

Ennia Débora Passos Braga Pires  
Fabiana Andrade Santos  
Jorsinai de Argolo Souza  
Nilma Margarida de Castro Crusóé  
Tânia Cristina Rocha Silva Gusmão  
Valméria Brito Almeida Vilela Ferreira  
Virgínia Maria Ferreira Silveira Baldow  
(Organizadoras)

# TECENDO AS TEIAS DA DOCÊNCIA

Vivências dos Subprojetos Interdisciplinar e Pedagogia



Ennia Débora Passos Braga Pires  
Fabiana Andrade Santos  
Jorsinai de Argolo Souza  
Nilma Margarida de Castro Crusóe  
Tânia Cristina Rocha Silva Gusmão  
Valméria Brito Almeida Vilela Ferreira  
Virgínia Maria Ferreira Silveira Baldow  
(Organizadoras)

**TECENDO AS TEIAS DA DOCÊNCIA:  
Vivências dos Subprojetos Interdisciplinar e Pedagogia**



Vitória da Conquista – BA

2017



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA (UESB)  
PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO (PROGRAD)  
PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID)  
COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR  
(CAPES)**

Prof. Dr. Paulo Roberto Pinto dos Santos - *Reitor*

Prof. Dr. Fábio Félix Ferreira - *Vice-Reitor*

Profª Drª Talamira Taita Rodrigues Brito - *Pró-Reitora de Graduação*

Prof. Me. Maria Madalena Souza dos Anjos Neta - *Pró-Reitora de Extensão*

Profª Drª Alexilda Oliveira de Souza - *Pró-Reitora de Pesquisa e Pós-Graduação*

Profª Drª Daisi Teresinha Chapani

*Coordenadora Institucional do Pibid/UESB*

Prof. Dr. Claudio Pinto Nunes

Profª Drª Carla Patrícia Novais Luz

*Coordenadores de Gestão do Pibid/UESB*

Maria Dalva Rosa Silva - *Diretora da Edições Uesb*

Jacinto Braz David Filho - *Editor da Edições Uesb*

**Conselho Editorial**

*Prof. Dr. Antônio Vital Menezes de Souza - UFS*

*Profª Drª Arlete Ramos dos Santos - UESC*

*Profª Drª Berta Leni Costa Cardoso – UNEB*

*Prof. Dr. Bruno Ferreira dos Santos - UESB*

*Prof. Dr. Claudio Pinto Nunes - UESB*

*Profª Drª Luciana Sedano de Sousa - UESC*

*Profª Ms. Maria de Cássia Passos Brandão Gonçalves - UESB*

*Profª Drª Rosaide dos Reis Ramos – UESC*

*Profª Drª Talamira Taita Rodrigues Brito - UESB*

**Capa**

**Claudio Pinto Nunes**

Revisão de Linguagem e Normalização Técnica

Coordenadores de Área do Pibid

T255

Tecendo as teias da docência: vivências dos subprojetos interdisciplinar e pedagogia. Organizadoras, Ennia Débora Passos Braga Pires...et al.. -- Vitória da Conquista: Edições UESB, 2017. 222p.

Vários autores

E-book

ISBN: 978-85-7985-112-4

1. Educação – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. 2. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. I. Pires, Ennia Débora Passos Braga. II. Santos, Fabiana Andrade. III. Souza, Jorsinai de Argolo. IV. Crusoé, Nilma Margarida de. V. Gusmão, Tânia ristina Silva.. VI. Ferreira, Valméria Brito Almeida Vilela. VII. Baldow, Virgínia Maria Ferreira Silveira. VIII. T.

CDD: 370.981

Cristiane Cardoso Sousa – CRB 5/1843  
Bibliotecária – UESB – Campus de Vitória da Conquista-BA

## Sumário

APRESENTAÇÃO .....	7
I INTERDISCIPLINAR/ LINHA DE AÇÃO LETRAMENTO .....	13
ENSINO FUNDAMENTAL I	
EIXO TEMÁTICO: Docência e Prática	
CONTRIBUIÇÕES DO PIBID PARA A FORMAÇÃO DOCENTE.....	14
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: construindo estratégias para a ação docente.....	19
APRENDIZAGENS FORMATIVAS NO PIBID .....	26
1.2 EIXO TEMÁTICO: Currículo e Formação Inicial .....	31
INICIAÇÃO À DOCÊNCIA: construção curricular e formação docente .....	32
TEMAS TRANSVERSAIS: da formação docente à sala de aula .....	39
2 TECENDO POSSIBILIDADES PARA O ENSINO FUNDAMENTAL II/EJA.....	44
2.1 EIXO TEMÁTICO: Docência e Prática .....	44
SEXUALIDADE EM TEMPOS DE DST: experiências de bolsistas do PIBID interdisciplinar.....	45
OS CAMINHOS PARA FAZER EDUCAÇÃO SOB A ÓTICA DO LETRAMENTO SOCIAL .....	51
DOENÇAS SEXUALMENTE TRANSMISSÍVEIS: experiências didáticas no PIBID .....	56
PIBID: monitoria didática e experiências na EJA .....	67
A VIOLÊNCIA RETRATADA NAS LETRAS DE MÚSICAS NACIONAIS: experiências do PIBID .....	72
PIBID EM PRÁTICA: relato de uma intervenção pedagógica .....	76
PROCESSOS DE LETRAMENTO EM ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO: produção de cartilhas .....	80
MEIO AMBIENTE: a poluição do Rio Verruga.....	85
3 TECENDO POSSIBILIDADES PARA ENSINO MÉDIO .....	89
3.1 EIXO TEMÁTICO: Docência e Prática .....	89
MOVIMENTO DE OCUPAÇÃO ESCOLAR: uma experiência de práticas de protagonismo juvenil no PIBID interdisciplinar.....	90
EDUCAÇÃO AMBIENTAL: práticas pedagógicas de bolsistas do PIBID.....	96
A IMPORTÂNCIA DA PESQUISA SOBRE PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA NA FORMAÇÃO DOCENTE .....	102
PROTAGONISMO JUVENIL NO SÉCULO XXI: práticas e percepções de alunos do curso técnico de nutrição.....	107
PRECONCEITO SOCIAL E ÉTNICO-RACIAL NA ESCOLA: uma experiência no PIBID interdisciplinar .....	115
BULLYING NO ESPAÇO ESCOLAR: a ótica do aluno .....	120
II INTERDISCIPLINAR/ LINHA DE AÇÃO LETRAMENTO MATEMÁTICO .....	125

1 TECENDO POSSIBILIDADES PARA O ENSINO FUNDAMENTAL II.....	125
1.1 EIXO TEMÁTICO: Docência e Prática .....	125
AS EMOÇÕES DE BOLSISTAS DO PIBID EM CONTATO COM A DOCÊNCIA: Supervisor versus aluno.....	126
VIVÊNCIAS DE UM PROJETO DE APROXIMAÇÃO: O elo entre o PIBID, a geografia e o cotidiano.....	136
A UTILIZAÇÃO DE APARATOS EXPERIMENTAIS PARA O ENSINO DE FÍSICA NO FUNDAMENTAL: Uma ação do PIBID/UESB.....	142
A IMPORTÂNCIA DE EXPERIMENTOS PARA A APRENDIZAGEM DA FÍSICA NO ENSINO FUNDAMENTAL.....	151
PERFORMANCE DO BOLSISTA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA NA AVALIAÇÃO DO ESTUDANTE DA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	158
III PEDAGOGIA / LINHAS DE AÇÃO Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Educação Infantil. ....	165
1 TECENDO POSSIBILIDADES PARA O ENSINO FUNDAMENTAL .....	165
1.1 EIXO TEMÁTICO: Docência e prática.....	165
A SÍNDROME DE BURNOUT EM PROFESSORES .....	166
ARTES NO COMBATE À VIOLÊNCIA NA ESCOLA.....	174
CARÊNCIA DE RECURSOS DIDÁTICOS E TECNOLÓGICOS NA ESCOLA E O USO DA ARTE COMO SUPORTE NA APRENDIZAGEM: um processo de superação .....	181
DESINTERESSE DOS ALUNOS EM SALA DE AULA: breves reflexões .....	191
SENTIDOS E CONSTRUÇÃO DA DOCÊNCIA A PARTIR DAS EXPERIÊNCIAS DO PIBID.....	200
2 TECENDO POSSIBILIDADES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL .....	206
2.1 Eixo Temático: Docência e prática .....	206
UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NO PIBID: a prática da literatura infantil.....	207
CONTRIBUIÇÕES DO PIBID NA FORMAÇÃO E PRÁTICA DOCENTE .....	211
O BOLSISTA DO PIBID E SUAS APRENDIZAGENS .....	215
RELATO DE EXPERIÊNCIA: a relação teoria e prática no PIBID .....	219

## APRESENTAÇÃO

A coletânea de textos que compõe este livro é fruto do trabalho desenvolvido nos Subprojetos Interdisciplinar e Pedagogia, ambos vinculados ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID/Capes), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) abrangendo escolas públicas da zona urbana e rural dos municípios de Vitória da Conquista e Itapetinga.

As vivências oportunizadas pelo PIBID têm oferecido aos seus diferentes atores o protagonismo reflexivo sobre/no processo educacional, ao trazer à tona problemas e demandas presentes no cotidiano das escolas parceiras e lacunas nos cursos de licenciatura.

Os trabalhos retratam essa dinâmica, apresentando estudos realizados pelos bolsistas do subprojeto sobre o cotidiano escolar e ações desenvolvidas em parceria com professores e alunos da educação básica. Evidenciam, também, os resultados dessas ações na formação dos licenciandos e os impactos sobre o fazer pedagógico nas escolas.

O livro *“Tecendo as Teias da Docência: Vivências dos Subprojetos Interdisciplinar e Pedagogia”* está organizado em seções que apresentam reflexões e relatos de experiências vivenciados por integrantes das seguintes linhas de ação do Subprojeto Interdisciplinar: Letramento e Letramento Matemático; e do Subprojeto Pedagogia: Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Educação Infantil.

As experiências vivenciadas pelos bolsistas do Subprojeto Interdisciplinar/ Linha de Ação Letramento do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID- da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, *Campus* Vitória da Conquista/BA, relatam as ações desenvolvidas com as seguintes escolas parceiras: 1) Escola Municipal Professor Paulo Freire; 2) Colégio Estadual Adelmário Pinheiro e 3) Colégio Estadual Adélia Teixeira, cujo público alvo é constituído, respectivamente, por alunos dos ensinos fundamental I; fundamental II, EJA; e médio. Na Escola Estadual São João Batista, desenvolve-se a linha Letramento Matemático, tendo como público-alvo os discentes do ensino fundamental II.

As produções que compõem o Subprojeto Interdisciplinar/Letramento, ensino fundamental I, foram classificadas em duas linhas temáticas, quais sejam: Docência e Prática e Currículo e Formação Inicial. Os trabalhos da primeira Linha que versam sobre “A organização da prática pedagógica dos professores dos três anos iniciais do ensino fundamental de nove (09) anos: articulação e continuidade da trajetória” focam a importância do PIBID para a docência, no que se refere relação teoria prática, ao logo da formação inicial e se intitulam: Contribuições do PIBID

para a formação docente, das autoras Quênia Batista de Oliveira; Suzane Moreira dos Santos; Cláudia Rodrigues da Silva; Janaina Oliveira Pereira e Elzira Alves Almeida; Práticas pedagógicas: construindo estratégias para a ação docente, autores Ananda Santos Oliveira; Daniela de Jesus Souza; Gêssica Ramos de Oliveira; Laila Carvalho Santos; Rafael Víctor Silva Santos e Nilma Margarida de Castro Crusoé; Aprendizagens formativas no PIBID, Milene de Jesus Santos; Marília Almeida Rocha; Xala Tuíla Azevedo Teixeira e Tatiana Santos Rodrigues. Os trabalhos que compõem a Linha Temática Currículo e Formação inicial, do subprojeto interdisciplinar “A organização da prática pedagógica dos professores dos três anos iniciais do ensino fundamental de nove (09) anos: articulação e continuidade da trajetória” tratam de questões voltadas para o currículo e sua importância na formação inicial, como um artefato cultural que não pode ser pensado isoladamente, mas sim de forma conjunta dentro dos projetos que envolvem a aprendizagem dos alunos e a capacitação profissional docente e se intitulam Iniciação à docência: construção curricular e formação docente, autoras Eliane Rocha Ribeiro; Jeane Silva Lima; Eliomara Dias Santos; Taíse Oliveira Silva e Núbia Couto de Souza Porto; Temas transversais: da formação docente a sala de aula, autores Amanda Coelho Chagas; Bárbara Miranda Muniz; Kellen Sousa Santos Fernandes; Lucas Oliveira Souza; Rute Souza Silva e Nélia Oliveira Santana de Souza.

As produções apresentadas pelo Subprojeto Interdisciplinar/Letramento do ensino fundamental II e EJA, cuja escola parceira é o Colégio Estadual Adelmário Pinheiro, objetivam relatar algumas oficinas didáticas realizadas pelos bolsistas, durante os anos de 2015 e 2016. Tais atividades foram planejadas após um considerável período de observação-participante, momento em que os bolsistas, juntamente com os alunos da educação básica, elegeram algumas temáticas para a realização das suas intervenções pedagógicas, quais sejam: 1) “Doenças Sexualmente Transmissíveis” cujas atividades tiveram como resultado os seguintes textos que compõem este E-Book: “Sexualidade em tempos de DST: experiências de bolsistas do PIBID interdisciplinar”, “Doenças sexualmente transmissíveis: experiências didáticas no PIBID” e “Processos de letramento em estudantes do ensino médio: produção de cartilhas”; 2) “Meio Ambiente” cujos trabalhos foram concluídos por meio destas três produções textuais: “Monitoria didática e experiências na EJA”; “PIBID em prática: relato de uma intervenção pedagógica” e “Meio ambiente: a poluição do Rio Verruga”; 3) “Educação Familiar e Escolar”, para tal temática os bolsistas produziram um relato intitulado “Os caminhos para fazer educação sob a ótica do letramento social” e 5) “Violência” que teve como resultado o texto “A violência retratada nas letras de músicas nacionais: experiências do PIBID”.

Os trabalhos apresentados pelo Subprojeto Interdisciplinar/Ensino Médio são constituídos por pesquisas sobre temas interdisciplinares e por relatos de experiências didáticas desenvolvidas no

Centro Estadual de Educação Profissional em Saúde Adélia Teixeira (CEEPSAT). As quatro pesquisas relatadas neste e-book fundamentam-se nos princípios da etnografia e investigam questões que se inserem nos estudos sobre Letramento, Protagonismo Juvenil e *Bullying*, visando a discutir e descrever: 1) as práticas de leitura e escrita dos alunos do CEEPSAT; 2) a compreensão dos alunos sobre protagonismo juvenil e sua participação em projetos de transformações sociais; 3) o protagonismo juvenil por meio do relato de depoimentos de alunos que participaram do movimento “Ocupa Adélia”; 4) a ocorrência de *bullying* no CEEPSAT. Os relatos de experiência apresentam Sequências Didáticas (SD) desenvolvidas pelos bolsistas que visaram promover conhecimento e discussão de temas relevantes como *Poluição e reciclagem e Preconceito social e étnico-racial*. A SD sobre *Poluição e reciclagem* buscou desenvolver ações educativas para demonstrar formas de gerenciamento do lixo produzido na escola e promoveu a construção de um espaço de leitura, a revitalização do jardim e da horta escolar. Já a SD sobre *Preconceito social e étnico-racial* visou desenvolver leituras e produções textuais sobre formas de combater o preconceito na sociedade e fomentar o respeito às diferenças. Tais trabalhos relatam, assim, experiências dos bolsistas do PIBID em atividades de ensino, pesquisa e extensão que reafirmam a importância desse Programa no processo de formação de professores.

O Subprojeto Interdisciplinar, Linha de Ação Letramento Matemático, objetiva integrar a matemática às áreas de ciências humano-sociais, naturais e experimentais, com vistas a refletir a docência, os processos de ensino e de aprendizagem, a sala de aula, a utilização e impacto de materiais didáticos e de ferramentas teórico/metodológicas. Para atender a esse objetivo tem-se desenvolvido uma série de ações junto à Escola Parceira São João Batista, localizada no município de Vitória da Conquista e, que refletem nos cinco textos, aqui apresentados, frutos dessas ações. Especificamente, no texto intitulado “As Emoções de Bolsistas do PIBID em Contato com a Docência: supervisor *versus* alunos”, de autoria de Verônica Silva Almeida e João Batista Prado é feito um estudo comparativo das emoções vivenciadas pela professora supervisora no seu início de carreira e as primeiras emoções vivenciadas pelo bolsista de Iniciação à Docência (ID). Teoricamente, os autores se baseiam no estudo sobre as emoções, utilizando-se do método da observação participante e de entrevistas. Concluem que em ocasiões, sentimentos comuns e contrários são consequências da experiência de cada um e do apoio recebido durante a docência. No texto “Vivências de um Projeto de Aproximação: o elo entre o PIBID, a geografia e o cotidiano”, de Ronniê Marques Pereira, Gisélia Sírío Araújo e Wanderleia Santos Wanderley, discute-se a possibilidade de construção de uma escola em que o conhecimento sistematizado e cotidiano deve estar articulado com o plano político pedagógico da escola, com os temas transversais emergentes discutidos na comunidade escolar e com os programas de formação docente como é o caso do PIBID. Conclui-se que a relação da escola com o bairro contribui para uma melhor conexão com a

comunidade. João Gonçalo da Silva e Katilene de Sousa Leite, no texto “A Utilização de Aparatos Experimentais para o Ensino de Física no Fundamental: uma ação do PIBID/UESB”, relatam as contribuições que aparatos experimentais para o ensino de conceitos de física nas disciplinas de Ciências e Matemática podem trazer para despertar a curiosidade dos alunos e também suas aprendizagens. Na mesma direção, tem-se o trabalho das autoras Amanda Macedo Campos, Ana Paula Evangelista Silva e Cristiana de Souza Libarino, intitulado “A Importância de Experimentos para a Aprendizagem da Física no Ensino Fundamental” que, também para com conteúdo da Física. O último texto intitulado “Performance do bolsista de iniciação à docência na avaliação do estudante da Educação Básica de Felipe Pires Caetité, Daiana Vieira da Silva e Rosana Grayce Vasconcelos objetivou conhecer a avaliação que estudantes da educação básica fizeram da atuação deles, enquanto bolsistas de iniciação à docência, para uma melhor reflexão de suas práticas pedagógicas enquanto futuros professores. Os dados foram coletados por meio de um questionário e foi possível inferir sobre o papel que eles desempenharam junto aos alunos e, sobre a articulação entre teoria e prática, fazendo-lhes refletir sobre a sua futura profissão docente. Vale ressaltar que todos estes textos acompanham como autora a coordenadora do subprojeto, Tânia Cristina Rocha Silva Gusmão.

O Subprojeto de Pedagogia, *campus* de Itapetinga/BA, visa articular os processos de formação inicial e continuada com as atividades de ensino, pesquisa e extensão promovendo a iniciação à docência dos discentes-bolsistas do curso de licenciatura em Pedagogia e a formação continuada dos professores das escolas parceiras do PIBID - Centro Educacional Ismael Cruz Lima e Escola Municipal Edirani Pacífico Góes, da linha de ação do Ensino Fundamental, e os Centros de Educação Infantil Laudinei Silva Nascimento e Professora Luíza Ferraz, da linha de ação de Educação Infantil.

As produções que compõem o referido Subprojeto foram classificadas na linha temática - Docência e Prática, cujo objetivo é investigar as concepções presentes nos contextos sócio-educativo das escolas parceiras para identificar elementos do currículo e da prática pedagógica que necessitam de intervenção didática, do mesmo modo em que discute práticas didático-pedagógicas, articuladas com a experiência dos professores e supervisores, ampliando o diálogo com a comunidade escolar.

A Linha de Ação - Anos Iniciais do Ensino Fundamental apresenta reflexões sobre problemáticas vivenciadas nas escolas e as estratégias encontradas para o enfrentamento e superação das mesmas. O adoecimento docente, a violência no contexto escolar, a escassez de recursos didáticos e tecnológicos, a falta de interesse dos alunos e o trabalho pedagógico com artes são os temas discutidos nos textos orientados pela coordenadora da linha de ação, professora Ennia Débora Passos Braga Pires, também coautora das produções. O texto intitulado “A síndrome de

*Burnout* em professores”, de autoria de Taisa Souza Cruz Silva, discute a manifestação da síndrome de *Burnout* nos professores e a relação dessa ocorrência com as condições atuais de trabalho dos profissionais da educação, conscientizando os docentes sobre a relevância da inclusão desse debate no meio acadêmico e em cursos de formação de professores. Luciana Santos do Nascimento, Jarbas Silva Matos, Taís Gama Costa e Moana Ferreira dos Santos, no trabalho “Artes no combate à violência na escola”, tecem interessantes considerações sobre estratégias de combate à violência no contexto escola por meio do desenvolvimento de atividades artísticas e relatam uma experiência vivenciada nessa perspectiva. O texto “Carência de recursos didáticos e tecnológicos na escola e o uso da arte como suporte na aprendizagem: um processo de superação”, de autoria de Clélia Oliveira, Carla Barreto e Eliane Pereira dos Santos Lima também relatam experiências com o trabalho pedagógico com artes, agora como um mecanismo para minimizar a escassez de materiais tecnológicos e didáticos na escola em que atuam. A questão do falta de interesse dos alunos pelas atividades escolares é o foco do debate no texto “Desinteresse dos alunos em sala de aula: reflexões preliminares”, de Taís Gama Costa, Jaqueline Ramos Nascimento, Luciana Santos do Nascimento e Moana Ferreira dos Santos, que tem o propósito de analisar as causas da falta de interesse dos alunos e explicitar a forma como os professores, da instituição estudada, lidam com essa problemática. No texto “Sentidos e construção da docência a partir das experiências do Pibid”, os autores: Soenilson dos Santos Costa e Paula Josefina Brito Pales discutem a construção de sentidos sobre a docência e o papel da interação entre os sujeitos envolvidos nesse processo que, ao oferecer atributos na construção de sentidos sobre a profissão docente, contribui para a inserção dos licenciandos na carreira docente. Essas produções são reflexões sobre diversas questões presentes na realidade escolar e revelam o engajamento e o compromisso dos autores em melhor compreendê-las, para melhor orientar suas intervenções no interior das escolas.

As contribuições da Linha de Ação Educação Infantil “Tecendo possibilidades para a Educação Infantil” apresentam relatos de intervenções pedagógicas e destacam o papel relevante dessas práticas educativas na formação dos licenciandos, bem como o subsídio que oferecem ao trabalho do docente dado ao caráter dinâmico e inovador que as caracterizam. Os temas: o trabalho pedagógico com a literatura infantil, a relação teoria e prática, a formação inicial e as possibilidades formativas decorrentes do PIBID são discutidos nos textos produzidos pelos bolsistas, sob a orientação da professora Jorsinai de Argolo Souza: “Um relato de experiência no Pibid: a prática da literatura infantil”, de Adenilde Alencar P. Matias e Patrícia Batista; “Contribuições do Pibid na formação e prática docente”, de Denise Carvalho dos Santos e Valdicélia Santos Chaves; “O bolsista do Pibid e suas aprendizagens”, das autoras Leila Stolze Gomes e Joana Carolina de S. Martins; e, “Relato de experiência: a relação teoria e prática no Pibid” de autoria de Êmille da Silva Cabral e Fabrícia Vieira Ribeiro.

Para além da mera formalização e divulgação desses estudos, pretende-se, com este material, evidenciar que não é uma utopia qualificar a educação pública por meio de ações que viabilizem a reflexão dos sujeitos - docentes e discentes - no exercício do seu protagonismo na sociedade e no interior das escolas.

Por fim, o título da obra, *“Tecendo as teias da docência: Vivências dos Subprojetos Interdisciplinar e Pedagogia”* remete à ideia da docência como uma construção ininterrupta da qual fazem parte muitos atores. Os textos desta coletânea traduzem esse esforço colaborativo e revelam a diversidade de pensamentos e ações que constituem o cotidiano das linhas de ação dos subprojetos Interdisciplinar e de Pedagogia. Revelam também o engajamento e o compromisso dos muitos sujeitos que tecem das redes da docência: coordenadores, alunos licenciandos, professores da educação básica, profissionais das escolas e da universidade, equipe de gestão e de coordenação institucional do PIBID e de muitos outros colaboradores que somam esforços nessa empreitada e que lutam em prol de uma educação pública e de qualidade.

As Organizadoras

**I INTERDISCIPLINAR/ LINHA DE AÇÃO LETRAMENTO**  
**1 TECENDO POSSIBILIDADES PARA O ENSINO FUNDAMENTAL I**  
**1.1 EIXO TEMÁTICO: Docência e Prática**

## CONTRIBUIÇÕES DO PIBID PARA A FORMAÇÃO DOCENTE

Quênia Batista de Oliveira

Bolsista do subprojeto interdisciplinar A organização da prática pedagógica dos professores dos três anos iniciais do ensino fundamental de nove (09) anos: articulação e continuidade da trajetória  
[quenialoliveira18@gmail.com](mailto:quenialoliveira18@gmail.com)

Suzane Moreira dos Santos

Bolsista do subprojeto interdisciplinar A organização da prática pedagógica dos professores dos três anos iniciais do ensino fundamental de nove (09) anos: articulação e continuidade da trajetória  
[suzzymorei@gmail.com](mailto:suzzymorei@gmail.com)

Claudia Rodrigues da Silva

Bolsista do subprojeto interdisciplinar A organização da prática pedagógica dos professores dos três anos iniciais do ensino fundamental de nove (09) anos: articulação e continuidade da trajetória  
[Cacaurs21@gmail.com](mailto:Cacaurs21@gmail.com)

Janaina Oliveira Pereira

Bolsista do subprojeto interdisciplinar A organização da prática pedagógica dos professores dos três anos iniciais do ensino fundamental de nove (09) anos: articulação e continuidade da trajetória  
[Janna\\_olyver@hotmail.com](mailto:Janna_olyver@hotmail.com)

Elzira Alves Almeida

Supervisora do subprojeto interdisciplinar A organização da prática pedagógica dos professores dos três anos iniciais do ensino fundamental de nove (09) anos: articulação e continuidade da trajetória.  
[elzira.almeida@yahoo.com.br](mailto:elzira.almeida@yahoo.com.br)

## INTRODUÇÃO

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID tem um papel de extrema importância para o estudante de licenciatura, pois possibilita de forma prévia o exercício da docência. O subprojeto interdisciplinar tem como foco os anos iniciais proporcionando aos graduandos/bolsistas, de diferentes licenciaturas, uma experiência motivacional ampliando a prática de vivência escolar e um maior contato com o nosso futuro campo de atuação.

A experiência desde o início do curso, na área onde o futuro profissional irá atuar, seja em qualquer profissão, é uma ferramenta muito importante, além de adquirir mais conhecimento e habilidades, faz com que o estudante tire suas próprias conclusões referentes à escolha da profissão. Nesse sentido, Pereira (2010) afirma que, as experiências vivenciadas durante as etapas iniciais da carreira docente, são momentos determinantes, pois a graduação é um momento de grande indefinição e conflito para o educando em formação.

Atualmente, muitas instituições formadoras e secretarias de educação ainda deixam a cargo dos próprios sujeitos a responsabilidade de assumirem as suas primeiras experiências docentes. Esse fator se torna determinante para sua permanência ou não, na profissão. Nessa perspectiva, este trabalho busca refletir sobre a prática docente, abordando experiências vivenciadas por licenciandos/bolsistas do PIBID, dos cursos de Biologia, Pedagogia e História, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) e as contribuições dessas práticas no ambiente escolar para formação docente.

## **METODOLOGIA**

O projeto está sendo realizado no Centro Municipal de Educação Professor Paulo Freire (CAIC) localizado na Av. Amazonas, SN - Urbis IV, Vitória da Conquista - BA, 45030-220. O colégio oferece ensino fundamental I e II (1º ao 9º ano). As observações e intervenções foram desenvolvidas em turmas do 1º e 3º ano do Ensino Fundamental I, no período matutino das 7:30 às 11:30, juntamente com as professoras regentes, as atividades ocorreram duas vezes na semana, participando ainda de atividades extra classe. A partir da colaboração de graduandas do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, História e Pedagogia da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Além disso, são realizados encontros semanais com o grupo para realização de estudos, o qual todos os bolsistas do projeto, coordenadora e supervisoras se encontram para as reuniões que acontece na UESB, onde são realizados planejamentos das intervenções há serem cumpridas no decorrer da semana, discussão de textos/livros e troca de experiências, vivenciadas pelos bolsistas e supervisoras.

## **IMPORTÂNCIA DO PIBID PARA FORMAÇÃO DOCENTE**

O PIBID é um programa que se tornou indispensável na formação docente para melhorar a qualidade da educação, ultrapassa até o estágio no quesito de preparação para enfrentar uma sala de aula futuramente, pois este tem um período determinado obedecendo apenas uma unidade didática, sendo assim, os graduandos têm pouco tempo para vivenciar a prática docente, já no caso do PIBID a frequência no ambiente escolar é maior, permitindo conhecer todos os procedimentos de um ano letivo. Novoa (2003, p.5) relata que:

É evidente que a Universidade tem um papel importante a desempenhar na formação de professores. Por razões de prestígio, de sustentação científica, de produção cultural. 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.

O PIBID é um programa capaz de proporcionar aos estudantes das diversas graduações, a oportunidade de antecipar a experiência em sala de aula, possibilitando um contato de forma direta com a prática, fazendo uma ponte entre a teoria e a prática, além de proporcionar reflexões da sua própria prática docente. E de acordo com o MEC o objetivo do PIBID é “antecipar o vínculo entre os futuros mestres e as salas de aula da rede pública. Com essa iniciativa, o PIBID faz uma articulação entre a educação superior (por meio das licenciaturas), a escola e os sistemas estaduais e municipais” (BRASIL, 2011b, s/p).

Partindo desse pressuposto, iniciamos na escola com observações da prática pedagógica e identificamos o empenho de alguns professores na busca de ensinar conteúdos com metodologias diferenciadas, no intuito de aprimorar o conhecimento dos seus alunos, e também, fazer com que avancem e tenham um bom desempenho ao longo do ano letivo. Porém essas metodologias diferenciadas, raramente acontecem e, o uso de aulas expositivas, ainda predomina nas escolas. Desta forma, o PIBID vem contribuindo para que essas metodologias diferenciadas possam estar mais presentes na vida dos alunos.

As participações dos bolsistas ocorrem por meio de observações, coparticipações e intervenções, em diversos assuntos, de acordo com o conteúdo programado, disponibilizado pela docente regente, que nos proporciona construir conhecimentos que serão de extrema importância para nossa formação e que contribuirão para o universo profissional em que iremos atuar na condição de futuros profissionais da educação.

As atividades são trabalhadas de forma lúdica e diferenciadas, com exercícios que proporcione momentos de envolvimento e entusiasmo, levando em conta as principais dificuldades escolares dos alunos. Além disso, essas atividades desenvolvem leitura e interpretação, auxiliando as crianças no seu processo de alfabetização, além de momentos de interdisciplinaridade com diversos conteúdos resgatando também o conhecimento prévio das crianças. Esse momento é de fundamental importância, pois o professor pode estimular o raciocínio da criança e contribuir para que possa argumentar, arriscar, construir e reconstruir, dessa forma terá uma motivação no processo da aprendizagem. Desta forma,

[...] não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos apesar das diferenças que os conotam não se reduzem a condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 1996, p. 23).

Assim, tanto os licenciandos aprendem ao ensinar quanto as crianças aprendem e ao mesmo tempo nos ensinam, e o contato precoce no espaço escolar nos oportuniza acompanhar a rotina escolar e nossas intervenções vêm contribuindo no processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência de ir à escola e ter o contato da prática pedagógica que o PIBID vem nos oferecendo está sendo de grande valia enquanto discentes e futuros profissionais da educação, pois conhecemos de perto a vivência escolar, as dificuldades e os desafios enfrentados pelos professores e interações com seus alunos durante todo o ano, essa experiência nos prepara para enfrentarmos os desafios da carreira docente. De acordo com Zabala (1998, p.33) “Compreender os conteúdos de aprendizagem nos faz pensar sobre a prática pedagógica do professor, pois por trás de qualquer prática educativa sempre há uma resposta por que ensinamos e como se aprende”. Sabemos que é por meio da prática pedagógica que aprendemos a ensinar, não basta apenas saber a teoria é necessário praticá-la, e o PIBID vem contribuindo para que ocorra essa prática nas escolas, isso beneficia tanto os licenciandos, quanto alunos e professores, proporcionando aos graduandos um contato mais íntimo com seu futuro campo de atuação.

## REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação, **Ensino Fundamental de Nove Anos Orientações para a Inclusão da Criança de Seis Anos de Idade**. 2. edição, Brasília, 2007.

BRASIL, Ministério da Educação. **Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid)**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/pibid>>. Acessado em 23 Out. 2016.

DINIZ-PEREIRA, J. E. A epistemologia da experiência na formação de professores: primeiras aproximações. **Form. Doc.** Belo Horizonte, v. 02, n. 02, jan./jul, 2010.

NÓVOA, A. Novas disposições dos professores: A escola como lugar da formação; **Adaptação de uma conferência proferida no II Congresso de Educação do Marista de Salvador (Baía, Brasil)**, Julho, 2003. Disponível em: [http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/685/1/21205\\_ce.pdf](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/685/1/21205_ce.pdf). Acesso em: 23 out. 2016.

ZABALA, A. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda., 1998.

## **PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: construindo estratégias para a ação docente**

Ananda Santos Oliveira

Bolsista do subprojeto interdisciplinar A organização da prática pedagógica dos professores dos três anos iniciais do ensino fundamental de nove (09) anos: articulação e continuidade da trajetória  
[ananda\\_soliveira@hotmail.com](mailto:ananda_soliveira@hotmail.com)

Daniela de Jesus Souza

Bolsista do subprojeto interdisciplinar A organização da prática pedagógica dos professores dos três anos iniciais do ensino fundamental de nove (09) anos: articulação e continuidade da trajetória  
[danijsouza03@gmail.com](mailto:danijsouza03@gmail.com)

Géssica Ramos de Oliveira

Bolsista do subprojeto interdisciplinar A organização da prática pedagógica dos professores dos três anos iniciais do ensino fundamental de nove (09) anos: articulação e continuidade da trajetória  
[gessicaramos63@outlook.com](mailto:gessicaramos63@outlook.com)

Laila Carvalho Santos

Bolsista do subprojeto interdisciplinar A organização da prática pedagógica dos professores dos três anos iniciais do ensino fundamental de nove (09) anos: articulação e continuidade da trajetória  
[laila\\_santos@outlook.com](mailto:laila_santos@outlook.com)

Rafael Víctor Silva Santos

Bolsista do subprojeto interdisciplinar A organização da prática pedagógica dos professores dos três anos iniciais do ensino fundamental de nove (09) anos: articulação e continuidade da trajetória  
[rafaeelvictor@gmail.com](mailto:rafaeelvictor@gmail.com)

Nilma Margarida de Castro Crusóé

Coordenadora do subprojeto interdisciplinar A organização da prática pedagógica dos professores dos três anos iniciais do ensino fundamental de nove (09) anos: articulação e continuidade da trajetória  
[nilcrusoe@uol.com.br](mailto:nilcrusoe@uol.com.br)

## **INTRODUÇÃO**

A experimentação tem se tornado indispensável no ensino de Biologia e Física, isso porque nesse tipo de atividade o estudante é estimulado a pensar e a observar o fenômeno acontecer de maneira mais lúdica, aproxima a teoria da sua realidade (ARAÚJO, 2011). Desse modo, Giordan (1999), constatou que a experimentação desperta um forte interesse entre os estudantes de todas as idades, o que lhe fez atribuir, a essa estratégia metodológica, um caráter motivador, essencialmente vinculado aos sentidos. A busca por estratégias metodológicas que possibilitam ao estudante uma melhor compreensão e aprendizagem dos conteúdos, dentre estas, a experimentação, vem ganhando

destaque, pois se mostra como uma importante ferramenta no processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos, possibilitando uma maior flexibilidade interdisciplinar na sala de aula, tendo como benéfico a aproximação de ideias diferentes e propostas diferenciadas. Pesquisadores como Giordan (1999) e Araújo (2011) têm defendido que as aulas experimentais, quando elaboradas de modo a propiciar ao estudante uma participação ativa no processo de ensino-aprendizagem, contribuem para sua aprendizagem significativa. Sendo assim, o estudante tem a autonomia de propor hipóteses, compilando os conhecimentos pertinentes ao pensamento. É importante que o professor propicie situações que possibilitem o desenvolvimento de habilidades cognitivas dos discentes, aqui compreendida como a capacidade de compressão plena, discutir e emancipação do conhecimento adquirido (ROSA, 2012). Sob esse ponto de vista, as aulas experimentais constituem uma estratégia didática que propicia o desenvolvimento dessas habilidades. Nelas o estudante é instigado a pensar e confrontar o conhecimento teórico articulado com a prática experimental e, de acordo com suas necessidades, aplicar no seu cotidiano. É importante que o professor tenha uma postura reflexiva diante da sua prática profissional para contribuir para melhorias na qualidade do ensino de ciências e física.

## **RELATO DE EXPERIÊNCIA: BIOLOGIA**

O Programa Institucional de bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) surgiu como uma nova proposta, que tem como um dos objetivos valorizar e incentivar o magistério e possibilitar aos acadêmicos dos cursos de licenciatura a participação em experiências metodológicas e práticas docentes inovadoras. (LOREIRO, 2011)

O presente trabalho foi realizado na Escola Municipal Professor Paulo Freire, em turmas: 1º ano e 3º ano das series iniciais, entre os meses de fevereiro a dezembro de 2016, em conjunto com os professores regentes das turmas. As observações foram divididas entre os dias de segunda-feira, terça-feira e quarta-feira, no segundo momento do horário proposto pela instituição de ensino, das 10h30min às 11h15min. As observações e atividades foram realizadas entre 06 de fevereiro de 2016 a 07 de dezembro de 2016.

### **I SEMESTRE**

O primeiro semestre ocorreu entre os meses de fevereiro a julho. Foi possível desenvolver atividades lúdicas, aula expositiva e experimentos envolvendo assuntos propostos pelo professor regente da turma, que foram; O nosso planeta; Água, e suas propriedades, estrutura das plantas. Partindo da simples comunicação de ideias e integração mútua de conhecimento, foi possível salientar que, através da troca de conceitos e da reciprocidade entre duas disciplinas, poderia

auxiliar na ação, estado ou modo de ser dos discentes. (CRUSOÉ, 2014). Partindo desse pressuposto, a proposta realizada para os discentes do 3º ano do fundamental I foi, a relação entre a música e sua visão reflexiva sobre os fatos ocorridos no cotidiano com discentes, com ênfase no racionamento de água que vive o município de Vitória da Conquista, Bahia, frisando o reaproveitamento adequado de água. Essa relação auxiliou a aprendizagem dos conteúdos de biologia, proporcionando a integração de conhecimentos novos, que fecundaram e se enriqueceram ao longo dessa experiência, ampliaram o conhecimento sobre os cuidados que devem ser tomados para a preservação dos nossos recursos hídricos, que influenciam no seu modo de vida. Logo após a inserção da música, cada aluno participou da confecção de cartazes que teve como resultado final, a elaboração de um manual lúdico sobre como melhor reaproveitar a água que é utilizada na própria instituição de ensino.

No segundo momento, foi apresentado um experimento sobre soluções que possibilitou o aluno observar a diferença desses resultados a partir das misturas feitas de porções de partículas sólidas e líquidas, diferenciando mistura homogênea e heterogênea. As intervenções realizadas na sala de aula são momentos importantes em que o docente em formação atua com o intuito de ensinar e aprender ao mesmo tempo com os alunos, incrementando, dessa forma, o conhecimento dos alunos com temas importantes, atividades lúdicas, jogos didáticos e experimentos. Os processos de desenvolvimento e aprendizagem são interdependentes, e constituem um processo único e se influenciam mutuamente, dessa forma a aprendizagem constitui-se na base histórico-cultural do desenvolvimento (VYGOTSKY, 1989; WERNER, 2001). Segundo Mortimer (1995), a aprendizagem dos conceitos envolvendo às ciências ocorre com o envolvimento ativo do discente na construção do conhecimento. Aprender e compreender ciências envolve a iniciação dos alunos em uma nova maneira de pensar.

Após o experimento, foi discutido em sala de aula sobre as reações das duas misturas com base nas seguintes perguntas: Qual a diferença entre as duas misturas? O que aconteceu com o sal? Onde está a areia na mistura com a água? Tais questões possibilitaram a discussão e o aprendizado em sala de aula, ao proporcionar momentos de expressar-se e mostrar o que aprendeu do conteúdo trabalhado e compartilhar com os colegas.

No terceiro momento, as atividades em sala, em que a professora utilizou o livro didático, os bolsistas auxiliaram trazendo, novos elementos didáticos para facilitar a compreensão dos alunos, de acordo com o conteúdo trabalhado. Para Lorenzetti (2005) a importância do ensino de ciências é reconhecida por pesquisadores da área e a inclusão de temas relacionados à Ciência e à Tecnologia nas séries iniciais deve ser estimulada. A atividade proposta foi uma maneira lúdica e não convencional de ensinar ciências.

No quarto momento, o que se pretendeu foi planejar, aplicar atividades de ciências, focando

o aprendizado das crianças mediante uma construção cognitiva sobre as estruturas das plantas focando na morfologia da flor a partir de um modelo didático além de fazer uma contextualização do assunto com a utilidade no dia a dia dos alunos. Durante 4 horas de aula, foi proposta para as crianças uma aula com recurso didático “KIT MORFOFLOR” onde é possível identificar as partes morfológicas externas e internas de uma flor verificando suas estruturas separadamente, e conhecendo suas funções por meio da desmontagem/montagem do modelo, que é um kit com peças individuais representativas de uma flor. O uso desse material fez com que os alunos pudessem visualizar e manipular o material despertando o lado investigador para buscar o conhecimento necessário ao seu crescimento.

Nesta intervenção, a partir da apresentação do Kit, foram discutidas as diferentes funções de cada parte da flor, além de discutir da importância deste estudo para nossas vidas. Com isso, tornou-se claro que a escolha da temática e metodologia utilizada diz muito sobre o resultado que se espera alcançar.

## **RELATO DE EXPERIÊNCIA: FÍSICA E BIOLOGIA**

### **II SEMESTRE**

As atividades relatadas ocorreram entre os meses de agosto a dezembro e foram realizadas em duas turmas: 1º e 2º ano, dos anos iniciais. O trabalho desenvolvido na turma de primeiro ano do ensino fundamental é sempre um trabalho de muita importância, pois exige cuidado redobrado para execução da intervenção, tanto com a linguagem utilizada e quanto com a forma como o conteúdo será abordado, principalmente, quando o assunto é totalmente distante da realidade desses alunos, na escola, como no caso da física. E foi pensando nisso que adaptei um simples experimento referente ao conteúdo de pressão e apresentei na turma, que se interessou pelo trabalho realizado e se impressionou com o resultado final da experiência.

E foi pensando nisso que um simples experimento referente ao conteúdo de pressão foi adaptado para na turma, que se interessou pelo trabalho realizado e se impressionou com o resultado final da experiência. O experimento é composto de materiais simples e de baixo custo, visando a acessibilidade e praticidade para a execução do mesmo, para isso foram necessários, um prato fundo, uma vela, garrafa/copo de vidro e água. No prato foi fixada a vela acesa e logo em seguida acrescentada a água. Logo depois, com muito cuidado usando uma garrafa de vidro, revesti a vela e o fenômeno de pressão aconteceu, onde a vela consome o oxigênio presente no interior da garrafa aplicando maior pressão no gargalo da mesma, fazendo com que toda a água contida no prato seja sugada para dentro da garrafa de vidro. Esse se trata de um experimento simples, porém através dele

é possível ter maior visão desse fenômeno.

Também fiquei surpresa e muito feliz com o resultado dessa intervenção, pois as crianças participaram ativamente da aula, fazendo perguntas e expressando opiniões que pudessem justificar a causa do fenômeno ocorrido no trabalho realizado em classe. Esse experimento foi adaptado com material de baixo custo e linguagem simples, mantive um diálogo com a turma, estimulando a participação de cada um, alertando e orientando sobre como e quais cuidados deveriam ser tomados por eles, caso tivessem interesse de reproduzir a atividade em casa.

Ao começar esta atividade, no 2º Ano B, do Primeiro Ciclo do Ensino Fundamental I, nós contamos aos alunos uma história infantil sobre Viviana, uma menina que dera uma festa de pijama para a bicharada. Partindo da história contada, Viviana: A Rainha do pijama, conversamos com as crianças quais dos alimentos nós consumimos durante uma festa. O objetivo era que eles identificassem que existem alimentos que nós consumimos em ocasiões diferenciadas por não serem altamente saudáveis, mesmo tendo sabor bem agradável. A partir disso, conceituamos, juntamente com eles, o que é uma alimentação saudável e quais alimentos eram importantes para nossa saúde e o porquê (foi importante dizermos para os alunos que os alimentos mais saudáveis se chamavam assim por estar cheio de bons nutrientes).

Exposto o conteúdo, nós distribuimos às crianças cartelas de desenhos de alimentos variados. Cada um recortou e coloriu todas as imagens da cartela para iniciar a atividade. No caderno de desenho, nós demarcamos na folha dois lados, um para colarmos os alimentos que não devemos consumir diariamente e outro para os alimentos diários. O bolsista sorteava um alimento por vez, perguntava aos alunos se consumíamos diariamente, em qual quantidade e se era bom para nossa saúde. Após a resposta deles, era explicada as vantagens nutricionais dos alimentos e os conduzíamos a escolher se era um alimento saudável ou não.

Ao decorrer da atividade, percebemos que os alunos conseguiam reconhecer os alimentos que faziam bem à sua saúde. Isso pode ser explicado pelo conhecimento de origem familiar, que o mesmo já carrega desde criança, e que é instruído pela família e pela sociedade. Alguns colavam os desenhos nos locais equivocados por gostarem do alimento, porém reconheciam o valor nutricional dos outros alimentos. No dia seguinte à atividade, nós participamos do processo de produção de uma salada de frutas na escola, observamos os hábitos de higiene necessários com os alimentos e com as mãos e, a cada fruta que era cortada, nós explicávamos os benefícios da fruta para o nosso corpo.

Em resumo, o objetivo geral de nossa intervenção foi a conscientização das crianças para uma alimentação mais saudável, e quais os benefícios da mesma para o nosso corpo. Observamos que a maioria dos alunos compreende essa importância através do conhecimento familiar, que foi transmitido a eles durante a infância. Constatamos a importância de a família possuir capital

cultural, não somente nesse aspecto, mas como em tantos outros hábitos que são construídos pelas crianças. O nosso papel durante a realização dessa atividade foi, além da conscientização, esclarecer os “porquês” envolvidos por trás de um alimento que é necessariamente consumido e, o efeito que eles têm em nosso corpo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebe-se que as observações feitas são novos conhecimentos e novos aprendizados, sendo utilizados os pontos positivo e pontos negativos para refletir e analisar como cada um de nós bolsistas podemos desempenhar nosso papel de educador e procurar ajudar a melhorar a educação em sala de aula. O PIBID proporciona uma experiência muito significativa, pois mantém o contato do graduando com o aluno em sala de aula que é fundamental para o desenvolvimento da formação acadêmica, fazendo uma relação entre teoria e prática e auxiliando na formação como futuros professores.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, D. H. de S. **A Importância da Experimentação do Ensino de Biologia**. 201. ix, 15 f. Monografias (Licenciatura em Ciências Biológicas) - Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

CRUSOÉ, Nilma Margarida de Castro. **Práticas Pedagógicas Interdisciplinar na Escola Fundamental**: sentidos de professoras. Ed. Curitiba, PR: CRV, 2014.

GIORDAN, M. O papel da experimentação no ensino de ciências. **Química Nova na Escola**, São Paulo, n. 10, p. 43-49, nov. 1999. Disponível em:  
<<http://qnesc.sbq.org.br/online/qnesc10/pesquisa.pdf>>. Acesso em: 12 ago. 2009.

LORENZETTI, L. (2005). **O ensino de ciências naturais nas séries iniciais**. Pesquisado em 10.nov.2016, no World Wide Web:  
[www.faculdadefortium.com.br/ana\\_karina/material/O%20Ensino%20De%20Ciencias%20Naturais%20Nas%20Series%20Iniciais.doc](http://www.faculdadefortium.com.br/ana_karina/material/O%20Ensino%20De%20Ciencias%20Naturais%20Nas%20Series%20Iniciais.doc)

MORTIMER, E. F. Construtivismo, mudança conceitual e ensino de ciências: para onde vamos? **Investigações em Ensino de Ciências** 1(1):20-39, 1996

ROSA, C. W.; FILHO, J. P. A. Evocação Espontânea do Pensamento Metacognitivo das Aulas de Física: Estabelecendo Comparações com as Situações Cotidianas. **Investigações em Ensino de Ciências** – V17(1), p. 7-19, 2012.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

WERNER JR., J. Saúde & Educação: desenvolvimento e aprendizagem do aluno. Rio de Janeiro: **Gryphus**, 2001

## APRENDIZAGENS FORMATIVAS NO PIBID

Milene de Jesus Santos

Bolsista do subprojeto interdisciplinar A organização da prática pedagógica dos professores dos três anos iniciais do ensino fundamental de nove (09) anos: articulação e continuidade da trajetória  
[millysantos-js@hotmail.com](mailto:millysantos-js@hotmail.com)

Marilia Almeida Rocha

Bolsista do subprojeto interdisciplinar A organização da prática pedagógica dos professores dos três anos iniciais do ensino fundamental de nove (09) anos: articulação e continuidade da trajetória  
[ma.almeida.1993@gmail.com](mailto:ma.almeida.1993@gmail.com)

Xala Tuíla Azevedo Teixeira

Bolsista do subprojeto interdisciplinar A organização da prática pedagógica dos professores dos três anos iniciais do ensino fundamental de nove (09) anos: articulação e continuidade da trajetória  
[xalatuila@hotmail.com](mailto:xalatuila@hotmail.com)

Tatiana Santos Rodrigues

Bolsista do subprojeto interdisciplinar A organização da prática pedagógica dos professores dos três anos iniciais do ensino fundamental de nove (09) anos: articulação e continuidade da trajetória  
[tatyk12\\_@hotmail.com](mailto:tatyk12_@hotmail.com)

## INTRODUÇÃO

A escola básica, campo de pesquisa e aprendizado, é um lugar privilegiado para os licenciandos e professores por permitir a integração entre os saberes teóricos da universidade e os saberes da prática profissional. Os saberes da docência, segundo Tardif (2005), incluem saberes: da formação profissional, disciplinares, curriculares e experienciais.

As experiências pedagógicas desenvolvidas no subprojeto interdisciplinar de letramento intitulado: “A organização da prática pedagógica dos professores dos três anos iniciais do ensino fundamental de (09) anos: articulação e continuidade da trajetória escolar” nos permitem revelar o quanto o PIBID amplia as possibilidades da construção dos saberes da docência tanto para professores e alunos dos cursos das diferentes licenciaturas, bem como para os professores da educação básica.

O subprojeto nos proporciona o desenvolvimento de atividades em sala de aula, com metodologias e linguagens diversificadas, as realizações de ações pedagógicas que nos fazem refletir a respeito das teorias que são estudadas no espaço acadêmico e como estas surtem efeito no espaço escolar.

Nesse sentido, passamos a refletir como esses fundamentos teóricos consistentes são capazes de subsidiar um trabalho docente visando a plena aprendizagem dos alunos que fazem parte do projeto. Além de promover a articulação da educação superior com a educação básica, possibilita aos licenciandos uma significativa formação inicial, a partir da inserção no cotidiano da escola pública; proporciona a investigação de problemas vivenciados no processo ensino-aprendizagem e provoca a participação de futuros professores em práticas docentes.

O principal objetivo desse trabalho é justamente relatar como as ações desenvolvidas pelos bolsistas possibilita a aproximação entre as teorias estudadas no espaço acadêmico e a sua atuação docente, por meio do conhecimento e pela intervenção direta no contexto do espaço escolar e, ainda, a reflexão e o diálogo entre a universidade e a escola o que se concretiza pela vivência de situações complexas, dinâmicas e multifacetadas que envolvem o universo profissional da docência.

## **METODOLOGIA**

O movimento Universidade e Escola permite aos discentes que participam do PIBID observar, problematizar, propor e estudar coletivamente. Basicamente, as atividades desenvolveram-se da seguinte forma: observação participante e problematização das situações presentes nas classes do ensino fundamental de nove (09) anos, realizadas pelas inserções planejadas que permitem o enfrentamento do processo de docência e compreensão de aspectos que são vivenciados, problematizados, e discutidos, promovendo uma análise e reflexão (individual e coletiva) sobre a observação e a vivência que são realizadas pelos discentes. Dessa forma, a pesquisa-ação visa à continuidade das ações, o aprofundamento sobre o objeto de estudo e a produção sistematizada do conhecimento.

Para a concretização dos objetivos e a consolidação do grupo são realizadas reuniões periódicas, envolvendo bolsistas, coordenadora e supervisoras. Estas se constituem como principal espaço de discussão, reflexão, diálogo e estudo sobre o desenvolvimento do trabalho na escola, além disso, tornam-se o espaço e tempo de estudo sobre os temas inerentes ao letramento, e ao aperfeiçoamento da prática docente, utilizando-se dos referenciais científicos. Nessa dimensão, a narrativa oral e escrita é uma importante estratégia formativa e investigativa.

Os registros possibilitam compreender, interpretar e explicar como determinados processos formativos podem contribuir para a prática reflexiva de professores, além de auxiliar os bolsistas, supervisoras e coordenadora a desenvolver o exercício da autoria. Nesse sentido, os encontros realizados pelo grupo constituem-se em momentos de reflexão e revisão dos objetivos propostos,

pelo efetivo diálogo entre as licenciaturas envolvidas no projeto institucional e a escola participante. A metodologia de investigação pauta-se na abordagem da pesquisa da prática (ZEICHNER, 1993; ZEICHNER e NOFFKE, 2001; ZEICHNER e PEREIRA, 2002). Nesse contexto, também, são desenvolvidos estudos sobre os saberes docentes e a relação com a experiência profissional. (TARDIF e RAYMOND, 2000; TARDIF, 2002).

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Sendo assim, deduzimos preliminarmente, que a trajetória já realizada oportunizou a problematização, o estudo e a reflexão das diferentes dimensões que envolvem o processo ensino-aprendizagem no contexto escolar e o delineamento de propostas que promovem o enfrentamento dos problemas diagnosticados, e nos proporciona uma reflexão de como podemos melhorar nossa prática docente.

Desse modo, busca-se efetivar a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Nesse âmbito, os discentes têm desenvolvido planos de ação-investigação, em decorrência de temáticas como: dificuldades de aprendizagem, relação família-escola, práticas sociais de leitura e escrita, disciplina e violência escolar, dentre outros.

As supervisoras, por sua vez orientam e acompanham os bolsistas, além de montar estratégias nas quais possibilitam os discentes a criarem planos voltados para o auxílio das dificuldades apresentadas pelos estudantes da escola na qual o projeto acontece na perspectiva de orientar os discentes como conduzir os trabalhos realizados pelos mesmos.

A coordenadora do projeto por sua vez, desenvolve ações com o propósito voltado para a orientação, o acompanhamento, a sistematização do conhecimento e a articulação do processo investigativo reflexivo. Pretendendo-se assim contribuir com a formação dos discentes envolvidos no projeto, e que atuam no universo da escola, considerando-se o movimento teórico-prático que envolve a Universidade e a Escola Básica. Um trabalho de natureza investigativa a respeito da aprendizagem da docência, numa perspectiva real, multifacetada e de coletividade, que envolve tantos atores e peculiaridades complexas, que se caracteriza como um minucioso exercício de percepção dos pequenos e imprescindíveis detalhes, como os movimentos que constituem a prática docente.

Dentre estes, relacionam-se: alterações na postura dos discentes; diferenças no formato dos registros em diários de campo, que vão se definindo e tornando-se mais analíticos ao longo do processo; empatia crescente entre bolsistas e alunos (crianças); surgimento de uma perplexa e

complexa trama de relações entre professores regentes e bolsistas, possibilitando-se o trabalho coletivo; a valorização da inserção da universidade no contexto formativo dos novos e egressos profissionais que compõem a rede municipal de ensino, face à articulação proposta pela coordenadora do processo, efetivando a proposta inicial do projeto. São apontamentos de um trabalho capaz de abrir as discussões sobre a prática docente e a reflexão dessa prática, no contexto do ensino, da extensão, da investigação científica financiada institucionalmente.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

De acordo com as questões abordadas, há que se destacar que o PIBID/ interdisciplinar se realiza pela constituição de uma ação coletiva entre as supervisoras, diretora, professores, discentes bolsistas, coordenadora do projeto e Secretaria Municipal de Educação.

Este processo sinaliza caminhos para uma efetiva parceria, capaz de gerar avanços na ressignificação das ações realizadas pelos docentes envolvidos no projeto, além de possibilitar a vivência antecipada da prática proporcionando aos mesmos realizar constantes reflexões a respeito da prática docente, e do trabalho realizado no contexto escolar.

O que traz ganhos significativos tanto para a formação inicial dos discentes, quanto para a formação continuada dos profissionais da rede municipal de ensino, pela reorganização dos programas e estratégias de formação e desenvolvimento profissional dos professores da rede. Pode-se considerar também que o Programa de Iniciação à Docência tem possibilitado a valorização do espaço escolar como campo de vivência para a construção de conhecimentos pedagógicos na formação docente.

Assim, as intervenções realizadas pelos bolsistas, neste movimento de mão-dupla, entre a universidade e a escola, têm suscitado mudanças significativas na prática educativa dos discentes envolvidos no projeto e na melhoria do processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Nesse sentido, o PIBID, por meio do ensino, da extensão universitária, aliado a pesquisa-ação, tem contribuído para a formação inicial e continuada dos professores, sendo efetivado a partir das necessidades da sociedade, articulado com fundamentação teórica-prática, essencial para a profissionalização docente.

Dessa forma fica claro que o projeto de iniciação à docência tem oportunizado aos discentes, professores regentes, coordenadora, supervisoras e todos os sujeitos envolvidos no espaço escolar e acadêmico, desenvolver o hábito de reflexão das ações desenvolvidas por todos, no que diz respeito a melhoria do trabalho docente, e nas ações que são desenvolvidas com o intuito de beneficiar o

desenvolvimento da escola pública, bem como proporcionar o enriquecimento dos saberes dos bolsistas que fazem parte do projeto.

## REFERÊNCIAS

BORGES, F. Cecília Maria. **O professor da educação básica e seus saberes profissionais.** Araraquara. JM Editora. 2004.

LEITE, Yoshie Ussami Ferrari. Pesquisa em educação: possibilidades investigativas/formativas da pesquisa-ação. São Paulo: Loyola, 2008. Vol.2.

LIMA, Maria S. L. e SALES, Josete de O. C. B. Aprendiz da prática docente: a didática no exercício do magistério. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002.

LUDKE, Menga. **Desafios para a pesquisa em formação de professores.** Curitiba, v. 12, n. 37, set./dez. 2012.

## **1.2 EIXO TEMÁTICO: Currículo e Formação Inicial**

## **INICIAÇÃO À DOCÊNCIA: construção curricular e formação docente**

Eliane Rocha Ribeiro

Bolsista do subprojeto interdisciplinar A organização da prática pedagógica dos professores dos três anos iniciais do ensino fundamental de nove (09) anos: articulação e continuidade da trajetória  
[eliane.roch@hotmail.com](mailto:eliane.roch@hotmail.com)

Jeane Silva Lina

Bolsista do subprojeto interdisciplinar A organização da prática pedagógica dos professores dos três anos iniciais do ensino fundamental de nove (09) anos: articulação e continuidade da trajetória  
[jeane.silvalima@hotmail.com](mailto:jeane.silvalima@hotmail.com)

Eliomara Dias Santos

Bolsista do subprojeto interdisciplinar A organização da prática pedagógica dos professores dos três anos iniciais do ensino fundamental de nove (09) anos: articulação e continuidade da trajetória  
[maradias\\_santos@hotmail.com](mailto:maradias_santos@hotmail.com)

Táise Oliveira Silva

Bolsista do subprojeto interdisciplinar A organização da prática pedagógica dos professores dos três anos iniciais do ensino fundamental de nove (09) anos: articulação e continuidade da trajetória  
[taiseoliveira.pedagogia@outlook.com](mailto:taiseoliveira.pedagogia@outlook.com)

Núbia Couto de Souza Porto

Supervisora do subprojeto interdisciplinar A organização da prática pedagógica dos professores dos três anos iniciais do ensino fundamental de nove (09) anos: articulação e continuidade da trajetória  
[nubiacsp@yahoo.com.br](mailto:nubiacsp@yahoo.com.br)

### **INTRODUÇÃO**

O presente trabalho busca apresentar algumas das muitas contribuições que, o Programa de Iniciação á docência realiza no currículo e na formação de muitos licenciandos que obtém contato prático com a docência, superficialmente em seus respectivos estágios. Por conseguinte, podemos considerar o PIBID como um programa de suma importância para a construção e enriquecimento da formação docente, visto que prepara os futuros profissionais da educação, unindo teoria e prática educacional na formação que se estabelece no decorrer do programa e de suas atividades nas escolas que se instalam.

Partindo da ideia de que refletir sobre currículo necessariamente é, refletir também sobre o professor e suas práticas, compreendemos que currículo também corresponde às experiências pedagógicas em que docentes e aprendizes constroem os conhecimentos. Portanto, não se pode pensar currículo sem se pensar na formação do professor e na aprendizagem dos alunos.

O estudo sobre currículo e formação docente dentro das instituições é discutido de forma constante, entretanto, podemos observar lacunas entre uma aplicação e outra quando realizadas as propostas e ao serem praticadas. Definir e designar um consenso sobre currículo implica complexidade e conflito, já que sobre o conhecimento há várias perspectivas que traduzem as funções dentro da escola. Deste modo, Paro (2007) destaca que a questão central do currículo é a não existência da neutralidade, uma vez que, antes de sua construção existe um ato político e uma definição da intenção daqueles que detém o poder.

Qualquer decisão que sobre ele seja tomada, processa-se em torno de diversas questões a serem analisadas, como por exemplo: o conhecimento mais valioso; o trabalho sobre a cultura integral dentro do currículo numa perspectiva humano-histórica e os significados que designam as disciplinas que constituem como mais importantes. Diante dessas questões, vejamos o que diz Silva sobre o tema:

[...] As discussões sobre currículo incorporam, com maior ou menor ênfase, discussões sobre os conhecimentos escolares, sobre os procedimentos e as relações sociais que conformam o cenário em que os conhecimentos se ensinam e se aprendem, sobre as transformações que desejamos efetuar nos alunos e alunas, sobre os valores que desejamos inculcar e sobre as identidades que pretendemos construir. (MOREIRA apud SILVA, 1999, p. 18).

Dentro deste contexto, verificamos que é dada importância o destaque de conhecimentos escolares e procedimentos que envolvam a interação do indivíduo a partir de seus valores adotados, deste modo, o currículo trata-se de processos de aprendizagem que influenciam diretamente na construção da identidade destes.

O conceito de currículo, desde seu uso inicial, representa a expressão e a proposta da organização dos segmentos e fragmentos dos conteúdos que o compõem; é uma espécie de ordenação ou partitura que articula os episódios isolados entre si ou simplesmente justapostos, provocando uma aprendizagem fragmentada. (SACRISTAN, 2013, p. 17)

A partir das concepções dos autores citados acima, pensar o currículo, é pensar nas especificidades dos alunos e atribuir múltiplos olhares acerca dessa questão. A concretização do currículo diz respeito à forma do professor ensinar e suas concepções pedagógicas, ou seja, tudo que acontece na sala de aula, toda a dinâmica entre professores e alunos. De acordo com Sacristán (1999, p. 61) o currículo é

[...] a ligação entre a cultura e a sociedade exterior à escola e à educação; entre o conhecimento e cultura herdadas e a aprendizagem dos alunos; entre a teoria (ideias, suposições e aspirações) e a prática possível, dadas determinadas condições.

O dia a dia na escola é um fator, ou melhor, um objeto de estudo que é bastante estudado dentro do campo de pesquisa da Educação voltado especificamente para a temática sobre currículo. Dentro da formação do professor é também colocada como o ponto de partida a análise por meio da ação docente, e dentro deste processo vale também fazer uma interligação da teoria e prática para enriquecimento da capacitação profissional.

As questões relacionadas com a ética, a política, a arte, o cuidado pessoal, o uso do corpo e tantos outros temas relacionados ao viver bem das pessoas e grupos não podem constituir apenas temas transversais a compor versões escritas de currículos, mas transformar-se em temas centrais na prática diária das escolas. (PARO, 2007, p. 113-114)

Um trabalho da Universidade Cruzeiro do Sul que tem por tema “Aprender na prática” faz a seguinte afirmação da importância de adquirir e aplicar não só conhecimentos práticos, mas também teóricos para maior enriquecimento e desenvolvimento da aprendizagem:

O aprender na prática focaliza a ação educativa na participação ativa e crítica do aluno em sua aquisição de conhecimentos práticos e teóricos, em seu desenvolvimento de habilidades e em sua formação de valores e atitudes, processos nos quais os conteúdos necessitam de ser trabalhados de modo a constituírem fundamentos para que os estudantes desenvolvam as competências. (UNICSUL, 2004, p. 11).

Na busca por estabelecer uma educação de qualidade e um currículo que possibilite a esta, é fundamental que seja priorizado esta continuidade de formação para os professores, dando a estes a oportunidade de vivenciar novas experiências e novos conhecimentos para desenvolverem seus trabalhos de forma enriquecedora e interdisciplinar. Diante disto, trará a ampliação do olhar crítico do aluno, como também a conscientização de que é possível objetivar um ensino que proporcione e valorize a competência do professor e conseqüentemente a aprendizagem dos alunos.

Silva (2006, p. 12) afirma que “Não é possível aprender e apreender sobre o mundo, sobre as coisas, se não tiver o outro, ou seja, é necessário que alguém atribua significado sobre as coisas, para que possamos pensar o mundo à nossa volta”. E pensando na aplicação e reflexão de currículo voltado para o ensino fundamental de séries iniciais é importante considerar a princípio, o desenvolvimento da criança e como pode ser influenciado neste processo educacional, visando sempre o contato e participação junto aos seus semelhantes.

Para Vygotsky (1991), a aprendizagem se dá através da interação com outros indivíduos, e expõe da seguinte maneira sobre o desenvolvimento da criança e suas atividades dizendo que:

Desde os primeiros dias do desenvolvimento da criança, suas atividades adquirem

um significado próprio num sistema de comportamento social e, sendo dirigidas a objetos definidos, são refratadas através do prisma do ambiente da criança. O caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa. Essa estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social. (VYGOTSKY, 1991, p. 33).

Daí a necessidade do professor está em formação contínua, ampliando seus conhecimentos e adquirindo uma cultura ampla e global, vivenciando em seu dia a dia novas experiências, novos conhecimentos científicos, como também cultura nacional e internacional. Buscando dessa forma estratégias inovadoras e interessantes nas suas aulas, tornando-as mais prazerosas, dinâmicas, interativas, despertando no aluno interesse e criatividade em diversas áreas do conhecimento e não só português e matemática como as mais importantes.

Considerando a troca de informações que possam ocorrer também a partir do ponto de vista dos alunos, o professor pode realizar suas intervenções ao decorrer das discussões apresentadas, em mediação do senso comum para o olhar científico.

O professor, na perspectiva da interdisciplinaridade, não é um mero repassador de conhecimentos, mas é reconstrutor juntamente com seus alunos; o professor é, conseqüentemente, um pesquisador que possibilita aos alunos, também, a prática da pesquisa. A problematização como metodologia para a reconstrução de construtos dá condições ao aluno de mover-se no âmbito das teorias, das diferentes áreas do saber, construindo a teia de relações que vai torná-lo autônomo diante da autoridade do saber. O professor pesquisador constitui-se, portanto, em agente necessário de uma formação calçada na interdisciplinaridade (TOMAZETT, 1998, p. 13).

Segundo Brzezinski, a formação inicial dos professores para atuar na educação básica é um processo complexo, que envolve diversos conceitos: criticidade, reflexão-ação, criatividade e o reconhecimento da identidade dos envolvidos nos processos formativos e nas relações entre formadores e aprendizes. Brzezinski apud Ferry destaca que a formação de professores tem caráter específico em seus múltiplos conceitos, entre eles: a) dupla formação - acadêmico-científico e pedagógico; b) formação profissional; e c) formação de formadores - desenvolve a teoria e a prática docente ao mesmo tempo. Diante da relevância desses fatos, a autora afirma a necessidade de formação na universidade e o contínuo aperfeiçoamento da profissão.

O processo de formação de professores necessita contemplar essa multiplicidade de conhecimentos e saberes, para que o estudante atinja a maturação interna e uma solidez de conhecimento e práticas que lhe confirmem preparo teórico, habilidades para desenvolver o trabalho docente e certa emancipação profissional para exercer a profissão. (BRZEZINSKI apud HONORÉ, 2008, p. 1145).

O professor não deve ser visto apenas como alguém que transmite informações ou que

realiza perguntas, mas também aquele que ouve os seus alunos, permitindo-lhes expressar seus pensamentos e opiniões através do ponto de vista e suas respostas. Isto chama a atenção para algo fundamental que é o cuidado e a dedicação durante o processo. Algo que Libaneo destaca nesta formação do professor e para o desenvolvimento de sua prática em sala de aula é que:

O trabalho docente nunca é unidirecional. As respostas e opiniões mostram como eles estão reagindo à atuação do professor, às dificuldades que encontram na assimilação dos conhecimentos. Servem, também, para diagnosticar as causas que dão origem a essas dificuldades. (LIBÂNEO, 1994, p. 250)

Partindo deste pressuposto, a resposta da aprendizagem será refletida a partir das propostas ofertadas, ou seja, o rendimento que é produzido através da aplicação da grade curricular juntamente com outras ações complementares que podem ser inclusas no projeto. A atuação do professor é um foco dentro desta modalidade, pois a forma como conduz suas aulas transparece o que estava ou não dentro do plano, inclusive, é interessante destacar a importância de haver planejamentos para que haja efetivação de organizações e conjunções das ideias levantadas para melhor atender o alunado.

Planejar é antecipar o futuro no sentido de prever ações que serão desenvolvidas para se conseguir objetivos determinados pelos fins visados. A riqueza do processo do planejamento está exatamente na oportunidade que ele cria para se proceder a uma revisão de todos os pressupostos e práticas adotadas até então na organização em questão. (OLIVEIRA, 2013. p. 207)

Visto que o planejamento é muito importante, ele é destacado como indispensável para o bom desenvolvimento das práticas educativas, como afirma Luckesi (1992, p 121) dizendo que o mesmo se trata de “um conjunto de ações coordenadas visando atingir os resultados previstos de forma mais eficiente e econômica”.

## **METODOLOGIA**

Durante o Programa de Iniciação a Docência, nós bolsistas temos a oportunidade de aprender o significado da docência. Além disso, podemos ter um olhar mais direcionador para o cotidiano escolar como: o seu funcionamento, o espaço físico, o contato com a sala de aula, como funciona a gestão da escola e, entender quem são os alunos de hoje. Diante desta oportunidade podemos refletir em como é ser professor na atualidade, nessa sociedade que nos deparamos em constante transformação, visto que essa geração tem um contato tecnológico muito próximo

diferentemente das passadas, percebendo então como que essas transformações vêm interferindo diretamente no âmbito escolar e tornando-se um desafio para nós professores.

Diante aos dilemas dos profissionais da área da educação, assim como em outras profissões que fazem parte do exercício da profissão, nós bolsistas de iniciação a docência no programada PIBID, nos deparamos de fato com desafios em relação a distanciamento teoria e prática em sala de aula. Mediante as várias realidades encontradas dentro do espaço escolar, é possível perceber as muitas dificuldades dentro do processo de desenvolvimento profissional. Assim, a construção da identidade também é um desafio encontrado, sendo um dos pontos mais importantes de nossa formação.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Considerando tudo o que até aqui foi ressaltado, o Currículo não é neutro. Por trás das escolhas de conteúdos, disciplinas a serem ministradas por nós professores, há sempre uma intenção, uma determinada ação para obter os resultados desejados pela classe dominante. Dessa forma o currículo é um ato político. Somos peça chave na obtenção desses resultados e dependendo ou não da formação acadêmica, fica evidente a ideologia dominante nas teorias e práticas pedagógicas.

Há necessidade de mudança consciência política dos professores, reconhecendo a sua função dentro da sociedade e do quanto precisa estar voltada para a busca do conhecimento; assim como o mundo está em constante transformação, o professor deve sempre estar aberto às mudanças, aos avanços tecnológicos, atento às necessidades dos seus alunos, e a todos os acontecimentos do mundo globalizado.

De nada adianta pensar em currículo se não houver um foco voltado para um atendimento que priorize os alunos como sujeitos pensantes, bem como não deve ser desvinculado a preferência de refletir sobre a capacitação e desenvolvimento dos professores, já que a partir de sua atuação os planos e projetos constituídos se concretizam. A criatividade dos alunos depende da capacidade de inovação e conhecimento de mundo do seu professor. Contribuindo de maneira significativa para construção do educando reflexivo-crítico capaz de fazer suas escolhas de forma consciente, cumprindo assim seu papel de cidadão com direitos e deveres na construção de uma sociedade mais igualitária.

## REFERÊNCIAS

- BRZEZINSKI, Iria. Políticas Contemporâneas de formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 29, n. 105, p. 1139-1166, set-dez, 2008. pp. 1144-1145
- LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez Editora, 1994, p. 250.
- LUCKESI, C.C. **Planejamento e Avaliação escolar**: articulação e necessária determinação ideológica. IN: O diretor articulador do projeto da escola. Borges, Silva Abel. São Paulo, 1992. FDE. Diretoria Técnica. Série Idéias nº 15. p. 121.
- MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. Indagações sobre currículo in: **Currículo, conhecimento e cultura**. MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa e CANDAU, Vera Maria. Brasília. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Básica. 2007. p. 18.
- PARO, Vítor Henrique. **Crítica da Estrutura da Escola**. Editora Cortez, São Paulo, 2007.
- SACRISTAN, José. Gimeno. **Poderes instáveis em educação**. Tradução de Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1999, p. 61.
- \_\_\_\_\_ (org). Saberes e incertezas sobre o currículo. In: **O que significa currículo** Porto Alegre, 2013, p. 17.
- SILVA, Daniela Regina da. **Psicologia da Educação e Aprendizagem**. Associação Educacional Leonardo da Vinci (ASSELVI). – Indaial: Ed. ASSELVI. 2006. p. 12.
- TOMAZETTI, E. **Estrutura conceitual para uma abordagem do significado da interdisciplinaridade**: um estudo crítico. UFSM, n. 10, 1998, p. 13.
- Universidade Cruzeiro do Sul – UNICSUL. **Aprender na Prática**. São Paulo. UNICSUL, 2004, p. 11.
- VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A Formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Tradução José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto e Solange Castro Anche. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991, p. 33.

## **TEMAS TRANSVERSAIS: da formação docente à sala de aula**

Amanda Coelho Chagas

Bolsista do subprojeto interdisciplinar A organização da prática pedagógica dos professores dos três anos iniciais do ensino fundamental de nove (09) anos: articulação e continuidade da trajetória  
[mandinhacoelhochagas@hotmail.com](mailto:mandinhacoelhochagas@hotmail.com)

Bárbara Miranda Muniz

Bolsista do subprojeto interdisciplinar A organização da prática pedagógica dos professores dos três anos iniciais do ensino fundamental de nove (09) anos: articulação e continuidade da trajetória  
[barbarammuniz.93@gmail.com](mailto:barbarammuniz.93@gmail.com)

Kellen Sousa Santos Fernandes

Bolsista do subprojeto interdisciplinar A organização da prática pedagógica dos professores dos três anos iniciais do ensino fundamental de nove (09) anos: articulação e continuidade da trajetória  
[kellemki@hotmail.com](mailto:kellemki@hotmail.com)

Lucas Oliveira Souza

Bolsista do subprojeto interdisciplinar A organização da prática pedagógica dos professores dos três anos iniciais do ensino fundamental de nove (09) anos: articulação e continuidade da trajetória  
[luc.up16@gmail.com](mailto:luc.up16@gmail.com)

Rute Souza Silva

Bolsista do subprojeto interdisciplinar A organização da prática pedagógica dos professores dos três anos iniciais do ensino fundamental de nove (09) anos: articulação e continuidade da trajetória  
[rute\\_nancy@hotmail.com](mailto:rute_nancy@hotmail.com)

Nélia Oliveira Santana de Souza

Bolsista do subprojeto interdisciplinar A organização da prática pedagógica dos professores dos três anos iniciais do ensino fundamental de nove (09) anos: articulação e continuidade da trajetória  
[neliasantana@hotmail.com](mailto:neliasantana@hotmail.com)

## **INTRODUÇÃO**

A formação de professores deve pautar-se em teorias educacionais e discussões, que despertem o senso crítico, durante a sua graduação, para que reflita na sua prática pedagógica, atuação profissional. Esta formação é sistematizada em cursos de licenciatura em diversas áreas a exemplo da biologia, pedagogia, ciências sociais entre outros. De acordo com Iria Brzezinski,

O processo de formação de professores necessita contemplar essa multiplicidade de conhecimentos e saberes, para que o estudante atinja a maturação interna (Honoré, 1980) e uma solidez de conhecimento e práticas que lhe confirmem preparo teórico, habilidades para desenvolver o trabalho docente e certa emancipação profissional

para começar a exercera profissão. (BRZEZINSKI, 2008, p.1145)

A formação do profissional da educação vai além das teorias e discussões no meio acadêmico, esta, também, deve ser atrelada a prática docente. Porém, alguns desenhos curriculares de cursos de formação de professor não atendem a essa demanda, uma vez que a carga horária direcionada as atividades práticas são insuficientes. Outro ponto que merece ser ressaltado é a falta de espaço para debater, na graduação temas atuais, muitas vezes considerados tabus, que são sugeridos nos PCNs.

No processo de formação do professor, se faz necessário práticas que preparem os graduandos para que exerçam a professorado, disciplinas como Estágio e Vivencia Docente que possibilitam uma primeira interação do graduando com o ambiente escolar sendo ele responsável por elaborar os planos de aula para determinada classe, são indispensáveis, pois assim o graduando coloca em prática toda a teoria de conhecimentos e conteúdos vistos além de vivenciar práticas docentes. (MARQUES; ROMAGNOLLI; SOUZA, 2014, p.3)

É notório as lacunas presentes em muitas licenciaturas. O PIBID vem se tornando uma via de mão dupla, pois este possibilita uma troca de conhecimento e experiências entre o aluno da graduação e o professor da escola por meio das vivencias escolares.

Entender que a universidade é o berço da maioria das transformações e evoluções da sociedade é um dever do aluno, nesse contexto o PIBID é uma das inúmeras ferramentas que se pode encontrar para agregar na vida do graduando, possibilitando um leque de alternativas e inovações que contribui para sua formação. (MARQUES; ROMAGNOLLI; SOUZA, 2014, p.2)

Das inúmeras vertentes que o PIBID proporciona, uma delas é trazer a novidade para sala de aula, tirando o aluno da monotonia ao oferecer novas propostas de aprendizagem como, por exemplo, atividades lúdicas, linguagens alternativas, filmes, teatro, pinturas. Isso pode despertar nos alunos interesses por novos conhecimentos.

Na escola CAIC de Vitória da Conquista, desenvolveram-se aulas ministradas pelos bolsistas do PIBID com a temática: Relações de Gênero. Esse tema foi escolhido através das observações feitas nas turmas de 4º e 5º ano e verificamos a necessidade de explorá-lo. Ao lado disso, Relações de gênero é um dos assuntos transversais abordados no PCN, que traz a discussão das desigualdades entre mulheres e homens, em diversos setores da sociedade, com o objetivo de alertar os alunos para a importância de respeitar as diferenças e compreender que o gênero é uma construção social e não determinante nas escolhas pessoais.

## **METODOLOGIA**

A intervenção sobre Relações de Gênero foi aplicada na Escola Municipal Paulo Freire-CAIC de Vitória da Conquista nas turmas de 4º e 5º. Essas aulas foram ministradas pelos bolsistas do Programa de Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência- PIBID, subprojeto Organização da Prática Pedagógica nos anos iniciais do Ensino Fundamental: trajetória e continuidade dos estudos.

As atividades foram divididas em dois momentos, primeiramente foi solicitado aos alunos que desenhasse mulheres e homens trabalhando, para assim perceber se eles delimitavam a profissão por gênero; em seguida foi feito um questionamento sobre as referidas escolhas onde foi exposto no quadro todas as profissões por eles desenhadas e divididas entre o que para eles eram profissões femininas e profissões masculinas. Logo após, foi instigada nos alunos o porquê de tais escolhas, objetivando desconstruir estereótipos de gênero.

No segundo momento foi apresentado uma produção audiovisual que é a obra “Zootopia – Essa cidade é um bicho”. No filme, Zootopia é uma cidade fictícia habitada por diferentes espécies de animais, onde estes encontram dificuldades de exercer algumas profissões a exemplo da história da personagem principal, que é uma coelha, a qual enfrenta desafios para atuar como policial, já que esta é pequena e considerada frágil, não atendendo aos requisitos da profissão. Posteriormente, pediu-se aos alunos que apontassem as diferenças dentro de uma sociedade e associar com o mundo real deles.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

A metodologia executada durante as aulas teve um resultado satisfatório, visto que a atenção dos alunos e o interesse pelo tema foi conquistado, já que este não é discutido nas aulas padrões. O modelo da intervenção proporcionou aos alunos que expusessem o seu conhecimento adquirido, por meio do capital cultural, assim caracterizando uma relação horizontal entre aluno e professor.

Os desenhos elaborados nas aulas mostraram como alguns alunos delimitam profissões a partir do sexo da pessoa, por exemplo, mulheres trabalhando com atividades domésticas e homens em atividades como policiais, seguranças. Quando perguntado o porquê das escolhas, as respostas tinham um caráter naturalizado em o que é ser homem e mulher. Quando os bolsistas levantaram a

existência de mulheres atuando em profissões ditas masculinas a exemplo de caminhoneiro, alguns alunos se surpreenderam e até duvidaram da veracidade do fato.

Esse prévio momento possibilitou que os alunos associassem, de forma crítica o tema relações de gênero ao assistir Zootopia, identificando as diferenças que podem existir em espaços com um público heterogêneo e que, também, está ligado a cultura vigente, assim desmistificando o caráter natural das regras e normas estabelecidas numa civilização.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O trabalho proposto conseguiu o objetivo esperado de discutir o tema Relações de Gênero dentro do âmbito escolar. A tentativa de desconstruir os estereótipos de gênero sofreu algumas rejeições, principalmente, por parte dos meninos ao discutir que as tarefas domésticas deveriam ser divididas entre homens e mulheres, com a justificativa de que isso era “trabalho de menina” ou “que as meninas têm mais habilidade” para o desempenho de algumas atividades. Neste momento é de fundamental importância que o ministrante questione que habilidades são aprendidas no desenvolvimento humano e ambos os sexos estão aptos a aprender qualquer uma delas.

Durante todo o século XX e início do século XXI as lutas pela igualdade de gênero, étnico-racial e também pelo respeito á diversidade têm sido constantes. Todavia, o predomínio de atitudes e convenções sociais discriminatórias, em todas as sociedades, ainda é uma realidade tão persistente quanto naturalizada. (PEREIRA; ROHDEN, 2007, p.15)

Alguns poucos alunos possuíam uma visão diferenciada dos demais e não associavam o gênero a profissão demonstrando o quão o pensamento pode ser heterogêneo dentro do mesmo espaço. A partir das falas dos alunos ficou evidente a necessidade de espaços como estes serem construídos com mais frequência dentro da escola, por conta de certa resistência, por parte de professores, em discutir temas “polêmicos” e, entendemos que não deve se omitir, pois é responsabilidade dela a formação cidadã de cada ser humano. Percebendo que segmentos dentro da sociedade são marginalizados historicamente.

## REFERÊNCIAS

BRZEZINSKI, IRIA. **Políticas contemporâneas de formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental.** Campinas, v.29, n.105, p 1139-1166, 2008.

MARQUES, R.; ROMAGNOLLI, C.; SOUZA, S. **Os impactos do PIBID no processo de formação inicial de professores:** experiências na parceria entre educação básica e superior. Sorocaba, 2014.

PEREIRA, M.; ROHDEN, F. **Gênero e diversidade na escola:** formação de professoras/es em gênero, sexualidade, orientação sexual e relações étnico-raciais. Rio de Janeiro, 2007.

**2 TECENDO POSSIBILIDADES PARA O ENSINO FUNDAMENTAL II/EJA**  
**2.1 EIXO TEMÁTICO: Docência e Prática**

## **SEXUALIDADE EM TEMPOS DE DST: experiências de bolsistas do PIBID interdisciplinar**

Amanda Ferreira de Jesus  
Bolsista de Iniciação à Docência do Subprojeto Interdisciplinar/Letramento Ensino Fundamental 2  
[mandinha-ferreira2011@hotmail.com](mailto:mandinha-ferreira2011@hotmail.com)

Argélia Silva Tavares  
Bolsista de Iniciação à Docência do Subprojeto Interdisciplinar/Letramento- Ensino Fundamental 2  
[jolieyorke@uol.com.br](mailto:jolieyorke@uol.com.br)

Mariana Torreão Monte  
Supervisora do Subprojeto Interdisciplinar/Letramento- Ensino Fundamental 2  
[mariuesb@yahoo.com.br](mailto:mariuesb@yahoo.com.br)

Fabiana Andrade Santos  
Coordenadora do Subprojeto Interdisciplinar/Letramento- Ensino Fundamental 2  
[faandradesantos@gmail.com](mailto:faandradesantos@gmail.com)

Virgínia Silveira Baldow  
Coordenadora do Subprojeto Interdisciplinar/Letramento- Ensino Fundamental 2  
[virginabaldow@gmail.com](mailto:virginabaldow@gmail.com)

### **INTRODUÇÃO**

O PIBID proporciona aos discentes dos cursos de Licenciatura a oportunidade de atuarem em escolas públicas, permitindo a participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar. É importante destacar que o PIBID Interdisciplinar atua na linha de ação do Letramento.

O letramento não é só de responsabilidade do professor de língua portuguesa ou dessa área, mas de todos os educadores que trabalham com leitura e escrita. Mesmo os professores das disciplinas de geografia, matemática e ciências. Alunos leem e escrevem nos livros didáticos. Isso é um letramento específico de cada área de conhecimento. (SOARES, 2000)

Considerando esse entendimento, elaboramos e aplicamos uma sequência didática em uma turma de 1º ano do Ensino Médio com 35 alunos no colégio Adelmário Pinheiro em Vitória da Conquista. A sequência didática é um conjunto de atividades organizadas, em etapas, de acordo com o que se objetiva alcançar. Para Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004);

Sequência didática é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito. Procura favorecer a

mudança e a promoção dos alunos ao domínio dos gêneros e das situações de comunicação. (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY,2004, p. 97)

Assim, para a realização da sequência ora apresentada, escolhemos como tema: **Sexualidade em Tempos de Doenças Sexualmente Transmissíveis**. Nessa perspectiva, direcionamos nosso olhar para a atualidade, buscando um objeto de ensino que estivesse presente na realidade vivenciada pelos alunos. As DSTs são um problema que vem aumentando, consideravelmente, na sociedade. Inúmeros são os casos de pessoas infectadas, entre elas, adolescentes e jovens. Não há como negar que o sexo faz parte da vida de muitos deles, essa sexualidade precoce permite que os jovens e adolescentes se exponham, mais facilmente, às Doenças Sexualmente Transmissíveis. O número de casos de Aids, umas das principais e mais graves DSTs, têm aumentando nos últimos anos, segundo dados do Ministério da Saúde,

O grupo que mais preocupa é o de jovens entre 15 e 24 anos. Enquanto a Aids no Brasil tem uma leve tendência de queda, nessa faixa etária, o número de casos está aumentando. Em sete anos, o crescimento foi de 40%. Os jovens têm mais parceiros, se protegem menos e não têm noção do perigo da doença (G1 Globo/Jornal Hoje,2015).

Então, se as DSTs são um problema presente na realidade dos jovens e adolescentes do Brasil, é dever também da escola, abordar essa temática para a conscientização e orientação, pois, dessa forma, saberão como lidar com a sexualidade, com prudência e de maneira que não traga prejuízos para sua saúde. Para Didier (2011):

A escola também merece destaque, pois sobre ela recai a responsabilidade de orientar os jovens sobre os perigos acarretados pelo não uso dos métodos contraceptivos. Portanto os dois alicerces básicos, a escola e a família, têm a obrigatoriedade de guiar essa juventude para um caminho mais consciente, no qual ele solidifique o respeito pelo próprio corpo e pelo do parceiro (a) (DIDIER, 2011).

Desse modo, procuramos inserir, no contexto da sala de aula, atividades que pudessem proporcionar a prática de leitura e discussão crítica, que influenciasse a criatividade, além de fomentar o processo de formação de caráter social no sujeito, conscientizando-o acerca da importância da prevenção no contexto da sexualidade e saúde reprodutiva, bem como a reflexão sobre os impactos das doenças na vida pessoal e profissional dos/as crianças, jovens, adolescentes e adultos.

Inicialmente, o plano seguiria apenas os objetivos ditos anteriormente, entretanto, no decorrer de sua aplicação, houve, na escola, uma feira de ciências. Então, para que o aluno também tivesse a oportunidade de participar dessa feira, foi necessário a expansão do plano. Pensamos, então, em como eles poderiam unir a temática escolhida pelos bolsistas do PIBID: “Sexualidade em

tempos de DSTs” com a temática escolhida pelo projeto da escola: Ecologia. Sendo assim, inserimos no nosso objetivo, o reconhecimento da influência que a Natureza exerce no combate contra as Doenças Sexualmente Transmissíveis.

## **METODOLOGIA**

Para a consecução dos objetivos, a primeira etapa da sequência foi iniciada com as coparticipações. Durante determinado período, os alunos foram observados pelas bolsistas do Pibid, responsáveis pela sala. Isso permitiu o conhecimento mais próximo da turma, a familiarização com os sujeitos e a percepção do comportamento deles diante da temática. Assim, iniciou-se a segunda etapa com os conteúdos conceituais.

Foram apresentados, aos alunos, gêneros textuais diversos que abordavam assuntos sobre as duas temáticas (Dst x Natureza): notícia, charge, propaganda, cordel, carta, artigo de opinião e músicas. Também ocorreram conversas informais a respeito do tema. É importante trabalhar com os gêneros pois, além de reconhecerem o tema, também puderam entender a estrutura de diferentes tipos e gêneros que fazem parte do seu dia a dia. Como afirma Caldas:

É papel do professor apresentar e trabalhar com os alunos os tipos e os gêneros textuais que fazem parte do cotidiano. É fundamental que os estudantes compreendam que texto não são somente aquelas composições escritas tradicionais com a qual se trabalha na escola – descrição, narração e dissertação – mas sim que o texto é produzido diariamente em todos os momentos em que nos comunicamos, tanto na forma escrita como na oral (CALDAS, 2010, p.3).

A etapa seguinte foi subsequenciada pelos conteúdos procedimentais, como a leitura crítica de textos e imagens, discussão e reflexão do tema inserido em notícias, charges, propaganda, música, cordel, informações apresentadas pelos bolsistas, estrutura de cada gênero apresentado e relato de compreensão e fixação através de atividades escritas.

A etapa final destinou-se à realização de cartilhas informativas confeccionadas pelos alunos, para serem expostas durante a feira de ciências. Nesta etapa, ocorreu o processo de produção, correção e reescrita com a orientação das bolsistas.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Na última etapa, destinada à produção das cartilhas, os alunos escreveram sobre as principais informações sobre as Dsts (o que são, como são transmitidas e prevenção) e também sobre a relação da prevenção com a ecologia. Nesse sentido, eles falaram sobre a confecção de algumas camisinhas que são produzidas através da matéria-prima extraída da árvore seringueira, chamando a atenção para o método sustentável utilizado pelas fábricas responsáveis pela produção.

Outro fato que atraiu a nossa atenção, foi a imaginação dos alunos, ao criarem as capas das cartilhas. Utilizando diversos materiais, como palhas de lápis, papel emborrachado, canetas coloridas e pó de serra produziram as capas de maneira divertida e muito criativa.

No dia da realização da feira de ciências, o PIBID ornamentou seu próprio *stand* para que houvesse a exposição dos trabalhos produzidos pelos alunos, inclusive das cartilhas. Contamos com a ajuda de bolsistas do Subprojeto Interdisciplinar e dos próprios alunos do colégio. O projeto foi um sucesso pois, dessa forma, além dos alunos da turma, outras pessoas foram conscientizadas sobre a importância de cuidarem tanto da saúde, quanto da natureza.

Para o encerramento do plano, depois da feira de ciências, houve um retorno à sala de aula para que fosse realizada mais uma produção. Os alunos foram orientados a produzirem uma pequena reportagem relatando a importância que as cartilhas tiveram durante a feira e também sobre o que aprenderam sobre Dsts e sua relação com a ecologia.

Durante as etapas do plano, surgiram vários desafios, alguns alunos mostraram certa resistência em ceder a esse estilo de aula. Recusavam-se a responder às perguntas e participar oralmente das discussões, ficavam tímidos e receosos em manifestar suas opiniões. Entretanto, na medida que as aulas aconteciam, foi perceptível a mudança de comportamento deles, aos poucos iam cedendo, mostrando interesse, manifestando dúvidas, opiniões e participando de todas as atividades propostas. A motivação do aluno é um fator essencial na execução de toda atividade realizada em aula, pois é a partir dela que depende o desenvolvimento de todo planejamento. Assim,

Quando se considera o contexto específico de sala de aula, as atividades do aluno, para cuja execução e persistência deve estar motivado, têm características peculiares que as diferenciam de outras atividades humanas igualmente dependentes de motivação, como esporte, lazer, brincar, ou trabalho profissional (BZUNECK, 2000, p. 10).

No período de produção das cartilhas, os alunos se empolgaram e tiveram várias ideias para a confecção, era notório o desejo de elaborarem algo diferente e que seria exposto para um público maior. O fato de elaborarem as cartilhas para que outras pessoas tivessem a oportunidade de visualizar, isto é, eles veriam o resultado das suas produções, influenciou para que despertasse mais interesse e fugisse da maneira tradicional de produzirem somente porque o professor solicitou ou porque valeria alguma nota.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização dessa sequência foi produtiva e com resultados positivos para todos os sujeitos envolvidos. Foi possível perceber a diferença que o PIBID faz no contexto escolar dos alunos e também dos bolsistas que executaram todo o planejamento. A turma desenvolveu várias das suas capacidades cognitivas, viveu algo inovador e usando suas habilidades de forma divertida e diferente. Pudemos perceber, na condição de bolsistas que, com esforço e bom ânimo, é possível, sim, fazer a diferença em uma realidade escolar que passa por muitos problemas. Vivenciamos uma grande experiência, que somente foi possível viver por causa das oportunidades que o PIBID oferece.

## REFERÊNCIAS

Becker, Magda. O que é letramento: In Diário da escola Santo André, 29 de agosto de 2003. Disponível em: <http://www.verzeri.org.br/artigos/003.pdf>

BZUNECK, J. A. As crenças de auto-eficácia dos professores. In: F.F. Sisto, G. de Oliveira, & L. D. T. Fini (Orgs.). **Leituras de psicologia para formação de professores**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

CALDAS, Lilian Kelly. **Trabalhando tipos/gêneros textuais em sala de aula: uma estratégia didática na perspectiva da mediação dialética**. IBILCE/UNESP – São José do Rio Preto. Disponível em: < [http://www.alb.com.br/anais16/sem03pdf/sm03ss16\\_09.pdf](http://www.alb.com.br/anais16/sem03pdf/sm03ss16_09.pdf) > Acesso em 13/03/2010

DIDIER, D. Disponível em: <http://domingoamigo.blogspot.com>. Acesso em: 20/10/2016

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.

G1.Globo.com/Jornal Hoje. Número de jovens brasileiros com Aids aumenta 40%, revela pesquisa, Disponível em: <<http://g1.globo.com/jornal-hoje/noticia/2015/02/numero-de-jovens-brasileiros-com-aids-aumenta-40-revela-pesquisa.html>>. Acesso em: 20/11/2016.

# OS CAMINHOS PARA FAZER EDUCAÇÃO SOB A ÓTICA DO LETRAMENTO SOCIAL

Géssica Brito Chaves  
Bolsista de Iniciação à Docência do Subprojeto Interdisciplinar/Letramento- Ensino Fundamental 2  
[gessica\\_bchaves@hotmail.com](mailto:gessica_bchaves@hotmail.com)

Jhenephe Figueiredo Sales  
Bolsista de Iniciação à Docência do Subprojeto Interdisciplinar/Letramento- Ensino Fundamental 2  
[J\\_henephe@hotmail.com](mailto:J_henephe@hotmail.com)

Roberto de Araújo  
Supervisor do Subprojeto Interdisciplinar/Letramento- Ensino Fundamental 2  
[beto\\_araujo@hotmail.com](mailto:beto_araujo@hotmail.com)

Fabiana Andrade  
Coordenadora do Subprojeto Interdisciplinar/Letramento- Ensino Fundamental 2  
[faandradesantos@gmail.com](mailto:faandradesantos@gmail.com)

Virgínia Baldow  
Coordenadora do Subprojeto Interdisciplinar/Letramento- Ensino Fundamental 2  
[virginiabaldow@gmail.com](mailto:virginiabaldow@gmail.com)

## INTRODUÇÃO

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) tem assumido o compromisso na formação e preparação de alunos das diversas licenciaturas, no exercício à docência, sendo que, por meio das atividades executadas, são propostas novas metodologias objetivando atingir a um melhor nível de aprendizagem.

O presente trabalho tem por finalidade expor os resultados das monitorias desenvolvidas no colégio Adelmário Pinheiro, situado em Vitória da Conquista-BA, com alunos do 9<sup>a</sup> ano A. As atividades foram realizadas sob coordenação do PIBID interdisciplinar/ letramento, o qual procura compreender o atual contexto dos níveis de educação, buscando desenvolver o processo do letramento, por meio de temas que permitam aos alunos dialogar com distintas disciplinas.

A concepção de letramento aqui entendida é a considera a leitura e a escrita como práticas sociais. Por meio de uma educação embasada na perspectiva do letramento, contrapomos a ideia do ensino mecânico, pois as próprias demandas do cotidiano nos mostram que não basta ao indivíduo saber ler e escrever mecanicamente, mas exercitar tais práticas com autonomia e criticidade, a fim de se posicionar como cidadãos.

Com esse entendimento, o trabalho se desenvolveu sob o tema “O meio ambiente em foco: a

importância do Rio Verruga na formação de vitória da conquista”. A escolha do tema partiu do princípio de que os discentes pudessem compreender que não vivemos uma crise política ou econômica, mas sim uma crise civilizatória, em que se englobam os fatos já citados, acrescidos de uma crise ambiental e de valores. Assim, optamos em trabalhar uma das áreas dessa crise civilizatória, a saber, a crise ambiental. Dessa forma, destacamos a grande problemática para os alunos e, *a posteriori*, evidenciamos o grande problema ambiental que a cidade e bairro na qual a escola está situada tem enfrentado.

Por meio do tema, as monitorias tiveram por escopo despertar a conscientização e o respeito ao Meio Ambiente e a importância de sua preservação. Além disso, procuramos desenvolver a habilidade de leitura, interpretação, interação coletiva, oralidade expressiva e escrita.

## **METODOLOGIA**

A metodologia empregada desenvolveu-se por meio de aulas expositivas dialogadas e de produção textual dos alunos. Como a nossa proposta visa promover o letramento, utilizamos os seguintes gêneros textuais: crônica, charges e notícias para que os alunos pudessem externar os conhecimentos apreendidos. As monitorias se desenvolveram em oito aulas de 100 minutos cada.

Na primeira aula, fizemos um apanhado geral sobre o meio ambiente, em seguida partimos para o específico, buscando analisar os conhecimentos prévios dos educandos. Como nos aponta Ausebel (1993), para haver uma aprendizagem significativa, é necessário conhecer o que os alunos já trazem consigo. Assim, fizemos indagações do tipo: “você conhece o rio verruga?” “Onde está localizado?” “Quais foram os primeiros povos a fazerem uso deste rio?”. Ao sondarmos os conhecimentos dos discentes, explicamos toda a história e importância do Rio Verruga para Vitória da Conquista até os dias atuais e disponibilizamos um texto para a realização de uma leitura coletiva.

Na aula seguinte, apresentamos o modelo de uma crônica relacionada com a temática e propiciamos uma roda de leitura. Após a leitura e discussão da crônica, apresentamos a sua estrutura e os alunos fizeram suas crônicas, observando a temática “Meio Ambiente”. Feitas as correções e apontadas as falhas, os alunos reescreveram seus textos aperfeiçoando-os, por meio de uma reestruturação coletiva.

Na quarta aula, trouxemos uma notícia para trabalhar. Mostramos como ela é estruturada e solicitamos aos alunos que produzissem uma notícia sobre o Rio Verruga, destacando a atual condição em que se encontra.

Para fundamentar a elaboração da notícia sobre o Rio Verruga, apresentamos algumas imagens da atual situação em que ele se encontra. A partir da exposição das imagens, os alunos puderam fazer uma reflexão sobre a poluição do rio, buscando aprofundar ainda mais a temática, saindo do específico para o geral. Com isso, propusemos uma reflexão mais ampla sobre a poluição no meio ambiente.

Mediante essa reflexão mais ampla, os alunos iniciaram as produções da notícia sobre o rio e a sua atual condição, que está intrinsecamente ligada ao desenvolvimento de Vitória da Conquista como já fora mencionado. Sendo assim, dividimos a sala em três grupos de 8 pessoas, utilizando duas aulas de 50 minutos para concluir as produções.

Na quinta aula, fizemos a reestruturação das notícias. Durante essa reestruturação, entregamos as notícias corrigidas contendo os erros que deveriam ser reparados e, sempre que os alunos solicitavam a nossa ajuda, intervínhamos. Depois de prontas, ao fazermos uma leitura, julgamos necessário que os alunos fizessem mais uma reestruturação, para sanar alguns problemas que ainda se faziam presentes.

Desde o início da elaboração do plano de aula, tínhamos como intuito realizar uma aula teórica e uma aula prática. Assim, após a aula teórica, propomos aos alunos um passeio nas principais nascentes do Rio Verruga e pela cidade para que, assim, pudéssemos observar, de perto, as canalizações abertas, e constatar a grave situação em que o rio se encontra. Essas principais nascentes estão localizadas em uma reserva do poço escuro, entre os bairros Guarani e Alto Maron.

No primeiro momento, os alunos se dirigiram para a reserva do poço escuro, lugar onde ainda o rio se encontra “protegido” da sociedade e a poluição é menos visível. Já, no segundo momento do percurso, fomos até o caminho da Santa Marta (localizado no município de Vitória da Conquista) observando as canalizações abertas que foram feitas para desviar o curso do rio. Os alunos viram, na prática, o que a ação do homem pode causar à natureza, ação essa impensada, que trouxera grandes consequências para um rio que poderia sanar os problemas de abastecimento da cidade.

Após a aula de campo, propomos aos alunos que elaborassem um relato de experiência sobre o que vivenciaram. Solicitamos que eles refletissem se o que haviam experienciado, durante as aulas teóricas, condiziam com o que eles puderam observar no decorrer do percurso. Dentro dessa perspectiva, objetivamos instigar os alunos a produzirem um artigo de opinião sobre “O Rio Verruga” fazendo uma relação entre teoria e prática.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Como diagnóstico do trabalho que foi desenvolvido com a turma do nono ano A do colégio Adelmário Pinheiro, pontuamos que nossas atividades foram evoluindo paulatinamente. Isto porque nos deparamos com uma turma de distintas faixas etárias e com muitas dificuldades com a leitura e a escrita. Além disso, a turma possuía uma característica de ser calada nos assuntos que correspondiam a discussão da aula.

Muito embora a classe assumisse esse caráter tímido, havia alguns alunos que conseguiam externar o que estavam apreendendo. Mas, de maneira geral, percebíamos um grande déficit na leitura, vista pelos alunos, como uma atividade torturadora. Ainda que a maioria não tenha conseguido fazer as produções textuais tais quais objetivávamos, houve alunos que empenharam, ao máximo, nas produções e consideramo-las bem satisfatória.

Em cada etapa das monitorias, percebíamos a evolução dos alunos. Entretanto, é preciso ressaltar um fator culminante neste processo, a saber, a proposta da aula de campo, em que oportunizamos aos alunos conhecerem de perto a realidade estudada teoricamente em sala, confrontando com a prática.

Por meio dessa proposta, conseguimos atingir, inclusive, os alunos mais resistentes às atividades solicitadas. Ao final, tivemos plena convicção de que as monitorias trouxeram um aprendizado inigualável aos educandos, que puderam conhecer e produzir distintos gêneros textuais, comportando-se, a todo o tempo, como protagonistas do processo.

Em suma, o projeto alçou voos para muito além do planejado e, principalmente, acreditamos que as propostas trazidas estimularam e resgataram o ser leitor e escritor de cada indivíduo.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Diante do que vivenciamos, pudemos constatar, mais uma vez, a importância que o PIBID exerce, não apenas, em nossa formação, enquanto futuros professores mas, igualmente, no desenvolvimento do letramento acadêmico dos alunos.

No que tange ao subprojeto Interdisciplinar/ Letramento, consideramos que este é importante para a formação de indivíduos que devem entender a leitura e a escrita como práticas sociais, vinculadas ao seu cotidiano.

## REFERÊNCIAS

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2001.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009, p.95-121.

## **DOENÇAS SEXUALMENTE TRANSMISSÍVEIS: experiências didáticas no PIBID**

Deliane Silva Spínola  
Bolsista de Iniciação à Docência do Subprojeto Interdisciplinar/Letramento-Ensino Fundamental 2  
[dely\\_ane@hotmail.com](mailto:dely_ane@hotmail.com)

Jaysa Gomes Carvalho  
Bolsista de Iniciação à Docência do Subprojeto Interdisciplinar/Letramento-Ensino Fundamental 2  
[jaysacarvalho@gmail.com](mailto:jaysacarvalho@gmail.com)

Maritza Camilli Almeida Brito  
Bolsista de Iniciação à Docência do Subprojeto Interdisciplinar/Letramento-Ensino Fundamental 2  
[maritzacamilli@gmail.com](mailto:maritzacamilli@gmail.com)

Mariana Torreão Monte  
Supervisora do Subprojeto Interdisciplinar/Letramento-Ensino Fundamental 2  
[mariuesb@hotmail.com](mailto:mariuesb@hotmail.com)

Fabiana Andrade  
Coordenadora do Subprojeto Interdisciplinar/Letramento-Ensino Fundamental 2  
[faandradesantos@gmail.com](mailto:faandradesantos@gmail.com)

Virgínia Silveira Baldow  
Coordenadora do Subprojeto Interdisciplinar/Letramento-Ensino Fundamental 2  
[virginiabaldow@gmail.com](mailto:virginiabaldow@gmail.com)

### **INTRODUÇÃO**

Este trabalho é resultado de uma atividade vinculada ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência- PIBID, com o objetivo de descrever uma intervenção didática, visando à melhoria do nível de letramento dos alunos envolvidos. Esta atividade foi realizada no Colégio Estadual Aldemário Pinheiro que se localiza num bairro periférico de Vitória da Conquista – BA. Escolhemos a turma A do 8º ano do turno matutino, composta por 43 alunos. A atividade em questão foi elaborada em forma de sequência didática.

O tema escolhido foi “sexualidade”, pelo fato de ele estar inserido no contexto desses alunos e, também, por percebermos a falta de conhecimento e informação da parte deles, manifestada por meio de muitas dúvidas e equívocos. Essa sequência teve como principais objetivos: desenvolver a prática de leitura crítica, proporcionando o processo de formação de caráter social, no sujeito, assim

como uma postura de leitor e ouvinte; desenvolver habilidades para interpretação; ampliar e/ou resgatar os conhecimentos dos/as adolescentes e jovens sobre os subtemas advindos do tema, tais como AIDS, HIV, métodos contraceptivos e outros que surgirem; reconhecer a importância da prevenção no contexto da sexualidade e saúde reprodutiva e refletir sobre os impactos da AIDS na vida pessoal e profissional dos/as crianças, jovens, adolescentes e adultos.

A sequência foi constituída de três etapas, a primeira teve como objetivo desenvolver a prática de leitura, na segunda, os alunos elaboraram perguntas e respostas sobre os subtemas relacionados à temática e, por fim, na terceira etapa, a proposta foi que eles elaborassem jogos educativos abrangendo a sexualidade e suas ramificações, para que estes jogos fossem expostos e aplicados na feira de ciências do colégio. As atividades foram aplicadas entre os dias 08 e 28 de agosto de 2016.

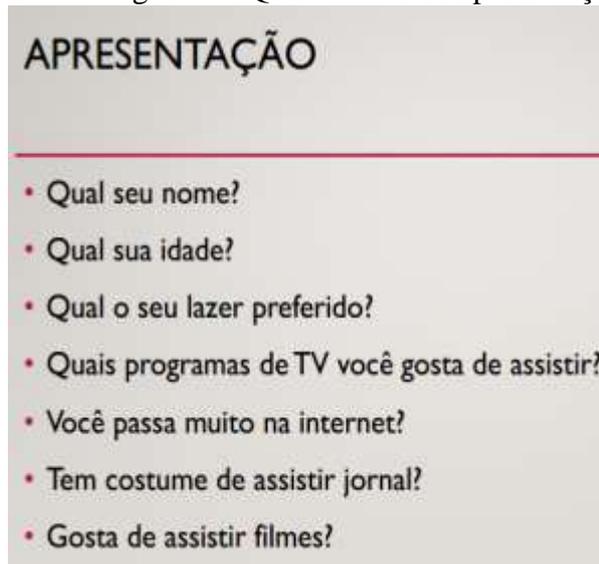
As atividades desenvolvidas seguindo o formato de uma sequência didática, foram elaboradas, em observância aos estudos e discussões teóricas acerca do conceito de letramento e sua aplicabilidade. Segundo Soares (2004), o letramento é o resultado da ação de ensinar e ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que se adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita. É importante salientar, que, para a referida autora, um sujeito pode não saber ler e escrever, ou seja, ser analfabeto e, mesmo assim, ser letrado. Seguindo este viés, sentimos a necessidade de utilizar uma sequência didática para aprimorar os níveis de letramento dos educandos, utilizando um tema de real interesse de alunos, nessa faixa etária.

Sobre a sequência didática, podemos defini-la como uma forma do professor estruturar as atividades de ensino, de acordo com núcleos temáticos e procedimentos. Geralmente, a sequência didática está diretamente ligada a gêneros textuais orais ou escritos.

## **METODOLOGIA**

A primeira etapa dessa sequência contemplou o entrosamento dos monitores com a turma. Propomos um questionário com perguntas pessoais (figura 1), que deveria ser respondido oralmente tanto pelos alunos, quanto pelos monitores, como um meio de se apresentar uns para os outros. Posteriormente, foram propostas algumas perguntas mais pessoais (figura 2), para serem respondidas sem a necessidade de se identificarem. É importante frisar que essas perguntas pessoais estão voltadas ao nosso tema, mas de forma camuflada e as respostas seriam de extrema importância para o desenvolvimento das outras etapas da oficina.

Figura 1 – Questionário de apresentação



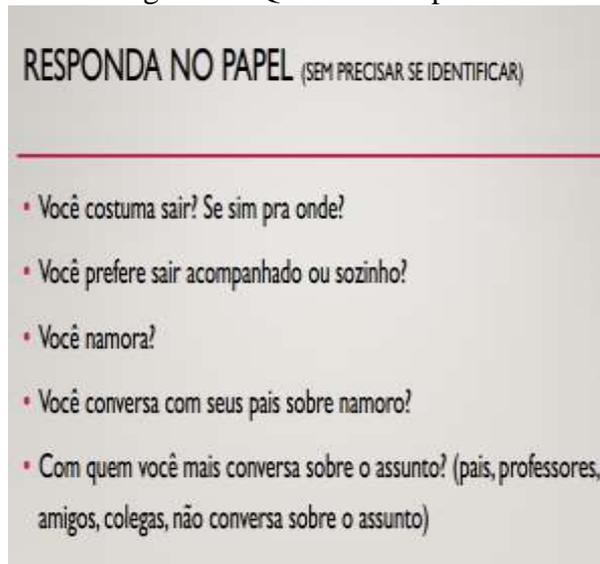
APRESENTAÇÃO

---

- Qual seu nome?
- Qual sua idade?
- Qual o seu lazer preferido?
- Quais programas de TV você gosta de assistir?
- Você passa muito na internet?
- Tem costume de assistir jornal?
- Gosta de assistir filmes?

Fonte: Adaptada pelas autoras

Figura 2 – Questionário pessoal



RESPONDA NO PAPEL (SEM PRECISAR SE IDENTIFICAR)

---

- Você costuma sair? Se sim pra onde?
- Você prefere sair acompanhado ou sozinho?
- Você namora?
- Você conversa com seus pais sobre namoro?
- Com quem você mais conversa sobre o assunto? (pais, professores, amigos, colegas, não conversa sobre o assunto)

Fonte: Adaptada pelas autoras

Realizado esse momento, colocamos, no centro do quadro, a sigla DST's, com o intuito de fazermos o levantamento dos subtemas e sondar os conhecimentos prévios dos alunos. Nessa etapa, construímos um mapa conceitual, no quadro, com informações colhidas das discussões. Depois deste levantamento, dividimos a sala em grupos de cinco pessoas, com o objetivo de responder às seguintes perguntas: “o que são as DST's?”; “quais são as DST's mais conhecidas?”; “as DST's são graves?”; “quais as consequências das DST's?”; “como fazer o tratamento das DST's?”. A aula finalizou-se com a escrita dessas respostas.

A segunda etapa iniciou-se com a formação de um círculo para a socialização e discussão das respostas das perguntas distribuídas no encontro passado. Todos os grupos tiveram acesso às perguntas e, através das discussões, pudemos mensurar o conhecimento dos alunos sobre a temática. Após esta socialização, pedimos que eles retomassem os grupos, para que pudessem devolver as respostas que eles haviam feito. Em cada resposta, anexamos observações dos problemas encontrados, na escrita, para que fizessem as próprias correções ou complementações, caso fosse necessário. Eles devolveram as suas respostas corrigidas.

Após esse momento, arrumamos a sala em círculo e distribuímos um cordel (que foi entregue sem a nomenclatura) impresso (figura 3), para cada aluno, para leitura oral e coletiva.

Figura 3 – Cordel sobre DST

<b>Cordel DST</b>	
Amiga, minha ouvinte, um recado pra você: agora vou te contar o que é DST.	Tudo isso aborrece, mas se pode controlar consultando o doutor, sem vergonha de mostrar.
Parece complicado, mas nada é tão impossível DST é uma doença sexualmente transmissível.	Melhor mesmo é prevenir do que só remediar e é usando camisinha que a coisa chega pra lá .
<b>Gonorreia, cranco mole (cancroide), sífilis, crista de galo (condiloma acuminado),</b> nomes feios e engraçados se transmitem como eu falo.	Se o homem não quiser, você deve dizer não; vá embora pro seu canto e deixa ele ficar na mão.
Você pega pelo homem que pegou de outra pessoa e é melhor ficar atenta que pegar, se pega à toa.	Sua vida é importante, pode me acreditar; nem segundo, nem instante não deixe de se cuidar.
Pode ser uma coceira ou ardência no lugar, pode ser um molhadinho mais difícil de secar.	Agora você já sabe o jeito é se prevenir; seguro morreu de velho e a vida que tem que seguir.

Fonte: Adaptada pelas autoras.

Após a leitura, perguntamos aos alunos se eles identificavam termos ou palavras desconhecidas para eles e o esperado neste momento é que eles citassem as palavras que estão em negrito na imagem acima, sendo elas: Gonorreia, Cranco mole (Crancoide), Sífilis, Crista de galo (condiloma acuminado), e outros que pudessem surgir. É importante ressaltar que o cordel entregue a eles não apresentou estas palavras em destaque.

A última etapa consistiu-se na elaboração de jogos educativos voltados para a temática trabalhada durante as etapas anteriores com o intuito de aplicá-los em uma Feira de Ciências que seria realizada no dia vinte e nove de setembro de dois mil e dezesseis no Colégio.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

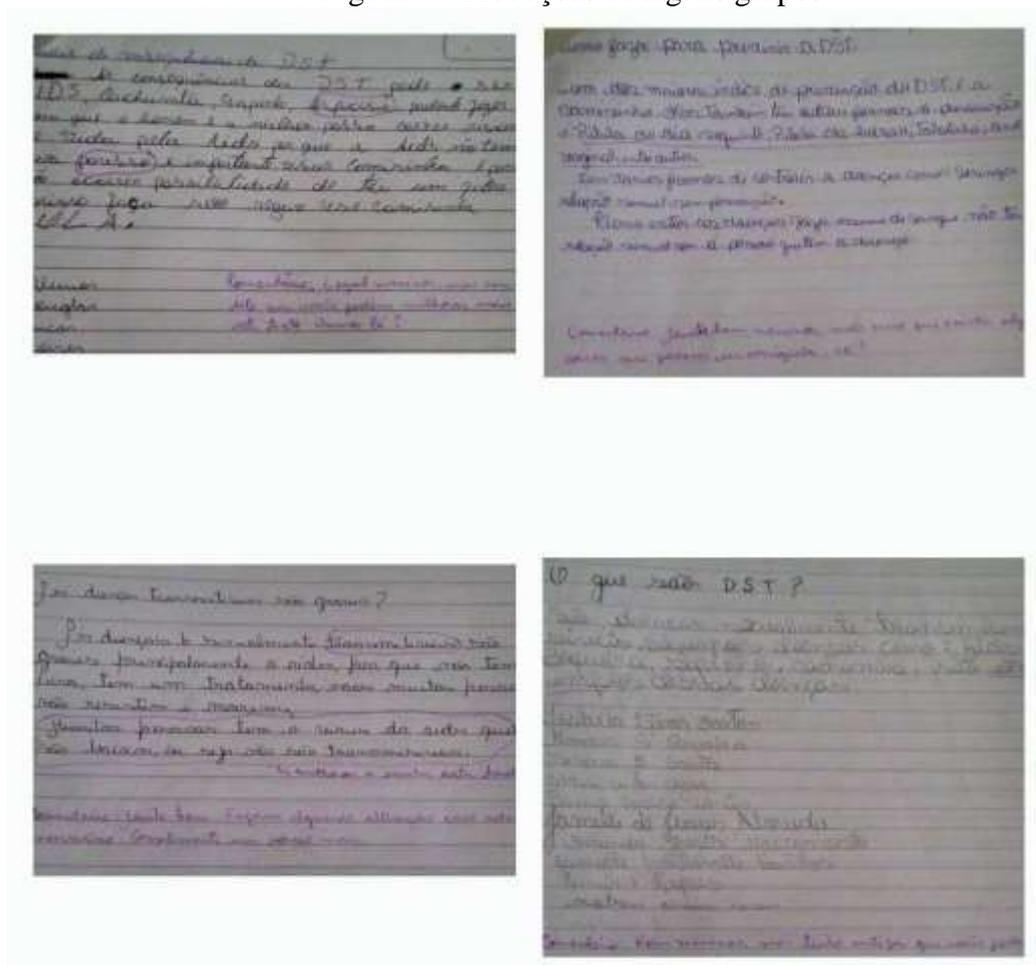
A primeira etapa foi realizada no dia oito de agosto de dois mil e dezesseis, com início às 08h10min e término às 09h40min. Nesse dia, estavam presentes 38 alunos. Como planejado para esta etapa, foram realizadas as apresentações, tanto nossa quanto dos alunos, sendo elas oral e escrita. Todos eles se apresentaram, alguns mais tímidos que outros.

Após o processo de apresentação e familiarização, demos continuidade pedindo aos alunos que se organizassem em um círculo, pois iríamos iniciar uma discussão. Colocamos no centro do quadro a sigla DST's, e pedimos para que eles fossem falando palavras, termos ou coisas que vinham a cabeça deles quando pensavam nesta sigla. Este momento foi muito produtivo, pois eles conseguiram se soltar e falarem o que vinham realmente a cabeça deles.

O que mais nos surpreendeu foram as dúvidas que eles tinham e que como queríamos, eles perguntavam querendo saná-las. Perguntas como, “pegar AIDS pelo beijo é possível?” “existe camisinha feminina? ”, “podemos pegar AIDS tendo contato direto com o sangue de alguém contaminado? “, e algumas outras. Enquanto os alunos iam formulando suas perguntas ou respondendo a nossa pergunta, íamos montando o nosso mapa conceitual sobre as DST's, segundo eles. Este momento foi privilegiado por nós, no qual tentamos ao máximo, esclarecer essas dúvidas. Este bate papo produtivo foi encerrado com o término do horário da aula.

O próximo encontro foi realizado no dia doze de agosto de dois mil e dezesseis, começando as 10h e terminando as 11h40. Nesse dia, estavam, na sala, 37 alunos. Retomamos o que foi discutido no encontro passado e, como planejado, pedimos para que eles montassem cinco grupos. A partir de então, dávamos início a segunda etapa e após os grupos montados, explicamos a eles que distribuiríamos cinco perguntas, uma para cada grupo, e que eles deveriam responder de acordo com os conhecimentos prévios deles ou que pesquisassem em livros e internet. Este momento foi todo realizado na sala e os alunos gastaram todo o horário da aula para concluírem o solicitado. Segue abaixo fotos de algumas produções.

Figura 4 – Produções de alguns grupos.



Fonte: Adaptada pelas autoras.

Após realizada esta atividade proposta a eles, fizemos as devidas correções e como pode ser observado na figura acima, colocamos alguns comentários com o objetivo de enriquecer a produção dos meninos.

No segundo encontro desta etapa, que foi realizado no dia quinze de agosto de dois mil e dezesseis, com início às 08:10 h e término às 09:40, pedimos a eles que montassem os grupos pois iríamos devolvê-los os textos para que pudessem fazer as alterações por nós sugeridas. Junto aos textos entregamos também textos suportes que os ajudaria a enriquecer tanto o intelecto quanto as produções, finalizando assim a segunda etapa da nossa sequência.

O objetivo da primeira e segunda etapa desta sequência foi esclarecer e aprimorar os conhecimentos destes alunos no que diz respeito a nossa temática e seus diversos subtemas, para que, só assim, pudéssemos propor a realização da terceira e última etapa.

A terceira etapa foi a mais longa e mais trabalhosa, pois requereu de todos um grande potencial de criatividade. Demos início a ela no mesmo dia da finalização da segunda etapa. A proposta foi que mantivéssemos os grupos e que cada grupo elaborasse ou adaptasse um jogo que

abordasse a temática Sexualidade em tempos de DST's, jogos estes que seriam apresentados e aplicados na Feira de Ciências do Colégio.

Inicialmente, as ideias começaram a surgir. Um dos grupos pensou em montar um Palavra cruzada com as doenças sexualmente transmissíveis, no qual cada doença teria uma dica relacionada a ela, como um sintoma, ou diagnóstico, algo do tipo. Outro grupo pensou em fazer um Jogo da Memória, no qual teríamos 24 cartas, 12 contendo palavras e 12 contendo imagens, sendo que cada palavra teria uma imagem respectiva.

Um terceiro grupo pensou em fazer um jogo com uma roleta, e deram o nome de Roletrando com as DST's. Neste jogo os alunos iriam desenvolver perguntas e respostas, todas relacionadas à temática, podendo ser sobre tratamentos, diagnósticos, remédios, prevenções, doenças e outros.

Outro grupo pensou em montar um Dominó Sexual, no qual as peças seriam formadas por imagens e palavras, e se encaixariam de forma lógica. Ao começarmos a anotar no quadro todas as ideias e a discutir como seria o formato dos jogos, percebemos que existia uma grande semelhança entre o Dominó e o Jogo da Memória, e para não perdermos a ideia resolvemos adaptar o jogo para outra temática.

Considerando a feira era de Ciências, resolvemos transformar o jogo do Dominó Sexual em Dominó Ecológico, e confessamos que ideia de adaptar foi muito boa, pois o jogo foi muito criativo. Manteríamos a mesma ideia de imagens, só que agora iríamos trabalhar com a separação do lixo ecológico, colocando os baldes de lixo de metal, vidro, papel e plástico e imagens relacionadas a ambos. Cada imagem deveria se encaixar com o balde de lixo respectivo.

Com todas estas ideias encerramos este encontro com o objetivo de pesquisar e elaborar em casa os materiais que seriam necessários para a construção dos jogos. Demos um período de duas semanas para que os alunos pudessem elaborar as perguntas e respostas, pesquisassem imagens e palavras, para que pudessem trazer tudo o que conseguissem digitalizado ou impresso. Também pedimos a eles que arrecadassem caixas de papelão e de sapato para que pudessemos construir as peças do dominó.

Nossos próximos encontros aconteceram nos dias cinco; nove; doze e dezesseis de setembro, com o objetivo de analisarmos as pesquisas feitas pelos alunos, fazermos os devidos recortes e começar a construir os jogos. Foram necessários computadores, caixas de papelão e sapatos, folhas de papel cartão, folhas de papel reciclado, colas, tesouras, cola glitter, papel sulfite, impressões. A elaboração foi tranquila e contou com a ajuda de todos da sala. Ficamos todos tão envolvidos com este processo, que não nos atentamos em registrar os momentos de elaboração dos materiais, porém registramos os jogos após concluídos. A seguir, as figuras abaixo representam algumas imagens dos jogos após construção:

Figura 5: Algumas peças do jogo Roletrando com as DST's



Fonte: Adaptado pelas autoras.

Figura 6: Algumas peças do Jogo da Memória



Fonte: Adaptado pelas autoras.

Figura 7: Algumas peças do Dominó Ecológico



Fonte: Adaptado pelas autoras.

Como o previsto, a quarta e última etapa foi a exposição e aplicação dos jogos na Feira de Ciências do Colégio, que foi realizada no dia vinte e nove de setembro de dois mil e dezesseis das 8 h às 11h30 e das 13 h as 15h30. Como todo o subprojeto é desenvolvido neste mesmo colégio, foi reservada uma sala da feira, para que todos os trabalhos elaborados pelos bolsistas do PIBID juntamente com os alunos fossem expostos nela. Algumas fotos deste evento estão represadas na figura 8.

Contamos com a presença das coordenadoras do projeto, dos supervisores e dos bolsistas, juntamente, claro, com os alunos que desenvolveram todos os materiais que ali estavam expostos. No caso do trabalho desenvolvido por nós, foram alguns alunos da sala que ficaram responsáveis de explicar e aplicar os jogos aqueles que entravam na sala e mostravam interesse em saber e participar.

Figura 8 – Feira de Ciências do CEAP



Fonte: Adaptada pelas autoras.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora, inicialmente, nossa sequência tenha sido pensada e elaborada com o objetivo de, além de aprimorar e levar o conhecimento sobre a temática, desenvolver nos alunos habilidades para leitura e escrita, nosso objetivo, ao final, alcançou uma dimensão mais ampla, por meio da construção de jogos.

Creemos que a dimensão mais ampla só fez enriquecer nossa sequência e nosso trabalho, pois pudemos constatar a criatividade, ânimo, envolvimento e comprometimento dos alunos para a criação e construção dos jogos. O fato deles terem desenvolvido um material palpável com base em tudo o que eles já tinham conhecimento e com aquilo que discutimos em sala, deixou-os realmente motivados.

O mais importante de tudo é que conseguimos trabalhar com a temática sexualidade, de forma leve e descontraída, tentando, ao máximo, esclarecer os mal-entendidos e equívocos, sanar as dúvidas, levar informações novas e importantes, que percebemos que eles ainda não sabiam. Infelizmente, no contexto em que eles estão inseridos, falar sobre este assunto parece ser inevitável. São muitas crianças, jovens e adolescentes que, por falta de conhecimento e informação, acabam por sacrificar seus futuros com gravidezes indesejadas e fora de época, doenças sexualmente transmissíveis, dentre outros. Estes casos fazem parte da realidade deste colégio onde atuamos.

Esperamos que, além de todo este trabalho bem desenvolvido e com um bom rendimento, tenhamos conseguido alcançar os nossos alunos, que tenhamos conseguido plantar a semente da curiosidade sobre as armadilhas e as boas venturas que estão por traz desta temática. Que tenhamos conseguido levar informação além da sala, para as famílias deles, amigos, namorados, maridos, enfim, que tudo que eles conseguiram absorver neste período conosco, que eles consigam levar para fora dos muros do colégio.

## REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. Departamento de DST, Aids e Hepatites Virais. Adolescentes e jovens para a educação entre pares: prevenção das DST, HIV e Aids. Secretaria de Educação Básica – Brasília: Ministério da Saúde, 2011. 61 p.

COSTA, Ivonete. **Cordel DST**. Bahia, 13 ago. 2010. Disponível em: < [http://proivonetecosta.blogspot.com/2010/08/cordel-dst\\_12.html](http://proivonetecosta.blogspot.com/2010/08/cordel-dst_12.html) >. Acesso em: 01 ago. 2016.

GRUPO DE INCENTIVO A VIDA. **O que são DST's?** São Paulo, [s.d]. Disponível em: <  
<http://giv.org.br/DST/O-Que-s%C3%A3o-DST/index.html> >. Acesso em: 01 ago. 2016.

VARGAS, S. L; MAGALHÃES, L. M. O gênero tirinhas: uma proposta de sequência didática.  
[s.l.].[s.d.].

SOARES, Magda. **Letramento, um tema em três gêneros**.2.ed. Belo Horizonte: Autentica, 2004.

## **PIBID: monitoria didática e experiências na EJA**

Queite Suele Costa Souza  
Bolsista de Iniciação à Docência do Subprojeto Interdisciplinar/Letramento - Ensino Fundamental 2  
[queitesuele.cs@gmail.com](mailto:queitesuele.cs@gmail.com)

Eslane Luz Alves  
Bolsista de Iniciação à Docência do Subprojeto Interdisciplinar/Letramento- Ensino Fundamental 2  
[eslane\\_hta1000@hotmail.com](mailto:eslane_hta1000@hotmail.com)

Bianca Silva Soares Melo  
Bolsista de Iniciação à Docência do Subprojeto Interdisciplinar/Letramento- Ensino Fundamental 2  
[biasoaresmelo@hotmail.com](mailto:biasoaresmelo@hotmail.com)

Fabiana Andrade  
Coordenadora do Subprojeto Interdisciplinar/Letramento- Ensino Fundamental 2  
[faandradesantos@gmail.com](mailto:faandradesantos@gmail.com)

Virgínia Silveira Baldow  
Coordenadora do Subprojeto Interdisciplinar/Letramento- Ensino Fundamental 2  
[virginiabaldow@gmail.com](mailto:virginiabaldow@gmail.com)

## **INTRODUÇÃO**

O presente estudo apresenta um recorte das atividades desenvolvidas dentro do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), no âmbito do subprojeto Interdisciplinar - Letramento II, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia em Vitória da Conquista. Essas ações foram feitas por meio de monitorias didáticas realizadas no Colégio Estadual Adelmário Pinheiro, junto aos alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) da turma do 7º ano (6ª série).

O subprojeto objetiva o desenvolvimento de atividades que priorizam a leitura e a produção escrita, com enfoque na interdisciplinaridade e no letramento. Para Soares (2003), a leitura e a escrita devem ser concebidas como práticas sociais. A autora descreve como um grande problema o interesse na alfabetização sem a preocupação com o contexto social no qual os alunos estão inseridos.

A formação de professores associada à relação de ensino e aprendizagem configura-se um cenário desafiador à educação. Nota-se a necessidade de aprimoramento na construção de saberes valorizando a importância da relação família e escola que juntas contribuem nas funções sociais, políticas e educacionais, e influenciam a formação do cidadão (REGO, 2003). Tradicionalmente, a família tem estado por trás do sucesso ou fracasso escolar. A falta do apoio familiar e sua influência

podem justificar o insucesso e desistência escolar de muitos alunos.

## **CONSIDERAÇÕES SOBRE A EJA**

O ensino na modalidade EJA - jovens e adultos- na atual conjuntura, não tem logrado êxito em sua trajetória, o que desencadeou evasão e repetência.

Dentre os inúmeros desafios das práticas pedagógicas na modalidade EJA, nota-se a necessidade de se atentar para as questões cognitivas, afetivas, e emocionais dos alunos. Muitas vezes o retorno a escola significa vencer estigmas e preconceitos por não terem dado continuidade aos estudos e pela idade de retorno.

Moura (2006) também relata um aspecto irrenunciável na educação EJA:

[...] é o de assumir a EJA como um campo de conhecimento específico, o que implica investigar, entre outros aspectos, as reais necessidades de aprendizagem dos sujeitos alunos; como produzem/produziram os conhecimentos que portam, suas lógicas, estratégias e táticas de resolver situações e enfrentar desafios; como articular os conhecimentos prévios produzidos no seu estar no mundo àqueles disseminados pela cultura escolar; como interagir, como sujeitos de conhecimento, com os sujeitos professores, nessa relação de múltiplos aprendizados; de investigar, também, o papel do sujeito professor de EJA, suas práticas pedagógicas, seus modos próprios de reinventar a didática cotidiana, desafiando-o a novas buscas e conquistas. (2006, p. 13).

Observa-se a imprescindibilidade de associar o ensino escolar à necessidade desse público, pois a escola traz práticas de valores e concepções que geralmente diferem da realidade dos indivíduos que a compõem. Esse distanciamento entre a escola e a vida do aluno prejudica os processos de aprendizagem, pois dificulta o educando associar os saberes que traz da sua vivência com os escolares e vice-versa. (OLIVEIRA, 2007).

Em meio à grande heterogeneidade das salas de aula EJA e à necessidade de efetivação do letramento, cabe ao professor a escolha de métodos e técnicas de ensino que atendam às especificidades de cada turma.

Diante dos pressupostos apresentados e das nossas reflexões, realizamos monitorias didáticas com o objetivo de desenvolver a competência comunicativa dos discentes discutindo a temática que dialoga com diversas disciplinas do currículo escolar.

## **METODOLOGIA**

*Observação Participante*

Ocorreu um período de observações das aulas de todas as disciplinas, momento em que possibilitou uma aproximação com os discentes, e também o conhecimento da rotina das salas. Posteriormente, realizamos a criação de um roteiro de coleta de dados para o diagnóstico do nível de letramento da turma. Essa atividade foi realizada com base em um questionário padrão desenvolvido pelos bolsistas do subprojeto, e preenchido pelos alunos. Com base nesses resultados, foi desenvolvida a monitoria didática.

### *Monitoria 1*

Exibimos um mini vídeo de 8 minutos e 34 segundos, intitulado “Vida Maria” do autor: Márcio Ramos. Em seguida, a sala foi organizada em círculo, a fim de que houvesse mais interação entre os alunos, e, então, iniciou-se um debate sobre o curta metragem. Dessa discussão, foram retiradas expressões, para a dinâmica da “caixa de contos”, que faziam menção à descontinuidade escolar pelos seguintes motivos: necessidade de trabalhar; famílias que vivem na zona rural, sujeitas à seca e a outros problemas decorrentes dela; pais que obrigam os filhos a abandonarem a escola para trabalhar. Em seguida, foi ministrada uma aula expositiva por meio de slides sobre o gênero textual conto. Questionamos os alunos sobre os conhecimentos que eles já tinham a respeito da estrutura desse gênero textual. Então, leu-se, em sala, um conto de fadas destacando suas estruturas e conceitos.

### *Monitoria 2: A “caixa dos contos”*

Propusemos para os alunos a elaboração de um pequeno texto coletivo através da dinâmica da “caixa dos contos”. Com os alunos dispostos em círculo, foi passada uma caixa contendo várias palavras, relacionadas com o curta metragem, que foram retiradas das falas dos alunos durante o debate realizado no dia anterior.

Todos os alunos pegaram uma palavra, de forma aleatória, dentro da caixa. Então o primeiro começou a criar um conto com base na palavra que ele havia pego. Após, o segundo aluno que estava com a palavra deu sequência na história partindo de onde o colega parou. E assim seguiu-se até chegar ao último. Este foi um momento onde oportunizamos o desenvolvimento da criatividade e da oralidade dos discentes. O conto criado oralmente foi gravado por meio de um celular.

### *Monitoria 3*

Realizamos uma leitura em conjunto com a turma, a fim de identificarmos os problemas de coesão e coerência do texto produzido. Após isso, sugerimos que os alunos escrevessem o conto com as correções que eles julgassem necessárias. Os alunos tiveram a autonomia para mudar a história e seus personagens, valorizando assim a individualidade de cada um. Ao final da aula, os textos foram recolhidos pelas bolsistas para análise de ortografia, gramática e coerência textual.

Os bolsistas entregaram aos alunos os contos corrigidos e com sugestões para melhor organização textual. Então os discentes foram orientados a reescrever corrigindo os erros.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

O momento do debate foi considerado ímpar, pois houve uma inter-relação entre os discentes e os conteúdos extraídos do vídeo. Eles explanaram as suas impressões de forma clara e relacionando-as com os contextos nos quais estão inseridos. Dessa forma, o debate foi construtivo e de fácil assimilação, permitindo assim que os alunos se sentissem cada vez mais à vontade para abordar os temas surgidos durante a discussão.

Durante a aula expositiva, os estudantes participaram ativamente. Como sugerem Inforsato e Robson (2011), o professor deve sempre se atentar ao aprendizado ativo, o aluno deve permanecer em uma posição operante, ainda que esteja em condição de ouvinte. Deve-se reclassificar e reordenar o que aluno já sabe, mobilizando os seus conhecimentos prévios.

Durante o desenvolvimento da dinâmica da “Caixa dos Contos”, alguns alunos se apresentaram tímidos e outros mais extrovertidos. Não obstante, todos se envolveram na construção do texto. Vale ressaltar um momento que foi considerado particular, quando começou a passar a caixa dos contos, eles emitiram opiniões, sugerindo modificações da metodologia de aplicação da dinâmica com o intuito de facilitar o desenvolvimento da atividade. Eles propuseram que as palavras fossem tiradas da caixa de uma única vez e, assim, quando os bolsistas passassem por eles com o gravador, já teriam em mente uma continuidade para a história. Os discentes, ao se sentirem provocados pela proposta, se desenvolveram com mais autonomia na busca pelo aprendizado. Apesar das dificuldades de coerência quando da produção do texto, esse momento foi considerado frutífero tanto pelos alunos quanto pelos bolsistas.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Ao elegermos tal temática, proporcionamos um ambiente de discussão e debate em que todos os alunos estiveram envolvidos. Para os bolsistas, foi possível perceber a importância das monitorias no PIBID, pois as ações aplicadas para o desenvolvimento das atividades proporcionaram oportunidades de experiências metodológicas e práticas que contribuíram e certamente contribuirão na formação do ser docente.

## REFERÊNCIAS

INFORSATO, E. C.; ROBSON, A. S. A preparação das aulas. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. **Caderno de Formação: formação de professores didática geral**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011, p. 86-99, v. 9.

MOURA, H. D., **EJA: FORMAÇÃO TÉCNICA INTEGRADA AO ENSINO MÉDIO. TV ESCOLA SALTO/PARA O FUTURO**, Boletim 16. Rio de Janeiro. 2006, p. 11-13

OLIVEIRA, I. B. de. **Reflexões acerca da organização curricular e das práticas pedagógicas na EJA**. Educar, Curitiba, Editora UFPR, n. 29, p. 83-100, 2007.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2009.

SOARES, B. M. **DIÁRIO DO GRANDE ABC**. Diário na Escola – Santo André, 2003.

REGO, T. C. (2003). **Memórias de escola: cultura escolar e constituição de singularidades**. Petrópolis, RJ: Vozes.

## **A VIOLÊNCIA RETRATADA NAS LETRAS DE MÚSICAS NACIONAIS: experiências do PIBID**

João Paulo do Amaral Leite  
Bolsista de Iniciação à Docência do Subprojeto Interdisciplinar/Letramento-Ensino Fundamental 2  
[joapaulobio2011@gmail.com](mailto:joapaulobio2011@gmail.com)

Laize Soares Malta  
Bolsista de Iniciação à Docência do Subprojeto Interdisciplinar/Letramento-Ensino Fundamental 2  
[laizesmalta@gmail.com](mailto:laizesmalta@gmail.com)

Bianca Soares Melo  
Supervisora do Subprojeto Interdisciplinar/Letramento-Ensino Fundamental 2  
[biasoaresmelo@gmail.com](mailto:biasoaresmelo@gmail.com)

Fabiana Andrade Santos  
Coordenadora do Subprojeto Interdisciplinar/Letramento-Ensino Fundamental 2  
[faandradesantos@gmail.com](mailto:faandradesantos@gmail.com)

Virgínia Baldow  
Coordenadora do Subprojeto Interdisciplinar/Letramento-Ensino Fundamental 2  
[virginiabaldow@gmail.com](mailto:virginiabaldow@gmail.com)

### **INTRODUÇÃO**

Em seus mais variados tipos, a violência é um fenômeno histórico no processo de construção da sociedade brasileira. A colonização mercantilista, o coronelismo, as oligarquias antes e depois da independência, a escravidão (primeiro com os índios e depois com os africanos), somados a um Estado cuja característica marcante é o autoritarismo burocrático, contribuíram bastante para o aumento da violência que atravessa a história do nosso país (OLIVEN, 2010).

Ainda segundo o autor, a violência se manifesta por meio do abuso da força, da tirania e da opressão. Ocorre do constrangimento imposto sobre algum indivíduo para obrigá-lo a fazer ou deixar de fazer um ato qualquer. A violência pode se manifestar de várias formas como nas guerras, nos conflitos étnico-religiosos, nas residências familiares, nas grandes metrópoles através banditismo e tráfico de drogas, entre outras.

Outro tipo de violência que sempre esteve presente em nossa sociedade e quem vem

enchendo cada vez mais as páginas dos noticiários brasileiros é a violência contra a mulher, que envolve atos agressivos, que se manifestam por meio das relações assimétricas entre homens e mulheres, envolvendo por vezes discriminação e preconceito. Esse tipo de violência pode assumir diversas formas que não uma agressão física ou de natureza sexual e perversa no sentido psicanalítico do termo, mas até de maneiras mais sutis como assédio sexual, discriminação, desvalorização do trabalho doméstico de cuidados com a prole e maternidade (ANDRADE, 2007).

O tráfico de drogas, como já citado, é outro problema diretamente ligado à violência. Nos últimos tempos, pôde-se observar um aumento gigantesco no número de mortes entre jovens, que é uma variável que muitas vezes traduz a violência na sua forma mais brutal. A inserção da cidade nos esquemas de atividades ilegais, em especial o tráfico e comércio de drogas, é um ponto importante no estudo da violência urbana, fundamentalmente da criminalidade. O combate ao narcotráfico é, no Brasil, um dos fatores que mais geram conflitos, principalmente em zonas menos favorecidas dos perímetros urbanos. A falta de oportunidade, somada à chance de ganhar dinheiro fácil, resulta, quase sempre, na entrada no mundo do crime (MALVASI, 2012).

Dito isso, cabe à educação através dos seus diversos mecanismos, ir atrás de soluções para esses problemas. Sendo assim, para que possamos entender melhor os determinantes da violência e o papel da educação, algumas questões nos parecem pertinentes para ajudar a nossa reflexão. De que forma a violência é engendrada na nossa sociedade? Quais os valores que têm norteado as diferentes práticas sociais e entre estas, a educacional? Qual o papel da educação e da escola diante de uma sociedade com características violentas? Estas são perguntas fundamentais (SILVA, 1995).

Uma vez que a educação é fundamental para a resolução dessas questões, nada mais justo que o PIBID trabalhe a temática sobre a violência a fim de proporcionar aos discentes uma reflexão sobre as suas consequências.

Com base nos questionamentos feitos acima e no que ressalta Magda Soares (1998), temos como objetivo geral para este trabalho levar os alunos a compreenderem, por intermédio de letras musicais e resenha crítica, as diversas facetas da violência no Brasil. Temos, além disso, como objetivos específicos conduzi-los à interpretação de textos com conteúdos relacionados ao tema em questão, à compreensão dos diversos fatores diretamente relacionados à questão da violência no Brasil, proporcionando que cada um manifeste sua opinião acerca do tema.

## **METODOLOGIA**

A monitora fora dividida em três etapas.

- Etapa 1: Foram apresentadas as propostas de trabalho e a necessidade do tema violência ser discutido em sala. Apresentada a proposta, prosseguimos com uma discussão aprofundada sobre a violência, visando obter conceitos prévios dos alunos a respeito dessa temática. A primeira etapa foi finalizada com a execução da música Rap das Armas de Cidinho e Doca, cujas letras abordam muito bem esse tema.
- Etapa 2: Foi ministrada, no início da segunda etapa, uma pequena aula para explicar o que são gêneros textuais e a sua importância no processo de letramento. Prosseguindo a aula, ocorreu o primeiro contato dos alunos com alguns tipos de gêneros como, por exemplo, críticas de músicas e colunas de jornais. Após a leitura, foram apresentadas mais duas músicas “Hey Joe” da banda O Rappa e “Veraneio Vascaína” da Banda Capital inicial. Após a audição das músicas e a discussão sobre sua temática, foi proposta aos estudantes a elaboração de uma resenha crítica sobre as letras que eles haviam acabado de ouvir.
- Etapa 3: Na última etapa, procedemos à reescrita das resenhas produzidas pelos alunos. Problemas como falta de coerência e coesão, acentuação, ortografia e pontuação foram corrigidos com os estudantes para que, em seguida, pudessem reescrever da maneira correta.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Durante toda a monitoria os alunos demonstraram disposição frente às atividades propostas e contribuíram positivamente em todo o processo que teve como resultado êxito dos trabalhos. Isto ficou evidente quando não houve recusa no momento em que solicitamos a participação da turma no que se referia à leitura oral dos textos disponibilizados. Havendo, assim, um momento de compreensão e discussão em conjunto dos textos, além de uma interação maior entre todos

À medida em que as discussões e reflexões cresciam, eles absorviam ainda mais a temática e, com isso, puderam relatar com mais propriedade a causa e consequência da violência. Quando partimos para a etapa da escrita, foi o momento em que as dificuldades foram surgindo. Foi possível notar que a turma faz pouco uso dessa prática, especificamente no que se refere à escrita de um texto mais denso e crítico. Entretanto, foi surpreendente o resultado, pois houve uma dedicação considerável por parte dos alunos, resultando em textos que, apesar de conterem alguns erros ortográficos e na estrutura, foram redigidos com ideias bastante pertinentes.

As resenhas finais foram satisfatórias. Os alunos tanto corrigiram quanto acrescentaram algumas ideias a mais nos textos fazendo com que finalizássemos as atividades satisfeitos com os progressos alcançados.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O tema Violência foi escolhido para o desenvolvimento deste trabalho pelo fato de ser algo bastante próximo da realidade dos alunos em questão. Logo, a temática discutida causou entusiasmo, pois, além da facilidade de apropriação que os alunos tiveram do tema, a utilização de músicas fez com que a forma de aprendizagem e compreensão se tornassem mais prazerosas, dinâmicas e, acima de tudo, eficazes. Ao longo da realização deste trabalho, notamos a importância de se trabalhar a criticidade dos alunos e a necessidade que há em desenvolver atividades que os conduzam a uma reflexão e que necessitam de uma posição e conscientização de toda sociedade.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, C. Considerações sobre violência doméstica, gênero e o trabalho das equipes de saúde da família, **Ver EscEnferm USP**, São Paulo - SP, 2007.

MALVASI, P. **Interfaces da vida loka:** Um estudo sobre jovens, tráfico de drogas e violência em São Paulo, Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Saúde Pública, São Paulo - SP, 2012.

OLIVEN, R. **Violência e cultura no Brasil**, Rio de Janeiro - RJ, Centro Edelstein, 2010.

SILVA, A. **Violência na Escola:** a percepção dos alunos e professores, 1995.

SOARES, M. **Letramento: Um Tema em Três Gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

## **PIBID EM PRÁTICA: relato de uma intervenção pedagógica**

Janecléa Moreira Gomes  
Bolsista de Iniciação à Docência do Subprojeto Interdisciplinar/Letramento-Ensino Fundamental 2  
[janecllea\\_moreira@hotmail.com](mailto:janecllea_moreira@hotmail.com)

Mariane Almeida Brito  
Bolsista de Iniciação à Docência do Subprojeto Interdisciplinar/Letramento-Ensino Fundamental 2  
[mariane.ab@hotmail.com](mailto:mariane.ab@hotmail.com)

Roberto Araújo  
Supervisora do Subprojeto Interdisciplinar/Letramento-Ensino Fundamental 2  
[beto\\_araujo@hotmail.com](mailto:beto_araujo@hotmail.com)

Fabiana Andrade  
Coordenadora do Subprojeto Interdisciplinar/Letramento-Ensino Fundamental 2  
[faandradesantos@gmail.com](mailto:faandradesantos@gmail.com)

Virginia Silveira Baldow  
Coordenadora do Subprojeto Interdisciplinar/Letramento-Ensino Fundamental 2  
[virginiabaldow@gmail.com](mailto:virginiabaldow@gmail.com)

### **INTRODUÇÃO**

O PIBID é um programa que tem o intuito de aperfeiçoar a formação inicial de acadêmicos em licenciatura, possibilitando a participação dos mesmos no cotidiano escolar e promovendo a interação entre o ensino superior e a educação básica nos ambientes de ensino e aprendizagem.

A formação de professores tem sido frequentemente discutida no meio acadêmico, vez que a qualidade profissional, de certa maneira, acaba por se refletir na eficácia do ensino. Portanto, a introdução de projetos educacionais como o PIBID, nas escolas públicas, enriquece o ambiente de ensino e aprendizagem tornando possível uma interação entre os bolsistas de iniciação à docência e a realidade da educação básica.

Na Escola Estadual Adelmário Pinheiro, o programa está em vigor desde o ano de 2015 e atende, atualmente, a uma quantidade significativa de alunos. As monitorias didáticas desenvolvidas vêm de encontro a alguns objetivos do programa, como o de incentivar e dar subsídios para a formação inicial de professores para a Educação Básica e, também, criar situações que levem os acadêmicos a desenvolver e elaborar estratégias de ensino.

As monitorias didáticas aplicadas numa turma de 9º ano do Ensino Fundamental foram elaboradas com base em momentos de observações. Para isso, observamos duas aulas de cada

disciplina, possibilitando, dessa maneira, que conhecêssemos o comportamento dos educandos, nas diferentes aulas e como agiam diante das atividades propostas. Estas observações foram de suma importância para que construíssemos nossas intervenções de forma que atendesse às necessidades da turma, pois através delas percebemos que muitos alunos tinham dificuldade de leitura e escrita manifestando total desinteresse em realizar produções textuais.

Neste contexto, a elaboração e aplicação das monitorias tiveram como principal meta favorecer o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita no âmbito escolar, fomentando a prática social do ato de ler, contribuindo com a melhoria da qualidade do ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, com o desenvolvimento social e cultural do educando.

Essas atividades tiveram como tema eixo o “Meio Ambiente”, tratando-se especificamente do Rio Verruga. Para isso, utilizamos três gêneros textuais: Reportagem, Charges e Crônica. O tema escolhido nos possibilitou trabalhar diversos subtemas relacionados diretamente com o cotidiano dos alunos, vez que, a cidade na qual residem desenvolveu-se ao longo do tempo ao redor do Rio Verruga, rio de extrema importância para a cidade e que vem sofrendo com as ações humanas. O trabalho com este tema transversal também propiciou momentos ricos de discussão, reflexão e conscientização.

## **METODOLOGIA**

O trabalho desenvolvido na modalidade de Monitoria didática, com a orientação e acompanhamento dos coordenadores e supervisores do programa iniciou-se com observações criteriosas realizadas pelos bolsistas numa turma de 8º ano do ensino fundamental. Confessamos que, de início, nos períodos de observações, surgiu certa insegurança que felizmente foi sanada após discussões com os supervisores e o convívio em sala de aula com os alunos. Feitas as observações, traçamos o perfil da turma e, por meio de reuniões, construímos, em equipe, todas as etapas das nossas intervenções pedagógicas, de forma a atender a necessidade dos educandos.

As intervenções ocorreram em três etapas: Leitura, Produção Textual e Reestruturação Textual. Na primeira aula, fizemos a introdução do tema central “Meio Ambiente” e em seguida partimos do geral para o específico, buscando sempre adquirir os conhecimentos prévios dos educandos sobre o Rio Verruga. Trabalhamos com a leitura de charges sobre a degradação do meio ambiente e também, de imagens retratando como era e como está, atualmente, o Rio Verruga, em cada imagem instigamos os alunos a fazerem a leitura e a exporem seus questionamentos sobre o texto lido, em voz alta. Utilizamos também um pequeno texto informativo sobre a história do Rio

Verruga para uma maior compreensão.

Num segundo momento, inserimos, na aula, o gênero crônica, escolhendo a crônica intitulada “Gerações Futuras”. Este texto possibilitou uma boa discussão sobre as ações humanas em vários períodos de nossa história. Feito isso, os alunos foram orientados a construir uma crônica sobre a temática abordada.

Ainda na etapa das produções, trabalhamos com reportagens retiradas de sites regionais sobre o Rio Verruga o que levou os alunos a construírem uma dimensão do problema ambiental que a cidade em que residem enfrenta. Utilizamos também reportagens impressas de jornais discutindo-as e analisando a sua estrutura a fim de que os alunos produzissem algumas reportagens sobre a temática.

Por fim, após a correção de todas as produções, discutimos sobre os problemas encontrados usando alguns exemplos e orientamos os alunos para que fizessem as suas reestruturações.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Inicialmente, constatamos que muitos alunos apresentaram dificuldades em relação a leitura dos textos e participação em algumas atividades. Mas, a cada sessão das monitorias, os alunos apresentaram melhora na participação e na assimilação das atividades propostas. Foi uma experiência que possibilitou aprendizados múltiplos, não só para os educandos, mas para os bolsistas que atuaram na escola e puderam vivenciar a realidade docente e aperfeiçoar a metodologia de ensino, obtendo assim um acréscimo na articulação entre teoria e prática no ambiente escolar. Percebemos que os discentes conseguiram contextualizar os conhecimentos partindo sempre de realidade de cada um.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O PIBID é, portanto, de suma importância para a formação de professores. O programa aproxima a Universidade da Escola e proporciona aos acadêmicos colocar seus conhecimentos em prática antes destes chegarem ao período de estágio. Isso é muito importante, pois os torna mais maduros e preparados para a sala de aula. O subprojeto interdisciplinar traz uma gama de conhecimentos bem ampla, vez que os bolsistas interagem com colegas de diversos cursos e

trabalha com temáticas que permitem uma abordagem em diferentes disciplinas, além de proporcionar aos alunos uma maior interação e convívio grupal com os professores e, principalmente, com os colegas em sala de aula.

A realização dessas monitorias didáticas favorece os professores e bolsistas envolvidos ao proporcionar-lhes uma oportunidade de ver e refletir sobre suas práticas pedagógicas e analisá-las sob outras perspectivas, podendo cada vez mais aperfeiçoá-las.

Todas as produções dos alunos foram expostas em um *stand* na feira de ciências da escola, algo muito gratificante que deixou os alunos entusiasmados e contentes por ter um retorno de tudo que haviam criado.

Ao findar das atividades, foi-nos possível levar os alunos a uma aula de campo onde eles visitaram a nascente e um percurso do Rio Verruga podendo ver, de perto, tudo aquilo que trabalharam em sala de aula. Por meio de um pequeno questionário sobre a realização da aula de campo, podemos perceber que o passeio foi muito gratificante aos alunos, a maioria desejou ter esse tipo de aula mais vezes, o que comprova sua eficácia em despertar novos interesses, tornando as aulas mais dinâmicas e fazendo uma ligação entre teoria e prática, num processo de contextualização significativo.

Em suma, a receptividade e participação dos alunos nas aulas foi muito relevante. Todo processo foi muito proveitoso e nos proporcionou vários momentos de ensino/aprendizagem e enriquecimento profissional e pessoal. Essa foi uma etapa que permitiu aos bolsistas unir a teoria dos cursos de licenciatura à prática docente no ambiente escolar.

## **PROCESSOS DE LETRAMENTO EM ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO: produção de cartilhas**

Velton Cardoso Pires  
Bolsista de Iniciação à Docência do Subprojeto Interdisciplinar/Letramento-Ensino Fundamental 2  
[vellpires@gmail.com](mailto:vellpires@gmail.com)

Brena Santos Andrade  
Bolsista de Iniciação à Docência do Subprojeto Interdisciplinar/Letramento-Ensino Fundamental 2  
[brenaandrade.bdo@hotmail.com](mailto:brenaandrade.bdo@hotmail.com)

Mariana Torreão Monte  
Supervisora do Subprojeto Interdisciplinar/Letramento-Ensino Fundamental 2  
[mariuesb@yahoo.com.br](mailto:mariuesb@yahoo.com.br)

Fabiana Andrade  
Coordenadora do Subprojeto Interdisciplinar/Letramento Ensino Fundamental 2  
[faandradesantos@gmail.com](mailto:faandradesantos@gmail.com)

Virgínia Baldow  
Coordenadora do Subprojeto Interdisciplinar/Letramento Ensino Fundamental 2  
[virginiabaldow@gmail.com](mailto:virginiabaldow@gmail.com)

### **INTRODUÇÃO**

O propósito deste trabalho é apresentar e discutir as habilidades de letramento dos alunos da 1ª série do Ensino Médio no Colégio Adelmário Pinheiro, localizado no bairro Alto Maron na cidade de Vitória da Conquista/BA.

O foco principal desse relato é a interdisciplinaridade e o letramento, analisando que é importante ser trabalhado os temas transversais nas escolas, visto que a transversalidade e interdisciplinaridade estão presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, constituindo-se como questões fundamentais ao aprendizado, tanto no ensino fundamental, como do médio. Os PCN abordam que:

A interdisciplinaridade questiona a segmentação entre os diferentes campos de conhecimento produzida por uma abordagem que não leva em conta a inter-relação e a influência entre eles — questiona a visão compartimentada (disciplinar) da realidade sobre a qual a escola, tal como é conhecida, historicamente se constituiu. (PCN, 1997 p. 30)

Doenças Sexualmente Transmissíveis são apresentadas nos PCN dentro da temática

“Orientação Sexual e Saúde” visto que é um tema pertinente à sociedade de modo geral. Consideramos que a formação do professor, não deve ser restrita à área de sua licenciatura, mas passa por um processo institucional, educacional, político, familiar e psicológico.

Para os bolsistas do PIBID interdisciplinar, trabalhar com os mais variados temas, prepara-os para viver diversos conflitos presentes no âmbito escolar e social. O conhecimento de certas temáticas permite aos bolsistas, experiências para a futura profissão docente, buscando sempre pesquisar e encarar desafios que possam vir a existir em sala de aula, almejando a busca pelo conhecimento e eficiência no processo de ensino aprendizagem de seus alunos.

O objetivo da sequência didática, por nós elaborada, foi desenvolver a prática de leitura e pensamento crítico, proporcionando o processo de formação de caráter social no sujeito e uma postura de leitor e ouvinte. A partir desse objetivo, traçaram-se objetivos específicos que foram: desenvolver habilidade para interpretação, ampliar e resgatar os conhecimentos dos adolescentes e jovens sobre os subtemas que podem ser tirados, tais como AIDS, HIV, métodos contraceptivos, reconhecer a importância da prevenção no contexto da sexualidade e saúde reprodutiva, refletir sobre os impactos das doenças na vida pessoal e profissional das crianças, jovens e adultos.

## **METODOLOGIA**

Os PCN chamam a atenção para a importância de se trabalhar os temas transversais em sala de aula, mostrando que não importa a área de atuação do docente, pois, primeiramente somos licenciados para formar cidadãos que lidam com a vida, em diversas situações e realidades todos os dias. Partindo desse princípio, procuramos trabalhar o tema Dst's na escola, pois se trata de um tema muito renegado pela sociedade e pela própria escola.

Nas reuniões realizadas na UESB com os colegas, supervisores e coordenadoras, optamos por trabalhar com os seguintes gêneros textuais: cordéis, músicas e cartilhas. Então, após a escolha do material, montamos a sequência didática, que contemplou seis aulas de cinquenta minutos, cada. Essa sequência foi dividida também em quatro etapas: a) entrosamento dos monitores do Pibid com a turma, onde os monitores fizeram um levantamento dos subtemas e conhecimentos prévios dos alunos acerca do tema, por meio da leitura e discussão de cordéis, músicas e cartilhas falando a respeito. Um dos textos distribuídos foi um cordel sobre Dst's; b) novamente, foram levados textos para leitura, de forma que fossem feitas inferências sobre os assuntos tratados no texto; c) nesta etapa, trabalhamos a estrutura de cada gênero textual, para que os alunos pudessem produzir os seus textos; d) a finalização da oficina se deu retomando o cordel trabalhado em etapas anteriores. A

partir desse cordel, foram levantados subtemas para cada equipe e, dessa forma, apresentamos o gênero textual cartilha, analisando sua estrutura funcional e lógica, para que eles criassem cartilhas informativas, tendo como base os subtemas discutidos.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Em sala de aula, seguimos a sequência didática conforme planejada. Primeiramente, abrimos uma discussão com os alunos sobre o tema “Doenças Sexualmente Transmissíveis”. Muitos ficaram tímidos por ser um tema pouco apresentado em sala de aula e em casa, então depois de instigarmos, alguns alunos se dispuseram a falar sobre o que conheciam do assunto. Uma aluna disse que já tinha discutido isso em outra escola em que estudava. Alguns alunos, além de ficarem com vergonha de falar, relataram que nunca tinham conversado sobre isso, na escola ou em casa.

A partir desse momento, apresentamos o cordel, fazendo uma leitura coletiva e crítica do que estava colocado ali, destacando pontos-chaves no texto. Depois da leitura e dos pontos destacados, questionamos mais algumas informações sobre o tema. Percebemos que eles já se sentiam mais à vontade, logo aprofundamos as discussões.

Os temas transversais dos PCN de orientação sexual observam o seguinte:

Ao tratar do tema Orientação Sexual, busca-se considerar a sexualidade como algo inerente à vida e à saúde, que se expressa no ser humano, do nascimento até a morte. Relaciona-se com o direito ao prazer e ao exercício da sexualidade com responsabilidade. Englobam as relações de gênero, o respeito a si mesmo e ao outro e à diversidade de crenças, valores e expressões culturais existentes numa sociedade democrática e pluralista. Inclui a importância da prevenção das doenças sexualmente transmissíveis/Aids e da gravidez indesejada na adolescência, entre outras questões polêmicas. Pretende contribuir para a superação de tabus e preconceitos ainda arraigados no contexto sociocultural brasileiro. (PCN, 2013, p. 287)

O direito à informação de um aluno é também de responsabilidade do professor, pois o conhecimento não pode ser abdicado. Nessa metodologia, continuamos a oficina, sempre nos baseando nas pesquisas realizadas e nos Parâmetros Curriculares Nacionais. De fato, o tema Dst's é importante de ser trabalhado em todas as disciplinas escolares, e não somente em um dia ou período.

Prosseguindo com a oficina, continuamos com a apresentação do gênero textual cartilha e dos subtemas sugeridos pelos próprios alunos, com base nos textos anteriores. Depois do levantamento de subtemas, discutimos cada um, para construção de novos conhecimentos. Após

isso, dividimos a sala em pequenos grupos. Passamos por cada equipe, auxiliando na produção da cartilha.

Cada equipe teve um tempo para pesquisar sobre o seu tema mas, ainda assim, muitos alunos demonstraram dificuldades, na elaboração, por conta de não terem o hábito da leitura e escrita.

Mesmo com todas as dificuldades encontradas, persistimos na produção e na elaboração da atividade, conseguindo realizar algumas cartilhas bastante informativas e que devem ser utilizadas como fonte de informação para outras turmas.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A prática do letramento na educação básica é pouco discutida. Os nossos alunos não buscam a leitura, muitas vezes procrastinam, por preguiça, ou falta de conhecimento do que se deve buscar. O processo de letramento se inicia ainda quando criança, convivendo em uma gama de materiais escritos e convivendo com pessoas que fazem o uso oral da língua escrita, mas o processo formal de alfabetização inicia quando a criança entra em uma escola, ou numa instituição educacional.

Ao finalizarmos a aplicação da oficina, observamos que há uma grande dificuldade dos alunos com a produção textual, perceptível na elaboração das cartilhas.

Isso nos permite concluir que o hábito da leitura e escrita no ensino fundamental ainda é pouco praticado pelos alunos. Notamos que a realização de atividades que objetivam discussão de temáticas é muito importante para o aperfeiçoamento da leitura e da escrita e, conseqüentemente, para o letramento acadêmico. Além disso, temáticas que abordam a realidade circundante dos alunos são necessárias para o exercício da cidadania. Os temas transversais presentes nos PCN contribuem para a formação dos cidadãos, visando ao convívio em sociedade.

Apesar das dificuldades enfrentadas, obtivemos resultados positivos através da oficina e esperamos que esses resultados sejam também efetivos na formação de cada aluno.

## **REFERÊNCIAS**

ALBUQUERQUE, Eliana B. C. et al. **Alfabetização e letramento: conceitos e relações**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**: apresentação dos temas transversais, ética / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

Brasil. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. p. 27-29.

## **MEIO AMBIENTE: a poluição do Rio Verruga**

Jéssica Rocha Ferreira  
Bolsista de Iniciação à Docência do Subprojeto Interdisciplinar/Letramento-Ensino Fundamental 2  
[jeu.ferreira@outlook.com](mailto:jeu.ferreira@outlook.com)

Lays Lopes Carvalho  
Bolsista de Iniciação à Docência do Subprojeto Interdisciplinar/Letramento - Ensino Fundamental 2  
[layslopes@gmail.com](mailto:layslopes@gmail.com)

Elis Ferraz Matos  
Bolsista de Iniciação à Docência do Subprojeto Interdisciplinar/Letramento-Ensino Fundamental 2  
[lis.fmatos@gmail.com](mailto:lis.fmatos@gmail.com)

Bianca Soares Melo  
Supervisora do Subprojeto Interdisciplinar/Letramento-Ensino Fundamental 2  
[bia-soaresmelo@hotmail.com](mailto:bia-soaresmelo@hotmail.com)

Fabiana Andrade Santos  
Coordenadora do Subprojeto Interdisciplinar/Letramento-Ensino Fundamental 2  
[faandradesantos@gmail.com](mailto:faandradesantos@gmail.com)

Virgínia Silveira Baldow  
Coordenadora do Subprojeto Interdisciplinar/Letramento-Ensino Fundamental 2  
[virginabaldow@gmail.com](mailto:virginabaldow@gmail.com)

### **INTRODUÇÃO**

Esta monitoria teve início no mês de setembro de 2016, com uma turma de EJA- Educação de Jovens e Adultos -, noturno, no Colégio Estadual Adelmário Pinheiro, sob a supervisão da docente Bianca. A temática abordada foi sobre o “Meio Ambiente”, porém, enfatizamos a poluição dos rios, analisando a situação do Rio Verruga, pois é um importante rio do município de Vitória da Conquista.

Nessa monitoria, priorizou-se debater a temática por meio da análise de vários gêneros textuais, pois nosso objetivo foi desenvolver a competência comunicativa dos discentes.

## **METODOLOGIA**

A monitora foi dividida em cinco etapas:

Etapa 1: Nesse primeiro momento, ainda na observação participante, apresentamos para os alunos parte de um artigo, intitulado: “Considerações sobre as mudanças climáticas e os impactos na sub-bacia do Rio Catolé para o município de Vitória da Conquista - BA”. Esse texto foi publicado na Revista Eletrônica de Mestrado em Educação Ambiental, versão 19, de julho a dezembro de 2012.

O texto foi lido individualmente, depois, realizamos uma leitura coletiva, a fim de os alunos elucidarem as dúvidas. Após esse momento, foram colocadas no quadro palavras referentes ao tema com o objetivo de os alunos elaborarem enunciados que informassem quais as possíveis atitudes que podemos adotar para a preservação do meio-ambiente.

Etapa 2: Foram expostos, em sala de aula um poema, um texto jornalístico, e uma música que versavam sobre poluição dos rios. Após leitura e discussão solicitamos que cada aluno escolhesse um escolhesse o gênero textual que mais se identificou e fizesse uma produção direcionada à poluição dos rios.

Etapa 3: Nessa etapa, foram apresentados dois vídeos para os alunos. O primeiro deles relacionava-se a uma entrevista com membros do meio ambiente da cidade de Vitória da Conquista para um jornal local, explicando um pouco sobre o processo e as complicações que a poluição vem causando para a comunidade conquistense. O segundo vídeo apresentado foi uma reportagem do programa Fantástico da emissora Rede Globo sobre a escassez de água em países pobres.

Em ambos os vídeos, foram explanadas as causas da poluição dos rios, a saber, poluição Química, Física e Biológica.

A exposição desses vídeos foi algo de suma importância, pois, através disso, uma roda de conversa foi aberta entre monitores e alunos para um diálogo sobre as vivências e posicionamentos acerca do Rio Verruga e demais rios poluídos.

Etapa 4: Após os vídeos apresentados, nessa etapa, foi exposto um material didático para ilustrar como a natureza é capaz de se recuperar ao longo dos anos.

Nessa etapa, desenvolvemos uma atividade prática, a saber, um experimento, a fim de levar os alunos a refletirem sobre a capacidade de revigoração da natureza.

Para encerrar essa etapa, os alunos tiveram que escolher um gênero textual, trabalhado na 2ª etapa, e produzir um texto sobre a poluição dos rios.

Etapa 5: Finalmente, nessa última fase, realizamos uma aula expositiva explicando sobre os aspectos textuais que devem ser observados na produção textual. Além disso, abordamos as

questões formais que foram “violadas” nas produções deles. Após isso, entregamos os textos que eles elaboraram na etapa anterior para serem reestruturados.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

No início da monitoria observamos que os alunos não tinham muito conhecimento sobre o fato de o Rio Verruga fazer parte de um dos rios mais poluídos do Brasil. A partir das monitorias, conheceram um pouco mais sobre o histórico desse rio e a sua importância para o município de Vitória da Conquista.

Outro aspecto que merece destaque foi o trabalho realizado com os gêneros textuais. Muitos alunos se expressaram criticamente sobre os textos, sendo que a grande maioria escolheu textos jornalísticos para retratar o problema da poluição, o gênero música ficou entre o segundo mais escolhido, e, por último, o poema. Acreditamos que os vídeos sobre o tema abordado tenham motivado os alunos a se expressarem.

Em relação às produções textuais, observamos que, inicialmente, os alunos não gostaram do fato de ter que escrever e reescrever. Porém, depois, eles foram se acostumando, fazendo a leitura dos textos em voz alta e vendo o que precisavam retificar. Isso possibilitou o melhor entendimento sobre a falta de coerência que o texto ia tomando no decorrer da escrita.

Muitos discentes relataram que nunca tiveram oportunidade de externar para os professores as dificuldades que eles encontravam quando era solicitada a produção de um texto. Assim, com a possibilidade de avaliar os problemas dos seus textos e, também, com a oportunidade de reescrevê-los, os discentes demonstraram uma maior desinibição para ler o que haviam produzido e interesse para elucidar as dúvidas.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Diante da experiência com as oficinas ministradas, compreende-se que é preciso um olhar mais cauteloso no que se refere às produções orais e escritas dos estudantes, pois, a grande maioria dos alunos ainda demonstra insegurança na leitura e escrita de textos. Isso nos leva a refletir sobre o nosso papel enquanto professor e sobre a necessidade que temos de protagonizar o ensino de forma autônoma, de acordo com as necessidades que a turma apresenta.

## REFERÊNCIAS

KATO, Mary. **O mundo da escrita:** uma perspectiva psicolinguística. São Paulo: Ática, 1986.

SOARES, Magda. **Letramento:** um tema em três gêneros. São Paulo: Autêntica 1998.

### **3 TECENDO POSSIBILIDADES PARA ENSINO MÉDIO**

#### **3.1 EIXO TEMÁTICO: Docência e Prática**

## **MOVIMENTO DE OCUPAÇÃO ESCOLAR: uma experiência de práticas de protagonismo juvenil no PIBID interdisciplinar**

Juliana Batista  
Bolsista de Iniciação à Docência do Subprojeto Interdisciplinar/Letramento-Ensino Médio  
[angel\\_juli16@gmail.com](mailto:angel_juli16@gmail.com)

Luciana Oliveira  
Bolsista de Iniciação à Docência do Subprojeto Interdisciplinar/Letramento-Ensino Médio  
[lucianaa\\_oliveira@hotmail.com](mailto:lucianaa_oliveira@hotmail.com)

Valméria Brito Almeida Vilela Ferreira  
Coordenadora do Subprojeto Interdisciplinar/Letramento-Ensino Médio  
[valmeriabavf@yahoo.com.br](mailto:valmeriabavf@yahoo.com.br)

### **INTRODUÇÃO**

Diante da crise econômica e política que tem afetado o funcionamento das instituições educacionais do país, os bolsistas do PIBID, Subprojeto Interdisciplinar – Linha de Ação Letramento/Ensino Médio, iniciaram suas atividades de 2016, discutindo as (re) ações da juventude frente a esse cenário de sucateamento da educação pública. Surgiram, assim, diversos questionamentos que nos levaram a desenvolver leituras e discussões sobre a temática “protagonismo juvenil” em nossas reuniões semanais, ocorridas na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Por meio dessas discussões, foi proposto aos bolsistas que fizessem uma pesquisa sobre as formas de protagonismo juvenil exercidas pelos discentes do Centro Estadual de Educação Profissional em Saúde Adélia Teixeira. Essa pesquisa foi realizada por todos os bolsistas desse Subprojeto por meio de um questionário aplicado para os discentes dessa escola, no início do II semestre de 2016. Os dados desse questionário foram tabulados a fim de traçar o perfil desses estudantes no que diz respeito à sua participação e protagonismo nos movimentos e projetos de transformação social. Após discutirmos os resultados dessa investigação, iniciamos nosso planejamento das Sequências Didáticas (SD) cujas temáticas estavam voltadas para fomentar “o protagonismo juvenil”. O desenvolvimento dessas SD estava agendado para o mês de agosto, mas foi adiado por causa de um movimento de ocupação promovido por alguns discentes do Colégio. A ocupação da escola nos provocou surpresa e curiosidade, visto que essa situação surge no momento em que nos é proposto pesquisar sobre o protagonismo juvenil. Em uma das reuniões com a coordenação do nosso Subprojeto, decidimos continuar as nossas visitas semanais na escola, apesar da suspensão das aulas.

Fomos levados a perceber que o movimento “Ocupa Adélia” era um acontecimento propício para compreendermos o fenômeno do protagonismo juvenil. Dessa forma, realizamos uma pesquisa que teve como objetivo descrever formas de protagonismo juvenil por meio dos depoimentos de alunos que participaram desse movimento, ocorrido no colégio supracitado no mês de agosto de 2016. Traçadas as palavras que esclarecem nossa motivação para esta pesquisa, expomos a seguir alguns conceitos e ideias que nortearam esta investigação.

O protagonismo juvenil é um tema que vem sendo pesquisado por diversos teóricos desde o fim da década passada. Para compreender esse conceito é importante verificar a origem etimológica do termo “protagonista”. Essa palavra deriva do grego *protagoniste*, que significa aquele que “combate na primeira fila, que ocupa o primeiro lugar, personagem principal” (MACHADO, 1990, p. 447). Baseados nesse sentido, estudiosos como Costa (1996) tem defendido que o jovem não deve ser visto como um problema para a sociedade, ou mesmo como um mero receptor de conhecimentos, mas como parte fundamental para a solução de problemas sociais e econômicos. Dessa forma, esse autor conceitua protagonismo juvenil como:

A participação do adolescente em atividades que extrapolam os âmbitos de seus interesses individuais e familiares e que podem ter como espaço a escola, os diversos âmbitos da vida comunitária; igrejas, clubes, associações e até mesmo a sociedade em sentido mais amplo, através de campanhas, movimentos e outras formas de mobilização que transcendem os limites de seu entorno sócio-comunitário (Costa, 1996, p. 90).

Os estudos de Costa (1996) reconhecem, assim, o jovem como sujeito de direito, sendo capaz de transformações sociais significativas e reais. Contudo, é válido lembrar que a adolescência e a juventude ainda são vistas como uma fase de conflito por marcar um período de transição para vida adulta. Muitos estudos desenvolvidos pela psicologia apresentam essa fase como um período de transformações biológicas e psíquicas, que geram momentos de tensões, incertezas e insegurança nos jovens. Nessa perspectiva, o jovem pode ser visto como um problema, um sujeito repleto de insatisfação, incerteza e rebeldia.

Em seus estudos sobre Protagonismo Juvenil, Costa (1996) converte características como insatisfação e rebeldia, apontadas como negativas, em aspectos positivos que podem reforçar o valor e o poder que a juventude possui. Esse autor afirma que o conceito de Protagonismo Juvenil parte do pressuposto de que os jovens e adolescentes possuem a capacidade de pensar, se expressar, e ultrapassar seu entorno pessoal e familiar, influenciando, assim, nos acontecimentos da vida comunitária e social. Para esse autor,

O protagonismo juvenil é uma forma de reconhecer que a participação dos adolescentes pode gerar mudanças decisivas na realidade social, ambiental, cultural

e política onde estão inseridos. Nesse sentido, participar para o adolescente é envolver-se em processos de discussão, decisão, desenho e execução de ações, visando, através do seu envolvimento na solução de problemas reais, desenvolver o seu potencial criativo e a sua força transformadora. Assim, o protagonismo juvenil, tanto como um direito, é um dever dos adolescentes (Costa,1996, p.65).

Por meio dessa citação, é possível compreender que uma das formas de protagonismo juvenil surge do conhecimento e envolvimento dos jovens nos eventos/problemas sociais, econômicos e políticos que os cercam. Além disso, esse protagonismo pode ser construído por meio de ações e discursos capazes de influenciar e interferir de forma ativa nas pessoas e nos contextos escolar e social.

## **METODOLOGIA**

Esta pesquisa está fundamentada nos princípios da etnografia e faz uso da observação participante e entrevista como instrumentos de investigação. Os sujeitos que fizeram parte desta pesquisa são discentes do Centro Estadual de Educação Profissional em Saúde Adélia Teixeira. Participaram dessa entrevista os discentes José, *Gabriela, João, Mateus e Paulo (todos com nomes fictícios, a fim de preservar suas identidades), com faixa etária de 15 a 19 anos. A entrevista foi composta das seguintes perguntas: 1) Do que se trata o movimento? 2) O que motivou o início do movimento? 3) Quais são as principais reivindicações? 4) Quais reivindicações já foram conquistadas? 5) Qual a sua opinião pessoal sobre o movimento? 6) É a primeira vez que você participa de uma ocupação? 7) Você, como protagonista nesse movimento, o que diria para incentivar outros alunos a serem protagonistas também? Mediante a autorização dos estudantes, gravamos a entrevista em formato de áudio. Durante a entrevista, apenas José, aluno do terceiro ano de enfermagem, respondeu as perguntas que serão apresentadas a seguir.*

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Essa entrevista foi realizada no dia 24 de agosto de 2016, durante o período referente à ocupação que teve início no dia 08 do mesmo mês. Iniciamos a entrevista procurando conhecer os motivos que provocaram o movimento “Ocupa Adélia”.

José começou falando que se tratava de um movimento apartidário que se mobilizou após algumas tentativas de negociação com os diretores da escola e da Diretoria Regional de Educação (DIREC). Suas maiores queixas eram em relação à estrutura física do colégio, escassez de materiais e funcionários. Os discentes reivindicavam uma reforma na escola, sob alegação de que algumas salas estavam correndo risco de desmoronamento. Outro fator que provocou a ocupação era a falta de verbas que acabava prejudicando, por exemplo, o funcionamento dos laboratórios e dificultando o aprendizado prático das aulas, visto que o colégio visa um ensino técnico. Os alunos reclamavam também do atraso no pagamento dos funcionários *terceirizados e da falta de merenda, água e material de limpeza*. José relatou que os discentes haviam produzido um documento oficial descrevendo todas as necessidades e reivindicações do movimento e anexando fotografias para demonstrar e comprovar a degradação do espaço físico. Esse documento foi registrado em cartório e enviado para diretoria do colégio, para a Diretoria Regional de Educação (DIREC) e para o governador da Bahia. Durante as atividades de ocupação, José afirmou ter descoberto e denunciado diversas irregularidades na empresa responsável pelos serviços dos funcionários terceirizados. Nesse período, esses funcionários estavam com seus salários cortados já por alguns meses e por isso estavam em greve.

Ao ser questionado sobre as negociações do movimento com os órgãos oficiais, José afirmou que:

“Já conseguimos que os laboratórios começassem a ser preparados e equipados para as aulas, porém ainda com déficit dos preceptores. Na questão da estrutura física, vieram engenheiros da secretaria que interditaram e começaram a fazer projetos para modificação das estruturas e dos laboratórios, mas até o momento ainda não tem nada concreto. Em relação às outras reivindicações nada foi conseguido. Por esse motivo, até o momento, decidimos não desocupar o colégio”.

Durante nossas observações das atividades desenvolvidas pelos alunos no “Ocupa Adélia” foi possível perceber a participação e apoio dos professores. Os alunos que estavam na ocupação mostravam-se organizados, engajados e focados em suas agendas de atividades e reivindicações. Indagado sobre a sua opinião pessoal em relação à importância do movimento, José relatou que:

“Para mim, [José], aluno deste colégio há quatro anos, este movimento está sendo significativo. Estou aqui há 17 dias, 13 dias sem dormir em minha própria casa, considero que está valendo a pena este movimento por ser algo histórico, por nunca na história deste estado um colégio estadual ter sido ocupado por alunos. Em mim, este movimento está gerando orgulho por saber que alunos tiveram coragem de dar a cara a tapa para mostrar para o governo que nós não somos meros fantoches. Mostrar que, se mexer com a gente, nós vamos à luta! Mostrar que o aluno é o futuro[...]. Se a gente se unir, somos capazes do que a gente quiser. [...] nós sofremos com educação por muitos anos”.

Não é a primeira vez que José participa de um movimento em que atua como protagonista, ele já fez parte do grêmio estudantil da escola, e relatou que sentiu a necessidade de se posicionar frente à crise que a instituição escolar e os estudantes vinham enfrentando. Em seu discurso, José demonstra conhecimento dos problemas de sua comunidade escolar e compreende sua importância e papel na transformação dessa realidade. Fato que vai ao encontro das afirmações dos estudos de Costa (1996) que reconhecem o jovem como sujeito de direito, sendo capaz de transformações sociais significativas e reais. Por fim, ao ser solicitado a emitir uma mensagem para incentivar o protagonismo juvenil, José declara:

“Eu iria dizer que ninguém vence os outros sozinho. Os jogos são vencidos por um time, mas todos têm que ter uma consciência: Qual é a sua luta? Porque não adianta querer lutar pela luta de cada um, o interesse tem que ser de todos, por todos. [...] Se eu tivesse que dizer para essas pessoas mais uma palavra, eu diria: Tenham coragem, tenham confiança, tenham foco e acreditem porque vocês podem vencer cada um que se opuser e se colocar no caminho de vocês, porque não há força nenhuma capaz de me derrubar. Unidos venceremos porque temos coragem de lutar e ninguém terá coragem de bater de frente. Pode até fazer, mas vai recuar porque vai ver que é muito difícil derrubar várias pessoas unidas por um mesmo objetivo. O objetivo é não perder o foco, vá até o final.

Nesse trecho, percebemos que José associa a ideia de protagonismo juvenil a uma luta coletiva que busca o bem comum. Ele enfatiza a necessidade de o grupo permanecer unido e focado na “luta” pelos interesses de toda uma comunidade.

Por meio das nossas observações no contexto de ocupação escolar, vimos que esse grupo de alunos permaneceu firme e unido e, após muito diálogo e negociação com os representantes oficiais do governo, eles conseguiram que as obras de reforma da escola fossem iniciadas. Exigiram também que o governo apresentasse um cronograma de ações para atender as demais solicitações feitas pelos estudantes. O colégio foi desocupado no final de agosto.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Este trabalho foi realizado com o objetivo de conhecer e discutir formas de protagonismo juvenil desenvolvidas por alunos de uma escola pública de Vitória da Conquista. Os dados obtidos nos possibilitaram perceber que, para além de um conceito teórico, o protagonismo juvenil está presente na vida alguns estudantes que compreendem seu papel na sociedade e se propõem a ser autores de ações que visam o benefício social. Os resultados explicitaram uma pauta de reivindicações importantes para o bom funcionamento da escola. Por outro lado, demonstraram o

amadurecimento dos discentes envolvidos na ocupação por meio de atitudes como: 1) a formulação de um documento oficial para legitimar suas necessidades e reivindicações e 2) a condução organizada e coerente das atividades de ocupação e das negociações com os representantes do governo. Esse movimento revelou para os bolsistas do PIBID uma dinâmica de funcionamento diferente no espaço escolar, em que as salas de aulas tradicionais foram transformadas em espaço de lutas e reivindicações.

## REFERÊNCIAS

ABRAMO, Helena Wendel. **Cenas Juvenis**. São Paulo: Scritta/ Anpocs, 1994.

COSTA, Antônio C. Gomes da. **Mais que uma lei**. São Paulo, Instituto Ayrton Senna, 1996.

MACHADO, José Pedro. **Dicionário etimológico da língua portuguesa**. Lisboa: Horizonte, 1990, v. IV, p. 447.

## **EDUCAÇÃO AMBIENTAL: práticas pedagógicas de bolsitas do PIBID**

Luma Dutra Brito  
Bolsista de Iniciação à Docência do Subprojeto Interdisciplinar/Letramento-Ensino Médio  
[luma.dutra1@hotmail.com](mailto:luma.dutra1@hotmail.com)

Maisa Lima de Oliveira  
Bolsista de Iniciação à Docência do Subprojeto Interdisciplinar/Letramento-Ensino Médio  
[isa\\_lyma@hotmail.com](mailto:isa_lyma@hotmail.com)

Valméria B. Almeida Vilela Ferreira  
Coordenadora do Subprojeto Interdisciplinar/Letramento-Ensino Médio  
[valmeriabavf@yahoo.com.br](mailto:valmeriabavf@yahoo.com.br)

### **INTRODUÇÃO**

A discussão teórica em torno das questões ambientais urbanas vem se fortalecendo em virtude da necessidade de mudanças em relação à degradação. A gigantesca produção de lixo é um dos maiores problemas ambientais das cidades e seu aumento se tornou inevitável em uma sociedade consumista. Para subsidiar este “olhar”, dialogamos com autores que discutem a referida temática como, Rodrigues (1998), Muceline e Belline (2008) que buscam discutir a degradação ocasionada no meio ambiente em decorrência do descarte ineficaz dos resíduos. Na sociedade atual é imprescindível conhecer a maneira apropriada de tratar os materiais e a forma de se evitar os graves problemas causados ao meio ambiente e à comunidade que vive nas proximidades das áreas impactadas.

Segundo Rodrigues (1998, p. 170) a definição para lixo urbano (ou resíduos sólidos urbanos) “corresponde aos agregados de materiais de consumo da população - lixo doméstico e o das atividades essenciais da dinâmica urbana”. Em muitos locais, o lixo é despejado nos chamados lixões, locais sem estrutura para o tratamento dos resíduos tendo sérias consequências como: odor, proliferação de doenças, contaminação do solo e do lençol freático pelo chorume, etc.

Com o processo de urbanização houve uma expansão das atividades industriais, fato que também contribuiu para o crescimento das cidades. Esse fenômeno provocou mudanças drásticas na natureza, desencadeando diversos problemas ambientais. Dessa forma Mucelin e Bellini (2008) acrescentam que

À medida que a cidade se expande, frequentemente, ocorrem impactos com o aumento da produção de sedimentos pelas alterações ambientais das superfícies e

de resíduos sólidos; Deterioração da qualidade de água pelo uso nas atividades cotidianas, e lançamento de lixo, esgoto e águas pluviais nos corpos receptores (MUCELIN E BELLINI, 2008, p. 115).

A produção de lixo faz parte do cotidiano do ser humano, contudo esse problema tem se agravado frente ao contínuo crescimento da população humana e sua respectiva concentração em centros urbanos que, aliado a um modo de vida baseado na produção e no consumo cada vez mais rápidos de bens vem contribuindo para a grande quantidade de resíduos sólidos gerados diariamente neste planeta.

Nesse sentido, a questão da coleta seletiva e a deposição de lixo é um dos mais graves transtornos que a rede urbana enfrenta, já que o lixo em todo o seu processo não recebe o devido tratamento. Além do lixo domiciliar, existe muita produção de lixo comercial, hospitalar, tecnológico e da construção civil. Nesse cenário de problemas ambientais urbanos, surge a necessidade urgente de elaboração/aplicação de políticas eficazes e ações educativas para promover a conscientização da população. Entre as medidas a serem tomadas estão a redução da produção do lixo, a reciclagem, o tratamento adequado do lixo, o saneamento básico, o planejamento urbano, a educação ambiental, a redução da emissão de gases poluentes, entre outros.

Diante desta problemática, percebemos a importância de expor e discutir esse tema no ambiente escolar a fim de demonstrar os riscos e os impactos que o descarte inadequado dos resíduos provoca no ecossistema e no modo de vida da sociedade que são vitimadas pela situação. A seguir, apresentaremos um projeto didático desenvolvido no II semestre de 2015 com os alunos do 1º ano de segurança do trabalho, do Centro Estadual de Educação Profissional em Saúde Adélia Teixeira.

## **METODOLOGIA**

Dento de uma perspectiva etnográfica, este trabalho é fruto das observações participantes realizadas pelos bolsistas do PIBID, do Subprojeto Interdisciplinar – Linha de Ação Letramento/ Ensino Médio, realizadas no Centro Estadual de Educação Profissional em Saúde Adélia Teixeira. A observação do espaço escolar nos revelou a necessidade de discutir com os alunos formas de gerenciar o lixo e demonstrar que determinados materiais que estavam sendo descartados poderiam ser utilizados para a construção e revitalização de alguns espaços da escola.

Assim, após escolher a temática geradora da Sequencia Didática (SD), fizemos um levantamento bibliográfico e leituras sobre os problemas socioambientais provocados pelo lixo. A

partir desse aporte teórico, planejamos a SD que teve como objetivos: 1) apresentar e discutir os problemas causados pelo lixo no espaço natural e as suas consequências para todos os seres vivos, compreendendo a importância da mudança de hábitos para a preservação da natureza; 2) conhecer e construir alternativas para reduzir e reciclar o lixo.

Com o intuito de aplicar os conceitos e teorias apresentados aos discentes nas primeiras intervenções, buscamos também desenvolver ações educativas que os levassem a reaproveitar os restos de alimentos e materiais descartados diariamente pela instituição. Nesse sentido, foi realizado a coleta dos utensílios rejeitados e dos restos de alimentos para a execução das atividades de reciclagem, compostagem, etc., visando transformar o ambiente de ensino em um local sustentável.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

As atividades na escola iniciaram no dia 26 de agosto 2015. Nessa aula, aplicamos uma dinâmica de apresentação da temática que seria trabalhada por meio de recursos audiovisuais. Na aula seguinte, iniciamos a discussão sobre a separação de resíduos por meio da coleta seletiva e sobre a importância da reciclagem como uma solução viável para o reaproveitamento e transformação dos resíduos que são descartados de forma inadequada no meio ambiente. Para finalizar a aula, solicitamos aos alunos uma reportagem sobre os principais tipos de poluição que deveriam ser apresentada aos colegas numa aula posterior.

Nos encontros seguintes, foram abordados conteúdos como a classificação, descarte e deposição dos resíduos e os riscos que estes podem trazer para a natureza e saúde da população. Expusemos e discutimos também os benefícios da reciclagem.

Com o intuito de aprofundar o conhecimento dos discentes sobre os impactos ambientais provocados pela elevada produção do lixo e as consequências que esses resíduos são capazes de provocar na natureza, foram retomadas as discussões em torno da temática “poluição e reciclagem”. Assim, foi exposto por meio de slides, o processo de destinação dos resíduos da mineração, agricultura e da construção civil e as suas consequências para os ecossistemas, mais especificamente na cidade de Vitória da Conquista.

Após essa etapa, propusemos aos discentes o (re) conhecimento do espaço escolar, com o objetivo de verificar os procedimentos utilizados pela escola no descarte do lixo e resíduos produzidos. Essa “vistoria” teve como objetivo levar o aluno a 1) conhecer o processo de produção e descarte de lixo de seu espaço escolar; 2) identificar materiais que poderiam ser reaproveitados na escola; 3) identificar ambientes na escola que poderiam ser “revitalizados” por meio dos materiais reciclados.

No encontro do dia 07 de outubro de 2015, iniciamos o planejamento do projeto de reciclagem e revitalização do ambiente escolar. Primeiramente, foi levantada a necessidade de mobilizar a comunidade escolar para participar desse projeto. Sendo assim, propusemos à turma, como a ilustra a figura 1, a elaboração de panfletos e cartazes com mensagens que buscassem sensibilizar e conscientizar a comunidade escolar sobre a poluição e reciclagem.

Figura 1: Produção de cartazes para divulgação do projeto



Durante as sessões de planejamento e orientação do projeto, dividimos a turma em três comissões para execução das seguintes atividades: 1) produção da compostagem e revitalização da horta; 2) produção da compostagem e revitalização do jardim; 3) construção do cantinho da leitura. Nesse período, explicamos o processo de utilização dos materiais orgânicos produzidos pela própria instituição na produção de compostagem e definimos as etapas para a revitalização dos espaços escolares com materiais recicláveis, e. Enfatizamos a importância de reutilizar os materiais descartados no ambiente escolar na construção desses espaços. É importante ressaltar que cada comissão desenvolveu seu trabalho com empenho e dedicação, superando as dificuldades encontradas na coleta e reciclagem dos materiais produzidos na escola. Por outro lado, os discentes buscaram mobilizar toda a comunidade escolar para participar dessas ações. O grupo responsável pela divulgação do projeto visitou todas as salas convidando e incentivando os alunos a participarem do projeto por meio da doação de livros e da coleta de materiais recicláveis. No dia 14 de outubro de 2015, iniciamos as ações de revitalização com a coleta do material que seria reutilizado na horta, jardim e espaço de leitura. O “cantinho da leitura” (figura 2) foi montado com os caixotes de frutas que eram consumidos pela cantina da escola e serviram como estantes para abrigar os livros doados pelos alunos.

Figura 2: Construção do cantinho da leitura



Além do espaço de leitura, os alunos se empenharam na revitalização da horta e do jardim da escola. Com a ajuda de colegas de outras turmas, eles fizeram a limpeza desses locais, realizaram a compostagem e coletaram hortaliças e plantas decorativas para serem cultivadas nesses espaços. As figuras 3 e 4 apresentam a horta e o jardim da escola revitalizados e decorados com materiais recicláveis.

Figura 3: Limpeza para a revitalização da horta



Figura 4: Horta e jardim revitalizados na escola Adélia Teixeira.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao produzir o relato dessa experiência pedagógica, ratificamos a nossa crença na relevância de ações educativas que buscam promover a conscientização dos discentes com relação aos temas socioambientais. Acreditamos que o projeto descrito forneceu aos alunos informações importantes sobre a produção e o descarte de lixo que serão aplicadas tanto no ambiente escolar como em outros espaços frequentados por eles.

As lições e ações de reciclagem, compostagem e revitalização ficaram registradas no jardim, horta e em outros espaços da escola. Por outro lado, essa experiência reforça a importância do PIBID na formação de professores. Não há dúvida de que esse Programa nos ajuda a enfrentar as dificuldades apresentadas na sala de aula e nos proporciona conquistas e satisfações alcançadas por meio da execução de ações pedagógicas que promovem o conhecimento e conscientização dos alunos sobre temas importantes na sua formação crítica e cidadã.

## REFERÊNCIAS

MUCELIN, Carlos Alberto; BELLINI, L. M. Lixo e impactos ambientais perceptíveis no ecossistema urbano. **Revista Sociedade & Natureza**, v. 20, p. 111-124, 2008.

RODRIGUES, Arlete Rodrigues. **Produção e consumo do e no espaço**: problemática ambiental urbana. São Paulo: Hucitec, 1998.

# A IMPORTÂNCIA DA PESQUISA SOBRE PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA NA FORMAÇÃO DOCENTE

Érica Paulina Sayd Souza  
Bolsista de Iniciação à Docência do Subprojeto Interdisciplinar Letramento-Ensino Médio  
[erica-paulina@hotmail.com](mailto:erica-paulina@hotmail.com)

Luciana Cristina de Souza  
Bolsista de Iniciação à Docência do Subprojeto Interdisciplinar Letramento-Ensino Médio  
[disouzaluciana@gmail.com](mailto:disouzaluciana@gmail.com)

Valméria Brito Almeida Vilela Ferreira  
Coordenadora do Subprojeto Interdisciplinar Letramento-Ensino Médio  
[valmeriabavf@yahoo.com.br](mailto:valmeriabavf@yahoo.com.br)

## INTRODUÇÃO

Este trabalho faz parte de uma pesquisa sobre as práticas de letramento de alunos do ensino médio e técnico do Centro Estadual de Educação Profissional em Saúde Adélia Teixeira, realizada pelos bolsistas do Subprojeto Interdisciplinar – Linha de Ação Letramento/ Ensino Médio, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia- UESB, *campus* de Vitória da Conquista. Neste trabalho, buscamos responder à seguinte questão: Quais têm sido as práticas de leitura e escrita dos alunos do colégio em que atuam os bolsistas do programa citado?

Para justificar a relevância e a necessidade desse tipo de pesquisa, apresentaremos a seguir alguns conceitos de letramento que têm provocado impactos e transformações nas práticas de leitura e escrita na escola.

Durante muitos anos a preocupação com alfabetização da população brasileira abarcava grande parte das discussões na área de educação. Contudo, com a democratização do acesso à escola pública em 1980 e, conseqüentemente, com a diminuição dos índices de analfabetismo, começaram a surgir maiores exigências em relação à leitura e à escrita. Nesse contexto, emerge o conceito de letramento. Assim, como dito por Soares:

[...] à medida que o analfabetismo vai sendo superado, que um número cada vez maior de pessoas aprende a ler e a escrever, e à medida que, concomitantemente, a sociedade vai se tornando cada vez mais centrada na escrita (cada vez mais grafocêntrica), um novo fenômeno se evidencia; não basta aprender a ler e escrever. As pessoas se alfabetizam, aprendem a ler e a escrever, mas não necessariamente incorporam a prática da leitura e da escrita, não necessariamente adquirem competência para usar a leitura e a escrita, para envolver-se com práticas

sociais de escrita. (Soares, 1998 p. 45-46)

Com o surgimento desse novo conceito, vários teóricos passaram a se debruçar nos estudos sobre letramento e buscaram apresentar suas definições. Contudo, segundo Soares, definir esse termo passou a ser uma tarefa difícil, pois,

[...] o letramento cobre uma vasta gama de conhecimentos, habilidades, capacidades, valores, usos e funções sociais; o conceito de letramento envolve, portanto, sutilezas e complexidades difíceis de serem contempladas em uma única definição (SOARES, 2009, p. 65).

Sendo assim, para melhor entender esse fenômeno, apresentamos alguns conceitos de letramento elaborados por diferentes estudiosos da área. Kleiman (1995, p.19), uma das precursoras nos estudos do letramento no Brasil, afirma que 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”. Já Tfouni (1995, p. 20) afirma que o “o letramento focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade”.

Para a realização deste trabalho, adotaremos o conceito de Rojo (2009). Essa autora sugere que o conceito de letramento, devido à sua complexidade e abrangência, deve ser utilizado no plural, ou seja, “letramentos”. Assim, essa autora apresenta o conceito de “letramentos”, afirmando que é preciso abarcar práticas de leitura e escrita que estão presentes em diversos contextos sociais e recobrem diferentes atividades que vão desde a leitura de um livro didático na escola até a leitura do resumo semanal das novelas, ou a leitura de uma bula de remédio.

A escola ainda é considerada a principal instituição de promoção do letramento e essa crença faz surgir uma série de preconceitos que valorizam o letramento escolar em detrimento dos demais. Contudo, diante do reconhecimento desse conceito plural, os letramentos sociais começaram a ganhar notoriedade e passaram a ser fruto de estudos mais sistemáticos, como é demonstrado por Rojo, (2009, p.102).

[...] as abordagens mais recentes dos letramentos, em especial aquelas ligadas aos novos estudos dos letramentos, têm apontado para a heterogeneidade das práticas sociais de leitura e escrita e uso da língua/linguagem em geral em sociedades letradas e têm insistido no caráter sociocultural e situado nas práticas de letramento.

Desse modo, tem-se buscado atenuar ou até mesmo extinguir a marginalização de determinados letramentos em face da supervalorização de outros. Assim, Rojo (2009) propõe que a escola e os professores busquem conhecer as práticas de leitura e escrita que realmente serão

importantes para os discentes da sociedade contemporânea, visto que houve uma mudança nas demandas sociais e nas formas de interação entre as pessoas. Essa reflexão é de imensa importância para os encaminhamentos das práticas escolares de ensino, uma vez que, como afirma Rojo (2009, p. 107) um dos objetivos da escola é “possibilitar que seus alunos possam participar das várias práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita (letramentos) na vida da sociedade, de maneira ética, crítica e democrática”.

## **METODOLOGIA**

Esta investigação fundamentou-se nos princípios das pesquisas qualitativa e etnográfica. Nosso objeto foi conhecer e descrever algumas práticas de leitura e escrita dos alunos do Centro Estadual de Educação Profissional em Saúde Adélia Teixeira. O instrumento de pesquisa foi um questionário aplicado para 30 alunos das turmas do ensino técnico em enfermagem e nutrição. A primeira questão apresentou uma lista de práticas de leitura e escrita escolares e sociais na qual os alunos deveriam apontar as atividades que costumavam realizar em seu dia a dia. Na segunda questão, os discentes deveriam escolher as alternativas que indicassem os materiais impressos que possuíam em casa. Na terceira questão, foi solicitado aos discentes para selecionar as atividades que costumam realizar no computador. Vejamos os resultados.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Quanto às atividades de leitura e escrita mais praticadas pelos alunos, verificamos que todos os respondentes afirmaram utilizar alguma rede social com muita frequência. A segunda atividade mais praticada por 33% dos discentes foi a produção de resumos, redações e textos escolares. Acreditamos que essa prática está relacionada à obrigatoriedade do cumprimento das tarefas escolares. A alternativa “escrever histórias, poesias ou músicas” foi escolhida por 26% dos discentes. Já as alternativas “consultar agenda telefônica”, “consultar google maps”, e “fazer lista de compras”, foram selecionadas por 23% dos alunos. Outras atividades como “mandar sms”, “mandar/receber e-mails” e “ler bula de remédios” são praticadas cotidianamente por 20% dos alunos. Apenas 17% dos respondentes afirmara desenvolver atividades como “escrever em diário pessoal”, “ler cartas de amigos ou familiares” e “deixar bilhetes com recados para alguém de casa”.

Esses dados nos levam a refletir sobre a dinamicidade das práticas de leitura e escrita, uma vez que, todos os dias surgem novos gêneros e formas de interação na esfera digital. Assim, práticas de letramento, que outrora eram muito utilizadas, como “escrever em diários, ler cartas e bilhetes”, vão sendo substituídas por outros gêneros que acompanham as mudanças sociais e tecnológicas. Desse modo, cabe à escola conhecer as demandas atuais dos alunos em suas práticas de leitura e escrita e inserir os letramentos sociais em suas atividades didáticas.

Quanto aos materiais impressos que os alunos possuíam em casa, obtivemos o seguinte resultado: 1) 90% dos alunos afirmaram ter em suas casas a Bíblia e livros religiosos; 2) Em seguida, vieram os dicionários e livros escolares com 76% e 66% das indicações, respectivamente; 3) Um total de 50% dos discentes afirmaram possuir livros de receita e revistas em casa; apenas 40% possuem livros de literatura. Entre os menos citados tivemos a Enciclopédia com 18% das indicações e os livros de cordel com 8%. A maioria dos alunos afirmou utilizar pouco o material impresso disponível em casa.

Quanto às questões sobre as atividades que costumam realizar no computador, verificamos que: 1) 90% dos discentes indicaram as opções “ouvir músicas”, “navegar por diversos sites” e “fazer consultas e pesquisas”; 2) 70% dos alunos disseram que usam o computador para produzir trabalhos escolares; 3) 60% dos alunos relataram que usam o computador para jogar ou desenhar e 50% para fazer compras. As alternativas “elaboração de planilhas”, “organização de tarefas” e “realização de cursos a distância” foram selecionadas apenas por 10% dos respondentes.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Nesta pesquisa, buscamos investigar práticas de letramento que fazem parte do cotidiano de alunos de uma escola pública e constatamos, por meio dos dados supracitados, que a maior parte das práticas de leitura e escrita desses estudantes ocorre por meio de gêneros digitais. Além disso, verificamos que os gêneros utilizados nos letramentos escolares, que há alguns anos ocupavam grande parte do tempo nas práticas de leitura e escrita dos jovens, cedem cada vez mais espaço para os posts e outros gêneros que compõem as redes sociais e sites da internet. Esses dados ratificam a importância da escola prestar uma atenção especial aos letramentos sociais, principalmente ao digital, visto que, como mostram os resultados, ele está presente na vida de todos os alunos entrevistados.

Ratificamos a importância de pesquisas que buscam conhecer as práticas de letramento dos estudantes. Por outro lado, reconhecemos que o diálogo constante em sala de aula sobre esse tema

pode auxiliar os docentes a conhecer o perfil dos alunos a fim de planejar ações pedagógicas que procurem adequar as práticas de leitura e escrita em sala de aula às necessidades e realidades dos alunos.

## REFERÊNCIAS

KLEIMAN, Ângela. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: Kleiman A. (Org.) **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado das letras, 1995.

ROJO, Roxane. **Letramentos Múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola editorial, 2009.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e Alfabetização**. São Paulo, Cortez, 1995.

# PROTAGONISMO JUVENIL NO SÉCULO XXI: práticas e percepções de alunos do curso técnico de nutrição

Arlon Santos Reis  
Bolsista de Iniciação à Docência do Subprojeto Interdisciplinar /Letramento-Ensino Médio  
[arlonnasr@outlook.com](mailto:arlonnasr@outlook.com)

Valméria Brito Almeida Vilela Ferreira  
Coordenadora do Subprojeto Interdisciplinar/Letramento-Ensino Médio  
[valmeriabavf@yahoo.com.br](mailto:valmeriabavf@yahoo.com.br)

## INTRODUÇÃO

Este trabalho faz parte de uma pesquisa sobre as formas de protagonismo juvenil exercidas por alunos do ensino médio e técnico do Centro Estadual de Educação Profissional em Saúde Adélia Teixeira, realizada pelos bolsistas do Subprojeto Interdisciplinar – Linha de Ação Letramento/ Ensino Médio, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia- UESB, *campus* de Vitória da Conquista. O objetivo deste trabalho é conhecer e descrever o perfil dos estudantes do 2º ano de nutrição no que diz respeito à sua participação e protagonismo nos movimentos e projetos de transformação social. A primeira etapa desta pesquisa foi desenvolvida por meio de observações participantes e em seguida, pela aplicação de um questionário. Os dados obtidos durante essa etapa de pesquisa serviram como base para o planejamento de nossas atividades didáticas em torno do tema “formas de protagonismo juvenil no século XXI”, desenvolvidas no II semestre de 2016.

O presente trabalho busca também refletir acerca de formas de protagonismo juvenil no século XXI. Assim, para fundamentar nossa discussão teórica recorreremos aos estudos de Ferrette, Zibas & Tartuce (2004); Klein (2004); Rizzini, Pereira & Thapliyal (2007); Castro (2008); Boghossian & Minayo (2009) e Silva (2009).

Segundo Silva (2009), o protagonismo dos jovens está atrelado ao conhecimento, participação, responsabilidade e criatividade, aspectos que atuam como forma de fortalecer a educação para cidadania. Apesar do discurso referente à participação ativa dos jovens receber maior destaque no século XXI, a juventude das décadas de 20 e 30 já protagonizavam ações que se enquadravam nesse conceito (FERRETTE; ZIBAS; TARTUCE, 2004).

Para Klein (2004) o conceito de protagonismo está associado a um conjunto de práticas e vivências que tem como objetivo a elaboração de situações que venham favorecer o jovem a construir o seu ser no que se refere a termos pessoais e sociais.

A participação juvenil na construção/execução de projetos e políticas que os atingem diretamente, vem sendo cada vez mais exigida nos setores sociais que tem buscado desenvolver propostas voltadas ao estímulo à participação juvenil (BOGHOSSIAN; MINAYO, 2009). Castro (2008) afirma que há uma juventude militante associada a organizações estudantis e partidos políticos que veem as mudanças sociais atreladas, em sua maior totalidade, à linha de ação partidária. Entretanto, como aponta Rizzini, Pereira e Thaplilyal (2007), sabe-se que a participação cidadã não está atrelada somente aos partidos políticos, sindicatos e movimentos sociais. Segundo esses autores, a mesma pode transitar pela consciência da realidade onde o sujeito está localizado e pela sua atuação como cidadão consciente acerca dos seus direitos e deveres diante da sociedade.

Para Castro (2008), há por parte de alguns jovens o desejo de se sentirem vistos como líderes, contribuindo com trabalhos que venham trazer mudanças para a sociedade, escola, universidade ou até mesmo na comunidade. Diante dessas considerações, levantamos as seguintes questões que serão respondidas e discutidas neste trabalho: 1) Qual a compreensão dos alunos do ensino médio e técnico sobre protagonismo juvenil? 2) Os alunos costumam participar de manifestações e projetos que buscam transformações sociais? 3) Os alunos conhecem políticas públicas voltadas para a juventude?

## **METODOLOGIA**

O presente trabalho está baseado nos princípios da pesquisa etnográfica que, segundo Gil (2010), tem como objetivo estudar os sujeitos em seu próprio ambiente, fazendo uso de instrumentos como questionários, entrevistas e observações participantes.

Esta pesquisa foi desenvolvida no Centro de Educação Profissional em Saúde Adélia Teixeira, localizado no município de Vitória da Conquista - BA.

Os sujeitos envolvidos nesta pesquisa são 31 alunos de uma turma do 2º ano técnico de nutrição. O instrumento de pesquisa utilizado nesta investigação foi um questionário composto por dez questões a fim de conhecer o perfil dos alunos acerca do seu protagonismo nas esferas sociais. Este questionário foi aplicado no mês de julho de 2016.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Iniciamos essa discussão apresentando as respostas da primeira pergunta do questionário que buscou identificar as atividades educacionais e profissionais exercidas pelos alunos investigados.



Gráfico 1: Atividades mais exercidas pelos alunos.

No gráfico 1, observamos que entre as atividades exercidas pelos alunos, aquelas que apresentam maior frequência são os estudos com 46%. Uma pequena parte dos discentes (21%) relatou fazer cursos, que não foram especificados. Quanto ao trabalho e à prática de esportes, ambos obtiveram o percentual de 16%. A alternativa “outro” contabilizou apenas 1% das respostas, mas o respondente não especificou a atividade. Quando questionados sobre o que “mais gostam de fazer nas horas vagas”, encontramos o seguinte resultado, exposto no gráfico 2:



Gráfico 2: Atividades exercidas nas horas vagas

Nesse gráfico, notamos que a maioria dos educandos (25%) utiliza as horas vagas para navegar na internet; 23% preferem ver filmes; e 17% dos entrevistados gostam de ler. As demais opções como “ir à missa/culto” e “ficar à toa” contabilizaram 12%. Somente 3% dos discentes marcaram a opção “outro tipo de atividade”, que não foi especificada. Ao serem questionados sobre sua participação em movimentos ou manifestações sociais, encontramos os seguintes dados descritos no gráfico 3:

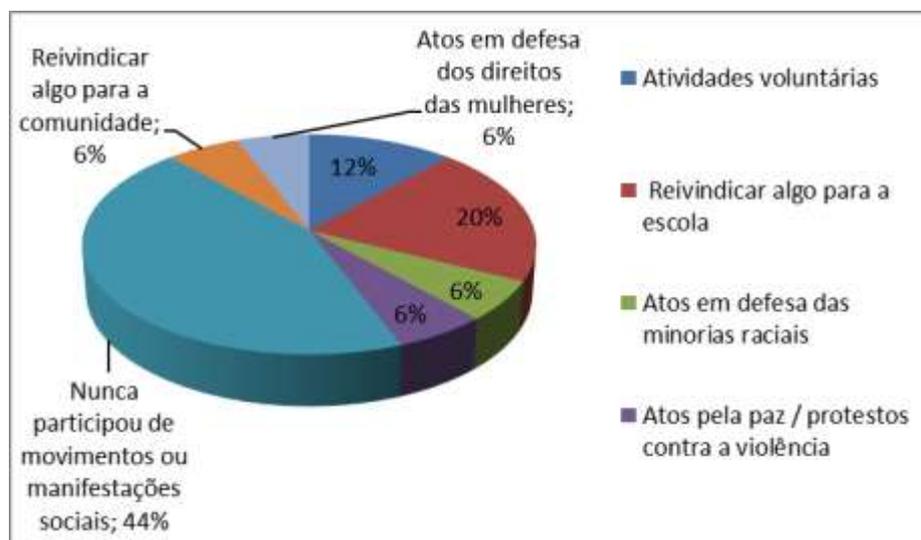


Gráfico 3: Participação dos alunos em movimentos ou manifestações sociais.

Neste gráfico, verificamos que 44% dos alunos afirmaram que nunca participaram de tais movimentos. Apenas 20% já reivindicaram algo para a escola; e 12% participaram de atividades voluntárias. Quanto às alternativas relacionadas a reivindicações de melhorias para a comunidade, atos em defesa dos direitos das mulheres, atos pela paz, atos em defesa dos direitos das minorias raciais, estes contabilizaram o mesmo percentual de 6%. O número de jovens que nunca participou de manifestações sociais em defesa dos seus direitos mostrou-se elevado e esse percentual é ainda maior quando tabulamos as respostas dos discentes sobre sua participação em manifestações culturais e projetos de transformação social. Verificamos que 46% dos alunos afirmaram nunca ter participado de manifestações e projetos de transformação social; 37% já participaram de projetos de transformação na escola. Os demais dados podem ser visualizados no gráfico abaixo:

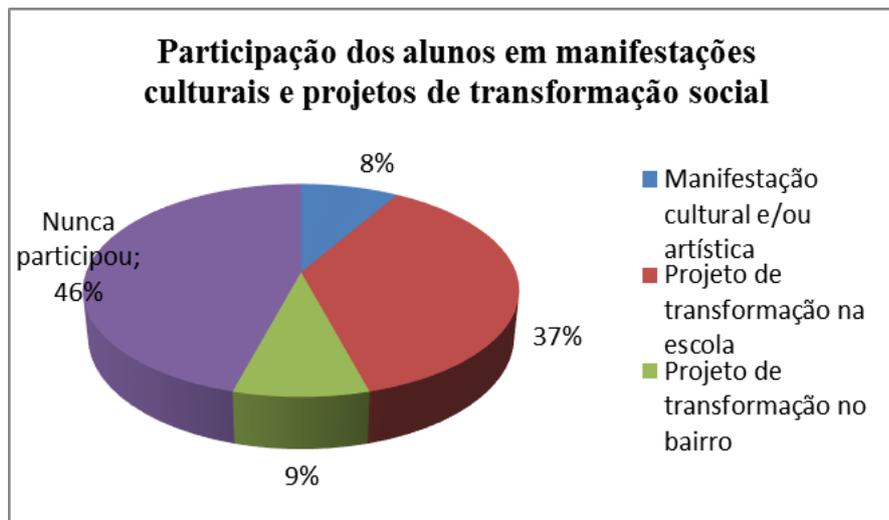


Gráfico 4: Participação dos alunos em manifestações culturais e projetos de transformação social.

Os alunos também foram questionados sobre o seu conhecimento acerca de políticas públicas voltadas para a juventude. As respostas obtidas delineiam os seguintes dados apresentados no gráfico 5:

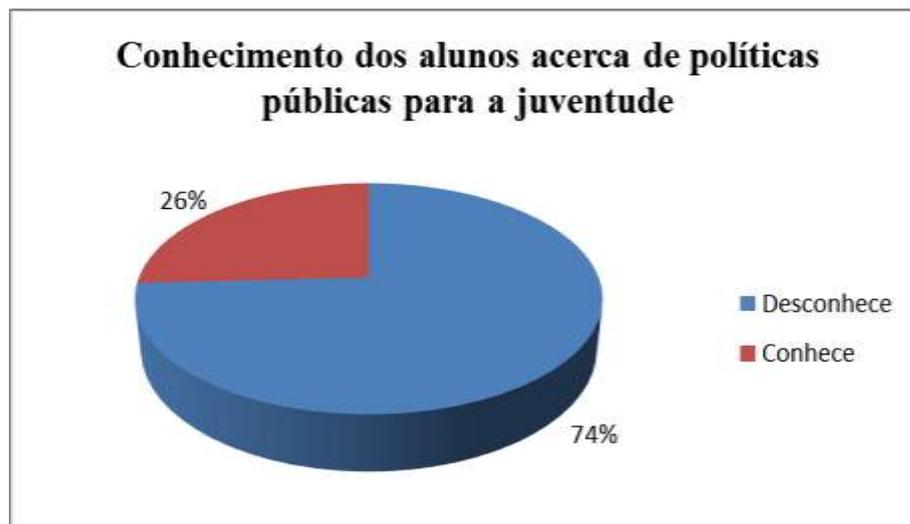


Gráfico 5: Conhecimento dos alunos acerca de políticas públicas para a juventude.

O gráfico acima mostra que 74% dos participantes da pesquisa desconhecem políticas públicas para a juventude. Esse resultado indica a ausência de debates no espaço escolar sobre essas temáticas, que, a nosso ver, são relevantes para a formação do jovem protagonista e cidadão. Por fim, buscamos apreender a compreensão dos jovens sobre o conceito e formas de protagonismo juvenil por meio de uma questão aberta.

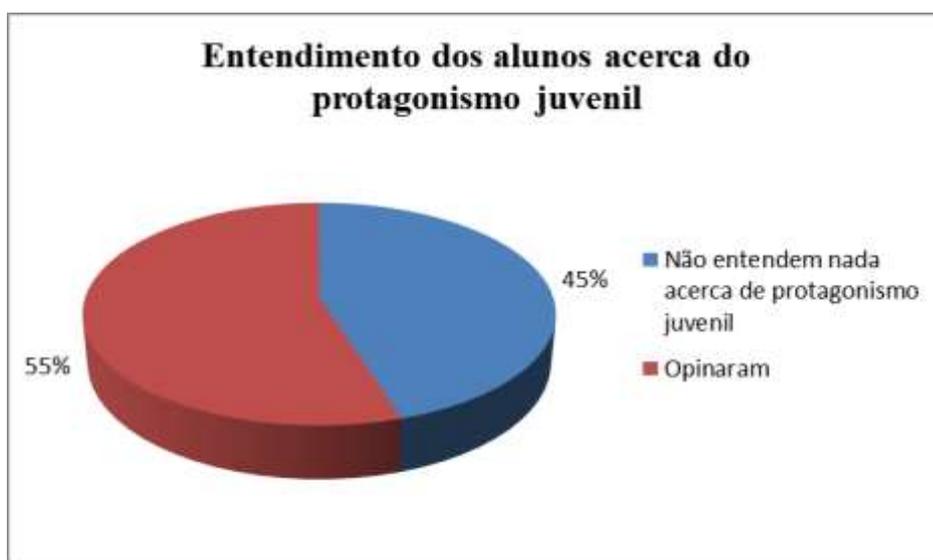


Gráfico 6: Compreensão dos alunos acerca do protagonismo juvenil.

O gráfico 6 mostra que 45% dos entrevistados relataram que “desconhecem o conceito” acerca de protagonismo juvenil. Por outro lado, 55% dos participantes da pesquisa opinaram a respeito. Na tabela abaixo, apresentamos algumas respostas dadas pelos discentes:

Alunos	Respostas
Aluno 1	“Trata-se da força transformadora dos adolescentes, da criação de espaços e entre outros”.
Aluno 2	“É a atuação dos jovens cada vez mais ativa na Sociedade”.
Aluno 3	“É a atuação do jovem na sociedade”.
Aluno 4	“Participação social”.
Aluno 5	“Participação social”.
Aluno 6	“Uma forma de ajudar as pessoas sendo solidário”.
Aluno 7	“Forma solidária de ajudar as pessoas”.
Aluno 8	“Forma solidária de ajudar as pessoas”.
Aluno 9	“Ações sociais que tem como objetivo mudar algo para melhor”.
Aluno 10	“Forma solidária de ajudar as pessoas”.
Aluno11	“O jovem que protagoniza”.
Aluno 12	“São ações sociais”.

Tabela 1: Respostas dos alunos sobre o conceito de protagonismo juvenil

Verificamos por meio das respostas, expostas na tabela 1, que os conceitos de protagonismo juvenil apresentados pelos alunos são genéricos e estão relacionados à participação, ação social e a formas de solidariedade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho foi realizado com o objetivo de conhecer e discutir a participação e o protagonismo de uma turma de alunos de uma escola pública de Vitória da Conquista nos projetos de transformação social. Por meio dos resultados expostos, verificamos que a atuação desses jovens ainda é limitada. A maioria dos jovens que respondeu ao questionário relata desconhecer formas de protagonismo juvenil e a força e importância de seu papel na construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Verificamos também a ausência de conhecimento da maior parte desses jovens de políticas públicas que estabelecem seus direitos sociais. Esses dados revelaram para os bolsistas do PIBID a importância de fomentar e desenvolver atividades e discussões no espaço escolar que abordassem temáticas relacionadas às diversas formas de protagonismo juvenil e apontaram a necessidade do planejamento e desenvolvimento de atividades didáticas que despertassem nos discentes o desejo de conhecer e atuar nos diversos espaços que ocupam.

## REFERÊNCIAS

- BOGHOSSIAN, C. O., MINAYO, M. C. S. Revisão Sistemática Sobre Juventude e Participação nos Últimos 10 anos. **Saúde Soc.** São Paulo, v.18, n.3, p.411-423, 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/sausoc/v18n3/06.pdf>> Acesso em: 03 out. 2016.
- CASTRO, L. R. C. Participação política e juventude: do mal-estar à responsabilização frente ao destino comum. **Rev. Sociol. Polít.**, Curitiba, v. 16, n. 30, p. 253-268, jun. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rsocp/v16n30/15.pdf>> Acesso em 10 out. 2016.
- CELSO J. FERRETTI, C. J.; ZIBAS, D. L.; TARTUCE, G. L. B. P. Protagonismo juvenil na literatura especializada e na reforma do ensino médio. **Cadernos de Pesquisa**, Maranhão, v. 34, n. 122, p. 411-423, maio/ago. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/%0D/cp/v34n122/22511.pdf>> Acesso em: 01 out. 2016.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. ed. 5, São Paulo: Atlas, 2010.
- KLEIN, B. L. **Protagonismo juvenil e cidadania: uma proposta pedagógica burguesa**. 2004. 128 f. Dissertação (Mestrado em educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2004. Disponível em: <<http://revista.unibrasil.com.br/index.php/retdu/article/viewFile/43/67>> Acesso em: 01 out. 2016.

RIZZINI, I.; PEREIRA, L.; THAPLIYAL, N. Percepções e experiências de participação cidadã de crianças e adolescentes no Rio de Janeiro. **Rev. Katál.** Florianópolis v. 10 n. 2 p. 164-177, jul./dez. 2007. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/katalysis/article/view/S1414-49802007000200004/386>> Acesso em: 10 out. 2016.

SILVA, T. G. **Protagonismo na adolescência:** a escola como espaço e lugar de desenvolvimento humano. 2009. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009. Disponível em: <[http://www.ppge.ufpr.br/teses/M09\\_gamasilva.pdf](http://www.ppge.ufpr.br/teses/M09_gamasilva.pdf)> Acesso em 01 out. 2016.

## **PRECONCEITO SOCIAL E ÉTNICO-RACIAL NA ESCOLA: uma experiência no PIBID interdisciplinar**

Natália Lima Viana  
Bolsista do Subprojeto Interdisciplinar Letramento /Ensino Médio  
[natyviana96@hotmail.com](mailto:natyviana96@hotmail.com)

Luana Lopes Gomes  
Bolsista do Subprojeto Interdisciplinar Letramento/ Ensino Médio  
[luualopes@hotmail.com](mailto:luualopes@hotmail.com)

Mauricio de Oliveira Silva  
Bolsista do Subprojeto Interdisciplinar Letramento/ Ensino Médio  
[m.osilva@hotmail.com](mailto:m.osilva@hotmail.com)

Valméria Brito Almeida Vilela Ferreira  
Coordenador do Subprojeto Interdisciplinar /Letramento Ensino  
[valmeriabavf@yahoo.com.br](mailto:valmeriabavf@yahoo.com.br)

### **INTRODUÇÃO**

A Constituição Federal Brasileira (BRASIL, 1988) diz que “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza”, porém esse princípio nem sempre é posto em prática. O preconceito perpassa vários períodos históricos e permanece nos dias atuais, manifestando-se de diversas formas e em vários lugares do mundo.

As diferenças entre as pessoas geralmente são vistas como empecilhos para a sociedade humana viver em harmonia. Souza e Poli (2012) relembram que o preconceito étnico, racial e social está presente desde o início da formação da sociedade brasileira. Neste período, os europeus julgavam-se e portavam-se como seres superiores aos negros e índios, provocando uma ruptura social que permanece até os dias de hoje.

Nessa perspectiva, Tajfel (1982, *apud* Borges e Peixoto, 2011) afirma que a noção de preconceito supõe a categorização social, que por um lado, é um sistema de orientação que define o lugar do indivíduo na sociedade e, por outro, sustenta o processo de comparação social. Para esse autor, as opiniões valorativas que dialeticamente contém a desvalia dos grupos excluídos é o preconceito, que, por sua vez, implica em discriminação social.

Existem vários tipos de preconceito, alguns são mais comuns e perceptivos, como o preconceito religioso, o racial e os que estão ligados às questões de gênero e sexualidade.

Segundo Alves (2016), o preconceito religioso ocorre quando não há pluralidade de religiões e de religiosidades, e no Brasil este tipo é manifestado principalmente por meio da violência simbólica. Outra forma bem comum de preconceito está relacionada a questões de gênero, identidade e sexualidade, que se apresentam principalmente na forma de repressão a mulheres e grupos homossexuais.

Os preconceitos denominados como social e étnico-racial são fortemente presentes na sociedade desde os primórdios da humanidade. O primeiro implica na existência de um grupo tratado como excluído ou minoria, sendo considerada sua condição financeira para tal rotulação. Já o preconceito étnico-racial, segundo Martins, Santos e Colosso (2013), está presente na sociedade brasileira e colabora como fator determinante nas desigualdades e na injustiça social.

Ao discutir essa temática, Bourdieu (1966) aponta que há uma política de homogeneização de grupos sociais, que transmitem uma “cultura de massa idêntica para todos”, e que muitas vezes a escola é responsável por perpetuar essa ideia. Partindo desse pressuposto evidenciado pelo autor, é importante ressaltar que a escola deve evitar a disseminação da “cultura de massa”, colaborando para a construção da diversidade cultural que independe de estereótipos criados pela sociedade. A escola, dessa forma, deve estar disposta a valorizar a pluralidade de ideias, respeitando as diferenças e derrubando preconceitos existentes acerca de grupos sociais, chamados de minoria.

Os autores Gonçalves e Silva (2013) contribuem com a discussão do tema ao sugerir o fomento do princípio da liberdade, em que os indivíduos devem construir suas identidades e fazer escolhas de suas pertinências sociais, políticas e culturais.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN’s (BRASIL, 1997) ratificam esses teóricos, abordando “o preconceito” dentro do tema transversal “Pluralidade Cultural” e sugerindo a discussão desse tema nas instituições de ensino. A escola surge então como um lugar de debates que procura auxiliar o estudante a reconhecer as diversidades que compõem a sociedade brasileira.

De acordo com Carriel (2009), “combater o preconceito dentro da sala de aula é um dos maiores desafios para os professores atualmente”. Além de vivenciar situações de conflito entre os estudantes, o docente tem de desconstruir suas próprias pré-noções. Já Nascimento (2005) ratifica essa ideia afirmando que é papel dos profissionais de educação evitar atitudes discriminatórias dentro do âmbito escolar, levando em consideração a importância dessa intervenção no processo de construção do conhecimento do aluno.

Com base nessa discussão teórica e nas observações participantes feitas pelos bolsistas do PIBID, no primeiro semestre de 2015, percebemos a necessidade de produzir uma sequência didática sobre o tema “preconceito social e étnico-racial” para ser aplicada numa turma de 3º ano do Ensino Profissional Integrado ao Ensino Médio, do curso de Segurança do Trabalho, no Centro de Educação Profissional de Saúde Adélia Teixeira. Assim, o objetivo deste trabalho é relatar as

atividades que forma desenvolvidas nessa turma. O projeto buscou desenvolver atividades que fomentassem o respeito e aceitação da diversidade.

## **METODOLOGIA**

A sequência didática foi desenvolvida pelos bolsistas do PIBID no segundo semestre de 2015. O projeto contou com a participação de 25 alunos de uma turma de 3º ano do Ensino Profissional Integrado ao Ensino Médio, do curso de Segurança do Trabalho, no colégio supracitado, localizado no município de Vitória da Conquista – BA.

A temática “Preconceito étnico-racial e social” foi apresentada e discutida em uma sequência didática de cinco aulas. Nessas aulas, além da exposição teórica de conceitos relativos ao tema, desenvolvemos leituras de textos de vários gêneros do discurso, debates, discussões e produção de textos orais e escritos. Buscamos também abordar conhecimentos de áreas como História, Geografia, Antropologia, Artes, Biologia e Língua Portuguesa, a fim de apresentar aos alunos uma visão menos fragmentada da temática em questão.

As aulas tiveram como intuito, apresentar de forma sucinta aos alunos, questões relacionadas ao preconceito, em especial no que se refere aos tipos social e étnico-racial, que infelizmente estão cada vez mais explícitos na sociedade.

Partindo do conhecimento prévio dos alunos sobre a temática, foram abordados conceitos sobre preconceito, principalmente no espaço escolar. As explicações ao longo das aulas, contaram com abordagens de várias disciplinas como Artes por meio da exposição das representações das etnias em vários períodos da história; Biologia na explicação sobre DNA e a impossibilidade de coexistirem “raças” humanas; Sociologia e Antropologia por meio da discussão de conceitos de interação/ organização social e surgimento do *Homo sapiens*; Linguística por meio da apresentação e análise dos discursos produzidos pela mídia contemporânea e sua influência na (des) construção de preconceitos.

A sequência didática contou com a exibição do vídeo *A história dos direitos humanos*, que faz uma retrospectiva no tempo para demonstrar a construção dos direitos humanos fundamentais e reafirmar a dignidade e valor da pessoa humana.

Com o auxílio de letras de músicas (e.g. *A Carne*, interpretada por Elza Soares, que descreve a discriminação com as pessoas negras) e fragmentos de textos (e.g. *Navio Negreiro*, de Castro Alves), foi possível fazer leituras e interpretações de como o preconceito atua ao longo dos séculos. Além dessas ferramentas didáticas, realizou-se a dinâmica “Caixa de Pandora” constituída por fichas com informações sobre o tema e perguntas que possibilitaram aos alunos desenvolver um debate crítico. O projeto contou também com a exibição do filme “Escritores da liberdade”, que foi

utilizado como forma de abordar o preconceito vivido na sociedade americana e, em especial, no âmbito escolar.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Ao longo da sequência didática, foi possível notar que o preconceito está muito presente na vida escolar, e por meio dos debates com os alunos, foi possível perceber que alguns já vivenciaram ou mesmo sofreram algum tipo de discriminação e/ou preconceito. Houve relatos de experiências de alguns participantes que já sofreram injustiças por conta de sua classe social ou cor, além de outros tipos de preconceito, como os relacionados a questões de gênero ou estética.

É válido salientar que os mesmos alunos que relataram sofrer preconceito, disseram também que costumam agir de forma preconceituosa, e segundo eles, essa atitude é expressa em “forma de brincadeira”.

Durante os debates e discussões desenvolvidos nas aulas, verificou-se que atitudes e discursos preconceituosos apresentados por alguns discentes são provenientes da visão limitada de seus progenitores e de dogmas religiosos. Acredita-se, contudo, como diz Freire (2005), no papel libertador da educação que possui o poder de desmascarar os dogmas e preconceitos.

Baseando-se nessa crença, as aulas desenvolvidas pelos bolsistas buscaram construir e cultivar um pensamento e discurso livre do preconceito, promovendo ações para viabilizar o respeito às diferenças. Além das profícuas leituras e discussões sobre a temática do preconceito, os discentes também produziram textos de gêneros diversos. Na culminância desse projeto, alguns textos foram selecionados e pendurados numa árvore situada no pátio da escola. Essa árvore foi denominada pelos alunos como a “árvore do respeito” (Figura 1) que foi cuidadosamente ornamentada pelos discentes com os frutos (textos) que contém as sementes (ideias e pensamentos que combatem o preconceito) para serem distribuídas e propagadas na sociedade.



A sequência didática aqui relatada visou promover o conhecimento e o debate sobre formas de preconceito na sociedade, demonstrando a necessidade de construir propostas para combatê-lo e promover o respeito às diferenças. As discussões e a intensa participação dos alunos durante as atividades desenvolvidas nas aulas demonstraram que o objetivo proposto foi contemplado.

Contudo, é válido ressaltar que a abordagem dessa temática deve ser constante nas atividades docentes, pois como sugere Candau (2011), a escola surge como fonte para reconhecer, valorizar e empoderar sujeitos subalternizados e negados, e para que isso ocorra deve haver o uso do diálogo, estratégias e recursos pedagógicos que possibilitem a promoção do combate a toda forma de preconceito e discriminação no contexto escolar.

## REFERÊNCIAS

ALVES, C. M. Preconceito religioso. **Revista Pré-UNIVESP**. n°.60. Capitalismo e Sustentabilidade. São Paulo: nov.2016.

BOURDIEU, P. **A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura**. Paris, 7 (3), 1996, p.325-347.

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

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Pluralidade Cultural**. Brasília: 1997.

CANDAU, V.M. F. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Currículo sem Fronteiras**, v.11, n.2, pp.240-255, Jul/Dez 2011.

CARRIEL, P. **Diminuir preconceito é desafio para professor**. Disponível em: <<http://www.gazetadopovo.com.br/educacao/diminuir-preconceito-e-desafio-para-professor-bxwicvfb10tdnnsb2wh88ni32>>. Acesso em: 07.out.2016.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005, 42.<sup>a</sup> Edição.

GONÇALVES, L.A.B.; SILVA, P.B.G. Multiculturalismo e educação: do protesto de rua a propostas e políticas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.29, n.1, p. 109-123, jan./jun. 2003.

MARTINS, E.; SANTOS, A.O.; COLOSSO, M. Relações étnico-raciais e psicologia: publicações em periódicos da SciELO e Lilacs. **Revista Teoria e Prática**, 15(3), 118-133. São Paulo, SP, set.-dez. 2013.

NASCIMENTO, A.E.J. **Educação e preconceito racial no Brasil: Discriminação no ambiente escolar**. V Encontro de Pesquisa em Educação em Alagoas (EPEAL). UFAL: Maceió. 2010.

SCOPEL, D. T.; M. S. GOMEZ. O papel da escola na superação do preconceito na sociedade brasileira. **Revista Educação e Tecnologia**. Ano 2. n° 1. Abr/set 2006.

SOUZA, E.A.; POLI, C.C.L. **Paulo Freire e seus diálogos com os movimentos sociais à luz da Lei 10.639/03 na Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Sul**. IX Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. (ANPED SUL). UCS: Caxias do Sul. 2012.

TAJFEL, H. Grupos Humanos e categorias sociais (vol.2) *apud* BORGES, L.O.; PEIXOTO, P. Ser operário da Construção Civil é Viver a Discriminação Social. **Revista Psicologia, Organização e Trabalho**. vol.11, no.1. Florianópolis. jun.2011.

## **BULLYING NO ESPAÇO ESCOLAR: a ótica do aluno**

Airton de Souza Júnior  
Bolsista do Subprojeto Interdisciplinar Letramento-Ensino Médio  
[airton.js@gmail.com](mailto:airton.js@gmail.com)

Eliedna Silva Sousa  
Bolsista do Subprojeto Interdisciplinar Letramento -Ensino Médio  
[liberty2013@bol.com.br](mailto:liberty2013@bol.com.br)

Valméria Brito Almeida Vilela Ferreira  
Coordenadora do Subprojeto Interdisciplinar Letramento-Ensino Médio  
[valmeriabavf@yahoo.com.br](mailto:valmeriabavf@yahoo.com.br)

## **INTRODUÇÃO**

O termo *bullying* tem origem na língua inglesa e vem da palavra *bully* que significa brigão, valentão. Apesar de não ter uma tradução específica na Língua Portuguesa esta palavra pode ser interpretada como uma ação ligada ao ato de tirania, de ameaça ou de intimidação. É imprescindível que pais, responsáveis e principalmente os gestores das escolas conheçam as características do bullying para que no momento certo saibam diferenciar entre as situações de simples divertimento e as agressões.

Muitas crianças e jovens por todo o mundo deixam de frequentar escolas ou são reprovados por faltarem às suas responsabilidades tentando se esquivar de colegas que os humilham, os ofendem e até os agredem fisicamente. Testemunhas desse tipo de violência têm seu rendimento escolar comprometido por estarem constantemente com medo de se tornarem vítimas.

De acordo com Calhau (2011), o fenômeno *bullying* estimula a delinquência e induz outras formas de violência explícita, produzindo, em larga escala, cidadãos estressados e deprimidos.

Com o advento da Internet e a imensa propagação de redes sociais, inúmeras pessoas ficam expostas a vários tipos de agressão moral relacionada à sua sexualidade, religiosidade, etc. Dessa forma, os agressores cometem o *cyberbullying* (*bullying* virtual). Nesses casos, o problema se torna um pouco mais difícil de ser combatido devido à situação anônima em que os autores se colocam na maioria das vezes.

Diante dessa problemática, o objetivo deste trabalho é investigar a ocorrência de *bullying* entre os alunos de uma turma do Centro Estadual de Educação Profissional em Saúde Adélia Teixeira (CEEPSAT) e conhecer a visão dos discentes a respeito desse problema. As seções seguintes apresentarão os resultados do questionário que foi respondido por alunos desse colégio.

## **METODOLOGIA**

A presente investigação foi realizada em uma turma de 2º ano do curso técnico de segurança do trabalho, no CEEPSAT, localizada no município de Vitória da Conquista. A turma é composta por vinte e cinco alunos, sendo dezessete meninos e oito meninas, com idades entre quinze e dezoito anos. Esta pesquisa envolveu diferentes etapas: 1) observação participante; 2) aplicação de um questionário; 3) produção e coleta de narrativas dos alunos relatando uma experiência de *bullying* vivida pelo estudante de forma direta ou não; 4) aplicação de uma sequência didática. Neste trabalho, apresentaremos apenas os resultados obtidos pela aplicação do questionário com as seguintes perguntas: 1- Você já cometeu, foi vítima ou presenciou alguma atitude relativa a atos de *bullying*? Comente; 2- Em sua opinião, quais ações deveriam ser feitas nesta escola contra o *bullying*?

Tais resultados forneceram alguns dados e informações para o planejamento e execução de uma sequência didática em torno do tema *bullying* no ambiente escolar, que estão sendo desenvolvidas pelos bolsistas do PIBID, do Subprojeto Interdisciplinar-Letramento/Ensino Médio, do *campus* de Vitória da Conquista. O objetivo dessa sequência didática é levar o discente, por meio de textos e vídeos, a conhecer, discutir e refletir sobre os tipos de *bullying*, as consequências deste ato na vida dos envolvidos e as formas de combatê-lo.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

O questionário respondido pelos discentes apresentou algumas informações sobre suas experiências com comportamentos de *bullying* no contexto escolar. As respostas obtidas pelo questionário demonstraram que a maioria dos discentes já experimentaram, de forma direta ou não, comportamentos de *bullying*. Fante, (2005) distingue os tipos de pessoas diretamente relacionadas às situações que envolvem o *bullying* como: vítima, agressor e espectador. A autora apresenta conceitos que caracterizam o comportamento dessas pessoas diante das agressões. Com base nessa distinção e seus conceitos, demonstramos no gráfico 1 os resultados obtidos por meio da questão: 1- Você já cometeu, foi vítima ou presenciou alguma atitude relativa a atos de *bullying*? Comente:



Gráfico 1: Respostas da questão 1 do questionário

Verificamos que 19 alunos afirmam que já participaram de eventos de *bullying* como testemunhas. Um total de 14 alunos declarou que já foi vítima de bullying, citando comportamentos que envolveram a violência física e os assédios sexual, moral e psicológico. Em relação ao papel de agressor, 8 alunos disseram que já cometeram *bullying*, sem especificar de que forma ocorreram

essas ações. É importante ressaltar que nessa questão foi possível observar que alguns alunos afirmaram que, em momentos diferentes, já assumiram papel tanto de vítima como de agressor. Ao analisar os comentários feitos pelos alunos nessa questão, foi possível perceber que, na visão do agressor, esses atos são considerados como uma “brincadeira de mau gosto”, já para a vítima e para a testemunha, o *bullying* é visto como uma situação humilhante, triste e que causa sofrimento. Na tabela abaixo, estão inseridos alguns trechos dos comentários feitos pelos alunos respondentes:

A1 – “Fui vítima de bullying quando mais nova, por colegas de escola”.
A2 – “Já pratiquei bullying porque na sala de aula sempre tem aquelas brincadeiras sem querer, de mau gosto, mas sabemos que são apenas atos de mau gosto”.
A3 – “Já sofri. No começo foi triste, mas depois me acostumei”.
A4 – “Sofri Bullying durante algum tempo. Por causa de minha distração, por ser gordinha, até ameaçavam me bater. Mudei de escola, e como forma de autodefesa, passei a me comportar com estupidez com quem se aproximava, mas com o tempo superei”.
A5 – “Conheci um menino que quase sempre era agredido verbal e fisicamente por outros garotos. Como ela era meu amigo, percebia o quanto ele sofria com isso”.
A6 – “Já presenciei fatos ocorridos com alguns colegas de classe e foi engraçado; já pratiquei com vários alunos, me senti o centro das atenções e consegui arrancar gargalhadas dos colegas; já sofri e não foi legal, mas relevei”.
A7 – “Já presenciei... Uma garota que usava óculos se viu, de repente insultada por um menino que começou a chamá-la de “quatro olhos”, a garota reclamou na direção do estabelecimento e nada aconteceu”.
A8 – “Acho que a maioria das pessoas já sofreram bullying. Eu já sofri e isso dificulta bastante no colégio. Muitas vezes já fui chamada de estranha, e excluída dos grupinhos da sala pelo meu estilo. Também já presenciei fatos com vários colegas, da sala de aula principalmente, porque qualquer defeito que você tenha já é motivo de bullying”.

Tabela 1: Respostas dos alunos sobre as formas de participação em atos de *bullying*.

Quanto à segunda questão, que procurou identificar as sugestões dos discentes em relação às ações/punições que deveriam ser adotadas na escola contra o *bullying*, o gráfico 2 mostra que 64% dos alunos afirmaram que a solução para este problema está na realização de palestras educativas que dariam informação de como prevenir e/ou lidar com este problema. Alguns discentes afirmaram que deveria haver uma equipe de supervisão para dialogar com alunos que promovem o *bullying* na escola. Por outro lado, 36% dos discentes sugeriram que os colegas que adotassem esse comportamento deveriam ser punidos com advertência, suspensão ou até expulsão da escola, como

exemplo para que outros refletissem antes de cometer o *bullying*.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados apresentados neste trabalho demonstram que o ambiente escolar está contaminado por comportamentos de *bullying*. Os relatos dos alunos revelam a necessidade de debates e discussões amplas para conscientizar os discentes, professores e funcionários da gravidade de comportamentos oriundos do *bullying*. Além disso, as instituições escolares devem buscar meios de prevenção e combate a esse tipo de comportamento com base na Lei Nº 13.185, de 06 de novembro de 2015.

Por meio dos dados coletados nesta investigação, fizemos o planejamento de uma Sequência Didática (SD) para discutir esse tema com os alunos que responderam o questionário. Apesar dessa SD ainda estar sendo desenvolvida nessa turma, já é possível verificar que os alunos demonstraram, nos debates travados durante nossas intervenções didáticas, um certo amadurecimento de suas percepções e visões sobre o *bullying*. Tal experiência didática será relatada em futuros trabalhos realizados no PIBIB.

## REFERÊNCIAS

CALHAU, Lélío Braga. **Bullying: O que você precisa saber**. Rio de Janeiro: Editora Impetus, 2011.

FANTE, Cleo. **Fenômeno bullying: Como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz**. Campinas-SP: Editora Verus, 2005.

SOUZA, Christiane Pantoja; ALMEIDA, Léo César Parente. **Bullying em ambiente escolar**. Goiânia: Enciclopédia Biosfera, 2011.

**II INTERDISCIPLINAR/ LINHA DE AÇÃO LETRAMENTO MATEMÁTICO**  
**1 TECENDO POSSIBILIDADES PARA O ENSINO FUNDAMENTAL II**  
**1.1 EIXO TEMÁTICO: Docência e Prática**

**AS EMOÇÕES DE BOLSISTAS DO PIBID EM CONTATO COM A DOCÊNCIA:  
Supervisor versus aluno**

Verônica Silva Almeida  
Supervisora do Subprojeto Interdisciplinar/Letramento Matemático  
vera\_almeida1@yahoo.com.br

João Batista Prado  
Bolsista de Iniciação à docência do subprojeto Interdisciplinar/Letramento Matemático  
jbprado1@gmail.com

Tânia C. R. S. Gusmão  
Coordenadora do Subprojeto Interdisciplinar/Letramento Matemático  
professorataniagusmao@gmail.com

**INTRODUÇÃO**

Enquanto supervisora e bolsista do PIBID, passamos a perceber as emoções vivenciadas pelos bolsistas de Iniciação à Docência (ID) durante as realizações de suas atividades em sala de aula e passamos a rememorar os meus primeiros anos de carreira, as angústias e os desafios que enfrentamos ao assumir a sala de aula logo após a conclusão do curso. Nesse momento começamos a nos questionar sobre os sentimentos ali vivenciados pelos ID e fazer um paralelo com os nossos quando também iniciamos na docência.

Ao iniciar nossa trajetória na sala de aula vivenciamos muitas angústias semelhantes às que vemos no semblante dos bolsistas ID ao encararem a sala de aula pela primeira vez. Porém com uma diferença, estávamos sozinhas, não tínhamos alguém para nos apoiar, orientar e até mesmo conduzir a sala de aula para que pudéssemos vivenciar em primeira mão como espectador, alguém que fosse nos inserindo gradativamente nesse contexto de forma mais amena, sem causar danos no nosso emocional e no emocional de nossos alunos. Creio que crescemos muito com os desafios que enfrentamos, mas nos perguntamos: será que não causamos danos no emocional de nossos alunos diante de tanta falta de experiência? Sabemos que isso pode ser suscetível de acontecer a qualquer momento, mas isso já é algo que a experiência nos faz estar mais atentos.

A presença dos alunos bolsistas do PIBID na escola dá a eles uma visão mais ampla dessa instituição, eles vivenciam com mais amplitude o universo escolar, muito mais que o estágio supervisionado em que ficam focados apenas na turma de atuação e no cumprimento de carga horária e planejamento. É uma experiência importantíssima para a formação desses novos profissionais que a sociedade atual exige e precisa. Nesse momento, eles experimentam as primeiras emoções da docência e criam estratégias para vivenciá-las da melhor forma possível.

A participação conjunta da coordenação, supervisão e bolsistas ID permite uma melhor percepção dos erros e acertos por parte dos iniciantes à docência, possibilitando a eles momentos de aprendizagem e responsabilidades. Ser professor educador realmente exige de nós muita dedicação, mas também amor pelo que faz, um sentimento que nos impulsiona sempre na profissão mesmo diante das dificuldades e que provoca em nós e em nossos alunos o desejo de transformação.

Estar vivendo essa experiência com futuros professores em formação tem sido para mim gratificante e enriquecedor, pois percebo neles o entusiasmo do começo de jornada que me fortalece, revigora e possibilita a oportunidade de mostrar os desafios que eles têm pela frente de forma encorajadora sem desanimá-los e sim dando a eles a oportunidade de conhecer o universo da sala de aula antes mesmo de assumi-lo por completo como foi feito com a maioria dos professores que hoje atuam em sala de aula. (Relato da Supervisora, Relatório do PIBID, 2014)

Todo esse contexto aqui relatado nos remeteu de modo particular ao estudo das emoções e de modo geral ao papel dos afetos.

Sabemos que um dos pilares da educação do século XXI é “*Aprender a Conviver*”, algo

extremamente essencial e ao mesmo tempo difícil. A relação com o outro perpassa em primeira instância a relação que temos com nosso interior. Precisamos estar bem emocionalmente para nos relacionarmos bem com o outro. Não podemos deixar que os nossos sentimentos interfiram no convívio com as pessoas. Isso se faz presente nos nossos relacionamentos familiares, com os amigos, no trabalho e também na sala de aula: aluno com aluno, professor com aluno e aluno com professor. Precisamos saber conviver com o outro com todas as suas diferenças. Em sala de aula as diferenças precisam ser elos que nos enriqueçam e nos tornem próximos a ponto de nos fazerem iguais. Não iguais para o comodismo, mas para juntarmos forças e daí construirmos um relacionamento que nos leve a um bem-estar propício para o aprendizado que ali será gerado. Tudo isso requer uma Educação Emocional.

O estudo das emoções, dos vínculos afetivos e as questões dos valores tem sido de grande importância para que o professor se conscientize de como a reação emocional interfere na aprendizagem dos seus alunos. Segundo Gusmão (2009), as emoções variam de acordo a cada cultura e que “as diferenças culturais, normalmente, interferem nas regras de expressão das emoções” (p.84), no modo como as percebemos.

Corroboramos com Gusmão quando a mesma define: “O termo emoção tende a ser utilizado para descrever experiências relativamente breves, mas intensas, ao passo que o termo afeto descreve experiências menos intensas, porém mais prolongadas” (GUSMAO, 2009, p.47).

O trabalho docente tem como objetivo primordial o aprendizado do aluno e não podemos esquecer que esta aprendizagem envolve fatores afetivos e cognitivos. O afeto é essencial para todo o funcionamento do nosso corpo nos dando coragem, motivação, interesse, e contribuindo para nosso desenvolvimento. E é pelas sensações que o afeto nos proporciona que sabemos quando algo é verdadeiro ou não. Principalmente para a criança o afeto é importantíssimo, pois ela precisa sentir-se segura para poder desenvolver seu aprendizado, e é necessário que o professor tenha consciência de como seus atos são extremamente significativos nesse processo, porque essa relação aluno-professor é permeada de afeto, e as emoções são estruturantes da inteligência do indivíduo (WALLON, 1995).

Para Codo (1999), o que diferencia o trabalho do professor para as demais profissões é a relação afetiva:

Através de um contrato tácito, em que o professor se propõe a ensinar e o aluno se propõe a aprender, uma corrente de afetividade vai se formando, proporcionando uma troca entre os dois. Motivação, cooperação, boa vontade, cumprimento das obrigações deixam de ser tarefas árduas para os alunos. Interesse, criatividade, disposição, exaustivamente sanar dúvidas, estimulam o professor. Entre outras palavras, o papel do professor acaba estabelecendo o jogo de sedução, em que ele vai conquistar a atenção e despertar o interesse do aluno para o conhecimento que ele está querendo abordar. (CODO, 1999, p.50 apud AMORIM e GUSMÃO 2013)

Fomos educados com conselhos para que mantivéssemos a cabeça fria e as emoções afastadas de nossas razões e que segundo Gusmão (2010) é uma “herança cultural questionável, influência do positivismo, que concebe algumas emoções como danosas para as nossas vidas”.

Por conta dessa herança, vivemos constantemente em conflito com as nossas emoções e a nossa razão. Freire (2000) citado por Silveira (2014), nos ensina que o conflito, em seu verdadeiro sentido, se refere a um processo natural e necessário a aprendizagem, que se usado de forma positiva, poderá alavancar o desenvolvimento pessoal, social e educativo.

Gusmão (2010) ressalta em seus trabalhos que embora muitas pesquisas apontem resultados sobre a influência de fatores afetivo-emocionais no processo de ensino aprendizagem muito ainda deve ser feito para que a comunidade escolar aprenda a lidar com as emoções de forma adequada.

Para Silveira (2014), o professor, queira ou não, é um modelo de expressar valores, resolver conflitos, comunicar-se. A forma como o professor se relaciona com o aluno se reflete nas relações do aluno com o conhecimento e na relação aluno-aluno. Segundo Wallon (1995) quando as necessidades afetivas não satisfeitas há um bloqueio entre emoção e atividade intelectual.

Em se tratando da função das emoções tem-se, por exemplo, na sala de aula, que os significados socialmente compartilhados têm muita importância no processo de ensino e aprendizagem, pois professores e alunos emitem e recebem um conjunto de sinais reveladores do seu estado emocional, podendo interferir em todo esse processo (LOPES, 1997 apud Gusmão 2010). A maneira como essas emoções são percebidas dependerá, por exemplo, das experiências que cada um traz.

Diante do exposto, formulamos o seguinte objetivo: fazer um estudo comparativo das emoções/experiências vivenciadas pela professora/supervisora no seu início de carreira e as primeiras emoções vivenciadas por um futuro professor, ambos os sujeitos bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).

## **METODOLOGIA**

O PIBID se insere dentro de uma pesquisa de tipo etnográfica e nesse estudo utilizamos do método da observação participante que segundo Fiorentini e Lorenzato (2006) significa participação com registro das observações, produzindo pouca ou nenhuma interferência no ambiente estudado. É um tipo de estudo naturalista, pois ocorre de forma natural, onde o pesquisador desenvolve sua coleta de dados, que é feita observando comportamentos naturais das pessoas. A observação se deu

no contato diário com estudantes que participam do PIBID na Escola Parceira São João Batista, mas em particular, trazemos para este relato uma observação mais atenta das emoções de um bolsista, futuro professor de Matemática, quando este atuava em sala de aula. Com este futuro professor realizamos uma entrevista para conhecer mais de perto seus estados emocionais. Na medida em que a observação, a coleta e análise se dava, fizemos o exercício de evocar as nossas próprias emoções a fim de fazer um estudo comparativo com as sentidas pelo aluno, futuro docente. As mesmas perguntas da entrevista feita com o aluno foram respondidas por nós enquanto supervisora deste aluno. As perguntas foram previamente formuladas e organizadas em cinco categorias: 1) as emoções na relação com o supervisor; 2) as emoções na relação com o aluno da Educação Básica; 3) as emoções na preparação/planejamento das atividades; 4) as emoções no desenvolvimento/aplicação das atividades em sala de aula; 5) as emoções diante dos resultados da avaliação das atividades.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para fazer um estudo comparativo de nossas emoções e do aluno futuro professor apresentamos um quadro com perguntas e respostas para em seguida tecer alguns comentários.

### Quadro das emoções de um ID (futuro professor) X emoções de um Supervisor

Perguntas ID/Supervisor	Emoções do ID	Emoções da Supervisora
<p>1.1 Ao receber orientação da supervisora para determinado planejamento na docência, o que você sente? Qual o sentimento você tem nesse contato com a supervisora?</p> <p>1.2 Ao dar orientação para o bolsista de iniciação à docência para determinado planejamento, o que você sente? Qual sentimento você tem nesse contato com o estudante bolsista?</p>	<p>1.1 Me sinto um privilegiado, por contar com a orientação de uma profissional experiente e que conhece o dia a dia da escola.</p> <p>Primeiramente um sentimento de gratidão por ter a supervisora passando um pouco do seu conhecimento para mim. Neste momento, fico atento a cada detalhe porque cada palavra que vem da supervisora vou assimilando e tenho certeza que esses detalhes ajudarão a formar minha personalidade enquanto futuro profissional da educação.</p>	<p>1.2 Ao orientar meu bolsista para a construção de seu planejamento e realização de suas atividades em sala de aula me sinto responsável não só pela turma a que ele irá atuar como também do seu desempenho e bem estar nesse contato com a docência.</p> <p>Muitas vezes me vejo apreensiva, mas tento de todas as formas deixá-lo mais à vontade possível, para que ele possa de forma mais autônoma preparar a atividade desejada.</p>
<p>2.1 Como você se sente com a presença da supervisora durante suas práticas pedagógicas? Qual a emoção você percebe no semblante da</p>	<p>2.1 Me sinto mais à vontade, porque o fato da supervisora estar ali me orientando não me deixa mais tenso, pelo contrário me deixa mais</p>	<p>2.2 A presença do bolsista em sala de aula me proporciona duas realidades: a aula que estou ministrando para os meus alunos (minha turma) e o aprendizado e</p>

<p>supervisora ao acompanhar suas práticas pedagógicas? O que acha que ela sente? Isso causa algum sentimento em você?</p> <p>2.2 Como você se sente com a presença do bolsista ID durante sua prática pedagógica? Qual a emoção você percebe no semblante do bolsista ID ao acompanhá-lo na prática pedagógica? O que acha que ele sente? Isso causa algum sentimento em você?</p>	<p>tranquilo, pois sei que se eu fizer qualquer coisa errada, alguma besteirinha, ela está ali para me orientar, não para me humilhar. Além disso, essas possíveis intervenções podem ser vistas como aprendizado para que eu não venha a cometer esses mesmos erros em ocasiões futuras. Percebo na supervisora uma emoção ao ver aquilo que planejamos dando certo, sendo aceito pelos alunos, isso é muito gratificante tanto para ela quanto para mim.</p>	<p>experiência que estou proporcionado para um futuro professor. Sinto neste momento que o bolsista visualiza o supervisor como um exemplo a ser seguido e sua atenção fica inteiramente voltada para as ações do supervisor, com isso me encho de um sentimento de responsabilidade e orgulho que se misturam e enriquece plenamente o meu trabalho.</p>
<p>3.1 E quando ela necessita se ausentar, como você se sente? Acha que por algumas vezes ela sai movida por algum sentimento em relação a sua prática ou apenas motivos externos que solicita sua saída da sala de aula?</p> <p>3.2 E quando você se ausenta, como você se sente em relação ao bolsista ficar sozinho em sala de aula? O que você acha que o bolsista vai pensar ou sentir em relação a você ter que se ausentar por alguns instantes? Para você, o bolsista ID vai se sentir melhor com a sua ausência?</p>	<p>3.1 Quando isso ocorre fico um pouco apreensivo, já que não terei a supervisora para me auxiliar no andamento das atividades. Acredito que nessa nossa caminhada já aconteceu as duas situações: a supervisora já se ausentou por necessidades externas e também para me deixar mais à vontade com a turma, pois virá momentos em que não poderei contar com a sua presença na sala de aula.</p>	<p>3.2 Ao me ausentar da sala de aula por motivos externos ou para deixar o bolsista mais à vontade para a realização de suas atividades me sinto apreensiva, pois posso parecer irresponsável na minha função de supervisora, mas ao mesmo tempo acredito que ter esse contato com a turma e momento de aprendizado e experiência que torna o bolsista preparado para situações do cotidiano escolar que torna o professor autoridade responsável para o bem estar da turma e o bom andamento da mesma.</p>
<p>4. Qual o sentimento presente na relação com os alunos da EB?</p>	<p>4. De modo geral, a minha relação com os alunos da educação básica está sendo marcada por bons sentimentos, pois percebo no semblante da maioria deles “uma sede pelo conhecimento”. Entretanto, existem alunos que não demonstram nenhum interesse pela educação, isso me entristece, contudo, não posso deixar que essa minoria atrapalhe o bom relacionamento que tenho com o restante da turma.</p>	<p>4. Ao assumir minhas primeiras turmas trazia comigo um peso muito grande, pois a responsabilidade no cumprimento dos conteúdos trazia em paralelo o controle da sala de aula. Parecia que os alunos sabiam das minhas inseguranças e aproveitavam disso. E a angustia só crescia.</p>
<p>5. Ao preparar seus planejamentos, quais os sentimentos mais presentes?</p>	<p>5. Ao elaborar minhas atividades, fico bastante empolgado na esperança de chegar na sala de aula e conseguir cumprir tudo o que eu preparei e do jeitinho que eu preparei. Mas infelizmente</p>	<p>Quando elaborava os meus planejamentos sempre tomava como parâmetro o meu conhecimento. O tempo de exposição era planejado sem considerar as interrupções com perguntas, dúvidas e pedidos</p>

	a realidade é diferente, pois quando chego na sala de aula tem sempre aqueles imprevistos. Algo que me decepcionou muito foi que dificilmente eu conseguia levar o meu planejamento até o fim, sempre ficava um pouco para o próximo encontro.	para explicar novamente, pois não tinham entendido, além das conversas paralelas que também já se faziam presentes. Com isso o planejado nem sempre acontecia gerando um pouco de frustração.
6. Durante a aplicação das atividades o que você sente?	6. Quando vejo que todos os alunos estão participando da atividade, sou tomado por um sentimento de alegria por saber que a atividade que elaborei está sendo bem aceita pelos estudantes. Já quando a atividade dá errado vem a frustração, nesse momento eu paro e penso onde foi que errei, o que posso fazer para melhorar e com base nesses erros já vou modificando a próxima atividade para que eles não voltem a acontecer.	Durante a resolução de exercícios esperava que todos tivessem a mesma agilidade em resolver e logo seria possível desenvolver outras atividades, a espera era como uma perda de tempo e me deixava angustiada e me culpava por muitos não conseguirem fazer com facilidade e rapidez. Mas com o tempo fui aprendendo que não é assim que acontece. Cada um tem o seu tempo e temos que respeitá-los e nos reeducar nas nossas emoções, no autocontrole, não devemos ter tanta pressa.
7. Quando têm em mãos os resultados obtidos das atividades aplicadas o que você sente?	Sinto um sentimento de dever cumprido independente do resultado ser positivo ou não. O simples fato deles terem a disposição para fazer as atividades já me proporciona esse sentimento. É claro que fico triste quando começo a correção e percebo que os alunos não tiveram o desempenho desejado, contudo, esses resultados negativos não me desanimam, pois tenho consciência que trabalhando sério irei conseguir melhorar o rendimento dos mesmos.	Apesar de saber que tinha realizado o meu trabalho com responsabilidade sempre tinha uma pontinha de culpa, ficava buscando analisar o nível da avaliação, revendo os meus planejamentos e a forma de me relacionar com os alunos. Sempre considerei o relacionamento com o aluno fator de muita importância para seu bom desempenho.

Sobre a questão 1, podemos considerar que os sentimentos aí expressos por ambos bolsistas demonstram como a relação de afetividade se faz importante na construção do conhecimento (CODD 1999) e aqui também para a formação profissional em constante aprendizado. Estar alicerçado por este sentimento deixa o futuro professor mais tranquilo diante das atividades propostas pela supervisora, enquanto que a supervisora vivencia um novo aprendizado permeado por novas emoções.

Sobre a questão 2, observamos por um lado que acompanhado pela supervisora durante sua prática pedagógica o futuro professor passa a ter consciência que está em processo de formação e o

erro que possivelmente venha a ocorrer durante sua atuação em sala de aula será para o seu aprimoramento, tornando-o mais seguro em suas ações. Por outro lado, a presença do ID durante as práticas pedagógicas da supervisora a torna mais atenta e enriquece seu trabalho.

Sobre a questão 3, tem-se que a convivência prévia com a supervisora tem oferecido ao futuro professor uma comodidade para realizar suas atividades, com ou sem a sua presença de maneira mais confortável, demonstrando assim um controle de suas emoções de forma a tornar suas atividades menos pesadas. Essa convivência também gera na supervisora um sentimento de confiança ao permitir que o futuro professor conduza sozinho suas atividades quando ela necessita se ausentar.

Sobre a questão 4, na resposta do futuro professor vemos uma fala cheia de expectativas que logo dá lugar ao desencanto por ver que a realidade não era como ele esperava. Já a supervisora teve uma experiência mais pesada cheia de cobranças e obrigações, transparecendo para seus alunos suas angústias e tornado assim refém das suas emoções (LOPES, 1997).

Sobre a questão 5, observamos que os sentimentos de ambos se materializam pela frustração do não cumprimento das atividades propostas. Temos aqui a razão sobre a emoção, o cumprimento do planejamento acima do aprendido (FREIRE, 2000). Com o tempo aprende-se que a relação professor-aluno vai além da simples e corriqueira transmissão de conhecimento.

Sobre a questão 6, ao se depararem com o não cumprimento das atividades realizadas pelos alunos os sentimentos de ambos são os mesmos, pois trazem para si a responsabilidade da dificuldade ali encontrada pelos alunos, analisam suas ações, direta ou indiretamente se culpam pelas dificuldades que os alunos demonstram na realização das mesmas. A carga de responsabilidade ainda se faz muito grande ao professor, quando na verdade teríamos que analisar os dois lados.

Sobre a questão 7, diante dos resultados de avaliações o futuro professor se apresenta de forma mais madura e emocionalmente segura de suas ações possibilitando assim uma reconstrução do conhecimento a partir dos erros ali cometidos. Enquanto a supervisora apesar de estar consciente do seu trabalho se culpava e buscava respostas do não desempenho de seus alunos em suas ações.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Este trabalho nos proporcionou perceber as emoções do futuro professor, que se angustia muito diante dos desafios que a sala de aula apresenta nos dias de hoje, mas ao mesmo tempo um

sentimento de responsabilidade e compromisso constante na busca da transformação do pensamento dos alunos, na busca da participação e crescimento da turma, visando o bem comum. Diante de tudo isso fica claro que o futuro professor que passa pelo PIBID vivencia de forma mais ampla a realidade da sala de aula, possibilitando a ele uma visão mais ampla do processo de ensino e de aprendizagem e uma maturidade de sentimentos/afetividades para prosseguir em seus estudos.

É fato que o contato com educadores entusiasmados e instigadores atrai, contagia, estimula. As primeiras reações que o bom professor e educador despertam no estudante são a confiança, a admiração e o entusiasmo. Isso facilita enormemente o processo de ensino-aprendizagem. Segundo CODO (1999) estudantes motivados aprendem e ensinam, avançam mais, ajudam o professor a ajudá-los melhor, aprendem mais rapidamente, crescem mais confiantes e se tornam pessoas mais produtivas. Mais é preciso mudar a mentalidade de nossos alunos a respeito da sala de aula, eles precisam estar cientes da grande importância desse momento para o crescimento pessoal e a relação com o outro para que eles possam ser profissionais de excelência.

A experiência vivenciada pela supervisora em seu início de carreira se deve ao fato de não ter tido a oportunidade de vivenciar a sala de aula de forma mais experimental, de estudar a sala de aula antes de assumi-la. Experiência essa que gerou grandes conflitos, mas também grande aprendizado. Como nos ensina Freire (2000) citado por Silveira (2014), o conflito, se usado de forma positiva, poderá alavancar o desenvolvimento pessoal, social e educativo. A supervisora por vivenciar conflitos devido à falta de preparação para assumir a sala de aula, sempre apostou na afetividade, vemos isso quando demonstra a preocupação de sua relação com aluno e o desempenho do mesmo. Como vimos, para Wallon (1995) há um bloqueio entre emoção e atividade intelectual quando não são satisfeitas as necessidades afetivas.

Diante de tantos desafios cabe a nós professores estar atentos as nossas emoções, não podemos deixar que no meio de tantas cobranças, tanta falta de interesse por parte de alguns alunos e a desvalorização profissional expressa pela sociedade venha tirar de nós o desejo de fazer a diferença, de provocar mudanças, de impulsionar os nossos alunos a serem pessoas/profissionais de excelência. Podemos sim fazer um futuro melhor para nós e para nossos jovens que estão sendo taxados de apáticos e imediatistas. Eles precisam de nós para mostrar que são dotados de uma capacidade e que podem mudar os rumos da sociedade por meio dos estudos.

Em uma análise geral das emoções percebidas na atuação dos ID do PIBID pudemos perceber que estes se apresentam em primeiro momento de forma muito empolgada e com uma expectativa muito grande a respeito da participação dos alunos em suas atividades previamente planejadas. E embora algum sentimento de insegurança se manifeste eles se entregam confiantes de que darão conta do recado, pois contam com a presença da supervisora para apoiá-los durante sua atuação em sala de aula. Após a realização das atividades alguns se frustram com o não

cumprimento da atividade enquanto outros se empolgam com as perguntas que não imaginavam que iriam ser feitas pelos alunos. Em ambas as situações enriquecedoras eles se tornam cada vez mais motivados a retornar à sala de aula, seja para concluir o seu planejamento seja para dar início a um novo desafio.

## REFERÊNCIAS

AMORIM, Luciana C.; GUSMAO, Tânia C. R. S. Uma educação emocional para o professor de matemática: avanços de uma pesquisa. In: **Anais** do XI Encontro Nacional de Educação matemática. Educação Matemática: Retrospectiva e Perspectiva. 2013, Curitiba – PR.

GUSMAO, Tânia C. R. S., EMERIQUE, P. S. Do erro construtivo ao erro epistemológico: um espaço para as emoções. **Bolema**, Rio Claro, (n.14), (p. 51-65). 2000

GUSMAO, Tânia C. R.S. **Em cartaz: Razão e Emoção em sala de aula**. Vitoria da Conquista: Edição UESB, 2009.

SILVEIRA, Elisabete A da. A importância da afetividade na aprendizagem escolar: O afeto na relação aluno-professor. Psicologia Escolar. Março 2014. Fonte: <https://psicologado.com/atuacao/psicologia-escolar/a-importancia-da-afetividade-na-aprendizagem-escolar-o-afeto-na-relacao-aluno-professor> © Psicologado.com ACESSO EM 15/11/2016

VIANA, Karine de B., GUSMAO, Tânia C. R. S., NUNES, Magda M. Para uma educação emocional em matemática. **Anais**: X Encontro Nacional de Educação matemática. Educação Matemática, Cultura e Diversidade. 2010, Salvador-BA.

## **VIVÊNCIAS DE UM PROJETO DE APROXIMAÇÃO: O elo entre o PIBID, a geografia e o cotidiano**

Ronniê Marques Pereira  
Bolsista de Iniciação à docência do subprojeto Interdisciplinar/Letramento Matemático  
rony271@gmail.com

Gisélia Sírio Araújo  
Bolsista de Iniciação à docência do subprojeto Interdisciplinar/Letramento Matemático  
giseliasirio@hotmail.com

Wanderleia Santos Wanderley  
Supervisora do Subprojeto Interdisciplinar/Letramento Matemático  
wanderleiasw@gmail.com

Tânia C. R. S. Gusmão  
Coordenadora do Subprojeto Interdisciplinar/Letramento Matemático  
professorataniagusmao@gmail.com

### **INTRODUÇÃO**

Refletir sobre a escola é entender como ela existe enquanto instituição pública ou privada que tem o objetivo de sistematizar os conhecimentos, forjando uma meta educacional para os discentes, homogeneizando o conhecimento científico. Contudo, essa escola se mostra engessada em um padrão que muitas vezes é destoante da realidade da comunidade em que se está inserida.

Essa escola além de uma instituição que sistematize os conhecimentos, deve estar em constante alinhamento com a realidade da região que está inserida. Não se pode, por exemplo, esperar que a uma escola de um bairro nobre de uma cidade trabalhe com as mesmas problemáticas que um bairro da periferia. São realidades distintas, portanto o trabalho da escola acaba sendo diferente em cada local ou região.

É nesse contexto que se faz necessário o Plano Político Pedagógico (PPP) da escola, mas o que é o PPP?

Projeto Político Pedagógico: ação intencional. Compromisso sócio-político no sentido de compromisso com a formação do cidadão, para um tipo de sociedade e pedagógico: no sentido de definir as ações educativas e as características necessárias às escolas para que essas cumpram seus propósitos e sua intencionalidade. (PORTAL DA EDUCAÇÃO, 2008).

Objetivamente a intenção da escola é educar, mas educar não se resume ao mínimo de elencar conteúdos, mas de fazê-los ter amplo sentido, saindo da fragmentação causada pela distância das diferentes disciplinas científicas que compõe a grande curricular da escola. Torna-se necessário a cooperação entre essas ciências com a interdisciplinaridade e fazer com que elas interajam com a realidade do aluno. O diálogo interdisciplinar pode acontecer por meio dos temas transversais.

Portanto, a transversalidade e a interdisciplinaridade são nesse sentido, modos de trabalhar o conhecimento que visam reintegração de dimensões isoladas uns dos outros pelo tratamento disciplinar. Com isso, pretendemos conseguir uma visão mais ampla da realidade que, tantas vezes, aparece fragmentada pelos meios de que dispomos para conhecê-la. (BOVO, 2001, s/p.).

Várias metodologias podem ser adotadas para que se busque esse objetivo, tais como: trabalhar com seminários, projetos que possam envolver música, poesia, uma pequena aula de campo. As ideias são inúmeras e é, nesse cenário, que o PIBID acontece, proporcionando uma aproximação entre o licenciando e as escolas, entre o saber cotidiano e o saber científico/sistematizado, numa perspectiva de inovação nos métodos de aplicação.

## **METODOLOGIA**

O convívio proporcionado pelo projeto PIBID faz como que seja viável a análise de como o PPP está sendo desenvolvido. Isso passa por projetos estruturantes (que ligam o lúdico a realidade do aluno), a aulas sistematizadas e padronizadas.

Por meio do contato com o aluno na sala de aula e da análise do papel dos gestores da escola podemos observar como o PPP está sendo aplicado na escola. Entrevistas com diretoras e professoras mostram como a administração da escola está alinhada as questões pertinentes a comunidade, a participação dos indivíduos do bairro nas reuniões de pais e outros eventos realizados na escola.

Baseando no método dedutivo, a ideia de análise da realidade, tomamos a escola São João Batista, como um exemplo prático de uma escola que detém de uma estrutura mínima, mas que cumpri o papel de escola interligada ao seu meio. A vivência proporcionada pelo PIBID se mostra de suma importância para a escrita dessa comunicação. Sem o projeto, pouco seria possível. A aproximação entre docentes (bolsistas) e discentes, é de fundamental importância para que se entenda e análise a função e prática dos temas transversais emergentes.

Nenhum formulário de questões, foi aplicado em alunos, docentes ou gestores da escola para a metodologia desse artigo, ele perpassa pela convivência diária dos bolsistas dentro da instituição, seu relacionamento com funcionários, professores, alunos e administradores desse meio público. Informações públicas sobre as atribuições e práticas coletivas da escola contribuíram para a formulação das conclusões aqui tomadas.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

É necessário entender a situação atual que se encontra o aluno e a inclinação da estrutura escolar, um ensino pautado em fatos e conceitos, com pouca relevância para o aspecto interpretativo. Uma prática que muitas vezes se torna desgastante pelos inúmeros dados e o exagero das quantificações necessárias para se preparar para as provas de vestibular. Temos uma situação em que se deve levar o aluno a decidir seus objetivos pessoais, mas sem deixar de lado o compromisso com o real objetivo das disciplinas, como é o caso da geografia, da importância de se fazer a interpretação das relações e estruturas sociais que lhe cercam e transformam o mundo.

Enquanto estudantes do curso de geográfica e participando de um subprojeto interdisciplinar temos consciência de que esta ciência tem por objetivo fazer as inter-relações dos conteúdos:

A interação dos saberes pode ocorrer na mente dos indivíduos mesmo em um ensino baseado essencialmente no cognitivo, mas será facilitada extremamente a apresentação dos conteúdos ao estabelecimento das inter-relações. Ou seja, a integração deve ser expressa pelo professor e percebida pelo aluno (PONTUSCKHA, 2007. s/p.).

Quando aprendemos sobre fuso-horário, meridianos e paralelos, por exemplo, temos que ter noções de matemática para o cálculo das coordenadas (latitude e longitude) ou das diferenças entre os fusos-horários. Ainda podemos falar como é necessário o conhecimento em biologia para procurarmos entender os fenômenos naturais da terra. Resumindo, não se pode fazer geografia (e outras disciplinas, também, sem o conjunto de diversos conhecimentos). Não está se negando um objeto de estudo próprio da geografia (o espaço social e suas transformações), o que está sendo proposto é como os assuntos tratados pela geografia têm grande versatilidade e potencial de convergência entre as diversas ciências.

Ainda assim vemos uma barreira que separa os conteúdos ensinados, quando se conversa sobre geografia com os alunos, poucos percebem como estão fazendo a interação entre diversos assuntos para resolver, por exemplo, quando pedimos para que se analise o porquê do Nordeste ser

hoje economicamente menos desenvolvido que a região Sudeste, lembra-se ao aluno a história do Brasil, como os recursos minerais foram determinantes para a mudança da capital para a região Sudeste, como o café também foi importante para um salto econômico e assim por diante. Eles analisam vários aspectos de diversas disciplinas, contudo ainda não percebem a inter-relação dos conteúdos e daí perguntam: mas isso não é História? Aprende-se apenas a matemática, o português, a geografia, a história, biologia, física, química, de maneira fragmentada.

A interdisciplinaridade é a base fundamental para que se tenha uma compreensão da totalidade disciplinar e é definida pelos PCN como a dimensão que:

Questiona a segmentação entre os diferentes campos do conhecimento produzida por uma abordagem que não leva em conta a inter-relação e a influência entre eles, questiona a visão compartimentada (disciplinar) da realidade sobre a qual a escola, tal como é conhecida, historicamente se constituiu (BRASIL, 1998, p. 30).

Portanto, superar essa segmentação e trazer uma visão interligada dos conteúdos para os alunos é o primeiro passo para que se tenha novo pensamento do que é aprender, entender que aquele assunto de geografia está totalmente ligado a história. O saber é uno, a fragmentação é um pesar didático. No meio desse processo os temas transversais vão dar a visão necessária para que esses conteúdos interligados façam sentido:

À possibilidade de se estabelecer, na prática educativa uma relação entre aprender conhecimentos teoricamente sistematizados (aprender sobre a realidade) e as questões da vida real e de sua transformação (aprender a realidade da realidade). (BRASIL, 1998, p. 30).

Este é o ponto chave para a promoção da relação entre a escola e a comunidade, falar sobre os anseios juvenis, as carências do bairro, a interação de todos os participantes desse meio. Para exemplificar, observamos a questão do trabalho dos jovens (desemprego, oportunidades e expectativas, condições de trabalho), alguns deles mesmo jovens já trabalham ou exercem algum cargo remunerado para ajudar nas contas da casa. Nesse ponto a geografia pode contribuir para um entendimento de como a sociedade se organiza para que alguém jovem tenha a necessidade de trabalhar e por vezes manter uma vida escolar.

Outro assunto corriqueiro e sempre em evidência no meio jovem e afeta toda a comunidade é a questão da sexualidade (seja orientação sexual, doenças sexualmente transmissíveis, gravidez etc.).

Nesse contexto, observamos que os conteúdos disciplinares precisam exercer outra função, em vez de ser definida como “fim”, tem que exercer uma função de “meio” mediadora das realidades postas, como afirma Bovo nessa citação:

Essas transformações da realidade escolar precisam passar necessariamente por uma mudança de perspectiva, na qual conteúdos escolares tradicionais deixem de ser encarados como “fins” na educação. Eles devem ser “meio” para a construção da cidadania e de uma sociedade mais justa. Esses conteúdos tradicionais só farão sentido para a sociedade se estiverem integrados em um projeto educacional que almeje o estabelecimento de relações interpessoais, sociais e éticas de respeito às pessoas, à diversidade e ao meio ambiente. (BOVO, 2001, s/p.).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto fica claro que uma unidade escolar não pode deixar de buscar a interação de todos aqueles que juntos contribuem para formar essa escola. Se isso ocorre teremos uma escola sem objetividade, sem função social prática e atuante. A inserção do PIBID na escola resultou em ações mais próximas de toda a comunidade escolar, alunos, funcionários, pais, professores e gestores. Assim o projeto torna-se o elo entre os segmentos da escola.

## REFERÊNCIAS

BOVO, Marcos Clair. Interdisciplinaridade e Transversalidade como dimensões da ação pedagógica. In **Revista Urutágua**. Quadrimestral. Nº. 7, Ago/Set/Out/Nov. 2001 Maringá, Paraná. Disponível em: <http://www.urutagua.uem.br/007/07bovo.htm>.

BRASIL, Secretária de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: história, geografia / **Secretária de Educação Fundamental**. -Brasília: MEC/SEF, 1998.

LOPES, Noêmia. O que é o projeto político-pedagógico (PPP), 2001. Disponível em: <http://gestaoescolar.abril.com.br/aprendizagem/projeto-politico-pedagogico-ppp-pratica-610995.shtml>. Acesso em dia 18 de agosto de 2016

PONTUSCHKA, Nádia et al. **Para ensinar e aprender geografia**. Editora Cortez: 2007

PROJETO VIVENCIAL. Projeto Político-Pedagógico: dimensões conceituais. Disponível em: [http://escoladegestores.mec.gov.br/site/2-sala\\_projeto\\_vivencial/pdf/dimensoesconceituais.pdf](http://escoladegestores.mec.gov.br/site/2-sala_projeto_vivencial/pdf/dimensoesconceituais.pdf). Acesso em dia 18 de agosto de 2016

PORTA DA EDUCAÇÃO. Projeto Político Pedagógico - A Identidade da Escola, 2008. Disponível em: <http://www.portaleducacao.com.br/pedagogia/artigos/3550/projeto-politico-pedagogico-a-identidade-da-escola>. Acesso em dia 18 de agosto de 2016

SANTANA, Sabrina da Silva El al. O papel do gestor na elaboração e execução do projeto político pedagógico numa visão democrática, 2012. Disponível em: <http://www.cadernosdapedagogia.ufscar.br/index.php/cp/article/viewFile/434/189>. Acesso em dia 18 de agosto de 2016

TEIXEIRA, Ana Lucia. Práticas Interdisciplinares no ensino de geografia. **In 10º ENPG**, Porto Alegre, 2009.

# **A UTILIZAÇÃO DE APARATOS EXPERIMENTAIS PARA O ENSINO DE FÍSICA NO FUNDAMENTAL: Uma ação do PIBID/UESB**

João Gonçalo da Silva  
Bolsista de Iniciação à docência do subprojeto Interdisciplinar/Letramento Matemático  
joao.gs642@gmail.com

Katilene de Sousa Leite  
Bolsista de Iniciação à docência do subprojeto Interdisciplinar/Letramento Matemático  
katilene28@hotmail.com

Tânia C. R. S. Gusmão  
Coordenadora do Subprojeto Interdisciplinar/Letramento Matemático  
professorataniagusmao@gmail.com

## **INTRODUÇÃO**

Os aparatos experimentais são recursos/materiais concretos normalmente de baixo custo que são utilizados para demonstrar/simular fenômenos físicos da natureza. São exemplos de aparatos: Pêndulo de Newton, o Banco de Pregos, Canhão de batata, a formação do arco-íris.

Estes aparatos constituem uma brilhante ferramenta para o ensino de Física, podendo explorar diversas maneiras de abordar um fenômeno e vincular teoria à prática. Ao experimentar os fenômenos os alunos sentem a Ciência ao alcance de suas mãos, de seus olhos, como uma forma de humanizar as disciplinas de Ciência e Matemática. Temos observado durante o trabalho com alunos uma maior atenção por parte deles, momentos de silêncio na sala de aula, muitas indagações, estreitamento nas relações entre professor-aluno e aluno-aluno, curiosidades, maior compromisso para com as aulas. Nesse contexto e dado a carência de profissionais nas áreas das ciências consideradas duras, como é o caso da física que leva muitos alunos a rejeitar esta disciplina (VAIRA et al., 2012), pensamos que a inserção desde cedo de uma prática de ensino permeada com aparatos experimentais poderá motivar o aluno em suas escolhas profissional.

Nos projetos que estão sendo desenvolvidos por mediação do PIBID-UESB, nas escolas da rede pública de ensino de Vitória da Conquista, muitos se debatem sobre a inserção de procedimentos experimentais como uma nova forma de ensinar ciência e pesquisas e vêm mostrar o crescente interesse em estudos dessa natureza, apontando a contribuição de novas propostas metodológicas e de aparatos e recursos materiais para enriquecer o processo de ensino e aprendizagem. (SANTOS; PIASSI; FERREIRA

2004)

Um dos princípios da prática experimental é despertar curiosidade, senso crítico sobre alguma questão, promover teorias em busca de resultados, nesse sentido, a utilização de experimentos de baixo custo, valorizando aspectos históricos e filosóficos, mostra-se como uma maneira prática e produtiva para aprender e ensinar. “Experimental não é simplesmente reproduzir fenômenos esperando que o resultado confirme o que está no livro” (SANTOS; PIASSI; FERREIRA 2004, P. 6).

Neste contexto situamos o objetivo deste trabalho, qual seja: despertar o interesse, a curiosidade e conseqüente aprendizagem dos alunos sobre determinados fenômenos físicos, a exemplo da conservação da energia, a relação pressão, força e área e a formação do arco-íris, por meio de aparatos experimentais de baixo-custo.

## **EXPERIMENTAÇÃO NO CONTEXTO DO ENSINO**

Relacionando as práticas experimentais à condição em que se encontram as escolas públicas em nosso país, correspondem a uma série de dificuldades. Podemos observar que muitas escolas não dispõem de laboratório de ciências, algumas vezes não oferece docentes qualificados para atuarem na área, entre outros empecilhos, como: falta de material, tempo para construção das maquetes experimentais, número excessivo de alunos por turma.

Tais dificuldades podem explicar em parte a real situação do ensino na rede pública. “Na escola parceira, infelizmente não temos matérias, laboratório etc., mas graças à parceria firmada entre a escola e o PIBID/UESB e o desenvolvimento do subprojeto interdisciplinaridade os alunos vem vivenciando oportunidades para que conheçam um pouco a mais sobre a física”.

O objetivo do ensino de ciências é “preparar o cidadão para pensar sobre questões que exigem um posicionamento e que são muitas vezes conflituosas” (TRIVELATO e SILVA, 2011 apud SILVA e BISINOTO, 2013).

É desafiador proporcionar aos alunos o contato com técnicas que estimulem os mesmos a conhecer os fenômenos da física, através de experimentos, estabelecendo uma maneira prática de organizar e interpretar dados. Ressaltamos que, no ensino de ciências precisamos tentar desenvolvê-la como forma de fazer ciência às novas gerações.

O ensino de ciências busca trabalhar com a integração multidisciplinar e interdisciplinar e ainda preparar os alunos para que se tornem capazes de questionar, avaliar criticamente e posicionar-se frente às diversas situações encontradas em seu dia-a-dia (TRIVELATO e SILVA, 2011 apud SILVA e BISINOTO, 2013).

A utilização de atividades experimentais desperta interesse dos alunos, proporciona uma atmosfera prazerosa e entusiasta, possibilitando, igualmente, a construção do conhecimento, evidenciando habilidades e aprendizagem de conteúdos experimentais e conceituais.

Pensar na utilização de aparatos experimentais no ensino de ciências é uma forma de contribuir para um momento diferente, intenso e interativo, observado pela curiosidade em ver um experimento extremamente simples e de baixo custo demonstrar um fenômeno físico. Com isso, possibilita que o prazer e a satisfação pelo o ensino e aprendizagem possam atuar concomitantemente e oferecer um novo sentido à educação. Essa técnica funciona numa espécie de laboratório tradicional que é extremamente viável para aquelas escolas mais carentes que não dispõe de nenhum recurso didático como esse. Os alunos manuseiam e atuam no desenvolvimento de habilidades específicas, possibilitando a compreensão da teoria, das leis ou fenômenos que envolvem a prática. Pesquisas realizadas sobre a importância do uso de experimentos para o ensino já possuem tradição materializada em artigos nos periódicos da área de ensino de ciências (SOUZA FILHO, 2005; AMORIM, 2001 apud HERNANI, JÚNIOR e SANTOS, 2001).

É comum encontramos inúmeras dificuldades no ensino-aprendizagem em Física. Exemplos: ausência de atividades experimentais bem planejadas. Os alunos quase nunca têm oportunidade de vivenciar alguma situação de investigação, o que lhes impossibilita aprender de maneira profícua, como se processa a construção do conhecimento físico, apresentam dificuldades de observar os conceitos fundamentais da disciplina (TIAGO LESSA, 2010). Vimos que as aulas de Física são ministradas somente com teóricas, enfatizando conceitos, memorizando leis e substituindo fórmulas. O objetivo principal dessa disciplina é compreender as causas e os efeitos que ocorrem em nosso cotidiano. A prática experimental, desperta curiosidade, paciência e observação sobre o fato. Esta prática é uma ferramenta fundamental no processo de ensino-aprendizagem entre todo o conjunto, podendo contribuir para o desenvolvimento profícuo e criativo dos alunos (ROSITO, 2003, p. 206). Assim, podemos formar indivíduos capazes como verdadeiros agentes de transformação, como seres humanos desenvolvidos e críticos em uma sociedade conhecedora da realidade.

O ensino de ciências praticado no Brasil, na grande maioria das escolas de nível médio e fundamental e, em grande extensão, também nas universidades, tem se mostrado pouco eficaz. Com isso, percebe-se que pode estar contribuindo para o estudante se afastar da disciplina de Física é por considerá-la desinteressante e difícil de ser entendida, o que é diretamente relacionado com a maneira de ensinar. (VALADARES)

Para obter uma boa aprendizagem é necessário que parta daquilo que o aluno já sabe. Com a atividade experimental, o aluno já começa a ter uma noção do que é e como realmente o fenômeno acontece. Percebemos que os alunos da escola parceira inicialmente defrontam com extremas dificuldades

na compreensão dos fatos, mas quando passa a ver o conteúdo de forma prática o entusiasmo vai na direção de descobrir e indagar sobre o caso mencionado. Certo número de trabalho mostra que se apoiar na teoria em favor da prática e da experimentação é um excelente meio de aprendê-la.

A propósito, vale ressaltar que, como qualquer outro estudo/ensino, o conhecimento em Física está subordinado ao exercício pleno da cidadania e, conseqüentemente, deve ser contextualizado no momento presente, projetando para o futuro. Os PCN (1999) apresentam em suas competências e habilidades a serem desenvolvidas em Física:

- Reconhecer a Física enquanto construção humana, aspectos de sua história e relações com o contexto cultural, social, político e econômico.
- Estabelecer relações entre o conhecimento físico e outras formas de expressão da cultura humana.
- Ser capaz de emitir juízos de valor em relação a situações sociais que envolvem aspectos físicos e / ou tecnológicos relevantes.

Nesse contexto, o papel do professor é imprescindível, pois ele, conjuntamente com seus alunos, é quem deveria escolher qual aspecto do cotidiano explorar essas competências e habilidades.

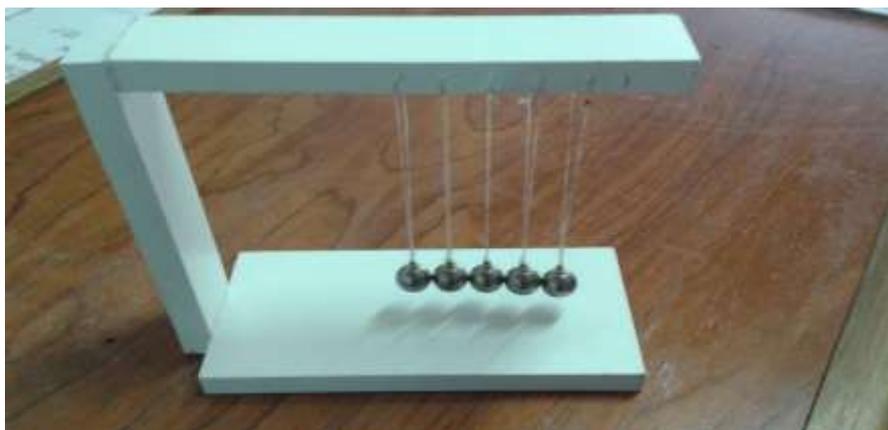
## **METODOLOGIA**

Este trabalho foi realizado com alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, contando com o apoio de 6 bolsistas (da área de física, matemática, pedagogia e história) e uma supervisora, e foi realizado com 85 alunos da Escola Estadual São João Batista, parceira do PIBID. Consistiu na apresentação dos conceitos de pressão, energia, massa, força e espaço, utilizando os seguintes aparatos experimentais, construídos com materiais de baixo custo: Banco de prego (uma placa de compensado 0,3X0,3 metros e pregos com 2 polegadas de comprimentos e 4 milímetros de espessura, furadeira e martelo), Canhão de PVC (um tubo de PVC de aproximadamente 20cm com um tampão acoplado de uma válvula na parte posterior e uma redução de 60 para 12,5mm. Após a redução utilizou-se um novo tubo de PVC de 12,5 mm), Pêndulo de Newton (2 peças de MDF de aproximadamente 15mm x 20cm x 5cm; 1 peça de MDF de aproximadamente 15mm x 20cm x 12cm; 4 parafusos de 4.0 x 40; 5 esferas de metal; 3m de fio de nylon) e o brinquedo Pássaro de Plástico.

A seguir apresentamos alguns desses materiais:

### a) *Pêndulo de Newton*

Este experimento destina-se como auxílio no ensino de mecânica clássica. Podemos ilustrar conceitos sobre a conservação da energia e do momento linear. Foi proposto por Isaak Newton para ilustrar princípios da Mecânica Clássica.



Pêndulo de Newton

Esta prática experimental simula a conservação da energia e do momento. Ressaltando que a energia não se perde, apenas se transforma. Experimentalmente mostramos que a energia potencial presente no pêndulo se transforma em cinética e em várias outras, voltando ao seu estágio inicial.

A energia mecânica total do pêndulo representado pelas esferas é a soma da energia cinética e potencial de cada esfera. As esferas se deslocam todas em uma só dimensão, em linha reta, fato óbvio que pode ser observado no experimento.

O aluno A1 perguntou: “*por que somente uma esfera do lado oposto sobe quando soltamos uma?*”.

A resposta está relacionada a Quantidade de Movimento. À medida que levantamos duas esferas até certa posição e soltamos, a energia potencial transforma em energia cinética e esse movimento adquirido pelas esferas reflete nas outras esferas e conseqüentemente as duas outras do lado oposto se levantam na mesma proporção.

Levantando uma bolinha em uma de suas extremidades ela adquire energia potencial e quando ela é solta choca-se e transfere energia e quantidade de movimento para o sistema.

O aluno A<sub>2</sub> observa: “*Professor se levantar duas bolinhas acontece o mesmo como na condição anterior em que utilizamos apenas uma esfera?*”

Sim, tudo está relacionado com a proporcionalidade, o Pêndulo é composto por 5 esferas com massas iguais para que não ocorra alteração no sistema e que todas as esferas estejam alinhadas

na posição correta.

A soma das velocidades das 5 esferas é igual a soma das velocidades das duas esferas antes da colisão. Pelo Princípio da Conservação da Energia podemos conhecer as velocidades depois da colisão. A energia mais visível no sistema é a energia cinética.

#### *b) Banco de Pregos*

Outro experimento que chama a atenção é o banco de pregos. Muitos duvidam de que não se arrisquem em sentar em uma superfície repleta de pregos pontiagudos. A condição de que é possível sentar em uma superfície como essa, é a distribuição uniformemente pela área de contato.

Os pregos são distribuídos de maneira organizada na base de madeira e quanto maior o número de pregos menor será a pressão em cada ponta de prego. Analisando a condição que ocorre é que a pressão é diretamente proporcional a força (peso) e inversamente proporcional a área de contato. Observamos que quanto maior a área, menor será a pressão, considerando a força exercida como constante.

Se colocarmos um prego com a ponta para cima e pressionar a mão sobre ele, com uma pequena força exercida obviamente a mão será furada. Isto fisicamente acontece devido a área de contato ser muito pequena, com uma pressão relativamente grande na ponta do prego.

Mesmo explicando, antes a relação que existe entre pressão, área e força, os alunos mostram-se desconfiadas da ação. A concepção espontânea que eles têm de o prego poder furar é muito presente. O aluno A<sub>1</sub> afirmou:

*Eu não sou doido em sentar sobre pregos. Quem já se viu isso? Não acredito de maneira alguma, quer sentar que sente, mas eu é que não tenho coragem, isto é coisa de doido, pois pode causar um acidente.*

Em seguida convencemos um dos alunos a sentar, após a demonstração de que é possível, eles perceberam que não há problema algum e todos despertaram á atenção e queriam testar os experimentos. O aluno A<sub>2</sub> afirmou:

*Incrível como pode sentar-se em pregos e não se furar? Oque está por trás deste experimento? Pois é comum quando pisamos em algo pontiagudo furamos e nessa tabua cheia de pregos não se furam. Francamente só estou acreditando porque estou vendo. Achei muito legal.*

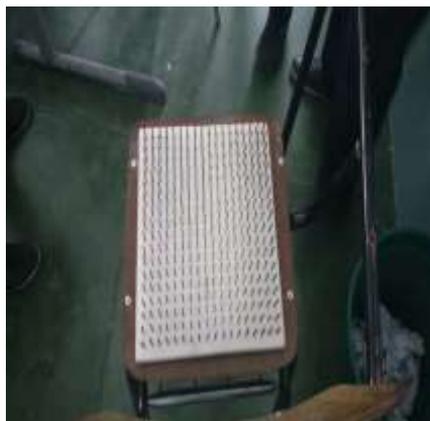


Figura 1

Figura 2

É comum notar que experimentos relativamente simples são admirados pelos alunos que, às vezes, nunca se deram conta da Física envolvida. São exemplos simples e práticos que podem despertar a atenção e curiosidades dos mesmos que provavelmente sejam no futuro grandes praticantes da ciência.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Durante as apresentações do projeto Física na Escola, por meio do PIBID UESB, observa-se que muitos alunos veem as atividades como algo novo e interessante, pois grande parte deles nunca teve contato com experiências de Física em mostrar como realmente os fenômenos acontecem. A ciência que parecia abstrata, sem sentido, cheia de fórmulas difíceis de manusear, começa a apresentar-se como algo do dia-a-dia. A teoria que parecia desconhecida da realidade está ali acontecendo como realmente é; manuseando os experimentos de forma prática e simples. Nem todos se dão conta da riqueza dos conceitos contidos nas atividades experimentais. É comum ouvirmos dizer que “Física é coisa de doido” e não sabe o quanto que está ciência é importante. (BONADIMAN et al, 2004)

O que frequentemente aprendem é a não gostar dela, carregando essa aversão consigo pelo resto da vida. Para muitas pessoas, falar em Física significa avisar recordações desagradáveis, sendo até muito comum ouvir-se expressões como isto: “Física é coisa para louco”. Essa expressão revela a imagem que as pessoas formaram da Física na escola. (BONADIMAN et al 2004, p.1).

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Este projeto visou a inserção da experimentação como parte indispensável do ensino de física, através de atividades que foram desde a construção de experimentos com materiais alternativos e de baixo-custo, até a relação da observação construída com conteúdo de estudos em sala de aula.

O desenvolvimento do projeto na Unidade Escolar possibilitou uma maior interação dos

alunos bolsistas com os professores da Educação Básica, bem como com as situações de ensino e aprendizagem voltadas para o ensino básico. As reuniões com discussões proporcionaram um embasamento teórico, para que os bolsistas preparassem as atividades com mais qualidade e que estes repensassem a prática pedagógica como um processo de educar pela pesquisa, pois os bolsistas foram orientados para estudar e construir seus experimentos.

Os bolsistas têm contribuído no trabalho realizado, colaborando com orientações e sugestões vindas da experiência da coordenadora do projeto sobre o novo método de ensino, também reavaliando a prática pedagógica e experimentando metodologias diferentes.

O propósito deste trabalho foi levantar questionamento em relação à utilização dos aparatos experimentais como um novo modelo de ensino de Física na rede pública de ensino fundamental e médio. Esta prática vem sendo explorada pela linha de ação do projeto PIBID/UESB em Vitória da Conquista BA. Certamente, de acordo com o trabalho já realizado sinais positivos têm mostrado em relação a prática utilizada. Para Silva e Zanon (2000), a relação entre a teoria e a prática é uma via de mão-dupla, na qual se vai dos experimentos à teoria e das teorias aos experimentos, para contextualizar, investigando, questionando, retomando conhecimentos e também reconstruindo conceitos.

O projeto PIBID vem mediando uma aproximação da universidade com a escola por intermédio dos acadêmicos bolsistas com os alunos da escola básica. Esta prática possibilita ao aluno a oportunidade de entrar em contato com experimentos que mostrem os fenômenos físicos presente no cotidiano, além do notável fascínio pelo processo, introduzindo uma nova forma de pensar e agir sobre a realidade em relação aos fenômenos físicos naturais vinculados a explicações da Física.

## REFERÊNCIAS

AMORIM, A. C. R.; CURADO, M. C. C.; LIMA, A. P. Os lugares das atividades experimentais na identificação do currículo de ciências por professores do ensino fundamental. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 3, 2001, Atibaia. **Anais...** Atibaia: ABRAPEC, 2001.

BONADIMAN, Hélio; AXT, Rolando; BLUMKE, Roseli Adriana; VINCENSI, Giseli. Difusão e popularização da ciência. Uma experiência em Física que deu certo. **Anais** do XVI Simpósio Nacional de Ensino de Física. 2004. p.4.

FORÇA, Ana Claudia; LABURÚ, Carlos Eduardo; SILVA, Osmar Henrique Moura. **Atividades**

**experimentais no ensino de física: teoria e prática.** Santa Catarina.

ROSITO, b. A. O ensino de ciências e a experimentação. In: **Moraes, R. Construtivismo e ensino de ciências: reflexões epistemológicas.** 2 ed. Porto Alegre: Editora EDIPUCRS, p.195-208, 2003.

SILVA, Alice Lira; BISINOTO, Cynthia O uso de recursos didáticos no ensino de ciências como estratégia para promover a motivação de adolescentes em restrição de liberdade. **Trabalho de Conclusão de Curso** do Curso de Licenciatura em Ciências Naturais. Universidade de Brasília, Planaltina-DF 2013.

VALADARES, Eduardo Campos; MOREIRA, Alysson Magalhães. Ensinando Física Moderna para o segundo grau: efeito fotoelétrico, laser e emissão de corpo negro. **Caderno Catarinense de Ensino de Física**, v. 15, n. 2, p. 121 – 135. 1998.

VAIRA, S. et. al. Interdisciplinarietà: Una propuesta de Enseñanza de las Ciencias. **Revista RBBA.** V. 1 nº 01. p. 71 a 92. UESB/UNL. 2012.

# **A IMPORTÂNCIA DE EXPERIMENTOS PARA A APRENDIZAGEM DA FÍSICA NO ENSINO FUNDAMENTAL**

Amanda Macedo Campos  
Bolsista de Iniciação à docência do subprojeto Interdisciplinar/Letramento Matemático  
amandafisica@live.com

Ana Paula Evangelista Silva  
Bolsista de Iniciação à docência do subprojeto Interdisciplinar/Letramento Matemático  
apesilva1@hotmail.com

Cristiana de Souza Libarino  
Bolsista de Iniciação à docência do subprojeto Interdisciplinar/Letramento Matemático  
cristilibarino@yahoo.com.br

Tânia C. R. S. Gusmão  
Coordenadora do Subprojeto Interdisciplinar/Letramento Matemático  
professorataniagusmao@gmail.com

## **INTRODUÇÃO**

O Programa de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) nos proporciona, enquanto graduandos, a oportunidade de conhecer a docência mais de perto e com toda a sua complexidade para que quando formos graduados possamos estar de fato melhores preparados para lidar com as diversas situações que surgirem, principalmente no contexto da sala de aula.

Uma das aprendizagens adquiridas enquanto bolsistas, concretamente em sala de aula pudemos perceber a grande dificuldade dos alunos da Educação Básica nas matérias de exatas, principalmente na passagem do ensino fundamental para o ensino médio. A dificuldade fica maior quando se fala na física, a matéria mais temida pela maioria dos alunos. A física é um conhecimento necessário para a compreensão do mundo em que vivemos e para a formação da cidadania e deveria ser trabalhada no intuito da consolidação do conhecimento científico, para que o aluno possa saber interpretar os fatos, fenômenos e processos naturais, situando e dimensionando a interação do ser humano com a natureza e o homem, como parte da própria natureza em transformação (VILLANI e PACCA, 1996).

Segundo Saviani (1985) a educação é a “produção do saber”, pois somos seres históricos, vivemos em uma determinada sociedade e tudo que está a nossa volta contribui para a nossa aprendizagem. Na disciplina de física a maioria dos conhecimentos existentes são conceitos

abstratos, o que dificulta os alunos fazerem uma ligação com o mundo real. Fazer uma transposição desse conhecimento abstrato para o concreto, por meio de experiências para que os alunos se aproximem dessa ciência foi o que nos motivou a desenvolver esse trabalho que aqui expomos.

Assim, este estudo teve por objetivo perceber os indícios de apropriação de conceitos de física, por parte desses estudantes, a partir de atividades experimentais e teóricas fazendo uso de materiais concretos.

## **METODOLOGIA**

Em específico, foi interesse apresentar aos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental alguns conceitos de física que servissem de base para os seus estudos no ensino médio. Para isso, apresentamos a física do cotidiano, os seus fenômenos, a importância de realizar experiências fazendo uso de materiais de baixo custo e instigando a curiosidade por meio de constantes indagações. Em outras palavras, uma física que estimulasse os alunos a conhecerem não somente as fórmulas e cálculos matemáticos, mas também os meios e recursos materiais utilizados para uma melhor visão de seus fenômenos para o nosso dia-a-dia.

Este trabalho foi realizado em três etapas, contando com o apoio de 6 bolsistas (da área de física, matemática, pedagogia e história) e uma supervisora, e foi realizado com 85 alunos da Escola Estadual São João Batista, parceira do PIBID. A primeira etapa, ocorreu no dia 25/05/2016, consistiu em uma apresentação dos conceitos de pressão, energia, massa, força e espaço, utilizando de alguns recursos materiais, conforme descritos mais adiante. A segunda etapa, realizada no dia 08/07/2016, aconteceu com a aplicação de um questionário contendo 8 perguntas, relacionadas aos conceitos anteriormente apresentados. A terceira etapa se deu no dia 08/08/2016 e foi marcada por um comentário que solicitamos aos alunos sobre a relevância da aprendizagem dos conceitos de física apresentados no dia 25 de maio.

Cada etapa foi realizada praticamente um mês após a outra. Para o desenvolvimento da primeira utilizamos os seguintes materiais: Banco de prego (uma placa de compensado 0,3X0,3 metros e pregos com 2 polegadas de comprimentos e 4 milímetros de espessura, furadeira e martelo), Canhão de PVC (um tubo de PVC de aproximadamente 20cm com um tampão acoplado de uma válvula na parte posterior e uma redução de 60 para 12,5mm. Após a redução utilizou-se um novo tubo de PVC de 12,5 mm), Pêndulo de Newton (2 peças de MDF de aproximadamente 15mm x 20cm x 5cm; 1 peça de MDF de aproximadamente 15mm x 20cm x 12cm; 4 parafusos de 4.0 x 40; 5 esferas de metal; 3m de fio de nylon) e o brinquedo Pássaro de Plástico.

**Fig. 1:** materiais de baixo custo



**Fonte:** banco de imagem dos autores

A segunda etapa foi marcada pela aplicação de um questionário contendo 8 perguntas relacionadas aos conceitos apresentados na etapa anterior. Vejamos 3 questões do questionário a modo de por exemplo:

1- Em experimento realizado concluímos que podemos sentar ou deitar em uma área preenchida com pregos, distribuído de forma organizada em uma determinada área. Com base em explicações físicas porque não nos furamos?

2-Baseado no pendulo de Newton que tipo de energia podemos concluir que esteja presente nesse sistema?

3-Na natureza nada se perde tudo se transforma. Baseado sobre o que temos visto nos trabalhos realizados e comprovados experimentalmente, qual experimento que demonstra a conservação da energia?

E na terceira etapa solicitamos para os alunos que fizessem um comentário a respeito das aulas.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

A primeira etapa teve a intenção de mostrar aos alunos a física no concreto e quão ela é importante para o nosso dia a dia e ressaltar a importância da atividade prática para que esses alunos pudessem ter uma melhor compreensão dos fenômenos da física como num simples brinquedo, como o pássaro de plástico e, assim adquirir uma melhor abstração do conteúdo.

Durante a aula prática os bolsistas de física, começaram a explicar aos alunos o que era cada objeto. Após a explicação eles apresentaram o conceito de pressão, energia, massa, força e espaço

ao tempo em que eram colocadas as fórmulas no quadro. Os alunos se sentiram desafiados e curiosos para saber se os materiais faziam de fato o que era dito. A maioria queria participar das demonstrações e sempre muito atentos a tudo que era dito.

**Fig. 2:** Demonstração do Pássaro de Plástico



**Fonte:** banco de imagem dos autores

**Fig. 3:** Explicação dos Experimentos



**Fonte:** banco de imagem dos autores

**Fig. 4:** Apresentação das fórmulas



**Fonte:** banco de imagem dos autores

**Fig. 5:** Explicação do Canhão de PVC



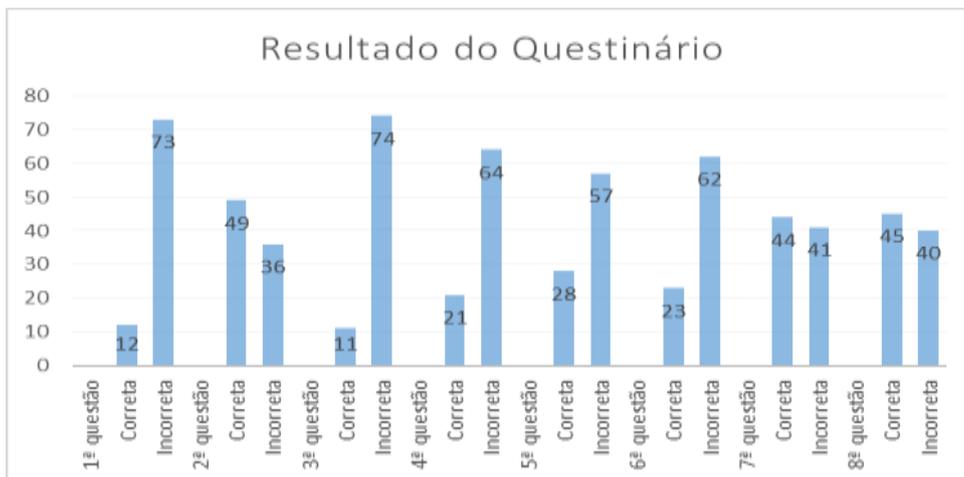
**Fonte:** banco de imagem dos autores

Todos esses experimentos provocaram a curiosidade dos alunos e estimulados por indagações do tipo: por que será que conseguimos colocar o pássaro na ponta do nariz, ou do dedo, ou ainda na ponta de algum outro objeto e ele se mantém em equilíbrio? Por que ao sentamos no banco de prego não nos machucamos? Será se um canhão de PVC funciona mesmo? Por que quando jogamos uma bolinha só reponde na última? Todas as perguntas feitas tivemos o cuidado de respondê-las da forma mais objetiva possível para que eles compreendessem de fato o porquê de cada experimento.

Nós observamos durante essa prática que o canhão de PVC foi o que mais despertou a curiosidade dos alunos, motivando-os a fazer muitas perguntas, em sua maioria relacionada a questão bélica, ao seu uso em guerra e se poderiam construir um canhão. Um bolsista da Matemática explicou que esse tipo de experimento só era usado pelo poder bélico, científico, segurança e destruição. Na oportunidade, o bolsista de história aproveitou para explicar a importância desse experimento e também a criação das primeiras armas até os dias atuais.

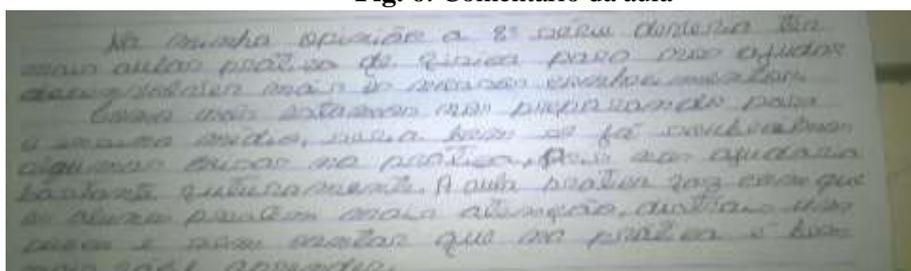
Em relação ao questionário, este objetivou analisar até que ponto e após um mês os alunos conseguiriam mostrar indícios de apropriação de conceitos dos conteúdos trabalhados como

pressão, energia, massa, força e espaço. Os resultados obtidos nos questionários nos mostraram que quanto maior o interesse do aluno pelo conteúdo maior a aprendizagem dos mesmos. Tal resultado pode ser visto nas últimas três questões relacionadas a experiência com o canhão, onde houve o maior índice de acerto e justamente onde houve maior participação, curiosidade e concentração dos alunos. Vejamos os resultados no gráfico a seguir:



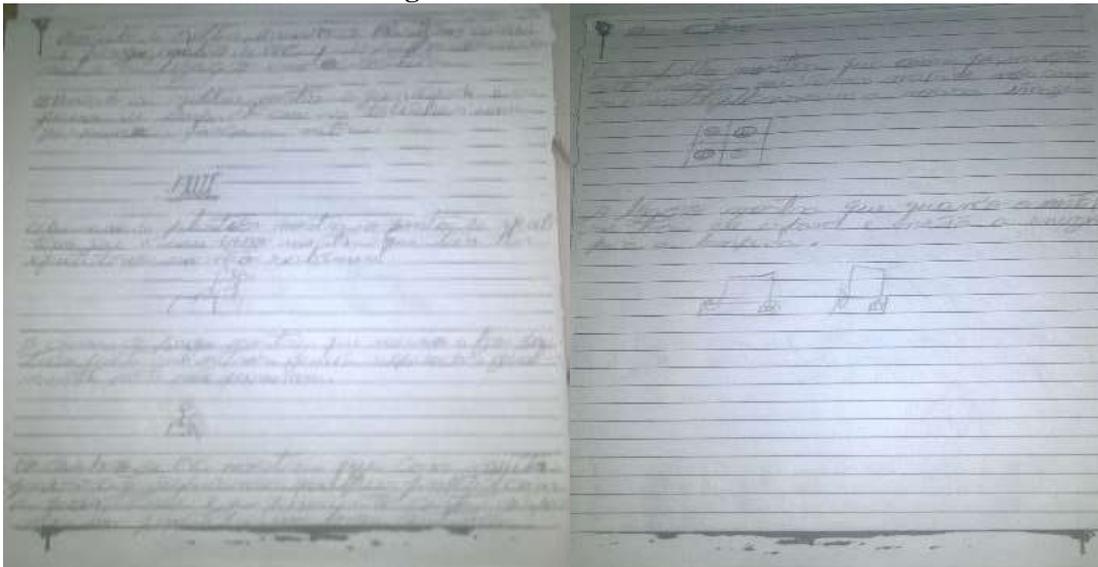
Na terceira etapa solicitamos que os alunos produzissem um comentário sobre a aula de física para conhecer um pouco mais sobre o que aprenderam. Nos comentários pode-se notar o interesse pelas aulas e nos surpreendemos com alguns alunos que além de lembrarem do conteúdo ainda desenharam o passo a passo da aula, demonstrando indícios de aprendizagem do conceito, como pode ser apreciado nas figuras a seguir:

**Fig. 6:** Comentário da aula



**Fonte:** banco de imagem dos autores

**Fig. 7:** Comentário da aula com desenhos



**Fonte:** banco de imagem dos autores

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acreditamos que a experiência trouxe aprendizagens para os alunos, uma vez que eles demonstraram indícios dessa aprendizagem. Ficamos muito felizes, pois após a aula, a professora que ministra a disciplina de ciências nos relatou que a maioria dos alunos passou a ter mais interesse no conteúdo teórico e nas aulas que abordam os conceitos que trabalhamos na aula experimental e que de fato parece ter havido apropriação. O fato é que os alunos puderam presenciar no concreto alguns conceitos de difícil entendimento devido à dificuldade que encontram em abstrair.

Percebemos, enquanto graduandos, a importância de levarmos materiais concreto para sala de aula com a finalidade de ajudar na compreensão de conceitos, pois estes podem contribuir ainda para que as disciplinas escolares não se tornem algo que os alunos temem e que possam despertar as suas curiosidades e que se tornem críticos.

## REFERÊNCIAS

MENDES, Mariane. **Pêndulo de Newton no Ensino de Mecânica**. Disponível em: <http://educador.brasilecola.uol.com.br/estrategias-ensino/pendulo-newton-no-ensino-mecanica.htm>. Acesso em: 28 de agosto de 2016.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**. 8ª edição. São Paulo: Cortez, 1985.

VILLANI, A.; PACCA, J.L.A. **O aperfeiçoamento da competência profissional do professor de ciências**. In: ENCONTRO PESQUISADORES EM ENSINO DE FÍSICA, 5., 1997, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: UFMG/CECIMIG/FAE, 1997. p. 59-71.

# PERFORMANCE DO BOLSISTA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA NA AVALIAÇÃO DO ESTUDANTE DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Felipe Pires Caitité  
Bolsista de Iniciação à docência do subprojeto Interdisciplinar/Letramento Matemático  
pires.contato@live.com

Daiana Vieira da Silva  
Bolsista de Iniciação à docência do subprojeto Interdisciplinar/Letramento Matemático  
Daiana22silveira@hotmail.com

Rosana Grayce S. Vasconcelos  
Bolsista de Iniciação à docência do subprojeto Interdisciplinar/Letramento Matemático  
rosanagsvasconcelos@hotmail.com

Tânia C. R. S. Gusmão  
Coordenadora do Subprojeto Interdisciplinar/Letramento Matemático  
professorataniagusmao@gmail.com

## INTRODUÇÃO

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência (PIBID), vem desenvolvendo um importante papel na formação dos discentes das licenciaturas por meio da integração destes com sua futura área de atuação. Inserido neste contexto está o Subprojeto Interdisciplinar Linha de ação Letramento Matemático. Para o desenvolvimento desta integração é necessária à parceria com as escolas do Ensino Básico. Para Santos (2015), essa parceria possibilita aos bolsistas:

[...] conhecer a escola, descrevendo-a e analisando a dinâmica escolar, uma vez que a identifica como campo de atuação futura, e observa criticamente as necessidades que permeiam esse ambiente. Sem dúvidas, este reconhecimento do espaço formativo é um fator que agrega para a formação dos futuros professores, pois eles ingressarão possivelmente em alguma dessas realidades (p.30).

O Subprojeto em questão mantém parceria com a Escola Estadual São João Batista, situada no município de Vitória da Conquista, localizada no bairro Guarani, e atende o público do Fundamental II, nos turnos matutino e vespertino, totalizando 361 alunos. Esta unidade escolar tem sido o campo de trabalho dos bolsistas deste projeto desde o ano de 2014. Dado essa atuação tivemos interesse em conhecer como os alunos desta unidade escolar avaliariam o desenvolvimento de nossas ações nessa escola, se as mesmas contribuíram de alguma forma para o aprendizado, como eles percebiam a profissão docente depois da inserção do projeto em sua escola. Conhecer a

avaliação que os estudantes fazem de nossa atuação é sem dúvida uma forma de enriquecer a nossa formação.

## METODOLOGIA

Dentro de uma perspectiva etnográfica o PIBID tem nos oportunizado conhecer a realidade escolar, onde foi possível desenvolver uma série de atividades como: mini-aulas, sequências de tarefas, pequenas palestras, pequenos projetos e oficinas. Para este relato de experiência, utilizamos de um questionário contendo cinco questões objetivas e subjetivas e que foi aplicado a vinte e cinco alunos do 6º ao 9º Ano do Fundamental II, no turno vespertino. Esses alunos exceto os do 6º Ano acompanharam o nosso trabalho desde 2014 e pensamos que teriam condições de responder tal questionário e, portanto, avaliar o nosso desempenho.

ESCOLA ESTADUAL SÃO JOÃO BATISTA

NOME \_\_\_\_\_

DATA \_\_\_\_\_

Classifique de forma objetiva as questões abaixo e justifique caso necessário.

1. A atuação dos bolsistas nas atividades realizadas no colégio e na sua sala de aula contribuiu para uma melhor compreensão das disciplinas. De que forma:

Ruim      ( ) Boa      ( ) Regular      ( ) Ótima

2. As formas como as aulas e os conteúdos foram ministradas pelos bolsistas, foram de fácil compreensão e contribuíram para o seu conhecimento?

SIM      ( ) NÃO

Classifique agora o desempenho nas atividades ministradas:

Ruim      ( ) Boa      ( ) Regular      ( ) Ótima

3. Dos projetos e atividades que o PIBID realizou no colégio qual ou quais as que mais lhe chamou a atenção? Descreva o projeto ou atividade e classifique-os abaixo:

Ruim      ( ) Boa      ( ) Regular      ( ) Ótima

4. A presença dos bolsistas na escola, intervindo em sala de aula e os observando mudou seu olhar sobre a profissão de professor? Justifique.

SIM      ( ) NÃO

5. Como você classifica de modo geral a participação do PIBID em sua escola?

Ruim      ( ) Boa      ( ) Regular      ( ) Ótima

Você mudaria algo na atuação do PIBID? O que?

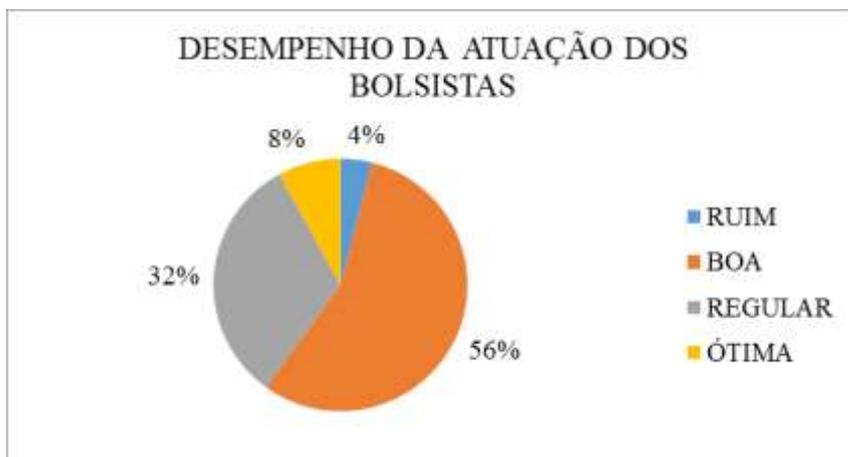
A partir das respostas encontradas iniciamos um processo de leitura e interpretação das mesmas conforme pode ser apreciado no próximo item.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Acreditamos que o conjunto de atividades desenvolvidas junto aos alunos pesou positivamente na avaliação que fizeram de nossas ações. Isso pode ser notado na avaliação que fizeram item a item do questionário. Vejamos:

Para a questão 1: *sobre a nossa atuação nas atividades realizadas no colégio e na sala para uma melhor compreensão das disciplinas*, 56% dos alunos responderam classificando este desempenho como Boa, 32% classificaram como Regular, 8% como Ótima e 4% como sendo Ruim a atuação, conforme pode ser apreciado no gráfico a seguir.

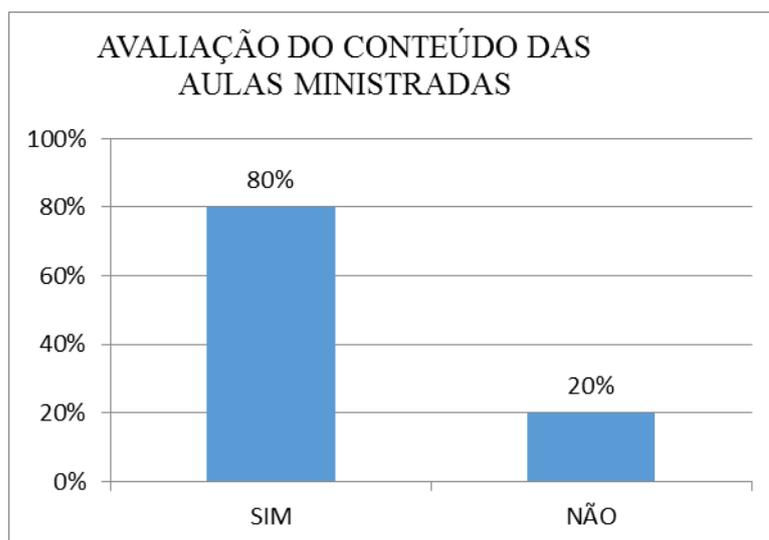
Gráfico 1 - Desempenho da atuação dos bolsistas



A leitura que fazemos desse resultado é que embora a maioria tenha ficado satisfeita com o resultado de nosso trabalho e embora sabemos que não podemos agradar a todos dado a preferência por uma ou outra disciplina ou por um ou outro conteúdo nos chama a atenção o número de estudantes que consideraram regular o nosso trabalho e nos faz refletir que necessitamos nos esforçar mais para descobrir meios de gerar uma aprendizagem mais satisfatória e significativa para os nossos alunos.

Para a questão 2: *sobre as formas que as aulas e os conteúdos ministrados foram de fácil compreensão e se contribuíram para o conhecimento*, tem-se que 80% disseram que sim e 20% disseram que não, conforme pode ser apreciado no gráfico 2.

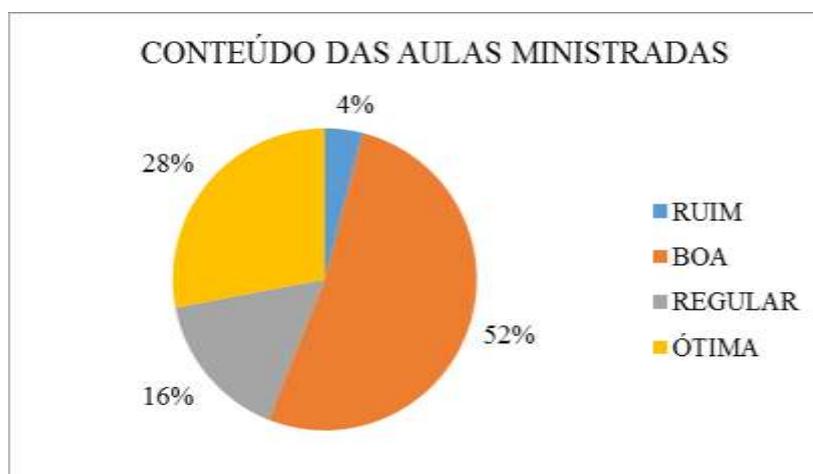
Gráfico 2 - Avaliação dos conteúdos e aulas ministradas



A reflexão que fazemos é que fomos felizes na escolha dos conteúdos e das metodologias que propomos, mas acreditamos que o fato de os conteúdos estarem inseridos em contextos vivenciados pelos alunos pode ter influenciado na aprendizagem e na avaliação que fizeram. Nesse item, vale ressaltar o planejamento em conjunto com a coordenadora e supervisora do subprojeto do PIBID, nos possibilitando construir todos os passos para que os alunos pudessem retirar de cada intervenção o melhor aprendizado possível.

Ainda nessa segunda questão lhes foi perguntado sobre o nosso desempenho durante as aulas, praticamente 80% dos alunos classificaram este desempenho como bom e ótimo, como ilustrado no gráfico 3. O que a nosso ver está estreitamente relacionado ao primeiro item dessa questão quando também 80% disseram que os conteúdos foram de fácil compreensão.

Gráfico 3 - Classificação no desempenho nas atividades



Para a questão 3: *sobre os projetos e atividades que mais lhes chamaram a atenção a primeira que mais se destacou foram atividades de geografia trabalhadas na sequência didática Fazendinha Matemática em que fazíamos a interdisciplinaridade com outras áreas de conhecimento.* Este foi um projeto trabalhado no biênio 2014-2015, entretanto o mais lembrado pelos alunos e acreditamos que isto se deva ao carácter lúdico e metodológico da sequência que buscava a todo instante instigar a participação dos alunos, conforme relato “foi a atividade baseada no caderninho de geografia [se referindo a sequência]” (*aluno 3*). Em seguida, aparecem as atividades com temas transversais como meio ambiente, dengue e economia, conforme comentários “Sobre a dengue: Nos alertaram sobre o risco das doenças. Sobre o meio ambiente” (*aluno 5*), “Ele mandou a gente falar sobre nossas economias no dia a dia” (*aluno 2*). Alguns alunos não mencionaram em particular uma atividade e sim todas como sendo igualmente importantes, conforme relatos “Eu gostei muito de vários projetos etc...” (*aluno 1*), “Tudo que eles realizaram em sala de aula é muito bom, eu aprendi cada vez mais” (*aluno 6*).

Notamos o nível de importância que tais atividades tiveram para eles alunos, pois mesmo passado algum tempo, ano ou até meses eles conseguiram lembrar de tais atividades. Em seu conjunto avaliaram positivamente todas as atividades e essa avaliação torna-se muito gratificante para nós ao ver que o nosso trabalho foi não somente bem recebido como também foi importante para esses alunos.

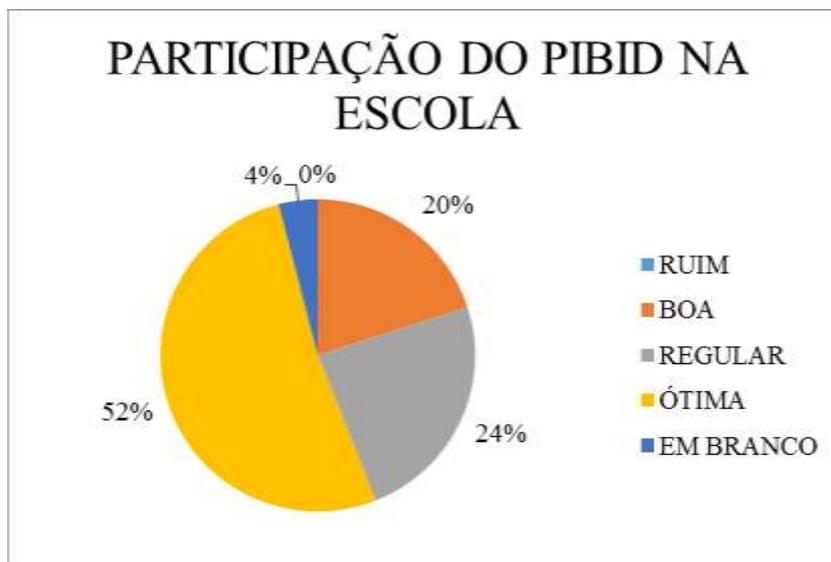
Para a questão 4: *sobre a nossa presença na escola, intervindo na sala de aula e os observando se houve alguma mudança no olhar dos alunos sobre a profissão docente, 60% afirmaram que SIM e 40% afirmaram que NÃO.* Aos que disseram SIM fizeram, por exemplo, as seguintes justificativas: “Porque mostra a importância do professor para o nosso aprendizado” (*aluno D, 6º Ano*); “Porque eu pensava [pensava] que essa profissão era chata mais [mas] mim [me] enganei é muito legal” (*aluno E, 6º Ano*); “Me fez olhar que a preocupação deles para conosco é maior do que [que] eu imaginava” (*aluno F, 8º Ano*). “Porque os professores praticam uma ótima atuação no que fazem” (*aluno G, 8º Ano*). “Porque podemos entender melhor [melhor] a profissão dos professores que está a nos ajudar” (*aluno H, 7º Ano*). O único aluno que respondeu NÃO e que justificou, afirmou “Não, continuo vendo a profissão do professor da mesma forma” (*Aluno I, 9º Ano*).

É possível observar a partir dos resultados obtidos, que a nossa presença na escola possibilitou uma maior aproximação desses discentes com a profissão docente. Como nós, enquanto bolsistas, circulamos em todos os ambientes da escola e participamos de todas as ações desenvolvidas pela mesma, desenvolvendo intervenções e metodologias diferenciadas, possibilitamos ao aluno da escola conhecer um pouco mais do universo do professor e conseqüentemente acabou gerando uma maior aproximação, auxiliando em momentos de dúvidas e

quebrando as barreiras algumas vezes criadas entre professores e alunos. Entretanto, constatamos um elevado percentual de alunos que responderam o questionário dizendo que não mudaram sua visão a respeito da profissão. Isso nos faz inferir que estes alunos trazem consigo opiniões pré-estabelecidas sobre a profissão e ainda não conseguiram abrir um espaço para visualizar a docência desde outro ponto de vista.

Para a questão 5: como classificariam de modo geral a participação do PIBID na escola, apresentaram os seguintes resultados: Boa 20%, Regular 24%, Ótima 52% e não responderam 4% a opção Ruim não obteve nenhuma marcação, conforme o gráfico seguinte:

Gráfico 04: Classificação da participação do PIBID na escola



Observamos por meio desta última questão que o Programa do PIBID, em particular por meio de nossas ações tem sido bem apreciado pelos estudantes, contribuindo sobremaneira para a nossa profissão de futuro professor.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mediante esses resultados foi possível inferir que o programa tem alcançado alguns dos seus objetivos como a nossa valorização profissional enquanto futuros professores, uma melhor percepção da articulação entre teoria e prática e de modo geral estes resultados observados no questionário permitem visualizar que esse projeto está conseguindo ir além dos objetivos pré-estabelecidos. A inserção do PIBID na escola resultou em ações mais próximas de toda a comunidade escolar, alunos, funcionários, pais, professores, funcionários. Assim o projeto torna-se

o elo entre os segmentos da escola.

## REFERÊNCIAS

SANTOS, Larissa Brito. **Reflexões de licenciandos acerca de suas vivências no programa de bolsa de iniciação à docência Pibid-Uesb/Bahia**. Monografia, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2015.

**III PEDAGOGIA / LINHAS DE AÇÃO Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Educação Infantil.**

**1 TECENDO POSSIBILIDADES PARA O ENSINO FUNDAMENTAL**

**1.1 EIXO TEMÁTICO: Docência e prática**

# A SÍNDROME DE BURNOUT EM PROFESSORES

**Taisa Souza Cruz Silva**

Bolsista de Iniciação à Docência do Subprojeto de Pedagogia/Anos Iniciais do Ensino Fundamental  
[taisa.scs@hotmail.com](mailto:taisa.scs@hotmail.com)

**Ennia Débora Passos Braga Pires**

Coordenadora do Subprojeto de Pedagogia/Anos Iniciais do Ensino Fundamental  
[enniadebora@yahoo.com.br](mailto:enniadebora@yahoo.com.br)

## INTRODUÇÃO

O presente artigo discute a Síndrome de Burnout, uma doença que tem se instalado no meio educacional, sendo apontada por alguns estudiosos como o mal do século. Segundo Freudenberger (1970), o termo Burnout teve origem no verbo inglês “*to burnout*” queimar-se por completo, consumir-se. Através de seu cansaço e frustração que o trabalho lhe traz, o trabalhador se sente esgotado, daí que essa Síndrome é caracterizada como “um estado de esgotamento físico e mental ligada à vida profissional”. Existem várias características que marcam a Síndrome de Burnout, entre elas, a dedicação exagerada à atividade profissional.

O objetivo do artigo é contribuir para debate sobre o trabalho docente, discutindo o aumento da Síndrome de Burnout na contemporaneidade e a relação dessa ocorrência com as condições atuais de trabalho dos profissionais da educação, conscientizando os docentes sobre a relevância da inclusão desse debate no meio acadêmico e em cursos de formação de professores. Muitas pesquisas revelam que os professores que sofrem dessa doença não retornam às salas de aula no início do ano letivo por vários motivos, dentre os quais, alto nível de estresse, falta de condições de trabalho, falta de tempo, falta de assistência e de apoio, número excessivo de alunos em sala de aula e pais hostis. Desta forma, este tema é relevante, pois traz uma discussão atual que vem se avolumando no meio educacional e tem afastando inúmeros profissionais de suas atividades.

O artigo tem como diretriz metodológica a pesquisa bibliográfica e fundamenta-se em autores que tem como objeto de estudo a Síndrome de burnout como: Codo e Vasques-Menezes (2002), Esteve (1999), Edelwich e Brodsky (1980), Ferenhof e Ferenhof (2002), Maslach e Jackson (1981), Nunes Sobrinho (2006), Panzini (2007) e Silva (2006), dentre outros, com o intento de contribuir com o debate sobre o tema e levar ao conhecimento dos leitores da educação, principalmente, dos professores, a importância deste debate no meio acadêmico e em cursos de formação de professores.

Maslach e Jackson (1981) analisando o estresse do trabalho entre os docentes advertem que os efeitos podem se manifestar de forma variada, podendo ser pela ocorrência de: sentimento de exaustão – os profissionais se sentem esgotados, desmotivados, sem vontade de trabalhar; sentimento de frustração – demonstram inferioridade e desconfiança em relação aos colegas o que, muitas vezes, gera desconforto e vontade de se isolar; sentimento de incapacidade – se sentem incapazes do exercício da função, achando que não dão conta do compromisso; irritabilidade – facilmente se iram deixando os discentes constrangidos e inibidos; sentimento de culpa – se sentem culpados por não fazer o bastante; gerando o aumento na carga de estresse.

Todos esses efeitos são causas que levam ao desenvolvimento da Síndrome de Burnout, necessitando de um acompanhamento especial por profissionais que lidam com o problema a fim de reverter o quadro através do uso de algumas estratégias como: atividades de relaxamento, organização do tempo definindo quais as prioridades, prática de exercícios físicos, discussão dos problemas com colegas de trabalho, dentre outras, que tenham o propósito de aliviar o estresse e restabelecer um clima saudável no trabalho, pois, como lembra Panzini (2007), saúde é “[...] um estado dinâmico de completo bem-estar físico, mental, espiritual e social e não apenas a ausência de doença ou enfermidade”.

A Síndrome de Burnout é definida por Codo e Vasques-Menezes (2002) como uma condição na qual o trabalhador perde o sentido da sua relação com o trabalho, de forma que as coisas já não importam mais e qualquer esforço lhe parece ser inútil. Os autores também apontam que a Síndrome é entendida como um conceito multidimensional que envolve três componentes: a exaustão emocional, a despersonalização e a falta de envolvimento pessoal no trabalho (CODO E VASQUES-MENEZES, 2002).

Maslach e Jackson (1981) salientam que a Síndrome aparece como uma reação à tensão emocional crônica gerada a partir do contato direto e excessivo com outros seres humanos, particularmente quando estes estão preocupados ou com problemas.

O aumento da manifestação da Síndrome de Burnout entre os docentes tem despertado o interesse de um maior número de estudiosos que se debruçam sobre a questão. Nessa tarefa, este trabalho vem somar forças ao evidenciar aspectos importantes da Síndrome em profissionais da educação, como por exemplo, os principais provocadores e fatores de risco, as estratégias de intervenção que apontam resultados positivos.

## **METODOLOGIA**

O procedimento usado para a realização deste trabalho foi a pesquisa bibliográfica, com a leitura atenta e sistemática de textos e artigos sobre o tema, acompanhada de anotações e fichamentos que ofereceram o aporte teórico para as reflexões aqui apresentadas. O trabalho foi desenvolvido com propósito buscar e explorar conhecimentos sobre a Síndrome de Burnout na tentativa evidenciar como os professores podem se prevenir, diminuir e administrar os sintomas a partir das contribuições dos autores consultados.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

O perfil do docente tem se modificado com a evolução da tecnologia e seus avanços. Na contemporaneidade, a sociedade requer um educador pluralizado e em formação continuada, pesquisador e conhecedor das mudanças ocorridas, capaz de acompanhar a evolução da tecnologia.

Desta forma, o professor tem que estar sempre atualizado com os acontecimentos, atento às notícias e informações rápidas da internet, como também usuário destas tecnologias para acompanhar seus alunos em sala de aula.

A complexidade do mundo atual apresenta como necessário o atendimento às diversas exigências para se trabalhar com educação. Assim, os docentes se veem tentando atender às demandas que têm sido formuladas pela educação aos seus protagonistas e às orientações de possíveis compromissos para reconstrução de uma educação digna, melhor e mais justa.

Segundo Esteve (1999, p. 31), as demandas impostas aos docentes “supõem um profundo e exigente desafio pessoal para os professores que se propõem a responder às novas expectativas projetadas sobre eles”. O professor, ao se deparar com estas exigências, é posto em vários papéis atribuídos a ele, e não somente ensinar, mas o papel de educar, ser o “tio ou a tia”, amigo dos alunos, responsável não só pelo desenvolvimento intelectual, mas também, profissional e pessoal, absorvendo, muitas vezes, problemas e perdendo o verdadeiro sentido de ser professor. Para ser um bom educador é preciso refletir muito e criar várias estratégias de mudança (ALVES, 2005).

O professor vai alicerçando seus conhecimentos em saberes, construindo relações históricas, certezas, compromissos e competências por meio de sua experiência profissional na sociedade moderna e contemporânea, atingindo todas as dimensões da função de educador. Como lembra Gadotti (2001), “refletir sobre as funções do educador, rever estratégias de ação, trocas de

experiências, propor políticas e até mesmo assumir a pedagogia da indignação, só é eficaz no coletivo, pois as atitudes isoladas [...] podem gerar o enfraquecer da ação”.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 9.394/96, traz alguns artigos que evidenciam a necessidade dos profissionais da educação se adequarem à nova realidade, o que requer mudanças, adaptações, atualizações e aperfeiçoamento em todos os níveis da educação.

A escola atual se mostra como uma novidade social e cultural, o papel e o desempenho do professor não são mais pensados como uma simples questão de formação apenas teórica, onde não só está em jogo o desempenho do professor, como também o desempenho e aprendizado do aluno, não podendo mais ser considerados como uma simples questão de motivação e esforço social.

Na contemporaneidade, muito se tem exigido do professor e pouco tem sido feito em relação a melhorias nas condições de trabalho e de remuneração, o que contribui para a desvalorização da profissão. De igual modo, pouco se tem feito a respeito da saúde dos professores que estão cada vez mais debilitados em frente as suas salas de aula, a despeito das contribuições da ciência que revelam o adoecimento provocado pelo estresse no exercício da docência. O descaso no tratamento dessas questões contribui para a desmotivação no desempenho das atividades docentes e tem gerado, nos professores, danos que afetam notoriamente as vidas pessoais.

Burnout é o termo utilizado por pesquisadores para indicar o processo de esgotamento psicológico vivenciado em relação ao trabalho. Segundo Maslach e Jackson (1981), o Burnout é caracterizado como uma resposta ao estresse ocupacional crônico que compreende a experiência de encontrar-se emocionalmente esgotado, com atitudes e sentimentos negativos para com as pessoas com as quais trabalha e com seu papel profissional.

Silva (2006), ao realizar uma análise sobre o trabalho docente, aponta o caráter não-material do trabalho docente e o sofrimento do professor, face aos mecanismos de organização e gestão do trabalho característicos do atual regime de acumulação flexível do capital. Para a autora, Burnout “é concebido como a Síndrome da desistência, relacionado à dor do profissional que perde sua energia no trabalho, por se ver entre o que poderia fazer e o que efetivamente consegue fazer” (SILVA, 2006. p. 90).

Em seu estudo, Codo e Vasques-Menezes (2002) também destacam a desistência como uma marca do Burnout. Para os autores, a Síndrome de Burnout sugere um conceito multidimensional,

[...] que pode ser definido como Síndrome da Desistência do Educador. Um homem, uma mulher, cansados, abatidos, sem mais vontade de ensinar, um professor que desistiu. (...) Será que este profissional não percebe a importância do seu trabalho na formação de nossos filhos? Não. Muitas vezes não percebe mesmo. Será que não é capaz de envolver-se, emocionar-se por seu trabalho? Não, muitas vezes não é capaz mesmo (CODO e Vasques-Menezes, 2002. p. 237).

Considerando que Burnout é a etapa final das progressivas tentativas de lidar com os fatores de estresse no trabalho, torna-se importante evidenciar a associação dos fatores de estresse mais comuns na atividade docente com as dimensões da Síndrome. O professor que sofre da Síndrome de Burnout apresenta perda de vontade de trabalhar, de se relacionar, de planejar e de vivenciar a docência, como também se sente frustrado com a carreira profissional, incapaz e sem criatividade. O desânimo é visível gerando arrependimento na escolha da carreira.

Para Nunes Sobrinho (2006, p. 82), o estresse ocupacional pode ser considerado como uma:

[...] experiência extremamente desagradável, associada a sentimentos de hostilidade, tensão, ansiedade, frustração e depressão, desencadeadas por estressores localizados no ambiente de trabalho. Os fatores contribuintes para o estresse ocupacional vão desde as características individuais de cada trabalhador, passando pelo estilo de relacionamento social no ambiente de trabalho e pelo clima organizacional, até as condições gerais nas quais o trabalho é executado.

O docente diariamente defronta-se com situações e momentos em que se sente sozinho, pois se depara diante da ameaça do fracasso e da perda do que para ele, é importante, o respeito, a valorização e o reconhecimento profissional. Atrelado a isso, se vê com a responsabilidade de desempenhar vários papéis, muitas vezes contraditórios, que lhe exigem manter o equilíbrio em várias situações. Exige-se que sejam companheiro e amigo do aluno, lhe proporcione apoio para o seu desenvolvimento pessoal, mas ao final do curso adote um papel de julgamento, contrário ao anterior. Deve estimular a autonomia do aluno, mas ao mesmo tempo pede que se acomode às regras do grupo e da instituição. Algumas vezes é proposto que o professor atenda aos seus alunos individualmente e em outras, ele tem que lidar com as políticas educacionais para as quais as necessidades sociais o direcionam, tornando professor e alunos submissos, a serviço das necessidades políticas e econômicas do momento (MERAZZI, 1983).

A angústia gerada nessas situações é um desprazer capaz de manifestar-se em dor física diante das dificuldades de uma tarefa para a qual o professor não se sente preparado e, ao se dar conta de sua impotência, o gatilho para altos níveis de estresse é acionado.

Segundo Edelwich e Brodsky (1980), os professores apresentam Burnout quando gastam muito tempo de seu intervalo denegrindo alunos, reclamando da administração, arrependendo-se de sua escolha profissional e planejando novas opções de trabalho. A esse respeito, Ferenhof e Ferenhof (2002) destacam que, no caso específico dos profissionais da educação, a presença do Burnout torna-se ainda mais preocupante, pois interfere de forma significativa na relação professor-aluno assim como em todo o processo de ensino-aprendizagem.

Sleegers (1999, p. 255) esclarece que o Burnout “pode ser conceitualmente definido dentro de uma abordagem interacional e considerado o resultado da interação entre intenções e ações individuais do professor e suas condições de trabalho.”

Esses estudos evidenciam o aumento da Síndrome de Burnout entre os profissionais de várias categorias e, em específico, na carreira docente, o que torna imprescindível o enfrentamento da situação e a tentativa de reverter o triste panorama delineado. Deve ser resguardado aos profissionais o direito de chegar ao final de sua carreira e desfrutar sua aposentadoria com saúde e sentimento de dever cumprido. Infelizmente, os dados apontam o contrário, muitos profissionais estão abandonando a profissão docente ou se aposentando com vitimados por doenças e com grande desgaste emocional, debilitados para desfrutar de uma vida saudável.

A complexidade de ser professor está em nos tornarmos profissionais pesquisadores, com sensibilidade de perceber o ser humano inserido no mundo complexo, onde a cultura, a cognição, o conhecimento e o afeto possam produzir novas experiências que influenciarão a constituição do ser professor.

Este educador, que se preocupa tanto em mudar a realidade escolar na qual está inserido, merece um olhar voltado para o atendimento de suas necessidades e melhorias em suas condições de trabalho, merece, também, ser ouvido e atendido no cotidiano da escola. Não se pode imaginar o futuro dos discentes sem os docentes, eles são imprescindíveis na construção da cidadania.

A prevenção do Burnout, em docentes, não é tarefa fácil e solitária, depende de todos os atores envolvidos na educação, incluindo aqueles que delineiam as políticas educacionais, pois exige mudanças nas condições laborais do professor e valorização da carreira docente. No âmbito da escola, esforços e iniciativas para diminuir o excesso de estresse vivido pelos professores também devem ser envidados, a exemplo, a adoção de estratégias tais como: dar tempo aos professores para dialogarem entre pares, realizarem cursos de formação, envolvê-los na tomada de decisões da escola melhorando assim a comunicação com os gestores, etc. Além disso, respeito, reconhecimento, valorização profissional devem fazer parte da vida laboral dos professores.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O artigo propôs uma reflexão a respeito da Síndrome de Burnout e os níveis de estresse que o professor tem sofrido em sala de aula. Considera-se que para o alcance de uma educação de qualidade é imprescindível que o educador exerça sua docência em condições prazerosas de trabalho, interagindo de maneira satisfatória tanto com os seus alunos, como com toda gestão e

comunidade escolar. Afinal, as condições de trabalho podem responder negativamente ou positivamente na qualidade do trabalho docente.

Enquanto a educação escolar vem conquistando, cada vez mais, novas responsabilidades que sobrecarregam o professor em seu papel docente, por outro, tais profissionais vêm sendo, na maioria das vezes, esquecidos pelas políticas públicas e privadas de assistência ao trabalhador. Esse descaso tem fomentado o alastramento da Síndrome do Burnout entre os docentes.

A realização do estudo evidenciou a necessidade de ampliar a discussão sobre esta temática nas escolas, na universidade e na comunidade de um modo geral, como uma possibilidade de enfrentamento e prevenção do problema. A informação é o meio mais eficaz para a conscientização e promoção de iniciativas para reverter esse quadro.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. **Estória de quem gosta de ensinar**. 6 ed. São Paulo. Cortez, 2005.

CODO, Wanderley; VASQUES-MENEZES, Ione. O que é burnout? In: CODO, Wanderley. (Org.). **Educação: Carinho e Trabalho**. 3 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes, CNTE e UNB, 2002, p. 237-254.

EDELWICH, J.; BRODSKY, A. **Burnout: stages of disillusionment in the helping profession**. New York: Human Sciences Press, 1980.

ESTEVE, J. M. **O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores**. São Paulo: EDUSC, 1999.

FERENHOF, I. A.; FERENHOF, E. A. Burnout em professores. **Eccos Revista Científica Avaliação e Mudanças**, v.4, n. 1, p.131-151, 2002.

FREUDENBERGER, H. J.; RICHELSON, G. **L'épuisement professionnel: la brûlure interne**. Ottawa: Ed. Gaëtan Morin; 1970.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. (Orgs.). **Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MASLACH, C.; JACKSON, S. E. The measurement of experienced burnout. **Journal of Occupational Behavior**, 2, p. 99-113, 1981.

MERAZZI, C. Apprende à vivre les conflits: une tâche de la formation des enseignants. **European Journal of Teacher Education**. v. 6, n. 2, p. 101-106, 1983.

NUNES SOBRINHO, F. P. O Stress do professor do ensino fundamental: O enfoque da Ergonomia. In: LIPP, Marilda. (Org.). **O stress do professor**. Campinas: Papyrus, 2006. p. 81-94.

PANZINI, Raquel G. et al . Qualidade de vida e espiritualidade. **Rev. psiquiatr. clín.**, São Paulo, v. 34, supl. 1, p. 105-115, 2007. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-60832007000700014&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-60832007000700014&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso: 30 DE OUT. 2009.

SILVA, Maria Emília P. Burnout: por que sofrem os professores? **Estud. pesqui. psicol.** v. 6, n. 1, Rio de Janeiro, jun., p. 89-98, 2006.

SLEEGERS, P. Professional identity, school reform, and burnout: some reflections on teacher burnout. In: VANDERBERGUE, R.; HUBERMAN, M. A. (Eds.). **Understanding and preventing teacher burnout: a source book of international practice and research**. Cambridge: Cambridge University Press, p. 247-255, 1999.

## ARTES NO COMBATE À VIOLÊNCIA NA ESCOLA

Luciana Santos do Nascimento  
Bolsista de Iniciação à Docência do Subprojeto de Pedagogia/Anos Iniciais do Ensino Fundamental  
[luciana-nascimento@hotmail.com](mailto:luciana-nascimento@hotmail.com)

Jarbas Silva Matos  
Bolsista de Iniciação à Docência do Subprojeto de Pedagogia/Anos Iniciais do Ensino Fundamental  
[jarbasmatos10@gmail.com](mailto:jarbasmatos10@gmail.com)

Taís Gama Costa  
Bolsista de Iniciação à Docência do Subprojeto de Pedagogia/Anos Iniciais do Ensino Fundamental  
[taistata46@hotmail.com](mailto:taistata46@hotmail.com)

Moana Ferreira dos Santos  
Supervisora do Subprojeto de Pedagogia/Anos Iniciais do Ensino Fundamental  
[moana.santos@hotmail.com](mailto:moana.santos@hotmail.com)

Ennia Débora Passos Braga Pires  
Coordenadora do Subprojeto de Pedagogia/Anos Iniciais do Ensino Fundamental  
[enniadebora@yahoo.com.br](mailto:enniadebora@yahoo.com.br)

### INTRODUÇÃO

Este trabalho tem o propósito de relatar experiências vivenciadas como Bolsistas de Iniciação à Docência, no desenvolvimento de sequências didáticas sobre diversos temas, tendo a arte como referencial metodológico para a condução das atividades pedagógicas. As atividades foram propostas com o intuito de desenvolver a expressão dos alunos através das artes, combater a violência em sala de aula estimulando o diálogo e reflexão dos alunos quanto à ocorrência do *bullying* no contexto escolar, e, favorecer a aprendizagem sobre os temas abordados.

A arte inserida no currículo escolar oportuniza uma gama de saberes relacionado à cultura, articulações verbais ou não verbais, à estética, à sonoridade, ao movimento, bem como o olhar simples e, ao mesmo tempo, complexo de sua composição.

O ensino através da arte está intimamente ligado à criatividade, à compreensão e ao desenvolvimento psicomotor, social, afetivo e cognitivo do aluno. A arte é um instrumento para estimular a sensibilidade, decorre daí, sua importância no desenvolvimento do sujeito social.

Abramovay (s/d, p. 8) destaca que a escola é considerada como uma instituição privilegiada para a formação de crianças, adolescentes e jovens, para fazer amigos e também para aprender. No

entanto, em muitos casos, a escola possui seus próprios mecanismos de exclusão e seleção social, escolhendo alguns e deixando “de fora” outros. Esses “outros”, em geral, são os que não conseguem responder às expectativas quanto à aprendizagem, ao comportamento e ao relacionamento com os integrantes da comunidade escolar.

A escola é o lugar apropriado para a formação do sujeito social, no entanto, é preciso que o currículo escolar seja considerado um instrumento de inclusão visando o pleno desenvolvimento dos alunos de forma igualitária.

Ao analisar papel social da escola enquanto instituição formadora de sujeitos conscientes das suas responsabilidades na sociedade, Abramovay (2003, p. 33) destaca:

A escola e seus profissionais formam um universo capaz de propiciar o desenvolvimento do aluno, bem como de criar condições para que ocorram aprendizagens significativas e interações entre alunos, professores, diretores e demais membros da equipe técnica que favorecem ou não os processos informativos e de comunicação na escola.

O papel da escola bem como o de seus agentes é o de oferecer condições que favoreçam a aprendizagem e o desenvolvimento de seus alunos. O aluno precisa ter prazer em estar na escola e cultivar um clima favorável para interações saudáveis e respeitadas entre os diferentes sujeitos que ali convive. Nessas circunstâncias, tendem a se afastar da violência, pois atribui sentido ao que está sendo ensinado pelos professores (CHARLOT, 2002).

A partir dessa compreensão, reconhecemos a importância da arte na formação social do sujeito e, daí surgiu então o desejo de trabalhar esse tema como proposta metodológica no desenvolvimento de sequências didáticas.

Cada vez mais as escolas, espaços propícios aos processos de socialização e integração social, vem tendo que administrar os conflitos gerados por diferentes formas de violência que abrangem dimensões do cotidiano e dos relacionamentos sociais entre alunos, professores, diretores, pais e demais adultos que participam da comunidade escolar. São muitas as situações vistas em que diante da indisciplina do aluno a professora se exalta e revida com palavras duras e até mesmo agressivas. Crianças que diante de impasses de opiniões, partem para cima um do outro com socos e empurrões.

Analisando a problemática da violência no contexto escolar, Abramovay (s/d, p. 7) destaca a existência de uma

Concepção de violência que incorpora as ideias de brutalidade, de utilização da força ou intimidação e também noções mais relacionadas com as dimensões socioculturais, a “microviolência” ou aquela violência que acontece no dia a dia das escolas.

Desse modo, a violência é definida como ato de violência, brutalidade, uso da força contra o outro, mas também, as práticas de discriminação, preconceitos. E o *bullying*, considerado como um ato de violência, devido aos comportamentos apresentados, tem origem na palavra inglesa *bully*, que significa valentão. O *bullying* ocorre quando alguém faz ou diz coisas para mostrar poder sobre outra pessoa.

Abramovay (2003) evidencia que os resultados da violência podem causar desinteresse pelos estudos, depressão ou até reações extremamente violentas. Esse aspecto pode ser constatado a partir das vivências e intervenções didáticas realizadas na Escola Ismael Cruz Lima, no decorrer o ano de 2016, quando pudemos observar a manifestação de múltiplas faces da violência no âmbito escolar.

As relações conflituosas entre os colegas de classe e, principalmente, a naturalidade com que o *bullying* e outras formas de violência têm sido tratados, pela escola, sem que haja uma intervenção pedagógica para enfrentamento da questão se tornou cada vez mais evidente.

Observamos que, apesar dos profissionais da escola demonstrarem conhecimento sobre a manifestação da violência nos espaços de aprendizagens e convivências entre alunos, parecem não saber como lidar/resolver o problema, uma vez que as suspensões e aconselhamento, estratégias utilizadas com frequência, parecem não surtir o efeito esperado.

Barros (2013) adverte que as ações de repressão à violência adotadas por professores, coordenadores e diretores, têm se mostrado inócuas no enfrentamento da questão, podendo até mesmo produzir efeito contrário, contribuir para que mais jovens venham a se tornar revoltados e violentos.

O estudo de Castro (2001) oferece uma perspectiva possível para lidar com essa problemática ao sugerir o desenvolvimento de atividades pedagógicas para “além da lousa”, como, por exemplo, oficinas de grafite e fotografia, discussões sobre filmes ou contos literários, entre outras, destacando que proporcionam visibilidade aos interesses expressivos dos alunos. Essas estratégias, também tem se mostrado eficazes para mantê-los afastados de situações de risco, ou até mesmo para resgatá-los de uma condição violenta. São situações pedagógicas que os permitem re-significar suas experiências de vida, afirmando suas identidades e avançando na compreensão de si mesmo, dos outros e de suas culturas.

A escola, reconhecida como espaço de aprendizagens, sociabilidades, desenvolvimento de emoções e convivências humanas, formação do sujeito autônomo e cidadão, precisa buscar possibilidades de enfrentamento da violência em seu interior e desenvolver um trabalho pedagógico eficaz em prol do desenvolvimento de valores, atitudes e comportamentos desejáveis pela sociedade.

O trabalho educativo com arte apresenta grande potencial nessa tarefa, pois possibilita, através das tendências individuais, amadurecer a formação do gosto, estimular a inteligência e

contribuir para a formação da personalidade do indivíduo, sem ter como preocupação única e mais importante a formação de artistas. No seu trabalho criador, o indivíduo utiliza e aperfeiçoa processos que desenvolvem a percepção, a imaginação, a observação e o raciocínio. No processo de criação, ele pesquisa a própria emoção, liberta-se da tensão, ajusta-se, organiza pensamentos, sentimentos, sensações e forma hábitos de trabalho.

VILLAÇA, (2014, p. 20) propõe a arte como metodologia educativa e destaca que,

Pelas suas potencialidades integradoras, oportunizam ao ser humano o desenvolvimento de competências para a vida, sejam elas cognitivas (aprender a conhecer), sociais (aprender a conviver) produtivas (aprender a fazer) ou pessoais (aprender a ser), pois, há uma experiência estética viva e que favorece a inter e transdisciplinaridade, seja como disciplina em uma instituição de ensino ou como tema/método numa ação transversal.

Partindo desse pressuposto, decidimos trabalhar com uma proposta de intervenção pedagógica que permitisse o desenvolvimento de atividades com artes que, além de desenvolver a leitura e a escrita dos alunos, também contribuísse para o combate a violência no espaço escolar. Assim, diversas atividades criativas foram planejadas e desenvolvidas no intuito de estimular a aprendizagem, favorecer a expressão, estimular o diálogo e contribuir para a promoção da cultura da paz estimulando o convívio e o respeito coletivo no ambiente escolar.

## **METODOLOGIA**

A experiência aqui relatada ocorreu durante as nossas intervenções didáticas enquanto bolsistas de Iniciação à Docência do PIBID, no ano de 2016, em uma Escola da Rede Municipal de Ensino de Itapetinga/BA. A realização do estudo foi motivada pela crença na possibilidade do trabalho com artes ser como eixo metodológico das atividades pedagógicas com a intenção de favorecer o aprendizado e combater a violência no espaço escolar.

Para o alcance desse propósito, foi realizada uma pesquisa bibliográfica com o intuito de fundamentar o trabalho pedagógico na escola e, ao mesmo tempo, oferecer uma melhor compreensão sobre a temática em pauta. Os estudos de Abramovay (2005), (2003), Barros (2013), Castro (2001) e Charlot (2002) ofereceram o aporte teórico sobre as manifestações da violência no contexto escolar e, Villaça (2014) ao discutir arte-educação sinalizou a arte como metodologia educativa na condução do trabalho pedagógico.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com o planejamento de sequências didáticas com os temas: “Alimentação saudável também se aprende na escola”, “Construindo a cidadania na infância” e “Trabalhando as diferenças”, desenvolvemos propostas de trabalhos em equipe nos quais auxiliamos as crianças em apresentações orais valorizando as habilidades individuais e do coletivo. Foram desenvolvidas oficinas de confecção de cartazes, de desenho livre, de pintura e dobraduras, e, através da musicalidade buscamos estimular a compreensão dos temas propostos.

No decorrer das sequências didáticas, percebemos que as diversas expressões artísticas não têm sido utilizadas com a frequência nas atividades de ensino. Isso foi evidenciado pelo comportamento dos alunos ao atribuírem um caráter inovador a essas atividades. Buscamos a participação efetiva dos alunos, tirando-os da passividade de receptores do saber e os mantivemos no centro do processo ensino/aprendizagem, estimulando a participação e a livre expressão de cada um. Por vezes, fomos indagados pelos alunos sobre o “porquê de quereremos saber tanto a opinião e a participação deles”. Essas indagações revelam que as “atividades fora da lousa”, apesar de estimulantes e eficazes para o aprendizado, ainda causam estranhamento aos alunos.

A resistência em participar oralmente, opinar e trabalhar em diferentes grupos foi um aspecto observado que merece destaque. Todavia, a superação desse obstáculo favoreceu o diálogo, a participação e a aprendizagem.

A experiência foi produtiva e atenderam a expectativas, os alunos demonstraram compreender os temas propostos e demonstraram melhora significativa no trabalho em equipe e no respeito aos colegas. Além da melhora na escrita, leitura e na oralidade.

O trabalho pedagógico comprometido com a promoção da cultura da paz e com o combate à violência pode se orientar por vários caminhos. Em nossas intervenções procuramos valorizar as produções e manifestações de cada discente, evitando a repreensão. O estímulo às expressões artísticas, a proposição de atividades pedagógicas numa perspectiva lúdica e a valorização pessoal e da autoestima de cada educando revelou como um caminho viável para o aprendizado e para a mudança de atitudes. Ao perceber que suas produções, participação e opiniões são valorizadas, o educando passa a atribuir sentido à escola e a ter motivação para aprender e participar das atividades.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

No desenvolvimento das atividades propostas foi perceptível o envolvimento, a participação dos alunos e a incrível capacidade criativa de cada um, revelando habilidades diversas. A condução do trabalho pedagógico nos moldes aqui propostos se mostrou produtiva e atendeu às expectativas. Os alunos demonstraram compreensão dos temas trabalhados e melhora na qualidade das interações entre pares e no trabalho em equipe. Também foi possível perceber avanços nas habilidades de leitura, escrita e de oralidade.

O trabalho pedagógico com artes estimulou a mudança de atitudes alunos frente à diminuição das manifestações de violência na sala de aula e favoreceu a aprendizagem dos temas trabalhados. Destacamos que essa experiência pode incentivar a reflexão dos professores na busca de soluções pedagógicas capazes de fazer frente a um projeto de educação voltado para a promoção da cultura da paz, ao enfrentamento da violência no contexto escolar e ao pleno desenvolvimento do educando.

Por fim, salientamos o significado formativo que as vivências como bolsistas de iniciação a docência do PIBID engendra ao possibilitar o confronto entre a realidade escolar e as expectativas, relacionar prática e teoria e incentivar a reflexão e a busca de novos caminhos para a solução de inquietudes latentes no âmbito escolar. Além do estímulo a pesquisa de temáticas relevantes para a melhoria da Educação no Brasil.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, M. (Org.). **Cotidiano das escolas: entre Violências**. Brasília: UNESCO; Observatório de Violência, MEC, 2005.

\_\_\_\_\_. Enfrentando a violência nas escolas: um informe do Brasil. In: ABRAMOVAY, M. (Org.). **Violência na escola: América Latina e Caribe**. Brasília: UNESCO, 2003. p. 89-147.

\_\_\_\_\_. Violências nas escolas. Programa de prevenção à violência nas escolas. Flacso: Brasil, s/d. Disponível em <http://flacso.org.br/?publication=violencias-nas-escolas-programa-de-prevencao-a-violencia-nas-escolas>

BARROS, J. **A Violência em Sala de Aula**. In: <http://brasilecola.uol.com.br/educacao/escola-x-violencia>. Acesso em 10 de fevereiro de 2013.

CASTRO, L. R. de (Org.). **Crianças e Jovens na construção da cultura**. Rio de Janeiro, RJ, NAU Editora/FAPERJ, 2001.

CHARLOT, B. Violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. **Revista Sociologias**, n. 8, Porto Alegre, p. 432-443, jul./dez. 2002.

VILLAÇA, I. de C. Arte-Educação: a arte como metodologia educativa. **Cairu em Revista**. Ano 3, n. 4., p. 74-85, 2014. Disponível em: <http://www.cairu.br/revista/artigos4.html>

# **CARÊNCIA DE RECURSOS DIDÁTICOS E TECNOLÓGICOS NA ESCOLA E O USO DA ARTE COMO SUPORTE NA APRENDIZAGEM: um processo de superação**

Clélia Oliveira  
Bolsista de Iniciação à Docência do Subprojeto de Pedagogia/Anos Iniciais do Ensino Fundamental  
[cleliaoliveira@hotmail.com](mailto:cleliaoliveira@hotmail.com)

Carla Barreto  
Bolsista de Iniciação à Docência do Subprojeto de Pedagogia/Anos Iniciais do Ensino Fundamental  
[carlabarretobarreto@hotmail.com](mailto:carlabarretobarreto@hotmail.com)

Eliane Pereira dos Santos Lima  
Supervisora do Subprojeto de Pedagogia/Anos Iniciais do Ensino Fundamental  
[lanesantos2008@hotmail.com](mailto:lanesantos2008@hotmail.com)

Ennia Débora Passos Braga Pires  
Coordenadora do Subprojeto de Pedagogia/Anos Iniciais do Ensino Fundamental  
[enniadebora@yahoo.com.br](mailto:enniadebora@yahoo.com.br)

## **INTRODUÇÃO**

O professor precisa cada vez mais atrair seus alunos para a busca de conhecimento, porém, muitas vezes, esse profissional não dispõe de recursos que possibilite o desenvolvimento de uma didática diferenciada, trabalhando os conteúdos de forma maçante, dispersando o interesse da criança. É necessário considerar que os educandos que se encontram nas escolas públicas de hoje estão, cada vez mais, utilizando recursos tecnológicos no seu dia, quer seja para comunicar-se ou até mesmo como meio de estudo e diversão. Essas novas gerações estão integradas a uma cultura em formação que está diretamente ligada ao avanço tecnológico usando-a em seu favor para transformar seu modo de viver, e de ver o mundo.

O espaço escolar tem a tarefa de buscar novos métodos para desenvolver o processo de ensino-aprendizagem em sala de aula, podendo considerar ferramentas tecnológicas como auxiliadora no desenvolvimento do conhecimento, permitindo a inovação no trabalho dos professores. Assim, além dos materiais básicos que são imprescindíveis na escola, é necessário levar em consideração a utilização de recursos como televisão, aparelho de DVD retroprojeter, computadores com acesso à internet, aparelho de som, câmeras filmadoras, entre outros aparelhos e o potencial de contribuição desses recursos para uma aula diferenciada e divertida. A prática

docente deve lançar mão de métodos variados e diferentes instrumentos de ensino que favoreçam e permitam a interação e construção do conhecimento pela criança.

Este relato é o resultante de reflexões dos bolsistas de iniciação a docência do PIBID sobre as vivências e intervenções desenvolvidas em uma escola da rede pública municipal parceira do programa, na cidade de Itapetinga/BA. Para fundamentar as reflexões aqui apresentadas recorreremos a autores que discutem a questão em foco e suas perspectivas, dentre os quais se destacam: Almeida (2005), Roque (2006) e Mamede-Neves, Duarte (2008) e Buoro (2003).

O objetivo deste relato é mostrar como os recursos tecnológicos podem contribuir para o desenvolvimento das práticas docentes e que a carência desses, sugere a busca de soluções por meio da arte para superar dificuldades, auxiliando no processo de ensino-aprendizagem como ferramenta que possibilite ao aluno um aprendizado significativo.

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), por meio do Edital da Capes 02/2009, iniciou a suas atividades na UESB no ano de 2010. A partir deste período, a instituição participou de outros editais propostos pela Capes, permitindo uma substancial ampliação do Programa em nossa universidade. O PIBID abarca quase que a totalidade das licenciaturas ofertadas pela UESB, permitindo também a inclusão de subprojetos interdisciplinares que alcançam licenciandos de diferentes áreas.

O PIBID busca promover aos alunos de graduação de Pedagogia a vivência do processo ensino-aprendizagem nas escolas públicas da Educação Básica. Portanto, o PIBID possibilita ao discente de Pedagogia, através dessa experiência, conhecer a realidade das escolas públicas antes da futura atuação como profissional da educação. O objetivo principal do Programa é possibilitar ao discente a experiência em sala de aula, por meio de uma interação entre a escola dos sistemas municipais e estaduais e a educação superior através das licenciaturas, com a intenção de promover além da formação do docente, uma contribuição na melhoria do ensino nas escolas parceiras.

O subprojeto de Pedagogia - Linha de Ação Anos Iniciais do Ensino Fundamental tem como objetivo promover a participação dos discentes do Curso de Licenciatura em Pedagogia no PIBID permitindo a realização de ações colaborativas e integradoras, junto a professores de escolas parceiras e seus alunos, tendo em vista a iniciação à docência dos licenciandos, a formação continuada de professores em serviço e a promoção da melhoria do ensino, nas escolas de educação básica. Visando contribuir para a construção da sua identidade docente como professor dos anos iniciais do ensino fundamental I, por meio do subprojeto de Pedagogia, os discentes promovem a integração e o desenvolvimento de atividades nas escolas parceiras, a fim de juntos alcançarem o objetivo maior que é uma educação de qualidade.

As intervenções dos bolsistas são desenvolvidas em uma escola, na zona urbana na cidade de Itapetinga, que atende alunos do ensino fundamental I, com turmas do 1º ao 5º ano. O

planejamento é feito semanalmente, onde se busca desenvolver atividades e projetos educativos atrativos aos alunos, podendo assim contribuir com o trabalho que é desenvolvido pelos os professores regentes.

As reflexões que apresentaremos a seguir são originárias de nossas vivências e intervenções realizadas no contexto escolar, o que nos permitiu perceber a carência de recursos didáticos e tecnológicos e nos incentivou a buscar estratégias de ensino para superação.

## **METODOLOGIA**

Este estudo consiste em um relato de experiência vivenciado pelas bolsistas do PIBID, discentes do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Campus de Itapetinga, em uma escola da rede municipal de ensino fundamental I, parceira do Programa. A metodologia adotada neste artigo fundamenta-se em um breve referencial bibliográfico, onde autores afirmam o uso dos recursos tecnológicos como ferramentas positivas na contribuição das aprendizagens.

A falta desses recursos tem provocado nesta escola um sistema de rodízio, ou seja, o professor que necessita utilizar a televisão, por exemplo, tem que solicitar com antecedência, para viabilizar a troca de sala no dia, conforme a programação no plano de aula, embora seja para atender uma necessidade da escola, esse sistema de rodízio provoca nos alunos, certo desconforto, pois já ocorreu um episódio em que os alunos já estavam acomodados em suas cadeiras quando de repente, (por um erro de comunicação ou falta dela), tiveram que trocar de sala, deixando alguns materiais pessoais para trás, e quando retornaram, seus materiais estavam jogados num canto e alguns estavam faltando.

Essa experiência na escola permitiu conhecer a comunidade escolar e perceber as dificuldades enfrentadas pelos profissionais da educação em executar seu trabalho, pois para tornar as aulas mais atrativas, requer uso de recursos materiais e tecnológicos, porém não estão disponíveis para todos. Percebemos diante da carência de tais recursos, que execução de atividades vem sendo inviabilizadas. Essa carência interfere, muitas vezes, nos processos ensino-aprendizagem, contudo, o professor deve oferecer ao aluno subsídios capazes de tornar o objeto de estudo significativo e importante para a sua vida e diante disso, optamos pelo uso da arte como suporte na aprendizagem.

A proposta de intervenção pressupõe trabalhar atividades que envolva elementos que levará a percepção das principais dificuldades dos alunos, analisando os pontos precisos a serem trabalhados, isto é, perceber o que ensinar, como e porque se ensinar.

As crianças ainda não dominam a leitura e a escrita, por isso, a cada intervenção optamos por trabalhar a oralidade, motricidade e o raciocínio, de maneira que, na medida em que desenvolvíamos os conteúdos, tudo era articulado e associado a algo do contexto social dos pequenos e assim, eles, através da criação de histórias por meio da ilustração, construção de brinquedos, através da música e da dança, de confecção de cartazes e mural, etc., demonstravam o haviam compreendido diante do que foi exposto. A cada intervenção percebemos a evolução nas aprendizagens e o que mais impressiona é o empenho pela execução da atividade. Percebemos que as crianças que apresentam maior dificuldade na assimilação dos conteúdos expostos de maneira tradicional, são as mesmas que demonstram maior interesse na execução das atividades de arte.

De acordo com Vygotsky (1999, p. 315), “A arte é o social em nós, e o seu efeito se processa em um indivíduo isolado, isto não significa, de maneira nenhuma, que suas raízes e essência sejam individuais”. Cada um se expressa na sua individualidade, mas através da interação social, aprendemos e nos desenvolvemos, produzimos novas formas de agir e ampliamos nossas aprendizagens.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

O desejo em desenvolver atividades didático-pedagógicas atrativas e diferenciadas evidenciou as dificuldades enfrentadas pelos professores em sala de aula no que se refere à inexistência ou escassez de acesso a recursos didáticos e tecnológicos para incrementar as atividades didáticas. Dentre as carências identificadas, estão desde os materiais básicos como a falta de papel ofício, cartolina, cartuchos de tinta para impressão, biblioteca, além de recursos tecnológicos que, como pesquisas apontam, servem como suporte para o processo de ensino-aprendizagem, tais como: retroprojetor, aparelhos de DVD, caixa de som, televisão, sala de informática, internet acessível e de boa qualidade, entre outros.

Essa realidade denuncia a grande dificuldade enfrentada pelos profissionais que ali atuam, em especial, a equipe de professores que têm condições materiais e tecnológicas limitadas para o desenvolvimento de trabalho distinto no processo educativo. Diante desse contexto, nós bolsistas do PIBID encontramos algumas restrições ao planejarmos aulas atrativas e diferenciadas, pois, não raras vezes, fomos surpreendidas com essas limitações, inviabilizando a realização de atividades planejadas. Deparamos com diversos problemas enfrentados por esta escola e, em especial, observamos a deficiência de materiais e principalmente, a falta de recursos tecnológicos.

Devemos reconhecer a importância do uso da tecnologia na contemporaneidade, onde as crianças estão cada vez mais cedo usufruindo de novas ferramentas tecnológicas. A esse respeito, Mamede-Neves e Duarte (2008) destacam a familiaridade das novas gerações em lidarem com os recursos tecnológicos e apontam a resistência e ou estranhamento que pessoas com mais idade – incluindo a maioria dos professores – encontram para tal.

Segundo esses autores,

[...]crianças e jovens [conhecidos como] "nativos digitais" (Prensky, 2001), os que chegaram ao mundo após a popularização dos computadores pessoais e a criação da internet, compõem um segmento de usuários de TIC que não só faz uso corrente das mesmas como, também, antecipa o que está por vir, explora de forma criativa e diversificada tudo o que essas tecnologias têm a oferecer, ultrapassando, inclusive, os limites originalmente estabelecidos para o uso regular delas. Diferente, portanto, da imensa maioria dos professores que, pelas suas idades, são, em geral, imigrantes digitais (MAMEDE-NEVES; DUARTE, 2008, p. 777).

Ainda que esse “choque” de gerações em relação ao uso das tecnologias seja bastante revelador não se constitui em objeto de estudo neste trabalho, uma vez que o problema identificado não foi a pouca familiaridade dos professores com as tecnologias, e sim a dificuldade de acesso a esses recursos.

Hoje, o professor além de educar enfrenta o desafio de provocar nos seus alunos a curiosidade e o interesse pelos conteúdos trabalhados em sala, buscando tornar as aulas mais atrativas, significativas e prazerosas. Para que isto ocorra, é importante que o educador seja comprometido, dedicado, que possua técnica e conhecimento científico e que se aproprie de novas metodologias e tecnologias que o auxiliem no desenvolvimento do seu trabalho. Torna-se necessário que esse educador, procure meios que atraia os alunos para adquirir o conhecimento dos conteúdos desenvolvidos em sala de aula de acordo com os interesses dos mesmos, pois:

Tecnologias e conhecimentos integram-se para produzir novos conhecimentos que permitam compreender as problemáticas atuais e desenvolver projetos, em busca de alternativas para a transformação do cotidiano e a construção da cidadania (ALMEIDA, 2005, p. 40).

Em se tratando de recursos didáticos tecnológicos, a referida escola possui apenas uma televisão para atender a todos os alunos de forma precária. Este aparelho fica em uma sala de aula que atende a turma do 2º ano. Quando fizemos a exibição de algum vídeo ou filme, foi necessário incluir essa classe juntamente com a turma para a qual a atividade havia sido planejada.

Contudo, verificamos que fica inviável juntar duas turmas na mesma sala, pois não há cadeiras suficientes para todos. Enquanto os alunos do 2º Ano ficam sentados nas carteiras, os outros, acabam sentando no chão ou ficam de pé, todos muito apertados num ambiente pequeno. O

som da televisão é baixo, falta o cabo da caixa de som, o que deixa a conversa paralela, entre os alunos, mais atrativa. O calor e a falta de ventiladores deixam as crianças ainda mais agitadas.

Diante dessas dificuldades para exibição de vídeos e filmes, solicitamos de outras escolas o empréstimo de um retroprojeto para que pudéssemos utilizá-lo pátio, espaço um pouco maior que a sala de aula, o que não foi atendido. Esse ambiente desfavorável e a carência de recursos desmotivam a atuação dos profissionais e também provoca no aluno a falta de interesse pelas atividades propostas.

A educação acontece de várias formas e em múltiplos lugares, contribuindo no processo de atualização histórica do indivíduo sendo necessária a apropriação de ferramentas que contribuam com esta ação. A escola deve oferecer instrumentos didático/pedagógicos que contribuam positivamente para a aprendizagem dos alunos. A utilização de recursos tecnológicos nas práticas didático/pedagógicas se faz necessária considerando seu potencial no auxílio ao processo educativo e sua presença no contexto social e cultural dos educandos.

O processo de educar não é estático, tão pouco se limita ao livro didático. É necessário sair do tradicionalismo, quebrando o paradigma da utilização de metodologias arcaicas que não surtem mais o resultado esperado e incluir ferramentas de ensino mais atrativas e atualizadas agregando novos recursos pedagógicos, tais como: computador, televisão, aparelho DVD, data show, internet, filmadora digital, entre outros.

A internet tem auxiliado os professores no planejamento de aulas, dando informações e apresentando ideias diferentes para abordar conteúdos de maneira atrativa, lúdica e positiva para seus alunos. Por isso, é imprescindível que as escolas acompanhem a evolução tecnológica, atualizando suas práticas e repensando o seu papel e sua função social nesse contexto.

O processo educativo deve possibilitar ao sujeito a leitura e entendimento do seu contexto de mundo e considerar que os recursos tecnológicos alteram as práticas sociais, possibilitando novos compromissos para os professores, e para isso, requerer um novo posicionamento para a realidade da aprendizagem, pois assim,

A escola terá melhores condições de cumprir seu papel de escolarizar as novas gerações de nativos digitais se conseguirmos levar em conta, na organização do currículo, nas práticas escolares e na escolha de nossos métodos, formas de aprender que não se enquadram em nossos paradigmas (MAMEDE-NEVES; DUARTE, 2008, p. 785).

A escola tem o papel de formar e não meramente in-formar. Assim, um desafio para o educador é apropriar-se de conhecimentos para o uso dessas ferramentas no exercício de sua docência tendo em vista a utilização para fins de aprendizado e não de um passatempo para os alunos. O papel do professor implica em formação contínua e na busca constante por estratégias de

ensino diversificadas. O professor é um promotor de formação e transformação em uma sociedade, e como tal, deve estar atento às habilidades e competências necessárias dos seus alunos, para assim, traçar planejamentos específicos e interdisciplinares para atender as expectativas de aquisição do conhecimento.

A interdisciplinaridade surgiu na Itália e na França em meados da década de 60, num período marcado pelos movimentos estudantis que dentre outras coisas, reivindicaram um ensino mais sintonizado com as grandes questões de ordem política, social e econômica da época (FAZENDA, 1994), sua função é a flexibilidade e interação das disciplinas em relação aos conteúdos, ou seja, tratar de um assunto dentro de uma disciplina, e ao mesmo tempo lançar mão dos conhecimentos de outra; sendo a interdisciplinaridade, a articulação que envolve diversas disciplinas ao abordar determinado conteúdo, para que o conhecimento do aluno seja global, e não fragmentado (CAVALCANTI, 2005). Portanto, a interdisciplinaridade permite um conhecimento global, e não fragmentado dos conteúdos. Ao trabalhar de maneira interdisciplinar, temos que ter cautela, para não distanciar dos objetivos propostos no planejamento.

O professor ao planejar uma aula ou até mesmo a sequência didática tendo a Arte como estratégia de ensino e promoção de saberes permitirá ao aluno, não somente executar atividades, mas também, realizar, produzir e criar; trabalhar a coordenação motora, raciocínio lógico, regras por meio do passo-a-passos, produção textual, ou seja, a criança adquire as habilidades e competências necessárias de maneira mais prazerosa, além de possibilitar relacionar-se com o outro no contexto educacional.

O ensino através da Arte e objetivo que se propõe estão previsto na Lei de Diretrizes e Base, LDB nº 9394 de 1996, que em seu Art. 26, 2º parágrafo, incluiu o ensino de Arte como componente curricular obrigatório nos diversos níveis da Educação Básica, sendo essencial também, para a construção da cidadania. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para as séries iniciais do Ensino Fundamental referente à área Curricular Arte defendem que a educação em arte propicia o desenvolvimento do pensamento artístico, que caracteriza como um modo particular de dar sentido às experiências das pessoas: por meio da arte, o aluno amplia a sensibilidade, a percepção, a reflexão e a imaginação (BRASIL, 1997, p. 15).

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), a arte é apontada como promotora do desenvolvimento do pensamento artístico. Através dela a criança de alguma maneira se expressa por meio do desenho, da música, da dança, do teatro, o que sente ou o que vê. Os PCNs também destacam as possibilidades do trabalho com artes contribuir para valorização do ser humano por meio de suas diversas formas de manifestação além de proporcionar ao indivíduo, uma relação afetiva com o meio em que vivem.

A escola como espaço de formação e construção da identidade e reconhecimento da cultura permite que o indivíduo tenha liberdade de se expressar e aprender por meio da arte, oferecendo à criança a oportunidade de desenvolver o seu potencial criativo. Através da arte a criança desenvolve a imaginação e assim inicia a produção textual, por meio da descrição e produção de desenhos, através da música, do teatro, da construção de brinquedos feitos de sucatas e materiais recicláveis, expressando-se, de diversas maneiras. Por meio da arte ela percebe, constrói, desenvolve os sentidos e novas habilidades. Segundo Buoro (2003, p. 25), a arte é “[...] um produto de embate homem/mundo, consideramos que ela é vida e, por meio dela, o homem interpreta sua própria natureza, construindo formas ao mesmo tempo em que (se) descobre, inventa, figura e conhece”.

A prática pedagógica é indissociável do preparo do professor e de seu comprometimento com a ação pedagógica. O professor, na falta dos recursos tecnológicos, tem opção de utilizar-se de outras ferramentas para planejar atividades bem elaboradas e desenvolver suas atividades docentes de forma criativa.

Como tentativa de superar a carência de tais recursos e desenvolver um trabalho pedagógico significativo, optamos pela utilização da arte no desenvolvimento das aulas, o que surpreendentemente alcançou efeitos imediatos. Alguns alunos que outrora se mostravam desinteressados e até mesmo desmotivados passaram a participar ativamente das atividades. Dessa maneira as atividades propostas foram realizadas com empenho e satisfação.

Adotamos uma rotina diferenciada, a cada aula iniciávamos com uma estratégia diferente: com contação de história, apresentação no pátio da escola, a utilização de músicas e roda de conversas, para em seguida, iniciar o trabalho com os conteúdos programados. No decorrer das atividades, as crianças superaram nossas expectativas, pois apresentavam noções de raciocínio lógico e conseguiam representar por meio de desenhos, aquilo que foi aprendido sobre o conteúdo trabalhado, demonstrando curiosidade por novas aprendizagens. Percebemos, também, que mesmo aquelas crianças que apresentavam um comportamento mais difícil, conseguiam desenvolver as atividades e se mostravam mais calmos e interessados.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A realização deste estudo nos permite afirmar que as escolas precisam abrir mão do tradicionalismo e passar a mediar à aprendizagem de forma que os alunos vivenciem a realidade atual para que se torne um fardo e sim, um espaço que instigue a busca de novos conhecimentos.

É importante que o professor/mediador, a escola, o gestor e todos que fazem parte do processo educacional apropriem-se e reconheçam as possibilidades dos recursos tecnológicos em auxiliar e transformar o ensino-aprendizagem, proporcionando aos alunos condições mais favoráveis, inovadoras e facilitadoras da aprendizagem. E, uma vez que a escola adquira esses recursos, cabe aos professores à tarefa aprender a utilizá-los como instrumentos capazes de incrementar as atividades didáticas melhorando a qualidade da educação no cotidiano escolar.

Por fim, destacamos que na ausência desses recursos impõe a necessidade de se pensar formas de suprir as lacunas e limitações para uma prática docente inovadora. O caminho encontrado por nós foi à introdução do trabalho com artes.

Por meio da arte, o ensino promove a percepção, estimula a criatividade permitindo o desenvolvimento da criança, onde essa aprende de forma lúdica, prazerosa e espontânea. Assim, com planejamento de aulas voltadas para a utilização da arte, não só por meio de desenhos, mas produção e leitura de textos, oficinas de sucatas e etc, trabalhamos conteúdos propostos nas sequências didáticas e percebemos a interação e a socialização de conhecimentos, em rodas de conversas e contação de histórias, correspondendo às expectativas esperadas. Em contato com a arte, a criança adquire habilidades e competências bem como um olhar crítico sobre o mundo. O aprendizado da criança se faz acordo o estímulo proporcionado pelo professor e o interesse pessoal de aprender.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. E. B. de. **Prática e formação de professores na integração de mídias**. Prática pedagógica e formação de professores com projetos: articulação entre conhecimentos, tecnologias e mídias. Brasília: Ministério da Educação, 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/1sf.pdf> Acesso em: 03 de Novembro de 2015.

BAHIA. Projeto Institucional Microrrede Ensino-Aprendizagem-Formação PIBIB/UESB. Vitória da Conquista, 2009. Disponível em: <http://pibiduesb.blogspot.com.br/>.

BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, 1996.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte**. Volume 6 - Brasília: MEC/SEF, 1997.

BUORO, A. B. **O Olhar em Construção: uma experiência de ensino e aprendizagem da arte na escola.** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

CAVALCANTI, M. Vinte dicas para dominar as modernas práticas pedagógicas. **Revista Nova Escola.** n.188, dez., 2005. Disponível em: [http://revistaescola.abril.uol.com.br/edicoes/0188/aberto/mt\\_105133.shtml](http://revistaescola.abril.uol.com.br/edicoes/0188/aberto/mt_105133.shtml). Acesso em 24 de maio de 2008.

FAZENDA, Ivani C. A. **Interdisciplinaridade história, teoria e pesquisa.** 4. ed. Campinas: Papirus, 1994.

FERREIRA, B. dos S.; GONÇALVES, M. de C. P. B. G. O PIBID UESB: Trajetória, Impactos e desafios. **Revista de Iniciação à Docência.** v. 1, n. 1, 2016.

MAMEDE-NEVES, M. A. C.; DUARTE, R. O contexto dos novos recursos tecnológicos de informação e comunicação e a escola. **Educ. Soc.,** vol. 29, n. 104, p.769-789, Out., 2008.

ROQUE, Valéria. **O papel das tecnologias digitais no contexto escolar.** Disponível em: <http://webinsider.com.br/2006/11/09/o-papel-das-tecnologias-digitais-no-contexto-escolar/>. Acesso em: 03 de Novembro de 2015.

VYGOTSKY, L. S. **Psicologia da Arte.** São Paulo: Martins Fontes, 1999.

## **DESINTERESSE DOS ALUNOS EM SALA DE AULA: breves reflexões**

Taís Gama Costa  
Bolsista de Iniciação à Docência do Subprojeto de Pedagogia/Anos Iniciais do Ensino Fundamental  
[taistata46@hotmail.com](mailto:taistata46@hotmail.com)

Jaqueline Ramos Nascimento  
Bolsista de Iniciação à Docência do Subprojeto de Pedagogia/Anos Iniciais do Ensino Fundamental  
[jack-jr@live.com](mailto:jack-jr@live.com)

Luciana Santos do Nascimento  
Bolsista de Iniciação à Docência do Subprojeto de Pedagogia/Anos Iniciais do Ensino Fundamental  
[luciana-nascimento@hotmail.com](mailto:luciana-nascimento@hotmail.com)

Moana Ferreira dos Santos  
Professora Supervisora do Subprojeto de Pedagogia/Anos Iniciais do Ensino Fundamental  
[moana.santos@hotmail.com](mailto:moana.santos@hotmail.com)

Ennia Débora Passos Braga Pires  
Coordenadora do Subprojeto de Pedagogia/Anos Iniciais do Ensino Fundamental  
[enniadebora@yahoo.com.br](mailto:enniadebora@yahoo.com.br)

### **INTRODUÇÃO**

Este estudo é fruto da imersão no âmbito escolar e de nossas vivências enquanto bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) que têm proporcionado a experiência de intervir no processo educativo, construindo paralelos entre a vida acadêmica e à docência.

Sabe-se que o convívio entre professor e aluno no interior da sala de aula têm sido algo turbulento. O desinteresse dos alunos, na maioria das vezes, intervém para que não ocorra um ensino de qualidade e, conseqüentemente, uma aprendizagem significativa.

A educação vem atravessando um período de crise. As instituições escolares enfrentam múltiplos problemas preocupantes, dentre um dos mais graves, é a falta de interesse dos alunos, gerando o esgotamento dos professores e comprometendo o desempenho acadêmico.

A falta de interesse é um dos grandes desafios a ser enfrentado pelos professores, que, não raras vezes, não sabem como lidar com o problema. Trata-se de questão ampla que abrange a todos os envolvidos no processo educativo e que causa inúmeros prejuízos para o processo de escolarização.

O interesse em estudar o tema surgiu a partir das participações em sala de aula nos momentos de monitoria didática na condução de atividades pedagógicas planejadas pela equipe de bolsistas do subprojeto de Pedagogia, linha de Ação Anos Iniciais do Ensino Fundamental, numa escola pública, da rede municipal de ensino, na cidade de Itapetinga/BA. Nas intervenções pedagógicas foi observada a grande dificuldade que a maioria dos bolsistas encontrava em manter os alunos interessados nas aulas, até mesmo quando a atividade proposta era estimulante e inovadora.

Dessa forma, a escolha do tema do trabalho não se deu de forma contingente, mas sim, a partir das constatações originárias de observações feitas em sala de aula. A maioria dos bolsistas identificou a mesma situação, o desinteresse dos alunos diante das atividades propostas em classe.

Assim, o trabalho se propõe a analisar um problema recorrente e que se agrava a cada dia no interior das escolas, o desinteresse dos alunos. Apresenta o olhar dos bolsistas do Pibid que atuam em uma escola Municipal de Itapetinga-Bahia sobre essa problemática. Tem como objetivo de analisar as causas do desinteresse dos alunos em sala de aula e forma como os professores, da instituição estudada, lidam com essa problemática.

Os estudos de Bini e Pabis (2008), Cool (2004), Kupfer (1995), Fita (1999), Sisto (2000), Pezzini e Szymanski (2007) ofereceram o aporte teórico necessário para condução do trabalho permitindo o aprofundamento sobre o tema subsidiando as reflexões sobre as situações vividas no contexto da sala de aula.

Bini e Pabis (2008) enfatizam a centralidade a motivação para o sucesso do processo ensino-aprendizagem e destacam o papel do professor nessa tarefa. Para esses autores,

A motivação, o interesse e a participação dos estudantes são fundamentais, no processo ensino aprendizagem. Como coordenador e motivador da aprendizagem, o professor deve proporcionar um ambiente escolar agradável, fazendo com que a aprendizagem ocorra em um clima de participação e harmonia. Quando o ambiente escolar é agradável, a aprendizagem é mais fácil e prazerosa (BINI; PABIS, 2008, p.3).

O ambiente escolar e as relações e interações que ali se desenvolvem exercem importante influência na motivação e interesse do aluno pela aprendizagem. Dessa forma, a escola deve ser um local receptivo e preparado para fomentar o interesse e a motivação do aluno.

Para Kupfer (1995, p. 79), o processo de aprendizagem “depende da razão que motiva a busca de conhecimento tendo o professor que motivar o seu aluno para que ele mantenha ou comece a ter interesse em estudar”.

De forma similar, Fita (1999) defende que a motivação é um comportamento causado por necessidades, o que está sendo tratado em sala deve ser algo que motive o aluno a conseguir

conquistar ou chegar a algum objetivo. Em seu trabalho, o autor põe em relevo o significado do conteúdo que está sendo trabalhado, quanto mais necessário o aluno julgar o conteúdo, maior será a sua motivação para aprendê-lo.

Segundo Cool (2004), a responsabilidade pelo interesse em estudar não é apenas do aluno, ou do professor, mas da família, da classe social e da cultura que o indivíduo pertence. Assim, os estudiosos sobre o tema sinalizam diferentes fatores que interferem na motivação ora priorizando um fator em detrimento do outro, revelando o caráter multidimensional da motivação para a aprendizagem, ou a ausência da motivação que gera o desinteresse pelo aprender.

As lacunas na formação docente pela omissão da abordagem de questões reais e presentes no cotidiano da sala de aula, como por exemplo, o desinteresse em sala de aula, evidencia a falta de preparo do professor para trabalhar de forma adequada e, assim, conseguir motivar os alunos despertando o interesse pela aprendizagem.

Diante desse fato, viu-se a importância de se fazer uma pesquisa para se averiguar quais as causas que podem levar os alunos à falta de entusiasmo e ao desinteresse pelas aulas.

## **METODOLOGIA**

O trabalho de coleta de dados foi realizado no período de junho de 2016 a novembro de 2016, a partir do registro de observação das interações entre os alunos e os professores e, ou bolsistas do PIBID, em uma escola pública da cidade de Itapetinga/BA, no intuito de identificar as causas do desinteresse dos alunos em sala de aula e forma como os professores lidam com essa problemática.

Na busca de um aporte teórico para análise dos dados foi realizada uma pesquisa bibliográfica em autores que se debruçam sobre o tema. Cervo *et al* (2007, p. 61) enfatizam que a pesquisa bibliográfica “constitui o procedimento básico para os estudos monográficos, pelos quais se busca o domínio do estado da arte sobre determinado tema”.

A partir dos estudos de Bini e Pabis (2008), Cool (2004), Kupfer (1995), Fita (1999), Sisto (2000), Pezzini e Szymanski (2007) os dados foram analisados permitindo a reflexões sobre as situações vividas no contexto da sala de aula.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Na atualidade, a falta de desinteresse pela aprendizagem é um fator muito presente nas salas de aulas e tem provocado stress e falta de encorajamento, por parte dos professores, para o exercício da docência.

A motivação e o interesse dos alunos em aprender tem sido algo preocupante para todos aqueles envolvidos com a educação. Uma breve visita a uma sala de aula evidencia essa constatação, a presença de alunos desmotivados e sem interesse. Esse fato tem efeitos decisivos nos resultados do processo ensino e aprendizagem, como destacam Bini e Pabis (2008, p. 3),

O processo ensino-aprendizagem se dá de forma eficaz quando existe motivação e interesse por parte do aluno, essa é uma opinião praticamente unânime entre os educadores. E, quanto maior a motivação para aprender, maior será a disposição para se estudar, o que acarretará êxito na escola e na vida futura. Se o aluno não encontra significado no trabalho que tem a realizar, se não vê perspectiva futura nessa aprendizagem, provavelmente não terá interesse em aprender.

O que se vê são alunos que frequentam as aulas por obrigação, sem, contudo, participar das atividades de forma efetiva. Ficam apáticos diante de qualquer iniciativa dos professores, que se confessam frustrados por não conseguirem atingir seus objetivos.

Um fator relevante é que, para alguns estudantes, não há a compreensão prática e significativa do motivo real de se estudar. Por outro lado, alguns docentes não fazem paralelo entre prática e teoria, entre a vida diária dos alunos e o conteúdo escolar, tornando as aulas desarticuladas e comprometendo o desenvolvimento educacional desses educandos na medida em que a sala de aula não se constitui como um ambiente estimulante.

A participação dos pais e família na escola e outro aspecto relevante, se não existe uma participação ativa dos mesmos na vida escolar desses alunos, não haverá entusiasmo por parte do aluno em querer aprender. A falta de estímulo pela ausência da participação parental na vida escolar reforça a falta de necessidade de aprender.

Se o sucesso da aprendizagem depende da razão que motiva a busca de conhecimento, como destaca Kupfer (1995), os professores devem antes de tudo, motivar os alunos à aprendizagem. A forma de apresentar o conteúdo, entretanto, pode produzir efeitos contrários. Os alunos precisam ser provocados para que sintam a necessidade de aprender, e não serem tratados como depósitos noções que, aparentemente, não lhes dizem respeito.

A recusa em participar das atividades em sala de aula e a solicitação do cumprimento da tarefa em casa, geralmente, apresentam o mesmo resultado quando não há o envolvimento dos pais

na vida escolar dos alunos. Aparentemente, os pais também não se envolvem com a aprendizagem dos filhos. Aos pais, basta saber que seus filhos estão frequentando a escola e, deste modo, sentirem que estão “cumprindo a Lei”. Este problema coloca os professores diante de um dilema: O que fazer? Como lidar com tais alunos? O que se estão fazendo errado? Afinal, a escola tem o dever de fazer com que todos aprendam? Mas como, se alguns não estão interessados?

Antes mesmo de analisar a falta de interesse dos alunos, o que deve ser observado realmente é o contexto no qual os alunos e professores estão envolvidos, ou seja, uma sociedade capitalista que busca o lucro acima de tudo cujo propósito primeiro da educação é a preparação para o mercado de trabalho. Nesse panorama o professor é um ser manipulado pelo sistema e induzido a trabalhar conforme a ideologia capitalista.

Pezzini e Szymanski (2007 p. 4), analisando a influência do neoliberalismo na educação, destacam que,

Vivemos sob a égide de uma política neoliberal, que privilegia o capital em detrimento da vida humana, o individualismo sobre a coletividade, aliada à globalização, que ajuda na massificação de ideias e na consolidação de costumes, em detrimento das culturas próprias de cada povo. Esta preocupação coletiva pelo capital retirou das escolas o campo filosófico, o debate de ideias, a formação/consolidação de opiniões, a capacidade de argumentar. O interesse atual é formar para o mercado de trabalho, independente do que rezam os Projetos Político-Pedagógicos, onde a “formação para a cidadania” aparece como meta principal.

Nesse contexto, o professor se vê manipulado pelo sistema e induzido a formar pessoas qualificadas para alimentar o mercado de trabalho. Por outro lado, os jovens encontram cada vez mais dificuldades para encontrar um emprego e se inserir no mercado de trabalho. Isso contribui para que o jovem atribua menos valor ao processo educacional e para que os alunos se sintam cada vez mais desmotivados e manifestem desinteresse em estudar.

Com tudo isso acontecendo, como levar os alunos a reconhecer a importância da formação escolar? E mais do que isso, a importância de aprender para a vida e não somente para obter um diploma?

Diante desta realidade, os alunos mostram-se igualmente alienados e apáticos diante do que é oferecido em sala de aula. É claro que a escola não vai mudar a situação do país, mas certamente, é necessário ter a consciência da importância do trabalho dos educadores para que mudanças ocorram.

Paro (2008, p. 301) afirma que é preciso querer aprender para que o processo se realize com êxito. Todavia, não tem sentido atribuir a culpa ao educando pelo fracasso da aprendizagem com o argumento de que se o aluno não aprendeu foi porque não quis aprender. Ser detentor de vontade faz parte das condições necessárias para a aprendizagem, mas não é uma qualidade exclusiva.

Despertar no aluno a motivação para aprender é uma tarefa imprescindível da escola, da qual depende o sucesso do trabalho que desenvolve. Esta tarefa deve ser assumida por todos os atores da escola.

Fita (1999, p. 77) destaca que a motivação é “um conjunto de variáveis que ativam a conduta e a orientam em determinado sentido para poder alcançar um objetivo”. A motivação é um comportamento causado por necessidades, o que está sendo tratado em sala deve ser algo que motive o aluno a conseguir conquistar ou chegar a algum objetivo.

Para este autor, a motivação está relacionada ao desempenho do professor. Um bom professor é aquele que sabe motivar seu aluno. Os alunos se mostram mais interessados nas aulas quando o docente dá atenção às perguntas e respostas havidas na sala, confrontando as hipóteses dos alunos e fazendo-os refletir sobre os conceitos e argumentos desenvolvidos. Assim, o educador consegue despertar a curiosidade no aluno e estimular o desenvolvimento de suas aptidões cognitivas acerca da realidade e do meio que o cerca (FITA, 1999). A ausência desses estímulos e estratégias de motivações, nas interações pedagógicas, facilita a ocorrência do desinteresse pelos estudos.

Assim, docentes que trabalham com foco na mediação obtêm maior envolvimento dos alunos na aula, além de conseguirem construir um relacionamento equilibrado pautado no respeito, afeição e confiança, resignificando o espaço de sala de aula como ambiente de prazer, de construções coletivas e de aprendizagens úteis à vida prática dos educandos.

O desinteresse em sala de aula é uma problemática muito mais complexa e que requer maiores esforços para seu enfrentamento. Os fatores que influenciam na motivação ou falta de motivação/interesse dos alunos podem ter origens distintas, podendo ser de natureza familiar, escolar, social, pessoal, etc. Assim, são várias as causas que levam ao desinteresse do aluno: um professor monótono que não muda a maneira de conduzir suas aulas; a ausência da participação da família na vida escolar; escolas mal estruturadas e pouco atrativas; a carência de significado e sentido atribuído ao objeto da aprendizagem; são alguns exemplos.

A inserção dos bolsistas do PIBID em salas de aulas, do ensino fundamental I, em uma escola pública localizada na cidade de Itapetinga-Bahia possibilitou a constatação do desinteresse manifesto pelos alunos frente às atividades propostas e despertou o interesse em aprofundar os estudos sobre a temática.

A frequência em um dia da semana nas salas de aula, realizando observações sobre as interações professor-aluno ou desenvolvendo intervenções didáticas orientadas, permitiu aos bolsistas enfrentar dificuldades decorrentes da falta de interesse dos alunos, mesmo quando a atividade proposta apresentava um caráter inovador. Vale salientar, que tal constatação é uma ocorrência frequente nas interações entre professores e alunos, na escola estudada. Parece que as

crianças que estão na escola, apenas para cumprir com sua obrigação de cidadão, que é estar na escola. São poucos os alunos que demonstram querer aprender, que se prendem as aulas realmente.

O fato de nem todos os professores estarem preparados para trabalhar com a falta de interesse dos alunos foi outro aspecto identificado e que merece destaque. Na instituição estudada, alguns professores se mostram sensíveis a essa questão e buscam desenvolver metodologias para envolver e incentivar a participação e a motivação dos alunos, outros, não perceber o desinteresse, ignorando o problema. A conduta destes últimos contribui para o agravamento da situação, pois se professor não inova e não muda suas estratégias, o aluno não verá motivos para se engajar nos estudos.

As vivências em salas de aulas também revelaram que quando as atividades propostas aos alunos possuem um caráter inovador, diferente das atividades rotineiras, o desinteresse diminui consideravelmente e os alunos se envolvem mais nas atividades. Esse aspecto tem sido frequentemente comentado nas reuniões para planejamento e discussões acerca do planejamento das intervenções na escola. O trabalho em sala de aula exige grande empreendimento de esforços pelos professores, pois, para que haja interesse dos alunos é necessário estar sempre inovando, sempre levando uma proposta didática interessante e que desperte no aluno o interesse. Esse esforço pode ser intensificado, dependendo das condições de trabalho dos professores podendo se traduzir num trabalho exaustivo, que não corresponde às expectativas gerando desânimo e a volta às práticas tradicionais.

Os bolsistas procuram trabalhar nos projetos e sequências didáticas com atividades significativas e com metodologias interativas, buscando dinamizar as aulas e despertar o interesse e a participação dos discentes. Especial atenção foi dada aos alunos que não manifestavam motivação/interesse nas aulas, no intento de incluí-los motivando-os a participar das atividades realizadas. Constatou-se, ao longo do desenvolvimento das sequencias didáticas, melhoras na participação e envolvimento desses alunos nas atividades propostas.

Ainda assim, constatou-se a resistência e manifestações de desinteresse de alguns alunos, o que é um indicativo da gravidade do problema e sugere, ao mesmo tempo, necessidade de enfrentamento da situação. Muitos alunos vão para a escola apenas porque os pais precisam trabalhar e as leis não permitem que a criança fique só em casa, então, os pais para cumprirem com sua obrigação, levam as crianças para a escola. A escola é concebida apenas como um depósito de crianças. O que faz com que a criança não tenha entusiasmo em participar das aulas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desinteresse escolar é algo preocupante e que precisa ser analisado, no sentido de buscar estratégias eficientes de enfrentamento do problema. Por se tratar de uma questão que pode ter causas de origens distintas, seja de ordem familiar, escolar ou social, necessita do envolvimento de todos aqueles que se preocupam com a formação das futuras gerações e que acreditam no potencial emancipador de uma educação de qualidade.

No âmbito escolar, é possível a adoção de algumas medidas para amenizar o problema, como a busca do envolvimento da família na vida escolar e, principalmente, uma mudança na perspectiva pedagógica das atividades desenvolvidas com os alunos.

O estudo revelou que, para promover um maior interesse dos alunos pelos estudos, os professores devem utilizar metodologias mais eficazes e motivadoras, evitando o trabalho rotineiro. Devem utilizar procedimentos e métodos variados que consigam despertar em seus alunos a vontade de aprender.

Em suas aulas, os professores precisam fazer relação da teoria com a prática, da teoria com a realidade de seus alunos, pois, quando o aluno se vê no que o professor está dizendo, se sente mais motivado a participar das aulas.

As observações feitas das interações em sala de aula evidenciaram que os alunos participam e se empenham mais nas atividades que se aproximam da realidade vivida por eles em casa, no seu bairro, ou em sua cidade. Atividades dinâmicas que saem das paredes da sala de aula ou dos muros da escola os levam a quererem participar e colaborar, ajudando positivamente no processo de ensino-aprendizagem.

Por fim, destaca-se que essas reflexões podem contribuir para o enfrentamento do desinteresse dos alunos pelas atividades propostas na escola uma vez que colocou em foco essa problemática como objeto de estudo, reflexão e análise para a superação de um problema real presente cotidiano escolar.

## REFERÊNCIAS

BINI, L. R.; PABIS, N. Motivação ou interesse do aluno em sala e a relação com atitudes consideradas indisciplinadas. **Revista Eletrônica Lato Sensu**, Ano 3, n. 1, p. 40-47, mar., 2008.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A.; SILVA, R. da. **Metodologia Científica**. 6 ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

COLL, C. **Desenvolvimento psicológico e educação: Transtornos do desenvolvimento e necessidades educativas especiais**. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

FITA, E. C. O professor e a motivação dos alunos. In: TAPIA, J. A.; FITA, E. C. **A motivação em sala de aula: o que é, como se faz**. 4. ed. São Paulo: Loyola, 1999. p. 65-135.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2006.

KUPFER, M. C. **Freud e a Educação: O mestre do impossível**. São Paulo: Scipione, 1995.

LIMA, L. M. S. Motivação em sala de aula: a mola propulsora da aprendizagem. In: SISTO, F. F.; OLIVEIRA, G. C.; FINI, L. D. T. (Orgs.). **Leituras de psicologia para formação de professores**. Petrópolis: Vozes. 2000, p.148-162.

PARO, V. H. A gestão da educação ante as exigências de qualidade e produtividade da escola pública. In: SILVA, L. H. da (Org.). **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis. Vozes. 1998. p. 300-307.

PEZZINI, C. C.; SZYMANSKI, M. L. S. O novo desafio dos educadores: como enfrentar a falta de desejo de aprender. In: **Anais do Simpósio de Educação: XIX Semana de Educação**. Cascavel: Edunioeste, 2007.

# SENTIDOS E CONSTRUÇÃO DA DOCÊNCIA A PARTIR DAS EXPERIÊNCIAS DO PIBID

Soenilson dos Santos Costa

Bolsista de Iniciação à Docência do Subprojeto de Pedagogia, Anos Iniciais do Ensino Fundamental  
[soenilsoncosta@hotmail.com](mailto:soenilsoncosta@hotmail.com)

Paula Josefina Brito Pales

Bolsista de Iniciação à Docência do Subprojeto de Pedagogia, Anos Iniciais do Ensino Fundamental  
[paulapalesii@gmail.com](mailto:paulapalesii@gmail.com)

Ennia Débora Passos Braga Pires

Coordenadora do Subprojeto de Pedagogia/Anos Iniciais do Ensino Fundamental  
[enniadebora@yahoo.com.br](mailto:enniadebora@yahoo.com.br)

## INTRODUÇÃO

Atualmente os cursos de formação de professores têm vivido desafios no tocante a promoção de uma formação capaz de estabelecer “a ligação entre as dimensões pessoais e profissionais na produção identitária dos professores” (NOVOA, 2009, p. 30). A aproximação da formação com o exercício da docência e a necessária interação com a realidade do contexto escolar tem sido a perspectiva apontada por estudiosos do tema.

Essa interação tem sido fortalecida no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à docência (PIBID) como será destacado neste trabalho, considerando as vivências de bolsistas de iniciação à docência, do Subprojeto de Pedagogia – Linha de Ação Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Esse subprojeto é desenvolvido na cidade de Itapetinga/BA, em duas escolas parceiras da rede pública municipal de ensino, desde o ano de 2012. Ao longo dessa trajetória, tem incentivado os licenciandos a considerarem a escola pública como *locus* privilegiado de construção dos saberes da docência a partir da interação entre os sujeitos envolvidos nesse processo: professores e alunos da escola básica, licenciandos e professores da universidade. Esses saberes são ressignificados a partir do olhar reflexivo na/sobre a prática vivenciada no contexto escolar no intento de aprimorá-la, de instrumentalizar melhor os aprendizes da docência e de contribuir para a aprendizagem dos alunos das escolas parceiras.

O presente trabalho resulta de reflexões sobre as experiências vivenciadas por bolsistas de iniciação à docência, em uma das escolas parceiras onde o Subprojeto de Pedagogia é desenvolvido. Ao adentrar no ambiente escolar, os bolsistas de iniciação à docência são orientados a desenvolver uma observação criteriosa do contexto escolar, com o objetivo de conhecer o cotidiano, a cultura escolar e identificar aspectos relacionados à dinâmica da escola ou à sala de aula que devessem ser objetos de discussões e reflexões nas reuniões semanais de estudo da equipe de integrantes do

subprojeto. Esse diagnóstico permite o conhecimento da realidade escolar, familiarizando o bolsista com a cultura escolar e com seus sujeitos, processo que vai sendo ampliado com as vivências subsequentes, ao longo da permanência no Programa. As observações e impressões dos bolsistas são registradas em um diário de bordo e se tornam objetos de discussões e debates posteriores, nas reuniões de estudo, permitindo o aprofundamento teórico e a reflexão concomitante na e sobre práticas vivenciadas.

O desejo de refletir sobre a interação dos licenciados do curso de pedagogia com os sujeitos da escola buscando compreender a contribuição desse processo na construção dos sentidos sobre a docência surge das impressões suscitadas pelas vivências no espaço escolar. Assim, o objetivo deste trabalho é discutir como o PIBID contribui para a construção dos sentidos da docência e de que forma a interação da teoria/prática e a relação tecida entre os sujeitos no processo formativo acrescentam atributos na construção de sentidos sobre a profissão docente.

## **METODOLOGIA**

O trabalho foi realizado a partir de um estudo bibliográfico, nos moldes propostos por Gil (2008) e Prodanov e Freitas (2013), sobre formação docente, construção do saber compartilhado e sentidos da docência, no intento oferecer aporte teórico para as reflexões sobre as impressões apontadas pelos bolsistas acerca das contribuições da interação teoria/prática e da relação entre os sujeitos do PIBID na construção de sentidos sobre a profissão docente.

As reuniões de estudos, desenvolvidas semanalmente, envolvendo os integrantes do subprojeto de pedagogia, possibilitaram o debate sobre as questões levantadas e direcionaram o aprofundamento à luz do referencial teórico sobre as temáticas em questão. Os estudos de Cunha (2013); Freire (1996); Garcia (2010); Nóvoa (2009); Paniago e Sarmiento (2017) e Tardif e Raymond (2000) subsidiam as considerações apresentadas neste trabalho.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Buscamos compreender a construção da docência sob a perspectiva teórica de Nóvoa (2009), Freire (1996) e Cunha (2013) que discutem a questão em diferentes aspectos. Freire (1996) destaca que o ser humano é um ser inacabado, um ser “inconcluso” e que seu processo de constituição como sujeito se desenvolve na dinâmica sociocultural e na interação com outros sujeitos. Nóvoa (2009, p. 30), ao discutir a profissionalidade docente, enfatiza que a (pre)disposição para a docência “não é natural mas construída, na definição pública de uma posição com forte sentido cultural, numa *profissionalidade docente* que não pode deixar de se construir no interior de

uma *personalidade do professor*.”

O PIBID, proposto pela Coordenação de Aperfeiçoamento de pessoal de Nível Superior (CAPES), em 2007, tem se firmado como uma política que visa, dentre outros objetivos, 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. Esse objetivo evidencia o alinhamento do Programa com o argumento defendido por Nóvoa (2009) que enfatiza a necessidade de uma formação de professores construída dentro da profissão. Esse é o diferencial do modelo proposto no PIBID e decorre daí as contribuições relevantes para o processo formativo dos licenciandos que procuramos destacar neste trabalho.

Ao inserir os discentes no contexto escolar, o Pibid abre possibilidades para que possam vivenciar a dinâmica dos processos da prática docente. De forma colaborativa, por meio de uma aprendizagem compartilhada entre os sujeitos envolvidos no processo, os bolsistas vão construindo seus saberes e ressignificando os sentidos que atribuem ao fazer docente. A imersão no cotidiano escolar permite aos bolsistas a vivência de situações singulares e complexas e que exigem um posicionamento reflexivo. Sobre isso, Paniago e Sarmiento (2017, p 772) destacam que,

Para corresponder às múltiplas exigências do processo ensino e aprendizagem, [...] são necessárias novas propostas de formação inicial e continuada, perspectivas formadoras que contemplem o desenvolvimento profissional do licenciando/a e a preparação para as diferentes tarefas com que os professores se deparam em seu cotidiano; [...] fato que requer a formação de professores questionadores, reflexivos e pesquisadores para que possam mobilizar os vários saberes necessários ao exercício da docência que a atual sociedade conclama.

A possibilidade de o professor adotar uma postura reflexiva sobre sua prática docente encontra respaldo na formação que deve ser sedimentada na interação teoria/prática. Imbernón (2004) *apud* Paniago e Sarmiento (2017, p. 772) diz que é “[...] necessário formar o professor na mudança e para a mudança”. Esse pensamento sugere a compreensão das novas configurações da sala de aula que apontam demandas para além de uma dimensão comportamentalista de compreensão do sujeito e do ato de ensinar. Para atuar no cerne dessas mudanças, é necessário formar os futuros professores imersos na realidade concreta, a partir das dimensões sociais, culturais e históricas, instrumentalizando-os para serem capazes de realizar uma prática docente significativa e coerente com condições existentes.

A formação construída na interação dos sujeitos, na articulação dos saberes e significados pessoais e sociais, caracteriza uma mudança de paradigma, nitidamente comportamentalista, dos cursos de formação de professores (CUNHA, 2013). A necessária inversão desse modelo é enfatizada por Nóvoa (2009) ao propor que se instituem as práticas profissionais como lugar de

reflexão e de formação.

A esse respeito, é inegável aporte do PIBID na formação dos futuros docentes que atuam como bolsistas de iniciação à docência. As experiências do PIBID oferecem suporte para o rompimento de práticas simplistas de atuação e possibilita aos bolsistas fazer a interação dos saberes teóricos com as vivências da prática docente. A interação desenvolvida nas reuniões de estudos, o diálogo, as trocas de saberes, são elementos essenciais na formação docente e constituem momentos de aprendizagem compartilhada entre os atores do Programa.

Tardif e Raymond (2000) apontam o papel social da construção dos saberes. Nas palavras dos autores,

Os “saberes” (esquemas, regras, hábitos, procedimentos, tipos, categorias etc.) não são inatos, mas produzidos pela socialização, isto é, através do processo de imersão dos indivíduos nos diversos mundos socializados (famílias, grupos, amigos, escolas etc.), nos quais eles constroem, em interação com os outros, sua identidade pessoal e social (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 218).

As reuniões semanais, realizadas na universidade, permitem reflexões sobre as experiências vividas no ambiente escolar. Nesses momentos de estudos, os bolsistas socializam suas experiências práticas e debatem as questões à luz de referencial teórico, ressignificando, assim, os conteúdos adquiridos no espaço de formação, construindo e reconstruindo os significados que atribuem à docência.

No nosso caso, o sentido da docência, se desenvolveu a partir desse movimento. A relevância das vivências foi determinante para solidificar o desejo de ser professor. A constatação desse desejo foi construída no bojo das experiências práticas no ambiente escolar e na interação com os sujeitos envolvidos no processo, em um movimento contínuo de ressignificação dos sentidos atribuídos à docência. Da expectativa nervosa frente às primeiras visitas ao espaço escolar, ao medo e ao sentimento de insegurança diante das intervenções iniciais em uma classe do 4º Ano do ensino fundamental, à constatação de estar diante de desafios muito complexos e não menos intrigantes. No decorrer dos trabalhos e, com a ação coletiva inerente ao Pibid, foi possível superar a insegurança e adquirir autonomia no suporte do fazer docente, ao mesmo tempo em que a certeza do interesse pela docência foi se consolidado. O suporte compreende, aqui, ao espaço social e cultural da escola, as múltiplas linguagens como um espaço de apropriação. Segundo Freire (1996, p. 29), o “suporte é o espaço, restrito ou alongado, a qual o animal se prende *“afetivamente”* tanto quanto para resistir, é o espaço necessário ao seu crescimento e que delimita seu domínio”.

Esse mesmo autor também adverte que “não há docência sem discência” (Freire, 1996) e postula esse preceito como uma condição imprescindível no processo de constituição do ser docente. As vivências do Pibid encontram consonância com essa condição, na medida em que

estabelece uma dinâmica formativa fundamentada em aspectos práticos e teóricos sobre os saberes da docência. Ao sermos inseridos no Pibid, somos mobilizados para uma busca incessante por conhecimentos relacionados à prática docente. Os caminhos que surgem no movimento da aula, as curiosidades dos alunos, o inesperado, etc., são objetos provocadores para uma formação consistente em que o licenciando compreende a necessidade da busca de sua completude, por reconhecer-se como sujeito inacabado, em processo contínuo de construção.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação de professores e o exercício da profissão docente enfrentam muitos desafios no Brasil, carecendo de investimentos e políticas que valorizem a docência e que estejam comprometidas com a melhoria da educação em nosso país. O Pibid tem se firmado como uma iniciativa que se alinha com esses propósitos, somando esforços para minimizar as fragilidades na formação docente na medida em que insere o discente na realidade escolar, possibilitando uma formação contextualizada e sólida, que atenda a complexidade do fazer docente.

O trabalho procurou destacar contribuições do Pibid para a formação de professores ao reconhecer a escola como espaço de formação e de construção dos saberes da docência. Considerando as impressões de bolsistas de iniciação à docência, do Subprojeto de Pedagogia da UESB, destaca como o Pibid possibilita a construção de sentidos sobre a docência e o papel da interação entre os sujeitos envolvidos nesse processo que, ao oferecer atributos na construção de sentidos sobre a profissão docente, contribui para a inserção dos licenciandos na carreira docente.

## REFERÊNCIAS

- CUNHA, Maria Isabel da. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação 2013. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, n. 3, p. 609-625, jul./set. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v39n3/aop1096.pdf>>. Acesso: novembro de 2016.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GARCIA, Carlos Marcelo. *O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência*. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 2, n. 3, p. 11-49, ago./dez. 2010. Disponível em <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>. Acesso: outubro de 2016.
- GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- NOVOA, Antônio. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. In: \_\_\_\_\_. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009. p. 25-46.

PANIAGO, Rosenilde Nogueira; SARMENTO, Teresa. A Formação na e para a Pesquisa no PIBID: possibilidades e fragilidades. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 42, n. 2, p. 771-792, abr./jun. 2017. Disponível em <<http://www.seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/58411/41005>>. Acesso: abril de 2017.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico [recurso eletrônico]: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 73, p. 209-244, dez. 2000. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302000000400013&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302000000400013&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso: setembro 2016.

## **2 Tecendo possibilidades para a Educação Infantil**

### **2.1 Eixo Temático: Docência e prática**

## **UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NO PIBID: a prática da literatura infantil**

Adenilde Alencar P. Matias  
Bolsista de Iniciação à Docência do Subprojeto de Pedagogia/Educação Infantil  
[nida.alencar@hotmail.com](mailto:nida.alencar@hotmail.com)

Patrícia Batista  
Bolsista de Iniciação à Docência do Subprojeto de Pedagogia/Educação Infantil  
[pattybatistinha@hotmail.com](mailto:pattybatistinha@hotmail.com)

Jorsinai de Argolo Souza  
Coordenadora da linha de ação de Educação Infantil  
[naiargolo@hotmail.com](mailto:naiargolo@hotmail.com)

### **INTRODUÇÃO**

O presente trabalho relata a experiência da intervenção realizada em uma escola da rede municipal de Itapetinga/BA referente ao subprojeto de Pedagogia, linha de ação-Educação infantil do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID-CAPES), sob a coordenação da professora Jorsinai de Argolo Souza.

Realizamos observação na turma de Pré II, turno matutino, de um centro de educação infantil e compreendemos que a observação é essencial para que os discentes da iniciação à docência consigam obter informações de como atender as necessidades das crianças e, a partir daí, realizar intervenções. Durante as observações percebemos que as crianças partilham ideias, novidades e constroem novas parcerias. No entanto, devem ser propostas significativas, que tenham sido baseadas no interesse manifestado pelo grupo e que acolham todas as crianças que queiram participar, segundo suas possibilidades e seu desejo.

Sendo assim, durante as observações que realizamos na escola parceira, percebemos que mesmo diante de um acervo literário com excelentes obras, a Literatura Infantil não tinha um lugar de destaque na prática cotidiana da escola.

Sabendo que a Literatura Infantil contribui para o desenvolvimento das crianças e que muitas das leituras utilizadas na sala pela regente não condizia com a realidade das crianças, resolvemos realizar as intervenções a partir da leitura de contos na classe observada.

Gomes (2011) afirma que:

A literatura infantil influencia em todos os aspectos da educação da criança tendo como finalidade educar, instruir e distrair. A mesma atua em três áreas que seriam a afetividade, desperta a sensibilidade e o amor a literatura; compreensão

desenvolve a leitura e compreensão do texto; inteligência desenvolve a aprendizagem de termos e conceitos, e principalmente a aprendizagem intelectual. (GOMES, 2011 p.3).

O Referencial Nacional Curricular para a Educação Infantil - RNCEI (1998) também sinaliza aos educadores a importância das crianças manusearem os livros, ter o contato direto sem reprimi-los com medo de estragarem, possibilitando momentos de leitura prazerosa através de acervos em sala de aula, atentando para a qualidade dos textos ofertados para as crianças.

## **METODOLOGIA**

A atividade de intervenção foi construída através de discussões entre os bolsistas, as supervisoras e a coordenadora da linha de ação sobre as propostas a serem desenvolvidas, intercalada com observações, registro de atividades, planejamento de intervenção e discussão de textos lidos.

Desse modo, as intervenções foram propostas a partir de projetos mensais, envolvendo clássicos da Literatura Infantil. A primeira intervenção foi a partir da história do “Patinho feio”, onde convidamos as crianças para a rodinha de conversa e lemos a história. Após a leitura, exploramos as ideias das crianças sobre a história com o objetivo de estimular o gosto da criança pela leitura e pela interpretação de texto. As crianças trouxeram para a discussão, alguns contextos da história, tais como: quando a criança chama a outra de feia; quando o colega bate; quando o colega rir porque o outro levou um tombo, dentre outros. Foi uma intervenção muito proveitosa e significativa para a aprendizagem da criança, pois houve interação e construção de conhecimentos entre as crianças e bolsistas.

A segunda intervenção teve como objetivo identificar a primavera como estação do ano e seus benefícios para a natureza. Para isso, convidamos as crianças para o cantinho da leitura e realizamos a leitura da letra das canções “A joaninha” e “Alecrim dourado”. Logo após, cantamos as canções e, na roda de conversa, indagamos as crianças sobre o que significa a primavera e muitas responderam: “É das flores, tia!” A partir daí, explicamos a importância da primavera para a natureza, os seres vivos e o meio ambiente. Em seguida, desenvolvemos uma atividade de artes com as crianças que foi a produção de uma árvore coletiva, pintada com tinta guache. O cartaz ficou exposto no mural da sala.

A terceira intervenção visava o contato com livros de Literatura Infantil, onde disponibilizamos na sala de aula uns 20 livros de literatura e pedimos que, em dupla, as crianças escolhessem um livro do seu interesse. Nessa atividade, estavam presentes 16 crianças e foram

escolhidos oito livros. Após a escolha dos livros, foi feita uma votação na sala para escolher um livro para ser lido e explorado como atividade pedagógica. O livro escolhido foi “Quem tem medo de monstros” de Ruth Rocha. Foi uma atividade interessante, pois contribuiu para que as crianças refletissem sobre a violência que anda assolando nosso mundo, pois o livro trata da questão de que o monstro tem medo de bandido e isso foi discutido e abordado pelos pequeninos de forma surpreendente com relatos chocantes de que o pai, mãe, vó, tio já haviam sido assaltados.

Após as discussões, fizemos uma atividade de artes, entregamos a cada criança uma folha de ofício e pedimos que elas desenhasssem o que mais tinham medo. Em seguida, as crianças exploraram seus sentimentos em cada desenho, fazendo uma análise do que haviam desenhado.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Acreditamos que durante a leitura e a socialização das histórias, as crianças ao se expressarem e contextualizarem o tema de cada história aprenderam muito, pois procurávamos sempre trazer a história para sua realidade, deixando eles recontarem de sua forma e incentivando-as a pensar sobre o que escutou e se posicionar.

Através da literatura ajudamos as crianças a se expressar por palavras, traduzindo suas dificuldades, suas ansias e medos, permitimos que elas explicitassem seu ponto de vista, seus gostos. Foi possível ensinar-lhes a compartilhar objetos, espaços, pessoas e sentimentos. Dessa forma, ajudamos as crianças a vivenciarem suas relações emocionais, convivendo e conhecendo melhor os outros que a cercam.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O PIBID de Educação Infantil propõe práticas de intervenção que provocaram impactos tanto para os licenciandos quanto aos profissionais da escola parceira, contribuindo na construção da identidade profissional de cada um, transformando a escola em um lugar de encontro, onde todos puderam vivenciar o aprendizado da convivência e o aprendizado mútuo.

A maneira como o professor é formado influencia na sua prática docente. Sendo assim, percebemos que a formação do docente no que diz respeito ao trabalho com a Literatura Infantil,

precisa de mais investimentos para que as crianças possam vivenciar as aprendizagens que a leitura proporciona.

## **REFERÊNCIAS**

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEF, V.3, 1998.

GOMES, Milene Carla. **Literatura infantil: Construção da leitura e da escrita**. 2011. Disponível em: <<http://www.pedagogiaaopedaletra.com>>, Acesso em: 28 de outubro de 2016.

# CONTRIBUIÇÕES DO PIBID NA FORMAÇÃO E PRÁTICA DOCENTE

Denise Carvalho dos Santos  
Bolsista de Iniciação à Docência do Subprojeto de Pedagogia/Educação Infantil  
[denylety@hotmail.com](mailto:denylety@hotmail.com)

Valdicélia Santos Chaves  
Bolsista de Iniciação à Docência do Subprojeto de Pedagogia/Educação Infantil  
[valdicelia300481@gmail.com](mailto:valdicelia300481@gmail.com)

Jorsinai de Argolo Souza  
Coordenadora da Linha de ação Educação Infantil  
[naiargolo@hotmail.com](mailto:naiargolo@hotmail.com)

## INTRODUÇÃO

Este trabalho refere-se a relatos das experiências como bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). O PIBID, Subprojeto Pedagogia, linha de ação Educação Infantil, coordenado pela professora Jorsinai de Argolo Souza é um programa da Capes que, em parceria com a Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia- UESB, busca proporcionar aos alunos da licenciatura um aprendizado teórico-prático diretamente ligado à realidade das escolas do município de Itapetinga.

O PIBID é uma iniciativa para o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica, bem como a formação inicial dos licenciados para que estes exerçam atividades pedagógicas em escolas públicas de ensino básico, aprimorando sua formação. Apresentaremos, a seguir, os objetivos do Programa:

- 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;
- 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;

- Incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como formadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; e
- Contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura. (CAPES, 2013).

Após tomarmos conhecimento dos objetivos do programa, fomos para a escola de educação infantil da rede municipal de ensino, na qual atuamos como bolsistas. As intervenções acontecem na turma de Pré II, composta por 24 alunos, todos entre 5 e 6 anos, cuja situação socioeconômica se enquadra na classe social desfavorecida e todos dependem de programas governamentais de assistência social. Confiantes em realizar um bom trabalho e, com a convicção que essa experiência seria única para nossa formação docente, buscamos nos dedicar as intervenções.

Compreendemos, também, que o programa vem para reforçar a associação indispensável entre teoria e prática, entre os saberes acadêmicos e os saberes experienciais. Freire discute essa relação entre teoria e prática:

Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. (FREIRE, 1996, p.39).

## **METODOLOGIA**

O desenvolvimento das atividades na escola parceira partiu, primeiramente, de discussões com o grupo de bolsistas através de estudos e orientações sobre a Educação Infantil. Após a observação, optamos trabalhar com jogos e brincadeiras na educação infantil, considerado uma escolha significativa e dinâmica para a construção do conhecimento, pois tem o objetivo de promover o respeito mútuo e a socialização, exercitar a oralidade através da interação, fazer com elas participem de jogos e brincadeiras que fossem trabalhados regras em grupo, etc. Durante quatro intervenções, trabalhamos com as crianças através de brincadeiras, vídeos, jogos e músicas algumas “palavrinhas mágicas” fundamentais na interação e no respeito entre as pessoas - desculpa, por favor, muito obrigado, bom dia. Conforme Borsa, são vivências de princípios éticos e morais:

É na escola que se constrói parte da identidade de ser e pertencer ao mundo; nela adquirem-se os modelos de aprendizagem, a aquisição de princípios éticos e morais que permeiam a sociedade; na Escola depositam-se expectativas, bem como as dúvidas, inseguranças e perspectivas em relação ao futuro e às suas próprias potencialidades. (BORSA, 2007, p.02).

É preciso considerar que o processo de socialização infantil desenvolve-se na interação da criança com o seu meio, pois educar não se trata apenas de um processo profissional como outro qualquer com seus descasos, mas deve traçar caminhos que levem o educando a pensar sozinho e motivá-lo ao infindável desejo de edificar seus próprios conceitos, para estabelecimento da liberdade como acesso firme de autoafirmação social, proporcionando construir a sua própria história e sendo capaz de decidir sobre o seu futuro. Podemos afirmar que as crianças aprenderam enquanto brincavam e jogavam, proporcionando a elas uma relação natural com o mundo em sua volta, desenvolvendo as suas capacidades e contribuindo no aprendizado.

Após essas intervenções, percebemos a necessidade também de trabalhar a questão da motricidade, com o objetivo de trabalhar o esquema corporal, equilíbrio, atenção, agilidade, confiança, cooperação, disciplina, etc. Para isso, foram trabalhadas brincadeiras como: futebol de tecido, o circuito da motricidade, brincadeira de cabo de guerra, etc. Aplicamos essa intervenção não apenas na sala onde fazemos a intervenção, mas em mais três salas de Pré II da mesma escola.

A sociedade e a escola “tradicional” não podem continuar a ser passivas, sentadas, fechadas, acrílicas, competitivas, autoritárias, traumatizantes, servis ou segregacionistas. De fato, a saúde e a educação, seus agentes, métodos e instrumentos, precisam ser inovados e reconstruídos à luz de uma investigação psicopedagógica, interdisciplinar, que impeça o foco entre a prática e a teoria, entre a ação e o pensamento (FONSECA, 2008, p. 534).

A escola, hoje em dia, é um importante agente motivador do desenvolvimento infantil, quando integramos a Psicomotricidade às atividades escolares, temos como resultado os benefícios da motricidade, do autoconhecimento e a ajuda na vivência em grupo, pois por meio das atividades psicomotoras e dos jogos as crianças precisam aceitar regras, e, quando começam a ter essa compreensão, mais facilmente aceitarão as regras da vida social.

O significado, nessa primeira fase da vida, depende, mais que em qualquer outra, da ação corporal. Entre os sinais gráficos de uma língua escrita e o mundo concreto, existe um mediador, às vezes esquecido, que é a ação corporal (FREIRE, 1989, p. 20).

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

O contato com a realidade escolar tem nos proporcionado reflexões a respeito da prática docente, as experiências como bolsistas do programa PIBID tem contribuído na nossa formação

inicial favorecendo a renovação de estratégias que facilitem o processo de ensino aprendizagem das crianças.

Sendo assim, com o intuito de proporcionar as crianças momentos de satisfação em cada intervenção, inserindo o brincar e jogar de forma lúdica nas atividades, incentivando a interação e a socialização das crianças, esse trabalho teve a finalidade de contribuir de forma positiva para o desenvolvimento das crianças e nos favoreceu nas trocas de conhecimentos.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Através do estudo, nota-se a contribuição do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), subprojeto de Pedagogia, como uma oportunidade na construção do perfil profissional, um incentivo a carreira docente e as reflexões sobre a prática docente. Aproxima os graduandos do âmbito escolar, sendo um projeto de grande inovação que coloca em ênfase as teorias aprendidas nas universidades para serem postas nas práticas escolares contribuindo assim para a sua formação inicial e uma melhor aproximação com a realidade.

## **REFERÊNCIAS**

BORSA, Juliane Callegaro. **O Papel da Escola no Processo de socialização infantil**. Disponível em: [www.psicologia.com.pt/artigos/textos/A0351.pdf](http://www.psicologia.com.pt/artigos/textos/A0351.pdf). Acesso em: 28 de outubro de 2016

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOA DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). Programa Institucional de bolsa de Iniciação a Docência (PIBID). Disponível em: Acesso em: 13/10/13.

FONSECA, Vitor da. **Desenvolvimento psicomotor e aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

FREIRE, João Batista. **Educação de corpo inteiro: teoria e prática da Educação Física**. São Paulo: Scipione, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à Prática Educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

## O BOLSISTA DO PIBID E SUAS APRENDIZAGENS

Leila Stolze Gomes  
Bolsista de Iniciação à Docência do Subprojeto de Pedagogia/Educação Infantil  
[leilasgluz@hotmail.com](mailto:leilasgluz@hotmail.com)

Joana Carolina de Souza Martins  
Bolsista de Iniciação à Docência do Subprojeto de Pedagogia/Educação Infantil  
[Joanna.karoliny@hotmail.com](mailto:Joanna.karoliny@hotmail.com)

Jorsinai de Argolo Souza  
Coordenadora da Linha de ação Educação Infantil  
[naiargolo@hotmail.com](mailto:naiargolo@hotmail.com)

### INTRODUÇÃO

O presente trabalho trata-se de um relato de experiências como bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID no subprojeto de Pedagogia, linha de ação da Educação Infantil, coordenado pela professora Jorsinai de Argolo com o objetivo de demonstrar as aprendizagens dos bolsistas do referido programa.

Dentro da proposta do programa PIBID, percebemos que: o contato com o cotidiano escolar na educação infantil; a relação com a escola e todos os seus servidores; a experiência com as crianças para observação e a preparação de uma intervenção pedagógica inovadora, lúdica; a metodologia direcionada às necessidades específicas das turmas, considerando sua diversidade em cada contexto individual; a troca de conhecimentos entre os professores atuantes da escola com os alunos do curso de Pedagogia e o conhecimento das políticas públicas para a educação infantil promovem ampla aprendizagem para alunos do curso de Pedagogia - os bolsistas do PIBID. Desse modo, o contato com a escola, bem como estudos e discussões juntamente com colegas bolsistas, supervisores e coordenadora da linha de ação de Educação Infantil, trouxeram conhecimentos diversos que contribuíram de forma positiva na nossa formação.

Sendo assim, no Caderno de Educação em Direitos Humanos, encontramos, também, a legalidade e importância da existência de programas como o PIBID:

No projeto educacional de uma escola ou universidade pode-se vivenciar uma proposta democrática de educação através do enriquecimento das relações em sala de aula tanto entre professor e aluno quanto na comunidade como um todo, onde o diálogo e o respeito devam permear os processos educativos, da diminuição do distanciamento entre os graus hierárquicos estabelecidos na escola [...] (p. 61).

## **METODOLOGIA**

Escolhemos fazer um relato de algumas experiências significativas que vivenciamos na escola, durante as intervenções e, na universidade, durante os planejamentos e rodas de estudo.

Na escola, constatamos a importância da observação para a prática do professor. Foi através de algumas semanas de observação que percebemos a necessidade de desenvolver atividades que desenvolvessem a coordenação motora das crianças. Mas a nossa intenção era trabalhar a coordenação motora através de práticas e atividades que favorecessem a iniciativa e a criatividade das crianças. Nosso interesse era despertar o interesse pela escrita, pela criação de desenhos, respeitando o desenvolvimento de cada criança com suas particularidades e limitações de tempo para o desenvolvimento pessoal de cada uma.

Outro momento significativo é quando realizamos na escola parceira, semanalmente, um momento de acolhimento para as crianças no pátio, de forma coletiva, envolvendo todas as turmas, professoras e bolsistas. Apresentamos uma história, conto, fábulas, peças de teatro, ou músicas onde utilizamos recursos como máscaras, fantoches, palitoches, instrumentos e movimentos corporais como forma de trazer para o cotidiano escolar um pouco mais de ludicidade, imaginação e alegria. Aprendemos que a criança tem a necessidade de comunicar-se na forma que lhe é possível, seja por brincadeiras, criações de histórias, desenhando ou pintando, muitas vezes ela quer exprimir um sentimento ou uma situação vivenciada, algo que faz falta, ou algo que não gostaria de vivenciar, é preciso cuidado e atenção, ouvi-las e se atentar aos detalhes desta comunicação.

Ainda na escola, na sala de aula, vivenciamos, semanalmente, também, o Momento Literário com as crianças. Elas ouvem e socializam o entendimento sobre a leitura realizada. Notamos como elas relacionam a fábula com sua realidade e, através da produção de artes, avaliamos se foi significativo ou não esse momento. Aprendemos que o professor da educação infantil precisa se atentar para a maneira como as crianças socializam entre si, como prestam atenção á aula, o que cada criança traz de casa, sua cultura pessoal e particular para então poder intervir de forma construtiva no desenvolvimento de cada uma, respeitando a diversidade em que estão inseridas, desconstruindo práticas que levam a exclusão seja por motivo de crenças, cor, etnia, gênero e classe social.

Na universidade, nos momentos das reuniões de avaliação e estudos pesquisamos, trocamos experiências, estudamos obras de pesquisadores da área da Educação Infantil que fundamentam nosso aprendizado para a busca da melhoria da qualidade na educação infantil. Além disso, socializamos o trabalho realizado na semana e tiramos as dúvidas com a coordenadora e a supervisora do programa.

Outra aprendizagem como bolsista na universidade, é a oportunidade de desenvolver um planejamento, através das sequencias didáticas. Comprovamos que o fato de saber o que fazer, para que fazer e como fazer contribui para que alcancemos resultados significados no aprendizado das crianças. Freire afirma que:

A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. O saber que a prática docente espontânea, “desarmada”, indiscutivelmente produz é um saber ingênuo, um saber de experiência, a que falta a rigorosidade metódica que caracteriza a curiosidade epistemológica do sujeito. (FREIRE, 2002, p.17).

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Após as vivências na escola e na universidade como bolsista do programa PIBID, estamos cientes da necessidade de ampliarmos nossos estudos de aprofundamento e pesquisas no âmbito da educação infantil relacionados a prática docente. Concluímos que podemos realizar um trabalho para contribuir ativamente no processo de aprendizado das crianças na pré-escola, atuando com práticas que favoreçam o desenvolvimento integral das mesmas.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Evidenciamos que a necessidade de relação entre a formação de professores e a vivência no cotidiano escolar é extremamente proveitoso, pois pode favorecer para diminuir equívocos na prática dos futuros docentes. Essa relação entre PIBID, escola parceira, supervisores, coordenadores e bolsistas contribui e transforma a formação de professores experientes e promove o aprendizado dos futuros docentes. Desta maneira é imprescindível que as políticas públicas em educação contribuam e reconheçam o trabalho em conjunto entre a escola da educação básica e a universidade.

## REFERÊNCIAS

BRASIL, **Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos**, Brasília 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários á prática educativa**. 25 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

## **RELATO DE EXPERIÊNCIA: a relação teoria e prática no PIBID**

Êmille da Silva Cabral  
Bolsista de Iniciação à Docência do Subprojeto de Pedagogia/Educação Infantil  
[emillecabral87@gmail.com](mailto:emillecabral87@gmail.com)

Fabírcia Vieira Ribeiro  
Bolsista de Iniciação à Docência do Subprojeto de Pedagogia/Educação Infantil  
[fabriavieiraribeiro@hotmail.com](mailto:fabriavieiraribeiro@hotmail.com)

Jorsinai de Argolo Souza  
Coordenadora da Linha de Ação Educação Infantil  
[naiargolo@hotmail.com](mailto:naiargolo@hotmail.com)

### **INTRODUÇÃO**

A formação de docentes e sua didática em sala de aula vive em constante debate, pois a relação entre prática e teoria é muito importante para uma aprendizagem significativa dos alunos. A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática (FREIRE, 1996), e é isso que o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID-CAPES) nos proporciona, a possibilidade de podermos colocar a teoria aprendida em prática na sala de aula, pois um dos objetivos do programa é justamente contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura.

Sendo assim, o presente trabalho tem como objetivo apresentar um relato de experiências proporcionadas pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID-CAPES), subprojeto de Pedagogia, linha de ação Educação Infantil da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia- UESB, campus de Itapetinga, sob a coordenação da professora Jorsinai de Argolo Souza. Desenvolvemos nossas atividades no Centro de Educação Infantil Professora Luiza Ferraz, localizada num bairro periférico do município de Itapetinga, interior da Bahia. A escola atende alunos de idade escolar entre 04 e 06 anos.

## **METODOLOGIA**

O Subprojeto de Pedagogia, linha de ação Educação Infantil, está estruturado em dois momentos. O primeiro momento trata-se dos encontros de formação na universidade, momento de discussão e aprendizado teórico que subsidia o segundo momento que, por sua vez, trata-se das ações desenvolvidas junto às escolas parceiras ao Subprojeto.

O espaço de reuniões realizado na universidade é de muita importância, pois é o momento de socializarmos as intervenções, com troca de experiências, avaliação de nosso trabalho e também realizamos leituras e estudos em artigos e textos da área da educação infantil colhendo mais informações com nossa coordenadora e tirando dúvidas também.

Após as reuniões de formação do subprojeto, partimos para as observações, durante três semanas, para identificarmos as carências da sala onde iríamos aplicar a intervenção. Com as observações realizadas, percebemos uma dificuldade de concentração das crianças, falta de conhecimento em relação a cantigas infantis - não sabiam cantar, bem como não sabiam escrever seu nome próprio e, notamos, ainda, certa agitação na turma. A partir daí, optamos trabalhar com leitura, escrita e concentração.

Logo após as observações, socializamos com o grupo, na universidade, as observações, onde pontuamos a área que iríamos desenvolver a nossa intervenção e, em seguida, fizemos o planejamento. As intervenções foram realizadas a partir de atividades que envolviam colagem, pintura e jogos, dentre outras, tendo em vista o desenvolvimento da coordenação motora das crianças. Após os dias de observação, notamos a dificuldade que eles tinham em escrever o próprio nome e também em concentrar-se, então vimos à necessidade de elaborarmos atividades que desenvolvessem a concentração e a escrita do nome próprio, pensamos em realizar isso através de jogos educativos.

Entendemos que as atividades lúdicas (jogos, brinquedos e brincadeiras) são muito importantes para o desenvolvimento da criança, pois a infância é a idade das brincadeiras. “Brincar desenvolve as habilidades da criança de forma natural, pois brincando aprende a socializar-se com outras crianças, desenvolve a motricidade, a mente, a criatividade, sem cobrança ou medo, mas sim com prazer” (CUNHA, 2001, p.14).

Nossa primeira intervenção foi um exercício de alinhavo, as crianças tinham que alinhar a letra inicial dos respectivos nomes trabalhando assim a concentração e também motricidade fina. Algumas tiveram mais dificuldades e, com o nosso auxílio e respeito ao desenvolvimento e as limitações de cada criança, elas conseguiram concluir essa atividade. Obtivemos ótimos resultados, pois todos participaram e, concentrados, se esforçaram para alinhar e concluir a atividade.

A segunda intervenção foi à elaboração de uma brincadeira chamada bingo, que realizamos com o mesmo objetivo da primeira, ajudar as crianças aprenderem a escrever o nome próprio. Produzimos cartelas com o nome das crianças, entregamos e jogamos. Explicamos como iria funcionar a brincadeira e então fomos sorteando letra por letra até todos completarem seus nomes em sua cartela de bingo. Com esse momento, elas socializaram, prestaram atenção, ajudaram um ao outro, foi um momento muito positivo.

Na terceira intervenção, levamos a proposta de confecção de um quebra-cabeça com as letras do nome de cada criança, onde eles iriam pintar as letras e depois recortar e colar em um mural. Nesta atividade, notamos a dificuldades de alguns em perceber a primeira e a última letra do nome.

Na quarta e última intervenção, a proposta de atividade foi construir um mural onde as crianças colocariam a quantidade de palitos de acordo com o número correspondente de letras do seu nome.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

No início das intervenções observamos ainda a timidez de algumas crianças na hora de cantar e dançar, mas percebemos um avanço positivo, de maneira geral.

Também foi possível notar o ótimo resultado da nossa atividade com a concentração, através do exercício de alinhavo. Era notório o silêncio na sala de aula, pois estavam todas concentradas para conseguir alinhar suas respectivas letras, alguns com maior coordenação motora, outros com um ritmo mais lento, porém com nossa orientação e o esforço deles, todos concluíram com sucesso a atividade. Houve um grande avanço em relação às músicas e danças com as crianças, todas cantaram juntos e dançaram.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O trabalho com as crianças obteve um resultado significativo, pois as atividades foram executadas de acordo com o planejado. Foi observado que as crianças apresentaram interesses e curiosidade nas atividades aplicadas nas intervenções, percebendo-se que boa parte das crianças avançou demonstrando habilidades de leitura escrita, concentração e socialização.

Por fim, não há docência sem discência, as duas se explicam, ou seja, nós ensinamos e também aprendemos com nossos alunos, e o PIBID entre tantos outros conhecimentos, nos proporciona oportunidade de colocar em prática a teoria que aprendemos no curso de licenciatura. O projeto tem uma importância fundamental na formação acadêmica dos futuros docentes.

## REFERÊNCIAS

CUNHA, Nylse Helena da Silva. **Brinquedo, desafio e descoberta para utilização e confecção de brinquedos**. Rio de Janeiro: Fae, 1988.

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

ISBN: 978-85-7985-112-4