promove ao povoado a possibilidade de possuir sua própria plantação e a partir dela realizar vendas. Sendo assim, a escola planeja a criação de um projeto denominado “Horta da escola” para promover aos alunos a valorização do local em que vivem. Outro ponto viável a ser comentado é que existe uma plantação de cactos de tamanho de alto padrão em uma determinada quantidade de terrenos que é

possível visualizar durante o percurso de moto-táxi, percurso esse que dura cerca de 20 minutos para chegada ao local, dando assim diferencial muito significativo do povoado para o centro da cidade.

Para o item apresentado (Figura 1), é um exercício, coletado referente à atividade da semana vinte e quatro (aplicada em novembro de 2020) cujo tema foi sobre o gênero textual denominado reportagem, que debateu o assunto racismo. Por meio da matéria apresentada na atividade, o aluno consegue captar as informações do título principal, secundário, a lide e o corpo da notícia.

PROJETO EMERGENCIAL EDUCAÇÃO NÃO PRESENCIAL

NOME				N	SEMANA 24
PROFESSOR					DATA
ESCOLA					30/11/2020
ANO	9º	TURMA		C. CURRICULAR	LÍNGUA PORTUGUESA
ETAPA	ENSINO FUNDAMENTAL - ANOS FINAIS				
HABILIDADE	Produzir reportagem impressa, com título, linha fina (optativa), organização composicional (expositiva, interpretativa e/ou opinativa), progressão temática e uso de recursos linguísticos compatíveis com as escolhas feitas e reportagens multimidiáticas, tendo em vista as condições de produção, as características do gênero, os recursos e mídias disponíveis, sua organização hipertextual e o manejo adequado de recursos de captação e edição de áudio e imagem e adequação à norma-padrão.(EF89LP09)				

POR DENTRO DO ASSUNTO



O que é reportagem?

A reportagem é um gênero textual jornalístico não literário veiculado nos meios de comunicação: **jornais, revistas, televisão, internet, rádio, dentre outros.**

Esse tipo de texto tem o intuito de informar, ao mesmo tempo que prevê criar uma opinião nos leitores. Portanto, ela possui uma função social muito importante como formadora de opinião.

Embora a reportagem possa ser **expositiva, informativa, descritiva, narrativa ou opinativa**, ela não deve ser confundida com a notícia ou os artigos opinativos.

Assim, uma reportagem é **expositiva e informativa**, pois tem o propósito de expor informações sobre um determinado assunto para informar o leitor.

Ela também pode ser descritiva e narrativa, uma vez que descreve ações e incluem tempo, espaço e personagens.

Figura 1. Recorte da apostila da semana vinte e quatro aplicada na escola do povoado Gulandim na série 9º ano

Fonte: *Corpus* da pesquisa (2020)

Na primeira questão apresentada, é notório que a questão da reportagem ficou muito bem explicada. O gênero textual reportagem é de extrema importância na área da comunicação entre um indivíduo e seu público, sendo assim, trazer esse assunto para

Capítulo 24

218

a sala de aula é totalmente viável. Por ser de característica expositiva/informativa ou descritiva/narrativa, a questão de visão e opinião crítica pode ser debatida entre os alunos.

Principais características da reportagem

- Textos escritos em primeira e terceira pessoa;
- Presença de títulos;
- Foco em temas sociais, políticos, econômicos;
- Linguagem simples, clara e dinâmica;
- Discurso direto e indireto;
- Objetividade e subjetividade;
- Linguagem formal;
- Textos assinados pelo autor.

Estrutura da reportagem

Estrutura básica da reportagem

A estrutura básica dos textos jornalísticos é dividida em três partes:

1. **Título principal e secundário:** as reportagens, tal qual as notícias, podem apresentar dois títulos, um **principal** e mais abrangente (chamado de Manchete), e outro **secundário** (uma espécie de subtítulo) e mais específico.
2. **Lide:** na linguagem jornalística a lide corresponde aos primeiros parágrafos dos textos jornalísticos, os quais devem conter as informações mais importantes que serão discurridas pelo autor.
3. **Corpo do texto:** desenvolvimento do texto, sem perder de vista o que foi apresentado na Lide. Nessa parte, o repórter reúne todas as informações e as apresenta num texto coeso e coerente.

PROJETO EMERGENCIAL EDUCAÇÃO NÃO PRESENCIAL

HORA DE PRÁTICA

Figura 1.1

Fonte: *Corpus* da pesquisa (2020)

Após a explicação muito bem organizada pela docente, no qual deixou de maneira clara todos os pontos, surge a questão de prática para os alunos:



'Racismo é extremamente violento e está no nosso dia a dia', diz doutor em educação

Após morte de menino de 5 anos ao cair de prédio no Recife e de outros casos nacionais, procuradora federal e doutor em educação debatem formas de combater o preconceito racial.

Por Pedro Lins, TV Globo

05/06/2020 09h45 Atualizado há 5 meses

Figura 1.2

Fonte: *Corpus* da pesquisa (2020)

A notícia acima tem a ver com o menino chamado Miguel Otávio Santana da Silva, de apenas cinco anos de idade vai a óbito após cair do 9º andar do prédio em que sua mãe trabalhava como doméstica, estando ele sob os cuidados de Sari Côrte, patroa de Mirtes Renata Souza, mãe de Miguel.

Diante da repercussão sobre a morte de Miguel Santana da Silva, **após cair do 9º andar de um prédio de luxo no Recife**, e do debate em torno do racismo no Brasil e no mundo, professores e militantes negros afirmam que o problema é estrutural. Entretanto, dizem que pode ser combatido através de diálogos, questionamentos e fortalecimento da autoestima de pessoas negras em relação à cor da pele.

"A gente tem que entender que o racismo é um sistema de opressão. Isso significa que eu tenho uma estrutura criada para que haja privilégios para um grupo e para que haja subalternização e desvantagens para outro grupo. Não é algo individual, moral. Não tenho medo nenhum de dizer que, no Brasil, nós somos racistas em maior ou menor grau", declarou a procuradora federal Chiara Ramos, militante contra o racismo.



Miguel Otávio, de 5 anos, caiu do 9º andar de prédio no Recife — Foto: Reprodução/Facebook

Figura 1.3

Fonte: *Corpus* da pesquisa (2020)

Após apresentar tais informações e outras que não serão expostas aqui, mas que possuem a mesma temática de racismo, foi proposta a seguinte atividade que será digitada de modo fiel por questões de qualidade para o leitor.

1º QUESTÃO:

A) O título principal B) O título secundário C) O lide da notícia D) O corpo

2º QUESTÃO

Na sua opinião, se o menino fosse branco a patroa da mãe do menino teria tido mais atenção evitando o acidente? Por quê?

3º QUESTÃO

São muitas as leis para punição contra o racismo, mas nem isso é suficiente para acabar com tal situação. Como as pessoas deveriam agir para acabar com esse problema?

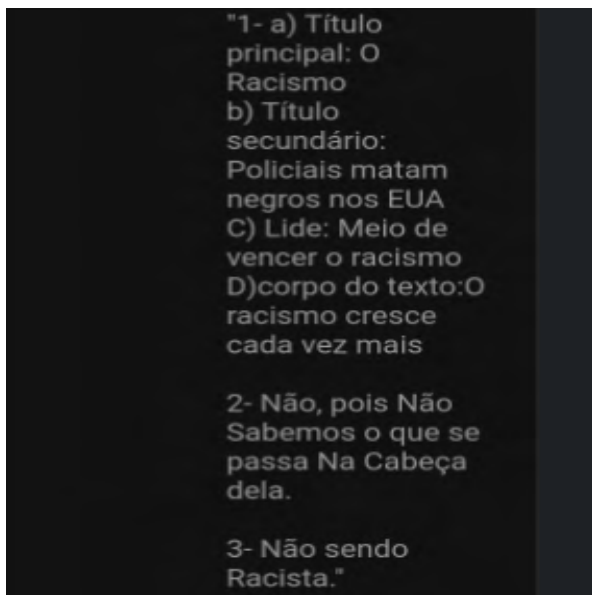


Figura 1.4

Fonte: *Corpus* da pesquisa (2020)

Podemos notar na resposta inferida do estudante Jonas (nome fictício para preservar a identidade) que, mesmo reconhecendo a diferença racial no país no qual o preconceito predomina, ele não se opõe de maneira generalizada ao assunto, pois argumenta que não é possível saber quais pensamentos são passados na mente de outro ser humano. Com isso, podemos observar que o atual posicionamento crítico do aluno pode ter surgido através de uma educação vinda de seu meio familiar ou até estudantil, de maneira que o possibilita compreender que diante de qualquer circunstância, o julgamento precipitado pode ser errôneo.

Outro ponto a ser debatido é a resposta da terceira questão, que apresenta a frase curta e direta “não sendo racista”. Podemos compreender essa resposta como uma crítica considerada óbvia dentro a sociedade, em que a cor da pele não significa uma atribuição certa ou errada, mas sim uma história e que deve ser valorizada, sendo assim, a resposta do aluno pode parecer previsível, mas é um pensamento que se toda a população adentrasse para si os problemas a respeito de violências e exclusões injustas de acordo com a cor da pele seriam evitados.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho propôs analisar as práticas letradas marcadas em textos escritos

de alunos do ensino fundamental em uma escola da zona rural. Consideramos que essa pesquisa traz uma importante relevância social para a área em que foi proposta, no bom sentido de colaborar para a superação de descréditos e em reflexões prudentes que colaborem para uma boa qualidade de ensino em escolas do campo com uma valorização das realidades locais.

Em um breve resumo, a pesquisa teve o intuito de trazer uma contribuição proveitosa para a discussão sobre as teorias voltadas a traços identitários nas escolas do campo no ensino de língua portuguesa, associado às questões de letramento como uma prática social, respeitando e progredindo a respeito de uma visão mais aberta que considere o contexto social de uma realidade, uma ponte para passagem e não uma pedra no meio do caminho. E, por fim, concluímos que os estudos com base nos letramentos sociais e socioculturais devem ser levados adiante, de modo que possam auxiliar em uma interpretação de contextos sociais humanizada.

REFERÊNCIAS

KLEIMAN, A. Desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016. (Coleção Letramento, Educação e Sociedade).

KLEIMAN, A.; MATÊNCIO, M. de L. M. (Orgs.) Letramento e formação do professor. Campinas: Mercado de Letras, 2005.

KLEIMAN, A. Preciso ensinar o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever? São Paulo: Produção Editorial, 2008.

KLEIMAN, A. Os significados do letramento: Uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. 1reimp. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2014.

KLEIMAN, A.; ASSIS, J. A. (Orgs.). Significados e ressignificações do letramento: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2016.

LEA, M. R.; STREET, B. V. Studentwriting in highereducation: Na academic literacies approach. Studies in Higher Education, Abingdon, Oxon, UK, v. 23, n. 2, p. 157-172, 1998.

LEA, M. R.; STREET, B. V. The 'academicliteracies' model: theoryandapplications. TheoryIntoPractice, Philadelphia, PA, US, v. 45, n. 4, p. 368-377, 2006.

STREET. Literacy in theory and practice. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

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

STREET, B. Dimensões escondidas na "escrita" de artigos acadêmicos. Revista Perspectiva, Florianópolis, v. 28, n. 2, 541-567, jul./dez. 2010.

A ORALIDADE EM GÊNEROS TEXTUAIS/ DISCURSIVOS NA SALA DE AULA

Data de aceite: 16/08/2022

Maria Francisca Oliveira Santos

mfosal@gmail.com (UFAL/UNEAL), Doutora em
Linguística. 0002-0455-6431

Gabrielle dos Santos Barbosa

gabriellee54321@gmail.com (UNEAL),
Graduanda em Letras. 0000-0001-7945-4686

José Vândesson dos Santos

vandersonsts321@gmail.com, (UNEAL),
Graduando do Curso de Letras.

RESUMO: Para desenvolver atividades da oralidade em escolas públicas, em um contexto pandêmico, causado pela Covid-19, este estudo objetiva encontrar formas de trabalhar essas atividades em sala de aula, em situação remota. Essa modalidade de ensino se caracteriza por transmitir as aulas em tempo real (síncrono), em que professor e alunos se comunicam por meio de plataformas digitais no mesmo horário, diferenciando-se do Ensino a Distância (EaD), no qual são feitas gravações de aulas em que o aluno pode assistir a qualquer momento. Para a realização do trabalho foi estudado o gênero textual/discursivo entrevista, efetivada pelos próprios alunos. Fundamentam este trabalho os postulados teóricos de Flick (2009), Koch (2004), Fávero; Andrade; Aquino (1999), Marcuschi (2008, 2010, 2012), Santos (2008), Thompson (2018), entre outros. Pelo fato de as ações se

desenvolverem em processo e o pesquisador não ter dados fornecidos *a priori*, o trabalho segue uma linha qualitativa. As aulas virtuais foram realizadas por meio da plataforma *WhatsApp*, em um total de quinze. Assim, foi trabalhado o gênero entrevista e, após sua gravação, foram feitas as transcrições, segundo Marcuschi (1989) e Preti (2004). Obteve-se como resultado a possibilidade de serem trabalhados pontos acerca da oralidade, como as pausas e as repetições, mesmo de maneira remota. A relevância do trabalho aparece pela possibilidade de os alunos, em se expressando oralmente com coerência e objetividade, poderem ser cidadãos integrados na sociedade, com iguais medidas de competição.

PALAVRAS-CHAVE: Gêneros Textuais/
discursivos, Interação On-line, Oralidade.

ORALITY IN TEXTUAL/DISCURSIVE GENRES IN THE CLASSROOM

ABSTRACT: To develop oral activities in public schools, in a pandemic context, caused by Covid-19, this work aims to find ways to work it in the classroom, in a remote situation. This teaching modality is characterized by transmitting classes in real time (synchronous), in which recording classes are made and the students communicate through digital platforms at the same time, differing from Distance Learning (EaD), in which recordings are made. classes that the student can attend at any time. To carry out the work, the textual/discursive interview genre was studied, carried out by the students themselves. This work is based

on the theoretical postulates of Flick (2009), Koch (2004), Fávero; Andrade; Aquino (1999), Marcuschi (2008, 2010, 2012), Santos (2008), Thompson (2018), among others. Due to the fact that the actions are developed in a process and the researcher does not have data provided a priori, the work follows a qualitative line. The virtual classes were held through the WhatsApp platform, in a total of fifteen. Thus, the interview genre was worked on and, after recording it, transcriptions were made, according to Marcuschi (1989) and Preti (2004). The result was the possibility of working on points about orality, such as pauses and repetitions, even remotely. The relevance of the work appears from the possibility that the students, in expressing themselves orally with coherence and objectivity, can be citizens integrated into society, with equal measures of competition.

KEYWORDS: Textual Genres, *Online* Interaction, Orality.

INTRODUÇÃO

Com o intuito de tratar da oralidade, mesmo de maneira remota, buscamos, neste trabalho, aprimorar as práticas de ensino/aprendizagem, em contexto de pandemia, com um modo de pensar/ensinar nesses tempos de pandemia. Sabemos que a prática da oralidade é necessária para o desenvolvimento da competência comunicativa do alunado, especificamente nas aulas de língua portuguesa, quando professores buscam proporcionar momentos de interação com os discentes, o que pode acontecer em aulas interativas sobre características de gêneros textuais/discursivos, tanto escritos, como orais.

Para este trabalho, buscamos tratar do gênero entrevista oral, devidamente transcrita, seguindo as normas de Marcuschi (1989) e Preti (2004). Adotamos para este estudo os postulados teóricos relacionados à interação e aos aspectos conversacionais e textuais, em Fávero; Andrade; Aquino (1999), Koch (2004), Marcuschi (2001, 2005, 2008, 2012), Santos (2008), Thompson (2018), além de outros.

O trabalho em foco traz à tona questionamentos que a pandemia nos faz, em um contexto educacional, em aulas virtuais, que, por diversos fatores, trazem grandes dificuldades para o ensino/aprendizagem, em determinados momentos da atualidade, podendo nos levar a perguntas relacionadas ao tipo de interação em situação remota, além de nos perguntar qual o melhor caminho para serem trabalhados os aspectos conversacionais e textuais, mesmo diante de um ensino atípico para os alunos em foco.

DESENVOLVIMENTO

Com a relevância dos estudos relacionados à oralidade para o desenvolvimento humano em sociedade, devemos buscar meios de trabalhar tal questão em ambientes virtuais, de modo que, nos dias hodiernos o fluxo de comunicação e interação nesses

ambientes tem aumentado cada dia mais devido à pandemia causada pela Covid-19.

Temos como foco proporcionar melhorias para o aperfeiçoamento de questões relacionadas ao ensino nos dias atuais, centrando numa perspectiva de interação diferente do modelo de ensino tradicional, o qual não trata o ensino de categorias da oralidade como deveria. Devemos entender a oralidade como um processo de comunicação que nos proporciona diversos benefícios para uma comunicação no cotidiano social e compreensão das situações que estão ligadas à língua falada, natural no dia a dia, em diferentes contextos, em muitas ocasiões comunicativas da linguagem, pois como afirma Koch (2005), ao dizer que linguagem é a “capacidade do ser humano de se expressar através de um conjunto de signos, de qualquer conjunto de signos”.

Quando falamos em oralidade, é preciso observar as características que regem essa modalidade. A fala é algo extremamente necessário quando falamos em estudos acerca da oralidade, sem o seu uso seria impossível estudar categorias desenvolvidas através dos estudos conversacionais. É o que podemos associar às ideias de Marcuschi ao enunciar:

A fala seria uma forma de produção textual-discursiva para fins comunicativos na modalidade oral (situa-se no plano da oralidade, portanto), sem a necessidade de uma tecnologia além do aparato disponível pelo próprio ser humano. Caracteriza-se pelo uso da língua na sua forma de sons sistematicamente articulados e significativos [...]. (MARCUSCHI, 2010, p.25).

Unindo aos aspectos conversacionais, podemos entender, ainda, que toda comunicação tem sua importância para a linguagem de modo geral. Como bem disse Marcuschi (2003, p.5), a conversação é uma prática social comum no dia a dia das pessoas, além de ser um espaço com privilégio para que nele haja uma construção de identidades em contextos sociais.

Expomos ainda o conceito de gênero textual/discursivo dito por Koch e Elias (2010, p. 56), que discorrem sobre eles como “[...] práticas socialmente constituídas com propósito comunicacional configuradas em textos.” A partir daí, podemos inferir que todo gênero está ligado aos meios comunicativos existentes em contextos sociais, sendo adequados às diversas situações do dia a dia.

Tratamos ainda do conceito de interação focando em uma perspectiva de interação on-line descrita por Thompson (2018). Essa interação está ligada exclusivamente às plataformas digitais, que é o espaço perfeito para uma comunicação de muitos para muitos, em momentos síncronos. Esse tipo de interação diferencia-se muito dos outros três tipos descritos pelo autor: a face a face, que como o nome já diz, relaciona-se a momentos presenciais, proporcionando outras formas de comunicação, como os gestos, toques etc.; há ainda mais dois tipos: a interação mediada e a quase-interação mediada. A

primeira diz respeito à comunicação remota; a segunda tem um papel fundamental em uma comunicação referente à mídia, como os jornais e os livros, por exemplo.

O trabalho em pauta segue uma linha qualitativa, pois os pesquisadores precisaram buscar informações sobre a temática em pauta para realizar e analisar as questões contidas no trabalho, assim, toda a análise foi feita de forma contínua, ou seja, em processo. Foram feitas por meio da plataforma *WhatsApp* comunicações entre professor e alunos, em um total de quinze. A partir daí, foi solicitado que os alunos realizassem uma entrevista, que foi gravada e, depois, transcrita segundo as normas de Marcuschi (2003) e Preti (2000) para que os dados da entrevista fossem usados neste trabalho.

A entrevista foi realizada com alunos e seus pais, com perguntas orientadas pela professora a partir de um texto previamente estudado pelos discentes, permitindo que depois os alunos fizessem seus comentários em forma de um relato de história, gênero textual/discursivo que, neste caso, permite que o aluno relate experiências de vida que ele considere importantes. O exemplo 1 mostra o momento transcrito, que aparece a seguir (*corpus* do trabalho):

F1: meu nome é jesse e eu vou contar o relato sobre a minha mãe... o nome dela é nadiege' ela mora em arapiraca... ela teve uma infância muito boa' ela é professora e estudou até o ensino superior completo e pós-graduada... ela mesmo decidiu essa profissão... ela ama muito... desde criança ela queria ter essa profissão... a profissão escolheu ela e ela escolheu a profissão... e ela trabalha com essa profissão há três anos

Corpus dos pesquisadores

No fragmento, é possível observar que o falante 1 relata, sucintamente, acontecimentos da vida de sua mãe. O turno do falante nos mostra algumas características da oralidade, como por exemplo as pausas e também as repetições em toda a sua fala.

Como exemplo de pausas, podemos notar em “meu nome é jesse e eu vou contar o relato sobre a minha mãe... o nome dela é nadiege' ela mora em arapiraca...”. As pausas têm um papel muito importante em uma conversa, pois são organizadores locais importantes que podem fazer caminho de um turno a outro (MARCUSCHI, 2003), é o que podemos observar no fragmento dado. Podemos observar que a pausa que o F1 faz no primeiro momento (“meu nome é jesse e eu vou contar o relato sobre a minha mãe...”) leva-o a dar continuidade à sua fala (“...o nome dela é nadiege' ela mora em arapiraca...”), o que faz com seu texto fique mais bem organizado naquele determinado momento.

A exemplo de repetições, é notório o aparecimento do termo “ela” em vários

momentos do texto, como em “ela teve uma infância muito boa”, ela é professora e estudou até o ensino superior completo e pós-graduada... ela mesmo decidiu essa profissão...”, dessa forma, é possível dizer que as repetições, neste caso, fazem com que haja uma coesão textual, facilitando assim a compreensão de quem ouve. Logo, torna-se clara a importância da repetição, a exemplo do que disse Marcuschi (2006 p.220): “Repetir as mesmas palavras num evento comunicativo não equivale a dizer a mesma coisa”. Sendo assim, temos a repetição, em textos orais, como elementos coesivos que levam a ideias diferentes em diferentes momentos.

É importante salientar que toda a fala do F1 está ligada a um único turno, o que demonstra mais uma característica do gênero textual/discursivo reconto de história, o qual permite que o aluno relate experiências que julgue interessantes ou importantes sobre determinado assunto.

Podemos observar, ainda, que há um aparecimento de elementos dêiticos na fala do F1. É possível perceber que há a presença da dêixis de memória no texto do falante, a qual é caracterizada como uma memória partilhada através de um texto e alimentada pelo discurso e por informações ditas e implícitas.

CONCLUSÃO

A oralidade é uma das maiores ferramentas no processo de ampliação quanto à inserção do aluno nas mais diversas práticas sociais, sendo uma das mais diferentes situações em que o indivíduo pode inserir-se no decorrer de sua vida.

O aluno tende a melhorar toda a produção de conhecimento por meio de gêneros textuais/discursivos orais como o estudado neste artigo, bem como criar estratégias para o domínio da fala e da escrita. Ao ser trabalhado por meio da oralidade em leituras, podemos perceber um domínio maior nos aspectos como entonação, respeito aos sinais de pontuação, ritmo, pausas etc. Enfatiza-se, portanto, a importância das práticas orais tanto no âmbito escolar quanto nas práticas do dia a dia, evidenciando a importância de se trabalhar essa competência linguística na escolarização em língua portuguesa

Desse modo, tendo observado o trabalho desenvolvido nas aulas de língua portuguesa, relacionadas à oralidade, concluímos ser extremamente necessário que haja uma reelaboração de formas para o ensino/aprendizagem, de modo que atenda às demandas do novo ensino mediado pelas plataformas digitais, em contexto de pandemia. Assim, o aluno terá muito a ganhar ao ser exposto aos gêneros textuais/discursivos orais, desenvolvendo uma melhor expressão do pensamento por meio das práticas orais que são

de suma importância para garantir uma experiência melhor de ensino e aprendizagem.

Podemos afirmar, ainda, ser possível, através das pontuações feitas e da análise, desenvolver formas de trabalhar a oralidade mesmo de maneira on-line, até mesmo pela plataforma *WhatsApp*, buscando adequar-se aos novos conceitos de interação, focando não só no ensino tradicional, mas sim em métodos inventivos para o novo sistema educacional surgido pela impossibilidade de um ensino presencial.

REFERÊNCIAS

FÁVERO, L.; ANDRADE, M. L.; AQUINO, Z. **Oralidade e escrita**: perspectiva para o ensino de língua materna. 5ª, ed. São Paulo: Cortez, 2005.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**; tradução Joice Elias Costa. 3. Ed. Porto Alegre: Artmed; Bookman, 2009.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Escrever e argumentar**. São Paulo: Contexto, 2016.

KOCH, Ingedore. **A coesão textual**. 19. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Análise da conversação**. 5. ed., 6ª reimpressão. São Paulo: Editora Ática, 2003.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. 10. Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Linguística de texto**: o que é e como se faz? São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

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

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Repetição. In: JUBRAN, C. C. A. S.; KOCK, I. G. V. (org). **Gramática do português culto falado no Brasil**. Editora Unicamp, 2006. p. 219 – 254.

PRETI, Dino (org.). **Fala e escrita em questão**. São Paulo: Humanitas, 2000.

SANTOS, Maria Francisca Oliveira. Simetria e assimetria no discurso de sala de aula. In: MOURA, Denilda (org.). **Os desafios da língua**: pesquisas em língua falada e escrita. Maceió: Edufal, 2008.

THOMPSON, Jonh B. **A interação mediada na era digital**. V.12 - Nº 3 set./dez. 2018. São Paulo - Brasil p. 17-44.

GÊNERO TEXTUAL LETRA DE CANÇÃO: MEDIAÇÃO DO PIBID NA SALA DE AULA REMOTA

Data de aceite: 16/08/2022

José Barbosa Costa

<https://orcid.org/0000-0003-4761-271X>;
Licenciando do Curso de Letras/Inglês na
Universidade Estadual de Alagoas Campus
III – Palmeira dos Índios AL/BOLSISTA PIBID/
CAPES/BRASIL. E-mail: josebarbosa9@outlook.
com

Maria Darliana Viela Ferro

<https://orcid.org/0000-0002-7213-517X>;
Graduanda do curso de Letras Português e
suas literaturas pela Universidade Estadual de
Alagoas - Campus III- Palmeira dos Índios-
AL; BOLSISTA/PIBID/CAPES/BRASIL. E-mail:
darlianadarliana66@gmail.com

Iraci Nobre da Silva

Professora do curso de Letras Portuguesa
e suas literaturas da Universidade Estadual
de Alagoas – Campus III, Mestra em Letras
e Linguística pela Universidade Federal de
Alagoas - UFAL, Doutora em Ciências da
Linguagem pela Universidade Católica de
Pernambuco, UNICAP, Brasil, Coordenadora
do Subprojeto Letras PIBID – Campus III.
E-mail: penedoiraci@yahoo.com.br.

Eduardo Leite Oliveira dos Santos

Licenciado em Letras – Português pela
Universidade Estadual de Alagoas – UNEAL –
Campus III – Palmeira dos Índios. Mestrando
em Educação pela Universidade Federal de
Alagoas – UFAL. Professor supervisor do
Programa Instituição de Bolsas de Iniciação
à Docência – PIBID. E-mail: eduardo.
santos586@gmail.com

Gisely Martins da Silva

Licenciada em letras português e suas
literaturas pela universidade estadual de
alagoas –UNEAL, Mestra em Ciências da
Linguagem pela Universidade Católica de
Pernambuco – UNICAP, Doutoranda em
Ciências da Linguagem. E-mail: giselymsilva@
gmail.com
Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal
de Nível Superior-> fundação vinculada ao
Ministério da Educação do Brasil.

RESUMO: No campo dos estudos linguístico, nos últimos anos, recorrentes investigações seguem sinalizando os gêneros não como um único domínio linguístico, mas como uma forma de efetivar linguisticamente a utilização dos gêneros, em vista do contexto de uso social. Nosso trabalho parte da seguinte questão norteadora: como o gênero letra de canção pode contribuir para formação de leitores críticos discursivos? A fim de responder esse questionamento, esta investigação tem como objetivo desenvolver competências e habilidades discursivas, através do Gênero Textual Letra de Canção, como mecanismo para a formação de leitores críticos, no contexto da aula de língua portuguesa. Ancoramos as discussões nos pressupostos teóricos de Manzoni e Rosa (2010); Bakhtin (2011); Costa (2003;2010); e Marcuschi (2005;2006;2008), dentre outros. Este processo investigativo se constitui em uma pesquisa ação, de ordem qualitativa, cuja metodologia de análise dialoga com o modelo de sequência didática proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).

A presença efetiva da canção, na rotina dos falantes de língua portuguesa, exibe relevância no trabalho com o gênero letra de canção, pois implica desenvolver nos educandos habilidades reflexivas, interativas e interpretativas de um gênero pertencente ao cotidiano dos aprendizes. Esta pesquisa vincula-se ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência- PIBID/ CAPES, em parceria com a Universidade Estadual de Alagoas- UNEAL e escolas de educação básica.

PALAVRAS-CHAVE: Gênero, Letra de Canção, Sequência didática, PIBID.

TEXTUAL GENRE SONG LYRICS: MEDIATION OF PIBID IN THE REMOTE CLASSROOM

ABSTRACT: In the field of linguistic studies, in recent years, recurrent investigations have continued to signalize genres not as a single linguistic domain, but as a way to linguistically effect the use of genres, in view of the context of social use. Our work starts from the following guiding question: how can the song lyrics genre contribute to the formation of critical discursive readers? In order to answer this question, this investigation aims to develop competences and discursive abilities, through the Textual Genre Lyrics of Song, as a mechanism for the formation of critical readers, in the context of the Portuguese language class. We anchor the discussions on the theoretical assumptions of Manzoni and Rosa (2010); Bakhtin (2011); Costa (2003;2010); and Marcuschi (2005;2006;2008). This investigative process is constituted in an action research, of a qualitative order, whose analysis methodology dialogues with the didactic sequence model proposed by Dolz, Noverraz and Schneuwly (2004). The effective presence of the song, in the routine of Portuguese speakers, shows relevance in the work with the song lyrics genre, as it implies developing in the students reflective, interactive and interpretive skills of a genre that belongs to the daily life of learners. This research is *linked* to the Institutional Scholarship Program for Initiation to Teaching - PIBID / CAPES , in partnership with the State University of Alagoas - UNEAL and basic education schools.

KEYWORDS: Genre, Lyrics, Didactic Sequence, PIBID.

1 | INTRODUÇÃO

No campo dos estudos linguísticos, nos últimos anos, tornam-se perceptíveis grandes investigações alusivas aos estudos de gêneros textuais, não apenas como único domínio linguístico, mas como forma de efetivar linguisticamente a utilização dos gêneros, em vista da esfera de uso como ação social. No contexto atual, no processo de ensino-aprendizagem, é imprescindível que sejam valorizados os saberes tácitos dos estudantes como forma de despertar o interesse na construção de novos conhecimentos.

Reconhecer os saberes tácitos de acordo com a individualidade dos discentes de uma turma é também admitir que o gênero canção, em aspecto oral ou escrito, participa da vida dos educandos, considerado com uma atividade prazerosa. Esta pesquisa tem

como objeto de estudo o gênero textual letra de canção agregada à esfera de ensino-aprendizagem. Para direcionar nosso estudo, apresentamos a questão norteadora: Como o gênero letra de canção pode contribuir para formação de leitores críticos discursivos? Esta investigação tem como objetivo desenvolver competências e habilidades discursivas através do Gênero Textual Letra de Canção, como mecanismo para a formação de leitor crítico, no contexto da aula de língua portuguesa.

Com intuito de conhecer pesquisas que tratam desta temática, recorremos ao estado da arte e encontramos duas abordagens, a saber: uma pedagógica e outra literária. Na pedagógica, Gueringue (2016) e Sage, Correia, Cidade *et al* (2019) desenvolvem o gênero textual letra de canções no processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa. A teoria abordada por Costa (2010) observa a utilização do gênero canção nos veículos da mídia literária.

Para compreensão de gêneros em ampla dimensão, adotamos como amparo teórico Manzoni e Rosa (2010); em Bakhtin (2011); Marcuschi (2005; 2006; 2008), Koch (2010); em meio a outros aplicados posteriormente.

A metodologia para análise está de acordo com o modelo de sequência didática proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), propiciando seguir o esquema de apresentar a situação, produção inicial, posteriormente analisando os conhecimentos prévios dos alunos e verificando os conteúdos ainda não dominados. Em seguida, no desenvolvimento dos módulos, foi possível trabalhar as dificuldades apresentadas pelos educandos da escola contemplada pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência- PIBID/CAPES.

Esta pesquisa vincula-se ao referido programa, em parceria com a Universidade Estadual de Alagoas- UNEAL e escolas de educação básica. Destacamos que as aulas aconteceram no formato remoto ocasionado pela crise pandêmica da Covid-19, que vigora desde março de dois mil e vinte. Isso causou a situação de distanciamento social. Assim, as aulas, no modelo convencional, passaram a se adaptar à esfera virtual. Nesse contexto, tornou-se imperativo reinventar as práticas pedagógicas nos seus diversos níveis, para se adequar à realidade na era pandêmica.

Vale destacar a importância do PIBID com oferta de bolsas como incentivo à prática docente, não só antecipando o contato dos licenciandos com a sala de aula, mas também investindo na formação acadêmica dos pibidianos. Ademais, o programa em destaque articula a relação teoria e prática, em interface com universidade e escolas de educação básica, estabelecendo um sistema de troca, avanços e ganhos para as instituições envolvidas no programa em evidência.

Torna-se digno de registro que foi, tão somente, inspirado nas ideias das descobertas do quão é importante pesquisar e estudar sobre gênero letra de canção e toda sua potencialidade, nas diversificadas estratégias de leitura e de produção textual, como procedimento que nos permite atingir o nosso objeto de estudo. Perpassando nossa motivação ao promover e desenvolver o potencial comunicativo dos educandos. Dito isso, torna-se relevante o interesse no estudo de gêneros como foco principal da investigação, a partir dos postulados dos teóricos supracitados nesse artigo, que tratam de abordagem conceituais de gêneros no contexto internacional e na esfera brasileira.

Retoricamente, este artigo encontra-se estruturado em três seções. Na primeira, apresentar-se-á o gênero textual: um diálogo à luz dos teóricos. Na segunda, exhibe-se o gênero textual letra de canção. Na terceira, apresentamos o percurso metodológico, com ênfase na análise dos dados e discussão dos resultados. Iniciamos as reflexões, com a abordagem a seguir.

2 | GÊNERO TEXTUAL: UM DIÁLOGO À LUZ DOS TEÓRICOS

Os gêneros textuais são inerentes as atividades de comunicação verbal entre as pessoas, isto é, em processo socio discursivo no qual a comunicação é desenvolvida por algum gênero conforme demonstra Marcuschi “[...] é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum gênero, assim como é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum texto” (MARCUSCHI, 2010, p. 22). Nessa linha de pensamento, consideramos o gênero letra de canção, no aspecto oral ou escrito, constantemente presente nos atos comunicativos das pessoas, seja em momentos de diversão, de comemoração, de oração, etc. Torna-se relevante a utilização da canção na sala de aula, uma vez que possibilita reflexão, interação e interpretação de um gênero que faz parte do cotidiano dos alunos.

À luz da teoria de (MIKHAIL BAKHTIN, 2003, p. 280), “gêneros textuais definem-se principalmente por sua função social”. São textos que se realizam por uma (ou mais de uma) razão determinada em uma situação comunicativa (um contexto) para promover uma interação específica. Nesse sentido, os gêneros são resultados de um uso comunicativo da língua em sua realização dialógica, de forma que os indivíduos, quando se comunicam, não trocam orações nem palavras, porém trocam enunciados que se constituem com os recursos estruturais da língua, conforme sua dinamicidade.

Na perspectiva da dinamicidade dos gêneros, conforme Todorov (2018), destacamos que a formação e a transmutação de um gênero estão ligadas à formação e às transformações sociais. Compreendemos, assim, que “os gêneros existem como uma instituição, revelando traços constitutivos da sociedade à qual pertencem e funcionando

como horizontes de expectativas para leitores e como modelos de escritura para autores” (TODOROV, 2018, p. 69, *apud* SILVA, 2020, p.58).

Referindo-se a estudos e pesquisas sobre gêneros, é oportuno destacar as palavras de (SILVA, 2020, p.60, citando MARCUSCHI, 2008, p. 147) ao afirmar que “o estudo dos gêneros textuais não é novo, no Ocidente, já tem pelo menos vinte e cinco séculos, se considerarmos que sua observação sistemática se iniciou com Platão”. Os gêneros estão envolvidos em diferentes contextos e ambientes que exigem de nós um comportamento linguístico específico para cada situação.

Na perspectiva de Bazerman (2011, p.23), os gêneros são “formas de vida, modos de ser, frames para a ação social, são ambientes para a aprendizagem”. Pensando no gênero em contextos específicos e sobre a letra de canção na sala de aula, Guaringue (2016, p. 9) salienta que “No contexto escolar, a música tem a finalidade de ampliar e facilitar a aprendizagem do educando, pois ensina o indivíduo a ouvir e a escutar de maneira ativa e reflexiva”. A ideia do autor reforça a importância do nosso objeto de estudo.

A compreensão de Bezerra (2017, p.51-52) sobre uso dos gêneros é de que “O fundamental não é o conceito teórico que se adota, mas a perspectiva de que os gêneros são mais bem compreendidos e encarados como se encontram no mundo real, e não abstraídos como objeto de preocupação pedagógica”. A relevância desse postulado dialoga para estudos mais avançados em relação aos gêneros e o mundo real. Nessa linha de pensamento, realçamos o gênero letra de canção no contexto real na sala de aula, conforme expomos a seguir.

3 | O GÊNERO TEXTUAL LETRA DE CANÇÃO

Desde os primórdios, diversas experiências da vida humana, com relação às formas musicais, a canção (versos e música) podem ser vistos como a que mais habita no seu estilo melodioso de canção popular, sendo considerada com papel de relevância nas relações e interações que envolvem o uso da linguagem. Sob à ótica da teoria de Costa (2002, p.107) “a canção é um gênero híbrido, de caráter intersemiótico, resultante de dois tipos de linguagem: a verbal e a musical”. Desse modo, o trabalho em sala de aula referente ao gênero citado, desperta interesse nos estudos linguísticos e debates sobre este gênero. Ainda com o suporte da teoria, Costa (2007), enfatizamos que a canção é um gênero multissemiótico e mimético e que letra e melodia se conjugam para formar a canção, portanto, existe uma relação intrínseca entre texto e melodia.

O gênero textual letra de canção, apresentando versos, rimas e estrofes é um

fenômeno visto sobre linhas de fronteiras com o texto literário, propiciando sua contribuição para a mudança de perspectivas do aprendizado de formas linguísticas, com reflexos para a inclusão nos aspectos inerentes da cultura, valores e discursos que circulam sob a mediação da língua, tornando propício um processo de ensino-aprendizagem que abarca um método discursivo intercultural, conquistando seu espaço desde o início do século XX.

Dessa forma, podemos nos ancorar na benéfica teoria de Manzoni e Rosa (2012, p. 28), salientando que

o gênero canção é fundamental na sala de aula, não apenas para o desenvolvimento da produção de texto, conhecimento de gêneros e apreciação musical (letra e melodia), mas também pelo fato de despertar emoções, pensamentos críticos e tornar os educandos mais sensíveis às questões e problemáticas do cotidiano.

Sob essa ótica, compreende-se que uma das principais características do gênero em estudo é a união entrelaçada por duas linguagens distintas: a linguagem verbal e a linguagem musical. As autoras Manzoni e Rosa definem canção como

uma peça pequena, que tem como principal meio de execução o canto (voz) com ou sem acompanhamento (instrumento). Para que ela seja executada é necessária a composição de uma melodia, ainda que no momento da reprodução vocal não haja instrumento musical para o acompanhamento, e a composição de uma letra, seja ela advinda de um texto poético já existente ou de um texto criado juntamente com a melodia pelo compositor musical (MANZONI & ROSA, 2010, p. 2).

Torna-se válido ressaltar o apoio às enunciações sobre hibridismo em Koch e Elias (2006, p. 114). As autoras ressaltam que “a hibridização ou a intertextualidade de intergêneros é o fenômeno o qual um gênero pode assumir a forma de outro gênero, tendo em vista o propósito de comunicação”. Explicitando que “um gênero pode assumir a forma de outro e, mesmo assim, continuar pertencendo àquele gênero”. Acrescentar que “o trabalho com os gêneros textuais é uma extraordinária oportunidade de lidar com a língua em seus mais diversos usos autênticos no dia a dia. Pois nada do que fizermos linguisticamente estará fora de ser feito em algum gênero” (MARCUSCHI, 2010, p. 37).

O estudo desse gênero permite a busca por despertar a construção de sentido baseado em metáforas e implícitos das canções que, por certa eventualidade, os alunos podem ouvir e de imediato não atentar aos possíveis elementos correspondentes à canção como gênero textual. O trabalho com o gênero textual letra de canção em caráter híbrido permite o estudo de aspectos analíticos, linguísticos, literários e melódicos. Esses aspectos são delineados nas discussões que seguem.

4 | PERCURSO METODOLÓGICO: ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Esta investigação se configura em uma pesquisa ação do tipo qualitativa, mostrando a fusão entre dois fenômenos: teoria e prática, ao que se refere à utilização dos gêneros textuais na sala de aula virtual de uma Escola pública. Os participantes são 20 alunos de ambos os sexos, cursando o terceiro ano do Ensino Médio Técnico Integrado, no período de ano letivo de 2021. O *corpus* é composto por 12 amostras de produções textuais dos referidos aluno.

A metodologia de análise é estabelecida de acordo com o modelo de sequência didática proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p.82) que argumentam “Uma ‘sequência didática’ é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de de um gênero textual oral ou escrito”. A proposta de sequência didática, desenvolvida pelos pesquisadores da Universidade de Genebra-Suíça, tem como o objetivo criar uma metodologia de ensino da língua na qual os educandos possam adequar-se às práticas de linguagem configuradas em gêneros orais ou escritos.

O procedimento teórico de sequência didática configurado por Dolz, Noverraz e Schneuwly constitui-se a partir do seguinte esquema: Apresentação da Situação, composta pela exposição aos alunos do projeto desenvolvido de acordo com o gênero aplicado e reflexão sobre o conhecimento prévio acerca do gênero em estudo, por meio de módulos. Em seguida, a Produção Inicial, composta por uma primeira produção textual que permite verificar os conhecimentos dos discentes e quais são as dificuldades encontradas que precisam ser trabalhadas, a partir da produção inicial. Assim, é possível verificar se a sequência didática planejada atende às necessidades da turma ou se precisa de adaptações.

Posteriormente, no percurso dos Módulos, o educador trabalha as dificuldades apresentadas pelos alunos na produção inicial, buscando elaborar conteúdos de acordo com o gênero em estudo, facilitando o processo de ensino aprendizagem. Por fim na Produção Final, os educandos realizam uma produção textual, exercitando o que foi trabalhado nos módulos. Com base nos direcionamentos da produção final, o professor(a) avalia os avanços e investiga a possibilidade de uma reescrita. Desse modo, o procedimento da sequência didática é propício à prática pedagógica, visto que ajuda o docente a organizar coerente e adequadamente o ensino de gêneros com foco nas “capacidades do aprendiz e das experiências a ele necessárias”. (SCHNEUWLY; DOLZ, 2011, p.36). A figura 1, a seguir traz a proposta na qual centramos nossa metodológica.

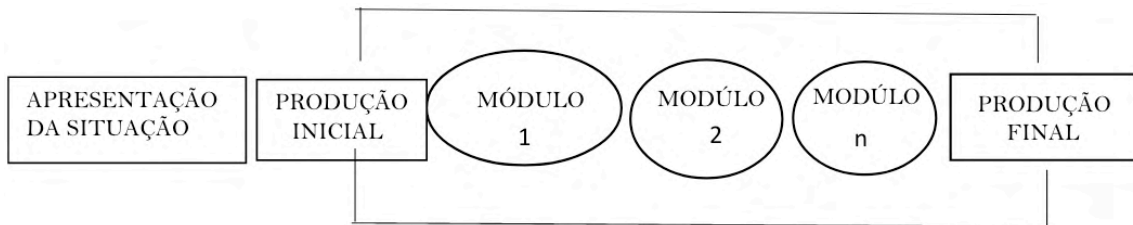


Figura 1: Esquema da Sequência Didática.

Fonte: (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY. 2004, P.83).

Inicialmente com o instrumento da sequência didática estruturada e planejada ocorreu a primeira intervenção didática de forma remota, através do *Google Meet*. Com a turma composta por 20 alunos. Foi direcionada a apresentação da situação, em que se tornou possível expor aos alunos o que é o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), esclarecemos o motivo da nossa participação nas aulas de língua portuguesa e apresentamos o gênero textual letra de canção, explicando que seria o gênero estudado em nosso projeto destinado à turma.

Para exemplificar o gênero letra de canção, nosso objeto de estudo, recorremos à canção “Cotidiano”¹ (1971) de Chico Buarque de Holanda. A referida canção foi apresentada aos alunos na etapa “apresentação da situação” em uma seção audiovisual apoiado na ferramenta tecnológica do aplicativo PowerPoint. A turma assistiu ao vídeo da canção e, em seguida, foi possibilitado uma leitura compartilhada. Na sequência, os alunos foram orientados para produção inicial, conforme o esquema didático de Dolz, Noverraz e Schneuwly.

Para produção inicial, foi encaminhada à turma a escrita de um texto narrativo, relatando o cotidiano antes da chegada da pandemia e como se encontra no momento atual. Como devolutiva da produção inicial, para composição do *corpus* deste estudo obtivemos 12 amostras, enviadas pelos alunos por meio do Google Classroom. Após o tratamento das produções iniciais identificamos os conhecimentos dominados com maior facilidade pelos discentes e quais dificuldades precisavam ser trabalhadas, buscando sistematizar o ensino-aprendizagem.

O passo seguinte foi iniciar os módulos com finalidade de trabalhar o Gênero Textual Letra de Canção, buscando desenvolver a compreensão, interpretação e despertar o interesse enquanto leitores críticos discursivos, por meio do gênero textual em estudo, em aspecto híbrido através de atividades de leitura. A sequência didática constituiu-se de três

1. Canção Cotidiano de Chico Buarque de Holanda (1871) >https://www.youtube.com/watch?v=plDmRyYjXgQ&ab_channel=BiscoitoFino<

módulos subdivididos em suas respectivas etapas assim constituídas: estudo do gênero textual letra de canção relacionado aos conhecimentos tácitos e destinado a conhecimento e visualização da canção Cotidiano em instância oral e escrita, para compreensão do objeto de ensino, dos elementos que estruturam o texto narrativo e o trabalho com os elementos linguísticos na análise do gênero letra de canção em aspecto híbrido.

No primeiro módulo, teve o intuito de desenvolver habilidades discursivas, por meio de fala, escuta e leitura, de modo ativo, com a letra da canção Cotidiano de (1971). Para tanto, discutimos os aspectos: estilo musical MPB; contextualização e importância estilo MPB para a música brasileira; explicação em qual patamar Chico Buarque desenvolve suas canções para sociedade; biografia de Chico Buarque, composições e principais repercussões do artista para a música popular brasileira desde jovem aos dias atuais.

Todos os módulos aconteceram dentro de uma perspectiva dialógica, com interação professor (neste caso, pibidianos) e alunos, possibilitando aos alunos momentos para discussão, interpretação e compreensão crítica da letra da canção. Desenvolvemos o conteúdo, incentivando a participação dos discentes, proporcionando espaço questionamento sobre o gênero estudado, confrontando com a realidade atual. A partir das interações, foi possível constatar que poucos alunos da turma conheciam ou ouviram falar do cantor e compositor Chico Buarque antes da apresentação da biografia. Destacamos que Cotidiano foi a primeira canção do cantor que os alunos ouviram. Ainda foi possível observar que os alunos apresentam um gosto musical bem diversificado, tornando pertinente o estudo do gênero letra de canção, mostrando a representatividade da música popular brasileira nas aulas de língua portuguesa, até como forma de despertar o gosto por esse estilo.

O segundo módulo didático constitui-se dos aspectos: conhecer as características de uma canção narrativa e acompanhar a atividade de produção inicial. Explicamos dos recursos linguísticos de ordem gramatical, de ortografia, de acentuação. Os aspectos de coerência e coesão foram implementados às produções iniciais para garantir melhor compreensão. Neste módulo, estimulamos a oralidade e compreensão da estrutura do texto narrativo e os elementos que configuram o texto narrativo na letra de canção Cotidiano.

No desenvolvimento do segundo módulo, também foi possível o reconhecimento do gênero textual letra de canção no Exame Nacional do Ensino Médio–ENEM, que oportunizou levar para turma do terceiro ano do ensino médio questões do caderno branco de linguagens, da prova do ENEM 2020, que exigiu do participante o reconhecimento do gênero letra de canção em proposta intertextual entre o gênero em estudo e mais de uma sequência tipológica presente na canção.

É pertinente destacar que o ensino médio se caracteriza por estar voltado ao contexto do ENEM, uma vez que o exame é uma porta para o ingresso dos jovens no ensino superior. Assim, observar o gênero letra de canção presente no ENEM reafirma a importância do desenvolvimento dessa pesquisa, bem como prioriza o domínio do gênero canção desenvolvido no ensino médio.

No terceiro módulo, como atividade assíncrona, deixamos no Google Classroom da turma o *link* para acesso de um jogo didático em formato de Quiz, produzido através da plataforma Wordwall, com que trabalhamos compreensão e interpretação da letra da canção cotidiano e aspectos linguísticos, por meio de perguntas e alternativas que automaticamente indicavam o acerto ou erro. A opção pelo jogo educativo ocorreu devido à possibilidade de uma dinâmica interativa e ao mesmo tempo educativa, despertando maior interesse dos alunos.

Em todas as intervenções em sala de aula, através dos módulos, possibilitamos aos alunos momentos para discussão, interpretação e questionamento através do gênero estudado, incentivando à participação e desenvolvimento do pensamento crítico dos educandos.

O *corpus* de 12 amostras obtido para análise tratou-se de textos narrativos escritos a esferográfica, sendo todos da produção inicial. O passo seguinte foi a análise dos textos, buscando identificar os conhecimentos dominados e as sinalizações de dificuldades de ordem diversa para em seguida minimizá-las. Os dados foram agrupados de acordo com critérios que configuram o texto narrativo. O agrupamento foi efetivado através dos critérios de ordem linguística; de acentuação; tempo e espaço; narrador; coesão; coerência e estrutura.

Mediante às construções textuais da primeira produção, os resultados diagnosticaram dificuldades corriqueiras em textos à deriva das normas gramaticais básicas. Algumas inconsistências de acentuação, pontuação, uso indevido de letras maiúsculas e minúsculas, além de alguns textos não apresentarem coerência na organização do sentido. Não foi explorada a estrutura do que é exigido pelo gênero textual na tipologia narrativa. Após a coleta das primeiras amostras, os módulos foram direcionados ao trabalho com as dificuldades mais recorrentes.

No decorrer das intervenções didáticas, observamos que a cada encontro os alunos mostraram-se interessados, diante da interatividade e criatividade que a canção proporcionou, especialmente por saber que o gênero em estudo esteve presente no ENEM. A interatividade e avanços para escrita e oralidades da turma, ao estudar o gênero letra de canção, vai ao encontro com Guaringue (2016) com quem veementemente concordamos,

sobretudo por argumentar que as canções são ferramentas para explorar competências contribuindo para o “[...] raciocínio, para a criatividade e para muitos outros dons e aptidões” (GUARINGUE, 2016, p. 2).

5 | CONCLUSÃO

Através desta pesquisa, podemos perceber que a questão norteadora foi respondida, ao observar que o gênero letra de canção contribuiu, embora timidamente, para formação de leitores críticos discursivos. Nosso objetivo de desenvolver competências e habilidades discursivas através, do Gênero Textual Letra de Canção, como mecanismo para a formação de leitor crítico, no contexto da aula de língua portuguesa também foi contemplado.

É fundamental reverberar que a Sequência Didática proposta por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) é um instrumento que serve para o melhor funcionamento da prática em sala de aula. A metodologia adotada pelos pesquisadores de Genebra/Suíça, propõem para seus leitores a facilidade no funcionamento, auxiliando o profissional da educação na sua ação pedagógica dentro da sala de aula.

Podemos perceber que o trabalho com o gênero textual letra de canção apresentou avanços consideráveis e contribuições significativas para o desenvolvimento de competências linguísticas e comunicativas dos educandos. Atestamos que esse gênero textual, nas aulas de língua portuguesa, desperta o interesse dos alunos de forma dinâmica e interativa para o desenvolvimento da capacidade crítica e discursiva dos discentes.

Destacamos que o campo de pesquisa dos gêneros é vasto, por isso existe a possibilidade de investigação nas aulas tanto em perspectiva linguística como literária nos diversos anos do ensino fundamental e médio. Por conseguinte, ainda existe muito a ser explorado nesse campo. Esperamos que essa pesquisa contribua para estudos posteriores sobre gêneros e ensino, mais especificamente como possibilidade em sala de aula remota ou convencionais, tornando-se possível perceber o quanto os alunos estão cada vez mais inseridos no universo tecnológico. Assim, o grande desafio é manter a escola atualizada e que faça parte da realidade desses estudantes. Convém reiterar que esse trabalho está vinculado ao subprojeto de Letras Português em parceria PIBID/ CAPES/ UNEAL/ Campus III e escolas de educação básica. Por meio deste estudo, concluímos que é imprescindível a utilização do gênero textual nas aulas de língua, inclusive o gênero letra de canção, nosso objeto de estudo.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **A estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003. Disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/arquivos/6479/bakhtin-mikhail-estetica-da-criacao-verbal-sao-paulo-martins-fontes-2003.pdf>. Acesso em: 06 jun. 2021.

BAWARSHI, A.; REIFF, M. J. **Gênero: história, teoria, pesquisa, ensino**. Tradução: Benedito Gomes Bezerra. São Paulo: Parábola, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/1984-8412.2014v11n4p492/29> Acesso em: 06 jun. 2021.

BAZERMAN, C. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. Tradução: Judith Chambliss Hoffnagel. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2011. Disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/relin/article/view/2754/2709>. Acesso em: 18.jun.2021.

BEZERRA, B. G. **Gêneros no contexto brasileiro**: questões [meta]teóricas e conceituais. São Paulo: Parábola, 2017. Disp.em: <https://periodicos.unb.br/index.php/lcapital/article/view/8595>. Acesso em: 22.junh.2021.

COSTA, Nelson Barros da. **O objeto e o sujeito na pesquisa da canção**: uma reflexão Bakhtiniana sobre a análise do discurso literomusical. In: COSTA, Nelson Barros da (org.).

O charme de Nação: Música popular, discurso e sociedade brasileira. Ed. expressão gráfica, Fortaleza, 2007. Disponível em: https://repositorio.ufrn.br/bitstream/123456789/26346/1/Nasentrelinhasg%C3%AAnero_Silva_2018.pdf. Acesso em: 03.jul. 2021.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. **“Sequências didáticas para o oral e a escrita**: apresentação de um procedimento”. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim; e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas/SP: Mercado das Letras, 2004. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5794503/mod_resource/content/1/DOLZ%3B%20NOVERRAZ%3B%20SCHNEUWLY. Acesso em: 03.jul 2021.

GUARINGUE, Cibele Bastos. **O gênero letra de canção e suas contribuições na língua portuguesa**. In: Congresso Internacional Marista de Educação, 5º., 2016, Recife/Olinda-Pernambuco. Disponível em: <http://www.congressomarista.com.br/wp-content/uploads/2016/10/023-1.pdf>: Acesso em: 06 jul. 2021.

KOCH, Ingedore G. Villaça. **Intertextualidade: diálogos possíveis**, São Paulo: Cortez, 2007. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2010. Disponível em: <http://www2.uefs.br/dla/graduando/n10/n010.p087-102.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2021.

MANZONI, Ahiranie Sales dos Santos. ROSA, Daniela Botti. **Gênero canção**: possibilidades de interpretação. Pesquisa em Educação: desenvolvimento, ética e responsabilidade social, UFAL, 2012. Disponível em: <https://docplayer.com.br/13643664-Genero-cancao-possibilidades-de-interpretacao.html>. Acesso em: 17. jul. 2021.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gênero e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. Disponível em: https://aedmoodle.ufpa.br/pluginfile.php/298548/mod_resource/content/3/Marcuschi-Produ%C3%A7%C3%A3o%20textual%20%281%29.pdf.. Acesso em: 22 de ag. 2021.

SILVA, I. N. **Análise sociorretórica de introduções de artigos científicos no quadro dos letramentos acadêmicos de graduandos pibidianos em três áreas disciplinares**. Tese de Doutorado em Ciências da Linguagem, Universidade Católica de Pernambuco. PPG em Ciências da Linguagem, Recife, 2020. Disponível em: <http://tede2.unicap.br:8080/handle/tede/1358>. Acesso em: 23.ag 2021.

INTERTEXTUALIDADE E PRODUÇÃO DE SENTIDOS: UM RECURSO A FAVOR DA ARGUMENTAÇÃO EM ANÚNCIOS PUBLICITÁRIOS

Data de aceite: 16/08/2022

Maria Fernanda de Lima Santos

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5743-4024>; Graduanda em Letras Português pela Universidade Estadual de Alagoas – (UNEAL); bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência com filiação CAPES, BRAZIL, fernandalima8887@gmail.com;

Kledson Willames Alves Fausto

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2506-3783>; Graduando em Letras Português pela Universidade Estadual de Alagoas – (UNEAL); bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência com filiação CAPES, BRAZIL, kledsonwillames@gmail.com;

Maria Francisca Oliveira Santos

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0455-6431>; Doutora e mestra em Letras pela Universidade Federal de Pernambuco – (UFPE); professora titular da Universidade Estadual de Alagoas e do Programa de pós graduação em Linguística e Literatura (PPGL/UFAL), BRAZIL, mfsal@gmail.com;

Magna Cristina de Oliveira Silva

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0637-1593>; Mestranda em ciências da educação; especialista em Língua Portuguesa e Gestão Escolar; graduada em Letras Português pela Universidade Estadual de Alagoas – (FUNESA); atua como professora de língua portuguesa do Ensino Médio, BRAZIL, magnacris18@gmail.com.

analisar a intertextualidade no anúncio publicitário e demonstrar a relevância desse recurso no processo de significação do texto na construção e intensificação da argumentação. Assim, o estudo parte do conceito de intertextualidade *stricto sensu*, com a concepção sociocognitiva da linguagem. Para isso, o referencial teórico que consolida esta investigação está em Koch (2003), Koch e Elias (2006, 2011), Koch; Bentes; Cavalcante (2012) e Jenny (1979). Como material a ser analisado, recorreu-se a anúncios publicitários de uma indústria alimentícia de hortaliças e frutas; Rede Hortifruti. Constatou-se, durante a análise, a presença da intertextualidade como uma valiosa estratégia de argumentação, à medida que favorece a construção de sentido, a direção argumentativa e a intenção desejada. Desse modo, a partir do estudo, conclui-se que os recursos intertextuais são ferramentas majoritariamente importantes no processamento textual da publicidade, seja em termos de construção, seja em termos de compreensão de sentido, tendo participação ativa no processamento persuasivo.

PALAVRAS-CHAVE: Intertextualidade; Argumentação; Sentido.

INTERTEXTUALITY AND THE PRODUCTION OF SENSES: A RESOURCE IN FAVOR OF ARGUMENTATION IN ADVERTISING

ABSTRACT: This work aims to analyze the intertextuality in the advertisement and demonstrate the relevance of this resource in the text meaning process for the construction and

RESUMO: O presente trabalho tem como objetivo

intensification of argumentation. Thus, the study starts from the *stricto sensu* concept of intertextuality, from the socio-cognitive and international conception. For this, the theoretical framework that consolidates this investigation is Ingedore Koch (2003), Koch and Elias (2006, 2011), Koch; Bentes; Cavalcante (2012) and Jenny (1979). As material to be analyzed, we used advertisements from a fruit and vegetable food industry called Rede Hortifruti. During the analysis, the presence of intertextuality was found as a valuable argumentation strategy, as it favors the construction of meaning, the argumentative direction and the desired intention. Thus, from the study, it is concluded that intertextual resources are mostly important tools in the textual processing of advertising, whether in terms of construction or in terms of understanding of meaning, having an active participation in the persuasive processing.

KEYWORDS: Intertextuality. Argumentation. Sense.

INTRODUÇÃO

A fim de chegar à compreensão do fenômeno linguístico que é o texto, esse trabalho pretende observar como a intertextualidade permite a ampliação de sentido e se constitui como um recurso a favor da argumentação. Acredita-se que a retomada de textos é capaz de ressignificar o já dito, abrindo perspectivas para outras significações, podendo opor-se a isso ou acrescentar novas direções no escrito.

Para tanto, trata-se do conceito de intertextualidade na perspectiva sociocognitivista-interacionista a partir de uma concepção da intertextualidade *stricto sensu*. Admitindo que mesmo esse recurso, que se constitui pela materialização de um texto em outro, não se reduz a uma estrutura formal, pois surge a partir de propósitos comunicativos definidos, com contribuições a construção de sentido do texto. Assim, pretende-se expor e analisar como esse recurso é utilizado pelos autores para a construção de sentido e para a intensificação da persuasão no gênero anúncio publicitário.

A escolha do gênero se deve ao fato de ele influenciar o comportamento dos interlocutores, o que faz com que os produtores desse texto se utilizem de diversos mecanismos como estratégia para alcançar o público. Nesse sentido, entre esses recursos, aparece um olhar mais atento e analítico sobre o fenômeno da intertextualidade.

Selecionou-se, para a análise prática nesta investigação, duas campanhas da rede de hortaliças e frutas Hortifruti, intituladas “Hollywood” e “Casca”, que atribuem caracterização aos produtos, hortaliças e frutas, configuração de personagens artísticos, dando-lhes características animadas a partir de recursos intertextuais.

Constatou-se que os resultados das análises desenvolvidas apontam a produtividade desse recurso na construção de sentido desse gênero, atestando sua relevância para o processamento desses textos à medida que contribuem para a direção argumentativa.

ACERCA DA INTERTEXTUALIDADE

Nos estudos do seio da Linguística Textual, a partir do postulado dialógico de Bakhtin (1929), é reconhecido que um texto não existe nem pode ser avaliado ou compreendido isoladamente, pois está sempre em contato com outros textos. Como reconhece Bakhtin (1992, p. 291) “cada enunciado é um elo da cadeia muito complexa de outros enunciados”.

Nesse sentido, o diálogo textual é permanente e todo texto sempre remete a outro. Assim, a intertextualidade é concebida como um elemento intrínseco a todos os textos, dado que os interlocutores, escritores e leitores, norteiam-se a partir de conhecimentos obtidos anteriormente em leituras, produções e compreensões de escritos anteriormente produzidos para construir suas produções.

Por outro lado, em sentido estrito, esse recurso pode remeter a um conjunto de processos textual-discursivos que levam a diálogos com outros textos a partir de intenções determinadas. No campo da Linguística Textual, segundo Beaugrande e Dressler (1976, p.45) “a intertextualidade se refere aos fatores que vão depender da utilização adequada de um texto e do conhecimento que se tenha de outros textos anteriores”. Na concepção de Koch e Elias (2006, p. 86):

a intertextualidade compreende as diversas maneiras pelas quais a produção/recepção de um dado texto depende do conhecimento de outros textos por parte dos interlocutores, dos diversos tipos de relação que um texto mantém com outros textos. Constitui-se como um fator textual em que se recorre a ocorrência de outro texto anteriormente produzido que faz parte da memória social de uma coletividade ou da memória discursiva do interlocutor, desenvolvida a partir de uma intenção determinada. (KOCH; ELIAS, 2006, p.86)

Koch (2003, 2004, 2006, 2007, 2009, 2011), em seus estudos na área da Linguística Textual, apresenta a intertextualidade como um critério necessário. O modo de conceber o princípio de construção de um arcabouço teórico produtivo para as análises fez surgir uma compilação de propostas teóricas, posteriormente agrupadas e modeladas em dois grandes grupos: uma intertextualidade ampla, denominada de *lato sensu*, e uma intertextualidade estrita intitulada *stricto sensu*. Esses grupos, por sua vez, determinarão o grau de explicitação e a natureza do intertexto utilizado na composição textual.

No caso da intertextualidade *lato sensu*, basta que haja uma remissão discursiva a outras vozes textuais, ainda que de forma indireta para que ela ocorra. Esse tipo de recurso irá se configurar a partir da noção de intertexto como componente textual natural. Assim, para que esse tipo de recurso seja evidenciado pelos interlocutores, torna-se necessário um desempenho discursivo maior, uma vez que essa relação intertextual não subjaz a uma

remissão a textos que fazem parte da memória cognitiva cultural e socialmente partilhada.

A intertextualidade *stricto sensu* ocorre quando em um texto está inserido outro escrito anteriormente produzido, que faz parte da memória social de uma coletividade ou da memória discursiva de um interlocutor. Assim, em se tratando desse tipo de recurso, é necessário que o texto remeta a outros efetivamente produzidos, com os quais estabelece relação.

A Linguística Textual tem reconhecido que tais propriedades desempenham papel de grande relevância no processamento textual, seja em termos de produção de sentido, seja em condições de compreensão, pois auxilia na construção de significação do texto e contribui para a sua interpretação por parte dos leitores/ouvintes.

Além disso, também se destaca que a inserção de enunciados anteriores em novos textos tenderá a constituir novas significações, uma vez que esses enunciados são inseridos em uma outra situação de comunicação, com outras configurações e outros objetivos. Assim, enquanto alguns reproduzem o sentido do texto fonte, outros constroem novos com vista a determinados objetivos.

Tomando por base o que foi discutido anteriormente, em conformidade com o eixo de análise deste trabalho, intertextualidade *stricto sensu*, apresenta-se a conceituação, somente, dos dois principais tipos da forma como esse recurso se apresenta, segundo Koch e Elias (2011).

INTERTEXTUALIDADE EXPLÍCITA E IMPLÍCITA

A intertextualidade explícita caracteriza-se pela possibilidade que se tem de resgatar o intertexto pela menção feita a este em um segundo texto. Nesse tipo, a fonte da remissão é declarada e, no próprio texto, é feita menção à autoria do texto utilizado. Desse modo, conforme preveem os autores:

(...) esse recurso ocorre quando um outro texto ou um fragmento é citado e atribuído a outro enunciador, como tendo sido dito por outros generalizados. Nesse tipo, o autor do segundo texto delega claramente a autoria do intertexto a outro enunciador, seja esse outro uma voz particular ou coletiva (KOCH; BENTES; CAVALCANTE, 2012, p. 28)

A necessidade de se fazer uso do discurso alheio com explicitude sempre visa a uma finalidade, seja pela necessidade de um enunciador validar sua voz por meio do discurso citado, seja para reforçar o sentido de sua argumentação, ou mesmo contraditá-la, como acontece com frequência nos textos científicos, nos quais se pode utilizar a intertextualidade explícita com o objetivo de convencer o leitor a partir de um argumento de

autoridade. É o caso das citações, referências, menções, resumos, resenhas e traduções.

Na intertextualidade implícita, não se delega a autoria do texto utilizado. Nesse tipo, a referência do intertexto não é declarada de maneira direta, explícita. Segundo o pensamento de Koch, Bentes e Cavalcante:

Tem-se a intertextualidade implícita quando se introduz, no próprio texto, intertexto alheio, sem qualquer menção explícita da fonte, com o objetivo quer de seguir-lhe a orientação argumentativa, quer de contraditá-lo, colocá-lo em questão, de ridicularizá-lo ou argumentar em sentido contrário (KOCH; BENTES; CAVALCANTE, 2012, p. 31)

Utilizar um intertexto de forma implícita pode implicar, dentro de uma situação comunicativa, diferentes propósitos. É comum haver esse tipo de intertextualidade com o propósito argumentativo, de modo que, mesmo sem citar a fonte, fica subentendida a intenção de convencer o interlocutor a aceitar determinada ideia.

Nessa lógica, o objetivo é que o leitor/ouvinte possa reconhecer o intertexto através da sua própria memória discursiva, visto que o enunciador prevê um compartilhamento de informações com o leitor. Assim, o autor do segundo texto pode considerar desnecessária a explicitude do intertexto por acreditar que o seu leitor/ouvinte tenha conhecimento dele. Esse recurso pode ocorrer através de captação ou subversão.

Nos casos de captação, a lembrança do primeiro texto também é importante, porém como se trata de uma paráfrase, mais ou menos fiel ao primeiro tomado como fonte, quanto mais próximo dele, menos é exigida a reativação para compreender o atual, embora essa recuperação venha incrementar a possibilidade de construção de sentidos mais adequados ao projeto de dizer do produtor do texto.

No caso da intertextualidade implícita com o valor de subversão, a descoberta do texto fonte é essencial para a construção do sentido. Em sua maioria, neste caso, as fontes de intertexto são obras literárias, músicas populares conhecidas pela maioria das pessoas (não necessariamente atuais), textos de ampla divulgação pela mídia, bordões de programas humorísticos (rádio, tv ou *internet*), provérbios, frases feitas, ditos populares, até mesmo os atuais “memes” da *internet* que fazem parte da memória coletiva (social), imaginando que possam, em geral, ser facilmente acessados pela maioria das pessoas, mas é claro que não há qualquer garantia para que isso realmente aconteça.

De acordo com Koch e Elias (2011, p. 111) , “explicitar ou não a fonte é uma importante estratégia de que o produtor lança mão no percurso de seu trabalho de produção de escrita, a fim de obter o que se pretende no plano da interação.”

A INTERTEXTUALIDADE COMO RECURSO DE ARGUMENTAÇÃO

A intertextualidade expressa-se como recurso de argumentação quando o uso da palavra ou da referência do outro passa a servir como argumento a uma tese defendida. Esse processo pode ser feito através de recursos textuais, de modo explícito por meio de citações, referências, menções, resumos, resenhas e traduções; e de modo implícito por meio de epígrafes, paráfrases e paródias, tendo sido escolhidos e desenvolvidos a partir dos propósitos de quem os postula. Assim, a depender do modo, este recurso pode constituir-se como elemento capaz de se revelar argumentativo, à medida que auxilia na construção de sentido e direciona a orientação a ser dada na leitura ou na produção de textos, tal como defende Jenny:

Cada referência intertextual é o lugar duma alternativa: ou prosseguir a leitura, vendo apenas no texto um fragmento como qualquer outro, que faz parte integrante da sintagmática do texto – ou então voltar ao texto origem, procedendo a uma espécie de anamnese intelectual em que a referência intertextual aparece como um elemento paradigmático 'deslocado' e originário duma sintagmática esquecida (JENNY, 1979, p. 21)

Nessa lógica, a intertextualidade não se resume a uma simples presença do outro no texto, pois a escolha do intertexto já representa uma postura ideológica. A seleção de uma citação pode transformar o recorte no qual está inserida, e pode direcionar as supressões que poderão ser operadas no seu interior, além de que o modo tomado no comentário pode revelar a confirmação ou a negação do outro no texto, pois as remissões trazem novas significações aos enunciados, uma vez que o deslocamento de intertextos tende a provocar a alteração de sentido. Dessa forma, esse recurso não constitui uma mera adição de textos a outros, mas um trabalho de transformação de outros texto com vista a determinados objetivos.

Assim, a intertextualidade torna-se um recurso de argumentação quando a incorporação da remissão de um texto contribui para que o leitor consiga perceber o significativo em seu entorno, quando serve para fundamentar o que está sendo dito, contraditar, ou atrair o leitor. Isso permite fazer com que uma pessoa compreenda de acordo com tal maneira, na forma de conclusão de sentido e compreensão de tal enunciado, para persuadir, contestar, atrair, convencer ou contraditá-lo, como defende Frasson (1992):

A utilização do recurso de outros enunciados pode confirmar e assim sustentar o dito, mas também o contestar e o negar por inteiro. Pois, ao referenciarmos intertextualmente um objeto de discurso, significa que estamos elaborando textos a partir de uma intencionalidade, revelando novos pontos de vista, perspectivas, afirmando ou negando, acolhendo ou refutando as outras vozes (FRASSON, 1992)

Nesse sentido, nota-se que a intertextualidade pode se manifestar de formas diferenciadas e produzir efeitos de sentido também diversos. Cada autor, porém, trabalha de forma diferente com as relações intertextuais para construir o sentido a depender da intenção desejada. Como defende Fiorin (2003, p.30), “a intertextualidade é o processo de incorporação de um texto em outro, seja para reproduzir o sentido incorporado, seja para transformá-lo”.

Desse modo, em conformidade com o modo como que é feito e do recorte direcionado para o fim de determinada intenção, a intertextualidade pode intensificar o enfoque ao ideal pretendido e assim funcionar como uma forma de argumentação quanto ao que é dito. Assim, a depender da intenção, do efeito de sentido que se quer produzir, e do conhecimento que pressupõe que o leitor tenha, o locutor recorrerá implícita ou explicitamente a outros textos que podem estar presentes na memória discursiva dos leitores, a fim de encaminhar o sentido, a direção, e as conclusões acerca do texto para o objetivo para o qual deseja.

ASPECTOS METODOLÓGICOS

Essa pesquisa está descrita como sendo de natureza aplicada, caracterizando-se como exploratória, uma vez que se aprofunda, a partir de análises, no objetivo de estudo proposto com evidências do modo como o recurso da intertextualidade se manifesta nos anúncios publicitários.

No que se refere aos procedimentos, o estudo foi realizado a partir de recursos bibliográficos. Quanto ao tipo, utilizou-se uma abordagem qualitativa, haja vista que se busca evidenciar, refletir e interpretar a contribuição do recurso trabalhado para o *corpus* de análise, os anúncios publicitários.

A motivação para a realização do trabalho tem os seguintes propósitos: a) demonstrar o papel da intertextualidade para a construção de significação dos textos, notadamente os anúncios publicitários; b) evidenciar a forma como esse recurso se apresenta para a construção e intensificação da argumentação nesse gênero; c) contribuir com os estudos que analisam o fenômeno da intertextualidade.

Assim, apresenta-se a seguir duas análises em anúncios publicitários de uma indústria de hortaliças e frutas, Hortifruti, o primeiro da campanha intitulada “Hollywood” e o segundo da denominada “Casca”, a fim de verificar o que se afirmou na teoria apresentada a partir do modo como esse recurso se apresenta para a construção de sentidos e intensificação da argumentação nesse gênero.



Figura 1- anúncio publicitário “o espigão que me amava”

Fonte: <https://institucional.hortifruti.com.br/comunicacao/campanhas/hollywood/>

Neste anúncio publicitário, observa-se que o enunciador faz uso da intertextualidade implícita através da paródia quando recorre a vários elementos do cartaz de um filme para a sua construção. Em primeiro modo, nota-se que o próprio título do anúncio, “o espigão que me amava” remete ao filme “O espião que me amava”, um uso estratégico por ambas guardarem semelhanças fônicas.

Além disso, verifica-se que o uso da frase “um agente a serviço da majestade, o cliente” relaciona-se com o papel do personagem do filme, agente 007, que está a serviço da majestade, a rainha da Inglaterra. Assim, observa-se que o uso do intertexto, neste caso, se constitui como uma manobra argumentativa para a construção de sentido, pois, assim como no filme o agente está a serviço da rainha, a Hortifruti está a serviço do cliente, dando-lhe o mesmo tratamento e qualidade que seriam dados à figura de uma pessoa da realeza, incorporando, neste caso, ao cliente uma imagem de magnificência, de figura grande e valiosa.

Desse modo, constata-se que a intertextualidade expressa-se como um recurso de argumentação, à medida que o intertexto constrói sentidos e contribui para atrair o leitor devido ao tratamento feito, intensificando também a construção do processo persuasivo.

ANÁLISE 2



Figura 2- anúncio publicitário “cascas: as estrelas da natureza em revista”

Fonte: <https://institucional.hortifruti.com.br/comunicacao/campanhas/cascas/>

Neste anúncio, verifica-se que o enunciador constrói o seu texto por meio da intertextualidade implícita em forma de paródia a partir de configurações que remetem à revista brasileira “Caras”. Conforme se pode ver, nota-se uso de intertexto no próprio título e estrutura, a partir de um vocábulo semelhante e da própria configuração através de um personagem principal maior e uma imagem em miniatura no canto inferior, estratégia recorrente utilizada nas revistas.

Além disso, observa-se que o enunciador faz uma manobra argumentativa com o intertexto quando enuncia “Ralei muito para chegar até aqui” em que se alude os estudos feitos para que as cascas da cenoura fossem reconhecidas como benéficas e fonte de vitaminas aos discursos feitos geralmente pelas estrelas quando saem em capas de revistas em referência ao caminho percorrido até o reconhecimento. Assim, verifica-se que a intertextualidade apresenta-se como com recurso de argumentação haja vista que através desse recurso consegue-se chamar a atenção desse vegetal e influenciar as

pessoas a consumirem estas cascas ricas em fibra, objetivo principal da campanha.

Ademais, nota-se que também há uma estratégia quando enuncia “Batata confessa: se não me cuidar viro um palito” em que se alude aos cuidados que as pessoas devem ter ao cortarem as cascas desse vegetal para manterem o bom aspecto dele, com a importância de uma boa alimentação constituída por eles para um bom aspecto físico.

CONCLUSÃO

A análise do *corpus* evidencia que a intertextualidade é mais do que uma simples remissão de um texto a outro, mas um trabalho dotado de intencionalidade com vista a determinados objetivos, sendo, assim, essencial e majoritariamente relevante na produção e funcionamento dos anúncios publicitários, tendo em vista a sua importância para a construção de sentido e para o direcionamento argumentativo desejado no texto.

Assim, esses recursos apresentam-se como ferramentas estratégicas que auxiliam na criação da mensagem e do objetivo desse gênero porque a remissão de conhecimentos partilhados no intertexto contribui para a significação rápida e para a construção da caracterização de qualidade do produto, o que tende a contribuir para que o leitor construa a imagem positiva do que se está anunciando.

Nesse sentido, verificou-se que o uso da intertextualidade nas campanhas da Rede Hortifruti atestou a relevância desse recurso linguístico no processamento dos textos. O uso do intertexto tornou possível construir a significação do escrito, fundamentar o que estava sendo dito e intensificar os efeitos de sentido pretendidos, contribuindo assim para a construção da argumentação no texto. Percebe-se, portanto, o importante papel da intertextualidade para a concretização das intenções do autor para o texto e para a construção de significação e argumentação neste gênero.

REFERÊNCIAS

FRASSON, R. M. D. **A intertextualidade como recurso de argumentação**. Revista Letras, Santa Maria, v. 2, n. 4, 1992.

JENNY, L. A estratégia da forma. In: **Intertextualidades**. Coimbra: Almeida. 1979.

KOCH, I. G. . **O texto e a construção dos sentidos**. 7ª ed. - São Paulo: Contexto, 2003.

KOCH, I. G. V.; BENTES, A. C; CAVALCANTE, M. M. **Intertextualidade: diálogos possíveis**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

KOCH, I. G. V; ELIAS, V. M. **Ler e Compreender**: os sentidos do texto. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2006.

KOCH, I. G. V; ELIAS, V. M. **Ler e escrever**: estratégias de produção. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2011.

LIMA, G. A. S.; CARDOSO, T. G. **Quadrinhos, Intertextualidade e Orientação Argumentativa: Discutindo o processo de recategorização em um gênero multimodal**. Revista Textos linguísticos (Edição especial Humor em Quadrinhos), v. 9, No. 13, 2015.

SAVIOLI, F. P.; FIORIN, J. L. **Para entender o texto**. 11ª ed. São Paulo: Ática.

O GÊNERO CONTO: UMA PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA NO ENSINO MÉDIO ATRAVÉS DO PIBID

Data de aceite: 16/08/2022

Portuguesa / Professora auxiliar do PIBID/
CAPES, Brazil, E-mail: giselymsilva@gmail.com

Danielly dos Anjos Gomes

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5184-0435>;
Graduanda do Curso de Letras Português
da Universidade Estadual de Alagoas /
Bolsista do PIBID/CAPES, BRAZIL, E-mail:
daniellyanjos.gomes@gmail.com

Isabelle Rayra Alves Braz

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3601-4450>;
Graduanda do Curso de Letras Português
da Universidade Estadual de Alagoas /
Bolsista do PIBID/CAPES, BRAZIL, E-mail:
isabellebraz2401@gmail.com

Iraci Nobre da Silva

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0029-1859>; Doutora em Ciências da Linguagem;
Mestre em Letras e Linguística; Especialista
em docência de Ensino; Licenciada em Letras
Português; Professora da Universidade
Estadual de Alagoas / Professora coordenadora
do subprojeto Letras PIBID/CAPES, BRAZIL,
E-mail: penedoiraci@yahoo.com.br

Eduardo Leite Oliveira dos Santos

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8244-4996>;
Licenciado de Letras Português; Especialista em
Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa
e Literatura e Gestão escolar com ênfase em
coordenação pedagógica; Professor de Língua
Portuguesa, Literatura e Redação / Supervisor
do PIBID/CAPES, Brazil, E-mail: eduardo.santos586@gmail.com

Gisely Martins da Silva

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9182-3242>; Doutoranda em Ciências da Linguagem;
Mestra em Ciências da Linguagem; Licenciada
em Letras Português; Professora de Língua

RESUMO: Atualmente, observamos um crescente interesse na utilização de gêneros na aplicação de sequências didáticas. Desse modo, faz-se necessário desenvolver propostas voltadas para leitura e escrita, para auxiliar na compreensão e interpretação de gêneros textuais na perspectiva pedagógica. Assim, formulamos a questão norteadora: de que forma a aplicação de sequência didática com o gênero conto pode contribuir para desenvolver competências e habilidades, no tocante à compreensão e interpretação de textos orais e escritos? Para responder essa questão, nosso objetivo é trabalhar o gênero conto para desenvolver habilidades de leitura e compreensão, além das competências de oralidade e escrita em alunos do ensino médio. Nosso aporte teórico advém dos postulados de Marcuschi (2005, 2008), Bazerman (2011, 2020), Silva (2020), Miller (2012), Gancho (2004), Dolz e Schneuwly (2004). Para situar nossa pesquisa, encontramos no estado da arte os trabalhos de Costa Júnior (2020) e Fabris (2021). A metodologia constitui-se de uma pesquisa-ação, de caráter qualitativo, fundamentada no modelo de sequência didática proposto por Dolz e Schneuwly (2004). O *corpus* é formado por doze amostras. Salientamos que a relevância desta pesquisa centra-se em trabalhar com o gênero conto e sua contribuição para o desenvolvimento das competências e habilidades

linguísticas e críticas dos discentes. Esta pesquisa vincula-se ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID/CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, em parceria com a Universidade Estadual de Alagoas - UNEAL e uma escola de educação básica.

PALAVRAS-CHAVE: Gênero, Conto, Sequência didática, PIBID.

THE SHORT STORY GENRE: A PROPOSAL OF DIDACTIC SEQUENCE IN HIGH SCHOOL THROUGH PIBID

ABSTRACT: Currently, we observed a growing interest in the use of genera in the application of didactic sequences. Thus, it is necessary to develop proposals aimed at reading and writing, to assist in the understanding and interpretation of textual genres in the pedagogical perspective. Thus, we formulate the moving question: how can the application of didactic sequence with the conto genre contribute to the development of skills and abilities regarding the comprehension and interpretation of oral and written texts? To answer this question, our goal is to work on the short story genre to develop reading and comprehension skills, in addition to orality and writing skills in high school students. Our theoretical contribution stems from the postulates of Marcuschi (2005, 2008), Bazerman (2011, 2020), Silva (2020), Miller (2012), Gancho (2004), Dolz and Schneuwly (2004). To situate our research, we find in the state of the art the works of Costa Júnior (2020) and Fabris (2021). The methodology consists of an action research, of a qualitative character, based on the didactic sequence model proposed by Dolz and Schneuwly (2004). The corpus consists of twelve samples. We emphasize that the relevance of this research focuses on working with the short story genre and its contribution to the development of the intellectual, linguistic and critical skills of the students. This research is *linked* to the Institutional Program of Teaching Initiation Scholarships - PIBID/CAPES - Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel, in partnership with the State University of Alagoas - UNEAL and a basic education school.

KEYWORDS: Gender, Tale, Didactic Sequence, PIBID.

1 | INTRODUÇÃO

Diante do cenário atual, percebemos um crescente interesse em utilizar os gêneros textuais na aplicação de sequências didáticas. Nesse sentido, torna-se necessário desenvolver propostas voltadas para leitura e escrita, de modo a auxiliar na compreensão e interpretação de gêneros textuais na perspectiva do ensino e aprendizagem. Nessa perspectiva, formulamos a questão norteadora a saber: de que forma a aplicação de sequências didáticas com o gênero conto pode contribuir para desenvolver competências e habilidades, no que se refere à compreensão e interpretação de textos orais e escritos? Para responder a essa questão, nosso objetivo é trabalhar o gênero conto para desenvolver a habilidade de leitura, interpretação e compreensão, além das competências linguísticas,

oralidade e escrita em alunos do ensino médio.

Nosso aporte teórico advém dos postulados de Marcuschi (2005, 2008), Bazerman (2011, 2020), Silva (2020), Miller (2012), Gancho (2004), Dolz e Schneuwly (2004). Para situar a nossa pesquisa no campo dos estudos que abordam o gênero conto, encontramos no estado da arte os trabalhos de Costa Júnior (2020) e Fabris (2021). A metodologia constitui-se de uma pesquisa-ação, de caráter qualitativo, fundamentada no modelo de sequência didática proposto por Dolz e Schneuwly (2004). O *corpus* é formado por doze amostras, o que consideramos expressivo para o nosso estudo.

A motivação para utilizar o gênero conto como mecanismo de ensino, através de proposta metodológica para aplicação de uma sequência didática, ocorreu devido à possibilidade desse gênero poder despertar nos discentes a curiosidade e o interesse pela leitura, através de narrativas curtas que trabalham com o imaginário, no intuito de contribuir para o desenvolvimento de habilidades e competências de oralidade e escrita em alunos do ensino médio. Nesse contexto, salientamos que esta pesquisa é relevante porque traz o gênero conto para a sala de aula, destacando sua contribuição para o desenvolvimento das competências intelectuais, criativas, linguísticas e críticas dos discentes.

Nossa pesquisa está vinculada ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID/CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, em parceria com a Universidade Estadual de Alagoas - UNEAL e uma escola de educação básica. Diante desse contexto, torna-se cada vez mais relevante desenvolver propostas que estimulem o interesse pela leitura e auxiliem na compreensão e interpretação textual através de textos narrativos. O artigo apresenta-se estruturado em quatro seções, assim delineadas: a primeira trata de concepções de gêneros; a segunda traz definições do gênero conto; a terceira expõe o modelo de *Sequência Didática*; a quarta aborda o itinerário metodológico da pesquisa, a análise dos dados e discussão dos resultados. Esses aspectos estão descritos nas seções subsequentes.

2 | CONCEPÇÕES DE GÊNERO

Gêneros são formas de vida, modo de ser, na compreensão de Bazerman (2011). Nesse sentido, são fundamentais para a comunicação humana, assim sendo, “é impossível não se comunicar verbalmente por algum gênero, assim como é impossível não se comunicar verbalmente por algum texto” afirma (MARCUSCHI, 2008, p. 154). É válido dizer que o estudo dos gêneros não é novo, de acordo com Marcuschi (2008), surgiu com Platão com a tradição poética e Aristóteles com a retórica.

Assim, compreender gêneros significa, conforme Silva (2020), entender a língua

na sua real aplicabilidade em diferentes contextos de uso, nas mais diferentes formas. Em nossa pesquisa, no contexto da educação básica. Os gêneros aqui são usados na sua aplicabilidade como instrumento de ensino no ambiente escolar, como prática social Miller (2012), na função e usos sociais pelas comunidades diversas.

Os gêneros contribuem para as atividades humanas e para garantir as relações sociais, considerando, inclusive sua dinamicidade. Nesse sentido, Silva (2020, p.63 *apud* Marcuschi 2005, p. 30) atesta que “os gêneros não são entidades naturais como as borboletas, as pedras, os rios e as estrelas, mas são artefatos culturais construídos historicamente pelo ser humano”. Em outras palavras, os gêneros fazem parte das atividades do nosso cotidiano, Uma carta por exemplo, uma canção, que guardamos em nossas lembranças, uma história que nos foi contada, carregam aspectos históricos e sociais inerentes à situação de comunicação específica.

Essa reflexão remete aos postulados de Bazerman (2020) ao afirmar que os gêneros são o que acreditamos que eles sejam. Trata-se de fatos sociais acerca da forma como as pessoas podem realizar ações e sobre os modos de realização. Pensando no gênero conto como nosso objeto de estudo, abordamos, a seguir, concepções teóricas sobre o referido gênero.

3 | O GÊNERO CONTO: DEFINIÇÕES E CLASSIFICAÇÕES

Entre os gêneros narrativos mais conhecidos, o conto é uma narrativa tradicional que surgiu entre os séculos XVI e XVII, conforme Gancho (2004). O gênero conto teve sua origem pautada na exposição oral de situações. Convém dizer que contar uma história não é apenas descrever acontecimentos ou ações, mas exige que o acontecimento seja trazido à tona, novamente por alguma pessoa que testemunhou ou teve ciência do acontecido, podendo apresentar fatos verídicos ou fictícios.

O gênero conto comporta variados conceitos, sendo um gênero de difícil definição por muitos teóricos. Para Gancho (2004), é uma narrativa mais curta, que tem como característica central o desenvolvimento de um conflito, possui tempo, espaço e personagens reduzidos. Em geral, essa narrativa não é dividida em capítulos, é menor que um romance e maior que uma crônica. Ao contrário do romance que abrange personagens diversos, o conto introduz um grande acontecimento que envolve apenas o protagonista, tendo como foco uma problemática. O conflito envolve os personagens e permanece ao longo da narrativa até o desfecho da história.

Pensando na aplicabilidade do gênero conto como possibilidade pedagógica, Fabris (2021) considera que o conto, apesar de breve, é profundo, intenso e provocador,

sendo um caminho eficaz para conceder aos discentes a promoção das competências e habilidades discursivas de forma prazerosa. Nessa mesma linha de pesquisa, Costa Junior (2020) acrescenta que a leitura literária pode ser potencializada quando aliada a práticas de escrita de textos literários na escola.

Em consonância com as ideias dos autores referenciados, aplicamos a nossa sequência didática, utilizando o gênero conto como instrumento didático pedagógico em uma escola parceira do PIBID/CAPES/UNEAL. Acrescentamos que o PIBID é uma política pública de incentivo à docência para aperfeiçoamento e valorização da formação de professores para a educação básica. O programa tem como objetivo proporcionar vínculo entre os estudantes de licenciatura e alunos da rede pública de ensino, aproximando licenciando, experiência em docência e realidade escolar enquanto graduando. Para tanto, concede bolsas aos graduandos para a realização de atividades com metodologias que despertem o interesse dos alunos de forma a melhorar o índice do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) nas escolas da educação básica.

Descrevemos, a seguir, o modelo de sequência didática proposto por Dolz e Schneuwly, no qual centramos nossa metodologia.

4 | SEQUÊNCIA DIDÁTICA: UM MODELO PROPOSTO POR DOLZ E SCHNEUWLY

O uso de sequências didáticas, no âmbito do ensino, vem crescendo significativamente nos últimos anos. Os gêneros textuais correspondem a uma das ferramentas mais empregadas para essa aplicação, principalmente no ensino de Língua Portuguesa. Uma sequência didática (doravante SD) é designada, segundo Dolz e Schneuwly (2004, p.43), como “uma sequência de módulos de ensino, organizados conjuntamente para melhorar uma determinada prática de linguagem”. Os autores acrescentam que uma SD constitui um conjunto de atividades escolares que são organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual, com o propósito de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto oral ou escrito e desenvolver competências e habilidades discursivas. A figura 1 expõe o modelo de SD proposto por Dolz, Noverraz & Schneuwly (2004).

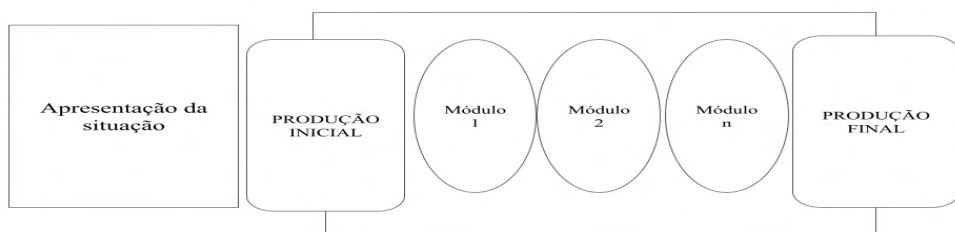


Figura 1. Modelo sequência didática

Esquema da sequência didática (DOLZ, NOVERRAZ & SCHNEUWLY, 2004, p. 83)

O modelo de SD proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) é constituído por quatro etapas. Apresentação da situação, produção inicial, módulos e produção final, conforme figura 1.

A *apresentação da situação* corresponde ao primeiro contato da turma com o gênero a ser trabalhado, na qual objetiva expor ao aluno uma representação da situação de comunicação e da atividade de linguagem a ser executada. A *produção inicial* diz respeito ao momento em que o discente irá elaborar um texto com base nos seus conhecimentos prévios acerca do gênero em foco, permitindo que o docente avalie as dificuldades encontradas e trabalhe-as seguidamente.

Os *módulos* são elaborados para tratar dos problemas diagnosticados na primeira produção e proporcionar instrumentos necessários para superá-los, o número de módulos pode variar a depender dos objetivos do professor. A *produção final* coincide com a fase final da SD, e consiste na possibilidade de o aluno colocar em prática as noções adquiridas na execução dos módulos. Com foco no desenvolvimento de uma SD abordamos, a seguir, o nosso percurso metodológico de trabalho.

5 | ITINERÁRIO METODOLÓGICO DA PESQUISA: ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Quanto aos procedimentos metodológicos, nosso trabalho classifica-se como pesquisa-ação. Nas palavras de Gil (2002), uma pesquisa-ação “procura diagnosticar um problema específico numa situação específica, com vistas a alcançar algum resultado prático”. Em geral, essa investigação é pautada na descoberta das lacunas existentes no contexto da pesquisa, com o intuito de estabelecer métodos de atuação que minimizem as dificuldades identificadas.

O *corpus* que constitui a nossa pesquisa é formado por doze contos escritos, coletados a partir da aplicação de uma SD, desenvolvida em uma turma de primeiro ano do ensino médio, de uma escola de educação básica da esfera pública, parceira do subprojeto Letras PIBID/CAPES/UNEAL. A turma é composta por vinte alunos, porém, oito não participaram das atividades de produção escrita.

Analisamos os contos de forma qualitativa, já que este tipo de abordagem conforme Lakatos (2005) “[...] fornece análise mais detalhada sobre investigações, hábitos, atitudes e tendências de comportamentos”, ou seja, a metodologia qualitativa sugere uma investigação que tenta compreender os comportamentos humanos, mesmo diante da sua profunda complexidade. A figura 2 evidencia a nossa adaptação ao modelo de SD proposto por Dolz, Noverraz & Schneuwly (2004).

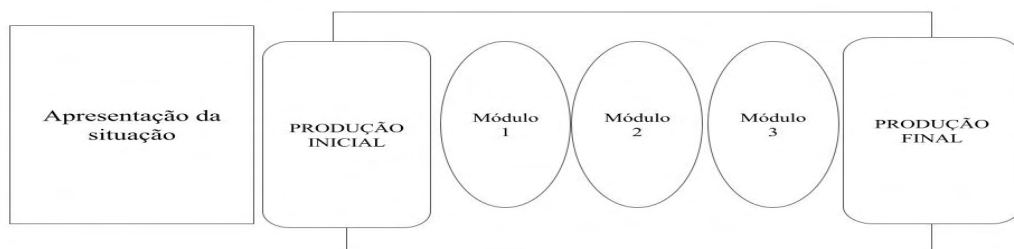


Figura 2. Adaptação ao modelo sequência didática.

Adaptação ao esquema da sequência didática (DOLZ, NOVERRAZ & SCHNEUWLY)

O distanciamento social, de forma abrupta, transformou-se em um desafio para a escola, exigindo que as metodologias e práticas utilizadas em sala de aula fossem repensadas e reinventadas. A pandemia da COVID-19 modificou a forma de realização do ensino, incluindo o papel dos docentes e dos pibidianos que necessitaram, desde então, utilizar recursos tecnológicos para a disseminação do conhecimento.

Diante do contexto, a nossa primeira intervenção didática, aconteceu de forma on-line, através da plataforma *Google Meet*. No encontro, foram realizadas a apresentação da situação, como mostra a figura 2, e a exposição dos objetivos almejados com o desenvolvimento da sequência. Em seguida, dialogamos com os alunos sobre seus hábitos de leitura e as dificuldades que eles possuem ao praticar a compreensão textual. Na sequência, realizamos a leitura e discussão do conto *Felicidade Clandestina*, de Clarice Lispector (1971). Ainda na primeira intervenção, como produção inicial, orientamos

os estudantes na produção de um outro final para o conto lido, no intuito de instigar a criatividade e imaginação.

A partir desse momento, observamos as habilidades e dificuldades dos estudantes, apresentadas no processo de escrita do gênero em pauta. As produções dos alunos mostraram inconsistências no uso da vírgula, pontuação, conjugação verbal, apócope do “R” nos verbos no infinitivo e concordância verbal. Estas dificuldades auxiliaram para a elaboração dos módulos seguintes.

Após o avanço da vacinação em uma expressiva parte da população e, simultaneamente, a diminuição significativa do número de casos da COVID-19 no estado de Alagoas, ocorreu de forma parcial a retomada das atividades escolares, favorecendo que os encontros seguintes ocorressem de forma presencial, seguindo todas as recomendações e protocolos da Organização Mundial da Saúde - OMS.

No segundo encontro, já de forma presencial, trabalhamos o módulo 1. Distribuímos o texto *O ateu*, de Rachel de Queiroz, além de apresentarmos uma breve biografia da autora. Posteriormente, os alunos realizaram uma apreciação silenciosa do conto, seguida de uma leitura compartilhada na sala de aula. A fim de que os estudantes partilhassem suas conclusões sobre o texto, foi proposta uma discussão dos aspectos estruturais do gênero conto e da linguagem utilizada pela autora.

No terceiro encontro, ocorreu a aplicação do módulo 2, com a exposição do conceito do gênero conto, apresentação e discussão da sua estrutura: introdução, conflito, clímax e desfecho, suas características e seus tipos. Nesse momento, foi solicitado aos alunos uma pesquisa em jornais, livros e revistas de exemplos de contos, para posteriormente ser realizado um debate entre as semelhanças e divergências entre os contos.

A quarta intervenção, foi destinada ao módulo 3, esse momento foi dedicado ao estudo dos elementos constituintes de uma narrativa: personagens, narrador, espaço, tempo e enredo. Além disso, orientamos os alunos para a escrita de um conto com um tema voltado para a realidade escolar.

Detectadas as dificuldades recorrentes, após a leitura e análise do referido texto pelos bolsistas, como produção final, os estudantes reescreveram os textos, com base nos critérios estudados ao longo da SD.

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os gêneros textuais correspondem a uma das ferramentas mais viáveis para a aplicação de SD. Nesse sentido, desenvolvemos atividades voltadas para leitura e escrita, como mecanismo para compreensão e interpretação de gêneros textuais no ensino e

aprendizagem da Língua Portuguesa. Com relação à resposta à questão que norteou a pesquisa, podemos dizer que a SD com o gênero conto contribuiu para desenvolver competências, habilidades de compreensão e interpretação de textos orais e escritos.

Destacamos, como resultados, que o trabalho com o gênero conto proporcionou aos discentes a evolução das competências linguísticas, leitura e compreensão críticas, por meio da participação oral e escrita no decorrer das aulas. A partir da observação e apreciação dos alunos, percebemos que, ao serem estimulados a ler e construir novos textos, os estudantes demonstraram interesse em estudar o gênero conto através da realização das atividades, interagindo com questionamentos, discussões e confrontando resultados entre eles.

Diante disso, salientamos que nosso objetivo foi atingido de forma satisfatória, uma vez que os alunos desenvolveram habilidades de leitura, interpretação e compreensão, além das competências de oralidade e escrita através da aplicação da SD. Nossa pretensão é de que esse trabalho possa contribuir para o conhecimento de outros professores, pesquisadores e estudantes de licenciatura, que tenham interesse em usar os gêneros com SD como alternativas metodológicas para auxiliar no processo de ensino e aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BAZERMAN, C. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. Tradução: Judith Chambliss Hoffnagel. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BAZERMAN, Charles. **Gêneros textuais, tipificação e interação** – 2.ed. – Recife: Pipa Comunicação, Campina Grande: EDUEFG, 2020.

DA COSTA JÚNIOR, J. C. **A Prática da Escrita Literária e o Gênero Conto no Ensino Médio: Teoria e Análise de Prática**. Revista Linguagem em Foco, Fortaleza, v. 11, n. 1, p. 59–70, 2020.

FABRIS, Gabriela Miranda Lima. **Letramento literário em uma sala inclusiva: uma proposta de trabalho com o gênero conto**. 2021.

GANCHO, Cândida Vilares. **Como analisar narrativas**. Editora Ática, 2004.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Editora Atlas, 2005.

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

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. Parábola Ed., 2008.

MILLER, Carolyn R. **Gênero textual, agência e tecnologia**. São Paulo: Parábola, 2012.

SILVA, Iraci Nobre da. **Análise sociorretórica de introduções de artigos científicos no quadro dos letramentos acadêmicos de graduandos pibidianos em três áreas disciplinares**. 223 f. : il. Tese (Doutorado) - Universidade Católica de Pernambuco. Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem. Doutorado em Ciências da Linguagem, 2020.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ-MESTRE, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Mercado de Letras, 2004.

O LETRAMENTO EM UMA ESCOLA DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE SÃO SEBASTIÃO, ALAGOAS

Data de aceite: 16/08/2022

Aline Fernanda Pereira dos Santos

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0358-9300>; Graduanda em Letras Português pela Universidade Estadual de Alagoas – UNEAL; Bolsista remunerada de Iniciação à Docência PIBID/CAPE; BRAZIL; e-mail: fernandaaline454@gmail.com;

Sanadia Gama dos Santos

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3001-1889>; Professora da Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL); doutora em Letras pela Universidade Estadual de Maringá (UEM); BRAZIL. e-mail: sanadia.uneal@gmail.com.

Grupo de Trabalho: LETRAS PORTUGUÊS PIBID - TEXTOS, ORALIDADE E GÊNEROS DISCURSIVOS: ESPAÇOS EM SALA DE AULA.

RESUMO: Este artigo objetivou realizar um estudo sobre o modo como o letramento está marcado na construção de textos produzidos por alunos do ensino fundamental de escolas do campo no agreste de Alagoas. O projeto de Iniciação Científica contou com o apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento e Tecnológico (CNPq). A base teórico- metodológica são os Novos Estudos do Letramento (STREET, 2014) e no Brasil, Estudos do Letramento (ASSIS; KLEIMAN, 2016). Para a análise, realizou-se um recorte sob o viés das dimensões escondidas apresentada por Street (2010), marcada nos textos que descrevem modelos de produções

textuais sob um viés sociocultural constituído na construção de escrita dos estudantes e também no processo de avaliação feita pela escola e professores, que com isso legitima o modelo padrão da escrita formal, embora muitas vezes as marcas identitárias dos estudantes permaneçam implícitas quanto ao conjunto das exigências institucionais.

PALAVRAS-CHAVE: Escrita. Letramento. Escola do Campo.

LITERACY AT A CAMP SCHOOL IN THE COUNTY OF SÃO SEBASTIÃO, ALAGOAS.

ABSTRACT: This article aimed to carry out a study on how literacy is marked in the construction of texts produced by elementary school students from rural schools in the rural region of Alagoas. The Scientific Initiation project had the support of the Conselho Nacional de Desenvolvimento e Tecnológico (National Council for Development and Technology - CNPq). The methodological theoretical basis is the New Studies of Literacy (STREET, 2014) and in Brazil, Studies of Literacy (ASSIS; KLEIMAN, 2016). For the analysis, a cut was made under the bias of the hidden dimensions presented by Street (2010), marked in the texts that describe models of textual productions under a sociocultural bias constituted in the construction of students' writing and also in the evaluation process of this writing. made by the school and teachers, which thus legitimizes the standard model of formal writing, although often the identity marks of the students remain implicit in relation to

the set of requirements.

KEYWORDS: Writing. Literacy. Field School.

INTRODUÇÃO

O trabalho intitulado: “O Letramento em uma escola do campo no município de São Sebastião, Alagoas” realizou um estudo sobre o modo como o letramento está marcado na construção de textos produzidos por alunos do ensino fundamental de uma escola localizada no povoado Lagoa Seca, em São Sebastião.

A proposta está na subárea da Linguística Aplicada, ancorada nos Novos Estudos do Letramento (STREET, 2014), e tem em sua natureza uma dimensão interdisciplinar e preocupada com os problemas reais de linguagem nos contextos educacionais historicamente marginalizados. A pesquisa de Iniciação Científica contou com o apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e a Universidade Estadual de Alagoas – UNEAL, Campus 1.

De acordo com Rojo (2006) e Moita Lopes (2007), redes de ensino localizadas em zonas marginalizadas estão voltadas para problemas com relevância social suficiente para exigirem respostas teóricas que tragam ganhos para práticas sociais, no sentido de uma melhor qualidade de vida. Kleiman (2010), quando trata da discussão de letramento escolar e dos letramentos de resistência, diz que é muito importante conhecer o papel da coletividade, da resistência nos processos de letramento desses grupos. O letramento do aluno precisa visar às práticas sociais nas quais a escrita tenha um papel fundamental para a interpretação e compreensão dos textos orais ou escritos (KLEIMAN, 2010).

A dicotomia alfabetizar *versus* letrar está muito presente nas perspectivas escolares do ensino da língua escrita. Ambas são indissociáveis, contudo, possuem significados distintos. Enquanto a primeira visa ao ensino de decodificação de letras e palavras, o letramento busca conhecer e compreender os sentidos dessas palavras, proporcionando aos alunos conhecimento de mundos, culturais e diversidades de gêneros escritos. Nesse sentido, corroboramos com o que Street afirma que o letramento é prática social (2014), a partir de uma análise que enriqueça as compreensões sobre quais modelos circulam na esfera escolar, bem como a reflexão a respeito das marcas de identidade presentes na escrita apresentada pelos estudantes, pois acreditamos que são importantes para que a escola possa compreender a importância dessa modalidade a partir de algo já constituído e trazido pelos estudantes, herdado cultural e socialmente.

MATERIAIS E MÉTODOS

A base metodológica deste projeto é qualitativa interpretativista (BORTONI-RICARDO, 2008) e está na área da Linguística Aplicada, com base nos Novos Estudos do Letramento, do linguista norte americano Brian V. Street, (2014). A pesquisa intitulada “O Letramento em uma escola do campo de ensino fundamental de São Sebastião, Alagoas” foi desenvolvida em uma escola de educação básica, localizada no povoado Lagoa Seca, pertencente ao município de São Sebastião, no Agreste Alagoano.

O desenvolvimento da pesquisa deu-se com base nas “vozes sociais” explícitas na composição e no estilo das escritas dos estudantes. No artigo, colheram-se informações contextuais para contribuição mais ampla de um olhar qualitativo e investigativo, no que tange à área da LA. Então, como proposta de análise, fez-se a utilização de duas atividades de interpretação textual diversas, com alunos do 9º ano A do ano de 2020, com faixas etárias de 14 e 15 anos, aplicadas no segundo semestre do ano letivo on-line.

Em termos epistemológicos, compreendemos o letramento como um fenômeno social (LOPES, 2004; STREET, 2014), ou seja, as práticas sociais situadas em torno do texto escrito são determinadas por elementos socioculturais que configuram essas práticas no contexto local de grupos sociais. Assim, o marco teórico-metodológico são os Novos Estudos do Letramento (STREET, 2014), e no Brasil, Estudos do Letramento (ASSIS; KLEIMAN, 2016).

A etnografia é entendida, segundo os antropólogos, como observação participante. Eles utilizavam esse termo para “envolver descrições minuciosas de pequenos grupos e de seus padrões sociais e culturais” (STREET, 2014, p.65). Através da observação e da compreensão sobre a etnografia, foi possível construir um olhar ampliado, para além da escrita e vivenciar o contexto de produção textual utilizado pelos estudantes, descobrindo novas verdades e quebras de paradigmas e posicionamentos.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

O trabalho de pesquisa ocorreu durante o ano de 2020 até a metade de 2021. A proposta inicial foi analisar os textos escritos dos alunos com o intuito de o projeto ser elaborado no modo presencial, porém, no primeiro trimestre do ano passado (2020), o mundo foi surpreendido com a COVID-19, paralisando toda a humanidade e os contatos físicos e sociais. Dessa forma, a educação foi uma das vias afetadas pela pandemia. Com isso, toda a metodologia de pesquisa desenvolveu-se de maneira remota.

A escola de ensino fundamental I e II que está localizada no povoado Lagoa Seca, pertencente à cidade de São Sebastião, Alagoas, aderiu o modelo de ensino remoto,

logo, as aulas on-line acontecerem pelo manuseio dos aplicativos Whatsapp, lives no *Google Meet*, materiais publicados no Google sala de aula e também, pelo Google Forms, plataforma adaptada para as postagens e os recebimentos das atividades dos estudantes.

Os dados coletados foram produzidos com uma turma da série 9º ano, turma “A” do horário matutino; tive a autorização do professor colaborador desse trabalho para acessar as respostas dos estudantes pela plataforma Google Forms. A análise e a discussão do *corpus* serão feitas a partir da observação de duas atividades recebidas, tendo um total de 10 respostas obtidas na primeira análise e 11 no segundo exercício, no entanto, falarei apenas sobre dois desses materiais.

Além disso, vale ressaltar que os nomes dos discentes que serão citados mais adiante são fictícios, medidas tomadas para a preservação da identidade pessoal de cada indivíduo colaborativo com a proposta.

O exercício mostrado na figura 1 foi trabalhado com a turma no último bimestre escolar, datada em 15 de outubro de 2020. Nele, vemos o uso do gênero textual de linguagem verbal e não-verbal, a tirinha. A tarefa de leitura e interpretação textual tem linguagem simples para que o aluno consiga compreender o que está sendo abordado na tirinha e responder a questão que se pede acima da imagem.

Em sua opinião, por que no ultimo quadrinho da tira tem vários anjinhos próximos do anjo adulto? Para você o texto é engraçado? Explique.



Figura 1: Gênero textual proposto para os alunos no dia 15 de outubro de 2020

Fonte: *Corpus* da pesquisa (2020/2021)

Texto exposto na tirinha:

Primeiro quadrinho: Anjinho - “Queria ver o inferno”.

Anjo adulto - “Não é apropriado pra você”.

Segundo quadrinho: Anjinho - “Aposto que você também nunca viu, Gabriel!”

Anjo adulto - “Claro que vi. Vi tudo!”

Terceiro quadrinho: Anjo adulto - “Gente pendurada pelo dedão, gente sendo assada numa churrasqueira gigante, gente sendo serrada em dois ...”

Último quadrinho: Anjo adulto - “... Gente sendo...” – “Ei!!”

O que é pedido na questão: Em sua opinião, por que no último quadrinho da tira tem vários anjinhos próximos do anjo adulto? Para você o texto é engraçado? Explique.

Na leitura acima, podemos observar o diálogo entre um anjo pequeno que não conhecia o inferno e tinha algumas curiosidades sobre o lugar, já Gabriel, o anjo mais velho, pela descrição do texto, estava lendo um jornal, e expressou sua opinião para o mais novo que não era um local apropriado para ele, no entanto, Gabriel inicia a leitura de uma matéria impressa, despertando a curiosidade de muitos anjinhos. De ora em diante, abordarei os pontos observados na resposta da discente Ivana (nome fictício) exibidos na figura 2.

Em sua opinião, por que no ultimo quadrinho da tira tem vários anjinhos próximos do anjo adulto? Para você o texto é engraçado? Explique. *



Sim, pois a tirinha trás humor/grça quando o anjo adulto tá falando como é o inferno para um anjo criança e quando mais ele está dando exemplos mais anjos crianças aparecem, daí depois ele vem perceber que tinha muitos anjinhos ao seu redor daí para.

Figura 2: Pontos observados na atividade coletada da aluna Ivana, de 14 anos:

Fonte: Corpus da pesquisa (2020/2021).

Resposta: “Sim, pois a tirinha trás(sic) humor/grça quando o anjo adulto tá falando como é o inferno para um anjo criança e quanto mais ele está dando exemplos mais anjos crianças aparecem, daí depois ele vem perceber que tinha muitos anjinhos ao seu redor daí para.” (Discente: Ivana, 14 anos)

Na resposta da estudante Ivana, vemos sua interpretação textual de acordo com a leitura feita na tirinha, ela analisa o que foi dito pelos personagens e a linguagem não-verbal mostrada nas expressões faciais dos pequenos anjos e do sujeito adulto. Em sua percepção, as falas do anjo adulto provocaram uma ação coletiva dos mais jovens, despertando nos pequenos anjos o interesse em obter informações sobre o inferno, que antes eram desconhecidas pelos menores. Nessa perspectiva, Street (2014) dialoga que os letramentos ideológicos propõem uma reflexão sobre o letramento como prática social e ressalta a natureza social e cultural da leitura e da escrita, levando em consideração o caráter múltiplo das práticas letradas.

Nas falas evidenciadas no primeiro quadrinho da tirinha, temos: “Queria ver o inferno.” / “Não é apropriado pra você”. Compreendemos que, desde o surgimento de histórias sombrias na literatura gótica e também em artefatos escritos pelas religiões cristãs, o inferno é narrado como um lugar ruim, comandado pelo diabo e demônios, porém, são apenas características contadas em livros. Mesmo que a humanidade não tenha conhecimentos que comprovem esses relatos, a comunidade cristã costuma acreditar nesses fatos, devido à influência da fé e crenças.

Prosseguindo, analisaremos, o segundo trabalho recolhido para a efetivação do projeto de pesquisa, (imagem 3).

Observe a imagem e responda.



Figura 3: Exercício de interpretação textual da aula do dia 13 de dezembro de 2020:

Fonte: *Corpus* da pesquisa (2020/2021)

O que a questão pede – Observe a imagem e responda.

1. De quem é o olho visto na imagem, idoso, criança ou adulto?
2. Qual elemento do texto comprova a sua resposta à questão anterior?
3. Que tipo de sentimento está expresso no olhar dessa pessoa?
4. Por que algumas pessoas, como a representada pelo olhar na imagem, têm esse tipo de sentimento?
5. Em sua opinião, por que os idosos merecem respeito, carinho e atenção?

Ao nos depararmos com a imagem proposta no exercício da figura 3, observamos que a atividade se refere às pessoas de terceira idade. O semblante do homem na imagem mostra algumas características físicas desgastadas. O traço mais forte e marcante no rosto do idoso são os olhos, com um olhar que revela tristeza. Certamente, o indivíduo vive em condições precárias causadas por questões econômicas, bem como o abandono familiar.

Na atividade elaborada com os alunos, há cinco questões desenvolvidas a respeito do sujeito mais velho, de sua aparência física e sobre a valorização e respeito com a geração idosa. Partiremos para o diálogo do último dado detalhado aqui, exemplificado na figura

Optou-se por apresentar a visão da aluna nas respostas da quarta e quinta questão.

4_ Por que algumas pessoas, como a representada pelo olhar na imagem, tem esse tipo de sentimento? *

Pois se sentem rejeitadas diante da sociedade, são tratadas como descarte a todo instante. Com medo de serem abandonadas a qualquer momento por seus parentes e talvez colocada em um asilo como muitos tendem a fazer para não ter gastos nem responsabilidades.

5_ Em sua opinião, por que os idosos merecem respeito, carinho e atenção? *

Sim, com certeza, são seres humanos que têm histórias passadas, laços de amizade, já viveu em um mundo de criança, de adolescentes e enfim adulto. Suas marcas neutralizam quem foram um dia, guerreiros ou vences, está ali em cada um deles para construir um legado só deles desde o início que sim merecem nosso respeito, carinho, afeto e atenção por serem os mais experientes, portanto todos merecem reconhecimento e muito mais que isso, a nossa generosidade.

Figura 4: Análise das justificativas dadas pela Estela, de 15 anos

Fonte: Corpus da pesquisa (2020/2021)

4- Por que algumas pessoas, como a representada pelo olhar na imagem, têm esse tipo de sentimento?

R= “Pois se sentem rejeitadas diante da sociedade, são tratadas como descarte a todo instante. Com medo de serem abandonadas a qualquer momento por seus parentes

e talvez colocada em um asilo como muitos tendem a fazer para não ter gastos nem responsabilidades.” (Aluna: Estela, 15 anos).

5- Em sua opinião, por que os idosos merecem respeito, carinho e atenção?

R= “Sim, com certeza, são seres humanos que tem histórias passadas, laços de amizades, já viveu em um mundo de criança, de adolescentes e enfim adulto. Suas marcas neutralizam quem foram um dia, guerreiros ou vencedores, está ali em cada um deles para construir um legado só deles desde o início que sim merecem nosso respeito, carinho, afeto e atenção por serem os mais experientes, portanto todos merecem reconhecimento e muito mais que isso, nossa generosidade.” (Estela, 15 anos).

Os Novos Estudos do Letramento nos permitem pensar e enxergar as dimensões escondidas nos processos de escrita e leitura dos alunos, por meio deles (os textos), compreendem-se a visão de mundo dos menores. No diálogo exposto pela discente Estela, distinguimos sua opinião e considerações na questão quatro, que, acarretam as decisões de abandonos de idosos pelos seus familiares.

Enxergamos, ainda, as consequências do capitalismo presente nas sociedades, nas quais, as pessoas de terceira idade são descartadas e consideradas inapropriadas para a mão de obra massiva no nosso país e demais países.

Segundo a estudante Estela, na pergunta número 5, faz-se necessário reconhecer a importância dos indivíduos mais velhos, eles contribuem com a sociedade através de suas experiências, sabedorias e fortes princípios familiares, tal como, o respeito, gratidão e amor. Portanto, torna-se relevante trabalhar com discussões que ajudem na compreensão do processo de envelhecimento, isso aumenta a empatia entre jovens e idosos, cria harmonia e bem-estar dentro da família, fortalece os vínculos e princípios.

Street (2014) traz algumas reflexões a respeito do letramento como prática social. Na obra, o autor discorre sobre os modelos de letramento autônomo e o ideológico e as implicações do modelo citado (o autônomo). Nele, o linguista explica que a linguagem anula a vida social do sujeito, ou seja, separa a linguagem da socio-história, pois não se leva em conta tudo o que está relacionado a sua existência como ser social.

Por outro lado, temos a concepção ideológica, neste modelo, o letramento envolve a escrita e a leitura como práticas sociais ligadas à cultura do sujeito. Nesse sentido, o desenvolvimento de práticas letradas torna o indivíduo capaz de questionar valores, tradições e as formas de distribuição de poder presentes nos contextos sociais.

CONCLUSÃO

A pesquisa propôs a reflexão das abordagens que enfatizam a Educação do Campo, a exclusão e todos os problemas que as redes educacionais enfrentam em decorrência da marginalização governamental e social; e as novas visões a respeito da importância do letramento na Escola da zona rural.

O grande desafio que se coloca à educação básica no Brasil está ligado ao processo da alfabetização de alunos do ensino fundamental. Quando se trata da escola pública localizada no campo, diversos fatores interferem no processo de alfabetização e de letramento deles. Algumas escolas do campo erram por trabalharem muitas das vezes com base no modelo curricular urbano que está fora da realidade dos seus alunos que habitam no interior, e quando isso acontece, torna-os pessoas sem reflexão e sem crítica, criando indivíduos alienadas a um contexto social.

Ademais, em tempos de pandemia foi extremamente desafiador, porém, de suma importância, por analisar o desenvolvimento dos alunos, e perceber como o letramento está associado às questões de identidade deles e que são socioculturalmente construídos, levando-nos, dessa forma, enquanto pesquisadores e educadores enxergar mundos desconhecidos e que são ignorados pela parcela populacional de elite, tal como, uma abordagem crítica sobre a questão da marginalidade e o papel das práticas pedagógicas nesse contexto.

REFERÊNCIAS

KLEIMAN, A.; MATÊNCIO, M. de L. M. (Orgs.) Letramento e formação do professor. Campinas: Mercado de Letras, 2005.

KLEIMAN, A. Preciso ensinar o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever? São Paulo: Produção Editorial, 2008.

KLEIMAN, A.; ASSIS, J. A. (Orgs.). Significados e ressignificações do letramento: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016. (Coleção Letramento, Educação e Sociedade).

LEA, M. R.; STREET, B. V. Student writing in higher education: Na academic literacies approach. *Studies in Higher Education*, Abingdon, Oxon, UK, v. 23, n. 2, p. 157-172, 1998.

LEA, M. R.; STREET, B. V. The 'academic literacies' model: theory and applications. *Theory into Practice*, Philadelphia, PA, US, v. 45, n. 4, p. 368-377, 2006.

MOITA LOPES, Luis Paulo da. Identidades fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

ROJO, Roxane. Letramentos múltiplos, escola e inclusão social. São Paulo: Parábola, 2009.

STREET, B. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

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

STREET, Brian. Perspectivas interculturais sobre o letramento. *Revista Filologia e Linguística Portuguesa*, São Paulo, v. 8, 2006.

STREET, Brian. Dimensões escondidas na “escrita” de artigos acadêmicos. *Revista Perspectiva*, Florianópolis, v. 28, n. 2, 541-567, jul./dez. 2010.

STREET, Brian. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

VIANNA, Carolina Assis Dias Vianna et al. Do Letramento aos Letramentos: desafios na aproximação entre letramento acadêmico e letramento do professor. KLEIMAN, Angela; ASSIS, Juliana Alves. (Orgs.). *Significados e ressignificações do letramento: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita*. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2016.

PRÁTICAS DE ORALIDADE E ESCRITA POR MEIO DO GÊNERO ENTREVISTA: EXPERIÊNCIAS VIVENCIADAS ATRAVÉS DO PIBID

Data de aceite: 16/08/2022

Fabiana dos Santos Dias Duarte

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1410-3460>
Graduanda do Curso de Letras/Português, bolsista pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) na Universidade Estadual de Alagoas - Campus III – Palmeira dos Índios – AL. E-mail: fabianaduarte@alunos.uneal.br

Ronégia de Oliveira Ferreira

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5987-0911>
Graduanda do Curso de Letras/Português, bolsista pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) na Universidade Estadual de Alagoas - Campus III – Palmeira dos Índios – AL. E-mail: ronegia@alunos.uneal.edu.br

Iraci Nobre da Silva

Professora do curso de Letras na Universidade Estadual de Alagoas – UNEAL – Campus III – Palmeira dos Índios. Mestra em Linguística pela Universidade Federal de Alagoas – UFAL e Doutora em Ciências da Linguagem pela Universidade Católica de Pernambuco – UNICAP.

Eduardo Leite Oliveira dos Santos

Licenciado em Letras – Português pela Universidade Estadual de Alagoas – UNEAL – Campus III – Palmeira dos Índios. Mestrando em Educação pela Universidade Federal de Alagoas – UFAL. Professor supervisor do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID.

Giselly Martins da Silva

Mestra em Ciências da Linguagem pela Universidade Católica De Pernambuco – Unicap.

RESUMO: A pesquisa em tela apresenta uma experiência vivenciada na escola de educação básica, por meio do subprojeto Letras-Português, vinculado ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) em parceria com a Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL) e escolas de educação básica. No intuito de conduzir o estudo, formulamos a questão norteadora: Como desenvolver competências de oralidade e escrita através do gênero entrevista, como mecanismo para despertar o interesse dos alunos nas aulas de Língua Portuguesa? A fim de obter resposta a essa questão, nosso objetivo é investigar como o gênero entrevista se constitui como mecanismo para o desenvolvimento das competências de oralidade e escrita, despertando o interesse dos alunos nas aulas de Língua Portuguesa. Para a consecução do objetivo, buscamos aportes teóricos nos pressupostos de Bakhtin (2003); Bazerman (2007); Bezerra (2017); Marcuschi (2001; 2008; 2010); Silva (2020). Tais autores abordam uma perspectiva analítica de gêneros. Fazendo o estado da arte, encontramos os trabalhos de Silva et al. (2015); Bento e Campidele (2020). Quanto à metodologia, constitui-se de uma pesquisa-ação, de cunho qualitativo, alicerçada ao modelo de sequência didática proposto por Schneuwly, Dolz e Noverraz (2004). O *corpus* é formado por dezoito amostras. Enfatizamos que a relevância do trabalho com o gênero entrevista possibilita ao estudante participação ativa em situações reais de uso da língua no processo de

ORAL AND WRITING PRACTICES THROUGH GENDER INTERVIEW: EXPERIENCES EXPERIENCED THROUGH PIBID

ABSTRACT: The research on screen presents an experience lived in the elementary school, through the Portuguese-Lectures subproject, *linked* to the Institutional Program for Teaching Initiation Scholarships (PIBID) and the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel (CAPES) in partnership with the State University of Alagoas (UNEAL) and basic education schools. In order to conduct the study, we formulated the guiding question: How to develop oral and written skills through the interview genre, as a mechanism to awaken the interest of students in Portuguese language classes? In order to get an answer to this question, our objective is to investigate how the interview genre constitutes a mechanism for the development of oral and written skills, arousing the interest of students in Portuguese language classes. To achieve the objective, we seek theoretical contributions based on the assumptions of Bakhtin (2003); Bazerman (2007); Calf (2017); Marcuschi (2001; 2008; 2010); Silva (2020). These authors approach an analytical perspective of genres. Making the state of the art, we find the works by Silva et al. (2015); Benedict and Campidele (2020). As for the methodology, it consists of an action-research, of a qualitative nature, based on the didactic sequence model proposed by Schnewly, Dolz and Noverraz (2004), for the composition of the corpus, formed by eighteen samples. We emphasize that the relevance of working with the interview genre allows the student to participate actively in real situations of language use in teaching and learning.

KEYWORDS: Genres, Orality, Interview.

1 | INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, discute-se muito, nos cursos de licenciatura, a necessidade de um contato mais direto dos discentes com o cotidiano escolar, atentando para a desenvoltura de habilidades concernentes a experiências didático-pedagógicas, de forma efetiva, de modo que se avancem as práticas vivenciadas nos Estágios Supervisionados. Em vista disso, destacamos o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) na mediação de conhecimentos entre a Educação Básica e a Educação Superior. É importante salientar que o referido programa, financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), tem a finalidade de incentivar a valorização do magistério, simultaneamente à elevação qualitativa da formação dos graduandos, futuros professores das escolas de Educação Básica.

O presente trabalho apresenta experiências vivenciadas no subprojeto Letras-

Português vinculado ao PIBID na Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL), Campus III. No intuito de conduzir melhor o estudo, formulamos a seguinte questão norteadora: Como desenvolver competências de oralidade e escrita através do gênero entrevista, como mecanismo para despertar o interesse dos alunos nas aulas de Língua Portuguesa? A fim de obter resposta a essa questão, nosso objetivo é investigar como o gênero entrevista se constitui como mecanismo para o desenvolvimento das competências de oralidade e escrita, despertando o interesse dos alunos nas aulas de Língua Portuguesa.

Para a consecução do objetivo da nossa pesquisa, buscamos aportes teóricos nos pressupostos de Bakhtin (2003); Bazerman (2007); Bezerra (2017); Marcuschi (2001; 2008; 2010); Silva (2020). Tais autores abordam uma perspectiva analítica de gêneros, com foco também na perspectiva pedagógica. Para situar o nosso estudo no contexto dos pesquisadores que abordam os gêneros orais e escritos no âmbito escolar, fazendo o estado da arte, encontramos os trabalhos de Silva et al. (2015); Bento e Campidele (2020). Diante disso, por intermédio de uma sequência didática com o gênero textual entrevista como uma ferramenta de ensino, foram realizadas aulas com o intuito de desenvolver competências de oralidade e escrita de alunos do 2º ano do ensino médio de uma escola da Rede Pública Estadual da cidade de Palmeira dos Índios – AL.

Quanto à metodologia, constitui-se em uma pesquisa-ação, de cunho qualitativo, alicerçada ao modelo de sequência didática proposto por Schneuwly, Dolz e Noverraz (2004). O *corpus* é formado por dezoito amostras. Enfatizamos que a relevância do trabalho com o gênero entrevista possibilita ao estudante participação ativa em situações reais de uso da língua no processo de ensino-aprendizagem.

Pensando nas dificuldades que os alunos apresentam em relação à prática da oralidade e na necessidade de propiciar a estes uma autonomia, no que se refere à interação social, destacamos os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (2001, p. 25). O documento referenciado enfatiza que a linguagem “não pode ser compreendida sem que se considere o seu vínculo com a situação concreta de produção”. Sob essa ótica, propomos o trabalho com o gênero entrevista, entendendo que o ensino e aprendizagem de língua portuguesa possa ser refletido à luz da língua(gem), posto que através desta os estudantes podem interagir no âmbito social (GERALDI, 1997).

Retoricamente, este artigo encontra-se estruturado em quatro seções assim delineadas: iniciamos com a contextualização e conceito de gêneros textuais; logo após, abordamos discussão sobre o gênero entrevista no contexto da sala de aula; na sequência, apresentamos a metodologia, com ênfase na sequência didática e resultados. A seguir, apresentamos a contextualização e o conceito de gênero.

2 | CONTEXTUALIZAÇÃO E CONCEITO DE GÊNERO

As pesquisas sobre gêneros textuais, sobretudo na perspectiva pedagógica, vêm sendo objeto de estudo por parte de muitos pesquisadores, objetivando uma prática que considere a língua(gem) no seu uso real, nas diversas situações de interlocução. Na compreensão de Marcuschi (2008, p. 147), “o estudo dos gêneros textuais não é novo e, no Ocidente, já tem pelo menos vinte e cinco séculos, se considerarmos que sua observação sistemática, iniciou-se com Platão”. É pertinente afirmar que devido à quantidade de gêneros existentes na sociedade, torna-se problemático apresentar uma definição que contemple a amplitude dos gêneros.

Para Bakhtin (2003), o caráter social dos fatos da linguagem traz a definição de texto como um produto da interação social em que as palavras são entendidas como produtos de trocas sociais, ligadas a uma situação material concreta que define as condições de vida de uma comunidade linguística. Nesse tocante, cada esfera de uso da língua utiliza-se de tipos um pouco estáveis, isto é, “a utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana” (BAKHTIN, 2003, p. 280).

O gênero, portanto, é assim formado por uma relação entre esses aspectos que se realizam a dada situação comunicativa, mas que mantêm certa estabilidade, sendo considerados, então, relativamente estáveis. Em vista disso, “cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa” (BAKHTIN, 2003, p. 280). Paralelo a isso, Dolz e Schneuwly (1999, p. 7), com base nas concepções constituídas por Bakhtin, definem gênero como “formas relativamente estáveis tomadas pelos enunciados em situações habituais, entidades culturais intermediárias que permitem estabilizar os elementos formais e rituais de práticas de linguagem”.

Na perspectiva de Silva (2020, p.65), “os gêneros estão presentes em nossas ações diárias. Moldam nossa forma de ser, agir, interagir, de viver e entender as relações com os outros.” Assim, o ensino com gênero na escola é primordial, uma vez que:

Quando os estudantes estão envolvidos em mundos mais amplos de possibilidades, segundo Bazerman (2007), e estão focados em atividades disciplinares, profissionais ou outras mais específicas com gêneros típicos daquela realidade com léxico e discurso dentro das convenções vigentes no contexto de uso e circulação do gênero, os mistérios da escrita vão sendo desvelados e minimizados (SILVA, 2020, p. 80 *apud* BAZERMAN, 2007).

Cabe salientar que os estudos de gêneros tiveram um grande impulso no Brasil

a partir da entrada de gêneros textuais/discursivos no documento dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua portuguesa (PCNs), em 1998. Isso favoreceu o ensino de leitura e produções de textos escritos e orais na escola. Vale ressaltar que, no cenário brasileiro, houve uma problemática sobre se gêneros eram “discursivos” ou “textuais”. Nesse sentido, Bezerra (2017, p.13) afirma: “O gênero não é ou discursivo ou textual, mas é simultaneamente indissociável tanto do discurso quanto do texto e seria um equívoco reduzi-lo a qualquer um desses polos”. Portanto, para o autor, o gênero adquire conotações diferenciadas a depender do contexto linguístico e ambos são interdependentes. A seção subsequente traz uma abordagem sobre o gênero entrevista e sua aplicabilidade na sala de aula.

3 | O GÊNERO ENTREVISTA NO CONTEXTO DA SALA DE AULA

As práticas orais na escola, manifestam-se de diversas formas, dependendo do contexto em que são desenvolvidas. Assim sendo, a presença da oralidade em sala de aula está desde uma simples saudação – entre alunos e professor – até uma atividade de exposição oral, a exemplo das apresentações de seminários. Com efeito, é interessante considerar, além das experiências orais cotidianas, isto é, informais, o avanço com o estudo de textos e gêneros que também sinalizam os alunos para o uso formal da língua(gem). Paralelo a isso, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 2001) realçam que o desenvolvimento da expressão oral do estudante depende, inclusive, das possibilidades de adequação frente às diversas situações de comunicação.

As situações de oralidade precisam se ancorar na fala do discente, conforme o contexto comunicativo em que certo gênero se insere, no intuito de cooperar para a adequação dos alunos a diferentes circunstâncias. Por conseguinte, destacamos a entrevista como um gênero “basicamente¹” oral, que circula em meios de discursos exclusivos. A entrevista é uma conversação a qual é responsável pela veiculação de conhecimentos diversificados, sendo também utilizada para diferentes fins. Esse gênero é muito comum na sociedade moderna (HOFFNAGEL, 2010).

Os sentidos resultantes da produção de uma entrevista dependem da intenção almejada, do local onde é realizada, além do veículo que irá circular tal informação. Por esse ângulo, o termo “entrevista” permite a difusão de diversas nomenclaturas (BENTO E CAMPIDELE, 2020), as quais se unificam baseadas no padrão “perguntas” e “respostas”, característica basilar estrutural da entrevista.

1. Basicamente oral, pelo fato de que muitas entrevistas precisam ser transcritas, ficando na escrita as marcas de oralidade.

Desse modo, em concordância com Silva et al. (2015), temos entrevistas de emprego; de seleção para a participação em programas institucionais; de campo, muito comum em âmbito científico; entrevistas jornalísticas, em programas de televisão ou mesmo aqueles transmitidos pela *internet*; entrevistas radiofônicas e coletivas etc.

Assim, a entrevista é:

[...] uma prática de linguagem altamente padronizada, que implica expectativas normativas específicas da parte dos interlocutores, como num jogo de papéis: o entrevistador abre e fecha a entrevista, faz perguntas, suscita a palavra do outro, incita a transmissão de informações, introduz novos assuntos, orienta e reorienta a interação; o entrevistado, uma vez que aceita a situação, é obrigado a responder e fornecer as informações pedidas (SCHNEUWLY; DOLZ, NO PRELO apud HOFFNAGEL, 2010, p. 196).

A entrevista na sala de aula, como recurso pedagógico, além de permitir o desenvolver de práticas orais em campos mais formais, fornece contribuições para que os estudantes compreendam a existência de um comportamento adequado, respeitando a fala/turno do outro/colega e do entrevistado. Ademais, para a realização do citado gênero, é preciso ter um prévio conhecimento acerca do assunto e do perfil do entrevistado, despertando, desse modo, o interesse pelo assunto e o cuidado no uso da linguagem formal. Para a utilização do gênero entrevista no âmbito da sala de aula, seguimos um percurso metodológico, com foco em sequências didáticas, como expomos na seção a seguir.

4 | PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Partindo do pressuposto de que as interações na modalidade oral (formais e/ou informais) a serem consideradas em sala de aula potencializam a fala (oralidade) do aluno, intentamos apresentar os resultados provenientes do trabalho com o gênero entrevista numa escola da Rede Pública Estadual de Alagoas, com cursos profissionalizantes integrados ao ensino médio, com alunos da 2ª série do Ensino Médio Integral, com turmas de Recursos Humanos.

Metodologicamente, esta seção é fundamentada no estudo de Scheneuwly, Dolz e Noverraz (2004) sobre sequências didáticas com gêneros no âmbito escolar que, segundo os autores, têm como conceito:

Uma sequência didática tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor *um* gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação. [...] As sequências didáticas servem, portanto, para dar acesso aos alunos a práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis (SCHNEUWLY; DOLZ; NOVERRAZ, 2004, p.83).

Utilizando uma abordagem de pesquisa-ação de natureza qualitativa que, conforme a contextualização de Koerich (2009), interpretaremos os dados através de um processo de observação no ambiente escolar e realizaremos uma ação que possibilite possíveis soluções para os relativos problemas levantados nos dados coletados. Nosso alicerce é constituído por uma sequência didática com o gênero entrevista, conforme a estrutura desenvolvida por Schneuwly, Dolz e Noverraz (2004), contendo algumas modificações para aplicabilidade. O trabalho de intervenção realizou-se em uma turma da segunda série do ensino médio. Assim, descreveremos, na próxima seção, como ocorreram os três módulos ministrados com a sequência didática produzida com base na imagem 1.

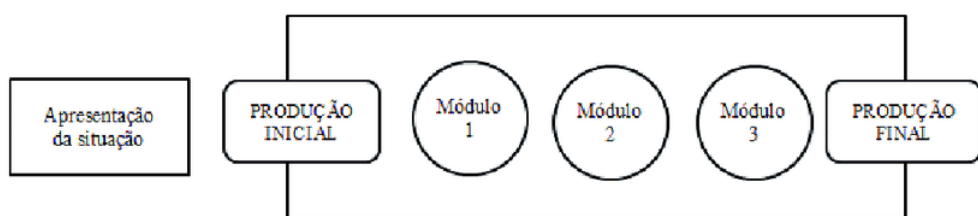


Imagem 1: Modelo de sequência didática.

(SCHNEUWLY; DOLZ; NOVERRAZ, 2004, p.83)

Devido ao cenário pandêmico, as aulas na rede estadual de ensino estavam acontecendo no formato remoto. Em vista disso, as observações, assim como as primeiras aulas aconteceram de maneira virtual. *A priori*, com a orientação do professor supervisor do subprojeto Letras-PIBID, aconteceram as primeiras observações, na modalidade virtual de ensino, realizada nas turmas para posteriormente aplicarmos a sequência didática.

As observações iniciais ocorreram na primeira semana de março de dois mil e vinte um (2021), para nossa familiarização com as aulas virtuais no intuito de perceber se havia a interação dos alunos em aula virtual. Durante as observações, foi perceptível que a participação dos alunos se dava via chat e que eles não se sentiam confortáveis para ligar microfone e câmera. Diante disso, sentimos a necessidade de, nas nossas aulas, dinamizarmos de modo a suscitar a participação verbal desses alunos, durante as aulas.

A seguir apresentaremos os tópicos da sequência didática, baseada no modelo de Schneuwly, Dolz e Noverraz (2004), modelo no qual nos ancoramos para ministrarmos aulas na turma do 2º ano de Recursos Humanos.

Apresentação de situação: Nossa intervenção na turma foi, inicialmente, por observação e, posteriormente, por realização de aulas sequenciais. No dia vinte oito de

julho de dois mil e vinte um, observamos a aula da turma do segundo ano, onde verificamos a quantidade de alunos, a interação deles em aula e a metodologia de trabalho do professor supervisor. Em seguida, com nossa sequência didática, realizamos a primeira intervenção no dia vinte e nove de julho de dois mil e vinte um, através da plataforma *Google meet*.

No primeiro momento, trabalhamos a oralidade dos alunos em aula, fazendo perguntas relacionadas ao conhecimento tácito em relação ao gênero entrevista. Em sequência, conceituamos o gênero entrevista e, como forma de deixar a aula mais dinâmica, assistimos ao vídeo de uma entrevista jornalística, proporcionando aos estudantes um conhecimento mais prático do gênero trabalhado. Posteriormente, solicitamos a dois alunos a leitura de uma charge no modelo de uma entrevista sobre o Vírus Covid – 19, um aluno no papel de entrevistador e o outro no papel de entrevistado. Esse momento foi muito construtivo, pois os alunos participaram de forma criativa, utilizando a entonação adequada à leitura da charge, conforme destacamos a seguir.

Produção inicial: Como produção inicial, orientamos para a realização de uma entrevista sobre o ensino virtual, apresentando em slides como deveria ser realizada a atividade. Fizemos uma apresentação, com a participação do professor da turma, lendo as perguntas para que o entrevistado respondesse. Logo após, disponibilizamos o roteiro de perguntas subjetivas sobre a temática do covid-19, para que os alunos realizassem a primeira entrevista oral no papel de entrevistador com alguém do seu convívio, a fim de verificarmos a oralidade dos alunos, considerando a utilização da linguagem formal. Na ordem, detalhamos cada módulo, ancorado no modelo de sequência didática proposto por Schneuwly, Dolz e Noverraz (2004).

Primeiro Módulo: No dia dez de setembro de dois mil e vinte um, ministramos nossa segunda aula de forma presencial. Fizemos uma retrospectiva do que foi trabalhado na aula anterior de forma virtual. Orientamos os alunos sobre como deveriam ser o comportamento deles em uma entrevista, tanto no que se refere ao entrevistado quanto ao entrevistador, desde a vestimenta até a postura que se deve manter mediante a situações mais formais de gênero. Introduzimos as questões de transcrição, colocando os estudantes para ouvirem e realizarem a leitura da transcrição de um áudio, na íntegra, observando todos os detalhes da escrita. Em seguida, fizemos uma roda de conversa acerca das marcas de oralidades observadas na transcrição.

Segundo Módulo: Nossa terceira aula, realizada ainda no dia dez de setembro, foi constituída na elaboração de uma nova entrevista em sala. A turma foi dividida em duplas, sendo um o entrevistador e o outro o entrevistado. Entregamos aos alunos um roteiro com a temática do ensino virtual. Na realização da entrevista, em sala, os discentes utilizaram o celular com a finalidade de gravar a entrevista. Em seguida, orientamos a turma para fazer

a transcrição e anexar no “*Google Classroom*”, plataforma utilizada pela escola para envio das atividades curriculares. Realizadas essas atividades, abordamos a análise dos dados e discussão dos resultados.

4.1 Análises e discussões dos resultados

Tendo como alicerce as vertentes norteadoras de ensino no modelo de sequência didática de Dolz e Schneuwly, privilegiando o trabalho com gêneros textuais e discursivos em sala de aula, articulamos a temática relevante dos dias atuais – Pandemia Covid – 19, trabalhando assim a oralidade e a escrita e, por conseguinte, a mobilização dos saberes dos alunos. Nesse viés, a fim de intensificar a proximidade do aluno com o gênero em evidência, buscamos dialogar com outros textos/gêneros e linguagens - verbal, não verbal e/ou multimodal – que circulam nas mídias sociais.

Vale salientar que os resultados aqui apresentados são preliminares, devido ao processo que ocorreu na escola, na mudança do formato do ensino remoto para o ensino presencial. Em respostas à primeira produção com os alunos, recebemos dezesseis entrevistas por áudios enviadas pelo “*Google Classroom*”. Ao analisarmos as entrevistas, observamos que apenas oito alunos realizaram a referida atividade, utilizando a linguagem formal, conforme solicitado no roteiro. Percebemos, na atividade, algumas marcas de oralidade e inconsistências na interpretação do comando da atividade, como vemos a seguir.

Bom dia, boa tarde, boa noite! é... eu trouxe aqui minha prima (cita o nome da convidada). Já *gostaria de agradecer, pelo, por ter aceito o convite pra participar dessa entrevista, que por um acaso é um trabalho da escola.*
(Entrevistadora 1)

Nesse trecho da entrevista, observa-se a presença de informalidade e marcas de oralidade no trecho “Bom dia, boa tarde, boa noite! é... eu trouxe aqui minha prima”. Percebe-se que não foi considerado roteiro proposto, no qual foi destacado que o entrevistador fizesse uso da linguagem formal.

Na nossa terceira intervenção em sala de aula, de forma presencial, realizamos uma nova entrevista com finalidade de observar as operações textuais discursivas, na transposição da oralidade para a escrita. Nesse sentido, conforme é visto em Marcuschi (2010, p. 51) “(...) há uma atividade onipresente na atividade de transcrição, que é a compreensão. Sempre transcrevemos uma dada compreensão que temos do texto oral”. Desse modo, temos o modelo proposto por Marcuschi (2001, p. 48) sobre retextualização que “aqui [na retextualização] também se trata de uma ‘tradução’, mas de uma modalidade para outra, permanecendo-se, no entanto, na mesma língua”. Assim, nesse processo de

retextualização, o autor traz nove operações, utilizadas nos exercícios de idealização (eliminação, completude e regularização) e reformulação (acréscimo, substituição e reordenação) fornecida à escrita pelo texto oral.

Recorremos também ao processo de reescrita que, de acordo com Fiad e Barros (2003, p.10) é “a reescrita é uma atividade metaenunciativa que constitui um retorno sobre o dizer (...)” isto é, retoma o que foi escrito, carregado de conceitos e concepções. Ainda, de acordo com Fiad (1991), há quatro processos de operações na reescrita, quais sejam: adição, substituição, supressão e deslocamento. Este artigo seguirá as concepções trazidas por Marcuschi (2010).

Em resposta à última atividade da entrevista realizada em sala, recebemos o total de duas transcrições. Observamos que a dupla 1, em sua transcrição, teve as ocorrências de marcas de oralidade e pontuação, como é visualizado no trecho do exemplo a seguir.

Sim, eu tinha um ambiente reservado, eu estudava na sala, tinha uma escrivãzinha e daí eu sempre estudava ali, perto de meu pai, enfim.
(Entrevistada 2)

Na segunda dupla, também são perceptíveis as ocorrências de marcas de oralidade e pontuação:

Bom, ambiente reservado, reservado... não tinha, pois meu quarto estava em obra e eu ficava na sala e... era. Tinha um “ambientizinho”, mas não era aquele ambiente fechado só para mim (...). (Entrevistado 3)

Nossa proposta é discutir, em sala de aula, acerca das transcrições das entrevistadas, considerando as orientações sobre seguir os roteiros propostos nas atividades, bem como os momentos que exigem a utilização da linguagem formal. A análise será feita conjuntamente professor e alunos a fim de discutir sobre as marcas de oralidade em cada entrevista transcrita, refletindo também sobre a necessidade de saber fazer as adequações ao uso da língua(gem) nas modalidades oral e escrita, nas mais diversas situações de interação comunicacional.

5 | CONCLUSÃO

Conforme os estudos realizados e as experiências proporcionadas através do PIBID, percebermos a relevância da iniciação à docência no contexto da formação inicial de professores, haja vista a possibilidade de estabelecer contato direto com a escola e vivenciar a prática docente em sala de aula.

No que concerne ao ensino da língua portuguesa, com base nos resultados do

trabalho com o gênero entrevista, constatamos que as atividades propostas contribuíram para a interação entre os alunos, bem como uma aprendizagem baseada na prática, tendo em vista a vivência através de experiências orais e escritas durante as aulas e a realização da entrevista. Com isso, foi possível desenvolver competências de oralidade e escrita, despertando interesse nos alunos. Dessa forma, a questão norteadora foi contemplada e atingimos o objetivo desta investigação.

Em linhas gerais, depreendemos que o trabalho com gêneros orais é de suma importância para o não silenciamento do aluno, de tal modo que amplia as possibilidades de interação em contextos socialmente situados, além da reflexão sobre a oralidade e escrita através da transcrição. Nossa pretensão é de que esta pesquisa possa ser compartilhada entre nossos pares, professores e pesquisadores que despertem interesse por essa temática.

REFERÊNCIAS

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

BENTO, Elaine Gonçalves; CAMPIDELE, Daiene Aparecida. A PALAVRA É RETEXTUALIZAR: Uma proposta de sequência didática com os gêneros entrevista e reportagem no ensino da língua portuguesa. **Revista Virtual Lingu@ Nostr@**, v. 7, n. 1, p. 330-348, 2020.

BEZERRA, Benedito Gomes. **Gêneros no contexto brasileiro: questões [meta] teóricas e conceituais**. Parábola, 2017.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental: língua portuguesa**. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria da Educação Fundamental, 1998.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. In: **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua portuguesa**. Brasília: A Secretaria, 2001.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Os gêneros escolares – Das práticas de linguagem aos objetos de ensino**. Revista Brasileira de Educação, ANPED, n. 11, p. 5-16, mai/jun/jul/ago 1999.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola**, 2004.

FIAD, R.S; BARROS, J. S. O papel da intercalação na reescrita. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. v.3, n. 1, p. 9-23, 2003.

_____. Operações Lingüísticas Presentes nas Reescritas de textos. **Revista Internacional de Língua Portuguesa**. Associação das Universidades de Língua Portuguesa, n. 4, p. 91-97, 1991.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

HOFFNAGEL, Judith Chambliss. Entrevista: uma conversa controlada. In: **Gêneros textuais e ensino**. DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs.). São Paulo: Parábola Editorial, 2010, p. 195-208.

KOERICH, Magda Santos et al. Pesquisa-ação: ferramenta metodológica para a pesquisa qualitativa. **Revista Eletrônica de Enfermagem**, v. 11, n. 3, 2009.

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

_____. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. **Da fala para a escrita** - atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2001.

SILVA, Iraci Nobre da. **Análise sociorretórica de introduções de artigos científicos no quadro dos letramentos acadêmicos de graduandos pibidianos em três áreas disciplinares**. 2020. FALTANDO A EDITORA DE PUBLICAÇÃO OU REVISTA.

SILVA, Maria Gorette Andrade *et al.* Práticas orais na educação básica: potencializando a fala do aluno através do gênero “entrevista”. In: V ENID/ II ENFOPROF, 2015, Campina Grande. **Anais V ENID / UEPB**. Campina Grande: Editora Realize, 2015. v. 01. p. 01.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA COM O GÊNERO CRÔNICA: UMA POSSIBILIDADE PARA O APERFEIÇOAMENTO DA ESCRITA NA SALA DE AULA

Data de aceite: 16/08/2022

Maria Isabelle Barros Florentino

<https://orcid.org/0000-0001-7143-0436>;
Universidade Estadual de Alagoas, Graduanda
em Letras Português, Bolsista do Programa
Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
– PIBID/CAPEs, BRASIL, E-mail isabelle.
barrosflorentino@gmail.com;

Maysa Simão da Silva

<https://orcid.org/0000-0001-9516-9439>; UNEAL,
, Graduanda em Letras Português, Bolsista do
Programa Institucional de Bolsas de Iniciação
à Docência – PIBID/CAPEs, BRASIL, E-mail
maysasimao123@gmail.com

Iraci Nobre da Silva

<https://orcid.org/0000-0003-0029-1859>; UNEAL,
Professora Doutora, Coordenadora de Área
Campus III - PIBID/CAPEs, BRASIL, E-mail:
penedoiraci@yahoo.com.br;

Eduardo Leite Oliveira dos Santos

<https://orcid.org/0000-0002-8244-4996>;
Escola Estadual Humberto Mendes, Professor
Supervisor PIBID/CAPEs - BRASIL. E-mail:
eduardo.santos586@gmail.com;

Gisely Martins da Silva

<https://orcid.org/0000-0002-9182-3242>; UNICAP;
Professora Mestre voluntária - BRASIL; E-mail:
giselymsilva@gmail.com .

Grupo de Trabalho: Letras-Português

pesquisa tem como objeto de estudo o gênero crônica em sala de aula, partindo do seguinte questionamento: como o trabalho com o gênero crônica pode auxiliar no desenvolvimento da escrita na sala de aula? A fim de responder a esse questionamento, o objetivo deste artigo é analisar o desenvolvimento da escrita de alunos da primeira série do Ensino Médio a partir do gênero crônica. Para tanto buscamos aporte teórico nos postulados de Bezerra (2017); Marcuschi (2001); Marcuschi (2011) Silva (2020); Candido (1981). A metodologia do nosso estudo se constitui em uma abordagem pesquisa-ação, de natureza qualitativa, baseada na aplicação da Sequência Didática embasada nos pressupostos de Schneuwly e Dolz (2004). O *corpus* desta pesquisa é composto por dez crônicas escritas produzidas pelos alunos da primeira série do Ensino Médio, de uma escola de esfera pública, parceira do subprojeto de Língua Portuguesa - PIBID/CAPEs/UNEAL. Foi possível perceber, a partir da análise dos dados, que os direcionamentos em relação ao discurso direto fizeram-se presentes nas crônicas produzidas pelos alunos da primeira série do ensino médio, demonstrando o entendimento dos discentes em relação ao assunto abordado.

PALAVRAS-CHAVE: Crônica; Pibid; leitura; escrita

RESUMO: As atividades de leitura e escrita fazem parte do processo de aprendizagem dos alunos. Nessa perspectiva, destacamos que esta

CHRONIC GENDER TEACHING SEQUENCE: A POSSIBILITY FOR IMPROVING WRITING IN THE CLASSROOM

ABSTRACT: Reading and writing activities are part of the students' learning process. From this perspective, we emphasize that this research has as its object of study the chronicle genre in the classroom, starting from the following question: how can working with the chronicle genre help in the development of critical writing in the classroom? In order to answer this question, the aim of this article is to analyze the development of writing by students in the first grade of high school from the chronicle genre. For this, we seek theoretical support in the postulates of Bezerra (2017); Marcushi (2001); Silva (2020); Candido (1981). The methodology of our study consists of an action-research approach, of a qualitative nature, based on the application of the Didactic Sequence based on the assumptions of Schneuwly and Dolz (2004). The corpus of this research is composed of ten chronicles written by students in the first grade of high school, from a public school, partner of the Portuguese Language subproject - PIBID/CAPES/UNEAL. It was possible to notice, from the data analysis, that the directions in relation to the direct speech were present in the chronicles produced by the students of the first grade of high school, proving the understanding of the students in relation to the subject.

KEYWORDS: Chronicle; PIBID; reading; writing

1 | INTRODUÇÃO

É notório que o ensino de gêneros no Brasil e no mundo é importante e essencial para a aprendizagem dos alunos, pois incorpora diversos pontos em que essa aprendizagem pode ser executada. Ao fazermos o estado da arte do gênero crônica, encontramos alguns trabalhos em torno desse objeto, no entanto destacamos três, a saber: o primeiro foi um artigo escrito por Pereira (2020), nele a referida autora discorre sobre a sequência didática do gênero crônica, como uma proposta de trabalho que procura aliar o trabalho com literatura, análise linguística e produção de texto em sala de aula. O segundo trabalho destacado por nós é a dissertação de Corrêa (2018) que abordou a presença da crônica na sala de aula a partir da fruição da leitura e escrita. O terceiro trabalho, não menos importante, é um artigo de autoria de Wittke e Marins (2020), nele as autoras trabalharam o gênero textual crônica como (mega)instrumento para desenvolver a capacidade de escrita do aluno.

A partir das leituras dos trabalhos supracitados, ficou claro que volver um olhar para a produção do gênero crônica pode contribuir em vários aspectos para a escrita na sala de aula. Nessa perspectiva, o nosso trabalho parte do seguinte questionamento: como o trabalho com o gênero crônica pode auxiliar no desenvolvimento da escrita na sala de aula? Na tentativa de responder a esse questionamento, nosso artigo tem como objetivo analisar o desenvolvimento da escrita de alunos da primeira série do Ensino Médio a partir

do gênero crônica.

Sabendo que os estudos dos gêneros e, principalmente do gênero crônica, está galgado nos acontecimentos da sociedade, é oportuno destacar que o referido gênero se apresenta de forma acessível para os estudos da escrita na sala de aula. Nessa linha de pensamento, convém salientar que o nosso estudo está direcionado à escrita dos alunos a partir do gênero trabalhado. Posto isso, faz-se mister destacar a importância de analisar, a partir das produções textuais, a escrita dos discentes, tendo como foco o discurso direto e o discurso indireto, além do entendimento acerca das características do gênero crônica.

Diante desse contexto, é digno de registro que a nossa motivação para o estudo do gênero crônica se deu por se tratar de um gênero que estabelece uma ligação com o cotidiano, bem como por ser uma ferramenta acessível para o desenvolvimento crítico do aluno. Isso se justifica pelo fato de o referido gênero apresentar uma linguagem mais simples, que por sua vez apresenta uma certa liberdade na escrita do aluno, por ora cronista. É importante salientar que essas características tornam o gênero mais compreensivo, aproximam o aluno da leitura e da escrita, tornando o discente mais confiante para ler, analisar, compreender e construir o seu texto.

Consideramos também que o trabalho com esse gênero poderá contribuir para a formação de sujeitos reflexivos e, sobretudo, críticos no espaço social em que estão inseridos. Isso porque escrever uma crônica não é apenas transpor em um papel os seus pensamentos e conhecimentos, mas também analisar, de uma forma simples e cautelosa, o que ocorre aos nossos olhos e que, por vezes, passam despercebido, sendo discutido de uma forma séria, crítica, reflexiva e humorística. Sob essa ótica, é oportuno destacar que “tudo é vida, tudo é motivo de experiência e reflexão, ou simplesmente de divertimento, de esquecimento momentâneo de nós mesmos a troco do sonho ou da piada que nos transporta ao mundo da imaginação” (CANDIDO, 1981, p. 20).

Dessa forma, para elaboração deste artigo, trabalhamos, na perspectiva de Silva (2020), Bezerra (2017) e Marcuschi (2011), o conceito mais amplo de gênero textual. Para tecermos considerações sobre o gênero crônica, recorreremos aos postulados de Candido (1981) e à definição de gênero crônica pelo Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa. Além disso, é pertinente destacar que, para realização do nosso trabalho em sala de aula, seguimos o método da Sequência Didática dos autores Dolz e Schneuwly (2004). Ademais, como nosso objetivo é analisar a escrita dos discentes, é oportuno destacar que usaremos os pressupostos de Marcuschi (2001) para falar sobre esse modo de produção textual.

Em vista disso, o nosso artigo é constituído por duas seções, a saber: na primeira, abordamos a conceituação dos gêneros textuais e também do gênero específico que é o

gênero crônica; na segunda, apresentamos a metodologia, de modo específico, a sequência didática, análise e discussão dos resultados.

É oportuno registrar que a relevância desta pesquisa se dá pelo trabalho com o gênero crônica na sala de aula, com alunos da primeira série do Ensino Médio, uma vez que o referido gênero apresenta uma linguagem simples e uma estrutura compreensível, abordando aspectos do cotidiano. Alusivo a essa questão, sublinhamos que a intervenção didática com o gênero em tela torna-se pertinente por facilitar o trabalho de leitura e escrita em sala de aula, proporcionando o interesse dos alunos e contribuindo para o desenvolvimento da escrita. Além disso, esse gênero, por tratar de temas do dia a dia, proporciona ao leitor uma percepção acerca do mundo em vários contextos: social, histórico, filosófico e emotivo, tornando-os leitores e escritores reflexivos e críticos acerca da sociedade na qual se inserem.

Desse modo, vale ressaltar que o mencionado gênero é importantíssimo para o ensino em sala de aula, por isso o escolhemos para trabalhar com os discentes, aplicando-o a uma sequência didática, método proposto por Dolz e Schneuwly. A seguir, expomos considerações sobre gêneros textuais.

2 | OS GÊNEROS TEXTUAIS

Podemos perceber, no nosso dia a dia, através do contato com outras pessoas, que estamos sujeitos a várias situações comunicativas, sejam elas na escrita ou na fala. Essas formas comunicativas recebem o nome de gêneros textuais, por se tratar de uma forma de comunicação dinâmica. Com base nos conceitos propostos por Marcuschi (2003) conclui-se que os gêneros textuais são fenômenos históricos e estão vinculados à vida social e cultural, possuem características que priorizam os traços comunicativos e contextuais, além de influenciar na organização de um texto. Segundo Silva (2020, p. 60) “a noção de gênero vai para além do campo literário e é, comumente, empregada para qualquer tipo de discurso, oral ou escrito”.

Sob essa ótica, é válido salientar que o estudo de gêneros nas escolas é indispensável para o conhecimento do aluno, pois o estimula para a leitura e a escrita, além de se tornar um poderoso objeto de trabalho dos professores para um melhor entendimento da língua portuguesa. Posto isso, Bezerra (2017) vai dizer:

Com a elaboração e publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o ensino de língua portuguesa, na segunda metade da década de 1990, a temática dos gêneros, antes mais restrita aos círculos de pós-graduação, firmou-se também no horizonte de trabalho dos professores de

Nessa perspectiva, vale ressaltar que o trabalho com os gêneros em sala de aula vem sendo aprimorado cada vez mais, uma vez que se utilizam das mais diversas inovações, inclusive, no âmbito da tecnologia. Face a essa questão, é válido destacar que, de acordo com Marcuschi (2011, p. 22), “os gêneros desenvolveram-se de maneira dinâmica e novos gêneros surgem como desmembramento de outros, de acordo com as necessidades ou as novas tecnologias”. Nesse viés, o referido autor enfatiza que “um gênero dá origem a outro, e assim se consolidam novas formas com novas funções, de acordo com as atividades que vão surgindo” (MARCUSCHI, 2011, p. 22).

Alusivo a essa questão, é possível entender que os gêneros se ajustam com o transcorrer do tempo, flexionando-se de acordo com o que acontece na sociedade e com a necessidade do leitor-escritor, pois “os gêneros, em caráter instáveis, fazem parte das ações humanas e são reflexos do dinamismo dessas atividades, que mudam com o tempo e evoluem conforme a situação social, histórica e cultural” (SILVA, 2020, p. 62).

Em uma tentativa de enriquecer nossas exposições sobre os gêneros, é digno de registrar que, de acordo com Marcuschi (2011, p. 25), “os gêneros são a manifestação mais visível desse funcionamento que eles ajudam a constituir, envolvendo crucialmente linguagem, atividades enunciativas, intenções e outros aspectos”. Aliado a esse pensamento, é oportuno destacar que segundo Marcuschi (2003) “os gêneros textuais surgem, situam-se e integram-se funcionalmente nas culturas em que se desenvolvem”. Justamente por se tratarem de gêneros textuais dinâmicos, existe uma grande diversidade de gêneros como: carta, entrevista, conto charge, crônica, fábula etc. Nesse contexto, é mister salientar que nossa próxima discussão versará sobre o gênero textual crônica, voltando um olhar para definição e características.

2.1 O gênero crônica

O gênero crônica, embora muito conhecido e estudado em sala de aula, tem sua definição pouco explorada. Posto isso, para o início de conversa buscamos no Dicionário Houaiss, da Língua Portuguesa (2001) o conceito de crônica, apresentado como “um texto literário breve, em geral narrativo, de trama quase sempre pouco definida e motivos, na maior parte, extraídos do cotidiano imediato” (HOUAISS; VILLAR, 2001, p. 877).

Nessa compreensão, é razoável destacar que o gênero crônica, por se tratar de um gênero que estabelece uma ligação com o cotidiano, é uma ferramenta essencial para despertar o olhar crítico do aluno, uma vez que o discente busca e vê, no dia-a-dia, o espelho da sociedade estampada em qualquer acontecimento que ocorra. Ademais,

sabemos que a prática da escrita e leitura edifica o ser humano, uma vez que é a partir dela que conhecemos o mundo e temos uma visão e ponto de vista.

Feitas as discussões, torna-se oportuno sublinhar que o grande estudioso do gênero crônica, Antônio Candido, em sua obra “A vida ao rés do chão”, defende que a crônica não é um gênero menor, mas sim um gênero que tem uma escrita fluente e persuasiva, pois, o seu comprometimento com o cotidiano traz elementos sociais não vistos pela sociedade. Em suas palavras “por isso mesmo consegue quase sem querer transformar a literatura em algo íntimo com relação à vida de cada um” (CANDIDO, 1981, p. 14). Feitas essas discussões, expomos a metodologia, na seção subsequente.

3 | METODOLOGIA

Quanto à natureza, nossa pesquisa se constitui em uma pesquisa-ação de cunho qualitativo, com caráter intervencionista, para aplicabilidade de sequências didáticas na sala de aula de uma escola da esfera pública na cidade de Palmeira dos Índios, Alagoas. A turma é composta por **vinte e sete** estudantes de ambos os sexos, cursando a primeira série do ensino médio. O corpus é constituído por apenas **dez** amostras, visto que dos **vinte e sete** alunos, **dezessete não** entregaram as atividades propostas na sala de aula, onde aplicamos as sequências didáticas com o gênero crônica literária, com base no modelo proposto por Schneuwly e Dolz (2004). A seguir, abordamos discussão sobre sequência didática.

3.1 Sequência Didática: Um modelo Dolz e Schneuwly

No que se refere à sequência didática para o trabalho com gêneros orais e escritos, importa dizer que se constitui em um método muito significativo a ser trabalhado em sala de aula. Nessa perspectiva, ressaltamos que esse método, utilizado para a elaboração das aulas, facilita a forma de dinamizar o processo de ensino-aprendizagem, além de aproximar educador e educandos. Nesse contexto,

Uma sequência didática tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação [...]. As sequências didáticas servem, portanto, para dar acesso aos alunos a práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis. (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 83).

A orientação dos autores é começar pela apresentação da situação, na ordem, passar para a produção inicial e, em seguida, conduzir os módulos a serem trabalhados e orientar a produção final. Essas informações podem ser observadas na figura 1 sobre o

esquema proposto pelos autores em tela.

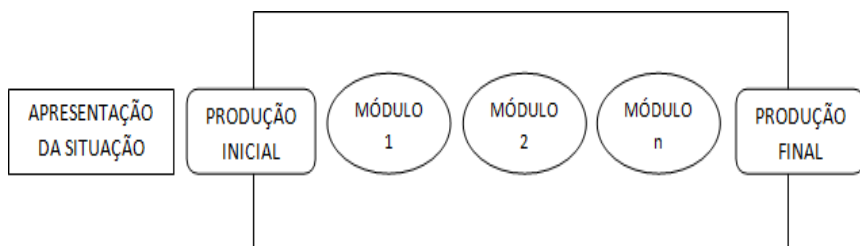


Figura 1. Esquema da Sequência Didática

Fonte: (DOLZ, SCHNEUWLY, 2004, p. 83)

Aplicamos a sequência didática com foco no gênero crônica para trabalhar a escrita, pois entendemos que esse gênero textual abre portas para diversas possibilidades de aprendizagem, por apresentar uma linguagem simples e cotidiana. Por esse motivo, trabalhamos a produção escrita na perspectiva da crônica, uma vez que [...] “as ênfases e os objetivos do uso da escrita são variados e diversos [...]”. Seria interessante que a escola soubesse algo mais sobre essa questão para enfrentar sua tarefa com maior preparo e maleabilidade, servindo até mesmo de orientação na seleção de textos e definição de níveis de linguagem a trabalhar” (MARCUSCHI, 2001, p. 19). A seguir apresentamos o passo a passo da nossa sequência didática, especificando cada módulo.

3.2 Aplicação do 1º módulo

A partir do modelo proposto por Schneuwly e Dolz (2004), a aplicação da sequência didática teve início com base nas observações feitas através da interação com os alunos da primeira série do Ensino Médio. Na nossa primeira intervenção na sala de aula, começamos com perguntas referentes aos conhecimentos prévios dos participantes acerca do gênero crônica e sobre as experiências de leitura e escrita que eles costumam produzir. Em seguida, apresentamos as definições do gênero em estudo, baseadas em Moisés (2004) e Sabino (1965). Após as definições dos teóricos, dialogamos sobre o gênero crônica, com o intuito de desenvolver a habilidade de interpretação, compreensão e aperfeiçoar a competência discursiva no tocante à oralidade e escrita. Posto isso, destacamos que o cronista costuma fazer crítica ou comentário sobre o assunto que está sendo debatido no momento, trazendo uma linguagem marcada pela coloquialidade, ou seja, uma linguagem informal, familiar a qualquer leitor. Após as explanações, apresentamos os tipos de crônicas, quais sejam: crônica jornalística, crônica narrativa, crônica humorística e crônica literária, sendo a última o objeto de nosso estudo.

Dando continuidade, destacamos a definição da crônica literária, com base em Leyla Perrone Moisés, que define a crônica literária como marcada pela narração de situações cotidianas, em que são apresentados personagens, tempo e espaço, em um acontecimento vivenciado pelo autor. Após essas explanações, acrescentamos que a crônica pode ser encontrada em revistas, manuais de instruções, livros didáticos e também em jornais. “O cronista trabalha com um instrumento de grande divulgação, influência e prestígio, que é a palavra impressa. Um jornal, por menor que seja, é um veículo de ideias que são lidas, meditadas e observadas” (MORAES, 2004).

Enfatizamos os principais cronistas como Machado de Assis, João do Rio, Clarice Lispector e Carlos Drummond de Andrade, sendo esse último, o autor escolhido. Nesse contexto, assistimos a um vídeo com a biografia de Drummond e citamos principais crônicas desse autor. Nessa ordem, demos continuidade à sequência didática fazendo a leitura da crônica intitulada “O Assalto” de Carlos Drummond de Andrade. Após a leitura, promovemos um momento de interação com a turma, a fim de desenvolver capacidade de interpretação e compreensão do gênero em estudo. Ao final do módulo 1, orientamos uma atividade de produção de uma crônica com base na situação discutida em aula, com foco nos aspectos: composição do gênero, forma, conteúdo temático, contexto situacional, uso do discurso direto e indireto, além de outros aspectos linguísticos.

Na figura 2, expomos a proposta de produção de uma crônica, com sugestão de título “casamento”, aspectos que compõem a primeira produção e realização dos aspectos discutidos na orientação da escrita da crônica pelos participantes da pesquisa. Para uma melhor visualização dos aspectos, vejamos a Figura 2.

Produção textual: crônica sobre o tema “casamento”	Aspectos esperados na 1ª produção	Realização dos aspectos nas 10 crônicas
Em um belo dia, ocorria um casamento; cerimônia religiosa, igreja cheia de convidados, flores por todos os lugares, noivos felizes. Até que, após o padre proferir a fala: - Se há alguém contra este casamento, fale agora ou cale-se para sempre. De repente, ouviu-se um grito estrondoso...	1º) Apresentar as características da crônica explicada em sala de aula.	1º) Todos apresentaram as características, com a linguagem informal, tema relacionado ao cotidiano, etc.
	2º) Presença do um alarme falso	2º) Apenas três crônicas tiveram a presença do alarme falso.
	3º) Uso do discurso direto	3º) Sete alunos utilizaram do discurso direto nas produções.

Figura 2. Primeira produção textual dos alunos

Fonte: Dados da pesquisa (2021)

3.3 Aplicação do 2º módulo

Seguindo o modelo proposto por Schneuwly e Dolz (2004), aplicamos o segundo módulo na primeira série do Ensino Médio com objetivo de trabalhar as dificuldades encontradas nas crônicas produzidas pelos alunos da referida série. Após uma leitura minuciosa dos textos, percebemos dificuldades de ortografia, pontuação ausência do discurso direto e indireto. Na figura 3, estão expostas essas dificuldades, por categorização ou tipos e as incidências. Para garantir a confidência da pesquisa, usamos os códigos: P1a P10

Categorização das Dificuldades	Incidências
Problemas de compreensão	P9
Problemas de ortografia	P3, P4, P6, P8
Problemas de pontuação	P1, P2, P3, P4, P5, P8, P10
Ausência do discurso direto ou indireto	P1, P4, P10
Falta de contextualização da crônica	P3, P5, P7, P10
Início de frases com letras maiúsculas após vírgula	P10
Ausência de alarme falso	P1, P2, P5, P7, P9, P10
Fuga do tema	P9

Figura 3. Categorização ou tipos de dificuldades nas produções de crônicas

Fonte: Dados da pesquisa (2021)

No intuito de reforçar o conteúdo, tipos de discurso e mostrar a importância no texto para a construção de sentido nas falas dos personagens, elaboramos exercícios com discurso direto e indireto a partir de exemplos na crônica “O Assalto”. Além disso, trabalhamos a crônica “O Homem Trocado” de Luís Fernando Veríssimo.

3.4 Aplicação do 3º módulo

Após leitura, discussão e análise da crônica “O Homem Trocado”, com participação interativa, realizamos atividades para identificação dos tipos de discurso na crônica. Os alunos analisaram o texto, observando a diferença entre o discurso direto e discurso indireto, e conseguiram finalizar a atividade com êxito. Em seguida, retomamos o texto e trabalhamos as dificuldades apresentadas nas crônicas escritas por eles.

É oportuno sublinhar que, como ainda estamos vivenciando o cenário pandêmico devido à Covid-19, a escola parceira do PIBID, *lócus* das intervenções das sequências didáticas, segue com os protocolos de segurança para a realização das aulas. Acrescentamos que a turma com a qual trabalhamos está no formato híbrido, ou seja, apenas a metade da turma comparece por semana. Sinalizamos que, em vista dessa dinâmica, muito necessária, tivemos dificuldade de receber as produções de todos os alunos.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das discussões aqui expostas, podemos perceber que o trabalho com o gênero crônica se constituiu como um mecanismo que pode auxiliar no desenvolvimento da oralidade e escrita na sala de aula. Nesse sentido, foi possível constatar que houve aperfeiçoamento da língua(gem) nas modalidades oral e escrita de alunos do primeiro ano do Ensino Médio, a partir do gênero crônica. Assim atingimos o nosso objetivo de analisar o desenvolvimento da escrita de alunos da primeira série do Ensino Médio.

A proposta teórica - metodológica de Schneuwly e Dolz (2004) nos favoreceu bastante para conduzir as intervenções didáticas na sala de aula, sobretudo as estratégias para o planejamento e execução de cada módulo. Nessa perspectiva, concluímos que o trabalho com o gênero crônica contribuiu para crescimento dos alunos no desenvolvimento de competências linguísticas e comunicativas.

Os resultados apontam para a necessidade de maiores incentivos à leitura na sala de aula, associados a investimentos na educação básica. É nossa pretensão de que esta pesquisa possa despertar interesse em professores e estudantes de graduação que aceitem o desafio de melhorar sua prática pedagógica, trabalhando os gêneros textuais nas aulas de língua portuguesa.

Ao entendermos que toda pesquisa nasce de pesquisas anteriores e serve de apontamento para novas pesquisas, sinalizamos que este trabalho é resultante da nossa primeira intervenção na sala, uma vez que relata nossas experiências como bolsistas do PIBID/CAPES, auxiliadas pela professora coordenadora de área, pelo professor supervisor e pela professora voluntária. Dito isso, reafirmamos que aqui temos o resultado de uma prática de iniciação à docência realizada para além dos muros da universidade.

REFERÊNCIAS

BEZERRA, Benedito Gomes. **Gêneros no contexto brasileiro**: questões [meta]teóricas e conceituais. São Paulo: Parábola, 2017.

CANDIDO, Antonio. A vida ao rés-do-chão. In: TAKAHASI, Jiro. **Para gostar de ler**: crônicas. Volume 5. São Paulo: Ática, 1981.

CANDIDO, Antonio. et al. **A crônica**: o gênero, sua fixação e suas transformações no Brasil. Campinas, SP: Ed. da Unicamp; Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 1992.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola**. 3 ed. Campinas – SP: Mercado das Letras, 2004.

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

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Ana Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs). **Gêneros textuais e ensino**. 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSHI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher. (Orgs). **Gêneros textuais**: reflexões e ensino. São Paulo: Parábola, 2011, pp. 17-34.

MORAES, Vinicius de. Vinicius de Moraes: **poesia completa e prosa**: volume único/ Organização: Eucanaã Ferras. 4ª edição. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2004.

SABINO, Fernando Sabino. **A última crônica**. In: A Companheira de Viagem. Rio de Janeiro: Editora Record, 1965.

SILVA, Iraci Nobre da. **Análise sociorretórica de introduções de artigos científicos no quadro dos letramentos acadêmicos de graduandos pibidianos em três áreas disciplinares**. Tese de doutorado em Ciências da Linguagem, Universidade Católica de Pernambuco. PPG em Ciências da Linguagem, Recife, 2020.

UMA ANÁLISE DA TRIÁDE ARGUMENTATIVA EM LIVES DURANTE A PANDEMIA

Data de aceite: 16/08/2022

Juliana Félix dos Santos

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8342-3145>, Universidade Estadual de Alagoas; bolsista e pesquisadora do PIBIC/CNPq do Curso de Letras, Arapiraca-AL, BRAZIL. E-mail: julianafelixds1@gmail.com

Maria Francisca Oliveira Santos

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0455-6431>, Universidade Estadual de Alagoas, docente e pesquisadora do PIBIC/CNPq do Curso de Letras, Arapiraca-AL, BRAZIL, E-mail: mfosal@gmail.com.

Grupo de Trabalho: Letras-Português PIBID

Todo o conteúdo expresso neste artigo é de inteira responsabilidade dos seus autores.

RESUMO: Este trabalho insere-se no projeto de pesquisa do Programa de Iniciação Científica - CAPES/CNPq¹, que aborda, de um ponto de vista da Retórica e dos Estudos conversacionais, as manifestações discursivas da tríade argumentativa em rede social Youtube. O trabalho objetiva situar e caracterizar a tríade aristotélica, para explorar e analisar o caráter argumentativo do orador que se apresenta nas manifestações por meio do *ethos*, *pathos* e *logos*, que são considerados pilares fundamentais na Retórica. O argumento *ethos* é como o caráter que o orador deve assumir para inspirar confiança no auditório, *pathos* são as

emoções despertadas no público, já o *logos* são argumentos lógicos que o orador pode utilizar para convencer o público ouvinte. Fundamentam este trabalho Reboul (2004), Perelman e Olbrechts Tyteca (1996), Fiorin (2004), Aristóteles (2004), Abreu (1999), entre outros. O trabalho é de linha qualitativa, de caráter exploratório com a finalidade de analisar os aspectos de um discurso argumentativo através de um estudo feito sobre Retórica. Entre os materiais de análise da pesquisa reservados em forma de lives, foi escolhido um fragmento para que fosse feito um quadro observativo da tríade argumentativa. Os resultados apontam a possibilidade de análises da tríade argumentativa não somente em lives, mas também em quaisquer outros gêneros discursivos.

PALAVRAS-CHAVE: Estudos conversacionais; Estudos retóricos; Gênero discursivo; Retórica; Tríade argumentativa.

AN ANALYSIS OF THE ARGUMENTATIVE TRIAD IN LIVES DURING THE PANDEMIC

ABSTRACT: This work is part of the research project of the Scientific Initiation Program - CAPES/Cnpq(1), which addresses, from a point of view of Rhetoric and Conversational Studies, the discursive manifestations of the argumentative triad in social network Youtube. The work aims to situate and characterize the Aristotelian triad, to explore and analyze the argumentative character of the speaker who presents himself in the manifestations through the *ethos*, *pathos* and

1. O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica é um programa financiado pelo CNPq que distribui bolsas de estudo para estudantes de graduação.

logos, which are considered fundamental pillars in Rhetoric. The ethos argument is like the character that the speaker must assume to inspire confidence in the audience, pathos are the emotions aroused in the audience, whereas the logos are logical arguments that the speaker can use to convince the listening audience. This work is based on Reboul (2004), Perelman and Olbrechts Tyteca (1996), Fiorin (2004), Aristotle (2004), Abreu (1999), among others. The work is of qualitative line, of exploratory character with the purpose of analyzing the aspects of an argumentative discourse through a study done on Rhetoric. Among the research analysis materials reserved in the form of Lives, a fragment was chosen to make an observative picture of the argumentative triad. The results indicate the possibility of analyzing the argumentative triad not only in Lives, but also in any other discursive genres.

KEYWORDS: Argumentative triad; Conversational studies; Discursive gender; Rhetoric; Rhetorical studies.

INTRODUÇÃO

Este trabalho insere-se no GT Letras-Português PIBID, cuja temática é leitura, oralidade e gêneros textuais discursivos em sala de aula, pois busca analisar a Retórica de um determinado orador, fator de importante relevância nos tempos atuais, quando é necessário que esse orador consiga emitir a mensagem de forma clara e convincente em um meio tecnológico, sendo esse meio a plataforma Youtube.

A análise apresentada faz parte de uma pesquisa qualitativa, de caráter exploratório, feita a partir de uma amostra retirada do discurso em live da plataforma do Youtube, acerca de temas da linguagem, realizada no início da pandemia. O trecho foi transcrito de acordo com as normas de transcrição determinadas por Marcuschi (2010). A pesquisa tem como objetivo interpretar e compreender o enunciado, investigar os artifícios das funções argumentativas da tríade aristotélica: ethos, pathos e logos. Compreendida como um caráter que o orador deve assumir (*ethos*) para inspirar confiança no auditório (*pathos*), por meio de argumentos lógicos (*logos*) ou não, além de identificar meios para explicar as estratégias e os aspectos argumentativos presentes no texto. O propósito desse estudo é situar e caracterizar a tríade argumentativa no discurso, explorando o comportamento do orador ao longo das análises.

METODOLOGIA

No atual trabalho, o método de pesquisa é qualitativo e tem caráter exploratório. O foco é analisar os aspectos de um discurso argumentativo, busca-se compreender um discurso transcrito de um determinado orador, analisando as suas particularidades. Para isso, foi feito um estudo sobre Retórica, através de uma revisão bibliográfica composta

pelos principais autores e pesquisadores da área. O objetivo é demarcar um padrão que possa servir como exemplo. A pesquisa foi baseada em estudos de autores, como por exemplo Reboul (2004); Perelman Olbrechts-Tyteca (1996); Fiorin (2004); Aristóteles (2004), Abreu (2013), entre outros pesquisadores que elaboraram trabalhos pertinentes ao assunto. Partindo desses estudos, através dos conceitos apresentados, a análise feita a partir da transcrição do fragmento teve enfoque nos artifícios argumentativos do *ethos*, *pathos* e *logos* discursivos usados pelo orador com finalidade de persuadir seu auditório.

DESENVOLVIMENTO

Reboul (2004) define a Retórica como a arte de persuadir pelo discurso. Na verdade, a Retórica tem origem judiciária, por volta de 465 a.C., na Sicília grega, quando ocorreu a expulsão dos tiranos, que na época tomaram os bens dos cidadãos. Para que esses cidadãos pudessem reclamar seus bens na justiça, já que não existiam advogados, era preciso criar uma forma de defender aquelas causas, pois apareciam muitos conflitos judiciais. Foi então que discípulos da época, Córax e Tísias, desenvolveram e publicaram a chamada “arte oratória”, que era basicamente uma coletânea com vários exemplos para subsidiar as pessoas que queriam recorrer à justiça. Inclusive, há um argumento com o próprio nome do seu criador; Córax, esse argumento serve para os defensores das piores causas, consta que algo é inverossímil por ser verossímil demais, mas esse argumento pode se voltar contra aquele que o utiliza.

Vale dizer que a Retórica não é aplicável a todo discurso, apenas aos que têm como objetivo persuadir e convencer. Depois de algum tempo, a Retórica foi se desenvolvendo e espalhando-se, chegando a Atenas, por exemplo, passando pelo domínio sofista, logo após para domínio humanista. E com o passar de alguns anos, a Retórica passou a atender às necessidades judiciais, filosóficas, pedagógicas e literárias.

Hoje, a Retórica já não deve ser vista de maneira pejorativa, segundo Reboul (2004), porque por muito tempo ela foi vista apenas como uma maneira de enganar. No entanto, a Retórica não se trata apenas de persuasão, mas também auxilia na arte de bem falar, tornando discursos claros e eloquentes. Assim, ela pode ser vista como a arte do bem falar, capaz de produzir um discurso que possa persuadir e convencer um determinado auditório.

Aristóteles teve grande importância na Retórica, escreveu um livro chamado “A Retórica”, onde ele considerou a Retórica como um dos três elementos-chave da filosofia, são eles: a Lógica, a Dialética e a Retórica. Ele definiu, por exemplo, três tipos de argumentos para persuasão, conhecidos como tríade aristotélica, são eles: *Ethos*, *Pathos* e *Logos*. Sendo o *Ethos* e o *Pathos* de ordem afetiva, enquanto que o *Logos* é de ordem

racional (REBOUL, 2004).

Este trabalho centra-se na tríade aristotélica, o *Ethos* é o caráter que o orador assume para conseguir, através de um discurso, persuadir e convencer aquele que o ouve. *Pathos* é o conjunto de emoções que o orador deve provocar no público ouvinte, já o *Logos* é a argumentação propriamente dita no discurso, são os argumentos lógicos que o orador pode utilizar para convencer seu auditório. Para isso, o orador pode utilizar diversos artifícios argumentativos. É, por meio do *ethos*, que o auditório tem a percepção da autoridade e moral do orador. O *ethos* ainda, pode definir o caráter do orador, mesmo que o orador não o tenha realmente. E é apenas, através dele, que se consegue persuadir, mesmo que se tenha os melhores argumentos lógicos (*logos*), pois o *ethos* é capaz de fazer com que o orador conquiste a confiança do público (auditório): “Por isso é que sua equidade é praticamente a mais eficaz das provas. (1356a)” (REBOUL, 2004).

Entre os artifícios argumentativos que podem ser utilizados para persuadir, estão várias técnicas argumentativas, elas compreendem quatros grupos: Argumentos quase lógicos, os argumentos fundamentados na estrutura do real, os argumentos que fundamentam a estrutura do real e os argumentos por dissociação das noções. Quando agrupamos, podemos identificar tipos distintos de argumentos.

Na análise, vamos nos deter na técnica argumentativa da Definição, que está inserida no grupo dos argumentos quase lógicos. Os argumentos quase lógicos estão ligados com a semelhança dos raciocínios lógicos, de tipo formal e matemático. Com a técnica da Definição, utilizam-se as definições como justificativa para determinados argumentos ou as definições servirão como os próprios argumentos. Segundo Reboul (2004), definição é um caso de identificação, pois com ela se pretende estabelecer uma identidade entre o que é definido e o que define.

O argumento do tipo definição está inserido no grupo dos argumentos quase lógicos, essa técnica argumentativa também possui tipologias, pois as definições podem ser lógicas, expressivas, normativas e etimológicas. As definições lógicas, como o próprio nome já diz, surgem quando se quer definir alguém ou alguma coisa logicamente; a definição expressiva não possui vínculo algum com a lógica, depende de um ponto de vista, alguém pode definir algo logicamente e outro alguém define essa mesma coisa de uma maneira diferente, do seu ponto de vista. “As definições normativas indicam a forma como se quer que uma palavra seja utilizada” (PERELMAN-TYTECA, 1996). E as definições etimológicas se fundam na origem das palavras, buscam defini-las, por exemplo: a palavra Filosofia, cuja origem é atribuída a Pitágoras, é a junção de “philo” (amizade ou amor fraterno) e “sophia” (sabedoria). Ou seja, a palavra, em seu sentido literal, significa amor pelo saber.

Definido como “o conjunto daqueles que o orador quer influenciar com sua argumentação” (PERELMAN, 1996, p. 21), o auditório é o público para o qual o orador dirige-se, auditório também pode ser um termo aplicado aos leitores. Quando falamos em auditório, estamos falando do público que ouve e lê um determinado discurso, independente do gênero discursivo. O auditório é um determinado grupo ou pode ser apenas uma pessoa, ele é quem deve ser persuadido pelo orador, para isso, o orador deve conhecer seu público, isto é, idade, gênero, classe social etc. Através disso, o orador é auxiliado em seu discurso, pois nada adianta falar de forma científica a um público de baixa escolaridade, por exemplo. São o discurso e o orador que devem ser adequados para o seu público.

Para a análise, o material é um trecho transcrito do orador de live da plataforma Youtube. O trecho é breve e trata-se de um debate sobre as relações que a Linguística Textual vem determinando entre as maneiras de argumentar, os gêneros (em mídia da *internet*) e os tipos de interação, baseando assim a argumentação como elemento integrante do desempenho dos textos.

M: então ainda que herdeira da retórica essa visão de intencionalidade não pode ser entendida em linguística textual como uma espécie de injunção do locutor para levar interlocutor a mudar de ponto de vista... o sujeito nem controla de todo seu dizer nem domina os efeitos que surtirá no outro... e aí que entra a 'articulação possível ao meu ver com as heterogeneidades enunciativas... penso que é exatamente essa faceta de sujeito comunicante de locutor' que se supõe dona de seu dizer... mas que é inevitavelmente atravessada por muitas vozes...visto pela dimensão de sujeito comunicante locutor' que ele precisa ter controle sobre tudo que se expressa e o faz estrategicamente... mas tanto pelo viés psicanalítico quanto pelo viés dialógico o sujeito reage às inúmeras vozes que atravessam... então argumentação é um processo estratégico só que nem sempre o locutor usa intencionalmente ou conscientemente um dado recurso linguageiro de qualquer sistema (incompreensível)... mas mesmo assim ele pode provocar um bom efeito argumentativo possível... mas nunca inteiramente garantido.

Material para análise

Após a leitura dos dados transcritos, foi percebido que o orador utiliza a técnica argumentativa da definição, com essa técnica o orador pode usar a definição como argumento ou como uma forma de justificar os seus argumentos. Neste caso, o orador utiliza a definição de forma argumentativa, definindo assim os fatos. Como a definição, ou seja, a técnica argumentativa possui também tipologias, no trecho transcrito do discurso, essa técnica surge de maneira lógica e expressiva: a primeira define logicamente os fatos, e a segunda serve para que o orador exponha seu ponto de vista sobre o assunto. No material transcrito, notam-se pausas, mas não muito longas, marcadores conversacionais, utilizando palavras iguais e parecidas, as quais circulam o texto, deixando-o informativo e utiliza bastante a definição mais forte, que é a chamada definição lógica; essa explicação é sempre baseada nos princípios teóricos aprendidos neste trabalho.

CONCLUSÃO

Com a análise finalizada, os resultados apontam que o orador é persuasivo e angaria assim a confiança do seu auditório. A partir do seu caráter criado, ou seja, seu *ethos* discursivo, o que ressalta é um orador empático e confiante através de um discurso explicativo e elucidativo, com palavras que despertam segurança e confiabilidade (*pathos*), mostrando assim conhecimento do tema que aborda. O orador mantém empatia na relação comunicacional, o que faz com que não aconteça a perda da expressão do início ao fim e assim o auditório recebe as informações facilmente. Isso possibilita estabelecer um acordo prévio com o auditório, além de apresentar linguagem e postura adequada para esse determinado público, ocorre então a adaptação. Com a técnica argumentativa da definição, o orador consegue suporte argumentativo convincente por meio de argumentos lógicos (*logos*).

REFERÊNCIAS

ABREU, Antônio Suárez. **A Arte de Argumentar: Gerenciando Razão e Emoção**. – 8. ed. Ateliê Editorial: São Paulo, 2009.

ARISTÓTELES. **Arte retórica e arte poética**. Trad. Antônio Pinto de Carvalho. Rio de Janeiro: Edições Ediouro; Tecnoprint S. A., s/d. [Coleção Clássicos de Ouro].

FIORIN, J. L. **Dialogismo e estilo**. In: BASTOS, N. B. (Org.). Língua portuguesa em calidoscópio. São Paulo: Educ, 2004.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001. 133 p.

PERELMAN, Chaïm; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. **Tratado da Argumentação – A Nova Retórica**. São Paulo: Martins Fontes, 1996

REBOUL, Olivier. **Introdução à retórica**. 2. ed. Tradução de Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2004. 253 páginas.

SESSÃO – GRUPO TÉCNICO DE MATEMÁTICA DO PIBID E DO RP

**Daniel Nicolau Brandão
João Ferreira da Silva Neto**

(Organizadores)

A MODELAGEM MATEMÁTICA COMO UMA ALTERNATIVA PARA O ENSINO DA GEOMETRIA PLANA

Data de aceite: 16/08/2022

Ana Paula Silva de Lima

Graduada em Matemática, UFAL, professora de Matemática da rede pública Estadual de Arapiraca, Supervisora do PIBID e Pós-graduada em Educação Matemática, FERA, anapaulaufal@gmail.com;

Daniel Nicolau Brandão

Doutorando em educação, Professor assistente, UNEAL, BRAZIL, e-mail daniel.brandao@uneal.edu.br;

Maria Veronica Silva Santos

Graduada em Matemática, UNEAL, Bolsista do PIBID, BRAZIL, e-mail maria.santos75@alunos.uneal.edu.br;

Silmara Barbosa Vieira Monteiro

Graduada em Matemática, UNEAL, Bolsista do PIBID, BRAZIL, e-mail silmaramonteiro@alunos.uneal.edu.br;

João Ferreira da Silva Neto

Doutor em Educação. (UNEAL) Professor Adjunto, BRASIL, E-mail: joao.net@uneal.edu.br

RESUMO: De início, o presente artigo relata as dificuldades no aprendizado da matemática, em particular ao ensino da geometria plana. Então, como uma alternativa para facilitar a aprendizagem dos discentes vimos que a utilização da modelagem em um contexto histórico e contemporâneo seria de grande relevância, pois, através dela podemos trabalhar a interdisciplinaridade, mostrando a

utilidade da matemática fora do âmbito escolar, logo, os alunos enxergariam essa disciplina com outros olhos, uma vez que iriam perceber significado no conteúdo que está sendo abordado e sentiriam motivados a estudá-lo. A partir dessa situação, foi desenvolvida uma sequência didática, na modalidade síncrona e assíncrona, com alunos do 6º ano da escola Estadual Aurino Maciel (Arapiraca-AL), na qual participaram 26 alunos. A primeira parte da sequência foi síncrona, fizemos uma abordagem sobre as figuras planas e em seguida aplicamos um Quiz no kahoot, para diagnóstico da aprendizagem. Na segunda parte assíncrona foi solicitado aos alunos que buscassem objetos pela casa com formatos de figuras planas para compreender e relacionar a modelagem matemática com o conteúdo. Dessa forma, incentivando os educandos a serem protagonistas do seu próprio aprendizado e despertando a curiosidade deles, para enxergar a matemática e as figuras planas no seu cotidiano.

PALAVRAS-CHAVE: Modelagem matemática, Geometria plana, Matemática.

MATHEMATICAL MODELING AS AN ALTERNATIVE FOR TEACHING PLANE GEOMETRY

ABSTRACT: Initially, this article reports the difficulties in learning mathematics, particularly in teaching plane geometry. So, as an alternative to facilitate students' learning, we saw that the use of modeling in a historical and contemporary context would be of great relevance, as mathematical

modeling “consists of the art of transforming problems from reality into mathematical problems and solving them by interpreting their solutions in the language of the real world” (Bassanezi, 2015), therefore, students would see Mathematics with different eyes, as they will perceive meaning in the content being addressed. From this situation, a didactic sequence was developed, in the synchronous and asynchronous modality, in 6th grade students at the Aurino Maciel State School (Arapiraca-AL), in which 26 students participated. The first part of the sequence was the synchronous, we approached the flat figures and then applied a quiz in kahoot, for learning diagnosis. In the second asynchronous part, students were asked to look for objects around the house with flat figure formats to understand and relate the mathematical modeling to the content. Thus, encouraging students to be protagonists of their own learning and arousing their curiosity, to see mathematics and flat figures in their daily lives.

KEYWORDS: Mathematical modeling, Plane geometry, Mathematics.

INTRODUÇÃO

Desde a década de 50, o ensino da matemática vem enfrentando algumas dificuldades, pois, muitos pesquisadores na área da educação vêm tentando encontrar uma metodologia efetiva de aprendizagem significativa da matemática no âmbito escolar. Porém, são notórios alguns obstáculos, seja pela falta de preparo dos professores, seja pela falta de interesse dos alunos a respeito dessa disciplina, por ser considerada por muitos, mais complicada que as demais, e com isso, resulta na discrepância dessa matéria. Segundo Imenes e Lellis:

Todos conhecem o medo da matemática. Ele pode até ter diminuído, pois, com o mundo em mudança, o ensino naturalmente progride. Mas, mesmo hoje, a matemática ensinada de maneira tradicional é a disciplina que apresenta o mais baixo desempenho dos alunos e é, ainda, a que mais reprova. Isso acontece no Brasil e no mundo inteiro! (IMENES; LELLIS, 1997,p. 6).

Apesar dos anos terem passados, ainda é encontrado o modelo tradicional de ensinar a matemática no âmbito escolar, na qual o aluno aprende por repetição e memorização de algoritmos e técnicas e são avaliados por meio de testes, sendo o resultado de que sabiam algo obtido pela reprodução do que o professor havia mostrado. Dessa forma, o aluno se torna passivo em seu aprendizado. Nesse sentido, o uso desse método gera um medo maior nessa área, tendo em vista o excesso da verbalização em sala de aula, para que os alunos memorizem os conceitos matemáticos, gerando problemas futuros em seu aprendizado (ZACARIAS, 2008). Em contrapartida, o corpo docente deve instigar o aluno a perceber a matemática como uma disciplina interligada a vida, motivando e buscando métodos para promover uma aprendizagem significativa e à autonomia do aluno fazendo ele enxergar a Matemática com outros olhos, cujo objetivo será a formação concreta do

seu desenvolvimento crítico e transformador no meio social. Em consonância com o que foi mencionado, uma das alternativas para obter uma aprendizagem significativa, é utilizando algum método ativo, na qual o aluno se torne o protagonista do seu aprendizado fomentando o seu desenvolvimento intelectual. Diante disso, uma sugestão para esse aprendizado é a modelagem Matemática.

Para Biembengut e Hein (2003, p. 8) “A modelagem é tão antiga quanto à própria matemática, surgindo de aplicações na rotina diária dos povos antigos”. Ou seja, ela “consiste na arte de transformar problemas da realidade em problemas matemáticos e resolvê-los interpretando suas soluções na linguagem do mundo real” (Bassanezi, 2015). Um exemplo clássico do uso da modelagem na antiguidade é a criação da roda pelos sumérios nos anos 3000 a. C, onde estavam observando um tronco de árvore que vinha rolando numa ladeira e com isso, tiveram a ideia de carregar cargas pesadas colocando em objetos rolantes para facilitar o transporte. A partir disso, é possível observar que os sumérios usaram uma situação do cotidiano para resolver um problema real, usando o raciocínio. Muitas circunstâncias do mundo real podem apresentar problemas que envolvam a matemática, por exemplo: calcular a área de uma parede para descobrir a quantidade de cerâmica que deve comprar, a porcentagem do desconto em um produto, calcular quanto se deve colocar de gasolina de acordo com o percurso realizado e valor do combustível, entre outras situações.

Contudo, de acordo com D’ambrosio (1986, p.17), no contexto escolar:

Os modelos matemáticos são formas de estudar e formalizar fenômenos do dia a dia. Através da modelagem matemática o aluno se torna mais consciente da utilidade da matemática para resolver e analisar problemas do dia a dia.

Além disso, as relações que envolvem o ensino-aprendizado com o uso da modelagem em sala de aula dependem de um esforço contínuo por parte dos professores e alunos, tendo em vista que ambos os envolvidos têm que participar ativamente no uso dessa metodologia ativa, na qual o papel do professor será modelar as questões para apresentar uma matemática mais real e presente na vida cotidiana e com isso, ele será o mediador da transmissão do conhecimento para o aluno. Pode-se concluir, que para isso ser efetivado com sucesso, o professor terá que se dedicar para conseguir implantar essa metodologia. Dessa forma, esperasse despertar a curiosidade no aluno, fazer com que se sinta motivado e se torne o protagonista do seu próprio aprendizado. Para Biembengut e Hein (2007) a modelagem matemática é definida em algumas fases: interação; matematização e modelo matemático. Na primeira fase será a interação com a situação problema para ter uma base do assunto a ser modelado, por meio de pesquisas. A segunda etapa é dividida em

formulação e resolução do problema, é nessa fase onde o modelador irá traduzir a situação problema para a linguagem matemática. Por fim, na terceira fase, é uma avaliação para a verificação do nível em que a situação problema que foi modelada, se aproxima da situação real.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de Matemática (BRASIL, 1998), a Geometria Plana é uma disciplina importante para que os alunos consigam organizar o próprio pensamento a partir do mundo em que vivem, pois, a percepção dos objetos pertencentes ao mundo físico, como os desenhos, esculturas, obras de artes, podem relacionar a matemática a outras áreas de conhecimento. Diante desse ponto de vista, vale ressaltar que existe uma lacuna com relação a um processo de ensino e aprendizagem mais enfáticos da geometria no currículo matemático escolar (CRESCENTI, 2005; LORENZATO, 1995). Nesse direcionamento, DREYFUS e HADAS, afirmam que há indícios de que na década de 90, a prioridade do ensino da Geometria era inferior àquele praticado na década de 70.

Os professores aderem o ensino de geometria em suas atividades e nessa perspectiva, vale salientar que o conteúdo geométrico é raramente “trabalhado nas escolas públicas e, quando é, ocorre ou ao final do ano ou de forma totalmente destituída de sentido e significado para o aluno” (NACARATO, GOMES e GRANDO, 2008, p. 27). Porém, talvez isso ocorra pela “má formação dos professores que, não tendo um bom conhecimento sobre o assunto, preferem preterir ou suprimir de suas aulas o ensino de Geometria” (LORENZATO e VILA, 1993, p. 48).

Esse contexto favorece com o surgimento de dificuldades que os alunos possuem em resolver problemas que envolvam noções e conceitos geométricos. No qual, os livros didáticos também colaboram para esse impasse, por trazerem os conteúdos geométricos nos finais dos livros, que muitas vezes não há tempo de serem vistos detalhadamente, além de alguns abordarem a geometria somente com definições, propriedades e fórmulas, desvinculando-a do cotidiano dos alunos. Segundo Lorenzato:

O processo de ensino e aprendizagem em Geometria é necessário para o desenvolvimento intelectual dos alunos, pois muitas situações escolares e cotidianas requerem a percepção plana e espacial na própria matemática e em outros campos do conhecimento humano. (1993)

Por isso, há uma necessidade de inovação no ensino da geometria plana, seja ela presencialmente ou virtualmente e através da modelagem os alunos passariam a identificar a geometria plana ao seu redor.

O ESTUDO DA GEOMETRIA PLANA USANDO A MODELAGEM MATEMÁTICA

O estudo da geometria plana é de suma relevância para a formação acadêmica do aluno, pois é possível ter uma visão mais aprimorada do ambiente ao seu redor, visando às necessidades do cotidiano e desenvolvendo conceitos geométricos. Dentre os conteúdos da matemática, ela é a que está mais presente no cotidiano e com isso se torna fácil para modelar as questões em problemas matemáticos.

A Geometria plana é a área da matemática que estuda as figuras planas. Ou seja, aquelas que possuem comprimento e largura, sendo figuras bidimensionais (duas dimensões). As principais figuras são: triângulo, quadrado, retângulo, círculo, trapézio e losango.



Imagem 1 – Principais figuras planas

Fonte: Toda Matéria (2020). Disponível em: <<https://www.todamateria.com.br/areas-de-figuras-planas/>>. Acesso em 24 de Mar. 2021

Cada figura geométrica possui sua classificação, lados e ângulos.

Triângulo: É um polígono formado por três lados é classificado de acordo com as medidas:

Dos lados: Escaleno (3 lados diferentes), isósceles (2 lados congruentes) e equilátero (3 lados congruentes)

Dos ângulos: Acutângulo (3 ângulos menores que 90°), Retângulo (1 ângulo de 90°) e Obtusângulo (1º ângulo maior que 90° e 2 menores que 90°)

Quadrado: É um quadrilátero regular formado por quatro lados e quatro ângulos congruentes (mesma medida).

Retângulo: É um quadrilátero formado por quatro lados, dois deles na vertical e

dois na horizontal. Da mesma forma que o quadrado, e apresenta quatro ângulos internos de 90° (retos).

Círculo: É uma figura plana também chamada de disco. Apresenta uma forma circular. O raio do círculo representa a medida entre o ponto central da figura e uma das extremidades. Já o diâmetro equivale duas vezes o raio, posto que representa o segmento de reta que passa pelo centro do círculo, dividindo-o em duas metades iguais.

Trapézio: É um quadrilátero notável com dois lados e bases paralelas, donde uma é maior e outra menor.

São classificados em:

- Trapézio Retângulo: apresenta dois ângulos de 90° (ângulos retos);
- Trapézio Isósceles: também chamado de trapézio simétrico donde os lados não paralelos possuem a mesma medida;
- Trapézio Escaleno: todos os lados apresentam medidas diferentes.

Losango: É um quadrilátero equilátero formado por quatro lados iguais. Apresenta dois lados e ângulos opostos congruentes e paralelos, com duas diagonais que se cruzam perpendicularmente. Ele possui dois ângulos agudos (menores que 90°) e dois ângulos obtusos (maiores que 90°).

PROCEDIMENTO METODOLÓGICO

As atividades abaixo foram realizadas pelos alunos do 6º ano da escola Estadual Aurino Maciel - Arapiraca/AL, na modalidade on-line durante duas semanas. Na primeira semana foi desenvolvida uma atividade síncrona, na qual fizemos uma explanação do conteúdo de geometria plana usando alguns slides para melhor visualização dos alunos e em seguida os discentes responderam um Quiz que fizemos no kahoot para que eles pudessem aprimorar os seus conhecimentos e também se divertir enquanto aprendiam.

Roteiro da atividade

Atividade 01: Kahoot (Síncrona)

Objetivo: Aprimorar os conhecimentos sobre figuras planas.

Metodologia: O professor compartilhará a tela do notebook com um Quiz criado no site do Kahoot, onde irá conter questões do conteúdo de figuras planas. Enquanto isso, os alunos irão responder essas perguntas.

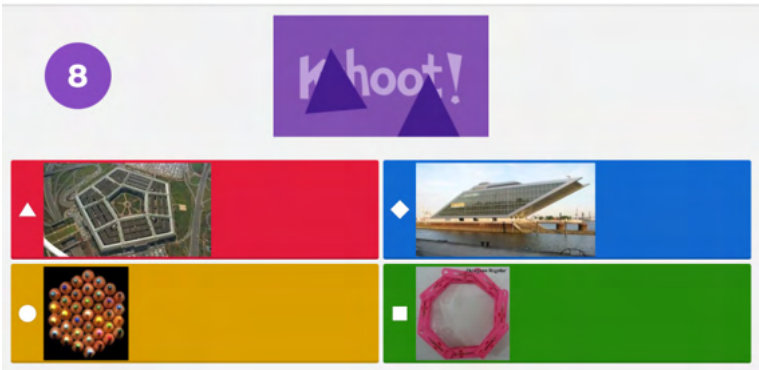
Materiais: Celular/ Notebook/ Computador.

Justificativa: Será uma forma de estimular os alunos a observarem as figuras

geométricas no seu cotidiano, explorando recursos tecnológicos na área da educação matemática.



5. Qual figura representa um paralelogramo?



Ainda na primeira semana passamos uma atividade assíncrona para os alunos fazerem até a semana seguinte. Essa atividade 02 consistiu dos alunos buscarem objetos pela casa que tivessem formato de algumas figuras planas e em seguida mandar uma foto para a professora e assim ficasse o registro de que o aluno concluiu a atividade.

Roteiro da atividade

Atividade 02: Tabela Geométrica (Assíncrona)

Objetivo: Compreender e relacionar a modelagem matemática (real) com a geometria plana (conteúdo).

Metodologia: O aluno irá pegar duas folhas de papel, dobra-las e recorta-las em duas partes como mostra na figura 1. Em seguida, escolher e escrever na parte das folhas recortadas algumas das oito figuras geométricas apresentadas na figura 2. Após, colocará

cada nome das figuras escolhidas um abaixo da outra, como mostra a figura 3. Por fim, irá procurar pela casa objetos que representem as figuras escolhidas, e colocar cada objeto abaixo do respectivo nome da figura como mostra os exemplos abaixo.

Materiais: Caneta/ piloto/ papel/ tesoura/ objetos geométricos.

Justificativa: Será uma forma diversificada de aprendizagem para os alunos sobre o conteúdo abordado. Tendo em vista, a observação das figuras planas no seu cotidiano.

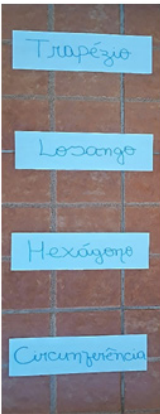
Figura 1



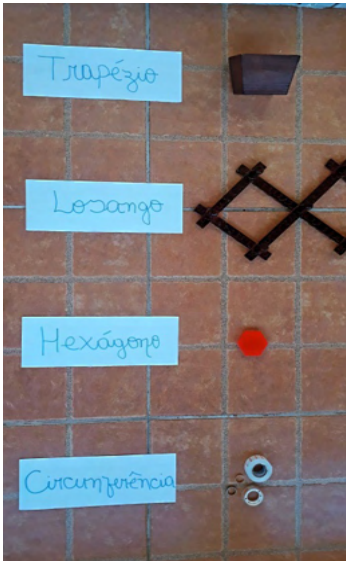
Figura 2



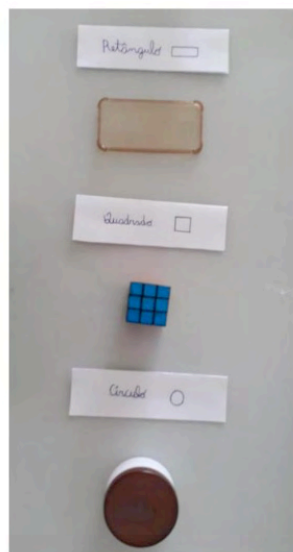
Figura 3



Exemplos:



Fotos das atividades dos alunos:



RESULTADOS E DISCUSSÕES

Durante a aplicação das atividades, foi possível notar a participação ativa dos alunos, mostrando interesse e desempenho durante a aula, apesar de ser um ensino remoto que passa por muitos obstáculos devido à exclusão digital que faz parte da maioria dos alunos de escolas públicas. Inclusive essa temática é semelhante à pesquisa de Ana Célia Sousa Freitas, Nadja Rinelle Oliveira de Almeida e Inambê Tales Fontenele que escreveram um artigo cujo tema é “Fazer docente em tempos de ensino remoto”.

CONCLUSÃO

Buscamos limitar as dificuldades encontradas pelos alunos por meio de uma metodologia ativa, visando aprimorar o aprendizado, despertar a curiosidade e o desenvolvimento crítico e pessoal dos discentes. Ao final desse trabalho, consideramos que ele foi de grande relevância para o aprendizado dos alunos, pois de acordo com as estratégias de ensino que foram usadas em consonância com a modelagem Matemática conseguimos sanar boa parte das dificuldades que os alunos tinham em relação ao conteúdo abordado. Além disso, é possível concluir que o nosso objetivo maior foi alcançado, que era fazer com que os alunos enxergassem a Matemática com outros olhos, percebessem que ela está no cotidiano e para que se sentissem motivados a estudarem.

REFERÊNCIAS

BISPO, Jaíra de Souza Gomes. Modelagem Matemática e história da Matemática na sala de aula. Disponível em: <http://www.cattai.mat.br/site/files/jornada_math/1oCiclo_slides/1oCiclo_jaira.pdf>. Acesso em: 21 mar. 2021.

CARDOZO, Dionel. POSSAMAL, Janaina Poffo. MENEGHELLI, Juliana. DA SILVA, Viviane Clotilde. Metodologia de resolução de problemas: Concepções e estratégias de ensino. **Revista Brasileira de Ensino de Ciências e Tecnologia**. Santa Catarina. p. 1-21, 2018.

FERREIRA, Gessé Pereira. SILVEIRA, Alexis. DA SILVA, Leonardo Andrade. A modelagem matemática ao longo da história e o surgimento da modelação matemática no Brasil. **Sociedade Brasileira de Educação Matemática**. Curitiba. P. 1-16, Jul. 2013.

FREITAS, Ana Célia Sousa. DE ALMEIDA, Nadja Rinelle Oliveira. FONTENELE, Inambê Tales. Fazer docente em tempos de ensino remoto. **Revista ensino e perspectiva**. Ceará. 2021.

GOUVEIA, Rosimar. **Toda matéria**. Disponível em: <<https://www.todamateria.com.br/areas-de-figuras-planas/>>; Acesso em: 24 de mar. de 2021.

IMENES, L. M. P.; LELLIS. **Matemática**. São Paulo: Scipione, 1997.

ZACARIAS, Sandra Maira Zen. **A matemática e o fracasso escolar: medo, mito ou dificuldade**. 2008. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste Paulista, São Paulo, 2008.

O USO DOS JOGOS E MATERIAIS MANIPULÁVEIS NO ENSINO DOS SÓLIDOS GEOMÉTRICOS

Data de aceite: 16/08/2022

Ana Paula Silva de Lima

Graduada em Matemática (UFAL), professora de matemática da rede Pública Estadual de Arapiraca, supervisora do PIBID e Pós-graduada em Educação matemática (FERA), BRAZIL, E-mail: anapaulaufal@gmail.com;

Daniel de Oliveira Queirois

Graduando em Matemática (UNEAL), Bolsista do PIBID, BRAZIL, E-mail: danielqueirois.oliv@gmail.com;

Daniel Nicolau Brandão

Doutorando em Educação. UNEAL, Professor Assistente, BRAZIL, E-mail: daniel.brandao@uneal.edu.br;

Ilkenny Neves da Silva

Graduanda em Matemática (UNEAL), Bolsista do PIBID, BRAZIL, E-mail: ilkennyneveussilva@gmail.com;

João Ferreira da Silva Neto

Doutor em Educação. (UNEAL) Professor Adjunto, BRASIL, E-mail: joao.net@uneal.edu.br

RESUMO: Diante dos desafios atuais no ensino da matemática, é notória a falta de interesse de alguns alunos pela disciplina. Assim, este artigo tem como objetivo apresentar os resultados obtidos após a aplicação de duas atividades abordando o conteúdo de sólidos geométricos em turmas do sexto ano da Escola Estadual Aurino Maciel, localizada na cidade de Arapiraca-AL. As atividades aplicadas foram denominadas de

“dominó dos sólidos” tendo como finalidade facilitar o processo de nomear os sólidos geométricos e “construção dos sólidos” tendo como finalidade compreender e estimular relações entre seus elementos. Desse modo, foi proporcionada aos alunos uma aprendizagem marcada por aulas mais dinâmicas, lúdicas e que, sobretudo, ocorresse à construção dos conhecimentos.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino da Matemática, Sólidos geométricos, Materiais manipuláveis.

THE USE OF GAMES AND MANIPULATIVE MATERIALS IN TEACHING GEOMETRIC SOLIDS

ABSTRACT: Given the current challenges in the teaching of mathematics, the lack of interest of some students in the subject is notorious. Thus, this article aims to present the results obtained after the application of two activities addressing the content of geometric solids in sixth grade classes at the Aurino Maciel State School, located in the city of Arapiraca-AL. The applied activities were called “solids dominoes” aiming to facilitate the process of naming geometric solids and “solid construction” aiming to understand and stimulate relationships between their elements. In this way, students were provided with a learning process marked by more dynamic, playful classes that, above all, involved the construction of knowledge.

KEYWORDS: Teaching of Mathematics, Geometric solids, Manipulable materials.

INTRODUÇÃO

Por meio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), buscamos despertar o interesse dos alunos com relação aos conteúdos matemáticos, em especial o conteúdo de geometria. A partir das utilizações de jogos e materiais manipuláveis em sala de aula, foi possível contribuir com ações efetivas para um ensino lúdico, interativo e dinâmico. Segundo Silva e Kodama (2004, p. 03), “a atividade lúdica é, essencialmente, um grande laboratório em que ocorrem experiências inteligentes e reflexivas e essas experiências produzem conhecimento”.

O conceito de “disciplina em sala de aula” por muito tempo foi um impasse para novas práticas de ensino. Portanto, era comum ouvir que o “uso de materiais ou objetos era considerado pura perda de tempo, uma atividade que perturbava o silêncio e a disciplina da classe”. (FIORENTINI, MIORIM, 1990, p. 02, apud GAZIRE e RODRIGUES).

Entretanto, observa-se nos registros da BNCC a importância de atividades mais interativas e lúdicas em sala de aula.

Os processos matemáticos de resolução de problemas, de investigação, de desenvolvimento de projetos e da modelagem podem ser citados como formas privilegiadas da atividade matemática, motivo pelo qual são, ao mesmo tempo, objeto e estratégia para a aprendizagem ao longo de todo o Ensino Fundamental. (BRASIL, 2017, p. 262)

Sendo assim, proporcionar aos alunos atividades mais dinâmicas e interativas, que valorizem o erro e o processo e não somente o resultado, é uma forma de cativar o interesse dos alunos pela matemática. Segundo Alexandre, há uma sedução no papel de educar, com isso dificilmente o aluno aprende se não estiver atraído pela disciplina. (CHALITA apud PONTES, 2019).

A geometria tem um papel muito importante para o desenvolvimento do aluno, tendo em vista que, através dela, o aluno passa a ter uma visão mais ampla, melhora o seu raciocínio, além de conseguir até mesmo resolver problemas do seu cotidiano.

Nesta perspectiva Lorenzato advoga que:

“[...] Sem estudar Geometria as pessoas não desenvolvem o pensar geométrico ou o raciocínio visual e, sem essa habilidade, elas dificilmente conseguirão resolver as situações de vida que forem geometrizadas; também não poderão se utilizar da Geometria como fator altamente facilitador para a compreensão e resolução de questões de outras áreas de conhecimento humano.” (LORENZATO, 1995, p. 5)

Entretanto, o conteúdo geralmente se torna desinteressante para alguns alunos,

pelo fato de muitas vezes as aulas serem dadas de forma tradicional, fazendo assim alguns alunos não compreenderem de forma adequada o conteúdo. Normalmente o professor, ao ensinar Geometria, não se preocupa “[...] em trabalhar as relações existentes entre as figuras, fato esse que não auxilia o aluno a progredir para um nível superior de compreensão de conceitos” (PAVANELLO, 2001, p.183, apud BARBOSA, FERNANDES, SILVA, XAVIER, p.2).

De acordo com Dante (2012, p.11, apud SIVA e SOUZA, 2016, p.3), “todos nós, professores, sabemos que é extremamente importante estarmos sempre atualizados, especialmente porque o mundo está em constantes e rápidas mudanças”. Sendo assim, nós professores, devemos estar cientes de que precisamos atualizar, flexibilizar e inovar nossas formas de ensino, dado a ausência de motivação e o desinteresse de muitos alunos.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A partir da escolha dos conteúdos para elaboração das intervenções, foi seguido o planejamento feito coletivamente com a nossa supervisora e os demais pibidianos de matemática da referida escola. Com o ensino presencial suspenso devido à pandemia da Covid-19, nosso planejamento foi idealizado para o ensino remoto.

Com o objetivo de trabalhar os sólidos geométricos, foi iniciada uma pesquisa bibliográfica nas plataformas Scielo, Portal Capes e Google Acadêmico com o intuito de buscar e flexibilizar práticas de ensino mais lúdicas e dinâmicas para que os alunos possam ter uma melhor aprendizagem e interação com as aulas remotas. Com base neste estudo, escolhemos trabalhar com jogos e materiais manipuláveis. Desta forma, chegamos à conclusão de realizar duas atividades nas turmas de sexto ano “01” e “02”, no qual em razão da Covid-19 as turmas foram unificadas.

A primeira atividade realizada foi um jogo denominado de DOMINÓ DOS SÓLIDOS, observe a figura 1:

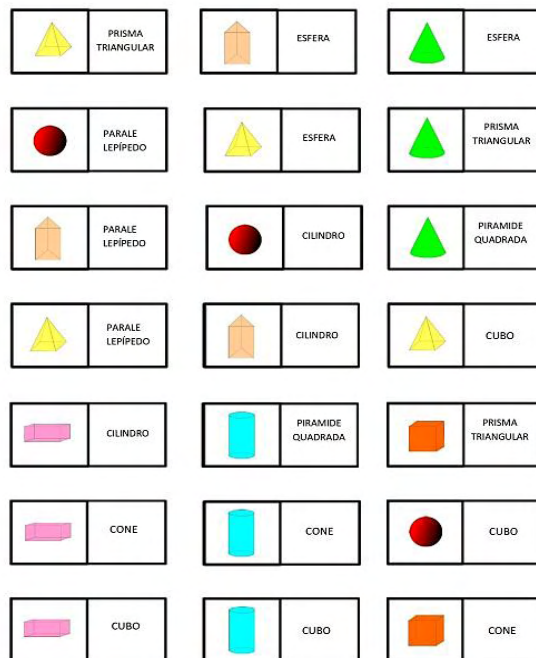


Figura 1. Dominó utilizado para realização da primeira atividade.

Fonte: Autores.

No dia 14 de julho de 2021, intervimos com este jogo nas turmas dos sextos anos por meio da plataforma *google meet*. Inicialmente, os alunos receberam as orientações de forma virtual, contudo as atividades foram realizadas em suas residências, na qual, por meio de um aplicativo de mensagens, os alunos tiveram acesso ao dominó (Observe a Figura 1) e a um guia com instruções de como jogar (Observe a Figura 2). Vale ressaltar que os alunos foram instruídos que, para a realização desse jogo, devem formar duplas ou trios com alguns familiares.

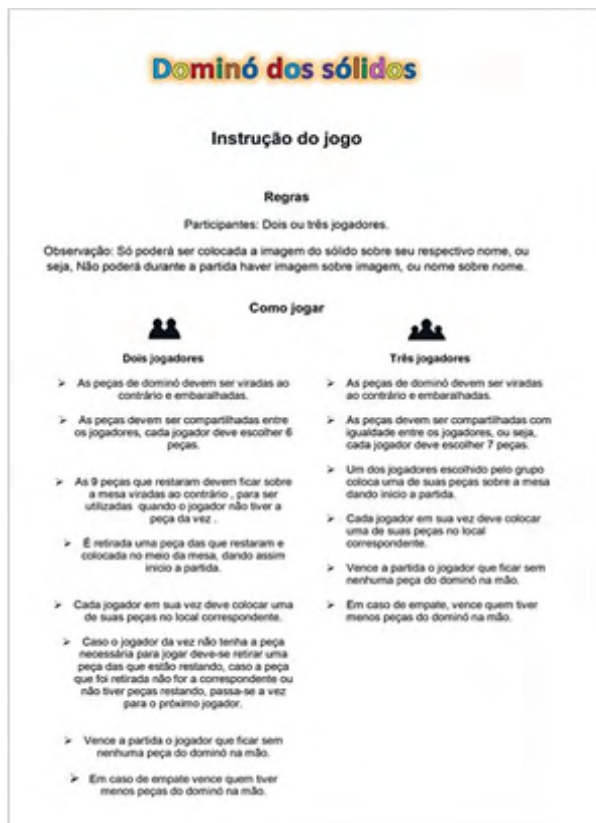


Figura 2. Guia com instrução do jogo Dominó dos sólidos.

Fonte: Autores.

A segunda atividade, realizada no dia 21 de julho de 2021, foi a *Construção dos Sólidos* (Observe a Figura 3). A atividade ocorreu da seguinte forma: Por meio do *google meet*, os alunos receberam orientações para o preenchimento da tabela e para a realização da construção dos sólidos (incluindo os materiais necessários). Ainda assim, para um melhor entendimento, em seguida foi construído um cubo junto aos alunos.

Apesar dos alunos terem recebidos as orientações de forma virtual, eles foram instruídos a realizarem a atividade em suas residências, na qual, por meio de um aplicativo de mensagens, os alunos tiveram acesso à tabela e os sólidos a serem construídos (Observe a Figura 3). Após a construção, foi solicitado que os alunos fizessem o envio de fotos dos sólidos construídos junto à tabela preenchida para a professora. Os materiais necessários para o desenvolvimento da atividade foram espaguete, massa de modelar e tesoura.

Construção dos sólidos

1. Utilizando espaguete e massa de modelar, construa os sólidos a seguir:

- ❖ Cubo
- ❖ Paralelepípedo,
- ❖ Prisma
- ❖ Pirâmide de base quadrangular.

2. Com base na construção dos sólidos da questão anterior, preencha a tabela abaixo.

Sabendo que: F – face V – vértice A – aresta

	Sólidos	F	V	A
	Cubo			
	Paralelepípedo			
	Prisma			
	Pirâmide de base quadrangular			

Figura 3. Tabela e sólidos solicitados para construção na segunda atividade.

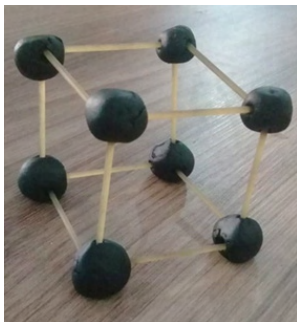
Fonte: Autores.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao intervimos com a primeira atividade, foi observado que alguns alunos tiveram dificuldades para desenvolver o dominó dos sólidos. A maioria desses alunos relatou:

- Dificuldade em fazer a impressão do dominó;
- Dificuldade em produzir o dominó, devido aos desenhos dos sólidos;

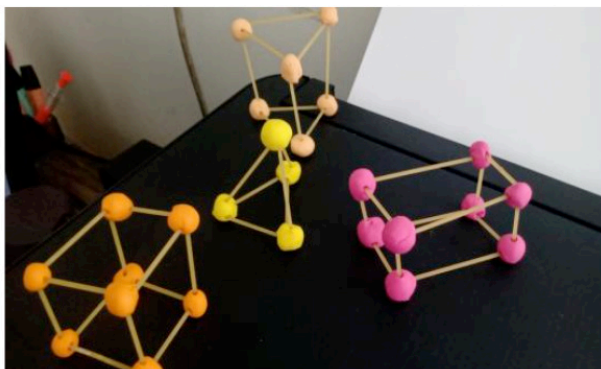
Entretanto, foram evidenciados que muitos alunos conseguiram superar as dificuldades com bastante criatividade, construindo o jogo e consequentemente jogando com seus familiares. Encontra-se abaixo nas fotografias 1 e 2, alguns dos dominós dos sólidos construídos pelos alunos.



Fotografia 3. Cubo construído na aula com os alunos.

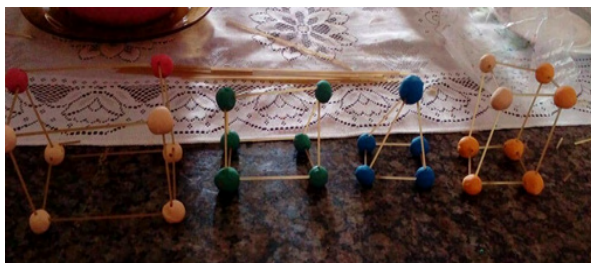
Fonte: Autores.

A atividade foi proposta para ser realizada depois da aula, no entanto alguns alunos optaram por realizar a construção dos sólidos geométricos na aula. Encontra-se abaixo nas fotografias 4 e 5 alguns dos sólidos construídos pelos alunos.



Fotografia 4. Sólidos construídos por um dos alunos.

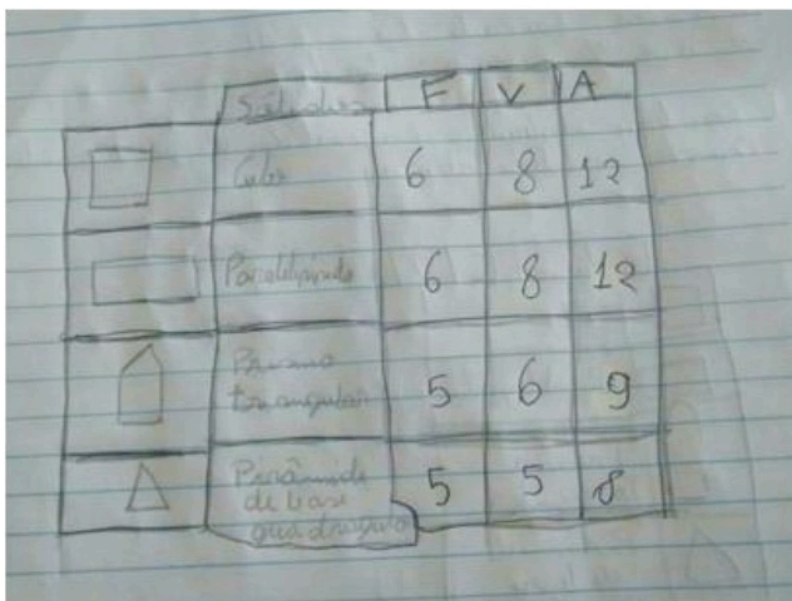
Fonte: Autores.



Fotografia 5. Sólidos construídos por um dos alunos.

Fonte: Autores.

Ainda na segunda atividade, podemos observar que a maioria dos alunos que realizou a atividade completou corretamente a tabela. Desta forma, podemos constatar que entenderam o conceito de vértices, faces e arestas. Encontra-se abaixo uma das tabelas feita pelos alunos, observe a fotografia 6.



Sólidos	F	V	A
Cubo	6	8	12
Paralelepípedo	6	8	12
Prisma triangular	5	6	9
Paralelepípedo de base quadrada	5	5	8

Fotografia 6. Tabela feita por um dos alunos.

Fonte: Autores.

Diante dos resultados, constata-se que o uso desses recursos didáticos como materiais manipuláveis e jogos facilitou a compreensão do conteúdo dos sólidos geométricos pelos alunos. Do mesmo modo, ocorreu na pesquisa de Reis, Sales e Santos (2020), na qual foi verificado e incentivado a abordagem de tais recursos.

Segundo os autores Silva e Kodama (2004, p. 03):

Quando uma criança brinca, demonstra **prazer** em aprender e tem oportunidade de lidar com suas pulsões em busca da satisfação de seus desejos. Ao vencer as frustrações aprende a agir estrategicamente diante das forças que operam no ambiente e reafirma sua capacidade de enfrentar os desafios com segurança e confiança.

Desta forma, podemos constatar que tanto o jogo do dominó dos sólidos quanto à construção dos sólidos possibilitaram ser entendidos como brincadeira, assim promovendo a construção do conhecimento de forma lúdica, prazerosa e criativa.

CONCLUSÃO

Diante das aplicações das duas atividades, ficaram evidentes as dificuldades de determinados alunos, desde a falta de um ambiente propício para as realizações das atividades até as dificuldades para se conectar as aulas. Entretanto, os alunos conseguiram vencer estas dificuldades, tendo em vista a boa participação dos alunos nas atividades. Observamos que na atividade da *Construção Dos Sólidos* teve alunos que optaram por fazerem sólidos além dos solicitados, ou seja, os alunos se divertiram muito ao realizarem as atividades.

Assim, revisando nossos objetivos propostos nas intervenções, podemos assegurar que esses foram atingidos, tendo em vista que as atividades desenvolvidas proporcionaram aos alunos o entendimento do conteúdo através de ações diferenciadas e interativas, além de desafiar a criatividade dos mesmos.

Sendo assim, defendemos que o ensino da matemática, não se limitando apenas ao conteúdo de sólidos geométricos, pode ter uma abordagem lúdica e dinâmica, e para isso pesquisas sobre o tema é essencial, uma vez que, a BNCC (2017) enfatiza a utilização de tais recursos, como: materiais manipuláveis, jogos, atividades gamificadas, e uso de tecnologias digitais para auxiliar no ensino.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018;

BARBOSA, Mônica Cabral; FERNANDES, Maria da Conceição Vieira; SILVA, Lindemberg Oliveira da; XAVIER, Tayná Maria Amorim M. **Geometria espacial: construindo sólidos geométricos com palitos de picolé**. In: II Congresso Nacional de Educação. 2015. p.2;

GAZIRE, Eliane Scheid; RODRIGUES, Fredy Coelho. Reflexão sobre o uso de material didático manipulável no ensino de matemática: da ação experimental à reflexão. **Revemat**: v. 07, n. 02, p. 187-196, 2012;

KODAMA, Hélia Matiko Yano; SILVA, Aparecida Francisco da. **Jogos no Ensino da Matemática**. In: II Bienal da Sociedade Brasileira de Matemática. UFBA. out. 2004. p. 03;

LORENZATO, Sérgio. Por que não ensinar Geometria? Educação Matemática em Revista. **SBEM**, n.4, p.5, 1995;

PONTES, Edel Alexandre Silva. A capacidade de gerar soluções eficientes e adequadas no processo de ensino e aprendizagem de matemática. **Psicologia e Saberes**: v. 08, n. 10, 2019;

REIS, Jádriel Santos dos; SALES, Josuel Silva; SANTOS, Daniela Batista. **A importância do uso de materiais concretos para o ensino e aprendizagem de fração e geometria**. In: VII Congresso

Nacional de Educação, 2020;

SIVA, Fábio Souza da; SOUZA, Jaqueline Cristina Paiva de. A aprendizagem significativa dos sólidos geométricos utilizando materiais concretos. **Revista Pibid UGB/FERP**, v.1, 2016;

SESSÃO – GRUPO TÉCNICO DE PEDAGOGIA DO PIBID E DO RP

Carla Manuella de Oliveira Santos

Ângela Maria Marques

Maria José de Brito Araújo

Elizete Santos Balbino

Cláudia Cristina Rêgo Almeida

Samara Cavalcanti da Silva

(Organizadores)

AÇÃO EM CONJUNTO: FAMÍLIA/ESCOLA PARA MINIMIZAR OS EFEITOS DA PANDEMIA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Data de aceite: 16/08/2022

Joyse Gomes da Silva

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8120-9567>; Acadêmica de Pedagogia e Pibidiana do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - (PIBID/CAPEs) pela a Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL), Campus I, Arapiraca, Alagoas, BRAZIL. E-mail: gjoyse28@gmail.com

Rosely Maria Santos da Silva

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0883-7676>; Acadêmica de Pedagogia e Pibidiana do Programa de Instituição de Bolsas de Iniciação à Docência - (PIBID/CAPEs) pela a Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL), Campus I, Arapiraca, Alagoas, BRAZIL. E-mail: rmrosely766@gmail.com

Isabel Lopes Fonseca

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6876-7529>; Professora/alfabetizadora da prefeitura municipal de Arapiraca e supervisora no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID (CAPEs/UNEAL) Arapiraca, Alagoas, BRAZIL. E-mail: isabellopesff@yahoo.com.br

INTRODUÇÃO

Referente ao tema ação em conjunto: família/escola para minimizar os efeitos da pandemia no processo de alfabetização e letramento, é necessário indicar os significados de alfabetizar e letrar para a compreensão do que será exposto neste artigo. Uma vez que, Freire

(1989, p. 72), diz que, “Alfabetização é mais que o simples domínio mecânico de técnicas para escrever e ler. Com efeito, ela é o domínio dessas técnicas em termos conscientes. É entender o que se lê e escrever o que se entende”. Ou seja, este processo se dá por etapa, sendo conduzido pelo professor que utiliza múltiplas estratégias para que as crianças compreendam a importância de adquirir o domínio sobre a escrita e a leitura, compreendendo assim que existem diversas maneiras de utilizá-las, fazendo o uso destas e entendendo o seu lugar como indivíduo ativo perante a sociedade.

Frente ao exposto, Soares (2009, p. 18), defende que: “É o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita.”

Através disso, entende-se que a alfabetização inicia quando a criança aprende a decodificar e codificar, já o letramento por sua vez é o entendimento da importância do uso da escrita e da leitura. Portanto a criança pode estar letrada antes de ser alfabetizada e alfabetizada antes de ser letrada. Mas é importante que este processo ocorra igualmente.

No que tange a alfabetização e o letramento, é possível afirmar que para este

processo acontecer com qualidade é exigido diferentes fatores que implicam diretamente na qualidade da execução desta ação (situação socioeconômica das camadas populares, problemas familiares, escola em parceria com o professor, professor qualificado, condições de trabalho relativamente boa, dentre outras), sendo assim, estas situações são enfrentadas diariamente no cotidiano escolar.

Se a alfabetização e o letramento já eram considerados como um grande desafio a ser superado no âmbito educacional formal, com a Pandemia o desenvolvimento deste se agravou ainda mais, trazendo novos enfoques a serem discutidos e solucionados de acordo com o cenário que se estabeleceu, levando a ser implementadas medidas que viabilizasse a continuação das aulas presenciais, assim se fez necessário utilizar as tecnologias a favor do ensino. Mas como ensinar por meio de plataformas digitais para crianças que não aprenderam ainda a ler e a escrever? Essa é uma das grandes questões que se firmou no meio escolar e a solução encontrada foi estreitar o vínculo com a família, trazendo-a para mediar e conduzir a criança neste momento atípico.

A organização desta pesquisa, a priori, buscou evidenciar a importância da família para que as aulas dos anos iniciais pudessem ocorrer de uma forma mais eficaz. Para tal será relatado ao longo do texto a experiência de duas pibidianas contemplando as vivências construídas em salas de aulas virtuais de duas turmas do Ensino Fundamental I do município de Arapiraca-AL. A fim de complementar o que será exposto foi realizado dois questionários *online* direcionados para os pais e aos pibidianos, baseando-se também em teóricos para fundamentar a pesquisa.

REFERENCIAL TEÓRICO

Diante do cenário desafiador que se estabeleceu no ano de 2020 com a Pandemia da Covid-19, houve um grande impacto na vida humana e o desencadeamento de consequências que acarretaram uma grande modificação e uma readaptação no modo de se viver cotidianamente. O período pandêmico exigiu medidas necessárias que foram implantadas com o intuito de evitar o alastramento do coronavírus, as quais, viabilizaram uma nova realidade mundial, tecendo caminhos até então desconhecidos.

Com isso, foi necessário ter uma reeducação nos comportamentos sociais, principalmente na área da educação, tornando-se inviável manter as aulas presencialmente nas escolas, devido a necessidade de distanciamento e isolamento social. Na medida em que a Pandemia foi tomando proporções maiores, o requerimento de estratégias e mecanismos que fossem adequados ao período atípico, se fez presente no lócus da educação.

O estabelecimento das aulas remotas foi uma das opções adotadas pelo o sistema educacional, com o propósito de dar continuidade às aulas. No entanto, a Pandemia acentuou diferenças significativas entre diversos aspectos presentes na educação, e trouxe aos professores novas exigências, os quais precisaram se reinventar através dos meios tecnológicos, além do desenvolvimento de metodologias que fossem adequadas à nova realidade e estratégias que fossem propícias aos alunos, viabilizadas pelas plataformas digitais.

Como todas as mudanças que se firmaram no histórico educacional até o presente momento, o processo de alfabetização e letramento, consequentemente, também sofreu alterações, sendo moldado por novas perspectivas de acordo com os objetivos a serem alcançados. Segundo Soares (2005, p. 24), o conceito de alfabetização e letramento se dá da seguinte maneira:

Sobre alfabetização e letramento, mostra como ambas as categorias se diferenciam e ao mesmo tempo se complementam. Configuram-se como processos que se diferenciam, sendo que o primeiro corresponderia a saber ler e escrever e o segundo à utilização da leitura e da escrita de forma adequada às demandas sociais".

A partir da experiência proporcionada pelo o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID, no ano de 2021, em duas escolas do Município de Arapiraca - AL, foi possível estabelecer contato com uma turma de 1º ano e com uma turma de 2º ano, sendo constatado que o processo de alfabetização e letramento compõe um ao outro, mas se diferenciam entre si. O ato de alfabetizar consiste na aquisição do desenvolvimento da leitura e da escrita e em contrapartida o letramento vem complementando a alfabetização, pois este é responsável pelo entendimento do uso da linguagem.

Mas como desenvolver a alfabetização e letramento de forma remota? Nesse processo de aulas *online* foi notório que a relação entre família e escola é imprescindível. Já era de fundamental importância a presença da família nas aulas presenciais, mas no novo contexto educacional a família teve um papel primordial. A respeito da importância da relação da família e escola, Piaget (2007) diz que:

Uma ligação estreita e continuada entre os professores e os pais leva, pois, a muita coisa mais que a uma informação mútua: este intercâmbio acaba resultando em ajuda recíproca e, frequentemente, em aperfeiçoamento real dos métodos. Ao aproximar a escola da vida ou das preocupações profissionais dos pais, e ao proporcionar, reciprocamente, aos pais um interesse pelas coisas da escola, chega-se até mesmo a uma divisão de responsabilidades (PIAGET, 2007, p.50).

Com isso, sendo um dos principais fatores envolvidos no processo em questão, a ação em conjunto entre escola e família foi um aspecto que sofreu grande transformação dentro das novas perspectivas educacionais. As escolas se mudaram para as casas das crianças, fazendo com que uma realidade distinta se firmasse no ambiente familiar, propiciando um formato de interação intensificado entre pais e filhos, pais e escola, família e professores e, conseqüentemente, construindo uma relação de apoio mútuo entre esses dois polos, visando a aprendizagem dos alunos. Para Osório (1996) é correto dizer:

Costuma-se dizer que a família educa e a escola ensina, ou seja, à família cabe oferecer à criança e ao adolescente a pauta ética para a vida em sociedade e a escola instruí-lo, para que possam fazer frente às exigências competitivas do mundo na luta pela sobrevivência (OSÓRIO, 1996, p.82).

No entanto, no contexto atual, o ensino ficou à cargo não apenas da escola, mas também da família, bem como, a escola também se preocupa em estabelecer diretrizes éticas para o bom convívio em sociedade.

Diante do que foi exposto, relatamos a vivência de duas escolas públicas do Ensino Fundamental I da rede municipal de Arapiraca – AL, a fim de contextualizar as problemáticas decorrentes da pandemia da Covid - 19 e os impactos que estão sendo refletidos e evidenciados no processo de alfabetização e letramento, e como tem se dado a atuação da família em consonância com a escola.

METODOLOGIA

O objetivo principal deste estudo é analisar como se deu o processo de alfabetização e letramento com o auxílio da família nas aulas remotas. Para obter os resultados da problematização abordada neste trabalho, foi realizada uma pesquisa de caráter qualitativo, sobre como se deu este processo. Denzin e Lincoln (2006), aborda que:

A pesquisa qualitativa é uma atividade situada que localiza o observador no mundo. Consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo. Essas práticas transformam o mundo em uma série de representações, incluindo as notas de campo, as entrevistas, as conversas, as fotografias, as gravações e os lembretes. Nesse nível, a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem naturalística, interpretativa, para mundo, o que significa que seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender, ou interpretar, os fenômenos em termos dos significados que as pessoas e eles conferem. (DENZIN e LINCOLN, 2006, p.17).

Além disso, foram utilizadas algumas contribuições de determinados autores, como

Soares (2005); Freire (1989); Piaget (1972); Maluf (2009) e Osório (1996), para um melhor aprofundamento do tema.

Para a geração de dados utilizamos como ferramentas dois questionários *online*, desenvolvido no *google forms*, cada um contemplando oito perguntas, direcionado aos pais e aos pibidianos, perguntas estas com um embasamento reflexivo. Além de ter sido feito um estudo de campo proporcionado pelo PIBID no período de vivências em salas de aulas virtuais, sendo conduzidas pelas supervisoras com o auxílio dos bolsistas no ano de 2021.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A partir das experiências adquiridas pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID, foi possível vivenciar e contribuir com o desenvolvimento das crianças. Contudo, ficou evidente que o processo vivenciado durante o período pandêmico pela criança na sua aquisição da leitura e da escrita, foi demasiadamente dificultoso por causa do ambiente que não é o ideal para este processo e das relações escola-aluno-família, as quais enfrentaram dificuldades para conseguir se desenvolverem em conjunto.

Assim, ficou nítido o quanto a execução do ato de alfabetizar e letrar se tornou ainda mais complicado para o professor desenvolver o seu trabalho nas aulas *online*, pois na sala de aula presencial este usa mecanismos diferenciados (jogos, dinâmicas, brincadeiras lúdicas e até mesmo as brincadeiras livres), como Maluf (2009, p.17) afirma, “O brincar sempre foi e sempre será uma atividade espontânea e muito prazerosa, acessível a todo ser humano, de qualquer faixa etária, classe social ou condição econômica”. Ou seja, o professor estando devidamente qualificado consegue entender como se deve ensinar a criança a se preparar para aproveitar os diversos usos das brincadeiras, chegando ao principal objetivo que é o aprendizado, conseguindo recorrer à prática da repetição envolvendo a criança por meio do brincar. E assim, por consequência, desenvolver a autonomia de seus alunos.

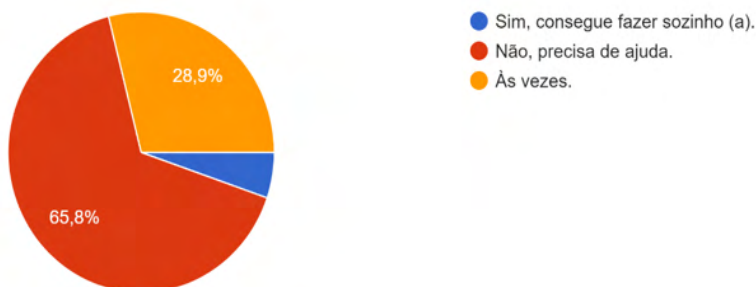
Contudo, as aulas presenciais foram substituídas por aulas *online* por meio de aplicativos de *WhatsApp*, *Classroom*, *Google Meet* e outros aplicativos digitais. Neste contexto totalmente novo para os professores e alunos, ambos tiveram que aprender a utilizar as ferramentas para trabalhar e estudar. Os professores precisaram desenvolver novas metodologias que suprissem as necessidades de seus alunos e, em contrapartida, aprender a como ministrar aula *online*, percorrendo caminhos distantes de sua realidade habitual. Mas se fez necessário não somente mudar a metodologia como também firmar uma relação com os pais, pois os alunos ainda não possuem o entendimento do código escrito e da leitura, requerendo o auxílio de um adulto na compreensão das orientações do

professor para realização da atividade e no uso das tecnologias.

Assim, uma das perguntas de múltipla escolha direcionada aos pais, foi se a criança conseguia fazer as atividades sozinha ou precisava de ajuda.

1 - O seu filho ou filha consegue fazer as atividades sozinho (a)? Ou precisa de ajuda?

38 respostas



Fonte: Elaborado pelas autoras.

Analisando os resultados do gráfico, fica notório o quanto a autonomia da criança foi um ponto prejudicado pela pandemia, pois estas ficaram dependentes do auxílio constante de um adulto para a realização das suas atividades. Enquanto no presencial esta questão é conduzida de uma forma diferente, pois o professor explica as atividades e dá um determinado tempo para estes responderem da forma que sabem. Concluindo assim com o resultado desta questão que os próprios pais por não terem formação tornaram a criança muito dependente de seu auxílio.

Com toda essa readaptação os professores encontraram dificuldades que se estabeleceram no seu trabalho. E diante desse cenário, o professor se viu numa posição desconfortável em tentar alfabetizar e letrar os alunos que não tinham acesso às aulas *online*, chegando a criar uma solução possível para o momento em questão, tentando amenizar os prejuízos à educação e visando o aprendizado de seu aluno, elaborou as atividades impressas em consonância com a escola, com o intuito de não deixar estes sem assistência. Ademais, se fez necessário que a escola quinzenalmente entregasse estas atividades impressas e passasse as orientações essenciais para executá-las.

A exemplo às aulas remotas estão ocorrendo de tal forma: na escola A, está sendo proporcionada 1 hora de aula *online* pela a plataforma do *Google Meet* e atividades

direcionadas no grupo da sala por meio do aplicativo digital *WhatsApp*. Na escola B, os professores gravam vídeos explicando o passo a passo das atividades para os alunos e encaminham para o grupo da sala pela mesma plataforma.

Com os resultados das sondagens, foi possível trabalhar parte das dificuldades dos alunos, no entanto, as professoras e os pibidianos têm pouco contato com os alunos para prestar assistência suficiente ao desenvolvimento do processo de alfabetização e letramento de forma eficaz, na medida em que a criança precisa do concreto e não somente do abstrato para aprender e, por não ter o contato com um mediador, este não consegue utilizar práticas alfabetizadoras concretas, onde a criança poderia manipular e brincar, assim conseguindo alcançar resultados satisfatórios. Todavia, com a ajuda de um familiar este processo de transformar o abstrato em concreto pode se dar mais facilmente ou do contrário este processo pode se tornar um grande empecilho. Para que os pais ou responsáveis possam ajudar nesta aquisição, a orientação destinada a este tem que ser a mais clara possível e contínua.

Como resultado, uma das perguntas de múltipla escolha destinadas aos pibidianos procurou salientar se os professores davam a assistência suficiente aos pais.

3 - Os professores dão assistência necessária aos pais ?

8 respostas



A Partir do gráfico fica nítido que a atuação entre o professor e a família se tornou indispensável para o desenvolvimento das atividades no modo virtual, considerando que os professores buscaram dar suporte para todos os pais. No entanto, alguns pais sentiram grandes dificuldades em como lidar com a compreensão das orientações passadas pelo professor.

Além disso, percebemos que alguns alunos estão mais avançados que outros, pois estes têm um diferencial em relação ao apoio familiar que os permitem participar

diariamente e ativamente nas aulas, diferente dos alunos que não possuem esse apoio e incentivo quanto à aprendizagem. Diante disso, foi questionado aos pibidianos se eles notaram alguma diferença na aprendizagem dos alunos que os pais ajudavam e naqueles que os pais não podiam ajudar e quais foram as diferenças notadas nesta situação. Como resposta, obtivemos:

Sim, os alunos que os pais ajudam, são alunos que prestam mais atenção e consequentemente têm mais ciência da importância de estudar (DADOS DA PESQUISA, 2021).

Sim, claramente notório essa diferença. As crianças que os pais acompanharam durante a pandemia, estão mais seguras e bem desenvolvidas na leitura e escrita. Os demais, sem ajuda dos pais, estão totalmente inseguros, não conseguem finalizar suas atividades, sempre reclamando que não sabem escrever e ler o tempo todo (DADOS DA PESQUISA, 2021).

Diante disso é visível que o estímulo de um adulto e sua participação ativa no processo de aquisição da alfabetização e letramento é imprescindível na aprendizagem da criança. E com o advento da pandemia esta atuação entre a escola e a família se tornou uma das problemáticas a serem travadas no âmbito educacional, sendo observado uma estagnação na evolução da educação dos anos iniciais, especialistas já falam que levará anos para solucionar de fato este problema.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Fazendo uma análise de tudo que foi explanado ao longo do texto, durante a pandemia algumas medidas necessárias foram tomadas para minimizar o impacto negativo na educação, então adotou-se o ensino remoto como uma alternativa substituta das aulas presenciais, trazendo assim diversas mudanças no âmbito educacional. Estas mudanças trouxeram pontos positivos e negativos, mas o maior desafio foi enfrentado pelos anos iniciais, por se tratarem de crianças no processo de alfabetização e letramento.

Um fator contribuinte para este desafio foi a relação entre família e escola na construção de uma rede de apoio mútuo entre estes dois polos. Pois no processo de aquisição da leitura e da escrita é fundamental que a escola e família possam atuar em conjunto no processo de ensino - aprendizagem. De maneira que para ensinar a ler e a escrever é necessário que exista um repertório contínuo e intensificado da prática pedagógica.

É importante ressaltar que o ensino nunca mais voltará a ser o que era antes. Tendo em vista que o ensino remoto abriu novas vertentes a serem exploradas na constituição

do âmbito educacional. Destacamos que é essencial que as instituições escolares possam preparar o professor para atuar na conscientização do papel da família no aprendizado de seus filhos, na aquisição dos conhecimentos. Visando a superação de lacunas educacionais agravadas pela pandemia se faz necessário que tenha uma participação mais comprometida do Estado com a sociedade brasileira na superação das desigualdades de acesso à educação pública e de qualidade agravadas pela pandemia.

REFERÊNCIAS

DENZIN, Norman; LINCOLN, Yonna. **A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. O Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: ArtMed, 2006.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

MALUF, Angela Cristina Munhoz. Brincar: **Prazer e Aprendizado**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

OSORIO, Luiz Carlos. **Família Hoje**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

PIAGET, Jean. **Para onde vai a educação**. Rio de Janeiro: José Olímpio, 2007.

SOARES, Magda; BATISTA, Antônio Augusto Gomes. **Alfabetização e letramento: caderno do professor**. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.

SOARES, Magda. **Letramento um tema em três gêneros**. 3. ed.-Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

LUDICIDADE E RECURSOS DIGITAIS: UM ESTUDO DE CASO NO RETORNO AO ENSINO PRESENCIAL

Data de aceite: 16/08/2022

Alícia Vieira Silva

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4967-8210>;
Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL),
campus Santana do Ipanema/Graduanda em
Pedagogia, bolsista do Programa Institucional
de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e
voluntária no Programa Institucional de Bolsas
de Iniciação Científica (PIBIC), BRASIL, E-mail:
alicia.silva@alunos.uneal.edu.br

Josélia Honório Torres

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5925-5572>;
UNEAL, campus Santana do Ipanema/
Graduanda em Pedagogia, bolsista PIBID e
voluntária PIBIC, BRASIL, E-mail: joseliatorres@alunos.uneal.edu.br

Mikaeli da Silva Nascimento

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7632-4798>;
UNEAL, campus Santana do Ipanema/
Graduanda em Pedagogia, bolsista PIBIC e
voluntária PIBID, BRASIL, E-mail: mikaeli@alunos.uneal.edu.br

Maria Ilda Rocha Silva

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1525-2468>;
Universidade Federal de Alagoas/Pedagoga,
supervisora PIBID- CAPES, BRASIL, E-mail:
ilda.rochaufal@gmail.com.

Grupo de Trabalho: Pedagogia/alfabetização PIBID:

INTRODUÇÃO

Na infância, atividades que envolvam o jogo e o brincar no contexto educacional constituem-se como ações extremamente

relevantes, pois os usos da ludicidade nas salas de aulas contribuem no processo de ensino-aprendizagem e na aquisição de conhecimento da criança, possibilitando o desenvolvimento da capacidade de criatividade e a maior participação do aluno nas aulas, tendo em vista que as práticas pedagógicas no âmbito educacional por intermédio de atividades lúdicas propõem uma maior interação dos alunos em relação ao conteúdo abordado naquela determinada aula.

Ao guiar nosso olhar para o cotidiano do uso da ludicidade e dos jogos mediados pelas Tecnologias Digitais da Comunicação e Informação (TDIC'S) amparamo-nos nas ideias de: MODESTO; RUBIO (2014), AGUIAR; VIEIRA; MAIA (2018), KISHIMOTO (2003), ORTIZ (2005), ALMEIDA (2009), JULIANI e PAINI (2013), POLETTO (2005), SANTOS (2016), CABRAL (2006), RODRIGUES (2013), KENSKI (2003), LOBATO (2020), FALCÃO; MILL (2018), PATERNO (2016), PERY; CARDOSO e NUNES (2010).

O PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) se coloca em nossa formação como um potencializador de desafios, de contatos e problematizações acerca de metodologias e formas de conhecer um pouco mais a respeito da ludicidade e a importância das Tecnologias Digitais da Informação e

Comunicação (TDICs), principalmente, no atual contexto pandêmico. A presente pesquisa se justifica no intuito de compreender quais contribuições o período de aulas remotas trouxe para as vivências da professora pesquisada no retorno às aulas presenciais, bem como de que forma crianças que cursam o 1º ano do Ensino Fundamental interagem com as ferramentas lúdicas digitais no contexto de uma escola pública municipal no interior do estado de Alagoas.

Assim, tendo como metodologia o estudo de caso, utilizamos como instrumento de coleta de dados os diários de bordo das pesquisadoras no decorrer de uma aula de reforço aplicada junto à turma do primeiro ano do Ensino Fundamental; foram feitas comparações destas com anotações de aulas anteriores da mesma turma, no ensino remoto. Também foi levada em conta a perspectiva da docente acerca do uso de ferramentas digitais em suas aulas.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Segundo pesquisas teóricas, realizadas na fundamentação desse texto, a ludicidade pode ser vista como um instrumento pedagógico importante e facilitador na assimilação de conhecimentos, resolução de conflitos e intervenção em dificuldades escolares (MODESTO; RUBIO, 2014); quando presente, a ludicidade é um fator atrelado ao uso dos jogos, dos brinquedos e das brincadeiras para obter os resultados esperados (AGUIAR; VIEIRA; MAIA, 2018). Desta forma, para entender a ludicidade é necessário compreender o papel que ela exerce na ação lúdica.

De acordo com Kishimoto (2003), o jogo, além de estar frequentemente relacionado às regras, pode ter diferentes significados, dependendo da cultura em que seja inserido. Desde a antiguidade, o jogo serviu de veículo facilitador da comunicação entre os povos (ORTIZ, 2005). Já o brinquedo, para Kishimoto (2003), seria o suporte da brincadeira, a qual pode ser vista como a ação realizada pela criança ao concretizar as regras do jogo. Sendo assim, percebe-se o jogo como possuidor de regras que facilitam a comunicação; o brinquedo como suporte para a brincadeira e a brincadeira como ação.

Diversos teóricos discutem acerca da importância dos jogos e brincadeiras na educação, pois além de beneficiar o professor, tornando sua ação pedagógica mais rica (ALMEIDA, 2009), tal prática melhora a compreensão dos alunos sobre o conteúdo abordado (JULIANI; PAINI, 2013) e torna a aula mais prazerosa, já que as crianças associam prazer ao brincar (POLETO, 2005). Essa discussão sobre a importância dos jogos e brincadeiras é justificada devido a capacidade de raciocinar e resolver contratempos que as crianças apresentam enquanto brincam, pois “a criança que não brinca, não adquire essa

capacidade de aprender a resolver conflitos” (SANTOS, 2016, p. 26). Percebe-se então que os jogos são estímulos para esquemas perceptivos, operatórios e por vezes, psicomotores, dando condições para o domínio da leitura e da escrita (MODESTO; RUBIO, 2014), além de desenvolverem a participação em equipe, e conceitos do bem e do mal.

Fazer uso dos jogos lúdicos em sala de aula vem sendo uma prática cada vez mais comum, levando em consideração as possibilidades que estes proporcionam. Pesquisadores que fizeram uso dos jogos em sala de aula alegam que esta ferramenta auxilia o aluno a aprender o conteúdo de uma maneira alegre e prazerosa (CABRAL, 2006), tornando a aprendizagem mais significativa (RODRIGUES, 2013).

Nessa perspectiva, tendo os recursos lúdicos como um instrumento importante no processo de aquisição de conhecimento, alguns teóricos estudam os jogos mediados pelas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs), a interação que os *softwares* e a *internet* proporcionam, permitem uma maior relação entre o indivíduo e o conhecimento ofertado (KENSKI, 2003). Por se tratar de uma gama de recursos lúdicos e divertidos, as TDICs são capazes de auxiliar no desenvolvimento da leitura e da escrita (LOBATO, 2020), pois o aluno não percebe que está aprendendo enquanto brinca, ao mesmo tempo que está desenvolvendo o raciocínio e a concentração (PATERNO, 2016), além de ajudar a integrar o conteúdo curricular (FALCÃO; MILL, 2018).

De acordo com Pery, Cardoso e Nunes (2010), os jogos digitais educativos oferecem ao aluno um ambiente de aprendizagem atraente, prazeroso e dinâmico. É nesse sentido que o presente artigo buscou enfatizar: o uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação para criar jogos lúdicos capazes de facilitar a assimilação e o desenvolvimento da escrita do nome próprio no reforço escolar dos alunos da escola pesquisada de forma dinâmica, divertida e prazerosa.

MATERIAIS E MÉTODOS

A metodologia utilizada no presente artigo foi o estudo de caso, este por sua vez, possui em sua característica mais distinta examinar o objeto de estudo como único, dando ênfase a sua singularidade (ANDRÉ, 2013). Como instrumento de coleta de dados, foram utilizados os diários de bordo das pesquisadoras, que segundo Canete (2010), é um instrumento importante para despertar uma reflexão crítica a quem descreve suas vivências. Ao final, uma pequena conversa com a professora da turma fortaleceu ainda mais o que fora observado em sala.

A prática pela qual foi possível levantar os dados ocorreu em dois momentos: No

primeiro momento, utilizou-se os diários de bordo para fazer anotações da turma, das aulas, e um pequeno mapeamento das dificuldades encontradas em período de pandemia, esta primeiro momento contou com a duração de um semestre letivo inteiro.

No segundo momento, foi acordado com a professora para fazer uso das Tecnologias Digitais da Comunicação e Informação - TDIC'S em uma de suas aulas de reforço. Ainda nesse segundo momento, as pesquisadoras elaborou um plano de aula diário, onde especificava o que iria ocorrer, o objetivo que pretendiam alcançar, os materiais utilizados – e se a escola dispunha de tais materiais. No dia programado, as pesquisadoras fizeram uma sondagem com a turma para entender se já teriam jogando aquele jogo; explicou como funcionava e qual o seu objetivo.

Fora elaborado dois jogos para turma: O primeiro: Código Secreto, dispunha de imagens onde os alunos utilizava a primeira letra do nome das figuras para formar um nome próprio, este poderia ser desde o nome da professora, até das pesquisadoras- bolsistas. O segundo: Consoantes, tratava-se de um jogo apenas com consoantes, onde os alunos utilizariam as vogais para completar e formar o próprio nome. Para fazer uso dos jogos, fora necessário o uso do data show e do notebook – disponível na própria escola. Ao final, foi conversado com a professora acerca do que ela tinha observado de seus alunos e se os jogos mediados pelas TDIC'S tinham contribuído em sua aula.

Sendo assim, os dados do presente artigo foram coletados no decorrer de uma aula de reforço na sala do primeiro ano, e comparados a anotações de aulas anteriores da mesma turma, bem como, o ponto de vista da professora supervisora por meio de uma pequena conversa pós prática. Os dados foram armazenados no diário de bordo e a análise destes caminhou para uma análise qualitativa, portanto preocupa-se com “[...] o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc”. (SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009, p. 31).

DESENVOLVIMENTO

Com o advento da pandemia, iniciamos a presente pesquisa de forma remota, coletando informações sobre a turma e a supervisora responsável. À saber, nossas observações se deram por meio do PIBID, subprojeto de Pedagogia do campus I, extensivo ao campus II, em parceria com uma escola pública do município de Santana do Ipanema - interior de Alagoas. A turma observada cursa o 1º ano do Ensino Fundamental e possui 16 alunos, os quais têm como professora a supervisora, função atribuída pelo PIBID/CAPES em parceria com a UNEAL.

Como a maioria dos profissionais da educação, a professora supervisora nunca

tinha lidado com o ensino remoto até 2020, quando se deu o período de isolamento social imposto pela pandemia da COVID-19. Com apenas um ano de experiência nessa modalidade de ensino e sem conhecer os alunos pessoalmente, a professora iniciou o ano letivo de 2021 seguindo as recomendações da unidade escolar, pautadas no Parecer CNE/CP 05/2020, que discorre acerca da reorganização dos calendários escolares, além de sugerir ações a serem adotadas pelo corpo docente quanto à impressão de atividades e criação de grupos com os pais em aplicativos de mensagem instantânea, o que possibilitaria melhor comunicação entre a escola e a família. Entretanto, devido a fatores que comprometem estruturalmente a continuidade dos estudos em famílias de menores condições socioeconômicas (SENHORAS, 2020), tal qual a falta de acesso aos meios digitais, o baixo índice de alfabetização entre os pais e a falta de tempo para ajudar as crianças em suas atividades, fizeram com que a devolutiva das atividades, bem como o desenvolvimento das crianças, não fosse satisfatória.

De acordo com o observado, a falta de acesso às ferramentas técnico-tecnológicas por parte dos alunos, acarretada pelas desigualdades sociais, econômicas e estruturais do Estado (CHIZZOTTI, 2020), agora nitidamente refletidas na práxis educativa, parece ter desencorajado a professora na elaboração de atividades mediadas pelas TDICs, inviabilizando a construção do aprendizado por meio da alfabetização e do letramento digitais (SOARES, 2002 *apud* COUTO, 2012).

Tendo em vista que caminhamos cada vez mais rumo aos paradigmas técnico-econômicos da Sociedade da Informação (TAKAHASHI, 2000), a necessidade da universalização do acesso às tecnologias digitais como ferramenta para o exercício da cidadania (SILVA; OLIVEIRA, 2014) confere às instituições públicas de ensino o dever de possibilitar este acesso às crianças das classes populares (DA SILVA; SBROGIO, 2017).

Após meses de tentativas frustradas de alcançar os alunos e acompanhar a aprendizagem pelos meios virtuais, surge uma esperança de retorno à normalidade: com o aumento da vacinação no estado de Alagoas contemplando todos os profissionais da educação, o decreto emitido pela Portaria SEDUC nº 9.975/2021 possibilitou o retorno gradativo às instituições de ensino em agosto de 2021. Nesse contexto, passamos a nos indagar a respeito de como as aprendizagens realizadas pela docente no período de aulas remotas – no que condiz a utilização das TDICs a serviço da ludicidade, indispensável no ciclo da alfabetização – permeiam suas práticas no retorno ao ensino presencial e como os estudantes recebem e agem frente às ferramentas lúdicas digitais.

Movidas por tais inquietações, dialogamos com a professora em questão para nos inteirarmos do diagnóstico da turma, o qual constatou que a maioria dos alunos já havia assimilado o sistema alfabético, entretanto apresentava dificuldade em algumas

convenções da escrita, bem como no discernimento entre vogais e consoantes. Nesse ínterim, resguardadas pela eficácia da vacina, planejamos junto a professora uma breve ida à escola, para a aplicação de uma aula de reforço lúdica.

Considerando as contribuições que as atividades lúdicas proporcionam ao desenvolvimento integral da criança em suas dimensões cognitivas, motoras, afetivas e sociais (NEGRINE, 1994), desenvolvemos duas atividades pautadas na habilidade (EF01LP03) da Base Nacional Comum Curricular (BNCC): uma delas foi elaborada por meio de recursos digitais, enquanto a outra, em meio físico (impresso).

Desse modo, levamos para a aula uma adaptação da brincadeira “Jogo da Forca”, estruturada no software PowerPoint e projetada pelo DataShow da unidade escolar de forma a mostrar uma escrita parcial dos nomes dos alunos, ocultando as vogais presentes nos mesmos, as quais seriam pontuadas por eles através das dicas dadas pelas professoras; quando toda a turma chega a um consenso acerca do nome exposto, o aluno correspondente se dirige à lousa e escreve as vogais faltantes, que aparecem na imagem projetada indicando seus acertos (figura 1; figura 2).



FIGURA 1: aluno escrevendo as vogais faltantes.

Fonte: arquivo pessoal (2021).



FIGURA 2: vogais em vermelho indicando se o aluno acertou.

Fonte: arquivo pessoal (2021).

Quanto ao uso da atividade impressa, elaboramos um “código secreto”, com símbolos (imagens) correspondentes aos signos (letras) do alfabeto. Nesta atividade, os alunos deveriam identificar, com apoio da legenda (figura 3), quais letras formariam as palavras e grafá-las corretamente no espaço indicado. Como forma de praticar a escrita de palavras convencionais, codificamos o nome da instituição de ensino na qual os alunos estudam, o nome de sua professora, da cidade onde vivem, das pesquisadoras e do planeta Terra (figura 4).

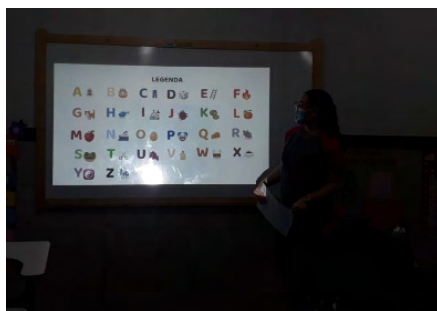


FIGURA 3: imagens do jogo Código Secreto.

Fonte: arquivo pessoal (2021).



FIGURA 4: Decodificação do Código Secreto.

Fonte: arquivo pessoal (2021).

Nessa conjuntura, pudemos avaliar os alunos durante a aplicação das atividades

sob uma ótica diagnóstica e formativa, as quais nos permitiram observar e refletir acerca do real desenvolvimento da turma de maneira crítica (HADJI, 2001), a fim de auxiliar na construção de aprendizagens posteriores que serão mediadas pela docente atuante visando promover o avanço cognitivo infantil (LUCKESI, 2000). No tocante à atividade constituída essencialmente por recursos digitais, notamos que o envolvimento do grupo, bem como a atenção e o entusiasmo foram maiores, como postulado por Gomes (et al, 2015), os projetores e slides têm a capacidade de cativar o aluno com recursos visuais animados, tornando o conteúdo mais atrativo, resultando em um maior nível de atenção por parte da criança.

Quanto à atividade impressa, por si só não se mostrou tão interessante; ao entregarmos o recurso físico, os alunos analisaram a folha sem muito entusiasmo, reação que só veio após a projeção da Legenda digital. Com isso, as crianças se mostraram mais interativas, apontando os símbolos e reconhecendo seus signos correspondentes; apenas uma pequena parcela da turma apresentou dificuldade de associação, os quais foram rapidamente auxiliados pela professora, bem como pelos colegas de turma, que surpreendentemente se dispuseram a ir e vir, da banca do colega com dificuldades, até a lousa para apontar o signo codificado.

Durante a execução da atividade, a sala de aula se encheu de frases como “é o A de abelhinha”, “o L da laranja”, “o J da joaninha”; e posteriormente “o J de joaninha também é J do meu nome e do nome do colega X”, “Mas o colega X tem dois nomes, então também começa com M de maçã”.

De acordo com essas pequenas constatações e com o diagnóstico que a professora nos relatou no dia seguinte à aplicação, confirmamos a hipótese de que o uso das Tecnologias Digitais na educação contribui para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem (LEITE; RIBEIRO, 2012), além de contemplar o multiletramento defendido na BNCC (BRASIL, 2018, p.70).

Por fim, dialogamos com a professora para conhecer sua opinião acerca da inserção das TDICs nas aulas, a qual nos relatou ter interesse em utilizar os recursos digitais, tendo em vista que estes proporcionam inovações às metodologias de ensino, porém não possui as habilidades necessárias à elaboração e execução de atividades lúdicas por este meio, destacando que gostaria de ter o equipamento montado em sua sala para que o uso das ferramentas fosse possível; evidenciando que “toda a técnica nova só é utilizada com desenvoltura e naturalidade no fim de um longo processo de apropriação” (LEITE ; RIBEIRO, 2012, p.175).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em suma, compreendemos as inúmeras desestabilizações e conflitos que se apresentam ao professor com as mudanças de práticas, entretanto, a evolução da sociedade evidencia que grande parte das crianças que estão em idade escolar hoje, futuramente desempenharão funções profissionais ainda não existentes na atualidade, as quais certamente exigirão habilidades, competências e experiências práticas que as diversificações do multiletramento podem favorecer.

Nesse sentido, é imprescindível que o professor esteja apto a assumir seu papel como mediador do contato da criança com a tecnologia digital, a qual esteve à serviço da educação durante a pandemia da COVID-19 e que não dá sinais de cair em desuso, mesmo com o retorno à modalidade presencial.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Jonathan Fernandes; VIEIRA, Camila Nagem Marques; MAIA, Maria Vitória Campos Mamede. Lúdico, ludicidade e atividade lúdica: diferenças e similaridades. LÚDICO, LUDICIDADE E ATIVIDADE LÚDICA: DIFERENÇAS E SIMILARIDADES, p. 1-388-416, 2018.

ALMEIDA, Anne. Ludicidade como instrumento pedagógico. Cooperativa do Fitness, Belo Horizonte, jan. 2009. Seção Publicação de Trabalhos. Disponível em: <http://www.cdof.com.br/recrea22.htm>. Acesso em: 27 out. 2021.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Estudo de caso: seu potencial na educação. Cadernos de pesquisa, n. 49, p. 51-54, 2013.

CABRAL, M. A. A utilização de jogos no ensino de matemática. Trabalho de Conclusão de Curso. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2006.

CANETE, Lilian Sipoli Carneiro. O diário de bordo como instrumento de reflexão crítica da prática do professor. 2010.

COUTO, Maria Elizabete Souza. Alfabetização e Letramento digital. Estudos IAT, Salvador, v.2, n.1, p.45-62, jan./jun., 2012.

DOS SANTOS, Leandro Gabriel. A importância do brincar para o desenvolvimento cognitivo da criança na educação infantil pré-escolar sob a percepção de professores. Projeção e Docência, v. 7, n. 2, p. 23-34, 2016.

FALCÃO, Patrícia Mirella de Paula; MILL, Daniel. INF NCIA E TECNOLOGIAS DIGITAIS NA ESCOLA. CIET: EnPED, 2018.

GOMES, Alex Sandro et al. Cultura digital na escola: habilidades, experiências e novas práticas. Recife: Pipa Comunicação, 2015, p.192.

HADJI, Charles. Avaliação desmistificada. Porto Alegre: ArtMed, 2001.

JULIANI, Adélia de Lourdes Matera; PAINI, Leonor Dias. A importância da ludicidade na prática pedagógica: em foco o atendimento às diferenças. Portal Educacional do Estado do Paraná, 2013.

KENSKI, Vani Moreira. Aprendizagem mediada pela tecnologia. Revista diálogo educacional, v. 4, n. 10, p. 1-10, 2003.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. São Paulo, Cortez, 1996, 183.

LEITE, Werlayne Stuart Soares; RIBEIRO, Carlos Augusto do Nascimento. A inclusão das TICs na educação brasileira: problemas e desafios. Magis: Revista Internacional Investigación Educacion ISSN-e 2027-1182, vol.5, nº.10,2012, págs.173-187 Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/344265>. Acesso em: 4 jul. 2021.

LOBATO, Samara Oliveira. Aplicativos educacionais como apoio da alfabetização no ensino fundamental. 2020. 7f. Artigo acadêmico (Pós-Graduação em Informática na Educação) – Instituto Federal do Amapá, Macapá, AP, 2020.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da Aprendizagem Escolar: estudos e proposições. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

MACEDO, Lino de. Avaliação na Educação. Marcos Muniz Melo (Organizador). 2007.

MODESTO, Monica Cristina; RUBIO, Juliana de Alcântara Silveira. A importância da ludicidade na construção do conhecimento. Revista Eletrônica Saberes da Educação, v. 5, n. 1, p. 1-16, 2014.

NEGRINE, Airton. Aprendizagem e desenvolvimento infantil. Porto Alegre: Propil, 1994.

ORTIZ, Jesús Paredes. Aproximação teórica à realidade do jogo. A aprendizagem através do jogo, p. 9-28, 2005.

PATERNIO, Marisa Regina Hasse et al. Os jogos educativos no processo de ensino e aprendizagem com a integração das tecnologias digitais da informação e comunicação, no ensino fundamental, nos anos iniciais, na escola básica Adriano Mosimann. 35f. Trabalho de Graduação (Especialização em Educação na Cultura Digital) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/169040/TCC_Paternio.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 28 out. 2021

PERY, Liliana Cristina; CARDOSO, Sheila Pressentin; NUNES, Wallace Vallory. Jogos educativos digitais: ludicidade e interatividade no ensino nas séries iniciais. In: Congresso Iberoamericano de Informática Educativa. sn, 2010. p. 107-113.

POLETO, Raquel Conte. A ludicidade da criança e sua relação com o contexto familiar. Psicologia em estudo, v. 10, p. 67-75, 2005.

RODRIGUES, Lídia da Silva. (2013). Jogos e brincadeiras como ferramentas no processo de aprendizagem lúdica na alfabetização. Dissertação (mestrado). Brasília: Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, Programa de Pós – Graduação.

SENHORAS, Elói Martins. Coronavírus e Educação: Análise dos impactos assimétricos. Boletim de Conjuntura, Boa Vista, vol. 2, n. 5, p. 128-136. 2020. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.3828085>.

SILVA, Gislei Flores Pereira da; SBROGIO, Renata de O. Alfabetização e letramento de crianças na cultura digital. 6º ENCONTRO SENAC DE CONHECIMENTO INTEGRADO: criatividade e colaboração, São Paulo, p. 1650-1664, 2017. Disponível em: <https://url.gratis/zhamJP>. Acesso em: 5 set. 2021.

SILVA, Rosane Leal; OLIVEIRA, Gislaine Ferreira. A universalização do acesso à *internet* como novo direito fundamental: das políticas de inclusão à educação digital. Direitos fundamentais e democracia I: a humanização do direito e a horizontalização da justiça no século XXI. Florianópolis: Funjab, p. 228-253, 2014.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. A pesquisa científica. Métodos de pesquisa. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. p.33-34, 2009.

TAKAHASHI, Tadao (Org) (2000). Sociedade da informação no Brasil: Livro Verde. Brasília: Ministério Ciência e Tecnologia. Disponível em: http://www.institinformatica.pt/servicos/informacao-e-documentacao/biblioteca-digital/gestao-e-organizacao/BRASIL_livroverdeSI.pdf . Acesso em: 19 set. 2021.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E AS CONTRIBUIÇÕES DO SUBPROJETO DO NÚCLEO DE PEDAGOGIA-ANALISANDO O DISCURSO DOS BOLSISTAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA

Data de aceite: 16/08/2022

Maria Cícera dos Santos Barbosa

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8375-7775>; Acadêmica do Curso de Licenciatura em Pedagogia; Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL), Campus I, Arapiraca – AL, BRAZIL, E-mail: mariacicerabarbosa0126@gmail.com

José de Almeida Silva

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1730-0731>; Acadêmica do Curso de Licenciatura em Pedagogia; Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL), Campus I, Arapiraca – AL, BRAZIL, E-mail: jose.silva108@alunos.uneal.edu.br

Rousilane Oliveira dos Santos

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1626-6351>; Acadêmica do Curso de Licenciatura em Pedagogia; Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL), Campus I, Arapiraca – AL, BRAZIL, E-mail: rosyoliver.26@gmail.com

Maria José de Brito Araújo

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9641-3015>; UNEAL, Campus I, Arapiraca – AL, Professora do Curso de Licenciatura em Pedagogia, BRAZIL, E-mail: mjbaraujo@yahoo.com.br.

INTRODUÇÃO

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) em conformidade com o preconizado pelo decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010, torna-se proeminente o marco legal, suplantado com o intuito de aproximar e incentivar aos futuros docentes à práxis escolar

em consonância com à formação inicial no seu campo de atuação profissional, que visa em parceria com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), fortalecer o vínculo entre os futuros mestres e as salas de aula da rede pública (BRASIL, 2010). Entendemos que as ações do magistério, associa-se a oferta de bolsas nos cursos de licenciaturas das Universidades Públicas – Nível Superior articula-se às ações pedagógicas, assim esse contato antecipa e garante uma relação da teoria com a prática durante a formação inicial docente.

Consoante a isso, o programa de iniciação à docência oportunizou aos bolsistas do curso de Pedagogia pela Universidade Estadual de Alagoas - UNEAL, *campus I*, no período de 18 meses, momentos consagrados de prática docente. As ações desenvolvidas estão inseridas no subprojeto do núcleo de iniciação à docência, “Ludicidade: um viés metodológico para a contribuição da prática docente-Interlocução entre universidade e escolas básicas”. A análise emerge ao período mencionado nas vivências e práticas oriundas da participação no programa de iniciação à docência, com a missão de auxiliar os professores em suas atividades diárias, observação da prática docente e especialmente considerando a prática da alfabetização, aulas de reforço, planejamento, na qual compreende o

primeiro e segundo ano do Ensino Fundamental.

Desse modo, este trabalho tem como objetivo analisar os relatos de experiências e vivências adquiridas no subprojeto PIBID/Pedagogia, no período das atividades estabelecidas, a qual compreende 2018-2019 como também, discorrer sobre os impactos e resultados das ações práticas realizadas em turmas regulares do ensino fundamental no Município de Arapiraca/AL.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este trabalho tem como princípio metodológico uma abordagem bibliográfica nos periódicos CAPES/MEC e materiais concernentes ao programa de iniciação à docência, como também pesquisadores e teóricos da área, sobretudo, considera-se uma pesquisa qualitativa conforme as contribuições (MINAYO,1994), como base sólida da teoria e métodos deste estudo, voltada para análise dos dados.

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (MINAYO, p. 22, 1994).

Há de se considerar uma pesquisa de campo, pois, o *lôcus* foi às escolas parceiras do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), “Escola Claudécy Bispo dos Santos, Escola Jayme de Alta Villa, Escola de tempo Integral Professor Mário César Fontes”, situada na cidade de Arapiraca-Alagoas, que contou com a participação de 10 (dez) pibidianos das instituições colaboradoras do programa, no qual foi aplicado um questionário com 16 questões objetivas e subjetivas aos bolsistas no período de 2020, via WhatsApp, partindo assim do seguinte questionamento: De que forma o PIBID tem contribuído para a formação docente? Respectivamente, as experiências dos participantes responderam tal questionamento, pois vivenciaram de forma presencial no período de 2018 a 2019 com auxílio do professor supervisor a trajetória das práxis escolares.

BASE TEORICA E CONCEITUAL

O Programa de Iniciação à Docência, traz em seu bojo a essência da práxis escolar para os graduandos dos cursos de licenciaturas, em especial o curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Alagoas, ao qual a história dos cursos de licenciaturas mostra uma concentração de conteúdos teóricos no início do curso e comumente deixam as ações

práticas para o final. (ANJOS; COSTA, 2012). Nesse contexto, o Programa de Bolsa de Iniciação à Docência dá aos licenciandos novas possibilidades em sua formação inicial a partir da vivência na prática docente no ambiente educacional, pois essas práticas possibilitam aos bolsistas criar e fazer reflexões críticas acerca de suas ações na sala de aula com a supervisora, pois:

Os conhecimentos profissionais exigem sempre uma parcela de improvisação e de adaptação a situações novas e únicas que exigem do profissional reflexão e discernimento para que possa não só compreender o problema como também organizar e esclarecer os objetivos almejados e os meios a serem usados para atingi-los (TARDIF, 2000, p.7).

As novas experiências teóricas e práticas no campo da Educação Básica fazem parte do objetivo do PIBID, que visa contribuir com a formação de professores no contexto escolar desde os primeiros períodos da graduação, aproximando a universidade e a escola, a teoria e a prática em que “a formação inicial de professores passou a ter espaço na Capes, sobretudo, com a criação do Departamento de Educação Básica” (BURGGERVER; MORMUL, 2017, p.

100 *apud* BRASIL, 2010). Essa formação inicial parte da vivência, aprendizagens e trocas de experiência entre os bolsistas e os professores supervisores da Educação Básica, assim como na construção da identidade profissional durante o processo de formação que se estabelece no campo de atuação profissional, ao qual:

[...] se os pesquisadores universitários querem estudar os saberes profissionais da área do ensino, devem sair de seus laboratórios, sair de seus gabinetes na universidade, largar seus computadores, largar seus livros e os livros escritos por seus colegas que definem a natureza do ensino, os grandes valores educativos ou as leis da aprendizagem, e ir diretamente aos lugares onde os profissionais do ensino trabalham [...] (TARDIF, 2000, p.12).

Além disso, estar presente no campo de atuação profissional permite aos graduandos entrar em contato direto com a realidade do meio educacional, bem como enriquecer sua formação através das vivências, das pesquisas, das atividades e dos estudos durante o subprojeto pedagógico, pois “os primeiros anos de prática profissional são decisivos na aquisição do sentimento de competência e no estabelecimento das rotinas de trabalho” (TARDIF, 2000, p. 14), assim, tem-se a estruturação da prática profissional relacionada aos professores que em sua maioria, aprendem a trabalhar na prática, nas tentativas no decorrer de sua atuação, etc. (TARDIF, 2000).

O campo de atuação, em suma, é fundamental para o processo de formação docente que tem como objetivos proporcionar melhor desempenho para o profissionalismo para os

envolvidos no Programa. Em consonância com o art. 3º do Decreto n. 7. 219, que enfatiza e objetiva a importância do PIBID, (BRASIL, 2010).

- 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 conformadores 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.

Esses objetivos referem-se às contribuições e incentivos que o PIBID proporciona aos bolsistas, supervisores e coordenadores que estão envolvidos nas suas práticas. Assim como, o subprojeto: Ludicidade-um viés metodológico para a contribuição da prática docente-interlocução entre Universidade e escolas básicas, sob a coordenação da professora M. J. B. De modo que, o Subprojeto foi desenvolvido em três escolas municipais da rede pública, contemplando os alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental de 1º ao 3º ano, desse modo, buscou-se intensificar as ações referentes à formação docente na cidade de Arapiraca/AL, com a proximidade da teoria científica acadêmica do ensino superior e, sobretudo com a prática das escolas básicas do município supracitado.

Outrossim, contou com a participação de 24 (vinte e quatro) bolsistas e 3 (três) supervisoras divididos em três escolas municipais da rede pública de ensino. O subprojeto favoreceu no sentido de alcançar a interlocução da universidade com as escolas que foram selecionadas, para assim pensar e repensar a prática docente dentre as contribuições do referido subprojeto.

Em vista disso, os resultados e discussões corroboraram para o aprofundamento da análise diante dos discursos dos bolsistas de iniciação à docência, em que os relatos

a partir do questionário, se fazem necessários como parte contributiva do processo de formação docente. Assim, os projetos de Iniciação à Docência (ID) “proporcionam uma conscientização sobre o verdadeiro papel do professor, já que vivenciamos as experiências da docência, ainda que em menor proporção” (ANJOS; COSTA, 2012, p. 4).

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Durante o período de execução do subprojeto, “Ludicidade: um viés metodológico para a contribuição da prática docente-Interlocução entre universidade e escolas básicas” no período de 2018 a 2019, realizaram-se juntamente com os professores (a) supervisores o planejamento e desenvolvimento de atividades práticas, para contribuir no processo de ensino- aprendizagem dos alunos da Educação Básica, e ainda a participação direta no ensino.

Nesse sentido, o envolvimento nas escolas possibilitou uma melhoria na qualidade do ensino dos alunos, articulação das práticas pedagógicas com os docentes, contato direto com a sala de aula e o embasamento teórico e prático durante a formação, pois “como sujeito da história, compreendendo o educador, o autêntico educador, como ser humano que constrói, pedra sobre pedra, o projeto histórico de desenvolvimento do povo” (SILVA, 2018, p. 5 *apud* LUCKESI, 2009, p. 27).

Partindo desse pressuposto, na análise dos trechos do questionário aplicados aos bolsistas, identificam-se os respondentes com letra B (Bolsista) seguida por um número correspondente. Além disso, os colaboradores do programa de iniciação à docência foram das escolas: Escola Claudecy Bispo dos Santos, Escola Jayme de Alta Villa, Escola de Tempo Integral Professor Mário César Fontes, com idade entre 18 e 35 anos.

O primeiro questionamento referia-se a importância da parceria entre universidade e escolas públicas na formação docente, em que a maioria declarou que o PIBID foi de grande relevância para a prática docente, respondendo que:

Foram momentos importantes, pois o trabalho em conjunto envolve teoria e prática. (B1, 2020).

O ensino superior precisa ter vínculo com o ensino básico, assim para os graduandos está atento às práticas no ensino básico, uma parceria da universidade com o ensino em geral é fundamental para a formação dos educadores. (B2, 2020).

Aprimoramento da formação docente e contribuição para o desenvolvimento dos alunos das escolas parceiras. (B3, 2020).

É importante a parceria entre as escolas para ampliar a visão do discente da Universidade e ajudar a desenvolver as crianças da escola. E para que

ocorra essa contribuição é fundamental ter a parceria, ambas caminham juntas nesse processo. (B4, 2020).

[...] preparar os licenciandos para o seu futuro ambiente de trabalho e para que este possa descobrir seus pontos fortes e formar sua identidade profissional, assim como ajudar melhorar a qualidade do ensino aprendizagem das escolas públicas. (B5, 2020).

Diante disso, a parceria da universidade e escolas básicas faz-se necessárias a partir do momento que o licenciando precisa vivenciar a realidade do ambiente profissional em projetos de campo, ofertado pela CAPES/MEC. Assim, o momento de atuação na práxis escolar com a professora supervisora, foram afirmativos em dizer que o PIBID/Pedagogia ampliou sua visão acerca da atividade docente, sendo que a preparação do docente é formada no dia a dia e por meio da análise de suas práticas, e que ao mesmo tempo em que ensina é ensinado (SILVA, 2018).

De conformidade com as práticas estabelecidas com o professor (a) supervisor (a) do PIBID, ainda foi questionado aos Pibidianos o que levariam como experiência para sua prática docente como futuro professor, a isso obteve-se como resposta: “Levaria a atenção aos alunos, está sempre planejando de acordo com a realidade dos mesmos e o amor que a profissão nos transmite”.

Outrossim, responderam ainda que: “Conduta/postura, respeito, compromisso e didática”; “Ter paciência e buscar conhecer o aluno para ajudá-lo a desenvolver de maneira íntegra, amor ao trabalho e profissionalismo e ter sempre o auxílio da ludicidade nas práticas docente”; “Saber inovar, aplicando novas metodologias e práticas pedagógicas tendo o lúdico como prioridade, o modo como era construído os planos de aula”; “Que no ensino-aprendizagem é necessário paciência”; “A maneira como a professora lidava com as situações adversas e que temos que respeitar o tempo de aprendizado das crianças”.

Nesse contexto, a participação no subprojeto de Pedagogia, ampliou a visão acerca da profissão para os bolsistas, pois quando indagados sobre a participação no programa e se o mesmo reforçou o desejo de permanecer no curso de Licenciatura? Cerca de 80% (oitenta por cento), responderam que sim e outros 20% (vinte por cento) disseram que “talvez”.

Assim, a questão seguinte trata sobre o trabalho em equipe realizado nas escolas, e se ampliou os conhecimentos sobre a educação, sendo assim, o total de 100% (cem por cento) dos entrevistados responderam que “sim”. Além disso, à participação dos pibidianos nas escolas básicas fez com que os professores se sentissem mais seguros com o reforço dos bolsistas em sala, pois a visão sobre a profissão docente nas séries iniciais, cerca de 90% (noventa por cento) responderam que mudou a visão sobre a profissão, e outros

10% (dez por cento) responderam que não sentiram diferença na visão sobre a profissão docente.

É relevante considerar que as atividades desenvolvidas nas escolas básicas, contribuíram para a formação dos graduandos, desenvolvimento de pesquisas científicas e participação em eventos, bem como os relatos realizados a partir do subprojeto, e ainda participação e construção de projetos (leitura e escrita, projeto dia das mães, projeto de setembro amarelo e projetos elaborados pelos pibidianos, executados na sala de aula), apresentações em datas comemorativas dia das crianças, dia das mães, natal e páscoa etc.

Dessa forma, a participação na formação dos professores supervisores no período em que estávamos na escola, foi ponto chave para interação, tendo em vista o processo de formação continuada, em que cerca dos 60% (sessenta por cento) dos entrevistados afirmaram ter participado, e os outros 40% (quarenta por cento) não participaram desses momentos de formação. Na sequência, o questionamento foi sobre as contribuições do PIBID para a formação docente, os bolsistas responderam que:

As contribuições foram várias, especialmente, o desejo pela profissão e aproximar os graduandos à prática, formação continuada, integração de todos os alunos; (B1, 2020).

A experiência na prática; Colocar em prática a teoria recebida na Universidade para melhoria da educação; Experiência/aprendizagem na prática - a forma como abordar o aluno, como resolver os problemas na sala, como estimular a aprendizagem; Ampliou a visão do ser professor. (B2; B3; B4, 2020).

São inúmeras as contribuições, desde o conhecimento sobre a realidade das escolas públicas e a necessidade de buscar sempre está melhorando nossa prática pedagógica; contribui de forma significativa para que o discente possa através da teoria da Universidade desenvolver a prática na escola, assim acrescentando positivamente em sua formação docente. (B5; B6, 2020).

Ampliação de conhecimento e a visão sobre o que acontece nas salas de aula. Contribui para fortalecer o meu desejo em ser professora dos anos iniciais, para saber quais desafios e dificuldades são encontrados na sala de aula, para entender melhor as responsabilidades do professor, para descobrir em que eu preciso melhorar e quais habilidade devo desenvolver para ser uma professora e entender a importância de ouvir a aula de ter um contato mais próximo com as crianças (B7, 2020).

Os momentos vivenciados com as crianças na escola, as contribuições como bolsistas e intervenções pedagógicas no processo de alfabetização dos alunos, foram contextualizados por meio da teoria vista na universidade em todas as disciplinas que compõem o currículo e como base metodológica os fazeres, dizeres e orientações da

professora supervisora, contribuiu como base na construção de materiais didáticos e lúdicos de apoio, como: Jogos com materiais reutilizáveis e lúdicos; Roleta alfabética; Letras no pote, jogo da memória com sílabas; Livros, revistas, jornais; Auxílio na leitura e na escrita dos alunos. Material didático utilizado - o livro didático e o livro de leitura deleite.

Além do mais, esses materiais didáticos tornaram a aprendizagem dos alunos constante e progressiva, e assim contribuíram auxiliando as crianças nas atividades e brincadeiras lúdicas para melhorar o processo de alfabetização. De sorte que, os mesmos auxiliaram o professor (a), com reforço, atividades dentro da sala de aula e a ludicidade com materiais que favoreceram o desenvolvimento das crianças no ambiente educacional. Concomitantemente a isso, a partir das experiências com o PIBID, os bolsistas relataram que:

A experiência foi maravilhosa, especialmente, de estar na escola onde será nosso campo de atuação. O Pibid deu a oportunidade de estarmos atendendo as práticas e contestá-las com a teoria da universidade. (B7, 2020).

Uma experiência riquíssima em aprendizagens e momentos únicos para a minha formação docente. Foram meses de muito aprendizado. (B8, 2021).

Foi uma experiência rica em aprendizagem. O PIBID contribuiu muito para a minha formação. Aprendi a realidade como ela é, de fato, no dia a dia. (B9, 2020).

O pibid oportuniza muito aprendizado, considerando que esse momento de estar na escola é essencial para se ter uma noção do ambiente que será o trabalho da maioria dos que estão se formando. (B10, 2020).

Minha experiência no PIBID foi essencial para ampliar minha visão sobre a educação, pois foi através da prática que pude presenciar a realidade das crianças e da escola, saber que um professor precisa ter vários planos para um dia de aula, pois a turma é composta por diferentes tipos de crianças e o que pode funcionar com uma criança às vezes não tem um bom resultado com outra. (B1, 2020)

O PIBID me fez enxergar que para ser professor você precisa se doar, buscar diversas formas de atividades para desenvolver as crianças, pois um ensino superficial pode prejudicar a vida de uma delas. (B2, 2020).

É indescritível como pude aprender e desenvolver meus pensamentos e aprendizagem sobre o ensino de crianças nas instituições de ensino, ampliando minha visão sobre a aplicação de novas metodologias. (B3, 2020).

Foi ótima, pois está inserida no meu futuro ambiente de trabalho durante a minha formação foi importante para que eu pudesse entender a realidade, o dia a dia de aula sala de aula e gostar de estar nesse ambiente, além de ter aprendido e vivenciado situações essenciais para a minha atuação como profissional da educação (B4, 2020).

Contudo, através dos relatos dos bolsistas PIBID/CAPES, compreende-se que o programa juntamente com o subprojeto de pedagogia contribuiu significativamente para a formação dos graduandos da Universidade Estadual de Alagoas, em que esses relatos aprimoraram uma visão ampla que o Programa demonstra sobre a formação docente para graduandos, além da experiência riquíssima de conhecimentos à prática docente e sobre o ambiente educacional, aproximando a universidade das escolas de educação básica. Em que, “o PIBID contribui para uma análise reflexiva da prática docente que resulta na formação de uma identidade profissional, a qual permita que como futuros docentes, possam ultrapassar as barreiras da gestão autoritária, dos planejamentos pré-elaborados [...], e assim garantir uma docência compartilhada, uma aprendizagem significativa que resulte em indivíduos educados para o saber” (ANJOS; COSTA, 2012, p.4)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das análises realizadas a partir do questionário aplicado aos bolsistas de iniciação à docência, constatou-se a relevância da prática docente extraescolar, uma ferramenta de suporte que auxilia os estudos, as práticas e, por conseguinte, a formação acadêmica do futuro professor. Outrossim, com os resultados alcançados pela pesquisa, espera-se que este trabalho impulse e contribua para o debate/fortalecimento de políticas públicas educacionais, sobretudo, no que diz respeito a oferta da qualidade de ensino da educação básica em instituições de ensino.

Percebe-se, através da linguagem escrita pelos entrevistados que o PIBID é um programa que veio para beneficiar os estudantes de licenciaturas e escolas básicas. É uma parceria que traz vantagens para as instituições envolvidas. Os bolsistas têm um ganho que é, logo cedo, o convívio com a prática pedagógica, estrutura de uma escola pública, desafios frente as problemáticas por vezes surgidas no âmbito escolar, assim como aprender a administrar conflitos e, sobretudo o aprender a fazer fazendo, especialmente quando envolve a prática alfabetizadora por meio da ludicidade, foco do subprojeto investigado.

REFERÊNCIAS

ANJOS, Lucélia Carla da Silva; COSTA, Ideuvaneide Gonçalves. **A contribuição do PIBID à formação docente**. II Seminário de Socialização do PIBID - UNIFAL, Minas Gerais, 2012.

BURGGERVER, Taís; MORMUL, Najla Mehanna. **A importância do PIBID na formação inicial de Professores**: um olhar a partir do subprojeto de Geografia da UNIOESTE-Francisco Beltrão. Revista de Ensino de Geografia, v. 8, p. 98-122. Uberlândia-MG, 2017.

BRASIL, Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Brasília, 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7219.htm.

BRASIL. PIBID – Apresentação. Portal do Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pibid/pibid>.

MINAYO, Maria Cecília. **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: vozes, 1994;

SILVA, Daniela Santos Landim. **Didática: Uma Dialética na Formação do Educador na Docência da Educação Superior**. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ed. 06, Vol. 03, p. 158-165, 2018.

TARDIF, Maurice. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários**. Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. Revista Brasileira de Educação, nº13, Jan/Fev/Mar/Abril, 2000.

JOGOS LÚDICOS COMO MEDIADORES DA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO EM SALA DE AULA: UM ESTUDO DE CASO

Data de aceite: 16/08/2022

Sabryna Rocha de Oliveira

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8842-2261>; UNEAL, Campus Santana do Ipanema/ Graduanda em Pedagogia, bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), E-mail: Sabrynaoliveira@alunos.uneal.edu.br;

Josélia Honório Torres

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5925-5572>; UNEAL, Campus Santana do Ipanema/ Graduanda em Pedagogia, bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), E-mail: Joseliatorres@alunos.uneal.edu.br.

Grupo de Trabalho: Pedagogia/Alfabetização, PIBID.

INTRODUÇÃO

O processo de desenvolvimento da língua escrita pela criança, na fase inicial da alfabetização, é um assunto que divide opiniões ao longo da trajetória do ensino da língua no espaço escolar, sendo essa uma discussão com diferentes concepções em relação aos pré-requisitos da habilidade e escrita, além dos seus métodos utilizados, entretanto, existe a concordância de que esta é uma tarefa desafiadora.

A criança ao ser inserida ao espaço escolar já é na maioria dos casos um falante nativo da sua

língua, e, portanto, já domina algumas técnicas na modalidade oral que o faz compreender o funcionamento da dinâmica linguística em situações de uso e interação. Enquanto se refere a modalidade escrita da língua, esta nem sempre corresponde aos conhecimentos prévios do aluno que, em seu cotidiano, não faz uso da norma padrão em situações interacionais, o que pode gerar uma série de dificuldades no início de sua alfabetização.

Sendo assim, o uso de jogos pode despertar nas crianças a motivação, a expressividade, a imaginação, a linguagem comunicativa, a atenção, concentração, raciocínio lógico e podem integrar diferentes áreas de conhecimento, por isso, constitui-se em um recurso de ponta no processo de alfabetização e letramento. Por meio dos jogos o sujeito, consegue estabelecer significados do mundo a sua volta e a escola tem um papel fundamental nesse processo, uma vez que, tem um enfoque diferente das brincadeiras em outros contextos, mantendo o objetivo de aprender brincando.

REFERENCIAL TEÓRICO

Lúdico, de sua maneira geral, é visto como um divertimento; uma brincadeira; algo pertencente ao ser humano desde seu

nascimento; uma característica das atividades humanas; podendo até representar valores específicos para as fases da vida do indivíduo (DE AGUIAR, VIEIRA, MAIA, 2018). Ainda para os autores supracitados como consequência do lúdico, tem-se a Ludicidade, ou seja, a ação, a brincadeira em si, a capacidade de criar jogos no intuito de transmitir aquilo que se pretende ensinar.

O jogo na ludicidade diz respeito as regras, e estas, dependendo do lugar em que está inseridas, podem despertar diferentes significados, pois a cultura as modifica, mas sua essência permanece a mesma: Facilita a comunicação, já diz Kishimoto(1996). A brincadeira por sua vez, apesar de relacionada ao lúdico, é na ludicidade que conquista espaço, se trata da ação realizada pela criança.

O brincar no processo de ensino-aprendizagem contribui de forma significativa para apropriação do conhecimento em sala de aula (VIEIRA, OLIVEIRA, 2010), não somente nas suas habilidades sociais e afetivas, pois o aluno precisa seguir as regras do jogo e trabalhar em equipe, mas também em suas habilidades cognitivas. Estudos apontam o uso de jogos lúdicos como um recurso facilitador da aprendizagem, capaz de auxiliar no processo de alfabetização, portanto, um instrumento pedagógico indispensável para alfabetização (SOARES, 2010).

No que diz respeito a alfabetização, Val (2006), alega que:

De início, pode-se definir alfabetização como o processo específico e indispensável de apropriação do sistema de escrita, a conquista dos princípios alfabético e ortográfico que possibilitem ao aluno ler e escrever com autonomia. Noutras palavras, alfabetização diz respeito à compreensão e ao domínio do chamado “código” escrito, que se organiza em torno de relações entre a pauta sonora da fala e as letras (e outras convenções) usadas para representá-la, a pauta, na escrita (VAL, 2006, p. 19).

Percebe-se que a alfabetização é a chave para a autonomia, é através desta que a criança poderá ler e escrever, bem como participar ativamente do processo de apropriação de outros conhecimentos. Por vezes, tal prática pode ser visto como um processo enfadonho para o aluno, e desmotivá-lo, ao fazer uso das brincadeiras em sala de aula, o professor utiliza um recurso divertido, prazeroso, e capaz de agregar em sua prática pedagógica, já que o aluno associa prazer ao brincar, logo irá associar o prazer ao aprender.

MATERIAIS E MÉTODOS

A metodologia utilizada neste texto trata-se de um estudo de caso envolvendo a professora supervisora do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), escola pública do município de Santana do Ipanema-AL, subprojeto de pedagogia-

campus II-Universidade Estadual de Alagoas(UNEAL). A escolha se deu em razão da familiaridade da professora com o programa, assim como sua relação direta com os Bolsistas de Iniciação Científica, tendo como incentivo a facilidade de comunicação entre os participantes do PIBID. No que tange ao estudo de caso, este é frequentemente utilizado para examinar o objeto de estudo em seu contexto real (MEIRINHOS, OSÓRIO, 2016). Enfatizamos que, tal ação ocorreu de forma remota devido ao período de isolamento social provocado pela pandemia da COVID-19.

No decorrer do ano letivo, foram feitas algumas observações acerca da prática da professora, mas a base para o presente escrito ocorreu por meio de uma pequena conversa no segundo semestre do ano de 2020. A conversa tinha por finalidade compreender o que a professora entendia a respeito da ludicidade, como colocava em prática na sala de aula e como avaliava e se atingiram os resultados esperados.

A professora atua há mais de 10 anos como alfabetizadora, é formada em pedagogia, e alega fazer uso dos jogos lúdicos em sua turma. Seus dados pessoais como nome, idade, escola, e cidade em que atua não serão divulgados. E todas as informações coletadas durante a conversa foram armazenadas nos diários de bordo das autoras até o presente momento, onde eles serão comparados com o que outros autores encontraram em seus trabalhos.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A professora pesquisada, aqui tida como principal protagonista, relata que depois que as aulas voltaram presencialmente em Alagoas por meio da portaria Seduc 9,975/2021, que instituía o retorno das aulas presenciais depois do período em que as crianças, bem como a sociedade em geral eram aconselhadas a ficarem em casa por conta da pandemia do Covid-19, ela continuou fazendo uso dos jogos lúdicos que utilizava antes desse período de isolamento social.

Para Roloff (2010), os jogos lúdicos são importantes para despertar no aluno seu lado social, e indispensável para o professor que pretende observar o comportamento da criança no ambiente da sala de aula. Para, além disso, este mesmo recurso, se bem utilizado, é capaz de auxiliar no processo de aquisição da leitura e da escrita. Sendo assim, a prática inteligente deste recurso na sala da professora/supervisora se faz de suma importância, uma vez que a própria está inserida em um ambiente com enfoque maior de alfabetizar crianças.

Nessa mesma perspectiva de uso inteligente destes recursos, a professora acrescentou que sempre que utiliza jogos em suas aulas, toma cuidado para fazer

observações, observações essas que servem para ela refletir se o jogo contribuiu ou não no processo de aprendizagem de seu aluno, além de utilizar jogos voltados para o conteúdo que está trabalhando. É interessante ressaltar, que quando os jogos são utilizados em sala, tem todo um planejamento, e objetivos a serem alcançados durante e depois da prática. Quando utilizado jogos em sua sala, este não serve apenas para passar o tempo, a sua contribuição para aquisição de conhecimento é levada em consideração.

No que diz respeito à prática da professora no primeiro semestre, foi possível observar que a mesma não utilizou jogos lúdicos manuais, pois o período de isolamento tornou a prática difícil. Alguns pais preferia adquirir as atividades – disponibilizada pela escola – pelo e-mail (formato digital) evitando assim qualquer contato com terceiros. Pensou-se em confeccionar algumas atividades, sempre levando em consideração o conteúdo que o aluno estava aprendendo, mas não foi possível, já que se fosse feito a distribuição de tais jogos para os alunos colocar em prática em suas casas, a professora não teria como avaliar se os objetivos foram alcançados com o jogo.

Já no que diz respeito aos jogos lúdicos digitais, aqueles mediados pelas Tecnologias Digitais da Comunicação e Informação (TDIC'S), não foram utilizados nesse momento remoto, levando em consideração que a grande maioria dos pais não contavam com um aparelho tecnológico para compartilhar com a criança no horário das aulas, e aqueles que tinham, não possuía uma *internet* capaz de abrir o jogo.

Ver então que os pais que possuíam acesso às tecnologias preferiam não entrar em contato com a escola presencialmente, dificultando a oferta dos jogos manuais, e os pais que não possuíam acesso com as tecnologias dificultava a oferta dos jogos digitais educativos. Sendo assim, percebe-se que nesse primeiro semestre a professora levou em consideração o contexto em que a criança estava inserida, e optou por não fazer uso de alguns recursos lúdicos. Adiante, no segundo semestre, as aulas voltaram presencialmente, e a professora retornou com os jogos lúdicos.

Entre os jogos mais utilizados pela professora, antes do período de isolamento social, e atualmente, destacam-se: O jogo da memória e o Jogo do ábaco. Rosa (2017), utilizou o jogo da memória em uma oficina escolar e verificou que tal jogo possibilitou ao aluno um melhor entendimento do conteúdo teórico apresentado em aulas anteriores. Já o ábaco, foi utilizado na prática da Barbosa (2019), que destacou como uma estratégia didática capaz de ajudar na compreensão do conteúdo e no desenvolvimento do raciocínio dedutivo. Ainda para ela, as crianças manipulam o material transformando o processo de aprendizagem em algo significativo.

Para concluir, a professora entende que os jogos são importantes, e afirma que as

crianças são capazes de aprender brincando. Ela acrescenta que quando faz uso destes em sua turma, percebe uma maior interação dos alunos, e logo a sala de aula se transforma em um ambiente divertido e prazeroso. Isso corrobora com que Poletto (2005) coloca, quando afirma que as crianças relacionam prazer a brincadeira, e quando utiliza-se a brincadeira em sala, a criança relaciona prazer ao aprender.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho busca apresentar a importância do lúdico, especificando por meio do relato da professora/supervisora, bem como uma pequena revisão de literatura. Compreende-se que a ludicidade se apresenta cada vez mais como um requisito fundamental para o desenvolvimento da criança. Quando aprende brincando, sua alfabetização se torna mais divertida, além de tornar-se ainda um indivíduo autônomo e criativo.

A ludicidade é um tema bastante discutido entre os teóricos da educação, não deixando dúvidas de quão benéficos podem ser. Sendo assim, torna-se de extrema importância que haja, da parte do professor (a), um planejamento diversificado, visando proporcionar a seus alunos atividades que os desafiem e os desenvolvam em sua autenticidade.

Foi possível perceber também que não é suficiente apenas jogar, é necessário que o professor (a) acompanhe o aluno, fazendo observações de suas práticas e como poderia melhorá-las. É necessário entender se o jogo se aplica para determinada ocasião, e ter em mente os objetivos que pretende conquistar. Somente assim, é possível refletir sobre o que os autores colocam como jogos prazerosos, divertidos e capazes de auxiliar na aquisição de conhecimento.

Para finalizar, é interessante ressaltar que o lúdico, não apenas tem o poder de alfabetizar e letrar a criança, consegue ainda fazê-la sair de sua introspecção para socializar com o mundo ao seu redor, sendo assim, essa ação trás benefícios não apenas para o ambiente escolar, como também para a vida do aluno. Essa ação trás benefícios que vão além dos muros da escola.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Jéssica de Sousa. O uso do ábaco como uma possibilidade pedagógica nos anos iniciais do Ensino Fundamental. 2019.

DE AGUIAR, Jonathan Fernandes; VIEIRA, Camila Nagem Marques; MAIA, Maria Vitória Campos Mamede. Lúdico, ludicidade e atividade lúdica: diferenças e similaridades. **LÚDICO, LUDICIDADE E ATIVIDADE LÚDICA: DIFERENÇAS E SIMILARIDADES**, p. 1-388-416, 2018.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. São Paulo, Cortez, 1996, 183.

MEIRINHOS, Manuel; OSÓRIO, António. O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. **EduSer-Revista de educação**, v. 2, n. 2, 2016.

POLETO, Raquel Conte. A ludicidade da criança e sua relação com o contexto familiar. *Psicologia em estudo*, v. 10, p. 67-75, 2005.

Portaria Seduc 9.975/ 2021 - Institui o Retorno às aulas presenciais na Rede Estadual de Ensino do Estado de Alagoas. PORTARIA/SEDUC Nº 9.975/ 2021 Institui o Retorno às aulas presenciais na Rede Estadual de Ensino do Estado de Alagoas. (2021). Disponível em: <http://www.educacao.al.gov.br/aviso/item/17666-portaria-seduc-9-975-2021-institui-o-retorno-as-aulas-presenciais-na-rede-estadual-de-ensino-do-estado-de-alagoas>. Acesso em: 05 de Outubro de 2021.

ROLOFF, Eleana Margarete. A importância do lúdico em sala de aula. **X Semana de Letras**, v. 70, p. 1-9, 2010.

ROSA, Ana Claudia Alves. Produção de jogos da memória como instrumento facilitador do ensino e aprendizagem na EEFM Amália Xavier de Juazeiro do Norte. **Revista Docentes**, v. 2, n. 3, 2017.

SOARES, Jiane Martins. **A importância do lúdico na alfabetização infantil**. São José dos Campos-SP: Planeta educação, 2010.

VAL, Maria da Graça Costa. O que é ser alfabetizado e letrado. **Ministério da Educação, Secretaria de Educação a Distância. Práticas de leitura e escrita. Brasília, MEC**, p. 18-23, 2006.

VIEIRA, L. de S.; OLIVEIRA, V. de X. A importância dos jogos e brincadeiras para o processo de alfabetização e letramento. Encontro de Produção Científica e Tecnológica-EPTC, v. 5, p. 1-11, 2010.

SUBPROJETO DE PEDAGOGIA, IMPLICAÇÕES TEÓRICO-PRÁTICAS NO CENÁRIO DAS AULAS REMOTAS

Data de aceite: 16/08/2022

Maria José de Brito Araújo

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9641-3015>;
UNEAL, campus I, Professora do Curso de
Licenciatura em Pedagogia, BRAZIL, E-mail:
maria.araujo@uneal.edu.br;

Elizete Santos Balbino

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6173-3668>;
Professora assistente da Universidade Estadual
de Alagoas/UNEAL, campus I e doutoranda
em Educação pela Universidade Federal do
Rio Grande do SUL/UFRGS; BRAZIL, E-mail:
elizete.balbino@uneal.edu.br;

Maria Socorro Barbosa Macedo

ORCID: <https://orcid.org/0000-0000-0000-0000>;
UNEAL, campus II, Docente Assistente, BRAZIL,
E-mail: socorro.macedo@uneal.edu.br

Isabel Lopes Fonseca

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6876-7529>;
Professora/alfabetizadora da prefeitura
municipal de Arapiraca e supervisora no
Programa Institucional de Bolsas de Iniciação
à Docência (PIBID/CAPES) pela Universidade
Estadual de Alagoas (UNEAL) campus I,
BRAZIL. E-mail: isabellopesff@yahoo.com.br

Karine Silveira de Souza Fausto

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0607-6789>;
acadêmica no Curso de Licenciatura
em Pedagogia, Universidade Estadual de
Alagoas (UNEAL), campus I, BRAZIL, E-mail:
kafaustto05@gmail.com.

INTRODUÇÃO

O subprojeto do Núcleo de Pedagogia-campus I da Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL), parceira da Capes e vinculada ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), teve seu nascedouro no ano de 2019 por meio da Portaria de nº 259, de 17 de dezembro e, respectivamente, o Edital nº 2 de 2020 da CAPES/PIBID, cuja finalidade é “selecionar IES para o desenvolvimento de projetos institucionais de Iniciação à Docência nos cursos de licenciaturas, em regime de colaboração com as redes de ensino”(p. 1).

Ressaltamos que o subprojeto aqui mencionado recebe o título de: Universidade a caminho da escola: desafios formativos na construção de práticas alfabetizadoras; sendo que fizemos um recorte a fim de que possamos relatar nossas experiências formativas em tempos de pandemia já que, devido a um vírus avassalador, foi instituído o ensino remoto e nos submetemos a um novo paradigma para a condução e acompanhamento das propostas contidas no subprojeto, o que consideramos **para além do que estava posto no documento** (grifo nosso).

Na sequência, destacamos que o referido subprojeto deu continuidade a outros na mesma linha de raciocínio e área do conhecimento, esse

pretendendo desvendar a problemática que assola os anos iniciais do Ensino Fundamental no que tange alfabetizar/letrar e literacia. As considerações relevantes que pretendíamos se atêm a manter um fluxo contínuo de estratégias diversificadas, considerando as particularidades da alfabetização nas modalidades previstas, conforme preconiza o Decreto nº 9.765 de 11 de abril de 2019; reconhecer a importância da família e sua contribuição no processo de alfabetização das crianças, incentivando os Bolsistas de Iniciação à Docência para a construção de objetos de aprendizagem que possam desenvolver a fluência na leitura oral, no vocabulário, na escrita, bem como na compreensão de textos verbais e não verbais compatíveis com a faixa etária entre 5 a 7 anos.

Mas a pandemia da Covid 19 nos recepciona em março de 2020 com uma surpresa inesperada atingindo toda população mundial, nos afastando de forma cruel das atividades profissionais, nos restando a alternativa de aulas *online*, no momento, ainda difícil de compreender como fazer diante daquela população de estudantes que buscam as escolas públicas como base de uma aprendizagem significativa, isso considerando também as famílias das camadas populares que vivem em condição de pobreza, muitas vezes pobreza extrema.

No enfrentamento da pandemia, foi proposto pelos governantes o modelo de aulas remotas, teletrabalho, aula pela *internet*, entre outras nomenclaturas que deram sentido aos nossos fazeres pedagógicos. Daí, nós, protagonistas do subprojeto de pedagogia da UNEAL (coordenadoras de área, Bolsistas de ID e Supervisoras), nos adaptamos e ajustamos ao novo modelo de ensinar/aprender; por isso esse texto se constitui num recorte, ainda que significativo, do subprojeto e, nele, discorreremos sobre as reinvenções, envolvendo teoria e prática durante o percurso pandêmico. Assim, descrevemos sobre nossa experiência, centradas no principal propósito: socializar entre os participantes do ELUNEAL as estratégias utilizadas no sentido de fortalecer o PIBID na UNEAL por meio do Núcleo de Pedagogia, incentivando os bolsistas através das formações continuadas, a exemplo de palestras, mesa de discussão, oficinas, entre outras sobre a temática do subprojeto e, na mesma direção, buscando respostas para o problema: De que maneira se deu o protagonismo do subprojeto de Pedagogia, cujo foco é alfabetização e letramento, tendo em vista o período da pandemia e quais os principais desafios entre os protagonistas e escolas básicas?

MATERIAL E MÉTODOS

No sentido de apresentar sustentabilidade ao caminho de nossa pesquisa, vimos destacar as ideias de Ferreira e Stank (2020), quando se reporta que a pandemia vem

impactando o planeta sob diferente viés, destacando o da saúde pública, econômico, emocional, o educacional com muitas interseções entre eles. Diante do cenário, os caminhos a serem percorridos foram abalados, mas logo nos reinventamos e colocamos adiante, ou melhor, seguimos em frente com a garra de profissionais comprometidos com a causa educacional.

Optamos pela pesquisa qualitativa, pois faremos interpretação do que foi observado, pressentido, reorganizado durante todo o percurso de 2020 e 2021 com os bolsistas. E, nos argumentos de Mezzaroba e Monteiro (2009), a pesquisa qualitativa pode inferir um conteúdo altamente descritivo e pode até lançar dados quantitativos incorporados nas análises, porém o que vai preponderar é o exame rigoroso da natureza, do alcance e das interpretações estrategicamente estabelecidas pelo pesquisador. Assim, encontramos a justificativa para nossa tipologia de pesquisa.

Podemos definir que essa pesquisa se enquadra nos estudos descritivos, fato que justificamos por meio dos dizeres de Ramos e Naranjo (2014, p. 55), defendendo: “é frequente que o propósito do investigador seja descrever situações e eventos, isto é, dizer como é e como se manifesta determinados eventos”. É nessa perspectiva que temos subsídios teórico-práticos para escrita deste texto, considerando as reuniões periódicas com os bolsistas de ID e supervisores, sem, contudo, desprezar o diálogo constante no grupo do *WhatsApp*.

Utilizamos como recurso a plataforma do NID ALFABETIZAÇÃO, cujo acesso se dá através do *Link* do *Meet*: <https://meet.google.com/lookup/expw4dryle>. Em relação aos sujeitos, atores principais nessa pesquisa, são os próprios bolsistas, incluindo os supervisores, assim formando um total de 24 bolsistas de ID e 3 supervisores. Não houve espaços para aplicação de questionários ou entrevista, porém as observações se sobressaíram como técnica nessa empreitada.

É pertinente destacar que os bolsistas descritos no texto estão titulados com a inicial de seus prenomes e as crianças das escolas parceiras, sob o acompanhamento dos bolsistas, receberam o nome de flores, porque são delicadas e finas, necessitando do respeito, da atenção e dos cuidados especiais naquilo que os adultos oferecem; considerando que, nessa fase, prevalece ainda o desenvolvimento integral, é a continuidade de uma escolarização que iniciou na Educação Infantil, apesar de que as crianças da pré-escola não estão na instituição para se alfabetizarem, mas consideramos um processo que dá continuidade.

BASE TEÓRICA E CONCEITUAL

Debruçamo-nos em falar um pouco sobre os descritores que dão sentido ao tema, então iniciamos tecendo fios em relação ao subprojeto de pedagogia traçando um leve perfil geográfico acrescido das instituições de ensino superior presentes naquele contexto do município de Arapiraca - sede da Universidade Estadual de Alagoas - e, sobretudo, priorizamos a alfabetização e o letramento, objeto do referido subprojeto.

Arapiraca, localizada no agreste do Estado de Alagoas, é considerada o segundo maior polo educacional, proporcionando vasta procura e demanda nas escolas públicas, tanto municipais quanto estaduais, extensiva ao Ensino Superior com duas universidades públicas e o Instituto Federal de Alagoas (IFAL), além de uma diversidade de faculdades privadas que atendem a um público de quase todo agreste alagoano, além das cidades circunvizinhas.

Vale salientar que as escolas de campo estão localizadas em bairros periféricos, com exceção de uma escola. Atendem a um público infantil de baixo poder aquisitivo e suas famílias, na grande maioria, recebem bolsa família, com isso sinalizando crianças carentes pertencentes a famílias desempregadas, as quais criam seus filhos em situações de vulnerabilidade. Outrossim, o subprojeto ao qual nos referimos é extensivo a uma escola da rede pública do município de Santana do Ipanema, lá está localizado o campus II da UNEAL.

O subprojeto foi construído por um coletivo de três professoras do curso de pedagogia, centradas nos princípios de que a escola é a instituição que permite um avanço qualitativo e quantitativo para as famílias, sobretudo para as crianças que as frequentam, o que não se faz sem uma docência pautada em modos de pensar/fazer um trabalho pedagógico capaz de propor uma educação mais inclusiva no sentido de que todos os alunos, independente de deficiência e/ou dificuldades de aprendizagens, possam galgar espaços promissores na sociedade em que vivem.

Pensamos, como meta prioritária, realizar uma articulação de forma interdisciplinar, respeitando a proposta da escola, assim como as atividades do subprojeto. As práticas serão articuladas também a partir dos conteúdos trabalhados, esses terão uma inter-relação direta com as questões práticas, a exemplo das diversas situações de linguagens (artísticas, corporais e linguísticas), considerando os diversos campos da atividade humana, ampliando, assim, as possibilidades de participação na vida social, colaborando para uma sociedade justa, democrática e inclusiva (Cf. BNCC, p. 65).

Nesse pensamento, o processo de aprendizagem se fortalece a partir do nascimento. A criança, quando nasce, está cercada de várias práticas letradas, porém

são nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental que se espera que ela se alfabetize, desse modo o primeiro passo formal é a aprendizagem do alfabeto (Cf. BNCC). Nesse sentido, a relação com a BNCC dar-se-á por meio das habilidades envolvidas na alfabetização, compreendendo a diferença entre escrita e outras formas gráficas, bem como outros sistemas de representações.

Quando nos deparamos com o processo de alfabetização, pensamos na prática do professor dos anos iniciais do ensino fundamental ao se deparar com a problemática de buscar estratégias que possam inserir os alunos no mundo letrado. Nessa direção, Macedo (2003) acrescenta que o processo de alfabetização favorece a familiarização com uma diversidade de textos, assim como o formativo e o literário.

Mortatti (2011) tece considerações sobre alfabetização, fazendo um percurso histórico, enfatizando que a alfabetização se consolidou, no Brasil, a partir da segunda metade do século XX, sempre relacionada, predominantemente, com processos de escolarização; entretanto, a partir da segunda metade do século citado, o termo passou a ter diferentes nomenclaturas, tais como: alfabetização matemática, alfabetização digital entre outras, isso em sentido amplo. Em relação ao sentido restrito, passa a ser chamado “ensino inicial de leitura e escrita” (Idem, p. 23). Durante o final do século XX, há uma ampliação do termo para alfabetização de jovens e adultos, além de crianças.

No decorrer da história da alfabetização, entre a discussão dos termos e a designação da alfabetização, surgem outras nomenclaturas, a exemplo de letramento escolar no sentido de proposta/substituição dos termos utilizados anteriormente que, na visão de Soares (1985 *apud* MORTATTI, 2011, p. 8), considera como “termo/conceito multifacetado que designa, fenômeno também multifacetado”, ou seja, muitas faces e características diversas.

Mas então o que é o letramento? Qual a diferença ou a compatibilidade com alfabetização, considerando que temos uma ideia clássica de que alfabetização é o ensino das primeiras letras e que as crianças precisam conhecer as vogais, o alfabeto e as consoantes para, após essa aprendizagem, iniciarem o processo de junção de palavras, frases e textos, muitas vezes de forma cantada, decorada? Será que a escola mudou a metodologia da alfabetização?

Nessa direção, Soares e Batista (2003, p. 25), nos diz:

O termo alfabetização designa o ensino e o aprendizado de uma tecnologia de representação da linguagem humana, a escrita alfabético-ortográfica. O domínio dessa tecnologia envolve um conjunto de conhecimentos e procedimentos relacionados tanto ao funcionamento desse sistema de representação quanto às capacidades motoras e cognitivas para manipular

os instrumentos e equipamentos de escrita. Conhecimentos e procedimentos:
a escrita alfabética.

Há de se considerar que, Magda Soares, autora da citação acima, é uma renomada pesquisadora e escritora de várias obras, artigos, entre outras publicações na área de língua portuguesa, tratando da questão específica de alfabetização e letramento. Vale ressaltar que sua primeira publicação é datada do ano de 1959, uma tradução do livro *Cartas do Pequeno Príncipe* (MATOS, 2011).

O letramento entendemos ir além do conceito de alfabetização, tanto nos mais clássicos quanto nos contemporâneos e, nessa conjuntura, o letramento vai além e se distingue entre si, apesar de apresentar semelhança, pois, nos dizeres de Marchesoni e Shimmazaki (2021), o letramento investiga quem é e quem não é alfabetizado, caracterizando-o como social. Acrescenta que o letramento é cultural, ou seja, o aluno, no momento em que é alfabetizado na escola, já apresenta um nível de letramento social anterior.

Pensado nisso, as crianças quando chegam à escola já dominam um repertório de palavras advindas de seu convívio social, passando a reconhecê-las nos ambientes externos e internos, no caso sua residência. A criança conhece o tipo de Nescau que gosta, o iogurte, o tipo de leite, ainda, em se tratando de brinquedos, conhece o nome das bonecas, dos carros, dos jogos, entre outros objetos. Isso é o letramento.

Não somente a criança, mas também o adulto que não é alfabetizado, domina o letramento social e, muitas vezes, é mais letrado que aquele sujeito que se diz alfabetizado. Não podemos esquecer que a mídia influencia nesse processo, propagando uma série de objetos, por vezes salutar, entretanto, em algumas situações, muito influenciadoras, ao tempo que contribui para o desenvolvimento linguístico e social das crianças, também instiga outras situações que podem se tornar prejudiciais para os seres que estão em desenvolvimento (no caso as crianças em idade escolar).

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Como dito anteriormente, este texto é de cunho descritivo, assim sendo as informações colocadas no decorrer desta escrita agregam as experiências dos fazeres pedagógicos durante o período de 2020 e 2021 na pandemia e a necessidade emergencial das aulas *online*. O subprojeto tinha um formato pensado para as aulas presenciais e, de repente, tivemos que ajustá-lo à nova proposta. Foi um momento difícil e de incertezas do como fazer, considerando que o foco era alfabetização e letramento, e de que maneira poderíamos alavancar ações que atendessem ao público do primeiro e segundo ano do

Estávamos diante da reinvenção da prática, pois, segundo Reis; Araújo e Barros (2020, p. 27), “a prática pedagógica associa-se aos saberes, está inserida na operacionalização dos procedimentos metodológicos, essencial no dia a dia do professor, com suas dimensões, particularidades e, especialmente, suas especificidades”. Daí percebemos que o docente tem capacidade estrutural e emocional para pensar em estratégias diversificadas, cujo objetivo visa atender ao público-alvo que está sob sua alçada, caso particular dos bolsistas de ID.

Assim sendo, o subprojeto rumou por caminhos que até nós, protagonistas da ação, não achávamos que teria sucesso. Destarte, é nessa nova caminhada que buscamos relatar nossas experiências, vivenciadas em três escolas da rede pública (duas no município de Arapiraca e uma em Santana do Ipanema). Nesse relato, esboçamos um pouco sobre as formações continuadas envolvendo os bolsistas e, em especial, as ações dos supervisores junto aos bolsistas, pontuando momentos de aulas remotas.

Em outubro de 2020 (dia 8), deu-se a abertura oficial do programa, juntamente com a Residência Pedagógica, tendo como propósito socializar o momento do início das atividades referente aos dois programas, possibilitando a participação de bolsistas com seus depoimentos e vivências. Esse foi um momento oficial e que tivemos adesão em massa de todos os protagonistas do PIBID. Vale lembrar que o evento aconteceu de forma virtual por meio do *youtube* da instituição. Após esse momento, foi criado um *link* no *google meet* para dar suporte às reuniões, às mesas de discussão, aos seminários, entre outros eventos.

Naquele momento, ainda estávamos incertos sobre como colocar os bolsistas na prática do ensino remoto nas escolas básicas, mas os supervisores e escolas traziam sugestões que foram apensadas às trazidas pelas coordenações no sentido de proporcionar condições para que os bolsistas pudessem desenvolver suas práticas pedagógicas, isso porque entendemos que:

Os desafios do professor em sala de aula são gigantes, passam tanto pela falta de estrutura física adequada para trabalhar, como também pela falta de material básico. Em determinadas situações, até a falta de organização da escola pública, no que diz respeito a materiais que ajudariam a minimizar esses desafios, trazem dificuldades a algumas dinâmicas do ensino (ALMEIDA; SOUZA; GUADÊNCIO, 2020, p. 203).

Podemos notar que os autores acima citados se referem ao momento presencial e aos desafios enfrentados, a exemplo da estrutura física das escolas que, no período remoto, não tem grande relevância, são outros recursos que a escola precisa no enfrentamento

dessas aulas remotas, por exemplo, a formação dos professores para lidar com o novo, bem como orientação às famílias para acompanhar seus filhos no processo de ensino e aprendizagem. Nessa direção, vimos que a *internet* é a vilã, deixando muitas famílias sem acesso e a busca pela senha do vizinho, dos parentes para que possam assistir a um pouco das aulas (trechos dos depoimentos dos bolsistas de ID).

As coordenações de área (3) sempre acreditaram no potencial dos bolsistas e supervisores, então os receberam com um seminário intitulado: O Pibid e a formação de Professores para Educação Básica: movimentos a partir do Curso de Pedagogia. O referido seminário contou com uma palestra enfatizando a formação docente; houve a apresentação e socialização do subprojeto, discutindo com os bolsistas as estratégias de início das atividades remotas e culminou com uma fala sobre alfabetização e letramento, encaminhando os atores sociais a uma leitura da obra de Magda Soares para discussão nos próximos encontros.

Como sabemos, a universidade é um espaço de formação e discussão; no caso das licenciaturas, o foco é formação de professores para educação básica, o que fortalece a parceria com o Pibid que se volta à iniciação à docência. Assim sendo, as palavras de Nóvoa (1992), retratando que a formação deve incentivar para uma reflexão crítica capaz de oferecer meios para um pensamento autônomo, facilitando, dessa forma, as dinâmicas de autoformação. Acrescenta ainda que a formação implica em um investimento pessoal na perspectiva da construção da identidade. Estas ideias do autor nos fortalecem enquanto docentes e nos fazem enxergar o valor da formação e do professor enquanto protagonista do sistema educacional.

No sentido de ilustrar nosso texto, vimos mostrar uma foto da plataforma do *google meet* com a equipe do Núcleo de Pedagogia em ação. Alguns bolsistas preferem ficar com as câmeras desligadas, outros mostram seus rostos, mas a resistência de não aparecer a imagem se dar em razão da deficiência de *internet* e/ou ferramentas que não dispõem de recursos suficientes para uso de câmera e microfone concomitantemente.

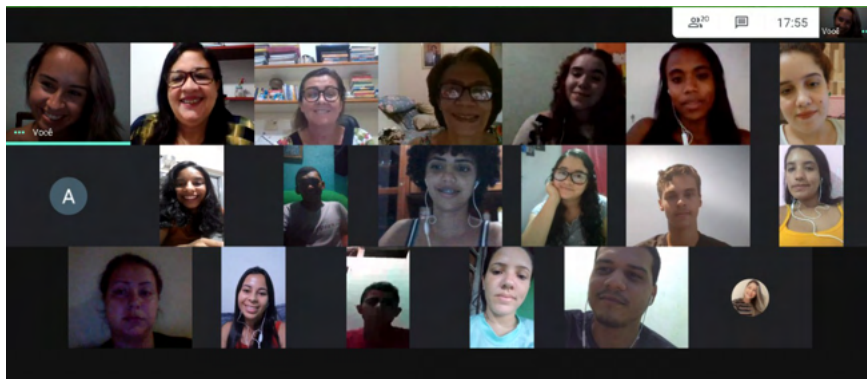


Figura 1: reunião com a equipe do Núcleo de Pedagogia

Fonte: acervo do Núcleo de Pedagogia

Em se tratando da prática com alunos do primeiro ano, a figura abaixo apresenta uma criança de 6 (seis) anos, aqui chamada de Rosa vermelha, está atenta nas orientações da bolsista “S”, trabalhando com a letra “L”, som e escrita. Posteriormente, foram trabalhadas algumas palavras e, depois da escrita, foi solicitado a Rosa Vermelha que fizesse um desenho com a letra trabalhada. A criança sempre atenta e demonstrando que está feliz. “Rosa Vermelha é muito inteligente”. (BOLSISTA S).



Figura 2- Aluna Rosa Vermelha

Fonte: acervo do Núcleo de Pedagogia

O bolsista “ED” (iniciais do prenome) em sua atividade com o aluno chamado aqui de “Lírio”, explorando as operações matemáticas (subtração). O bolsista, em seu depoimento sobre a aula, diz: “inicialmente foi trabalhado a parlenda “corre cutia” e, em posterior foi introduzido a matemática com continhas de subtração”, acrescentando que essas crianças não estavam participando das aulas presenciais. Isso justifica porque a partir do mês de agosto de 2021 as aulas retornaram de forma presencial, sendo que nem todas as crianças voltaram à sala de aula, aquelas que ficaram em casa receberam atendimento *online*, sob a alçada dos bolsistas acompanhado pelo supervisor (professor da escola básica).

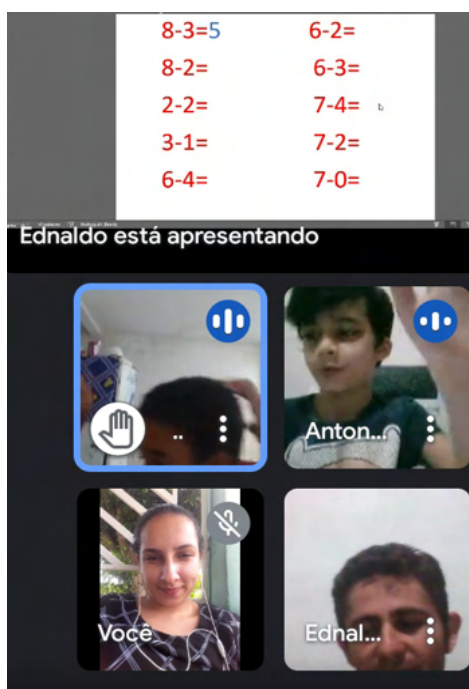


Figura 3 - mostra os bolsistas e o aluno Cravo

Fonte: acervo do Núcleo de Pedagogia

Percebemos na figura acima a presença de duas crianças e dois bolsistas, uma é o Lírio e o outro é Cravo. Os dois são esforçados, entretanto o Lírio apresenta dificuldades com a matemática; já o Cravo supera a matemática, no entanto tem problemas de dicção, especialmente com a letra “R”. No que complementa essa deficiência, acrescentamos que “o termo dificuldade de aprendizagem matemática está se configurando num campo de pesquisa fértil e abundante” (MASOLA; ALLEVATO, 2019, p. 60). Os autores alertam, ao se apropriarem da expressão “pesquisa”, que, quando o professor perceber as dificuldades

dos alunos, é necessário analisar a atitude deles, pensando em estratégias que possam minimizar tal dificuldade, mobilizando meios para o acompanhamento de forma inclusiva.

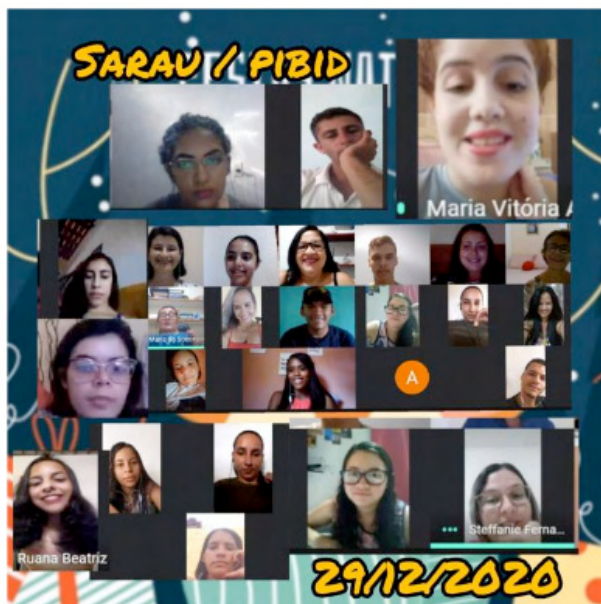


Figura 4 - apresenta momentos do Sarau

Fonte: acervo do Núcleo de Pedagogia

O Sarau foi um momento de confraternização e partilha. Os pibidianos foram divididos em grupos conforme as escolas parceiras e, sob a orientação das supervisoras “I”; “D” e “ID” (aqui as iniciais de seus prenomes), organizaram dinâmicas interativas, tais como: recitação de poemas, músicas e textos reflexivos. A supervisora “I” (2020) se expressa dizendo que o momento foi muito prazeroso, pois proporcionou interação, compartilhamento de experiências. Na sequência, foram reunidas palavras que expressavam o momento atípico gerado pela pandemia.

Toda comunidade pibidiana do Núcleo de Pedagogia se envolveu na organização e participação no sarau. Não podemos deixar de enfatizar a colaboração das coordenações de área, iniciando a abertura do evento com o tema: “Somos Todos Presentes”. Apreciamos o conto de Mia Couto: O menino que escrevia versos; a reflexão: “Seja Girassol”. Assim, o sarau conclui com a recitação do poema de Mário Quintana: No Ano Passado e com a música: Sujeito de Sorte.

Em meio a esses relatos, nosso trabalho enquanto coordenadores de área é

desencadear um processo de formação continuada junto aos bolsistas, incluindo os supervisores. Tivemos, nesse percurso, eventos que se destacaram, a exemplo de seminários com professores pesquisadores na área de alfabetização e letramento, além de relatos de experiências em relação ao processo de avaliação com crianças do primeiro ano.

Destacamos nesse percurso um momento de ludicidade *online* com a prática de contação de história, narrada e dramatizada por duas pibidianas egressas do pibid, as quais se apresentaram caracterizadas, tudo isso somou para despertá-los no sentido de uma prática consubstanciada em atividades que favorecem o desenvolvimento da linguagem oral, assim como a criatividade e criticidade na criança. Nesse limiar de ações diversificadas, porém, programadas e sistematizadas, discutimos a Base Nacional Comum Curricular a partir da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Nessa ação, os protagonistas foram os bolsistas de ID sob a coordenação dos supervisores.

Apesar da pandemia e as dificuldades diante das aulas remotas, o Núcleo de Pedagogia sempre está se renovando, são muitos relatos que deixamos para produção de um livro, agregando todas as experiências consideradas boas e produtivas, assim como as dificuldades e desafios enfrentados nesse percurso que também somam enquanto vivências e convivências de uma prática pedagógica em tempos difíceis de muitas perdas, incluindo professores e alunos.

CONCLUSÃO

A missão do professor é muito gratificante, porque nunca estamos e nem trabalhamos sozinhos, há uma inter-relação com o público da área educacional de forma acolhedora, sem precisar, contudo, se sobressair na corrida de ganhos de prêmios para medir quem é o mais competente ou não (apesar de isso ser coisa do passado). Nosso trabalho é sempre compartilhado com outros atores sociais.

É sob esse princípio de socialização, partilha e solidariedade que concluímos este texto, na certeza de que houve ganhos intelectuais, considerando os estudos que realizamos continuamente no Núcleo de Pedagogia, adentrando em questões inerentes às políticas de formação docente, alfabetização e letramento, prática pedagógica entre outros que se agregaram ao nosso fazer docente em períodos que estávamos desiludidos, dormíamos e não sabíamos o que nos esperava no amanhã. Foram períodos atormentados pela falta de esperança, entretanto juntos alavancamos propostas que culminam em pontos mais positivos que negativos.

Os alunos do primeiro e segundo anos do Ensino Fundamental sob a responsabilidade dos bolsistas tiveram avanços qualitativos e quantitativos, muitos que estavam no

anonimato em relação à aprendizagem da leitura começaram a avançar, situação que nos deixa envaidecidos diante do papel que assumimos com a sociedade agrestina e sertaneja do Estado de Alagoas (região onde o Núcleo de Pedagogia atua).

Essa empreitada assumida por nós, aqui, protagonistas do Núcleo de Pedagogia nos fez enxergar que o processo de alfabetização requer dinamicidade e, sobretudo, criatividade, o que, ao longo do pibid, vimos com propriedade o desempenho dos bolsistas e a atuação dos supervisores que, com muita sabedoria, conseguiram dá suporte por meio de suas orientações e inseri-los em eventos propostos pelas escolas parceiras. As reuniões *online* com a equipe diretiva das escolas se faziam de forma periódica, evento esse que tinha representatividade dos bolsistas.

Temos muito a escrever sobre nossa experiência, mas não há espaço nesse texto. Guardaremos nossos relatos mais gerais para publicação de uma obra. Entendemos, sobretudo, que o ato de ensinar e aprender é prazeroso e sublime, necessitando de que tenhamos muita força de vontade para vencer os possíveis obstáculos e seguir em frente com a garra de um profissional professor que luta pela causa da educação nesse país de diversidades, cabendo a nós as contribuições para mudanças do cenário.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Thayana Cavalcante de; SOUZA, Jordânia de Araújo; GAUDÊNCIO, Júlio César. Pibid ciências sociais: impactos sobre a formação inicial de professores de sociologia. In: SANTOS, Fábio José dos. Reflexões sobre a formação docente: práticas múltiplas, olhares diversos. Maceió: Cescmac, 2021.

MACEDO, Celina Ramos Arruda. Uma reflexão sobre os conceitos: letramento, alfabetização e escolarização. Disponível em: https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&as_sdt=0%2C5&q=conceitos+de+alfabetização&btnG=#d=gs_. Acesso em: 5 de outubro de 2021.

MASOLA, Wilson de Jesus; ALLEVATO, Norma Suely Gomes. Dificuldades de aprendizagem matemática: algumas reflexões. Disponível em: <file:///C:/Users/MARIAJ~1/AppData/Local/Temp/januario,+3+Artigo+-+ID+1095.pdf>. Acesso em: 8 de outubro de 2021.

BRASIL. Portaria nº 259, de 17 de dezembro de 2019 que dispõe sobre o regulamento do Programa Residência Pedagógica e do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à docência (PIBID). Diário da União, seção 1, 2019.

_____. Base Nacional Comum Curricular: educação é a base. Disponível em: https://www.basenacionalcomum.mec.gov/imagens/BNCC_EI_110518_VERSAOFINAL_SITE.PDF. Acesso em: 27 de janeiro de 2020.

FERREIRA, Mergenfel A. Vaz; STANK, Roberta Cristina Sol. Práticas colaborativas na formação de professores em contexto extensionista e pandemia: reflexões e perspectivas. Disponível em: <https://trabajos.pedagogiacuba.com>. Acesso em: 3 de outubro de 2020.

MARCHESONI, Laís Bastos; SHIMAZAKI, Elsa Midori. Alfabetização e letramento: explorando conceitos. Disponível em: <file:///C:/Users/MARIAJ~1/AppData/Local/Temp/14368-Texto%20do%20artigo-82915-2-10-20210816.pdf>. Acesso em: 7 de outubro de 2021.

MEZZAROBBA, Orides; MONTEIRO, Cláudia Servilha. Metodologia da pesquisa em direito. 5.ed. São Paulo: Saraiva, 2009.

NÓVOA, Antônio. Formação de professores e profissão docente. Disponível em: https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf. Acesso em: 8 de outubro de 2021.

RAMOS, Santa Taciana Carrillo; NARANJO, Ernan Santiesteban. Metodologia da investigação científica. Angola: Escolar, 2014.

REIS, Divanir Maria de Lima; ARAUJO, Maria José de Brito; BARROS, Rubens Pessoa de. Relatos de experiências no cenário do Pibid- a Uneal fazendo a diferença. In: ACIOLI, Denise Costa; FERRO, Jenaice Israel; Barros, Rubens Pessoa de. Formação de professores: reinvenção da prática pedagógica a partir dos programas RP e Pibid. Arapiraca, Eluneal, 2020.

SOARES, Mágda Becker; BATISTA, Antônio Augusto Gomes. Alfabetização e letramento. Caderno do professor, Belo Horizonte: CEALE, 2005.

VIVÊNCIA ESCOLAR: TEORIA E PRÁTICA DOS PIBIDIANOS ANTES E DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19

Data de aceite: 16/08/2022

Isabel Lopes Fonseca

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6876-7529>; Professora/alfabetizadora da prefeitura municipal de Arapiraca e supervisora no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID/CAPES) na Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL) Arapiraca, Alagoas, BRAZIL. E-mail: isabellopesff@yahoo.com.br;

Gêscyka Josete do Nascimento

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7635-6391>; Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL), campus I/Arapiraca (AL)/Acadêmica de licenciatura do curso de Pedagogia, Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – (PIBID/CAPES), BRAZIL, E-mail: gescykanascimento@gmail.com;

Matilde Celestino de Oliveira

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6258-3171>; Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL), campus I/Arapiraca (AL)/Acadêmica de licenciatura do curso de Pedagogia, Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – (PIBID/CAPES), BRAZIL, E-mail: celestinomatlilde@gmail.com

Nível Superior (CAPES), propicia aos estudantes de licenciatura aproximar-se do processo de ensino e aprendizagem na escola básica, mediante o contato direto que tem com a sala de aula e, com isso, contribui na formação inicial dos futuros professores.

O objetivo desse artigo é realizar um paralelo entre os bolsistas do PIBID antes e durante a pandemia da Covid-19 no que concerne à teoria e à prática, a partir de relatos de bolsistas atuais e egressos do PIBID, compreendendo como aconteceu a inserção dos estudantes de Pedagogia no cotidiano escolar.

De maneira empírica, compreendemos que a pandemia trouxe prejuízos ao ensino-aprendizagem, principalmente para os alunos no processo de alfabetização. Os bolsistas de iniciação à docência de pedagogia que se encontram dentro desse processo de aula remota podem acompanhar de perto as dificuldades de conseguir alfabetizar e garantir os direitos de aprendizagens para os alunos no novo modo de ministrar aula imposta pela Covid-19.

Conforme Kersch *et al* (2021, p.15), ao adentrar no contexto educacional em que o ensino e aprendizagem já não podia acontecer de maneira presencial, “com poucos conhecimentos das tecnologias digitais em rede e [...] sem certeza alguma de como isso aconteceria, o

INTRODUÇÃO

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), o qual é um programa do governo federal, financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de

professor imergiu nesse novo contexto, junto com os seus alunos”. Ou seja, não teve tempo de preparar-se para as exigências de ministrar aula de maneira *online* e, por acontecer de forma abrupta numa conjuntura completamente diferente ao que o professor já estava acostumado, seguramente, dificulta o processo de ensino e aprendizagem.

Diante disso, buscamos compreender se além de trazer prejuízo para os alunos da educação básica, houve prejuízo para os bolsistas que estão no programa de iniciação à docência em tempo pandêmico. Faremos um paralelo entre dois subprojetos de pedagogia, a saber: Ludicidade: Um viés metodológico para a contribuição da prática docente – Interlocução entre universidade e escola básica (2018/2020); e Universidade a caminho da escola: Desafios formativos na construção de práticas alfabetizadoras no agreste e sertão de Alagoas (2020/2022). O primeiro aconteceu antes da pandemia da Covid-19 no ensino presencial e o segundo está em andamento, dentro dessa estrutura de ensino remoto.

Destarte, analisamos a diferença de participar do PIBID na conjuntura das aulas presenciais e nas aulas remotas. Considerando que, mesmo de maneira *online* como está acontecendo, são inúmeras as contribuições do programa de iniciação à docência no que tange a articulação entre teoria e prática necessárias para a formação dos estudantes de licenciaturas, elevando assim o nível formativo dos licenciandos, bem como contribuindo para a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem, a partir da participação em experiências metodológicas, troca de ideias, conhecimentos e vivências entre bolsistas / supervisores / coordenadores.

REFERENCIAL TEÓRICO

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à docência, destinado aos discentes que estão na primeira metade do curso de licenciatura, proporciona uma aproximação prática com o cotidiano das escolas públicas de educação básica e com o contexto em que elas estão inseridas, conforme o edital nº 7/2018 da CAPES.

A inserção dos licenciandos no âmbito da educação básica, e aqui nos deteremos aos estudantes de pedagogia, leva à análise de como se dá o processo de letramento e alfabetização das crianças. Os contatos desses estudantes:

Com professores já em exercício contribuem para sua formação na medida em que proporcionam não a sua adaptação ao sistema ou às práticas desses professores, mas a sua capacidade de análise do que está posto, tendo como base o conhecimento adquirido na universidade (DEIMLING; REALI, 2020, p.5).

Em consonância a isso, o subprojeto de pedagogia da Universidade Estadual de

Alagoas (UNEAL) *campus* I (Arapiraca- AL) Ludicidade: Um viés metodológico para a contribuição da prática docente – Interlocução entre universidade e escola básica refletindo sobre a importância do lúdico no desenvolvimentos das aprendizagens dos alunos nos anos iniciais, levou os bolsistas do PIBID a perceberem, mediante a observação, a dinâmica das aulas dos professores supervisores, como também incentivou a intervenção através de criação de jogos pedagógicos. Nesse contexto, os pibidianos não apenas refletiram sobre a prática docente, como puderam também contribuir no processo de ensino e aprendizagem.

Além do subprojeto supracitado, também faz parte deste estudo o subprojeto Universidade a caminho da escola: Desafios formativos na construção de práticas alfabetizadoras no agreste e sertão de Alagoas, da UNEAL, *campus* I e II (Arapiraca e Santana do Ipanema), o qual além de inserir os estudantes de pedagogia no contexto da escola básica, mais precisamente no primeiro ciclo de alfabetização (1º e 2º anos do ensino fundamental), tem um viés de formação teórica, em que instiga os bolsistas e supervisores ao estudo de autores que discorrem sobre o processos de letramento e alfabetização, como exemplo, Magda Soares.

Assim, além da práxis, o PIBID, nos subprojetos em questão, fomenta a pesquisa, as leituras e as produções de textos acadêmicos, que refletem sobre a prática a partir de embasamento teórico, no intuito de construir uma educação pública de qualidade. Conforme Pereira e Sampaio (2019, p. 6703), os quais defendem que:

a qualidade da educação está relacionada a vários aspectos e dimensões, sejam políticas ou pedagógicas. Bem diferentes do que muitos pensam qualidade não se refere apenas ao nível de ensino de uma determinada instituição, ou ao nível de aprovação de seus educandos nos exames, mas, relaciona-se também à gestão democrática, à boa formação inicial e continuada dos professores, às boas condições de trabalho, entre outras.

Deste modo, ponderamos que o PIBID vem contribuir nesse processo formativo tanto para os licenciandos como para os professores supervisores, pois incentiva, mediante pesquisas, estudos e a troca de saberes com os bolsistas e coordenadores, a repensar e aperfeiçoar a sua prática. Concomitantemente, o programa de iniciação à docência tem uma dinâmica que permite a troca de conhecimentos e colaboração que favorece inclusive os alunos das turmas em que os bolsistas estão inseridos.

O contato dos bolsistas com os alunos, professores e todos que compõem a escola em seus diferentes contextos possibilita-os refletir sobre elementos que a teoria não é capaz de dar conta sozinha. Pereira e Sampaio (2019, p. 6712) discorrem que o PIBID, ao levar “os licenciandos para os espaços escolares”, propicia a esses “aliar teoria e prática, a pesquisa e a investigação do ambiente escolar e os conhecimentos teórico, tendo

como base a ação-reflexão-ação da prática pedagógica”. E, com isso, certamente eleva o nível formativo desses estudantes de pedagogia e, conseqüentemente, com uma boa formação estará melhor preparado para atuar na educação, consolidando as habilidades e competências necessárias à alfabetização/aprendizagens que são direitos de todos os alunos.

METODOLOGIA

O estudo aconteceu mediante uma abordagem qualitativa, uma vez que é “realizada no local onde ocorre ou ocorreu um fenômeno ou que dispõe de elementos para explicá-lo. Pode incluir entrevistas, aplicação de questionários, testes e observação participante ou não” (VERGARA, 2009, p.43). Deste modo, esse tipo de pesquisa preza pela descrição detalhada dos fenômenos e dos elementos que o envolvem.

Para geração de dados, optamos pelo questionário por ser uma “[...] técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc” (GIL, 1999, p. 128).

Primeiro perguntamos em que ano os bolsistas ingressaram no PIBID, depois interrogamos de que maneira participaram, se presencial ou remotamente. Seguidas das questões: Como foi sua inserção no cotidiano escolar? O que você aponta como contributo e pontos negativos do PIBID para a sua formação no ponto de vista teórico e prático? Na sua concepção, há um alinhamento entre teoria e prática, isto é, conhecimentos teóricos que foram estudados coincidem com as práticas em sala de aula? Você acha que contribuiu no processo de ensino-aprendizagem enquanto bolsista do PIBID? Você acha que a experiência do PIBID auxilia na preparação para a prática em sala de aula como professor (a)? A partir da experiência do PIBID você se sente seguro para atuar como professor(a) na educação básica? e, por último, o (a) professor(a) supervisor (a) lhe deu autonomia para contribuir no processo de ensino-aprendizagem?

Deste modo, foi elaborado, através da plataforma *Google forms*, um questionário *online* contendo 09 (nove) perguntas com questões abertas e fechadas, com o intuito de colher relatos de experiências dos bolsistas do programa de iniciação à docência de dois subprojetos de Pedagogia antes e durante o ensino remoto. Com o objetivo de estabelecer um paralelo no que diz respeito à teoria e à prática entre os Pibidianos que participaram do programa de maneira presencial em 2018/2020 e os que estão participando de forma remota em 2020/2022.

Fizeram parte da pesquisa 23 bolsistas, dos quais 12(doze) ingressaram no ano de 2018 de forma presencial no subprojeto Ludicidade: Um viés metodológico para a contribuição da prática docente – Interlocução entre universidade e escola básica e 11(onze) ingressaram de forma remota no ano de 2020, Universidade a caminho da escola: Desafios formativos na construção de práticas alfabetizadoras no agreste e sertão de Alagoas. Portanto, os sujeitos desta pesquisa são alunos bolsistas desses dois subprojetos de pedagogia do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID, estudantes da Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL) *Campus* I e II, inseridos nos anos iniciais de escolas públicas de ensino fundamental parceiras do programa. Assim, o *lôcus* da pesquisa, ainda que nesta conjuntura *online*, são Arapiraca e Santana do Ipanema.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Como já expomos anteriormente, nossa pesquisa foi realizada com bolsistas do PIBID *Campus* I e II da Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL). Em que encaminhamos a eles, utilizando a ferramenta do *Google forms*, um questionário com 09 (nove) questões, abertas e fechadas, instigando-os a relatarem suas experiências e saberes. Não discorreremos aqui todas as respostas, de modo que muitos coadunam do mesmo ponto de vista, também não discutimos as questões na ordem supracitada.

Participaram da pesquisa 23 bolsistas, sendo 12 (doze) de maneira presencial no subprojeto 2018/2020 e 11 (onze) de forma remota no subprojeto 2020/2022. Dentre os quais, 19 (dezenove) expressam que há um alinhamento entre o que é estudado na universidade com as práticas na sala de aula e 4 (quatro) consideram que não. Contudo, todos asseguram que a experiência no PIBID auxilia na preparação à docência e, depois desta vivência no programa, 21 (vinte e um) se sentem seguros a atuar como professor (a) na educação básica e apenas 2 (dois) responderam que não.

Ao serem indagados como foi a inserção deles no cotidiano escolar, o primeiro sujeito indagado, bolsista do ano 2018, ou seja, que participou de forma presencial, denominado aqui de bolsista “A”, afirmou:

Minha participação no PIBID 2018, foi interativa em relação ao ensino/aprendizagem das crianças, íamos dois dias na semana para a sala de aula realizar um acompanhamento didático com os alunos e com a professora supervisora. No cotidiano escolar, sempre que possível participávamos dos projetos e eventos da sala de aula e da escola.

Quando o pibidiano se reporta à prática, nos leva a refletir sobre o fazer dos/das professores/as na sala de aula, utilizando métodos de aprendizagem, anuindo o espaço

na contribuição dos bolsistas e suas práticas em sala de aula. Assim sendo, o programa pode ser abalizado como uma “oportunidade de aprendizagem da profissão docente e da construção da identidade profissional” (PIMENTA, 2004, p.99).

Ainda nessa perspectiva, a bolsista “B” do ano 2018, que atuou presencialmente, destacou:

Foi um desafio, pois estava no início do Curso de Pedagogia e não me sentia muito preparada para estar em sala de aula, mas a partir das experiências e aprendizagens no dia a dia, tanto na faculdade como na sala de aula, fui adquirindo mais conhecimentos e habilidades que ajudaram a aprimorar minha prática pedagógica e entender o que é necessário para o processo de alfabetização e letramento dos alunos e quais desafios se fazem presentes nesse processo.

A partir da fala dos pibidianos que fizeram parte da pesquisa, percebemos que a iniciação do PIBID de forma presencial promove experiências positivas, alternando entre conhecimento teórico e prático, a fim de enriquecer as vivências escolares dos estudantes dos cursos de licenciatura. Nessa direção, para Pimenta e Lima (2012, p. 55):

Esse conhecimento envolve o estudo, a análise, a problematização, a reflexão e a proposição de soluções às situações de ensinar e aprender. Envolve experimentar situações de ensinar, aprender a elaborar, executar e avaliar projetos de ensino não apenas nas salas de aula, mas também nos diferentes espaços da escola.

Tecendo um paralelo entre os pibidianos que participaram presencialmente e os que estão inseridos nele na modalidade remota, a bolsista “C” do ano de 2020, que iniciou o programa de forma *online*, afirma: “Um pouco difícil, para mim e para as crianças, devido a carência de alguns recursos tecnológicos essenciais para as [...] aulas remotas”. Ainda nessa perspectiva, a bolsista “D” do ano de 2020 relatou: “Com muita dificuldade, pois não estava adaptada ao remoto”.

Segundo esses relatos, percebemos que na modalidade *online* os desafios foram maiores, pois requerem apropriação de conhecimentos das tecnologias, bem como do acesso aos recursos tecnológicos. Todavia, o programa é relevante aos bolsistas, pois proporciona uma experiência no contexto das práticas pedagógicas oportunizando vivenciar situações do cotidiano escolar que os demais estudantes de pedagogia, que não participam do programa, não experienciam.

Perguntamos aos sujeitos que fizeram parte da pesquisa que contribuições o PIBID deu para à sua formação no ponto de vista teórico e prático e se houve pontos negativos, criando um parâmetro entre experiência de forma presencial e remota, em que a bolsista

“E”, do ano de 2018, sobre sua participação no programa, expressou: “[...]foi de grande relevância, pois acrescentou muito na minha formação. Ter contato com o ambiente escolar é fundamental para poder relacionar a teoria da vida acadêmica, com a prática da sala de aula nas escolas. Sobre pontos negativos, não vejo nenhum”.

Enquanto que a bolsista “F”, do ano de 2020, acentuou:

Acredito que como contributo, a associação da teoria com a prática, que pude observar as duas juntas literalmente, e o PIBID proporciona justamente isso, um intercâmbio entre o campo universitário e o campo escolar. Os pontos negativos se resumem à Pandemia, porque se eu tivesse presenciado a prática mais de perto, tendo uma interação presencial com os alunos, a minha experiência poderia ter uma base mais sólida.

Com isso, percebemos que a interação e os diálogos entre a universidade e educação básica contribuem à formação acadêmica, no entanto, conforme o relato da bolsista “F”, com a ausência da iniciação à docência presencialmente, não foi possível uma interação mais aprofundada na vivência escolar. A sala de aula foi trocada por telas virtuais impossibilitando o acesso ao espaço físico, com isso, não permitiu que os pibidianos pudessem conhecer o cotidiano escolar em sua inteireza. Posto isso, foi relatado também pelo bolsista “G” que: “[...]ter acontecido *online*, deixamos de ter uma experiência mais completa desse processo de alfabetização”. Bem como foi ratificado pela bolsista “H”: “[...] nesse momento atípico está sendo complicado ter uma sintonia, uma interação, acaba sendo limitado”. Em relação a modalidade remota, em uma *live* transmitida pelo *YouTube*, Candau (2021) afirmou que, nesse contexto pandêmico, nunca houve tanto desejo pela escola, as crianças têm saudades dos professores, dos coleguinhas, e não só as crianças sentem falta, como também os profissionais e família necessitam do acolhimento escolar.

Os pibidianos que tiveram oportunidade de participar do programa presencialmente em 2018/2020, ao serem inseridos nas instituições de educação básica, puderam acompanhar os procedimentos didáticos e metodológicos, os desafios que perpassam o currículo e, com isso, puderam refletir sobre como acontece na prática o processo de ensino e aprendizagem dos educandos dos anos iniciais.

Além disso, puderam colaborar no desenvolvimento das crianças, 23 (vinte e três) dos entrevistados concordam que contribuíram no processo de ensino aprendizagem, 01 (um) não respondeu e 01(um) disse que “não”, justificando que “o ensino remoto prejudicou muito nesse quesito”. Para essa contribuição se efetivar, o incentivo dos professores (as) supervisores (as) é muito importante e é de consenso de todos os entrevistados que o professor (a) supervisor (a) deu autonomia para eles colaborarem no ensino-aprendizagem.

Alfabetizar não é um processo fácil, é necessário saberes e articulações para atingir

as metas educativas. Nesse sentido, Libâneo (2011, p.77) destaca que: “O professorado, diante das novas realidades e da complexidade saberes envolvidos presentemente na sua formação profissional, precisaria de formação teórica mais aprofundada, capacidade operativa nas exigências da profissão.”

Atualmente, as redes de ensino público retomaram suas atividades de forma híbrida/escalonada, alternando as aulas de maneira presencial e *online*. No entanto, os pibidianos, que não tiveram seu direito assegurado de tomarem as doses das vacinas contra a Covid-19 juntamente com os profissionais das escolas parceiras, continuam *online*, dando assistência às crianças, cujas famílias optaram por permanecer de maneira virtual. Em uma das escolas parceiras do PIBID (2020/2022), os pibidianos ministram aulas pelo *Google Meet* aos alunos que não estão indo presencialmente para a escola, a respeito disso, Deimling e Reali (2020, p.13) discorrem: “É preciso que todos que se encontram envolvidos no PIBID considerem o contato dos alunos bolsistas com a prática da profissão como um momento de formação, e não como um ingresso precoce a carreira docente, com todas as responsabilidades e atribuições”. Com isso, os pibidianos em vez de refletirem sobre a prática docente a partir da observação da atuação da professora supervisora, são levados a atuarem como “professores” nas aulas virtuais, enquanto a professora da turma ministra aula para a maioria dos alunos presencialmente.

Vale salientar que a intenção deste trabalho não é de realizar julgamentos, mas é cabível uma reflexão voltada aos bolsistas do PIBID que participam do programa remotamente, pois comparados com aqueles que puderam inserir-se no contexto escolar de forma presencial, tiveram um embargo na iniciação à docência e aos objetivos propostos pelo programa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) possibilita o aprendizado teórico e prático-pedagógico dos estudantes de licenciatura, durante a sua formação. O contato antecipado com o ambiente escolar leva-os a refletir sobre o fazer docente e também sobre como eles imaginam ser a sua conduta a partir das observações de situações em sala de aula.

Nesse cenário pandêmico, as barreiras e desafios atribuídos à educação foram inúmeros e, por conseguinte, atingiu o programa de iniciação à docência. Os resultados da pesquisa apontam que com a pandemia da Covid-19 houve um grande impacto na aprendizagem dos bolsistas que fazem parte do PIBID. Percebemos que, em relação a parte teórica, o programa colaborou muito na formação dos discentes mesmo que *online*.

No entanto, com relação à prática educacional, de acordo com relatos dos pibidianos, a pandemia afetou muito suas vivências e contato com a sala de aula, os momentos que tiveram não chegam a suprir as expectativas e o desejo de viver a experiência do âmbito escolar, de aprender com as supervisoras e com os alunos, de conhecer a realidade do aluno e desenvolver estratégias a fim de construir a identidade de futuro docente e professor alfabetizador.

Durante a pesquisa, ficou nítido que o subprojeto 2018/2020 teve maior benefício teórico-prático por ter acontecido presencialmente, o contato direto dos pibidianos com as escolas parceiras possibilitou a compreensão do cotidiano escolar, apreciação do currículo, procedimentos didáticos e metodológicos que propiciam a reflexão da teoria na prática, bem como a interação em sala de aula favorece a percepção dos estudantes de licenciatura, quanto aos desafios em ser professor e garantir os direitos de aprendizagens dos alunos. Enquanto a teoria nos responde “o quê”, a prática vem nos mostrar “como”. Assim, participar do PIBID de forma presencial traz uma experiência mais completa e que atende melhor os objetivos do programa.

Portanto, mesmo remotamente, o PIBID tem contribuído na formação dos bolsistas de pedagogia nos subprojetos percorridos nessa pesquisa, porém entendemos que, de maneira presencial, as experiências relatadas são mais positivas, acarretando uma maior bagagem de conhecimento e preparação para a docência do futuro professor e alfabetizador.

REFERÊNCIAS

- CANDAU, Vera. **Educação e didática crítica intercultural** – Live apresentada no YouTube em 19/04/2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=tP8LtzXID0c&t=3152s>. Acesso em: 08 jun. 2021;
- DEIMLING, Natalia Neves Macedo; REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues. PIBID: Considerações sobre o papel dos professores da educação básica no processo de iniciação à docência. **Educação em Revista**. 36.2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/WBRbgMmYDvfZXyc7f6jbtZS/?lang=pt>. Acesso em: 28 set. 2021;
- GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999. Projetos de pesquisa. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1996.
- LIBÂNEO, José Carlos. Didática. São Paulo. SP: Cortez, 1994. (Coleção magistério: Série formação do professor);
- KERSCH, Dorotea Frank; MARTINS, Ana Patricia Sá; SANTOS, Gabriela Krause dos; TEMÓTEO, Antônia Sueli S. G. **Multiletramentos na pandemia**: aprendizagens na, para a e além da escola. São Leopoldo: Casa Leiria, 2021;

PEREIRA, Daiane de Jesus Andrade; SAMPAIO, Nandyara Souza Santos. Reflexões sobre as contribuições do PIDID para formação inicial do/a professor/a alfabetizador/a: um olhar para o subprojeto de pedagogia, linha de ação anos iniciais do ensino fundamental. **Seminário gepráxis**, Vitória da Conquista – Bahia – Brasil, v. 7, n.7, p. 6698-6718, maio, 2019. Disponível em: <http://anais.uesb.br/index.php/semgepraxis/article/viewFile/9275/9079>. Acesso em: 02 de set. 2021;

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio e à docência**. São Paulo: Cortez, 2004;

PIMENTA, Selma G.; LIMA, Maria S. L. Estágio e docência. São Paulo: Cortez, 2012;

VERGARA, S. C. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. São Paulo: Atlas, 2009.

EXPERIÊNCIAS DOCENTES NO ÂMBITO DO PIBID - UM VIÉS METODOLÓGICO PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA

Data de aceite: 16/08/2022

Rousilane Oliveira dos Santos

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1626-6351>; Acadêmica do Curso de Licenciatura em Pedagogia; Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL), *Campus I*, Arapiraca – AL, BRAZIL, E-mail: rosyoliver.26@gmail.com

Maria Cícera dos Santos Barbosa

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8375-7775>; Acadêmica do Curso de Licenciatura em Pedagogia; Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL), *Campus I*, Arapiraca – AL, BRAZIL, E-mail: mariacicerabarbosa0126@gmail.com

José de Almeida Silva

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1730-0731>; Acadêmica do Curso de Licenciatura em Pedagogia; Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL), *Campus I*, Arapiraca – AL, BRAZIL, E-mail: jose.silva108@alunos.uneal.edu.br

Maria José de Brito Araújo

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9641-3015>; UNEAL, *Campus I*, Arapiraca – AL, Professora do Curso de Licenciatura em Pedagogia, BRAZIL, E-mail: mjbaraujo@yahoo.com.br.

INTRODUÇÃO

O Programa de Iniciação à Docência contribui para “a formação inicial de professores nos cursos de licenciatura das instituições públicas de educação superior e a inserção dos estudantes de licenciatura no cotidiano de escolas da rede pública para promover a integração entre

o ensino superior e o básico”, (BRASIL, 2018).

Sobretudo, coaduna-se com o campo de atuação durante a formação, o qual é essencial para refletir sobre a realidade com que os futuros docentes irão se deparar posteriormente; e, ao encontro disso, o PIBID possibilitará a aproximação com a futura prática, isso porque é um programa que foi realizado em parceria com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que dispõe sobre o trabalho coletivo nas unidades básicas de ensino, coordenadores, bolsistas e supervisores e universidades públicas.

Concomitantemente, essa pesquisa tem como objetivo partilhar experiências vivenciadas enquanto bolsistas do programa e atividades desenvolvidas na práxis escolar. Consoante a isso, parte do seguinte questionamento: De que forma o PIBID tem contribuído para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem das crianças do ensino fundamental?

Nessa perspectiva, percebemos que nossa experiência pode responder tal questionamento, pois vivenciamos de forma presencial toda situação de ensino na escola com a professora supervisora, em que as contribuições culminaram das observações e análises durante o período de execução do subprojeto, e experiências pedagógicas vivenciadas em momento de

formação permitindo avaliar e formular possíveis metodologias para atuar no processo de ensino.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Realizamos de início uma pesquisa bibliográfica, com diversas consultas aos materiais relevantes ao programa, tendo em vista Portarias da CAPES/MEC, Editais e outros documentos norteadores sobre o PIBID. Além disso, a pesquisa é do tipo qualitativa voltada para uma abordagem descritiva e analítica a partir das experiências vivenciadas no decorrer do subprojeto. Os instrumentos utilizados foram: diário de bordo e o portfólio com os relatos das práticas em sala de aula que, segundo Cellard, é a “declaração escrita, oficialmente reconhecida, que serve de prova de um acontecimento, fato ou estado” (CELLARD, 2008, p. 296), no qual registramos todos os passos realizados na escola de Educação Básica parceira do PIBID.

Em vista disso, para a coleta de dados, utilizou-se o portfólio e os relatos que foram escritos e descritos pelos bolsistas da escola Claudécy Bispo. Esses textos trazem grandes contribuições através da participação dos pibidianos no espaço educacional, pois foi uma vivência relevante para a formação docente em decorrência das experiências no processo de alfabetização das crianças.

O campo de atuação do subprojeto foram escolas de Educação Básica do município de Arapiraca-AL, sobretudo destacamos a Escola de Ensino Fundamental de Tempo Integral Claudécy Bispo dos Santos, na qual desenvolvemos a prática pedagógica com contribuições na elaboração de recursos didáticos, como também inserimos os recursos na prática da professora supervisora.

PIBID E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A PRÁXIS ESCOLAR

Em conformidade com o programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), nossa experiência com o (a) professor (a) supervisor (a), a universidade e as crianças da escola básica foram articuladas juntamente com as disciplinas ofertadas nas licenciaturas, cada uma delas tinha uma forma peculiar de explorar a prática pedagógica. Entendemos que a formação e atuação profissional, por experiência, como é o caso dos bolsistas, é muito enriquecedor.

A experiência no PIBID destacou-se pelos momentos vivenciados com as crianças e o (a) professor (a) regente na sala de aula, em que, a partir disso, despertou uma visão

crítica acerca da realidade educacional, colocando em prática as teorias estudadas ao decorrer da formação na universidade, assim como na construção de laços de amizade afetivos e profissionais com os alunos e com o (a) professor (a) supervisor (a) do programa. E, que de acordo com Pimenta e Lima (2014):

Durante o curso de graduação começam a ser construídos os saberes, as habilidades, posturas e atitudes que formam o profissional. Em períodos de estágio, esses conhecimentos são ressignificados pelo aluno estagiário a partir de suas experiências pessoais em contato direto com o campo de trabalho que, ao longo da vida profissional, vão sendo reconstruídos no exercício da profissão (PIMENTA; LIMA, 2014, p. 73).

Dessa forma, além do contato físico para a construção dos saberes e habilidades para prática educacional e o exercício da profissão, subsidiará para a construção de conhecimentos, conhecer o público alvo que a escola recebe, articulações com a equipe educacional e gestão escolar, ações de planejamentos das práticas curriculares, contato comunidade/escola, elaboração das atividades e planos de aulas, realidade com a ambiência educacional, ao passo que é totalmente diferente do que são postos na teoria, o que nos faz anteciper algo inquietante estudado teoricamente.

A universidade tem um papel importante na formação dos sujeitos para o exercício da prática docente, “mas a bagagem essencial de um professor adquire-se na escola, através da experiência e da reflexão sobre a experiência. Esta reflexão não surge do nada, por uma espécie de geração espontânea. Tem regras e métodos próprios”, (NÓVOA, 2003, p. 5).

Para tanto, o PIBID dá incentivo aos futuros docentes à prática e participação nas escolas básicas, desse modo, o art. 3º do Decreto n. 7.219 traça objetivos que fazem alusão à importância do PIBID (BRASIL, 2010), tais como:

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;

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

Dessa forma, o projeto dá incentivo às pesquisas e suporte às escolas que tiveram menor índice no IDEB, que é o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, criado em 2007, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), formulado para verificar a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para a

melhoria do ensino (IDEB, 2017). Assim, o programa de iniciação à docência estabelece um leque de oportunidade e vivências aos pibidianos (a), auxiliando os professores em suas práticas, momentos oportunos com as crianças na construção dos saberes e troca de conhecimentos.

De acordo com (FARIA; FARIA V; SILVA, 2021, p. 867-868), “Nesse escopo, colocam-se lado a lado dois aspectos: o aluno, em processo de aprendizagem e participante do processo de formação e, também, o aluno como profissional em formação, que está aprendendo para aprender a ensinar e de que maneira ensinar”. É mister salientar a importância do programa para as universidades públicas de ensino. Outrossim, aprimorar conhecimentos e experiências na participação em conjunto com o professor supervisor, alunos e pibidianos com o objetivo de desenvolver nas intermediações da escola atividades e trocas de conhecimentos com os alunos, práticas pedagógicas, projetos, culminâncias, festividades de acordo com o calendário escolar, formações e planejamentos.

RESULTADOS E DISCUSSÕES - VIVÊNCIAS NO PIBID

Para a ida à escola Claudecy Bispo, tivemos planejamento e reuniões sobre nossas ações dentro da escola e na sala de aula, além da delimitação do nosso papel, enquanto bolsistas, no desenvolvimento de atividades. Ao que se deu pelas leituras teóricas e prévias, observação atenta à metodologia da professora, pouca interação com os alunos e orientações da coordenadora de área do subprojeto. Nesse sentido, as atividades desenvolvidas durante o programa estão no portfólio e no relatório de campo.

Frente ao exposto, as experiências e os novos saberes adquiridos foram articulados à teoria no dia a dia na universidade, com reflexões sobre a ação na qual as aulas do curso estavam sempre alinhadas à prática no Programa (BRASIL, 2018), pois as observações foram pertinentes às práticas da professora regente e às reflexões acerca da profissão docente, nessa direção, Mello (2000 *apud* FARIA; FARIA V. SILVA, 2021, p. 869) destaca que:

O profissional reflexivo é também aquele que sabe como suas competências são constituídas, é capaz de entender a própria ação e explicar por que tomou determinada decisão, mobilizando para isso os conhecimentos de sua especialidade. A reflexão, nesse caso, identifica-se com a metacognição dos processos em que o profissional está envolvido nas situações de formação e exercício (MELLO, 2000, p. 104).

Concomitantemente, a observação da prática rotineira do (a) professor (a) foi fundamental para ampliar as diversas formas metodológicas de ensinar, como no planejamento de atividades diversificadas no uso do livro didático e atividades lúdicas com

a participação dos bolsistas. Assim, tivemos abertura para auxiliar e construir projetos e materiais didáticos, bem como para desenvolvê-los com as crianças, pois “quem ensina aprende ao ensinar, e quem aprende ensina ao aprender [...], quem ensina alguma coisa a alguém” (FREIRE, 2011, p. 25).

Assim, ao decorrer do Programa na escola básica, no ano de 2019, realizamos projetos, comemorações de datas festivas e a construção e execução de materiais pedagógicos lúdicos que auxiliaram a prática da professora supervisora no processo de alfabetização das crianças, sobretudo essa trajetória realizou-se durante 12 meses com projetos e atividades de acordo com a faixa etária das crianças do ensino fundamental - anos iniciais. Alguns dos projetos e atividades estão descritos abaixo na tabela.

Tema	Objetivos	Atividades desenvolvidas
Desenvolvimento de recursos pedagógicos	Dar suporte às práticas pedagógicas do professor supervisor; Auxiliar as crianças que apresentavam níveis diversificados no processo de alfabetização.	Confecção de materiais pedagógicos reutilizáveis; jogos pedagógicos lúdicos; trabalhos com livros, revistas, jornais para auxiliar na leitura e escrita.
Projeto setembro amarelo	Conscientizar, alertar e prevenir a população sobre o suicídio; Mobilizar as pessoas contra o suicídio.	Confecção de cartazes, pintura de máscaras usadas no desfile; saíram às ruas aos arredores da escola para entregar folhetos informativos sobre o projeto e a campanha.
Projeto do Dia das Mães	Ser desenvolvido durante a semana da data comemorada; desenvolver habilidades e competências, acerca da prática escolar; desenvolver a oralidade, leitura e escrita mediante as atividades, os aspectos cognitivos, afetivos, sociais e culturais.	atividades interdisciplinares em alusão ao dia das mães, com diálogos, roda de conversas, brincadeiras, atividades xerocopiadas, confecção de cartões com mensagens; elaboração de cartazes com fotos das crianças e as mães, escritas de carta e frases.
Festividades de São João	Preservar a cultura local; Planejar atividades e apresentações para os dias comemorativos; participar do período típico regional;	trabalhado com contação de história usando fantoches e personagens; confecção de materiais decorativos para enfeitar a sala de aula; ensaio de coreografias juninas (quadrilha); atividades xerocopiadas.

Tabela 1: Atividades pedagógicas desenvolvidas no PIBID.

Desenvolvimento de recursos pedagógicos

Foram desenvolvidas atividades com a confecção de materiais alternativos e jogos pedagógicos para dar suporte às práticas pedagógicas do professor supervisor, pois as crianças apresentavam níveis diversificados no processo de alfabetização e que, segundo o manual do Ministério da Educação (BRASIL, 1998, p. 23):

Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis [...]. Neste processo, a educação poderá auxiliar o desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimento das potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas, na perspectiva de contribuir para a formação de crianças felizes e saudáveis. (BRASIL, 1998, p. 23).

Assim, para auxiliar nesse processo, os bolsistas desenvolveram materiais alternativos para a práxis escolar, como: jogos pedagógicos com materiais reutilizáveis, caça palavras, roleta alfabética, lata das letras, caixa das palavras, dado da leitura etc., ainda o trabalho com livros, revistas, jornais para auxiliar na leitura e escrita das crianças.

Projeto setembro amarelo

O projeto setembro amarelo foi desenvolvido e planejado pela equipe escolar da escola parceira, em que os pibidianos desenvolveram as atividades juntamente com a equipe educacional da instituição, na qual o Ministério da Educação (MEC) desenvolveu a campanha Setembro amarelo, sendo criada em 2014 pelo Centro de Valorização da Vida (CVV) para conscientizar, alertar e prevenir a população sobre o suicídio e que o assunto e a campanha fossem debatidos nas escolas, pois boa parte dos incidentes desse tipo, infelizmente, ocorrem na faixa etária escolar (BRASIL, 2014).

Dessa forma, a escola desenvolveu o projeto “setembro amarelo” para mobilizar as pessoas contra o suicídio. Em conformidade com a participação dos estudantes, famílias e equipe escolar, os alunos, orientados pelos professores, confeccionaram cartazes, pintura de máscaras usadas no desfile, no dia 10 de setembro de 2019, com o auxílio dos pibidianos, e, logo em seguida, saíram às ruas nos arredores da escola para entregar folhetos informativos sobre o projeto e a campanha, resultando em uma grande mobilização de toda comunidade escolar.

Projeto do Dia das Mães

O projeto “Dia das Mães” foi planejado e desenvolvido pelos pibidianos com auxílio da professora supervisora, sendo planejado para ser desenvolvido durante a semana da data comemorada com o intuito de desenvolver habilidades e competências acerca da prática escolar, bem como a oralidade, leitura e escrita mediante as atividades, os aspectos

cognitivos, afetivos, sociais e culturais.

A partir disso, o projeto aconteceu com atividades interdisciplinares em alusão ao dia das mães, comumente com diálogos, roda de conversas, brincadeiras, atividades xerocopiadas, confecção de cartões com mensagens, através da arte (uso de tinta guache para pintura), elaboração de cartazes com fotos das crianças e as mães, escritas de carta e frases, etc. Assim, na execução do projeto, as crianças realizaram apresentações com músicas e coreografia ensaiada com as bolsistas, além da entrega das confecções e mensagens para as mães que estavam no dia do evento.

Festividades de São João

As festividades juninas (festas do mês de junho) fazem parte da cultura regional do Nordeste, as datas comemorativas (13/06, 24/06, e 29/06) são planejadas por toda comunidade escolar para preservação da cultura local; nesse período, na escola, foram trabalhados momentos de contação de história com fantoches e personagens, ensaio de apresentações das crianças, preparação de comidas típicas, etc.

Nessas situações, os alunos ficam animados e estimulados a participar desse período típico regional, ao qual a escola e os professores organizaram, com o auxílio dos pibidianos, o planejamento de atividades e apresentações para os dias comemorativos, sendo confeccionados materiais decorativos para enfeitar a sala de aula, ensaio de coreografias juninas (quadrilha) e atividades xerocopiadas de acordo com os assuntos ministrados pela professora regente.

Destarte, a prática experienciada no PIBID disponibilizou um vínculo entre universidade e escolas básicas da rede pública de ensino, em ações desenvolvidas concernentes ao subprojeto envolvendo a ludicidade como parte do processo de ensino-aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A participação efetiva dos bolsistas do curso de pedagogia-UNEAL em parceria com a CAPES, principal fomentadora do PIBID, destacou a importância de aproximar o graduando ao campo de atuação, bem como promover momentos de desafios, conhecimentos, experiências e sentimentos no processo de formação. Além disso, ressaltamos que a turma de 1º ano do Ensino Fundamental obteve resultados satisfatórios em relação ao auxílio dos bolsistas na sala de aula, com o trabalho de forma lúdica e diferenciada para despertar interesses e horizontes nas crianças, e tendo em vista a elevação do índice de aprendizagem da turma que chegou a quase 90% dos alunos alfabetizados ao final do ano letivo.

Por conseguinte, os relatos de experiências dos Pibidianos e a parceria com a escola pública mostraram um trabalho exitoso desenvolvido com o (a) professor (a) supervisor (a) e os alunos do ensino regular. Bem como os bolsistas tiveram a oportunidade de estar no campo de atuação durante a formação, assim esses resultados foram importantes para o fortalecimento da formação acadêmica no curso de Pedagogia.

Portanto, a partir dos projetos e atividades desenvolvidas durante o programa, percebeu-se que, por meio da aproximação entre a escola e a universidade, os bolsistas puderam ter uma formação diferenciada e, por isso, o projeto faz-se necessário nos cursos de formação de professores. Ressalta-se que o subprojeto supracitado permitiu aos estudantes colocar em prática o que antes era visto somente na teoria da universidade, contribuindo significativamente para a melhoria da qualidade de formação dos licenciandos.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Brasília, 2010. Disponível <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7219.htm>

BRASIL. PIBID – Apresentação. Portal do Ministério da Educação, 2018. Disponível <<http://portal.mec.gov.br/pibid/pibid>>

BRASIL. Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Portal do Ministério da Educação. 2017. Disponível <<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb>>

BRASIL. Brinquedos e brincadeiras de creches: manual de orientação pedagógico. Brasília: 2012.

BRASIL. Hospitais e escolas participam de campanhas de prevenção. Brasília. 2014. Disponível <<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/setembro-amarelo>>

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. (Orgs.) **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo, Paz e Terra, 2011.

FARIA, Edna Silva; FARIA, Vivianne Fleury de; SILVA, Célia Sebastiana. **Contribuições do pibid para a formação inicial docente: relato de experiências na ufg**. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 16, n. esp. 1, p. 866-880, mar.2021. Disponível: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/14252/10550>> acesso em 20 jun. 2021.

MINAYO, Maria Cecília. **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: vozes, 1994.

NÓVOA. Antônio. **Novas disposições dos professores: A escola como lugar da formação**. Adaptação de uma conferência proferida no II Congresso de Educação do Marista de Salvador, 2003. Disponível <<http://hdl.handle.net/10451/685>>

PIMENTA, Selma G.; LIMA, Maria S. L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2014.

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: CONTRIBUIÇÕES DA FAMÍLIA DURANTE A PANDEMIA DA COVID19

Data de aceite: 16/08/2022

Maria Vitoria Alexandre da Silva

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5002-0558>; Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL) Campus I, Arapiraca- AL/ Acadêmica de Pedagogia e Pibidiana do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID/CAPE), BRAZIL, E-mail; vitoriaalex6@gmail.com;

Samilla Barbosa dos Santos

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2879-27898>; Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL) Campus I, Arapiraca - AL/ Acadêmica de Pedagogia e Pibidiana do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID/CAPE), BRAZIL, E-mail;; samyllasantos2346@gmail.com

Cláudia Cristina Rêgo Almeida

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5757-3171>; Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL) Campus I, Arapiraca-AL /Docente do curso de Pedagogia, , BRAZIL, E-mail;; claudiarego@uneal.edu.br.

INTRODUÇÃO

Que contribuições à família tem apresentado na alfabetização e no letramento das crianças, no período de isolamento social decorrente da pandemia do COVID-19?

Admitindo a impossibilidade de, no presente estudo, fazermos um exame exaustivo de um tema tão complexo, nosso intuito é refletirmos sobre a questão acima enunciada,

considerando nossa experiência no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Realizamos uma pesquisa em duas escolas públicas da rede municipal, denominadas aqui Escola 1 e Escola 2, situadas na cidade de Arapiraca- AL, especificamente onde estamos inseridas como bolsistas, respectivamente no 1º e 2º ano.

Pesquisas indicam que a questão do insucesso no processo de alfabetização e letramento das crianças da Educação Básica no Brasil é ainda um desafio a ser vencido, principalmente no Estado de Alagoas. Nessa direção, temos como referência os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), que revelaram em 2016, através dos resultados da Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), que 54,73% de mais de 2 milhões de concluintes do 3º ano do ensino fundamental demonstraram ter dificuldades na leitura (BRASIL, 2016).

Com o advento do isolamento social para a proteção dos alunos, familiares e professores, esses dados se tornam ainda mais alarmantes. Em obediência ao Decreto Governamental N°10.212, de 30 de janeiro de 2020, e contra a proliferação do vírus, as crianças foram levadas a estudarem em casa. Carentes dos apetrechos técnicos, físicos, sociais e psicológicos dos

docentes alfabetizadores e da escola, o apoio da família para que uma regressão em sua aprendizagem não fosse maior revelou-se essencial.

Tratando-se desse apoio, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9.394- confirma sua importância quando diz que:

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1996).

Assim, objetivamos com esse trabalho refletir sobre que contribuições a família tem apresentado na alfabetização e no letramento das crianças, no período de isolamento social decorrente da pandemia da Covid-19, considerando que, em geral, as famílias estão desprovidas de recursos e muitas delas são analfabetas, somando-se ao trabalho diário frente à necessidade da sobrevivência.

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO EM TEMPOS DE ENSINO REMOTO

No período da pandemia do Covid-19, novas relações afetivas e profissionais foram criadas e ressignificadas, muitos profissionais passaram a trabalhar remotamente; famílias a conviver cotidianamente com vários conflitos; pessoas ficaram afastadas de entes queridos para se proteger e proteger o outro; muitos continuaram nas suas atividades por serem essenciais, por não terem outra opção para se manter ou mesmo por não acreditarem que o vírus é real. (SOUZA, 2020)

Com base nesta realidade, este artigo, escrito no segundo ano da pandemia, apresenta algumas reflexões sobre o ensino na modalidade remota, seguidos dos conceitos de alfabetização, letramento e, finalmente, as contribuições da família nesse processo.

Em virtude do fechamento das instituições de educação básica, em meio a incertezas e questionamentos, o ensino remoto foi adotado pelas escolas, apresentando grandes desafios para os docentes e mudanças na rotina dos alunos. Tal realidade provocou a reinvenção na forma de ensinar dos professores para que os discentes não fossem prejudicados no desenvolvimento das aprendizagens.

De acordo com Moreira e Schlemmer (2020, p. 9), no ensino remoto:

O processo é centrado no conteúdo, que é ministrado pelo mesmo professor da aula presencial física. Embora haja um distanciamento geográfico, privilegia-se o compartilhamento de um mesmo tempo, ou seja, a aula ocorre num tempo síncrono, seguindo princípios do ensino presencial. A comunicação é predominantemente bidirecional, do tipo um para muitos, no qual o professor

protagoniza vídeo-aula ou realiza uma aula expositiva por meio de sistemas de webconferência.

Ainda segundo o autor, a presença física do professor e do aluno no espaço da sala de aula são substituídos por uma presença digital numa sala de aula digital. Nesta modalidade de ensino, o foco está nas informações e nas formas de transmissão dessas informações.

O ensino remoto, em alguns casos, tem permitindo encontros afetuosos e boas dinâmicas curriculares, e, em outros, tem repetido modelos massivos subutilizando os potenciais da cibercultura na educação (SANTOS, 2020).

A alfabetização é um dos processos mais importantes da vida escolar e, apesar dos desafios impostos pela pandemia, é necessário garantir às crianças o direito ao aprendizado da leitura e da escrita.

De acordo com Coelho (2011, p.17),

A alfabetização põe nas mãos dos indivíduos um poderoso instrumento, tanto para a apropriação dos conceitos científicos, como para a objetivação do pensamento científico. O mesmo podemos afirmar em relação à filosofia e a certos campos da arte. A alfabetização pode se constituir em um momento preparador para o ingresso nesses universos.

Gadotti (*apud* FREIRE, 1991, p.68) diz que o conceito de alfabetização possui um significado mais amplo, onde ele vai além do mero domínio do código escrito enquanto prática discursiva que possibilita uma visão mais crítica da realidade, sobretudo a qualidade desse domínio para que o educando obtenha autonomia. De acordo com as ideias defendidas, o ser humano aprende a ler o mundo antes mesmo de aprender a ler e escrever, pois o processo de alfabetização e letramento não se configura apenas ao âmbito escolar, mas depende também do espaço que frequentamos, das pessoas com quem convivemos, dos livros que temos acesso.

O processo de alfabetização é, portanto, inseparável da construção social das práticas de leitura e escrita; os professores precisam questionar-se continuamente sobre como as relações sociais influenciam essas interações em sala de aula mediadas pela escrita" (BARTLETT ; MACEDO, 2015, p.228).

Freire (2001, p.10 *apud* LEAL; NASCIMENTO, 2019, p.5) ressalta que o processo de alfabetização não pode se dar sobre, nem para o educando, ele tem que se dar com o educando, mas há que se estimular nele a colaboração, a decisão, a participação e a responsabilidade social e política.

Dessa forma, além da mediação do professor nas aprendizagens do aluno para que

o mesmo seja participativo e possua responsabilidade social e política, se faz necessário que os familiares estimulem os filhos sempre, de diferentes formas, para despertar o interesse da criança. E também reforçar as atividades que são orientadas pelo docente.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Com a finalidade de alcançar resultados sólidos para o trabalho, realizamos uma pesquisa de caráter qualitativo, uma vez que, para Creswel (2007, p.186), “Na perspectiva qualitativa, o ambiente natural é a fonte direta de dados e o pesquisador, o principal instrumento, sendo que os dados coletados são predominantemente descritivos”.

Como instrumento de coleta de dados, utilizou-se um questionário aberto, sob a intenção de coletar relatos de experiências dos entrevistados. Marconi e Lakatos (2003, p. 201) definem questionário como sendo “um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador”. O questionário foi encaminhado pelo *Google forms*, contendo sete questões com o objetivo de discorrer num diálogo sobre o processo de alfabetização e letramento acentuando a importância da colaboração da família durante as aulas remotas.

Participaram deste estudo oito sujeitos, mas disponibilizaremos o relato de apenas quatro entrevistados para explanar o foco da pesquisa, esses, membros do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL), localizada em Arapiraca- AL, e bolsistas do programa de iniciação à docência (PIBID), sendo dois vinculados à Escola 1 e dois atuantes na Escola 2.

Mostraremos a seguir relatos de experiências de alguns desses sujeitos pesquisados acerca do processo de alfabetização e letramento na Pandemia da Covid-19 e as contribuições da família percebidas por eles no período que estão inseridos nas escolas da pesquisa.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Como exposto anteriormente, a pesquisa realizada em Arapiraca-AL teve como entrevistados pibidianos bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) no âmbito do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL), focado na alfabetização. Todo o processo de inscrição e inserção nele foi feito de forma *online* em 2020 e permanecerá assim até 2022, pois essa edição se iniciou quando a pandemia já tinha começado. Esse que intenciona que os estudantes das licenciaturas tenham uma primeira experiência sobre as vivências em sala de aula, sendo ancorados em

um professor supervisor que lhe guiará e avaliará suas práticas. Contando também com formações continuadas e reuniões semanais, envolvendo a equipe de bolsistas do Núcleo de Pedagogia, sob a alçada do coordenador de área, objetivando o acompanhamento do programa no percurso durante dezoito meses.

Na adesão de estudos remotos nas escolas, as que faziam parte do programa foram condicionadas a passar a oferecê-lo nessas circunstâncias e os licenciandos tiveram que aprender no cotidiano como essa dinâmica iria se dar.

Assim, imersos em um cotidiano desafiador devido às condições pedagógicas, psicológicas, sociais e mais ainda tecnológicas, foi possível notar que os pais eram figuras de elevada utilidade na alfabetização e letramento dos filhos.

Como já mencionado, com o isolamento social, inúmeras crianças passaram a participar das aulas de forma remota, e os alunos do 1º ano “B” da Escola 1 e do 2º ano “D” da Escola 2 foram alguns deles, portadores de realidade e personalidades diversas, tornou-se perceptível, por sua vez, que os que contaram com o apoio de sua família no processo de alfabetização e letramento se desenvolveram melhor, se expressavam bem mesmo quando não estavam aptos para ler, sabiam reconhecer letras por terem contato com objetos visuais que as destacavam, e vinham assistir aulas mais dispostos.

Logo, houve a discussão com outros pibidianos sobre essas impressões através de um formulário de questionário aberto pelo aplicativo *Google Forms*, onde indagamos: Em que aspecto da alfabetização e letramento você considera que a família contribui mais? A entrevistada, aqui denominada por A, da Escola 1, relatou que: “A família contribui dando incentivos dentro de casa”. O entrevistado, denominado aqui por B, da Escola 2, completa que: “Na promoção de um ambiente leitor, também com incentivo e acompanhamento nas atividades escolares.” O sujeito nomeado C da Escola 1 pontua “Atribui ajuda na contextualização da linguagem”. E o pesquisado D da Escola 2 “No estímulo no interesse dos filhos e na união da família com os professores”.

Tomando como base a conclusão dessa primeira pergunta, conclui-se que, para os sujeitos da pesquisa, a melhor maneira de os pais ajudarem na alfabetização e no letramento dos filhos é impulsionando-os a participar das atividades escolares e criando um ambiente leitor dentro de suas próprias residências. Tratando-se das contribuições da família em um âmbito de incentivo, Soares (2005) já revelava traços que os parentes pertencentes a classes mais altas que tinham maior acesso à cultura colaboravam mais no processo de alfabetização e letramento que os das camadas baixas, dizendo que:

Uma criança que vive num contexto de letramento, que convive com livros, que ouve histórias lidas por adultos, que vê adultos lendo e escrevendo,

cultiva e exerce práticas de leitura e de escrita: toma o livro e finge que está lendo [...] toma papel e lápis e “escreve”. Ainda não aprendeu a ler e escrever, mas é, de certa forma, letrada, tem já um certo nível de letramento (SOARES, 2005, p.50).

Isso nos leva a próxima pergunta que foi: Nos casos que não houve essa contribuição da família, qual você considera que foram as principais causas? A entrevistada A da Escola 1 diz o seguinte:

Questões de ausência nas aulas remotas, falta de acesso à tecnologia, famílias e/ou responsáveis trabalhando o dia todo e não se preocupando com a vida escolar do estudante. Sem contar o fato de que alguns pais não são alfabetizados e não poderiam ajudar nesse processo de forma ativa, apenas com o incentivo.

O pesquisado B da Escola 2 responde “Dificuldade de acessibilidade digital e pais analfabetos”. Já o C continua “Ausência de recursos para as aulas *online*” e o D completa “Falta de tempo por questões financeiras”.

Observa-se que a questão financeira afeta, sobretudo, a participação da família no ambiente de aprendizagem de seus filhos, visto que há uma necessidade gritante pela sustentabilidade da família que, hoje, não é somente atribuída ao homem. Assim sendo, soma-se essa necessidade com a ausência dos recursos tecnológicos apropriados no acompanhamento das aulas remotas.

Pensando também sobre os benefícios da contribuição da família nos processos de alfabetização e letramento na pandemia, Magda Soares, em 08/09/2020, cedeu uma entrevista ao canal Futura, tendo como tema as dificuldades da alfabetização e letramento na pandemia do Novo Coronavírus em solo brasileiro e disse o seguinte:

Um efeito muito positivo que o ensino à distância pode ter é criar uma maior aproximação entre as escolas e a família: os pais compreendem melhor o processo de aprendizagem dos filhos; embora sem formação para isso, entendem com mais clareza qual é a função do professor e da escola.

Ou seja, após essa análise, entendemos que a família a partir do retorno ao ensino presencial, em razão das contribuições no ensino remoto, pode despertar o interesse pela aprendizagem de seus filhos, como se dá a dinâmica de ensinar e aprender, conflitos existentes no âmbito do ensino e até compreender que o professor é um profissional que carece de compreensão e respeito.

Assim, a pergunta 3 três confirma esse viés quando indaga o seguinte: Você considera que os pais contribuíram mais no ensino remoto do que no presencial?

As respostas dos entrevistados mencionados foram unânimes para esse item; a

família contribuiu mais no ensino remoto do que o faria no presencial. A pesquisada A fala “Mais, tanto no acompanhamento das aulas quanto nas atividades”, O sujeito entrevistado B “A carga de aprendizagem que era só da escola ficou mais a cargo da família”. O C “Vi mais participação. A família se tornou uma nova mediadora”. O D finaliza “Participaram mais no remoto”.

A razão principal para os familiares participarem mais ativamente desse progresso se dá pelo fato de que sabem que não é só em avanços pedagógicos que o discente será afetado, a falta de socialização dele com os saberes do mundo, com as pessoas, e a sociedade grafocêntrica que ele não está vistoriando afetará também seu desenvolvimento humano. É nessa perspectiva que Soares (2009) reforça em sua pesquisa sobre as consequências de não se alfabetizarem e letrarem, defendendo que:

[] Je há muito “estado ou condição de analfabeto” que não é apenas o estado ou condição de quem não dispõe da “tecnologia” do ler e do escrever: o analfabeto é aquele que não pode exercer em toda sua plenitude os seus direitos de cidadão, é aquele que a sociedade marginaliza, é aquele que não tem acesso aos bens culturais de sociedades letradas, e mais que isso, grafocênticas [] (SOARES, 2009, p. 20).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento norteador de 2017, destinado às orientações para professores e categorias semelhantes, traz em seus princípios os níveis de escolaridade da educação básica, a qual visa o pleno desenvolvimento do educando em dimensões intelectuais, físicas, afetivas, sociais e culturais, assim, negá-lo esses direitos seria dizer não a leis como a da Constituição Federal de 1988 sobre educação que guiou a criação do documento.

Magda (2009, p. 37) aponta as esferas que a alfabetização e letramento atingem quando diz que “ao passo que a criança chega nesse estado ela torna-se cognitivamente diferente, começa a pensar o mundo de uma maneira distinta, sua linguagem muda; adquire novas palavras, diversificando seu vocabulário, torna-se outro tipo de ser pensante e cultural”.

Lemle (1988) fala sobre o estalo sob os quais as crianças são afetadas quando notam percepções que agora entendem as palavras e os sons dela, esse fenômeno quando reconhecido pelos pais como bom, aumenta o desenvolvimento delas, porque, como já disse Poletto (2005), a interação com os adultos é um fator insubstituível nessa aprendizagem, pois eles são modelos a serem seguidos por elas.

CONCLUSÃO

A partir dos dados analisados, tornam-se perceptíveis os avanços que a contribuição da família nos processos de alfabetização e letramento traz para o aluno. Compreendemos que a família é importante para a alfabetização e o letramento da criança, pois se faz necessário que haja incentivo dentro de casa, dessa forma será possível estabelecer o hábito da leitura, assim como o acompanhamento das atividades escolares, uma vez que a alfabetização é o processo de aquisição da língua escrita e oral e o letramento viabiliza a interpretação necessária para a compreensão das duas situações. Também para a compreensão do mundo.

Por fim, é possível reconhecer que a família contribui contextualizando a linguagem. Não só na alfabetização em tempos de ensino remoto: os pais são importantes aliados em todas as fases da vida escolar de uma criança. Essa talvez seja a principal chave para o sucesso do desenvolvimento do aluno. Os avanços obtidos na Escola 1 e Escola 2 em questão e alfabetização e letramento se deram quando a família contribuiu mesmo em meio a dificuldades tecnológicas, falta de *internet* ou ausência no acompanhamento das aulas das crianças por necessidade.

REFERÊNCIAS

- BARTLETT, L., MACEDO, M. do S. A. N. (2015). Aproximações entre a concepção de alfabetização de Paulo Freire e os novos estudos sobre Letramento. **Revista Brasileira De Alfabetização**, 1(1). Disponível em <http://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/46>. Acesso em 14 de set de 2021.
- BRASIL, DECRETO N° 10.212, DE 30 DE JANEIRO DE 2020. Promulga o texto revisado do Regulamento Sanitário. Brasília, 2020. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/D10212.htm. Acesso em 29 de set de 2021.
- _____.Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em 14 de set de 2021.
- _____. Ministério da Educação. Lei nº 9.394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em 12 de set de 2021.
- CRESWEL, J. W. **Projeto de pesquisa: método qualitativo, quantitativo e misto**. 2.ed. Porto Alegre, Artmed, 2007.
- COELHO, Sônia Maria. **A importância da Alfabetização na vida humana**. Caderno de formação: formação de professores didática dos conteúdos/Universidade Estadual Paulista. Pró-Reitoria de Graduação; Universidade Virtual do Estado de São Paulo - São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

GADOTTI, Moacir. Alfabetização e letramento: Como negar nossa história. Disponível em: <http://acervo.paulofreire.org:8080/xmlui/handle/7891/2388>. Acesso em 15 de set de 2021.

INEP. Relatório SAEB/ANA 2016: panorama do Brasil e dos estados. Brasília: Inep, 2018b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/images/banners/caderno_pna.pdf. Acesso em 15 de set de 2021.

LEAL, S. do. R. F & NASCIMENTO, M. I. M. A importância do ato de Ler: aproximação e distanciamento teórico- metodológico em Paulo Freire. **Revista Pro- Posições**/ Campinas, SP/ V.30/ e20180024/2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/GTyQPNPxDs5n5m4ZB5nbcdr/?lang=pt>. Acesso em 11 de set de 2021.

LEMLE, M. **Guia teórico do alfabetizador**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1988.

MARCONI, M. de A; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MOREIRA, J. A.; SCHLEMMER, E. Por um novo conceito e paradigma de educação digital *online*. **Revista UFG**, 2020, v.20. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/63438>. Acesso em 10 de set de 2021.

SANTOS, E. EAD, palavra proibida. Educação *online*, pouca gente sabe o que é. Ensino remoto, o que temos para hoje. Mas qual é mesmo a diferença?. **Revista Docência e Ciberultura**, 2020. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/re-doc/announcement/view/1119>> Acesso: 15 de set de 2021.

SOUZA, Elmara Pereira de. **Educação em tempos de pandemia**: desafios e possibilidades. Cadernos de Ciências Sociais Aplicadas. Ano XVII. Volume 17. Nº 30 jul./ dez.2020.

SOARES, Magda. **Letramento**: Um tema de três gêneros - 3.ed- Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

_____. **Como fica a alfabetização e o letramento durante a pandemia?** Entrevista no canal Futura. 08/09/2020. Disponível em: <http://www.futura.org.br/como-fica-a-alfabetizacao-e-o-letramento-durante-a-pandemia/>. Acesso em 15 de setembro de 2021.

POLETTI, Raquel Conte. A Ludicidade da criança e sua relação com o contexto familiar. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v.10, n.1, p.2. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pe/a/CLKS3Mqck77dqhn5cRZj7Rm/?format=pdf&lang=pt>. Aceso em 12 de set de 2021.

REINVENTANDO A PRÁTICA DE ALFABETIZAR E LETRAR EM TEMPOS DE PANDEMIA- UM RECORTE TEÓRICO-METODOLÓGICO DO PROJETO DO PIBID (2021)

Data de aceite: 16/08/2022

Karoline Pereira dos Santos

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8965-9586>; acadêmica no Curso de Licenciatura em Pedagogia, Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL), campus I, Arapiraca – AL, BRAZIL, E-mail: pereirakaroline1999@gmail.com

Karine Silveira de Souza Fausto

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0607-6789>; acadêmica no Curso de Licenciatura em Pedagogia, Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL), campus I, Arapiraca – AL, BRAZIL, E-mail: kafaustto05@gmail.com

Maria José de Brito Araújo

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9641-3015>; UNEAL, campus I, Arapiraca – AL, Professora do Curso de Licenciatura em Pedagogia, BRAZIL, E-mail: maria.araujo@uneal.edu.br

Maria Luiza Braz

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2031-2469>; UNEAL, campus I, Arapiraca – AL, Professora do Curso de Licenciatura em Geografia, BRAZIL, E-mail: luiza.braz@uneal.edu.br

INTRODUÇÃO

Alfabetização e letramento são situações que nos remetem à prática pedagógica nos primeiros anos do Ensino Fundamental, experiências vivenciadas pelos acadêmicos do curso de Pedagogia, quando de sua inserção no Estágio Curricular Supervisionado e, sobretudo,

quando nos reportamos aos pibidianos do curso supracitado, diante dos desafios postos pela pandemia e, eles, enquanto protagonistas e atores principais da ação, devem se alinhar as propostas das escolas parceiras no intuito de honrar seu compromisso com o Pibid/ Universidade e Escola Básica.

Nos dizeres de Leal; Albuquerque e Moraes (2006), alfabetizar letrando se constitui um desafio permanente, levando-nos a pensar sobre as práticas, assim como as concepções adotadas pelos professores, quando do início das crianças no mundo da escrita. Para os autores, é preciso que haja uma análise das metodologias, no sentido de garantir, o mais cedo e de maneira eficaz, o duplo direito de não apenas ler e registrar palavras numa escrita alfabética, mas ser capaz de ler e compreender, produzindo nessa sequência seus próprios textos.

Assim sendo, o ensinar e aprender estão intimamente ligados, sem, contudo, desprezar a escrita, primando pela compreensão, interpretação, categorias essenciais no processo de alfabetização e letramento. Entendemos que a leitura de letras isoladas não faz parte desse contexto, portanto, o professor do século XXI carece pensar e repensar sua proposta alfabetizadora, ajustando-se ao contexto atual, preconizado pela Base Nacional Comum

Curricular-BNCC, através dos princípios que norteiam o trabalho docente.

Outrossim, o formato desse texto pretende através do evento ELUNEAL, socializar as atividades propostas no projeto do PIBIC, estabelecendo diálogos com os participantes do citado evento, considerando que as experiências pibidianas também serão socializadas por outros atores sociais, bolsistas do programa, e, que, esperamos ser um balizador para a continuidade de nossa pesquisa.

MATERIAL E MÉTODOS

A metodologia de um projeto nos mostra o caminho a seguir, assim sendo nosso texto terá como ponto de partida a tipologia de pesquisa qualitativa que segundo Chizzotti (2013, p. 28): “o termo qualitativo recobre, hoje, um campo transdisciplinar, envolvendo as ciências humanas e sociais, assumindo tradições ou multiparadigmas de análise”[...]. Quanto à abordagem, consideramos ser um estudo descritivo de cunho bibliográfico. Enfatizamos que os procedimentos metodológicos também fazem parte de um recorte do projeto do PIBIC, por essa razão encontra-se bastante sucinto.

A pesquisa bibliográfica juntamente com a descrição que fala sobre alfabetização e letramento está sustentada nas ideias de Soares (1988); Freire(2011); Kleiman(2005); Soares(2008), entre outros teóricos que tratam da questão em pauta.

E, no sentido de que nosso texto apresente uma característica acadêmica, selecionamos uma obra com vários textos, optando pela história da alfabetização, narrativas referentes às considerações tecidas pela referência na alfabetização: Magda Soares entre alguns achados tratando de Emília Ferreira e Ana Teberosky. No segundo texto, vamos tecer fios em relação à pandemia, culminando com o terceiro texto que traz experiências realizadas com professores alfabetizadores durante a pandemia.

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Nas décadas subseqüentes a 1960, várias linhas teóricas começaram a discutir a respeito da aquisição da leitura e da escrita sob diversas perspectivas. Nas palavras de Soares (1998, p. 16), “alfabetizar é ensinar a ler e alfabetizado é “aquele que sabe ler” (e escrever). Ou seja, uma pessoa que aprende o sistema alfabético e que consegue formar palavras e lê-las, é considerado um sujeito alfabetizado.

Os estudos sobre Alfabetização e os métodos para se alfabetizar uma criança nos trazem grandes reflexões sobre esta temática. Pergunte para qualquer pessoa o que é Alfabetização, e a resposta dificilmente será outra que não a de que Alfabetização é

“ensinar a ler e escrever”. Mas para os profissionais do ensino e da educação, deu-se a necessidade de expandir esse conceito, tornando-se fundamental devido às demandas das sociedades modernas.

As práticas em sala de aula devem ser realizadas de modo que a alfabetização seja promovida com a perspectiva do letramento. Uma interferência que pode refletir sobre o conceito de letramento é que o sujeito analfabeto também pode ser considerado um indivíduo letrado; se o mesmo não sabe ler e/ou escrever, mas em seu meio social tem o conhecimento sobre determinados assuntos e absorve esse conhecimento, seja por rádio, jornal ou músicas, por exemplo, esse sujeito é letrado.

De acordo com Kleiman (2005, p. 19), “podemos definir hoje o letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos.” Com o nascimento do termo letramento, surgiram duas vertentes: de um lado, o saber ler e escrever e do outro lado, usar esse “saber ler e escrever” nas demandas sociais que precisam do uso da leitura e da escrita. Ser letrado é diferente de ser alfabetizado, visto que o sujeito alfabetizado sabe ler e escrever e o sujeito letrado é capaz de aprimorar o conhecimento desenvolvendo aptidões.

Soares (2008, p. 92), adverte que:

Alfabetização e letramento são, pois, processos distintos, de natureza essencialmente diferente; entretanto, são interdependentes e mesmo indissociáveis. A alfabetização – a aquisição da tecnologia da escrita – não precede nem é pré-requisito para o letramento, isto é, para a participação em práticas sociais de escrita, tanto assim que analfabetos podem ter um certo nível de letramento: não tendo adquirido a tecnologia da escrita, utilizando-se de quem a tem para fazer uso da leitura e da escrita; além disso, na concepção psicogenética de alfabetização que vigora atualmente, a tecnologia da escrita é aprendida, não como em concepção anteriores, com textos construídos artificialmente para a aquisição das técnicas de leitura e de escrita, mas através de atividades de letramento, isto é, de leitura e produção de textos reais, de práticas sociais de leitura e escrita.

Nesse sentido, para que haja condições suficientes para que um indivíduo consiga criar capacidade para interagir em diversas práticas sociais é necessário que este consiga ir além do código escrito, e comece a utilizar a prática do saber ler e escrever no seu dia a dia, formando, desta maneira, o sujeito letrado capaz de interpretar o mundo.

DILEMAS E PERSPECTIVAS EM TEMPOS DE PANDEMIA- RELAÇÃO COM ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Com a pandemia da covid-19 a educação brasileira teve que adaptar suas práticas pedagógicas, isso porque para evitar o alastramento do corona vírus, foram tomadas decisões de isolamento social, em todo o mundo, determinando a obrigatoriedade do distanciamento e do uso de máscara em todos os espaços públicos. Nesse contexto, os processos de alfabetização e letramento ganharam novas metodologias, sendo desenvolvidos de forma remota, exigindo uma maior habilidade dos professores.

Assim, Nick (2021, p. 284-291), fala um pouco sobre a reinvenção docente, dizendo:

O professor, que não estava capacitado, iniciou a corrida contra o tempo, tornou-se auto didático. Aprendeu para ensinar. Precisou mudar suas metodologias, repensar sua prática docente, testar, experienciar, julgar, adaptar e oferecer suporte aos alunos que não tinham habilidades para fazer uso das novas ferramentas de aprendizagem.

Para que o aluno obtenha um maior rendimento em sua aprendizagem, a partir das práticas remotas, é essencial uma cooperação entre a família e a escola. Na modalidade dos anos iniciais do Ensino Fundamental a supervisão por parte dos responsáveis e dos professores é indispensável, pois este auxiliará as crianças durante as aulas remotas e nas atividades enviadas para casa. Além disso, os professores poderão aprimorar a organização e planejamento das aulas com propostas que envolvam a participação do responsável, estimulando o maior conhecimento do aluno. Desta maneira, a união das duas instituições promove um melhor engajamento e aperfeiçoamento educacional para todos os alunos envolvidos.

A aula remota foi essencial para que os alunos continuassem estudando, porém tornou a educação mais complexa. Com o uso da tecnologia, sendo fundamental nesse cenário, permitindo que os professores mantivessem contato com os educandos por meio de plataformas *on-line* e aplicativos como o *WhatsApp* e o auxílio essencial dos pais, foi possível continuar com o processo de aprendizagem. Mas nem todos tinham acesso a tais ferramentas, ocasionando desproporcionalidade de ensino entre as famílias que tinham menores condições de oportunidades, frente àquelas que dispunham de ferramentas oportunas para aulas remotas e acesso devido a suas condições financeiras, gerando grandes impactos negativos para a educação.

De acordo com Soares (2006), para entrar e viver no mundo do conhecimento, o aprendiz necessita de dois passaportes: o domínio da tecnologia escrita (o sistema alfabético e ortográfico), que se obtém por meio do processo de alfabetização, e o domínio

de competências de uso dessa tecnologia (saber ler e escrever em diferentes situações e contextos), que se obtém por meio do letramento. Freire (1991) afirma: “Não basta saber ler ‘Eva viu a uva’. É preciso compreender qual a posição que Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir a uva e quem lucra com esse trabalho.”

Nesse sentido, deve haver um maior preparo dos professores, para que possam aplicar corretamente todos os processos necessários para a aprendizagem dos educandos, a partir de diálogos com a criança, aliterações, rimas, histórias e músicas, por exemplo, para estimular e desenvolver habilidades precursoras no processo de Alfabetização. Atualmente, existem vários métodos para alfabetizar uma criança, de acordo com Frade; Val; Bregunci (2014).

Um método específico, como o silábico, o fônico, o global; um livro didático de alfabetização, proposto por algum autor; um conjunto de princípios teórico-procedimentais que organizam o trabalho pedagógico em torno da alfabetização, nem sempre filiado a um referencial teórico explícito ou único; um conjunto de saberes práticos ou de princípios organizadores do processo de alfabetização, (re) criados pelo professor em seu trabalho pedagógico.

Estamos tão acostumados a considerar a aprendizagem da leitura e escrita como um processo de aprendizagem escolar que se torna difícil reconhecermos que o desenvolvimento da leitura e da escrita começa muito antes da escolarização. (FERREIRO, 2011, p. 63)

Em tempos de pandemia esses métodos precisaram ser adaptados pelos educadores para tentar fazer com que os alunos obtivessem uma boa aprendizagem. Em união com os pais, à comunidade escolar planejou atividades diferenciadas com aulas síncronas e assíncronas. Em relação às aulas remotas, o Ministério da Educação (MEC), orientou os sistemas de ensino que:

Neste período de afastamento presencial, recomenda-se que as escolas orientem alunos e famílias a fazer um planejamento de estudos, com o acompanhamento do cumprimento das atividades pedagógicas não presenciais por mediadores familiares (BRASIL, 2020c, p. 9).

Isto significa que para que o aluno obtenha um maior rendimento em sua aprendizagem, a partir das práticas remotas, é essencial uma cooperação entre a família e a escola. Desta maneira, a união dessas duas instituições promoverá um melhor engajamento e aperfeiçoamento educacional para todos os alunos envolvidos, pois disponibilizará a ajuda necessária para garantir que os educandos se adaptem a nova rotina de estudos.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

As discussões teóricas no grupo de estudo proporcionam abertura para a produção, reflexão de outras situações problemas, podendo ser estabelecidas algumas conexões entre teoria e prática pedagógica. Fortalecer a Fapeal, enquanto agência de fomento e patrocinadora das pesquisas no âmbito da Uneal é uma das metas que está interligada com os resultados esperados. Pretendemos incluir os textos produzidos, oriundos dessa pesquisa nos *E-book* e livros físicos, quando da abertura de Edital pela Uneal para esse fim. Como forma de agradecimento, nossa proposta deverá alcançar as escolas parceiras através de relatórios produzidos pelos bolsistas, contendo os resultados do projeto de pesquisa.

Ressaltamos que o Plano de Trabalho inserido no projeto, apresenta dez ações de grande relevância a destacar: seleção e estudo de textos relacionado ao tema da pesquisa. Nossas discussões primeiras foram a respeito da seleção de material que nos falasse sobre alfabetização, letramento e pandemia.

Iniciamos, portanto, com uma breve descrição das fontes pesquisadas e que contribuíram para nossas leituras no grupo de estudo, tendo em vista que este é um projeto recente, iniciado em agosto (2021). Em sequência, enfatizamos que nossas primeiras leituras retratam sobre a questão da alfabetização, assim, traçamos um caminho, buscando o que os autores tratam em relação à questão em pauta, prioritariamente o que tange a alfabetização no Brasil.

Nessa empreitada de busca do referencial teórico, encontramos uma obra *online*, cujo título é: Alfabetização no Brasil: uma história de sua história, datada de 2011, composta por 326 laudas. No auge de nossa euforia para entender o processo de alfabetização, selecionamos àquelas partes da obra que estavam relacionadas com o tema da pesquisa, assim iniciaremos nosso relato. O primeiro texto a ser lido, discutido e analisado foi: Magda Soares na História da Alfabetização no Brasil, escrita por outros pesquisadores, não sendo autoria da própria Magda Soares. Sabemos que ela é uma referência no campo da educação, podemos dizer um **baluarte** (grifo nosso) na área da Linguagem, especificamente na ramificação da alfabetização e letramento, contribuindo com a prática pedagógica dos professores alfabetizadores.

Cabe-nos agora falar um pouco sobre o texto selecionado. Nessa direção, Mortatti e Oliveira (2011, p. 40), discorre que:

Ao longo de sua atuação profissional, Magda Soares teve publicados: livros acadêmico-científico; artigos em periódicos educacionais, em jornais e em sites da *internet*; verbete de dicionários; prefácios e apresentações; livros didáticos para o ensino da língua portuguesa e para alfabetização/letramento.

Nesse cenário de produções, entendemos a razão por que Magda Soares é uma fortaleza no campo da linguagem, pois, sua linha de pesquisa é em um campo do conhecimento, o que a faz discutir as questões da alfabetização com propriedade.

Ainda em Mortatti e Oliveira (2011), fizemos uma análise da cronologia posta pelos autores em relação à biografia, incluindo credenciais e qualificações de Magda Soares, assim como as primeiras publicações, sempre renomada na área de educação. Professora titular da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), aposentando-se em 1999, mas continuando como professora pesquisadora voluntária em projetos voltados para alfabetização.

Os autores acima citados traçam um perfil acadêmico de Magda Soares, fala sobre as obras publicadas, as contribuições em espaços internacionais, às condecorações e prêmios recebidos. Faz alusão a primeira publicação, datada de 1974- um artigo, cujo título é: “Comunicação e expressão: o ensino da língua portuguesa no 1º grau” (p. 42). Acrescentam os autores que, até a o final da década de 1970 teve publicado mais dois artigos em periódicos. Precisamos atentar que, naquele período não era fácil à publicação de textos, somente a partir dos anos de 1980 as publicações tiveram mais espaços no meio acadêmico.

Outro texto analisado foi de uma publicação no Congresso Nacional de Educação (CONEDU), trazendo resultados de pesquisas sobre as teorias adotadas por Emília Ferreira e Ana Teberosky. Destarte, esboçamos o conceito trazido por Duarte *et al* (2018, p.), que diz:

Alfabetização é o processo pelo qual a criança passa a se integrar ao ambiente escolar através da aquisição da leitura e escrita. A partir desse entendimento é possível afirmar que esse processo se constitui em um recurso pedagógico utilizado para motivar a criança a ler e escrever. Assim sendo fica evidenciado que o objetivo da alfabetização é o de desenvolver a aquisição da escrita e da leitura independente de ser por um indivíduo ou grupo de indivíduos.

Segundo os autores, a alfabetização não se dá de forma isolada, o processo da escrita está interligado, imbricado, mas, diante disso, vimos adentrar nas ideias de Emília Ferreira e Ana Teberosky, a respeito da questão, lembrando que o texto, o qual está sendo referenciado é de Duarte *et al*(2018) que, em seu discurso, enfatiza: “A alfabetização dentro do contexto do construtivismo é idealizada como um processo que tem construindo noções de conceitos, continuamente seu início bem antes da criança ir para escola. Defende que o seu desenvolvimento ocorre de forma , concomitante.”(p. 3).

A escrita é trabalhada de forma igualitária com o processo de leitura, destacando que as crianças ordenam conhecimentos sobre a leitura e escrita. O texto faz uma alusão à

situação vivenciada pela criança, onde essa associa escrita com o desenho, dizendo que: em um processo de que “a escrita é concebida pela criança como uma soma de desenho representativos dos objetos”. (DUARTE *et al*, 2018, p. 3).

O texto o qual nos reportamos, enquanto recurso de descrição e análise no sentido de ampliar os horizontes sobre alfabetização é sintético, porém não traz de forma detalhada outras abordagens, a exemplo dos níveis da escrita, tendo em vista que o processo de alfabetização deve ocorrer de maneira intrínseca com a escrita e, sabemos que, Emília Ferreira e Ana Teberosky pontuam essas questões com muita propriedade.

O último texto a ser apreciado e discutido é de Collelo (2021, p.1), cujo título é: Alfabetização em tempos de pandemia, trazendo a seguinte narrativa:

Em 2020, quando o mundo foi surpreendido pela pandemia causada pelo novo Coronavírus-COVID 19-, a vida social, sacudida pela imposição de novas rotinas, deparou-se com condições inéditas de trabalho, de produção, de relações humanas e de lazer no contexto do necessário distanciamento entre as pessoas. Como parte desse cenário, a escola também mudou, inaugurando a inusitada realidade do ensino remoto, o qual, partilhando responsabilidades entre famílias e educadores, também dividiu com a comunidades escolar desafios, tensões, expectativas e sentimentos [...].

Bem, a justificativa de se analisar texto sobre pandemia dar-se ao fato que selecionamos 3 (três) textos discutidos no grupo de estudo: Formação Continuada de Professores, visto que, ainda não avançamos para pesquisa de campo. A preocupação da autora supracitada, em seu texto é com o processo de alfabetização das crianças na faixa etária entre 6 e 7 anos. Todos os setores da sociedade sofreram mudanças inesperadas, é um período sinalizado por reinvenções, aonde, todos tiveram de se ajustar as novas propostas, mesmo, sem sequer entender como começaria e, no caso dos professores, aquela dúvida: será que darei conta dessas atribuições? Foi um desafio que tomou conta de todos os sistemas educacionais, sobretudo a escola. Falamos isso porque sentimos na pele enquanto professores e acadêmicos.

Nessa direção, vimos que o texto traz alguns indicadores que contribuíram para análise da situação inusitada: aulas remotas. Foram possíveis esses indicadores porque a autora se apropria de depoimentos formais e informais por meio de diversos sujeitos que direta ou indiretamente estão imbricados no processo de aprendizagem, são eles: alunos, famílias, professores, coordenadores de escolas públicas e particulares, além da análise de textos científicos, publicados por pesquisadores.

No decorrer do texto, consideramos de grande relevância os subtítulos atribuídos no percurso da escrita, além de alguns pontos questionadores que levou a autora a obter

sustentação para as repostas aos questionamentos e, também, aportes, no sentido de entender quais as inovações no período de pandemia para alavancar a prática pedagógica no processo de alfabetização e letramento.

Um dos subtítulos que carece de reflexão é: Prática pedagógica: do velho ao novo, nele os descritores descritos e analisados são: oralidade, leitura e escrita, no cenário de inter-relação, estão imbricadas no processo de reflexão sobre a língua. São práticas alfabetizadoras e que favorecem o processo de escrita, o qual é explorada pelos professores através de várias estratégias, sob as quais as crianças são instigadas a socializar-se nas ações em grupo, individual, com os professores e no seio da família na resolução daquela famosa tarefa para casa, tudo isso, quando do ensino presencial.

Após esse momento, nos debruçamos sobre um questionamento: “O que há de efetivamente novo na alfabetização dos tempos de quarentena”? (COLELLO, 2021, p. 11). Na visão da autora, o emocional é um sentimento que assola em todas as crianças, independente de classe social, nível cognitivo, questões culturais, entre outras. As crianças vivem uma rotina que se estabelece no lar, por vezes positivo, mas, na maioria dos casos, se torna desgastante. Assim, Foruno (2020 *apud* Colello, 2021), assevera que o ensino remoto pode ser fundado na empatia entre professor e aluno.

Outrossim, a escola, nesse período de pandemia passa a repensar suas ações inaugurando as aulas virtuais e, com elas o retrato de práticas pedagógicas utilizadas por professores do 1º ano do Ensino Fundamental. Nessa direção, algumas práticas são de ordem escrita, a exemplo:

EODCOOAVUAAPO
Medo do corona vírus que pega as pessoas
EU FIQUEI TITI PURQUE A MINA VO FOI PU OPITAU Eu fiquei triste porque a minha vó foi para o hospital

Quadro 1- Escritas espontâneas dos alunos do 1º ano

Fonte: Colello (2021)

São escritas que transmitem de certa forma o medo, insegurança frente a um vírus que assusta as crianças, mesmo sem ter a noção da gravidade da situação, mas, entendem que mata as pessoas e, elas (crianças), não querem perder seus entes queridos e externam isso por meio das escritas solicitadas e motivadas pelos professores. Essa é uma pequena mostra das atividades realizadas. No texto descrito e analisado, há outras práticas significativas, nos fazendo refletir sobre as conclusões da autora. Para

ela, a escola do futuro pressupõe a necessidade de uma reorganização estrutural, assim como investimento na formação continuada do professor para lidar com as linguagens tecnológicas e o ensino renovado.

CONCLUSÕES

Quando nos reportamos ao tema alfabetização e letramento, consideramos um caminho com algumas encruzilhadas, não tão propício para seguir sem levantamento de questões problemas que perpassam por vários fatores, muitos deles causando estranhamento aos professores que não estão aptos para a empreitada de ensinar a ler e escrever às crianças a partir dos seis anos, período de ingresso no primeiro ano do Ensino Fundamental.

Sabemos que a tarefa não é fácil, porém, entendemos também que é gratificante quando as crianças começam a conhecer e escrever palavras, frases e textos. O método e/ou estratégias a serem utilizadas requer um profissional que tenha empatia com os alunos e se predisponha a ser criança também para adentrar no mundo delas, ensinando brincando e brincando/aprendendo, fazendo e provocando mudanças, portanto, operando a diferença no âmbito das escolas básicas.

Diante do exposto, concluímos com esse pequeno texto, ainda incipiente, um avanço bastante relevante, pois, conhecemos a teoria de autores que tratam da questão da alfabetização. Na sequência, vimos às contribuições de teóricos clássicos, cujas teorias estão atendendo os padrões das propostas inovadoras, ainda, considerando os métodos de alfabetização, podemos entender que, sendo um professor criativo, esses métodos podem ser renovados, recriados e reinventados em propostas que possam atender o contexto vigente- a pandemia e as aulas remotas.

Entendemos, sobretudo que, a escola sofreu e junto com ela todos seus protagonistas, mas, não perdeu a esperança, a exemplo dos textos aqui analisados. As ações desenvolvidas foram, senão as de excelência, mas as que podiam ser úteis para o momento, envolvendo seus atores sociais em uma proposta que até fevereiro de 2020 as escolas não tinham atentado para as inovações, por meio das ferramentas tecnológicas. De certo, houve perdas intelectuais que afetou a aprendizagem, mesmo porque os recursos são escassos, a *internet* deficitária, a falta de formação para os professores, entre outras alternativas que podiam auxiliar nesse tempo difícil, mas, contamos com a garra daqueles profissionais que estão abertos à mudanças e transformam o difícil em situações apaziguadoras- equipe diretiva das escolas, professores e família.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Saúde. O que é Covid-19. Brasília: Ministério da Saúde, 2020.

COLLELO, Sílvia M. Gasparian. **Alfabetização em tempos de pandemia.**

Disponível em: https://scholar.google.com/scholar?hl=pt-BR&as_sdt=0%2C5&q=Afabetiza%C3%A7%C3%A3o+em+tempos+de+pandemia+de+S%C3%ADvia+M.+Gasparian&btnG=

Acesso em: 10 de outubro de 2021.

DUARTE, Fabiana dos Santos Dias *et al.* **Alfabetização infantil no enfoque de Emília Ferreiro e**

Ana Teberosky: um estudo de caso na escola municipal José Sampaio. Disponível em: https://scholar.google.com.br/scholar?as_ylo=2017&q=processo+de+alfabetiza%C3%A7%C3%A3o+em+emilia+ferreiro&. Acesso em: 8 de outubro de 2021.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização** / Emília Ferreiro. – 26. ed. – São Paulo: Cortez, 2011. – (Coleção questões da nossa época; v. 6).

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; VAL, Maria da Graça Costa; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro. Glossário CEALE: **Termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para Educadores**. Belo Horizonte: UFMG, 2014.

FREIRE, Paulo; Macedo, Donaldo. **Alfabetização: leitura de mundo, leitura da palavra** / tradução Lólio Lourenço de Oliveira. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

KLEIMAN, Angela B. **Preciso ensinar o letramento: não basta ensinar a ler e escrever**. Campinas: CEFIEL/UNICAMP, 2005, p. 01-60

MORTATTI, Maria do Rosário Longo; OLIVEIRA, Fernando Rodrigues de. Mágda Soares na história da alfabetização no Brasil. In: MORTATTI, Maria do Rosário Longo (Org.). **Alfabetização no Brasil: uma história de sua história**. São Paulo: Cultura, 2011.

NINK, Ivonete Soares. **Tempos de pandemia:** E agora, José? As aulas são *online*. Signo, Santa Cruz do Sul, v. 46, n. 85, p.284-291, jan. 2021. ISSN 1982-2014.

SOARES, Magda. **Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e escrever** / Magda Soares. – 1. ed., 2ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2021.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. São Paulo: Autêntica 1999.

SOBRE OS ORGANIZADORES

ADENIZE COSTA ACIOLI - Possui graduação em Pedagogia pelo Centro de Ensino Superior de Alagoas (1988), mestrado em Educação pela Universidade Federal de Alagoas (2003), doutorado em Letras -Linguística Aplicada pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (2017) - PUC-Minas. Professora de graduação/licenciaturas da Universidade Estadual - UNEAL, professora de cursos de Pós-graduação - Lato Sensu. ex-coordenadora do Núcleo de Pós-Graduação Lato Sensu do centro Universitário Cesmac, ex- assessora técnica pedagógica da Pró--reitoria de graduação do Centro Universitário Cesmac. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em gestão e docência, atuando principalmente nas seguintes áreas: educação superior e educação básica. Atualmente Pró-Reitora de Graduação da Universidade Estadual de Alagoas.

JENAICE ISRAEL FERRO - Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (PPGED/UFRN); Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas (PPGED/UFAL); Especialista em Formação para a Docência do Ensino Superior pelo Centro de Educação de Maceió (CESMAC); Graduada em Geografia pela Fundação Universidade Estadual de Alagoas (FUNESA); Professora Titular da Universidade Estadual de Alagoas, da cadeira de Estágio Curricular Supervisionado do Curso de Geografia - Campus III; Docente Permanente do Mestrado em Dinâmicas Territoriais e Cultura do Programa de Pós - Graduação em Dinâmicas Territoriais e Cultura (PRODIC/UNEAL), das cadeiras: Métodos e Técnicas de Pesquisa; Aspectos socioculturais dos sujeitos. Vinculada à Linha de Pesquisa: Território, cultura e saberes locais. Líder do Grupo de Pesquisa em Educação Geográfica, Diferenças Socioculturais, Currículo, Formação e Saberes Docentes - GRUPEGs/ UNEAL; Coordenadora Institucional do Programa de Residência Pedagógica da UNEAL. Pesquisadora da área de Educação com ênfase em Educação; Educação Geográfica; Currículo; Formação e Saberes Docentes no âmbito da Educação Básica, sobretudo, na modalidade Educação de Jovens e Adultos. Avaliadora do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (BASis) pelo INEP/MEC. Membro do Núcleo Docente Estruturante do Curso de Geografia, Campus III. Articuladora da formação docente no PIBID e PRP/Uneal. Membro de Acompanhamento do PIBID e PRP/Uneal. Possui larga experiência na Educação Básica desde a sala de aula à gestão escolar na condição de Diretora Geral e Coordenadora Pedagógica.

RUBENS PESSOA DE BARROS - Possui graduação em Ciências com habilitação em Biologia pela UNEAL - UNIVERSIDADE ESTADUAL DE ALAGOAS. Mestrado em Agroecossistemas pela Universidade Federal de Sergipe. Doutorado em Proteção de Plantas pelo Centro de Ciências Agrárias- CECA da Universidade Federal de Alagoas - UFAL. Especialização em Educação do Campo pela Fariat-MG, Especialização em Ciências do Ambiente pela PUC-MG e Metodologia do Ensino pela FIA-SP. Professor Titular do Departamento de Ciências Biológicas da UNEAL - Universidade Estadual de

Alagoas. Coordenador de área do PIBIDBIOLOGIAUNEAL - Campus I. Tem experiência nas áreas do Ensino de Pesquisa e Extensão. Área de Ecologia, Biologia da Conservação e Biodiversidade, atuando principalmente nos seguintes eixos: Ecologia e Biodiversidade, Entomologia, Hortaliças, Etnobiologia, Biologia do Solo. Saúde e Meio Ambiente. Educação Ambiental. Práticas Investigativas na Formação de Professores. Líder do GEMBIO - Grupo de Estudos Ambientais e etnobiológicos. Coordenador Institucional do Programa de Iniciação à Docência - PIBID/CAPES/UNEAL (2018/2020). Coordenador Institucional do Programa de Iniciação à Docência - PIBID/CAPES/UNEAL (2020/2021/2022).

JHONATAN DAVID SANTOS DAS NEVES - Possui graduação em Ciências Biológicas pela UNEAL, Pedagogia e Serviço Social, com mestrado em Agricultura e Ambiente e Doutorado em Proteção de Plantas pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL), realizou estudos relacionadas aos seguintes temas: Meio Ambiente, Etnoconservação dos Recursos Biológicos, Plantas Medicinais e Análise Sensorial de Fitoterápicos, Controle Alternativo e Indução de Resistência e Educação do Campo. Foi professor do Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas (CLIND/UNEAL), e professor-colaborador do curso de Ciências Biológicas (UNEAL, Campus I), Professor e Coordenador Geral do Curso de Licenciatura em Educação do Campo - PROCAMPO/UNEAL. Professor-formador do Programa Escola da Terra (CEDU/UFAL). Gestor de programas e convênios e no planejamento de políticas públicas voltadas para a educação, saúde e economia social. Atuou como Coordenador dos cursos da área de saúde (Biomedicina / Enfermagem / Nutrição / Serviço Social) e professor de Metodologia Científica / Educação em Saúde / Gestão em Saúde / Bioética na UNIRB. Atuou como Governança e Transparência da Universidade Estadual de Alagoas - UNEAL. Desenvolve trabalho na área de Gerontologia no Projeto Terceira Idade na Universidade da UNEAL. Coordenador do Núcleo de Apoio Psicossocial NAPS/UNEAL.



FORMAÇÃO DOCENTE:

pilar da Educação para
o desenvolvimento
da sociedade a
partir dos programas
PIBID e PRP em suas
diferentes linguagens

www.atenaeditora.com.br 

contato@atenaeditora.com.br 

[@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora) 

www.facebook.com/atenaeditora.com.br 



FORMAÇÃO DOCENTE:

pilar da Educação para
o desenvolvimento
da sociedade a
partir dos programas
PIBID e PRP em suas
diferentes linguagens

www.atenaeditora.com.br 

contato@atenaeditora.com.br 

[@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora) 

www.facebook.com/atenaeditora.com.br 