

Formação inicial docente na UFRPE:

*Vivências e reflexões
a partir do PIBID*

Volume 1



Ewerton Ávila dos Anjos Luna
Thaís Ludmila Ranieri
(organizadores)

Formação inicial docente na UFRPE:

*Vivências e reflexões
a partir do PIBID*

Volume 1

Ewerton Ávila dos Anjos Luna
Thaís Ludmila Ranieri
(organizadores)





UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO

Profa. Maria José de Sena
Reitora da UFRPE
Profa. Maria do Socorro de Lima Oliveira
Vice-Reitora
Edson Cordeiro do Nascimento
Diretor do Sistema de Bibliotecas da UFRPE



EDITORA UNIVERSITÁRIA - EDUFRPE

Antão Marcelo Freitas Athayde Cavalcanti
Diretor da Editora da UFRPE
José Abmael de Araújo
Coordenador Administrativo da Editora da UFRPE
Josuel Pereira de Souza
Chefe de Produção Gráfica da Editora da UFRPE

Diagramação final
Janilson Lemos de Araújo Silva

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

L961f Luna, Ewerton Ávila dos Anjos.
Formação inicial docente na UFRPE : vivências e reflexões a partir do Pibid : volume 1 / Ewerton Ávila dos Anjos Luna, Thais Ludmila da Silva Ranieri. – 1. ed. - Recife: EDUFRPE, 2024.
111 p.: il.

Inclui referências.
ISBN (físico) 978-85-7946-403-4
ISBN (digital) 978-85-7946-402-7

1. Pibid 2. Professores - Formação I. Ranieri, Thais Ludmila da Silva II. Título

CDD 370.71

SUMÁRIO



Prefácio	5
Apresentação	7
A experiência do PIBID–letras na formação de professores: relato e reflexão sobre o fazer docente na educação básica	9
As relações entre as propostas metodológicas dos professores de educação física e os projetos políticos pedagógicos das escolas do PIBID	18
Contações de história virtuais: estratégia didática do PIBID pedagogia UFAPE para alfabetizar letrando no contexto do ensino remoto	25
Ensino remoto: limites e possibilidades das adaptações do ensino do componente curricular “educação física” no contexto de pandemia da COVID–19	37
Gênero carta e saúde mental: um diálogo possível	45
Impactos das políticas de educação da rede estadual de Pernambuco na rotina escolar e a organização do trabalho pedagógico: atuação do programa de bolsa de iniciação à docência (PIBID) no contexto escolar	56
Nas trilhas dos Multiletramentos em aulas de Língua Portuguesa	65
O jogo de xadrez na escola: um relato de experiência no ensino médio	85
O trabalho docente na educação física: uma experiência no programa institucional de bolsas de iniciação à docência (PIBID)	92
Os desafios da iniciação à docência em tempos de pandemia: as estratégias desenvolvidas no ensino remoto	102

PREFÁCIO

O ano de 2020 não foi somente um desafio para nossas vidas íntimas, mas foi desafiador para as universidades públicas brasileiras. Com o fechamento dos espaços físicos, foi necessária toda uma mobilização para que a Universidade continuasse trabalhando. O se reinventar nunca foi algo tão importante dentro do contexto educacional.

A vida acadêmica não podia parar, ainda que as aulas tivessem sido suspensas. Havia toda uma ordem de questões por trás que precisaria ser pensada pela Gestão Superior. Enquanto pró-reitora de ensino de graduação neste momento, sabia que a responsabilidade sobre os cursos de graduação estava conosco, ao mesmo tempo que sabia que não eram somente matrículas o que aqueles números representavam, mas eram vidas que precisam ser cuidadas.

Fora os cursos de graduação, a Pró-Reitoria de Ensino (PREG) abriga diversos programas, em especial, os programas de ensino em parcerias com as instituições estaduais e federais de fomento. Um desses programas é o PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência). Na UFRPE, desde o ano de 2011, o PIBID tinha seu edital e sua portaria acabados de serem lançados e a PREG estava em processo seletivo de coordenadores de área. O edital não foi suspenso ainda que as aulas tivessem sido.

Após mudanças de cronograma e retomada das aulas de forma remota emergencial, as atividades do programa foram liberadas pela Capes para que também fossem realizadas remotamente. Neste momento não cabia, enquanto gestão, optar por desistir de implementar o programa, porque como dito antes não eram apenas números, mas pessoas. A pandemia aflorou ainda mais as desigualdades sociais e fez com que diversas famílias perdessem empregos e ficassem em situação econômica fragilizada. Junto com a execução dos programas vinham as bolsas que eram um fator importante para que muitos alunos permanecessem no curso superior. Com toda essa sorte de acontecimentos, o Edital Capes PIBID 02 de 2020 se inicia no mês de setembro de 2020, alguns meses depois da decretação da Pandemia da Covid-19.

Os dezoito meses de execução do projeto foram marcados pela falta de presencialidade física e por uma ida virtual ao chão da escola. Acompanhando a gestão da Coordenação Institucional e das Coordenações de Área, pude perceber o empenho de coordenação institucional, coordenação de área e supervisores em inserir os pibidianos no ambiente escolar com todas as dificuldades do formato remoto. Saliento ainda o papel extremamente relevante das escolas para um modelo de programa que não era somente novo, mas inusitado diante dos editais anteriores.

Como pró-reitora de ensino de graduação neste período, posso dizer que a UFRPE cumpriu com todos os requisitos apresentados no edital, digo ainda que conseguimos

oportunizar um espaço de formação inicial de professores em um contexto de extrema adversidade que a Pandemia da Covid-19 nos impôs. O chão da escola só foi pisado no último mês do projeto quando as condições sanitárias estavam minimamente seguras. Sabemos que não era o suficiente, mas foi o possível dentro daquele contexto. Mas ressaltamos aqui o papel confiado a nós de formar professores e professoras para as adversidades. Ponto que nenhum curso de licenciatura tem previsto em seu Projeto Pedagógico de Curso.

Maria do Socorro de Lima Oliveira

APRESENTAÇÃO

O livro “Formação inicial docente na UFRPE: vivências e reflexões a partir do PIBID” é formado por um conjunto de textos sobre importantes questões em torno do fazer docente, do processo de ensino e de aprendizagem, da relação teoria e prática. É resultado da interação entre a universidade e escola em um processo de formação inicial e continuada de professores, vivenciado entre outubro de 2020 e março de 2022.

Os 10 capítulos foram produzidos por integrantes do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência da Universidade Federal Rural de Pernambuco (PIBID/UFRPE) relacionados ao Edital nº 2/2020 da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CNPq), e ao projeto de pesquisa “PIBID/UFRPE – ciência, contexto e práticas de elementos da universidade para a escola”.

O PIBID/UFRPE contribuiu para a formação inicial e continuada de vários sujeitos de diferentes áreas, que atuam da lateral ao núcleo de Pernambuco, bem como para a conexão entre a escola pública e a universidade. Pertencentes aos campi Sede (em Recife) e Unidade Acadêmica de Serra Talhada (UAST/UFRPE), e também à Universidade Federal Agrária Pernambuco (UFAPER) antiga Unidade Acadêmica de Garanhuns (UAG/UFRPE), estudantes de diversos cursos de graduação, professores universitários e professores de Educação Básica vinculados às escolas parceiras puderam refletir sobre aspectos relacionados, por exemplo, ao campo do Didático e do Currículo, aos métodos e os de ensino, ao uso de novas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação, ao relação teoria e prática, dos saberes docentes, dentre tantas outras.

Essas reflexões aconteceram a partir de diferentes práticas, como eventos de formação, observações de aulas, realização de planejamentos e de regência de aulas, participação em eventos escolares e acadêmicos, produção de textos (relatórios, resumos e artigos), e debates através de suas socializações.

Este livro é mais uma dessas ações. Trata-se, portanto, do escrito resultante de reflexões sobre a prática docente, muitas vezes em forma de relatos teóricos metodológicos fundamentados, a partir de múltiplas vivências ao longo do PIBID/UFRPE. Os dez capítulos contemplam, sobretudo, as estratégias de ensino desenvolvidas ao longo de um período marcado e bastante desafiador em função da Pandemia da Covid-19. Destaca-se aqui, que a vigência do referido Edital se deu quando as universidades e as escolas estavam em funcionamento no regime de ensino remoto.

Nesse momento, práticas pedagógicas foram reinventadas e ressignificadas em caráter emergencial, sendo uma oportunidade única, evidentemente, sem dificuldades – de grande aprendizagem para todos. Dentre os muitos desafios estavam a dificuldade de acesso à internet por parte de alguns estudantes e as incertezas em torno da evolução e do fim da pandemia.

Como se poderá observar a partir do leiaute dos capítulos deste livro, as vivências ocorreram nesse contexto e contemplam aspectos específicos de práticas experienciadas nas diferentes

áreas de saber escolarizadas: Língua Portuguesa, Educação Física, Matemática, Biologia etc. Cada texto foi escrito por múltiplos autores, sendo os autores integrantes do PIBID/LFRPE em diferentes papéis: licenciandos que atuaram na iniciação a docência, professores formadores do LFRPE que foram Coordenadores de área e professores de Educação Básica que atuaram na função de Supervisores.

Trata-se de uma obra que apresenta, em caráter prático-reflexivo, as contribuições do PIBID na formação dos professores, demonstrando como o Programa foi relevante para o encaminhamento do “fazer-se docente”, tanto aquele em processo inicial da construção de sua identidade docente aqueles que estão em constante formação continuada. Este livro, então, a partir da socialização das práticas vivenciadas e da reflexão sobre elas, relata a relevância do PIBID no cenário da Educação Brasileira.

Esmeralda Lino
Thaís Rangel

A experiência do PIBID-LETRAS na formação de professores: relato e reflexão sobre o fazer docente na educação básica

Márcia Renata Justino de Araújo
Ewerton Ávila das Anjos Lima
Thayse Carolina Ferreira Feresco

Primeiras palavras

A condensação que apresentamos através deste resumo resulta do retomo do conjunto de elementos e instrumentos específicos empregados para desenvolver as atividades do subprojeto Letras/Português e Espanhol do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) programa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) vivenciado na Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFPE), campus Sede. Trata-se, portanto, de um relato de experiência sobre o planejamento de atividades, a seleção de conteúdos para a experiência de regência em período pandêmico, a escolha de estratégias, entre outras. Sendo assim, pontuamos na reflexão sobre o que ensinar e como, considerando aspectos da formação do docente profissional, com particular foco nos tópicos adicionais do “fazer docente”, que define e compõe esse cotidiano.

O texto reflete a contribuição do PIBID para a formação docente, apontando que as atividades desenvolvidas no subprojeto foram enriquecedoras e trouxeram mudanças significativas para as práticas de ensino. Para desenvolver as ações cooperativas, a equipe iniciou o trabalho no Instituto Federal de Pernambuco (IFE), campus Recife, com o exercício da aproximação e do conhecimento da realidade escolar pelos sujeitos de iniciação à docência. Oportunamente, destacamos que tais sujeitos costumam ser conhecidos como “pibidanos” uma vez que são os estudantes de iniciação à docência do programa do PIBID.

Dando continuidade à discussão acerca das ações realizadas, salientamos que esse momento diagnóstico proporcionou o planejamento de ações baseadas nas necessidades levantadas junto aos supervisores, gestores e demais docentes e acadêmicos da instituição. Como forma de identificar e valorizar o trabalho prático no processo educacional, a experiência vivida pelos sujeitos em formação não permitiu a ampliação dos saberes docentes. Para a realização das atividades e deste texto, levamos em consideração os estudos de autores que tratam dos processos de gestão, teoria/prática e formação docente, tais como Severino (1999), Leão (1990), Filmer (2000), Silva e Schmetzer (2000). Consideramos, assim, o embasamento teórico adequado a temática uma das prerrogativas tanto do âmbito acadêmico quanto da educação escolar, uma vez que busca difundir o conhecimento das produções humanas, resultante das mediações das experiências dos saberes do línguas, econômicos, culturais e do estado de consciência dos que fazem educação. Além disso, é relevante a reflexão acerca dos procedimentos didático-metodológicos adotados nos aulas e nos recentes textos e temas sobre o trabalho pedagógico.

Com base nesses referendos, assumimos a incumbência da construção de intervenções em ambiente escolar real, respondendo a quê e como realizar um recorte ético de perspectivas reflexivas, contribuindo para a práxis do currículo em sala de aula. Assim, valorizamos o processo educacional, a experiência vivida pelos sujeitos na sua formação, nas condições de ensino na aprendizagem e as possibilidades para oferecer a ênfase às discussões acerca dos tópicos próprios de Língua Portuguesa, conteúdos culturais, conteúdos formativos de cidadania.

Reconhecemos, então, como parte integrante da educação escolar o conhecimento da produção das crianças humanas, seus valores, comportamentos e habilidades e seus contextos, compreendendo esses aspectos como [...] uma das atividades fundamentais da formação docente, não integrada com a realidade educacional, favorecendo a construção de pontes entre as licenciaturas nas instituições (IAMORIM, VIEIRA, 2016, p. 133). Logo, as práticas pedagógicas devem constar em torno de sua própria especificidade docente para a educação como prática pedagógica a ser construída no ato do ensino.

Por fim, ressaltamos que uma prática pedagógica se organiza em torno da construção de práticas que conferem sentido às intencionalidades, incorporadas à reflexão contínua e coletiva. Segundo Severino (1999), a racionalidade pedagógica crítica emancipatória refere-se ao fato de que o sujeito e o objeto estão em formação contínua e dialética, evoluindo por contraste interno, por meio da intervenção dos homens, mediante a prática.

A práxis educativa como significado formador na consciência para a docência: um relato do fazer docente

No práxis educacional, busca-se o terreno que possibilita transformações educacionais possíveis. No processo de ensino e de aprendizagem a ser trabalhado, por exemplo, há contingências determinadas pelo contexto no qual docente e discente estão inseridos, bem como a possível enfrentamento dessas situações significa explorar a natureza das decisões adotadas e avaliar por qualificar o ensino. Isso porque, num cenário de constante busca dos professores por e sua vocação e pela credibilidade de sua atuação profissional, a existência de aspectos que promovam algum tipo de dissidência – os que, muitas vezes, acabam sendo levados por pessoas não especializadas – e que possam mensurar se o trabalho de um docente é bom ou ruim, muitas vezes resulta em um processo não muito produtivo.

Entendemos que essa percepção ocorre enquanto o docente em formação tem esse contato direto com o educador que consegue consigo a vivência da profissão como um espelhamento de suas boas práticas. Logo, a troca de experiências dos professores em formação com os supervisores regentes resulta em amadurecimento para a tomada de decisão em sua prática frente às decisões das diferentes contextos da ensino-aprendizagem, tais como o momento, estrutura, conteúdos e ênfase das novas práticas e de suas possibilidades.

Nesse contexto, as situações diversas podem exigir uma nova adaptação na qual se respeita as práticas docentes, como o caso do pandemia da COVID-19, iniciada em 2020, que trouxe uma série de desafios em escala mundial, o que, no caso do ensino, não foi diferente. A convivência presencial, a experiência do ensino como forma experimental, de que damos mínimos

de "leitura da escola" foi substituída por um cenário novo. As oportunidades de avanço e de conexão com situações diversas no contexto social giram em torno de instrumentos básicos como computador, internet e de experiências interpessoais, agora, mediadas por telas, demonstrando a importância da evolução tecnológica e de equidade social para todos.

Ademais, o distanciamento social revela-se como fenômeno por si mudanças e as consequências das estratégias de ensino em todo o país, o que reforça a atenção da papel do professor quanto a comunicações clara e efetiva através dos meios de comunicação e das suas tecnologias. Sendo assim, o professor também se mostrou se desafiado. O sujeito em formação pode realizar as mudanças em tempo real como a alteração do ambiente físico para os sistemas digitais, possibilitando a conscientização acerca de necessidade de domínio de ferramentas tecnológicas. É possível, também, criar uma percepção sobre a necessidade de os docentes agirem com certa flexibilidade na vida a dia de seu trabalho neste novo cenário e de buscar estratégias criativas em suas aulas vivenciadas em ambiente remoto.

Podemos exemplificar o papel do regente da professora supervisor, uma sequência de aulas subdivididas em três encontros, ministrada por uma das professoras do Instituto, em que as atividades foram desenvolvidas com foco no ensino com ênfase de criação. Os estudantes, no caso de aula virtual, constroem conhecimento prático sobre as tendências da literatura brasileira e contemporânea. Em primeiro lugar, os docentes participaram das aulas expositivas com a leitura oral de algumas obras literárias e, posteriormente, discutiram a produção de tais obras e sua relevância nos estudos. Entusiasmados, relataram que as aulas foram empolgantes, expressando a quanto foram surpreendidos com a forma como o conteúdo foi vivenciado, visto que, mesmo não sendo presencialmente, de modo se um conhecimento prático do assunto abordado. Em seguida, os estudantes elaboraram poesias, incorporadas a características do livro lido em estudo, além de realizarem a apresentação oral de tais produções, para sendo oivamente e demonstrar de satisfação pela abordagem dinâmica da regente.

Nessa sequência didática, observamos que foi importante para o desenvolvimento das atividades propostas a conexão criada entre o docente e os estudantes, logo, a interação no caso virtual acontece com câmeras abertas, meio pelo qual os docentes realizam as apresentações parciais e finais de suas construções literárias, com muitas trocas de saberes mesmo na dinâmica de "distância" do ambiente digital. Concluímos, com base na observação e na vivência dessa atividade, que houve grande contribuição para o desenvolvimento do conhecimento avaliado aos professores em formação. Nessa perspectiva, o docente possui não apenas um conhecimento técnico, mas especializado profissionalmente. Trata-se de um conhecimento orientado, principalmente, para "uma atividade prática (...), embora se apoie em conhecimentos de natureza teórica [...] e também de natureza social e experiencial [...]" (PONTE, 2012, p. 85).

Por fim das abordagens técnicas, ver Leamos, como é mencionado, a conexão entre o aluno e professor. Sobre isso, é válido ressaltar que o ambiente escolar visa levar o aprendiz a

ser o mais autêntico possível em suas percepções dentro de uma relação produtiva entre docente e discente. Sobre essa sensibilidade e o equívoco, Richert (2000) escreve:

O professor não pode simplesmente comunicar-se com os alunos e esperar que tal se converta no que ele deseja entender. Na maioria dos casos em que mantêm uma leve tensão empática e dialógica, procura formar o sentido do contexto e o clima, procura estabelecer o conteúdo do texto, não se trata de um conteúdo, mas reflexões e ações e tarefas concretas. (Richert, 2000, p. 49)

Do mesmo modo, estabelece uma relação saudável e produtiva em um ambiente motivador para o estudante, reconhecendo a sua papel no âmbito da educação. Destarte, deve que esse ocorre de forma fluida, o discurso precisa ser objetivo, claro, com intenções definidas. Sobre a intencionalidade do discurso, Sussano (2006) afirma que a construção de um texto é estabelecida por uma sistemática de sentidos, nunciação de:

[...] constitui um discurso e se trata, aliás, de que, em uma certa situação, o texto determina por defini o tempo modo de fazer, em outras palavras, o que se trata de alguma ação ou um conteúdo fidedigno, e assim, a cada um de seus aspectos, em sua forma, certos ritmos, mas, a cada um mesmo o tempo em que constitui o texto que disse, constitui o seu sentido, isto é, constitui o sentido que o texto constitui, e assim, a cada um de seus valores de fazer de maneira se, em termos, a cada um de seus valores de sentido. (Sussano, 2006, p. 49)

Esse todo acontece se dá partes, permitindo a presença de processos que organizam comportamentos de adaptação/renovação essenciais das transformações efetivas que vão surgindo nas múltiplas mediações/substituições entre textos, reflexões e práticas do ensino. Esses fatores promovem, conscientemente, no docente em formação, uma espécie de anáclitico para a sua tomada de decisão quanto aos procedimentos didáticos metodológicos que irá costar em suas próprias aulas.

Após a vivência brevemente realizada, os docentes em formação desenvolveram uma sequência didática sua vida em três aulas, sendo duas expositivas e a terceira, com foco em práticas avaliativas, sobre os assuntos: tendências da literatura brasileira contemporânea e ocentuação gráfica. Essas aulas foram promovidas após a elaboração dos planos de aula, bem como de todo o material a ser utilizado, feitos com o colaboração e após a aprovação do regente responsável. Nas aulas expositivas, foram introduzidos jogos interativos, como os disponíveis no site www.dinnet.com.br, em que os estudantes, em tempo real, realizaram uma autocrítica sobre os seus conhecimentos sobre as regras de pontuação de forma dinâmica e expansiva. Esses instrumentos, usados na educação, funcionam como um instrumento didático capaz de estimular aspectos motivacionais dos estudantes, e vêm, cada vez mais, sendo utilizados nas escolas, compreendendo as aulas de forma dinâmica e contextualizada. Ainda sobre esse recurso, destacamos a sua influência na resolução de adversidades, como um modo de processo pedagógico em que o docente constrói seu conhecimento entre os sujeitos envolvidos no processo, realizando análises dos erros e dos acertos, o que lhe proporciona repensar os conceitos discutidos durante a aula.

Além disso, foram proporcionadas aos educandos condições de vivenciar todo o processo que está envolvido no planejamento didático, reconhecendo profissionalmente e estabelecendo objetivos claros para sua atuação, buscando sempre que possível, harmonizar a relação entre ensino e aprendizagem por meio de reflexões realizadas sobre alguns pontos e características importantes como: objetivo, público, matéria, tempo, espaço, método, avaliação e continuidade (MACEDO, PETTY e PASSOS, 2000).

Após a exposição dos textos lerá-os com a participação dos estudantes na construção do entendimento sobre eles, levantando questionamentos acerca do texto sobre como que os textos e a expressão poética dos autores contemporâneos, eles produziram textos em prosa, compoendo assim, o processo avaliativo da construção. Vivências como essa que brevemente, passaremos, contribuem de forma bastante significativa para a formação inicial de um docente, uma vez que espelhamos nossa prática na de outra, conseguimos gerar um distanciamento de uma situação análoga, garantindo uma análise de modo ao ensino (SILVA; SCHNETZLER, 2000).

O desenvolvimento da docência em formação passa por uma conscientização do processo de construção pedagógica e de seu posicionamento quanto ser ativo e político, construindo a sua identidade, o que também melhora, consequentemente, o desempenho dos estudantes assistidos e garante com a qualidade profissional. Nessa perspectiva, os cursos de formação de professores devem proporcionar experiências a partir de ações capazes de articular o conhecimento construído no curso de graduação e os conhecimentos adquiridos durante a prática docente.

A sistematização da experiência a reflexão sobre a ação

O conhecimento organizado pelas experiências vivenciadas sistematicamente permite nos visualizar novas perspectivas em relação à formação docente das conclusões. Para tanto, foram realizadas encontros de formação de professores do Projeto para alinhamento e, também, com os formados, em que foram sistematizados relatos de experiências, vivências exitosas e diálogos técnicos relacionados ao PIBID.

O papel da sistematização está profundamente ligado a experiências no processo de investigação Formação Ação. Ao longo da formação, as demandas do processo de sistematização possibilitaram o desenvolvimento de três elementos formativos: o espelhamento de práticas, as narrativas reflexivas nos relatórios de formação e o diálogo formativo. Em particular, permitiram problematizar e fazer docente e refletir sobre as escolhas para o desenvolvimento de intervenções, exercitando o discernimento para a construção da ação docente.

Em alguns casos, os docentes que praticam o ensino de língua na educação básica experimentam dificuldades para o planejamento e, assim, garantir a aprendizagem dos seus alunos.

Resoltemos, ainda, o desafio de um ambiente novo, tanto por constituir o processo de formação docente na educação pelo contexto do pandemia. Depara-se com o ambiente virtual sem o contato físico e com as modalidades estruturadas para oferecer suporte tecnológico para o retorno às aulas remotas dos estabelecimentos de ensino mostrou-se como um grande desafio para os docentes. No entanto, as reuniões de área e o troca de experiência com os regentes que estavam a frente mostraram-se fundamentais quanto ao manejo didático e às orientações durante a regência.

É válido destacar, em relação que esse período pandêmico se mostrou desafiador para todos quanto ao uso de tecnologia e ao comportamento dos estudantes da ensino básico, que também passaram a conviver com os conteúdos por uma tela. Muitas vezes, em usares docentes que se encontram em fase de transformação e desenvolvimento. Foi no evento o interesse pelo utilização de métodos capazes de estimular a autonomia e a motivação dos envolvidos, num esforço mútuo. Como afirma, Névoa (1993):

[...] a formação de professores pode sempre ser um problema, tanto em quantidade, quanto em qualidade, porém, a formação profissional docente, estimulando a emergência de uma cultura profissional no setor profissional e de uma cultura experimental no setor das escolas (NEVOA, 1993, p. 6).

Sendos assim, nesse programa, o convívio com os docentes, online no período pandêmico, proporcionou aos sujeitos do Curso de Licenciatura em Letras a oportunidade de desenvolver atividades pedagógicas, aprimorar a sua formação como futuro professor e contribuir para uma melhor qualidade de ensino da educação básica.

Além disso, apontamos que o desafio emerge dada a evidente responsabilidade social do educar e da integração à cultura pedagógica, metodológica e didática por se constituir, não ser, referênciadada sobre o que é como fazer durante e depois de sua formação. Uma vez que experienciaram a mudança imposta a todos, dada a contexto municipal, foi importante aprender usos das inovações de tecnologias, mas, principalmente, a sistematização dos conhecimentos e interações humanas que geram ações de ensino de forma ativa e estabelecem a interação e a participação dos discentes por meio de atividades, discussões, experimentações e de investigação.

Dessa forma, permitiu-se que o professor em formação conhecesse e aplicasse procedimentos pedagógicos e verificasse de modo a referir sobre a qualidade de aprendizagem dos educandos. Nessa perspectiva, os cursos de formação de professores proporcionaram experiências a partir de ações coletivas de articular os conhecimentos do licenciatura aos adquiridos durante as práticas em ambiente de ensino por meio do PIB D.

Por fim, através dos resultados produzidos e analisados na pesquisa sobre, denotamos que o processo de sistematização de experiências contribuiu para a formação inicial dos professores em formação. Tais elementos formativos manifestados pela sistematização levam o professor a refletir criticamente antes de sua conclusão na licenciatura, promovendo enquadramento e qualificação, além de uma reflexão individual e coletiva. Assim, notamos que o processo de sistematização é fundamental para desenvolvimento de Investigação Formação

Ázêdo, uma voz que defende o diálogo e o diálogo faz mal ao sobre o processo de ensino e aprendizagem nas escolas de Educação Básica.

Ressaltamos, também, a reflexão sobre o uso da tecnologia da informação e de estratégias didáticas, diversas e mais práticas em prol da compreensão dos estudantes de conceitos da língua portuguesa e de suas dimensões, objetivando ainda a promoção de situações de capacitação dos graduandos em formação docente por meio de experiências pedagógicas. Foi possível, dessa forma, vivenciar a arte oratória e não apenas falar na teoria de que é ser um professor por meio de atividades supervisionadas desenvolvidas pelos Pladianos do projeto.

Essa postura, inerente aos tais reflexões ao longo das reuniões em conjunto, dos estudos e de troca de experiências vividas em sala de aula, defendemos ter acontecido o enriquecimento do saber docente, isso porque o professor necessita de habilidades que o capacitem a realizar modificações mediante o cenário que para ele se apresenta. Em consonância com esse entendimento, Leão não aponta:

O plano é um plano de orientação, mas não um estereótipo das atividades e os meios de realização do trabalho docente. Como a sua função é orientar o aluno, ele não pensa em um conteúdo fixo de conteúdo, mas sim, das possibilidades de processo de ensino e aprendizagem sempre em movimento, não sempre cobrindo mais conteúdos, mas os conteúdos reais. (LEÃO, 1970, p. 231)

Em suma, assumimos a crença em uma educação livre, emancipatória, que conduza a uma constante ação de transformação no processo de ensino e aprendizagem. Sendo assim, a sala de aula apresenta-se como um espaço onde ocorrem múltiplos encontros quando se considera a necessidade de olhar essas práticas na perspectiva da totalidade. Esse processo, durante a formação inicial e a acadêmica, constitui-se como uma característica programática de formação acadêmica, permitindo a vivência das docentes da escola numa perspectiva profissional docente. Nesse sentido, o Fibia reforça o papel de sua formação inicial de professores necessita ocorrer de forma constante e participativa no ambiente escolar, estreitando a relação entre os cursos de licenciatura e a realidade da Educação Básica brasileira. Assim, desta maneira, que as ideias e os conhecimentos obtidos neste estudo podem auxiliar não apenas os professores de Língua Portuguesa, mas que possam fortalecer as relações entre os sujeitos durante o processo de ensino e aprendizagem.

Por fim, somadas experiências em reuniões de alinhamento de conteúdos, no espontaneísmo de pontos de melhoria, leituras e fundamentação sobre a atuação docente dos discentes em formação. Não há dúvidas de que esse tipo de experiência pode fazer a postura do professor em formação, construindo, assim, um ser profissionalmente preparado para encarar a realidade escolar na prática e não apenas por meio teórico. Ressaltamos, em conclusão, a natureza pedagógica de preparar o futuro docente para que o futuro docente consiga ultrapassar os conceitos de aplicação dos conhecimentos concebidos ao longo de sua jornada acadêmica para uma melhor contribuição de sua prática docente na sociedade.

REFERÊNCIAS

- AMOR, V. Delza Cristina Guedes; VIEIRA, Rosenilton Nunes. Epistemological approaches from institutional program of initial scholarship to teaching / PIBID in teacher training. In: Senado, Petrópolis, 2016, p. 133. Disponível em: [Seminarário de visua... - IIEE - Petrópolis](#). Acesso em: 02 de junho de 2022.
- LEKÁCS, G. Existencialismo ou marxismo. São Paulo: Senzala, 1967.
- LIBÂNEO, J. C. Didática. São Paulo: Cortez, 1990.
- MARTINS, Maria Anta Vivian. Formação de professores: os termos de qualidade do processo de formação. In: BONITO, Jorge (Org.). Ensino, qualidade e formação de professores. São Paulo, 2018.
- MACEDO, João; FETTY, Ana Lucia Nicol; BASSOS, Norman Christie. Aprendendo com jogos e situações-problemas. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- NÓVOA, António. Formação de Professores e formação docente. In: NÓVOA, António (Coord.). Os professores e a sua formação. Lisboa: D. Quixote, 1995. pp. 13-33.
- PONTE, J.P. Estudando o conhecimento e o desenvolvimento profissional do professor de matemática. In: Planas, N. (ed.). Teoría, crítica y práctica de la educación matemática. Barcelona: GRAO, 2012, p. 85-98.
- PONTO, A. V. O conceito de tecnologia. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005.
- RICHTEI, Marcos Gustavo. Ensino de português e interatividade. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2000.
- SCHNETZLER, R. F. O professor de ciências: problemas e tendências de sua formação. In: SCHNETZLER, R. F.; ARAGÃO, B. M. R. (Orgs.). Ensino de ciências: fundamentos e abordagens. Campinas: UNIMEP, 2000. p. 12-21.
- SEVERINO, A. J. A filosofia contemporânea no Brasil: conhecimento, prática e educação. Petrópolis: Vozes, 1999.
- SILVA, Lenice. Ha-pisa de Anuar. SCHNETZLER, Rosa e Pacheco. Buscando o caminho: do meio à saída de espelhos na construção de parcerias entre professoras e formadoras de professores de ciências. Ciência e Educação, Baur., v. 6, n. 1, p. 43-53, 2000.

SUASSUNÁ, Lívia. A teoria dos conjuntos onista de Mikhail Bakhtin e suas implicações para a avaliação educacional. In: *Ensaios de pedagogia da língua portuguesa*. Recife, Ed. da UFPE, 2006, p. 205-220.

As relações entre as propostas metodológicas dos professores de educação física e os projetos políticos pedagógicos das escolas do PIBID

Emmanuelle Caroline Almeida

Karine da Silva Pinto

Mireia Moreira da Silva

Patrícia Santana da Paz

Profa. Dra. Rosângela Cely Branca Lins dos

Profa. Dra. Raima Costa de Azevedo Melo

Introdução

Esse estudo tem como objetivo analisar as relações entre as propostas metodológicas dos professores de educação física e os projetos políticos pedagógicos das escolas parceiras do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência da Universidade Federal Rural de Pernambuco (PIBID). Para conhecer a realidade das escolas, os discentes bolsistas do programa realizaram uma pesquisa por meio de um perfilário onde puderam conhecer a realidade da escola e seu Projeto Político Pedagógico.

As propostas metodológicas adotadas pelos professores consistem na seleção, organização e sistematização do trabalho pedagógico, orientadas aos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas. Percebemos que o processo de ensino que possui a reflexão pedagógica, que tem algumas características que seja diagnóstica, participativa e teológica (SOLZÁ, 1987), e ainda que é regido por um conjunto de sentidos e significados oriundos de teorias epistemológicas, psicológicas, filosóficas, sociológicas, pedagógicas e técnicas metodológicas. Neste sentido, Lódeno (1985), afirma que não basta que os conteúdos sejam apenas ensinados, mesmo que sejam bem ensinados, é preciso que se liquem de forma inseparável a sua significação humana e social.

Lins dos (2015) com base em Savoy (2009), aponta a Pedagogia Histórico Crítica, como uma teoria que contribui para o processo de ensino aprendizagem no sentido da emancipação humana. Nos nossos estudos, seremos guiados pela referência teórica da Pedagogia Histórico Crítica, que tem como princípios a visão crítica da sociedade capitalista, uma concepção pedagógica transformadora e uma práxis revolucionária. Em consonância com a Pedagogia Histórico Crítica estão a uma teoria psicológica e a uma metodologia de ensino.

A teoria pedagógica nos orienta sobre o visão de mundo, de sociedade, de ser humano, de educação e de escola. A teoria psicológica nos orienta sobre como se aprende, e por fim, em articulação com as teorias anteriores, temos como referência a metodologia de ensino, no nosso caso, a abordagem Crítica superadora, que nos orienta, enquanto aponta teorias

© 2019, UFRPE, um Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Rural de Pernambuco. Este trabalho é um artigo de divulgação científica e não deve ser considerado uma publicação científica oficial.

metodológico, sobre no ensina de educação física na escola, contribuindo para selecionar, organizar e ensinar nos aulas de educação física. Trataremos a seguir das referências teóricas utilizadas na formação dos docentes pibicinos para as ações de trabalho docente, enquanto aporte teórico para os estudos e o presente pesquisa.

A Relação Entre as Teorias, Metodologia de Ensino e o Projeto Político Pedagógico na Escola

O primeiro aporte teórico que trataremos será o teoria pedagógica que promove a reflexão sobre a concepção de homem, de mundo, de sociedade; a Teoria Histórico-Cultural, compreendida como importante no processo de emancipação do ser humano, por ter como princípio uma visão crítica da sociedade capitalista, uma concepção pedagógica transformadora, e uma práxis revolucionária, conjugando a teoria e a prática, em práxis. E ao mesmo tempo, contribuindo para a superação da visão ideológica dos fenômenos, ancorando-se na prática educacional, questionadora, crítica e emancipadora.

Segundo Antônio (2001), a Pedagogia – histórica Crítica está intimamente com a Teoria Histórico-Cultural, ao colocarem a educação a serviço da modificação das relações sociais e para que isso ocorra,

... busca contribuir para a superação do processo dialético – síntese – análise – síntese – análise – de apropriação do conhecimento científico. Dessa forma, entendemos que a Teoria Histórico-Cultural e a Pedagogia Histórico-Cultural constituem um método dialético de atuação no mundo, visando à prática educacional que se expressa numa dialética capaz de superar, simultaneamente, a ideologia da instrumentalização do conhecimento científico na perspectiva da transformação social (Antônio, 2008:88).

A Pedagogia – histórica Crítica valoriza os conteúdos de ensino clássicos, propondo uma integração entre os conteúdos e a realidade concreta. Assim, entende que o papel principal da escola, é o de aprofundar conhecimentos insubstituíveis das relações sociais, valorizando o professor como mediador da construção do conhecimento pelo aluno.

Segundo Saviani (1983), a Pedagogia – Histórica Crítica não nega a essência e a existência, reconhecendo sua importância, porém a questão gerencial do ser, quanto as questões de meio social e ambiental são determinantes e influenciam no processo educativo, no qual o papel da educação escolar é possibilitar o acesso aos estudantes aos conhecimentos sistematizados.

A Pedagogia Histórico-Crítica conjugam fundamentalmente a teoria e a prática, enquanto práxis, contribuindo na superação da visão ideológica dos fenômenos, ancorando-se na prática educacional, questionadora, crítica e emancipadora, defendendo o acesso ao ensino e ao conhecimento construído socialmente e acumulado historicamente, necessário para a ação reflexiva e crítica. Para Saviani (2009), a educação é instrumento de equação social e fomento a superação das desigualdades. Afirmado a Pedagogia – Histórica Crítica, temos a Pedagogia – Histórica Cultural, nosso segundo aporte teórico.

A Psicologia – Histórica Cultural fundamentada em Luria, Vygotsky e Leontiev, autores que, ao estudar a consciência percebem que o mesmo era compreendido da criança de um viés

social ou biológica, ou seja, uma perspectiva instável em que a consciência já nasce com o indivíduo. Os autores concordam em essa compreensão, assumindo uma perspectiva socio-cultural. Sobre as raízes da consciência, Lurja (1979) escreveu quatro volumes cujo título "Curso de Psicologia Geral", presente no primeiro volume, os fundamentos da Pedagogia Histórico Crítica e as raízes histórico sociais da consciência humana.

Lurja (1979) vê o aprender nossa atividade consciente e o comportamento dos animais, em duas origens: o instinto e a linguagem. O ser humano possui a não lida apenas a sua atividade instintiva e a biológica, passando a ser determinada pelo processo histórico-cultural, sendo o ideal de que o ser humano não nasce humano e sim se torna humano nas relações sociais e através do processo educativo. As crianças nascem com características humanas mas só se tornam humanas com a apropriação da cultura e toda esta maior social construída historicamente, realizada através de adultos na nomeação de objetos, incorporando seu significado. (VIGOTSKI, L. S., LURIA, A. R., LEONTIEV, 1936 a 1938 br) Entre todos os seres vivos, o ser humano possui o maior período de infância para o amadurecimento cerebral, para ocorrer a apropriação da cultura e isso se realiza por meio da linguagem, sendo a linguagem organizada o pensamento.

Nesse sentido, a criança vai desenvolver suas funções psicológicas a partir dos processos de aprendizagem, a primeira a partir do desenvolvimento das funções psicológicas inferiores ou elementares de caráter biológico, e a segunda, as funções psicológicas superiores mais elaboradas: a linguagem e escrita, o pensamento abstrato, imaginação, a criatividade, a escrita e operada.

Vygotsky (1987), percebe que aprendizagem e desenvolvimento são processos interdependentes, entretanto é a aprendizagem que vai promover o desenvolvimento. O autor, chega a esse entendimento com base na zona de desenvolvimento próximo ou próxima: com a mediação de um adulto, através da reflexão da criança coletada, a criança consegue realizar uma atividade. A zona de desenvolvimento próximo é o espaço em que o professor deve atuar. Acerta dirão, que é tão insulficiente ensinar o que a criança já sabe, como ensinar o que é muito além do que pode aprender.

O terceiro aspecto teórico sobre fundamentos e metodologia pedagógica na escola é a metodologia de ensino traduzido na aplicação de diferentes métodos no processo ensino-aprendizagem e não o uso do dos dois aspectos teóricos anteriores. Com base na Pedagogia Histórico Crítica e na Psicologia Histórico Cultural, foi criada e abrangem "Curso Superior de Educação Física, por um coletivo de professores conhecido como Coletivo de Autores (1992).

O Coletivo de autores compreende que o componente curricular Educação Física criou uma reflexão pedagógica sobre a realidade social, na qual estão incluídos os conhecimentos da cultura corporal: o jogo, o esporte, o luto, a dança e o ginástico, temas que têm como objetivo, compreender a expressão corporal como linguagem. Para o Coletivo de Autores (1992), a Cultura Corporal é o objeto de estudo da Educação Física e a seleção dos conteúdos de ensino constitui um problema metodológico no qual podemos definir a vida do homem, do mundo e da sociedade, ou seja, a natureza do pensamento técnico.

O Coletivo de Autores (1992, p.41), aponta como elementos estruturantes da Educação Física: "o conhecimento de seu fato histórico, sua sistematização e distribuição, que geram

se denomina os conteúdos de ensino; 2) o tempo pedagógico somente necessário para o processo de apropriação do conhecimento; e 3) os procedimentos didático-metodológicos para ensinar”. Todos conhecimentos precisam ser selecionados, organizados e sistematizados em um tempo pedagógico somente necessário para que os alunos se apropriem dos mesmos. Os conteúdos de ensino são tratados como referências que vão se enfiando no pensamento do aluno, passando constatação, interpretação, compreensão e explicação dos dados da realidade, organizados em ciclos de escolarização, e não que não se o abandonada a organização dos séis.

Os procedimentos didático-metodológicos para ensinar precisam tratar os conteúdos historicamente, ou seja, como surgiram na história da humanidade, passando pelo seu desenvolvimento e como se apresenta na atualidade, além de enfatizar sua relevância social e sua natureza técnica precisa expressar compromissos com o que preconiza o Projeto Político Pedagógico da escola.

Sendo assim, para intervir na prática é necessária a compreensão dos aspectos teóricos para a organização da ação pedagógica, que deve estar articulada também às diretrizes das políticas de educação, mas principalmente deve estar de acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, que determina as normas, metas e métodos da instituição de ensino. O projeto político pedagógico, segundo o Conselho de Auxílios (1992, p.15) representa uma intenção, ação deliberada, estratégica. É política porque expressa uma intervenção em determinada realidade e é pedagógica porque realiza uma reflexão sobre a ação dos homens na realidade, expressando suas determinações”. O PPP visa conduzir as ações da escola, bem como toda o processo de ensino e aprendizagem, como um documento orientador na organização e no andamento escolar. Quando construído pelo coletivo escolar (docentes, gestores, funcionários e estudantes) expressa um processo democrático, ressoando no a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN - 9.394/96).

Metodologia

A pesquisa foi desenvolvida pelos docentes bolsistas e voluntários do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBD) Educação Física em conjunto com o coordenador de área de Educação Física, com o objetivo de analisar como os docentes das escolas parceiras do programa fazem a articulação entre seu plano de suas propostas metodológicas com o Projeto Político Pedagógico das escolas.

A pesquisa possui caráter exploratório, utilizando como procedimento para coleta de dados um questionário/formulário digital (Google forms), enviados para os supervisores das escolas que integram o PIBD, e de dados de dois docentes de Educação Física que fazem parte do PIBD, com questões sobre suas metodologias de ensino e a articulação das mesmas com os conteúdos do plano pedagógico de suas respectivas escolas.

Os dados foram analisados de acordo com a Método da Dialética, enquanto teoria do conhecimento, que busca a essência dos fenômenos, superando sua aparência imediata. Isso implica revelação de suas relações dialéticas causais subsequentes, considerando as múltiplas relações que determinam o fenômeno estudado, tratando os estes a partir de sua concretude.

Segundo Marx (1976, p. 17), "O concreto é concreto porque é a síntese de múltiplas determinações".

Resultados

Apresentamos a análise dos questionários aplicados tanto aos professores de Educação Física. Tratamos os professores como docente¹ e docente², respectivamente para os professores da Escola 1 e da Escola 2, com a finalidade de mantermos o anonimato dos sujeitos.

Na análise questionamos a respeito da compreensão sobre "metodologia de ensino". Ambas apresentaram respostas similares, entendendo "metodologia" como formas e estratégias defendidas pelos professores na transmissão do ensino/aprendizagem. Perguntamos aos docentes sobre a metodologia utilizada em suas aulas de Educação Física e qual a justificativa para a metodologia escolhida.

O docente¹ relatou que usa temas de cultura corporal a partir do resgate histórico, contextualizado e até confrontado com o senso comum. Sua justificativa para a utilização de tal metodologia é que ao trabalhar a cultura corporal, tenta buscar o ensinamento com oralidade, valorizando a contextualização das fontes e a produção crítica de seus alunos. A resposta sobre a metodologia escolhida pelo docente¹ expressa uma preocupação com o ensino de temas de cultura corporal e sua relação com o contexto histórico e social, além de apostar na produção crítica dos alunos, mostrando afinidade com a Teoria Crítica Superior de Educação Física. Verificamos que o professor faz uma articulação das questões metodológicas com uma teoria pedagógica crítica e com os princípios apontados no Projeto Político Pedagógico de sua escola que aponta para a construção e apreensão pelos estudantes de conceitos históricos em seus aspectos culturais, científico e tecnológico, gerando maior integração, inserção dos mesmos no mundo.

Sobre a metodologia de ensino adotada, o docente² respondeu que não faz uso de uma metodologia específica e que o ensino da metodologia deveria mudar de acordo com as circunstâncias em que as aulas ocorrem. Justificando a sua resposta, afirmou que considera o ser humano de um ponto de vista global, visando suas características e possibilidades que muitas as vezes são ignoradas pelas ciências, mas que na Educação Física há a busca pelo desenvolvimento dos indivíduos de forma integral.

As respostas dos docentes foram relacionadas com o PPP das escolas e identificou-se que a metodologia por ele utilizada consta no PPP. Mesmo que o docente² aponte que não tem metodologia específica, em sua justificativa demonstra articulação com os princípios do PPP de sua Escola, quando busca fortalecer nos educandos, a formação humana através de valores como a liberdade, sensibilidade e criatividade.

Considerações

Portanto, pode-se concluir que as metodologias de ensino adotadas pelos docentes 1 e 2 se aproximam, em a grande maioria, da teoria Crítica Superior de Educação Física e estão alinhadas ao que preconiza o Projeto Político Pedagógico das escolas. O docente¹ usa uma

formação crítica, alinhada com a teoria crítica. Superadora, que defende a reflexão pedagógica sobre a cultura corporal:

A educação física é uma disciplina que trata pedagogicamente um conjunto de conhecimentos de uma educação tradicional, de cultura corporal. Ela se relaciona com temas da cultura da sociedade, portanto, muitas vezes, os conteúdos no currículo são fragmentados, pois, muitas vezes, não se relacionam com os conteúdos em conteúdos. A natureza desses conteúdos se relacionam a expressão corporal como linguagem (LÓPEZ, ALFONSO, 1997, p. 61-62).

Logo, o docente 2, apesar de afirmar que não faz uso de uma metodologia específica, afirma os princípios presentes na teoria crítica. Superadora, defendendo assim, uma formação humanista aos alunos. Mediante a análise dos questionários respondidos pelos docentes, podemos concluir que as metodologias utilizadas têm relação com projeto pedagógico da escola em que atuam. Assim, concluímos provisoriamente que os questionamentos podem ser ampliados, buscando nexos e articulações mais aprofundadas entre as teorias pedagógicas, as metodologias e o projeto político pedagógico da escola, na perspectiva de um entendimento do trabalho pedagógico com sentido e significado para quem aprende e para quem ensina.

REFERÊNCIAS

- ANTONIO, Rosa Maria. Teoria Histórica Cultural e Pedagogia Histórica Crítica: o desafio do método dialético na didática. Orientador: Prof. Dr. João Luiz Gasparini. Secretaria de Estado da Educação, Superintendência da Educação, Programa de Desenvolvimento Educacional - PDE, IES: Universidade Estadual de Maringá. Área: Pedagogia, Maringá, 2008.
- AYOUB, E. Nomenclatura e experiências com a educação física na educação infantil. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Florianópolis, v. 36, n. 3, 2005.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDB, 9394/1996.
- COLETIVO DE AUTORES. Metodologia do Ensino da Educação Física. São Paulo: Cortez, 1992.
- LEÂNIO, José Carlos. Democratização de escola pública: pedagogia crítica – sobre os conteúdos. SP: Loyola, 1985.
- LEONTIEV, A. N. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VYGOTSKY, L. S. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Ed. Icona, 1988.
- LINDOSO, R.B. O ensino de natação escolar no enfoque da pedagogia histórico-crítica. EFDeportes.com, Revista Digital. Buenos Aires - Año 20 - Nº 206 - Julio de 2015. <http://www.efdeportes.com/>
- LJUBA, A. R. Curso de Psicologia Geral. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979. (4ª edição)

LURIA, A. R. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOTSKY, L. S., LURIA, A. R., LEONTIEV, A. N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Ícone, 1985a.

LURIA, A. R. VIGOTSKY, L. S., LURIA, A. R., LEONTIEV, A. N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Ícone, 1985b.

LURIA, A. R. Desenvolvimento cognitivo: Desenvolvimento cognitivo seus fundamentos culturais e sociais. São Paulo: Ícone, 1990.

MARX, Karl-Peço e crítica da economia política. In: MANUSCRITOS econômicos filosóficos e outros textos escolhidos. Tradução de José Arthur Giannotti e Edgar Maeggs. São Paulo: Abril Cultural, 1976, p. 107-237.

SAVIANI, D. Educação: do senso comum à consciência filosófica. Campinas: Autores Associados 2009

SAVIANI, Dornesval. Escola e democracia. B'co. Campinas SP: Autores associados, 1985.

SGLZA JÚNIOR, Márcio e et al. Coeficiente de cultura: o que é cultura corporal em questão. Rev. Bras. Ciênc. Esport. Florianópolis, 2011.

SGLZA, J.F. Uma pedagogia da revolução. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1967.

VIGOTSKY, L. S. Pensamento e Linguagem. São Paulo, Martins Fontes, 1967

VIGOTSKY, L. S. A Formação Social da Mente. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

Contações de história virtuais: estratégia didática do PIBID pedagogia UFAPÉ para alfabetizar letrando no contexto do ensino remoto

Flávia Cristina Nascimento da Silva
Helaine Douranne dos Santos Coelano
Ana Karla Galindo
Andréia Ferreira Gomes
Igor Bonifácio da Silva
Lilly Kelly da Silva Ferreira
Karolyna Zaidon Monteiro
Luceni da Vicente
Luciene da Silva Sousa
Luziane Siqueira Galindo
Marciana de Barros Carneiro
Naiara de Freitas Silva
Priscilla Filipe Severo
Sarama Lianne Santos Silva Bernardes

Introdução à conversa

No início de 2020, todos nós fomos surpreendidos pela pandemia global de COVID-19, o que nos trouxe medo e insegurança. Para conter a disseminação do vírus, uma das primeiras e principais medidas tomadas foi a imposição do distanciamento social e o fechamento das escolas públicas e privadas que não ofereciam serviços básicos como saúde e alimentação. Diante estes fatos estavam as escolas, que precisaram fechar de imediato suas portas e suspender suas aulas. Aos poucos, as instituições de ensino foram criando estratégias para tentar dar continuidade ao processo de ensino e aprendizagem, é iniciadas no ano. Nesse contexto surgiu como primeira estratégia a realização do "ensino remoto", através do qual professores, distantes geograficamente e muitas vezes, também temporariamente dos seus alunos, tentaram continuar ministrando as suas aulas.

Neste mesmo ano, mais especificamente em outubro de 2020, também iniciamos os atacadões do PIBID na UFAPÉ, iniciado no dia 02/2020. No núcleo de Pedagogia, 6 licenciados(as), bolsistas, 2 voluntários(as), 1 professor supervisor e 1 docente coordenadora começaram a enfrentar juntos(as) o desafio de atuar no Programa em meio à pandemia e ao ensino remoto na Escola Municipal Professora Petrónia Fernandes da Silva, em Garanhuns/PE. Diante desse cenário, surgiram inúmeras dúvidas: Como interagir com os alunos, se não continávamos com as interações habituais dentro da sala de aula? Como alfabetizar os remanescentes? Será possível preparar situações didáticas dentro da perspectiva de alfabetizar letrando? Para tentar responder essas dúvidas o grupo de alunos(as) e professoras que fazem parte do PIBID Pedagogia UFAPÉ precisou estudar, se reunir virtualmente, refletir e propor estratégias de enfrentamento. Uma das estratégias didáticas pensadas e colocadas em prática foi a

realização de "contacões de história virtuais", a partir das quais também foram preparadas atividades com vistas a a laborizar a leitura.

Este capítulo tem, portanto, como objetivo socializar esta experiência vivenciada pelos(as) integrantes do PIBID Pedagogia UFAPB, relatando sobre suas práticas e ações e suas ideias. Para tanto, na seção seguinte, iniciaremos discutindo a concepção da Alfabetização na perspectiva do Letramento, a qual embasou todos as nossas ações durante os 18 meses de atuação no programa (outubro de 2020 a março de 2022). Em seguida, vamos sistematizar as "estratégias de leitura" (SOLÉ, 2008) que colocamos em prática durante as contacões de histórias virtuais. Adiante, apresentaremos os procedimentos metodológicos que seguimos para a preparação e realização das contacões. Na sequência seguinte teremos como exemplo uma contação de história virtual elaborada por uma dupla de contadores, a qual ilustra esta estratégia metodológica adotada pelo grupo do PIBID Pedagogia UFAPB. Por fim, nos considerações finais, discutimos as gêneses e as habilidades de educação dessa estratégia durante o contexto de ensino remoto.

Alfabetizar na perspectiva do Letramento: concepção de base para a atuação do PIBID Pedagogia UFAPB

Inicialmente, gostaríamos de se entender que entendemos o funcionamento do Sistema de Escrita Alfabética (denominada SEA) enquanto um sistema notacional, que deve ser ensinado mediante práticas baseadas na perspectiva da alfabetização letadora.

O SEA faz e ainda é, por vezes, erroneamente, considerado um código o que os indivíduos aprendem em a decifrar e decodificar, bastando a ler e a escrever. Essa concepção leva professores alfabetizadores, principalmente até a década de 80, a orientarem a memorização de frases, palavras e sílabas sem os (ALBUQUERQUE, 2007) mediante a adoção de métodos tradicionais em suas práticas pedagógicas. Além das atividades repetitivas e superficiais. A Souza e Moraes (2007) ainda afirmam que os docentes também ignoravam os conhecimentos prévios e as hipóteses que os estudantes elaboravam enquanto aprendiam a ler e a escrever.

Em contrapartida, defendemos que o SEA é um sistema notacional, através do qual as letras representam a pouca sonoridade das palavras que lemos (MORAIS, 2012) e que seus aprendizes, sejam crianças ou adultos, "precisaram entender o que é a escrita alfabética não no papel são os sons das partes e das palavras e que o faz considerando segmentos sonoros menores que a sílaba" (ALBUQUERQUE e MORAIS, 2007, p. 134). Ou seja, os estudantes deveriam compreender como este funciona, e que ele representa e como elaborar essas representações, mediante a construção de noções das unidades de linguagem e estabelecendo relações entre a fala e a escrita. Assim, percebem um código comum, composto por vários sons, construído e reconstruído, hipóteses de forma oral. Assim, a aprendizagem do sistema de escrita e laborizada a partir das poucas através da internalização das propriedades que compõem este sistema notacional.

Partindo desse pressuposto, consideramos os métodos tradicionais estratégias ineficazes para a Alfabetização, processo pelo qual os indivíduos apropriam-se das habilidades de ler e

e escrita, justamente porque estes eixos estabelecem contos e no processo de aprendizagem, medidas que os discentes experimentam e experimentam reflexões mais como eixos sobre a língua escrita. Por isso, consideramos mais adequado e viável alfabetizar sob a perspectiva do letramento.

Conforme Soares (2004, p. 97) o termo letramento surgiu a partir da necessidade de "definir objetivos e procedimentos de ensino e de aprendizagem que elevassem o nível da alfabetização", passando a integrar, nesse processo, práticas sociais de uso da leitura e da escrita em situações reais e contextualizadas. A autora entende que apesar de serem conceitos distintos, ambos são indissociáveis. Isso porque, assim como Soares (2020), entendemos que a alfabetização deve permitir que os alunos aprendam como o SEÁ funciona ao mesmo tempo em que também desenvolvem uma aprendizagem sobre os usos sociais da escrita e da oralidade. Nesta perspectiva, a alfabetização não se separa das práticas de letramento, pelo contrário: o ensino da leitura e da escrita precisa acontecer através de eventos de letramento.

Albuquerque (2007) aponta alguns aspectos que justificam sua concepção: 1) os indivíduos não alfabetizados ainda são envolvidos em situações de escrita e leitura dos gêneros textuais que circulam socialmente por intermédio de sujeitos alfabetizados, 2) portanto, o contato com os mesmos não garante sua alfabetização, 3) assim como dominar o escrito e a leitura não assegura que o indivíduo escreva, leia e compreenda estes gêneros. Por isso, o professor que deseja desenvolver práticas pedagógicas baseadas na perspectiva da alfabetização deve, além de abordar as características específicas do SEÁ, ainda fazê-lo a partir de seus usos e funções sociais através de situações que se desenvolvem na realidade vivenciada.

Acreditamos que a construção de uma metodologia didática para a alfabetização envolve um conjunto de escolhas que podem estar pautadas na perspectiva do letramento ou conter um viés mais teórico. Portanto, para que sejam tomadas decisões mais coerentes, estas eixos devem ser considerados de forma articulada durante a elaboração de um planejamento para os eixos de Língua Portuguesa e leitura e produção de textos escritos, a oralidade e a análise linguística (MAGALHÃES et al. 2012). Consideramos de salientar que o último quando na Alfabetização deve abordar as propriedades do SEÁ. Nele devem ser propostas atividades que levem os estudantes a refletir sobre as principais características e o funcionamento da língua escrita. Assim, os indivíduos que estão sendo alfabetizados precisam, necessariamente

enfocar todos os eixos no trabalho, pois respectivamente os eixos de leitura e produção de textos escritos permitem que os alunos tenham contato com o mundo da escrita e com a construção da linguagem. E por fim, com a análise linguística (MAGALHÃES et al. 2012, p. 12)

Consideramos de salientar que os docentes podem inserir esses eixos em sua prática pedagógica através de diferentes modalidades de organização do trabalho pedagógico, como as sequências didáticas. As sequências didáticas são quem "para que os conhecimentos em fase de construção sejam consolidados e outros conhecimentos sejam possíveis progressivamente" (IBARROS MENDES, OLIVEIRA e TELES, 2012, p. 20), a partir da articulação, contextualização e

sistemização destes conhecimentos. Quanto se que sejam aplicados, durante seu desenvolvimento, atividades exploratórias objetivando eventuais conhecimentos prévios dos estudantes, possibilitando a escolha de estratégias mais adequadas; atividades de sistematização com o intuito de auxiliar na organização, e por fim, atividades de avaliação, para verificar em que momento da construção do conhecimento o aluno se encontra, bem como permitir a visualização das dificuldades enfrentadas pelo aluno.

O uso das estratégias de leitura na contação de histórias

Neste trabalho, tomamos como base uma concepção de leitura interativa, a qual São é (1998, p. 25) defende quando explica que “a leitura sempre envolve a compreensão do texto escrito”. Para tanto, ler não é apenas decodificar as palavras, mas construir significados para o que está sendo lido. E isso se dá através da interação entre o leitor e o texto. É através da leitura que o leitor constrói/reconstrói os sentidos para o texto.

Nesse processo de interação, o leitor se utiliza de diferentes estratégias para acessar o texto e garantir sua compreensão. São (1998) as denomina como “estratégias de leitura” e as define como procedimentos cognitivos complexos, que implicam a capacidade do leitor de refletir e planejar sua própria atuação enquanto lê.

A primeira dessas estratégias é “trabalhar objetivos para a leitura”. Segundo São (1998), a leitura deve ser guiada por um objetivo para que não se torne prática sem finalidade. Além disso, o estabelecimento de um objetivo para a leitura é essencial para definir um planejamento de como o texto deverá ser lido e o que deve ser priorizado durante a leitura (BRANDÃO, 2016).

Uma segunda estratégia seria “fazer uso dos conhecimentos prévios” isto porque, para obter sentidos em uma leitura, é necessário tanto analisar os elementos presentes no texto quanto utilizar os conhecimentos prévios do leitor, pois estes conhecimentos que o leitor já possui são essenciais para a compreensão do texto. Nesse sentido, o leitor é considerado um sujeito ativo, tendo em vista sua busca de diversas formas compreender um texto. Segundo São (1998, p. 40), um leitor ativo “processa e atribui significados ao que está escrito em uma página”.

Brandão (2016) sistematiza os eixos quanto estratégias delineadas por São para serem utilizadas em práticas de leitura. São elas: “Selecionar informações do texto”, “Antecipar sentidos do texto”, “Operar inferências” e “Avaliar e controlar a compreensão do texto”. Ao traçar objetivos para a leitura, o leitor já tem em mente quais informações presentes no texto precisa selecionar para responder a estes objetivos adequadamente. Para isso, deverá estar atento aos dados mais importantes do que está sendo lido para utilizá-los. Na estratégia de antecipar sentidos, o que pode ocorrer tanto antes, quanto durante a leitura o leitor vai mobilizar seus conhecimentos prévios para elaborar hipóteses sobre o que será lido, hipóteses estas que vão ser confirmadas ou não no final da leitura. Ao ler um texto, há também informações que não estão explícitas, ou seja, sentidos precisam ser resgatados a partir da articulação entre os eixos textuais e os conhecimentos prévios do leitor. Assim, o leitor usa as informações presentes no texto para criar suas próprias interpretações e conclusões e elaborando, assim, inferências. Por fim, a estratégia de avaliar e controlar a compreensão é a respeito do momento do leitor de refletir

continuamente sobre o que é o autor enquanto sua leitura. Nesse processo, ele irá checar se suas suposições iniciais podem ser corroboradas ou refutadas ou precisam ser reformuladas, assim como irá compreender os cues para resolver possíveis lacunas ou problemas na compreensão.

Nesse sentido, é tarefa do professor promover o uso dessas estratégias de leitura em sala de aula e ajudando os alunos a delas se apropriarem. Uma das formas de promover isso é através da contação de histórias. Ao mesmo tempo em que promove uma situação significativa e ativa de leitura, o professor age como leitor mais experiente quando as crianças vão decodificar o texto, fazendo-os pensar sobre o texto e promovendo compreensões cada vez mais profundas e complexas e promovendo a real participação dos alunos da vida da leitura. Percebemos que as estratégias de leitura podem ser recursos interessantes, pertinentes e adequados para abordar o texto decodificados durante os contatos de histórias. Os passos que seguimos para preparar e realizar estes contatos serão descritos na subseção seguinte.

Os caminhos percorridos

Quando o grupo do PIBIC Pedagogia UFAPE escolheu a contação de histórias como uma das estratégias metodológicas para atuar na escola Professor Patrícia Fernandes da Silva durante o ensino remoto, a primeira demanda que surgiu foi a necessidade de estudar mais sobre como realizá-la. Para tanto, a coordenação de área promoveu para os(as) PIBICistas uma oficina sobre contação de histórias, enfocando as estratégias de leitura selecionadas por Sola (1993):

...não vivenciam esta oficina, os(as) licenciandos(as) se sentiram mais seguros(as) e mais capazes para planejar e realizar suas próprias contações de história. Ao acompanharmos o processo de elaboração das contações, notamos que os(as) futuros(as) professores(as) seguem sempre as mesmas etapas: 1) Tudo começava com o escolha do tema de que seria abordado e da história que seria contada, sempre de forma coerente com o planejamento da professora do turno e adequada às crianças; 2) Em seguida, era a hora de planejar a contação, elaborando um roteiro com as perguntas e intervenções que seriam feitas antes, durante e depois de ler a história; 3) Com tudo planejado no papel, chegava a hora de ensaiar e gravar a contação, usando um celular; 4) Depois de gravado, era o momento de realizar a edição do vídeo usando ferramentas e aplicativos gratuitos da internet; 5) Por fim, o vídeo com a contação de história era postado na internet e estava pronto para ser compartilhado com as crianças.

Em relação a esta última etapa, é importante destacar que alguns licenciandos criaram canais no YouTube exclusivos para postagem das contações de história. Outros, mais reservados, preferiam hospedar suas contações no Google Drive e compartilhar os links de acesso apenas com os pais ou responsáveis pelos alunos, mantendo o acesso fechado para o público em geral.

Frequentemente, tais contações de história foram enviadas em sequência a vídeos mais curtos e utilizados por os(as) licenciandos(as) como pontos de partida para atividades de socialização. Todos os vídeos eram, então, enviados às crianças em PDF através da professora do turno, dentro dos grupos de WhatsApp que continham os pais ou responsáveis pelos alunos, e também de forma impressa pela escola. Por sua vez, os links para as contações de história

também foram enviados nos grupos de WhatsApp das turmas. Além disso, os pais e responsáveis receberam um roteiro com orientações, explicando que as crianças deveriam, juntamente assistindo contações de história e, em seguida, com esse roteiro, realizar as atividades.

Por fim, vale salientar que as estratégias descritas até o momento se referem à atuação dos(as) educador(es) de forma presencial, na medida em que envolvem as contações de história e os educadores assistindo as a qualquer momento. Todavia, também foram realizados por alguns licenciandos contações de história virtual de forma síncrona através de encontros de vídeo individuais por eMattersApp (com o agendamento e consentimento prévios dos pais e responsáveis), bem como através do Google Meet, em sessão de aula, nos momentos de ensino híbrido, nos quais as crianças estavam na escola, mas os(as) educador(es) continuavam atuando de forma remota.

Conhecendo mais de perto as contações de histórias

Para que fique mais claro sobre a forma como aconteceram as contações de histórias promovidas pelos(as) educador(es) durante o ensino remoto, vamos apresentar e discutir um exemplo. A contação de história que apresentaremos foi planejada e executada por dois licenciandos bolsistas, Luane Squelira Góes da e Igor Bonácio da Silva, os quais atuavam em aula em uma turma do 1º ano da rede de educação básica durante o ano letivo de 2021. Ela estava sendo dada dentro de uma sequência didática maior, cujo título era “Do que você tem medo?” e tinha como objetivo trabalhar a Sistema de Escrita Alfabética (SEA) através do tema “medo”. A escolha do tema pelos bolsistas se deu porque, segundo eles, o “medo” estava no momento muito presente na vida das crianças, uma vez que muitas sentiam medo da pandemia e se sentiam inseguras com a doença e suas consequências. Dessa forma, seria uma boa oportunidade para refletir sobre o tema com as crianças e ajudá-las a lidar com tal sentimento.

A sequência didática foi planejada para seis dias e continha uma atividade para cada dia. Depois de planejadas, as atividades foram enviadas para o professor responsável pela turma e que, em seguida, as passou para a gestão da escola, que era o responsável por marcar as atividades de cada professor, assim como receber a entrega, quinzenalmente, das produções importantes dos pais/responsáveis dos alunos. Além de serem impressas, as atividades também foram enviadas no formato de PDF pelo professor no grupo de WhatsApp da turma. Juntamente com os arquivos, foi também enviada um roteiro orientando os pais/responsáveis dos alunos em relação a como realizar as atividades com as crianças.

As atividades de primeiro e de segundo dia da sequência didática foram planejadas em torno de uma contação de história da obra “Azulão, o melancólico”. Esta e as demais contações de histórias produzidas pelo duplo de licenciandos foram postadas em um canal do YouTube chamado “Conta Me(s)”, criado por eles exclusivamente para hospedar e compartilhar os vídeos das contações. Vale salientar que os dois licenciandos atuavam juntos (de forma remota) a contação, mas se revezavam na gravação e na edição das vídeos, justamente por conta do distanciamento social imposto pela pandemia. É por este motivo que em alguns vídeos quem aparece contando a história é a educadora Luane e, em outros, o aluno Igor. A FIGURA 1, abaixo, se

refere a imagem da página inicial da conta e a FIGURA 2 dá destaque ao vídeo de conteúdo de História em áudio:



FIGURA 2: Página inicial do canal no YouTube "Conta Mais".

Fonte: <https://www.youtube.com/channel/UC30Q2M5MjE5s>



FIGURA 3: Imagem de destaque para o vídeo "Aquitã, o indiozinho".

Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=30Q2M5MjE5s>

Durante o contágio da História "Aquitã, o indiozinho" o docente aborda o livro seguindo as estratégias de leitura delimitadas por Sebé (1998), realizando intervenções antes, durante e depois da leitura.

Assim, antes da leitura, ele promove um diálogo inicial com os crianças, motivando-os por dizerem através das seguintes falas: "O ó, crianças! Tudo bem com vocês? Estão ouvindo algo mais uma contação de História? Eu espero que sim, porque hoje vamos ler uma História bem legal".

Em seguida, o docente apresenta o título da História e faz uma pergunta para ativar os conhecimentos prévios dos alunos sobre o tema: "Vocês já ouviram falar nessa história?" Depois, com continuidade, ele provoca as crianças a anteciparem sentidos, promovendo o levantamento de

hipóteses das crianças sobre o que será observado na história através da exploração do livro de rima (as imagens nele presentes): "O que vocês conseguem ver nessa imagem? O menino parece estar com medo. Será que é esta menina que está causando medo no menino?" E, para encerrar este primeiro momento, ele se prepara em estabelecer um objetivo para lerem, reafirmando os objetivos e decompondo em a história com o objetivo de descobrir se a hipótese levantada será confirmada: "Vamos descobrir? Continue assistindo o vídeo".

Logo durante a leitura da história, o licenciando faz algumas pausas para realizar mais perguntas de antecipação de sentidos e, assim, levar as crianças a levantarem hipóteses sobre como a história vai continuar, tais como: "Você acha que o plano dele vai dar certo? E se fossem vocês? O que vocês fariam?"

Por fim, ao final da leitura, o professor continua abordando o livro e o tema da história, através tanto de perguntas que tem como foco avaliar e controlar a compreensão das crianças ("Como Aquité no fim do livro conseguiu superar seu medo?") quanto também perguntas suas, tais como: "O que vocês acharam da história? Vocês têm medo de alguma coisa? O que vocês farão para superar esse medo?"

À partir dessa contação de história, foram desenvolvidas algumas atividades dentro da sequência didática. No primeiro dia, a atividade planejada se refere à compreensão textual, contendo seis comentários, perguntas de resgate de informações da história. No segundo dia, foi prevista uma atividade de diferenciação, explorando algumas das rimas presentes no livro e fazendo as crianças refletirem sobre as suas sílabas (separação e composição de sílabas), como pode ser observada na figura abaixo:

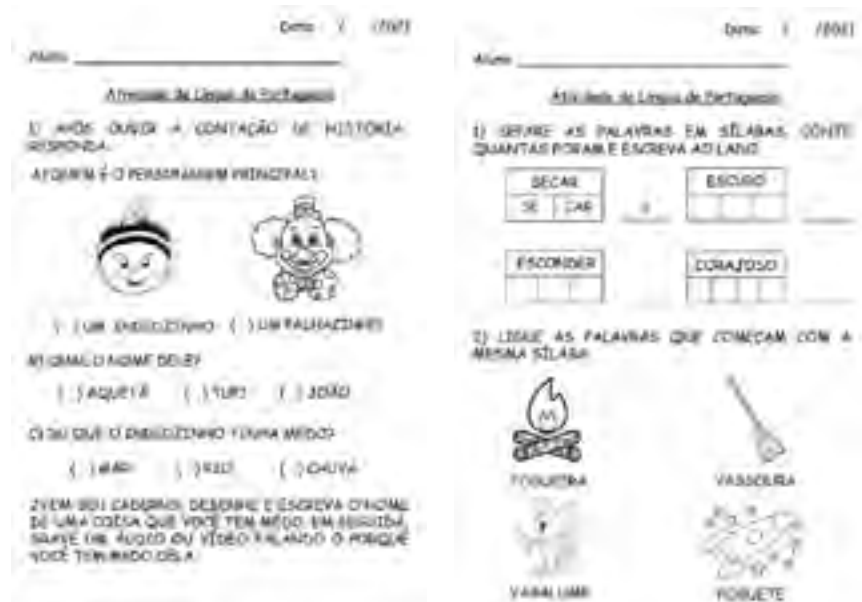
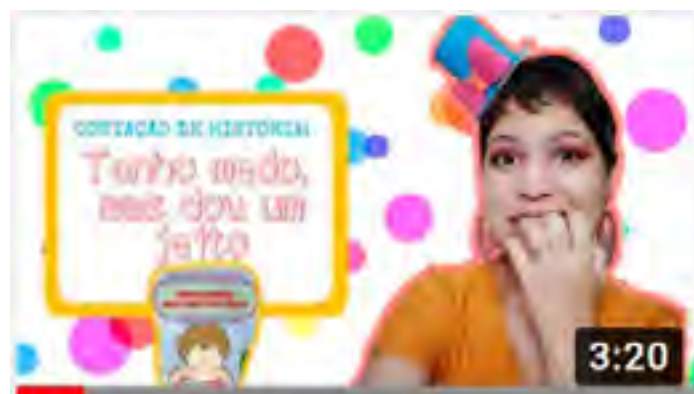


FIGURA 3. Atividade de leitura de texto e atividade de diferenciação de sílabas desenvolvidas para as crianças.

No terceiro e no quarto dia da sequência de atividades pedagógicas promoveram mais uma contação de história envolvendo o tema "medo" dessa vez a partir do livro "Tenho medo, mas sou um jato" e contação pela licencianda Luana.



Tenho medo, mas dou um jeito - Conta Mais

Este vídeo é a aula completa da história Tenho medo, mas dou um jeito, com o texto e com as atividades de compreensão de texto e de escrita.

Segundo a mesma lógica dos dias anteriores, esse conteúdo de história foi também o ponto de partida para duas atividades, sendo a de terceira e a quarta o vídeo de compreensão textual e a de quarta e a quinta atividade de ortografia, explorando o sistema de escrita alfabético (separação e contagem de sílabas, completar os padrões com as sílabas que faltam e identificar com os ovos que começam com a mesma sílaba).

Data: / / 2021


Nome: _____

Atividade de Língua Portuguesa

1) APÓS OUVIR A CONTAGEM DE HISTÓRIA, RESPONDA:

a) QUAL O NOME DO LIVRO?

b) COM QUEIS OBJETOS O PERSONAGEM SE CORTOU?



c) POR QUE O PERSONAGEM TINHA MEDO DE ATRAVESSAR A DUAS PONTES A RESPOSTA:

d) VAMOS BRINCAR COM TOMADA POR QUÊ?

e) EM SEU CADERNO DESENHE UMA FORMA PARA COMBATER O SEU MEDO (AQUELE QUE VOCE JA DESENHOU, EM SEUSICA, GRAVE UM ÁUDIO DO VÍDEO EXPLICANDO O SEU DESENHO).

Data: / / 2021

Nome: _____


Atividade de Língua Portuguesa

1) VAMOS SEPARAR AS SÍLABAS DAS PALAVRAS E CONTA-LAS.

MEDO 2 3

PERSONO 4 3

2) QUAL SÍLABA COMPLETA A PALAVRA?



3) PENTE AS PALAVRAS QUE COMEÇAM COM ME?

Figura 5. Atividade ortográfica, compreensão de texto e de escrita, a partir da história Tenho medo, mas dou um jeito.

Por fim, no quinto dia da sequência foi explorado uma música do mundo brasileiro sobre o tema "medo", intitulada "Coragem" e no sexto dia foi planejada uma atividade de síntese e retomada do que foi explorado durante a sequência e contendo as perguntas: "1) Você assistiu o

duas contações de história. Fim! Os nomes das histórias que lemos: 2) Essas histórias falam sobre o que? 3) O que você aprendeu com essas histórias?”.

Como podemos perceber a partir da descrição dos atores como o duplo de pesquisadores realizou, nesta sequência de ações, duas contações de histórias virtuais, lançando mão consequentemente das diversas estratégias de leitura de m-todas por Solé (2006). Além disso, colocaram em prática a concepção de alfabetizar aprendendo, na medida em que propuseram atores de apreciação do sistema de escrita e labelização de histórias lidas, fazendo os alunos refletirem sobre as partes sonoras das palavras (sílabas) presentes nos textos, de forma reflexiva e significativa. Mais do que usar o texto como pretexto para a labelização, os futuros professores desenvolveram situações didáticas de leitura de histórias para debater sobre um tema relevante para os alunos, trabalhar a compreensão textual, incentivar o gosto pela leitura e promover a reflexão sobre a língua, de forma equilibrada e coerente.

Este é apenas um exemplo das muitas contações de história realizadas pelo grupo de pesquisadores do PIB D Pedagogia UFPAE, os quais seguem (todas) os mesmos princípios e planejaram o mesmo objetivo: trabalhar a BEA atrelada à leitura, contribuindo para a labelização dos alunos em um sentido mais amplo.

Considerações finais

No que se refere à educação, o panorama de Covid-19 e o consequente ensino remoto foram desafiantes para todos. E não foi diferente para os(as) pesquisadores(as) do PIB D Pedagogia UFPAE, estas, além da desilusão esperada de iniciar a docência nos primeiros períodos do curso, ainda o fizeram em um contexto difícil. Comprometidos(as) com a tarefa de ajudar os professores parceiras e tentaram a labelizar os alunos de forma remota e mais comprometidos(as) ainda com as suas formações enquanto futuros professores, os(as) pesquisadores(as) encontraram na contação de histórias uma alternativa para continuar alfabetizar crianças.

Nesse processo, alguns aprendizados foram rápidos e imediatos. Um deles diz respeito à criação de instrumentos de gravação, edição e compartilhamento de vídeos. Com o intuito de produzir contações de histórias virtuais, se tornou urgente aprender a como usar tais instrumentos, e esse aprendizado se fez com muita autonomia, mas também com muito cooperação e parceria entre os integrantes do grupo. Fazendo uso dos aparelhos que possuem (e que podem possuir no momento!), como celular, computador, lousas de quadro simples e pedálos, mesclados com como mantendo contatos e reuniões com o que tinham em casa, os(as) pesquisadores(as) conseguiram gravar contações de história interessantes e divertidas para os alunos. Outro aprendizado diz respeito à produção das estratégias antes, durante e depois da leitura (SOLE, 2008). Os pesquisadores puderam aprender na prática a labelizar o texto como um processo, criando questões para fazer os alunos participarem da história, refletirem sobre ela e se sentirem mal-vocados para a leitura.

Todavia, algumas consequências desse experiência não poderiam ser positivas para os(as) cidadãos(as) e até terem motivos de desânimo em alguns momentos. Firmemente, os(as) pesquisadores(as) relataram que sentiram falta da interação e do real diálogo com os alunos, os

cujas numa contação de histórias realizada presencialmente em sala de aula é essencial. Formas que lancem perguntas e “tizessem de conto” que os alunos respondam em silêncio no mesmo. Quando há o desrespeito à fala de alguém por parte das crianças de muitas das atividades emoldas ou pelo conteúdo e relato das atividades “muito corretos” ou com os “letras muito bonitas” e que geram descontentamento se não terem sido realmente respondidas pelas crianças e sim por os de sua dificuldade e avaliação tanto das propostas de ensino quanto das aprendizagens dos alunos.

Assim, entre potenciais erros e limitações, o nos concluímos que a experiência de planejamento e elaboração das contações de histórias foi bastante válida para a formação destes futuros professores alfabetizadores dos alunos inicias, os quais se reconheceram, aprenderam e ensinaram quando tudo parecia tão o fce .

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, E. B. C. de; MORAIS, A. C. de. Avaliações e Alfabetização. In: MARQUES, B.; SILVA, J. L. (Orgs.). Avaliação em Língua Portuguesa: contribuições para a prática pedagógica. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 127-142.

ALBUQUERQUE, E. B. C. de. Conceituando a alfabetização e letramento. In: SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M. (Orgs.). Alfabetização e letramento: conceitos e práticas. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 11-21.

BARROS MENDES, A.; CUNHA, D. A.; TELES, R. Organização do trabalho pedagógico por meio de seqüências didáticas. In: BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Alfabetização em Foco: Práticas Didáticas e Sequências Didáticas em Diálogo com os Diferentes Componentes Curriculares. Brasília: MEC, 2012. p. 20-27.

BRANDÃO, A. C. P. O ensino da compreensão e a formação do leitor: explorando as estratégias de leitura. In: BARBOSA, M. L. F. de F.; SOUZA, J. P. (Orgs.). Práticas de leitura no ensino fundamental. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 59-76.

MAGALHÃES, L. M. et al. Planejamento do ensino de alfabetização e ensino/aprendizagem do componente curricular Língua Portuguesa. In: BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Planejamento Escolar: Alfabetização e Ensino de Língua Portuguesa. Brasília: MEC, 2012. p. 06-16.

MORAIS, A. C. de. Sistema de escrita alfabética. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012.

SOARES, M. Alfabetização e letramento: com letras e descominhas. São Paulo: Folha de São Paulo. Revista Pedagógica. Avance Escola, 2004. p. 96-100.

SOARES, M. Alfabetizar: toda criança pode aprender a ler e escrever. São Paulo:

Contexto, 2020.

SOULÉ, I. Estratégias de leitura. 6. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

ENSINO REMOTO: LIMITES E POSSIBILIDADES DAS ADAPTAÇÕES DO ENSINO DO COMPONENTE CURRICULAR “EDUCAÇÃO FÍSICA” NO CONTEXTO DE PANDEMIA DO COVID 19

Carlos Augusto de Oliveira Jacques Neto

Caralayne Pedrosa

Emmanuel Caroline Lima

Maria Eduarda Marcia El Fimar

Mariana Raquel Honorato Rodrigues

Patrícia Santana da Paz

Rosângela Cely Branco Lindoso

Rafha Costa de Azevedo Melo

Introdução

O fim de 2019 trouxe um novo desafio para o mundo, o início da pandemia do Covid 19. No Brasil, as movimentações para o combate ao Covid 19 começaram em 22 de janeiro com o acionamento do centro de operações de emergência (COE) da Ministria da Saúde e planos plenos de contingência. Com o crescimento do número de infectados, às medidas necessárias para a contenção do vírus atingem todas as áreas. Para o jornalista Clayton Melo (2020, El País, online) “As transformações são números e passam pelo político, econômico, modelos de negócios, relações sociais, cultura, ecologia social e a relação com o estado e o espaço público, entre outras coisas.

Dentre das medidas de combate ao avanço da doença, a que mais tem impacto no ensino é o isolamento social. Segundo Coelho (2020) “O isolamento social enquanto medida sanitária implementada em todo o Brasil fez com que os unidades de ensino públicas e privadas, de educação básica ao ensino superior, adotassem o modo de ensino remoto”, que levou a suspensão dos aulas presenciais e exige uma transformação dos processos educacionais.

No componente curricular Educação Física essa transformação dos processos educacionais foi ainda mais evidente, dada a dimensão procedimental dos seus conhecimentos, que necessitam de aulas práticas para serem ensinados/aprendidos. E ainda, o ensino presencial apresenta dificuldades em relação aos recursos materiais e a estrutura adequada para a participação dos alunos nas aulas de educação física. Tarefas que precisam ser feitas nas escolas públicas, não serão realizadas sem conforto térmico, no solo, ou chuva, ou sem material e espaço suficiente, gerando, muitas vezes, o desinteresse dos estudantes nas aulas.

Segundo Frandino e Santos (2016) as dificuldades são de três ordens: 1) progressiva falta de interesse por os alunos de educação física nos 6 anos dos anos iniciais de ensino fundamental ao ensino médio; 2) falta de materiais adequados para a realização das aulas; 3) falta de espaços físicos e/ou infraestrutura adequada para os alunos.

A transição do ensino presencial para o ensino remoto durante a pandemia do Covid 19 exigiu de professores e estudantes novas concepções, principalmente no tocante às

tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs) como parte possível no processo de ensino. No entanto, esse método não é um trabalho simples de ser vivenciado (CODO et al., 2021). E ainda, a implementação das tecnologias e adaptações para a utilização de métodos de ensino em não exige de professores e estudantes de ênfase, sem ter tempo hábil para tal.

Neste cenário, a atuação de docentes bolsistas no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à docência (PIBD), gerou a necessidade dessas adaptações diante da problemática sobre os aulas de Educação Física (EF) oriundas pela falta das aulas práticas presenciais.

Diante da imperativa de isolamento social e da necessidade do ensino a distância, surge com problemática da presente pesquisa: como os professores de Educação Física adaptaram o processo de ensino aprendizagem da EF para suprir as necessidades do isolamento social, acolhendo com um componente curricular de caráter híbrido?

Este estudo tem como objetivo compreender como os professores responsáveis pelo componente curricular Educação Física no Ensino Fundamental e Médio adaptaram o processo de ensino aprendizagem de Educação Física para atender ao novo formato de ensino no contexto de isolamento social devido a pandemia de Covid-19.

As Modalidades de Ensino: Educação a Distância e o Ensino Remoto

É fundamental entendermos o significado do Ensino Remoto (ER) e da modalidade Educação a distância (EAD) para iniciar em nossas análises sobre o ensino remoto no contexto da pandemia de Covid-19 e suas repercussões sobre Educação Física na escola. Destacamos que a EAD foi arquitetada no sentido de organizar aulas e atividades, entre outras demandas, em um ambiente de ensino aprendizagem mediado pelos Tecnologias de Informação, envolvendo não de recursos tecnológicos bem como do apoio de professores tutores, na orientação dos estudos. De acordo com Silva, Melo e Miyake, (2015) a modalidade de ensino tem uma concepção didático pedagógica própria, uma estrutura flexível em termos de horário e obedece a um design que adequa o conteúdo de acordo com as características gerais e específicas de cada área de ensino. Teste e Freitas (2002) apontam que a modalidade EAD é caracterizado pela distância espacial e física entre professores e alunos, sendo a interação, entretanto, possibilitada pela presença de alguma tecnologia. De acordo com Silva, Melo e Miyake (2015, p. 204):

A EAD é um novo modo de ensinar e aprender, que utiliza um conjunto de recursos tecnológicos para possibilitar a interação entre professores e alunos, sendo a interação, entretanto, possibilitada pela presença de alguma tecnologia. De acordo com Silva, Melo e Miyake (2015, p. 204):

Sobre os origens distantes da EAD, Melo (2003) cita como exemplo, o processo de formação de Alexandre o Grande realizado por Aristóteles através da correspondência. No entanto, a EAD surgiu em Boston em 1728, através de um curso por correspondência. Mais recentemente, nos anos 2000, a tecnologia da informação foi o fermento que impulsionou o processo chegando a mais de 30 países nos cinco continentes (MATTIA, 2003). A chegada de

Brasil vem por meio da fundação do Instituto Rádio Menor e do Instituto Univesol Brasileiro em 1939 e 1941, obtendo sua legislação a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei n. 5.394/96. Seu uso foi possibilitado em todos os níveis e modalidades de ensino. Em 1998 são duas decretos, n. 2.494/98 e 2.561/98 que tratavam do desenvolvimento e avaliação de programas de ensino à distância (LITO E FORMIGA, 2009). Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), o ensino à distância é esta previsto para complementação de aprendizagem no artigo 32, parágrafo 4^o, para o Ensino Fundamental, no parágrafo 1^o do artigo 36, que também autoriza o ensino à distância para cumprir as exigências do Ensino médio.

No ensino superior a oferta de cursos de graduação no Brasil ocorre em 2002 e 2005, de forma ainda incipiente em 16 instituições, surgindo para 145 instituições em 2011. Mesmo assim é considerada um sistema sustentável a interrelação do modo, sendo esse um problema eminentemente quando a internet está previsto no processo de ensino aprendizagem, existe a necessidade de educadores discutirem sobre a verdadeira natureza da educação e do ensino na EAD, investigando a sua relação ao conteúdo, método e aprendizagem (SILVA; MELLO E MUYLDER, 2015). Os autores o não aceitam:

Diante desse cenário, torna-se relevante investigar os fatores críticos de sucesso relacionados à EAD que superaram o paradigma tradicionalista desta modalidade que ajudaram a superar os problemas inerentes a esta modalidade e ainda estão em fase de desenvolvimento. Na literatura, alguns autores já haviam apontado estudos que fazem referência à melhor forma de implementar programas educacionais (SILVA; MELLO E MUYLDER, 2015, p. 256).

O Ensino Remoto (ER) teve sua instauração no contexto específico emergencial de pandemia do Covid-19 que exigiu o isolamento social. Nesse contexto para minimizar os prejuízos escolares, para a manutenção do vínculo dos estudantes com suas instituições de ensino, foi instituído o formato Remoto. O Ensino Remoto tem essa característica de emergência. O ER é mediado pelo uso da tecnologia e ocorre acontecer em casa, o que não difere da EAD, onde professores e alunos não estão no mesmo espaço físico para as atividades de ensino aprendizagem.

Metodologia

O estudo é de natureza qualitativa e consiste em uma pesquisa exploratória, na qual os dados foram obtidos por meio da aplicação de um questionário online. Foram selecionados quatro professores de Educação Física atuantes em escolas públicas e privadas, do ensino Fundamental e do médio, de escolas da Região Metropolitana de Recife (RMR). O questionário foi aplicado pela plataforma Google Forms, contendo onze questões, referentes às três adaptações do currículo de Educação Física para o Ensino Remoto (ER), assim como sobre o acesso dos estudantes e o interesse dos mesmos pelo novo formato de ensino. O link de acesso é o plataforma foi compartilhado através da rede social WhatsApp de cada um dos quatro

¹ Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB nº 5.394 de 20 de dezembro de 2006, que trata da organização do ensino fundamental, do ensino médio e do ensino superior.

professores envolvidos. As análises das respostas do questionário foram realizadas, identificando as adaptações de ensino, as dificuldades e os êxitos dos professores nas aulas remotas.

Resultados e Discussão

Realizamos as análises dos questionários online e identificamos três categorias extraídas do campo empírico da pesquisa: 1. Recursos materiais; 2. Métodos de ensino; 3. Aprendizagem dos estudantes, que indicam os limites e possibilidades das adaptações eletrônicas pelas professoras nas aulas remotas do componente curricular Educação Física no Ensino Fundamental e Médio.

1. A categoria Recursos Materiais (as tecnologias e o internet)

Os limites expressos pelas professoras os alunos não tiveram acesso aos recursos materiais como quadra e materiais esportivos, assim como não tiveram acesso às recursos tecnológicos como computadores e internet. Os limites mais relatados pelas professoras foi a falta de recursos disponibilizados para que promovessem a inclusão dos alunos no ensino remoto. Muitas alunas não tinham acesso à internet ou a equipamentos eletrônicos necessários para acompanhar as atividades online, como notebook e/ou celular. O uso de celular foi um dos fatores de gerar desinteresse e falta de atenção dos discentes durante as aulas, além das preocupações e dos incômodos relacionados à pandemia.

O professor¹ relatou ter se prejudicado no início do ensino remoto devido à falta de conhecimento sobre os fundamentos tecnológicos utilizados. Relata que foi um processo de adaptação desafiador e complexo, que necessitou de tempo e esforço para aprender. O professor destaca que, diante de um contexto inesperado e excepcional, teve que aprender num curto espaço de tempo para conduzir o processo de ensino remoto.

2. A categoria Métodos de Ensino

Quanto aos métodos de ensino utilizados pelas professoras de Educação Física em suas aulas remotas a partir dos resultados coletados por meio de aplicação do questionário, podemos observar que o ensino remoto impactou muito as aulas de Educação Física, tendo um em média as respostas concordantes no tocante a questão dos métodos de ensino. De fato, não houve a possibilidade de uso dos recursos materiais (materiais e materiais didáticos) em aulas práticas e consequentemente os diversos métodos de ensino que eram utilizados nas aulas práticas presentes tiveram que ser adaptados à nova realidade do ensino remoto.

Enquanto limites destacamos: todas as professoras afirmaram que tiveram que se equipar com computadores e internet com boa conexão para dar continuidade às aulas no formato remoto. Apesar do conhecimento limitado os conhecimentos tecnológicos, três das professoras entrevistadas faziam uso de plataformas digitais como o Google Meet e o Google Classroom para organizar suas aulas síncronas, gerando ao mesmo tempo, uma possibilidade de conduzir as aulas de educação física em tempo hábil.

¹ Este é um dos pesquisadores mais experientes quanto ao assunto de pesquisas educacionais e de metodologias inovadoras em educação física, tanto presencial quanto remota.

Quem limite que verificamos, de acordo com os relatos dos questionários os quais professores optaram por adaptações aos métodos de ensino no formato de aulas teóricas, pelo o cuidado de realizar momentos de interação (o exemplo do professor 2, que precisou elaborar cadernos de atividades menores, para contemplar os conteúdos programáticos do componente curricular educação física).

O professor 2 nos trouxe uma realidade diferente dos outros três apresentados pelos outros professores, que consideramos um limite nas adaptações do ensino remoto. A escola onde atua concebeu todas as aulas, tanto presenciais quanto remotas; foi elaborada por os professores, um caderno de atividades, que deveria ser feito na escola e respondido pelos alunos. Nem todos os alunos obtiveram ao recurso metodológico do caderno de atividades, se fazendo ausentes desses conteúdos que, junto a falta de suporte presencial na escola e falta de um bastente trabalho do professor promovendo um dos interesse geral.

Em relação as possibilidades de adaptações no ensino remoto dos professores propuseram aulas práticas online, professor 3, afirmou que “não procurei estruturar as aulas pensando em prática teórica, como ocorria antes do isolamento, apenas indique algumas partes práticas quando achava válido e necessário de acordo com cada conteúdo”. Acrescenta um dos professores entrevistados que trabalhar o conteúdo de forma prática e mesmo assim não o abraçava com frequência.

Quem limite verificamos, o professor 4 relatou que sua maior dificuldade foi conseguir elaborar uma aula inclusiva para os alunos, enquanto estava somente no ensino remoto. A ideia que os alunos tinham o cuidado em acessar as plataformas digitais para acompanhar os conteúdos. A escola adotou o ensino híbrido (remoto e presencial) e com o retorno do presencial, o grande desafio foi conseguir numa mesma aula atender os estudantes que retornaram e os que se mantiveram online, no sentido de garantir a todos o mesmo conteúdo e com o mesmo cuidado.

A professora 5 a essa foi enfrentado um limite ao mesmo tempo uma possibilidade: enfrentar o desafio em decorrência das adaptações do currículo, uma vez que o sua metodologia de ensino não contemplava o trabalho remoto de modo que precisou adaptar o currículo aos alunos. Relatou que precisou enfrentar sua amizade, pois não gostava de aparecer em vídeos (aulas síncronas) e que a falta de um espaço físico para as práticas da Educação Física restringiu consideravelmente o seu conteúdo.

3. A categoria Aderência dos estudantes

Em relação ao aprendizado dos alunos, foram destacadas três limitas, enquanto o cuidado e não foi destacada possibilidades, enquanto êxito no ensino remoto.

Quando questionados sobre a aderência dos estudantes no formato remoto, o professor 1 afirma que apesar de toda o cuidado, há aderência. Os professores 2 e 3 também confirmam que há aderência, porém, insuficiente e abaixo do formato de aula presencial. A professora número 5 ainda comenta que o ensino remoto pode ser um complemento na educação, porém a ideia que ocorre no ambiente escolar não pode e nem deve ser substituído. Sobre esse ponto, Caeiro, Xavier e Marques (2020) afirmam que “como os

após a escola, está a de estimular a socialização e a inteligência emocional, aspectos que vão além das áreas de conhecimento.

A professora A fala que a aprendizagem é afetiva, visto que, muitos dos alunos, além da ausência de condições financeiras, sofrem com a falta de estrutura emocional para lidar com esse tipo de ensino. Segundo Santos e Mendonça (2021), a implementação do ensino remoto ocorreu sem muitos diálogos por falta de opções já que essas opções foram pensadas com o intuito de achar uma solução temporária, seguindo orientações do MEC, com base na portaria nº343 de 17 de março de 2020, que dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar o período de emergência.

Ainda sobre a estrutura emocional dos alunos, Almeida (1999) diz que “o desenvolvimento psíquico das crianças e jovens é marcado pelo meio social e pelas relações que se estabelecem entre os indivíduos”. Concomitantemente, verificamos o impacto do isolamento social e do ensino remoto na qualidade de vida dos alunos e, consequentemente, na sua qualidade de vida e aprendizagem dos mesmos durante os aulas de Educação Física. Significa que houve prejuízo na aprendizagem devido a falta de diálogo, de socialização e de vivência coletiva entre professores e alunos.

Considerações Finais

A presente pesquisa apresentou mais o lado das dificuldades do que das possibilidades no ensino remoto de Educação Física no período de pandemia do Covid-19. Percebeu-se com a implementação do ensino remoto, que a interação entre os sujeitos diminuiu de forma drástica, e que repercutiu nas aulas de Educação Física, que é um componente curricular de caráter ético, que se baseia em interações entre os sujeitos nas vivências educacionais. Machado et al. (2020), destaca que a falta do contato compromete a construção desse conhecimento, quando se fala da falta de interação, evidenciado desta forma, a necessidade de comprometimento do professor quanto a interação entre os alunos, tanto presencialmente quanto pelo meio virtual.

Em síntese, por meio da pesquisa, observamos que o ensino remoto no componente curricular Educação Física foi visto de forma negativa pelos professores entrevistados, pois a falta de estrutura material, tecnológica, metodológica e até emocional, foram importantes no processo de adaptação ao novo formato de ensino. Esta realidade também impôs estresse aos alunos, evidenciados na falta de recursos tecnológicos adequados e o acesso a, o que contribuiu para maiores dificuldades na aprendizagem de Educação Física fora da escola. Para os professores, os limites apareceram em relação às expectativas nos métodos de ensino, nos recursos tecnológicos e na aprendizagem dos alunos. No entanto, cada escola e cada professor tentou se organizar dentro de suas possibilidades, na medida em que utilizaram prioritariamente o ensino remoto no período da pandemia, mas tentando sair desta situação emergencial.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, A. R. S. A emoção na sala de aula. 8ª ed. Como nas Poplins, 1999. 63p.
- BRASIL. Centro de Operações de Emergências em Saúde Pública COE COVID-19. Plano de contingência nacional para infecção humana pelo novo coronavírus COVID-19. Brasília: Ministério da Saúde, 2020. 24 p. Disponível em: <https://portal.arquivos2.saude.gov.br/images/pdf/2020/fevereiro/13/plano-contingencia-coronavirus-covid19.pdf>. Acesso em 16 jun. 2021.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDB. 9394/1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. PCN+ Ensino Médio: Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília, 2002. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/sem/arquivos/pdf/Linguagens02.pdf>. Acesso em 15 jul. 2021.
- COELHO, C. G. et al. (2020). Educação física escolar em tempos de pandemia da covid 19: o comprometimento dos eixos de ensino médio no ensino remoto. Intercomentário. Journal of Physical Education, 2(3), e2020018. Disponível em: <https://www.ijpe.pedagogicas.com.br/artigo/5187ba6e0e862574783901ab>. Acesso em 13 jun. 2021.
- COELHO, Marcos et al. As práticas de ensino remoto emergencial de educação física em escolas públicas durante a pandemia da COVID-19: revivendo a desigualdade. Instituto Federal de Mato Grosso - campus Confresa. Revista Prática Docente, V.02, n.1, e 02, on/abr. 2021. https://www.ceed.org.br/revistaciencia/Revista_PDF_Doc/2003_Comunidades_Risco_Como_Uncertezas_Alfredo_Maria.pdf
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílios Contínuo – 2018. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/worksheets/1410703_informacoes.pdf. Acesso em 14 jun. 2021.
- LITTO, F. M. &FORMIGA, M. (2007). Educação e distância: o ensino de arte. São Paulo: Pearson Education.
- MACHADO, Roseli Belemio et al. Educação Física escolar em tempos de distanciamento social: panorama, desafios e enfrentamentos curriculares. Movimento [online], 2020, v. 26, e26081. Disponível em: <https://doi.org/10.22456/1962-8918.106235>. Acesso em 15 jun. 2021.
- MATTA, A. E. R. (2003, abril). Comunidades em rede de computadores: abordagem para a educação a distância – EAD acessível a todos. Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e

a Distância. Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED). Recuperado em 20 novembro, 2021, de

MONTELLI, F. C., ANDRADE, D. M. Tecnologias de informação e comunicação nos aulas de Educação Física: uma experiência no F50. In: Simpósio Internacional de Educação a Distância e Encontro de pesquisadores em educação a distância, F50. 2016. Disponível em: <http://www.siea.org.br/2016/ead/ufscar/br/zip/index.php/2016/article/view/487>. Acesso em: 13 jun. 2021.

PRANDI NA, Marlene Zandonada; SANTOS, Maria de Lourdes dos. A Educação Física escolar e as principais dificuldades apontadas por professores da área. *Dossê Educação Física Escolar*, V. 4 N. 8. 2016.

SANTOS, Geni; MENDONÇA, Marlene. Pandemia e o ensino remoto: uma reflexão acerca da vivência ativa em especial das estucentes. *RHE - Revista educação e humanidade*, Vol. 1, número 1, jan./jun. 2021, pag. 110-131.

SILVA, Marlene Fátima Damasceno; MELO, Marlene Catarina de Oliveira Lopes; MULLER, Cristiano Fernandes da. Educação à distância em física: um estudo sobre a produção científica brasileira. *RAM - Rev. ADM. MACKENZIE*, 16(4), 202-230. SÃO PAULO, SP, JUL/AGO, 2013. ISSN 1678-6971 (print). Acesso em: 15 jun. 2021.

TESTA, M. G. ; SFRIFAS, H. M. R. (2002). Fatores importantes na gestão de programas de educação a distância via internet: a visão dos especialistas. In: *Anais do Encontro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração*, Salvador, BA, Brasil, 26.

GÊNERO CARTA E SAÚDE MENTAL: UM DIÁLOGO POSSÍVEL

Lucrecia Nayara da Silva
Alana Melo Basera Ramos
Angela Valéria Alves de Lima

Introdução

Os estudos sobre o bem-estar vêm sendo, cada vez mais, associados aos cuidados com a saúde do indivíduo, tornando-se o eixo de estudo de várias pesquisas. Conforme a Organização Mundial de Saúde (OMS) (ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE, 2017), o bem-estar é definido como “[...] um estado de bem-estar no qual o indivíduo é capaz de usar suas próprias habilidades para superar-se, de enfrentar o estresse, de realizar-se, de ser produtivo e contribuir com a sua comunidade. A saúde mental, mais do que tudo, é a saúde e as doenças mentais.”

Assim, entendendo o equilíbrio e o bem-estar, que o ser humano precisa ter, dependendo também do impacto do bem-estar mental dos alunos durante a sua vida educacional, principalmente no Ensino Médio, em que os estudantes estão mais suscetíveis a uma avalanche de emoções e pressões sociais.

Além disso, segundo a OMS, as estimativas apontam que 10% a 20% dos adolescentes vivem em problemas de saúde mental, mas permanecem diagnosticados e tratados de forma inadequada. Assim, reconhece-se a importância de se discutir saúde mental em sala de aula, buscando não ser de maneira formal, com vista a um enfoque no trabalho com as competências socioemocionais do aluno, que é, também, uma das propostas do Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018).

Dessa forma, entende-se que o ensino, hoje, mais do que nunca, é essencial para a saúde e psicológica do estudante, sendo necessário que haja um ensino ancorado no empoderamento e nas necessidades reais dos estudantes e seus contextos, afetados, claro, a produção de saberes. Por essa razão, o presente artigo busca mostrar como um Projeto Didático de Gênero (DULIMARÃES, KERSCH, 2012; 2013) de caso em termos de 1ª série do Ensino Médio, no contexto do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), também possui o eixo saúde sobre saúde mental no ambiente escolar, aliando esse debate ao estudo sistematizado do gênero carta e permitindo que os alunos pudessem, no âmbito da aprendizagem da escrita, de modo a agir sobre o mundo de maneira imediata, positiva e saudável, numa verdade de prática social.

Para apresentar o desenvolvimento do Projeto Didático de Gênero (PDG), bem como as reflexões realizadas em torno dessa proposta e do texto, este trabalho está em quatro momentos, a saber: desta introdução. No primeiro deles, há uma apresentação teórica e discussão sobre saúde mental na escola; no segundo, discute-se o surgimento da pedagogia do projeto e, neste contexto, do PDG. No terceiro e quarto textos, encontram-se, respectivamente, a metodologia e o eixo de saúde do PDG, bem como da produção escrita de uma estudante.

Espera-se, com esse trabalho, contribuir com a reflexão sobre o ensino de português a partir da proposta de projetos que integrem prática social e o ensino sistemático de gêneros textuais.

Reflexões sobre saúde mental na escola

A escola é o ambiente em que as crianças e adolescentes passam uma boa parte do seu dia, tendo, muitas vezes, mais contato com os professores e colegas do que com a família. Como aponta Bressana (2021), "a socialização e o comportamento não podem ser dissociados da saúde mental, que, portanto, deve ser vista como algo separado da saúde física", assim, atividades voltadas ao socioemocional dos alunos são de extrema necessidade, principalmente nesse período pós-pandemia, em que

Os jovens foram atingidos de forma diferenciada pelo isolamento social, com impactos na saúde e interação nos principais espaços de estudo e lazer em uma situação de distanciamento social, afetando suas famílias e suas fragilidades em vez de fortalecer os laços familiares (BRASIL, 2021, p. 5).

Assim, compreendemos que o panorama eleito é ômicron, a escola, o papel de ambas esferas de sociedade, causando danos à saúde mental dos estudantes e aos profissionais da educação, reavertendo problemas psicológicos que necessitam ser discutidos na escola. Dessa forma, abordar a saúde mental durante as aulas e o lazer. Mensagens positivas podem ser medidas mais do que urgentes. Ao falar sobre o papel da escola na educação e prevenção em saúde mental, Almeida (1998, p. 12) afirma que

Se a escola não tem como missão a família no que diz respeito à saúde mental do aluno, mas a sua tarefa fundamental é assegurar a aprendizagem, os professores e as escolas devem assumir sua missão de se dedicar ao trabalho para desenvolver o aluno em situação desafiante, não a ponto de quem se afogar, o chafariz ou a usina, e o direito de aprender em suas próprias condições.

Desse modo, vemos a necessidade de serem abordadas as emoções dos alunos, considerando os não-bombardeios necessários do conhecimento, mas, na dúvida que precisam de reconhecimento, de modo que possam enxergar, na escola, um espaço seguro.

Alguns dos documentos norteadores do ensino também reconhecem a importância dessa discussão em sala de aula, como o Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional (LDB) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que, apesar de não se referirem à saúde física ou mental, compreendem que a saúde pode ser promovida por meio da educação, pedindo que o "sistema escolar crie ambientes saudáveis e dissemine informações que contribuam para um estilo de vida melhor".

Bressana (2021) afirma que, segundo a OMS, a saúde é um tema transversal no currículo escolar e o gêmeo de suas diretrizes são:

Como um elemento construtivo que favoreça o raciocínio crítico por meio de um diálogo impregnado de todos os aspectos da natureza humana, com uma linguagem adequada de um modo escolar, desde o objetivo pedagógico até o conteúdo, com valores adequados à atualidade, adotará um modelo de saúde não abrangendo apenas "textos" (pesquisas, observações, etc.) orientados "ativamente" para a prática pedagógica em diferentes níveis de escolaridade, com diferentes níveis de dificuldades, níveis curriculares, instrumentos, etc. necessariamente de acordo com a realidade socioeconômica, usando as ferramentas para o diagnóstico da saúde, avaliação e promoção da saúde em nível de práticas e intervenções de comunidade escolar, instituições e redes de saúde que tenham interface com a rede ou subsistema de saúde, mantendo um estilo de vida saudável por meio de ações educativas e outras que promovam a saúde, incluindo a prática pedagógica de educadores na elaboração do currículo pedagógico voltado à saúde, entendendo a interação com o planejamento de projetos em: [\[www.fda.gov/oc/2007/07/07\]](http://www.fda.gov/oc/2007/07/07)

Logo, percebe-se que a escola pode ser um lugar de acontecimento em que se deve realizar o importante e a possibilidade de falar abertamente sobre saúde mental, objetivando atender as necessidades do aluno e desconstruir estigmas que envolvem esse assunto, promovendo a criação de um ambiente mais saudável e seguro. Não é que o professor deva se tornar psicólogo/terapeuta e ser o responsável por tratar todas as inquietudes dos estudantes, mas é compreender que, através da educação, ele pode ajudar os alunos a lidar melhor com suas emoções, tornando, ao menos, um espaço em que eles possam dialogar e se sentir confortáveis, já que grande parte de seu dia se passa nesse ambiente.

Porém, que essas discussões se tornem possíveis, é preciso pensar em didáticas diferenciadas para a sala de aula. Uma didática que, no caso de ensinos de Língua Portuguesa, vá "muito além de gramática" (ANTUNES, 2007). Uma das possibilidades existentes para esse trabalho é, sem dúvida, o desenvolvimento de atividades por meio de projetos didáticos.

No próximo tópico, será feita uma discussão sobre a pedagogia de projetos e, mais especificamente sobre Projetos Didáticos de Gênero (PDG) em cujo enquadro teórico o presente trabalho foi desenvolvido.

Da pedagogia de projetos ao projeto didático de gênero (PDG)

Desde o início do século XX, líderes da educação têm refletido sobre estratégias que podem tornar o conteúdo de sala de aula mais atraente e envolvente para os estudantes da educação básica. Segundo Oliveira, Trindade e Santos (2014, p. 5), nesse tempo, Dewey, no primeiro década do século passado, valorizando "a experiência reflexiva e a ação coletiva e compartilhada" já se sentia a escola viva. Com base nisso, o autor propôs a pedagogia de projetos ao discutir de que forma seria possível realizar atividades práticas que partissem das interesses dos estudantes e permitissem sua participação ativa no processo de ensino-aprendizagem.

Por elemento a isso, o ensino de Língua Portuguesa sofreu diversas transformações e, desde a década de 80, tem sido alvo de críticas realizadas por diversos sujeitos, se em eles

e unos, professores, se em pesquisadores que apontam um excesso no trabalho com questões gramaticais cujo domínio não tem essegurado o domínio da competência comunicativa dos alunos. Nesse contexto, o surgimento de diversas subáreas da Linguística, como a Sociolinguística, a Psicolinguística, a Análise do Discurso, a Linguística do Texto dentre outras e a reconstrução da Linguística. Ao isso têm impulsionado a reflexão sobre novas e antigas concepções, levando a tentativas de mudanças significativas no ensino de língua materna. Assim, possui-se o discutir a noção de letramento que corresponde a um domínio da leitura e da escrita em práticas sociais de linguagem.

Nessa direção, nos anos 2000, Kleiman, baseando-se na noção de letramento e inspirando-se em Dewey, desenvolveu a concepção de projeto de letramento. Para o autor, esse tipo de projeto é "uma prática social em que a escrita é utilizada para atingir algum outro fim, que vai além do mero domínio da escrita" (KLEIMAN, CEN CERCOS, TINGCO, 2013, p. 72), permitindo a agência dos estudantes que, por meio das atividades de leitura e escrita, possam agir socialmente em verdadeiras práticas sociais de comunicação.

Essa proposta, embora bastante interessante, na prática, segundo Guimarães e Kersch (2015) parece não ter uma preocupação com o ensino sistemático do gênero, subordinando fundamentalmente a prática social. Diante dessa realidade, as autoras, por se interessarem tanto pela prática social quanto pelo domínio do gênero, fazem uma proposta de ensino de produção textual que, inspirada também na sequência didática (SD) de Dolz, Noveraz e Schneuwly (2004), possa relacionar essas duas dimensões.

As autoras referem-se que a SD, no Brasil, tem obtido bons resultados no que se refere ao progresso dos estudantes, mas, normalmente, é visto como um modelo a ser copiado "numa produção, por vezes, artificializada, que não ultrapassa o espaço da escola", limitando-se ao ensino da escrita em detrimento da leitura (GUIMARÃES, KERSCH, 2015, p. 15). Diante dessa situação e com base em pesquisas realizadas a partir de formação continuada de professores, as autoras apresentam a proposta de projeto didático de gênero (PDG) com o que se apresenta pode identificar-se perfeitamente. O PDG é uma proposta de trabalho em que, a partir da escolha de uma temática, trabalha-se "um ou mais ou mais gêneros em um dado espaço de tempo (um bimestre, por exemplo)", sempre com a preocupação de relacionar a proposta a uma "prática social" (GUIMARÃES; KERSCH, 2015, p. 15).

Conforme já foi analisado na introdução deste artigo, no desenvolvimento do projeto aplicado na Escola Elisa Coelho, foi possível abordar a temática do saúde mental, que emergiu com o retorno dos estudantes às atividades presenciais na escola, após o longo período de distanciamento social imposto pelo surgimento do COVID-19, com o ensino sistemático de um gênero textual. Temos, portanto, de um lado, uma prática social concreta e, de outro, uma preocupação no ensino organizado de um gênero de texto.

Assim, entre os diversos gêneros que poderiam ser utilizados para permitir a reflexão sobre o saúde mental, escolheu-se o carta, que, por ser gênero textual e dialógico (NOVAES, 2012), tem potencial de cumprir esse papel de interlocução, unindo-se às discussões sociais. Ao escrever sobre esse gênero epistolar, Quares e Amado (2010, p. 17) afirmam que:

A carta é vista em oposição aos outros textos quando esta variedade é vista cultural e socialmente construída para estabelecer o contato das atividades comunicativas. Um exemplo textual altamente flexível e dinâmico é o planejamento de intervenções sociais através de cartas que apresenta a mensagem bem organizada tanto no conteúdo quanto na estrutura.

Com isso, temos, na carta, um gênero que permite a dialogicidade, a aproximação dos sujeitos, a inovação e a expressão de si próprio e do outro, constituindo, assim, uma forma de uso da leitura e escrita com um olhar voltado para o social. Isso permite que esse gênero atenda a diferentes propósitos, é que na carta que se envia hoje, por meio do e-mail e gesto de escrita, sobre aquele que a envia, assim como, por leitura e releitura, age sobre aquele que a recebe” (FOLCART, 2004, p. 168). Desse modo, a carta consegue mediar os sujeitos envolvidos, remetente e destinatário e, por esse razão, pode ser uma excelente opção na abordagem de mensagens de esperança e alento inclusive no espaço escolar, tornando possível o diálogo desse gênero com discussões sobre saúde mental.

Metodologia

O presente trabalho se caracteriza como uma pesquisa ação (THOLENT, 1986) por apresentar uma sequência de atividades baseada no PDG “Despertando em tempos difíceis” que foi aplicada em duas turmas do 1º série do Ensino Médio na Escola Estadual Professora Elisa Coelho, na cidade de Garanhuns, PE, no período de fevereiro a abril de 2022.

Apesar da proposta do PDG para a realização das atividades, buscou-se dar destaque à prática social, tendo em vista a necessidade de discussão sobre saúde mental na escola e, mais especificamente, nas turmas em que o trabalho ocorreu. Além disso, seguindo a proposta do PDG, buscou-se a existência de momentos de leitura em que os estudantes pudessem, por meio desse trabalho, estudar a estrutura e organização da carta, realizando uma análise linguística sobre o gênero com destaque para seus aspectos discursivos, textuais e linguísticos. Além disso, dessa forma, a prática social de estudo sistemático do gênero textual, em foco, a qual, após ser suficientemente estudada, retornou à prática social, já que os textos, com mensagens de esperança, foram publicados em mural construído pelos estudantes, bem como foram espalhadas em diversos pontos da escola.

A obtenção dos dados aqui analisados realizou-se através do registro dos vídeos das intervenções nas turmas “A” e “B” do 1º série do ensino médio da referida escola, bem como por meio de seleção de uma produção ficcional e uma produção fílmica de uma aluna participante do projeto, que será chamada ficticiamente, de Ana. As categorias adotadas para a análise destas produções foram: 1) temática esperanças; verificação se a carta atende à temática proposta, que é espalhar uma mensagem de carinho, alento e/ou esperanças; 2) estrutura formal da carta, local, data, remetente, destinatário e corpo do texto; 3) aspectos de coerência – não contradição, unidade e progressão temática. Com base nessas três categorias de análise, pôde-se refletir sobre a prática social em que a produção da carta esteve inserida, bem como o respeito do ensino sistêmico do gênero carta.

Msgens de esperana: enviando e recebendo cartas

Como mencionado, o projeto baseou-se no PDC (GLIMARÃES, KERSCH, 2019) e, por isso, iniciou-se na prtica social de reflexo sobre temas relacionados à sade mental e à esperana em contexto comunitrio, unindo esse debate ao estudo do gnero carta. Para sua realizao, estruturamos esse projeto em torno de sete momentos, os quais so discutidos a seguir.

No primeiro deles, considerando a temtica da sade mental e a necessidade de refletir sobre essa questo na escola, aps o grande perodo de isolamento social provocado pela ocorrncia do COVID-19, apresentou-se aos estudantes a proposta do PDC. Nesse aula, realizou-se, tambm, uma sondagem do conhecimento prvio desses estudantes, a partir do qual o trabalho pudesse ser organizado. Percebeu-se, com isso, que, apesar de alguns verem esse assunto como “tabu”, “frescura”, “tema” etc., uma grande parcela dos estudantes reconhece a importncia de realizao dessas discusses. Nesse contexto, houve uma exposio a respeito das produes inicial e final, o que serviu para se averiguar o interesse dos estudantes pelo proposta de trabalho.

No segundo etape desse projeto, realizou-se a produo inicial, no qual os estudantes foram solicitados a produzir uma carta que levasse uma mensagem de afirmao/esperana para o qum (poderia ser para um desconhecido, uma pessoa prxima ou at para si mesmo). Com a avaliao das cartas, percebeu-se que embora muitos conhecessem o gnero, o iniciante no atendia às caractersticas desse gnero, nem o tema do contexto. Essas informaes foram fundamentais para a organizao das mdulas subsequentes do PDC (GLIMARÃES, KERSCH, 2012).

No terceiro momento, com base na anlise da produo inicial e na parte do livro, convidou-se uma professora terapeuta que trabalha com autoconhecimento, equitrio e bem-estar, para realizar uma conversa a respeito da importncia do cuidado psicolgico. Nessa atividade, a professora realizou diálogos sobre autoconhecimento, ouviu e guio as indagaes dos estudantes sobre problemas pessoais e houve reflexes sobre questes socioemocionais decorrentes da ocorrncia do COVID-19. Houve, assim, uma leitura para o fim do escrito, com foco na interpretao dos sinais da correo e dos erros dos indivduos em sociedade no contexto comunitrio. Dessa forma, pde-se compreender a questo da produo de escrita de cartas, com mensagens de esperana, ser uma forma de atuar no mundo.

Após a palestra, iniciou-se o quarto momento do PDC: o etape de aprofundamento no gnero textual. Os alunos tiveram contato, nesse instante, com exemplares de cartas reais. Assim, por meio da leitura reflexiva, iniciou-se o trabalho sistemtico com o gnero, com o intuito de que os estudantes reconhecessem o que percebiam de caractersticas nas cartas. Esse trabalho procedeu, logo da tradiconal aula expositiva e segura, o que oriento o ensino baseado na anlise linguística (MENDONÇA, 2006), levando os estudantes a perceberem a presena de qual o contexto temtico, estilstico, vocativo e saudaao e apresentando os diferentes tipos de cartas, sobre os quais os alunos fazem reflexes a respeito dos meios de articulao de cada uma delas.

Nessa perspectiva, foi possível escolher elementos tais como a temática, o estrutura composicional, mas também a adequação da linguagem ao contexto de interação desse tipo de gênero (BAKHTIN, 2003) o que inclui aspectos de ordem linguística, textual e discursiva.

Com a sistematização do gênero e as discussões realizadas em sala, no quinto momento, os alunos foram estimulados à escrita da carta, visto que agora eles tinham uma noção maior e respeito desse gênero epistolar e aprofundaram as discussões sobre saúde mental e a importância de se espalhar mensagens positivas em um mundo que está cada vez mais insólito e cheio de pressão. Ademais, os estudantes foram levados a refletir sobre a coesão e coerência internas dos textos produzidos na primeira versão, bem como o respeito da adequação da linguagem ao público-alvo.

O sexto momento consistiu na elaboração do mural, intitulado "Cartas de experiências". Esse mural continha cartas escritas pelos estudantes e cada uma era destinada a situações específicas: por exemplo: carta para quem está desesperançado, carta para quem odeia alguém, carta para quem está pensando em desistir, carta para quem está com a cabeça esburacada, carta para quem está se sentindo triste, etc. Os alunos fizeram parte de toda a confecção do mural, parte sendo desde a coleta da papel até a decoração dos envelopes. Essa etapa foi importante porque, além de estimular a prosaizar, uma dos alunos é desceber sua criação, conseguiu envolver até os estudantes que não se interessaram muito pelo processo da escrita e respeito da carta.



Imagem 1 - Trabalho em grupo, na elaboração da carta.

Por fim, no sétimo momento, realizou-se o lançamento do projeto, que consistiu em expor o mural e espalhar algumas cartas pela escola visando à sua leitura por pessoas que pudessem encontrar uma mensagem de esperança e de cuidado, afinal, a saúde mental é tão importante

quanto a língua deve ser preservada, principalmente no meio escolar. Assim, pode-se afirmar que o ensino sistemático do gênero foi estimulado por uma crítica social, e sobei, necessidade de comunicação e respeito de fragilidade emocional das estudantes no período pandêmico, e o e o retorno, agora com os estudantes e não só o mente do combater, porém suas cartas com a comunidade escolar.

Destaca-se ainda que, nesse muro, também se colocou uma caixa para que alunos de outros turmas pudessem escrever e participar desse projeto, ajudando na propagação dessa mensagem, o que reforça a perspectiva interativa do PDC proposto aos estudantes.



Imagem 10
Foto: O autor(a).

De maneira geral, o projeto obteve bastante êxito, com evoluções consideráveis nas produções dos alunos, o que ficou evidenciado tanto na estrutura formal do gênero carta, quanto na mudança de pensamento diante de questões ligadas à saúde mental, conforme constataremos a seguir, na análise comparativa da produção inicial e Final de Ano:

2.1. ANÁLISE INICIAL DO PROJETO

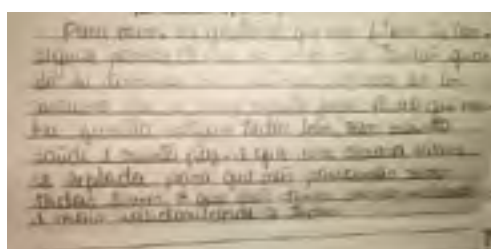


Foto: Produção Inicial do Projeto

Para iniciar a produção da carta no futuro, eu começarei a escrever a carta no futuro, mas não quero que ninguém me diga que eu não sei escrever. Quero que minha família esteja feliz com mim, com minha saúde e minha família, e que eles possam se divertir e fazer coisas legais, e que eles possam se divertir e fazer coisas legais, e que eles possam se divertir e fazer coisas legais.

Tema do texto	Eu quero que minha família seja feliz com mim, e que eles possam se divertir e fazer coisas legais, e que eles possam se divertir e fazer coisas legais.
Esquema da carta	Saudação
do desenvolvimento	Eu quero que minha família seja feliz com mim, e que eles possam se divertir e fazer coisas legais, e que eles possam se divertir e fazer coisas legais.

2. APRESENTAÇÃO DA ATIVIDADE

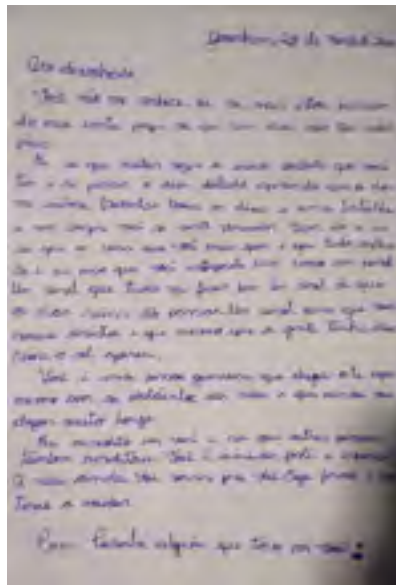


Figura 1. Exemplo de texto produzido por uma aluna participante da pesquisa.

Fonte: autora. Disponível em: <http://www.inep.gov.br>

Como desenvolver a

Wagner nos apresenta duas possibilidades para desenvolver a produção escrita em sala de aula: a produção de textos literários.

Essa possibilidade é mais adequada para o ensino médio, pois os alunos já desenvolveram habilidades de leitura e interpretação de textos literários. Entretanto, a produção de textos literários pode ser desenvolvida também no ensino fundamental. Wagner defende que a produção de textos literários deve ser desenvolvida em etapas, começando com a produção de textos literários simples, como poemas e contos, e avançando para textos literários mais complexos, como romances e novelas.

Wagner também defende que a produção de textos literários deve ser desenvolvida em etapas, começando com a produção de textos literários simples, como poemas e contos, e avançando para textos literários mais complexos, como romances e novelas.

Essa possibilidade é mais adequada para o ensino médio, pois os alunos já desenvolveram habilidades de leitura e interpretação de textos literários. Entretanto, a produção de textos literários pode ser desenvolvida também no ensino fundamental.

Wagner também defende que a produção de textos literários deve ser desenvolvida em etapas, começando com a produção de textos literários simples, como poemas e contos, e avançando para textos literários mais complexos, como romances e novelas.

Temática	Produção de textos literários simples, como poemas e contos, e avançando para textos literários mais complexos, como romances e novelas.
Objetivos da aula	Desenvolver a produção de textos literários simples, como poemas e contos, e avançando para textos literários mais complexos, como romances e novelas.
Material necessário	Material literário, como poemas e contos, e avançando para textos literários mais complexos, como romances e novelas.

Além da comparação da produção em o e final de ano, é possível perceber que houve uma evolução significativa nos três aspectos analisados, no sentido que, diferentemente da primeira produção, o estudante, na versão final, entendeu os elementos formais do gênero e apresentou um texto melhor desenvolvido, que tratou da temática proposta. É preciso considerar que o texto desenvolvido neste projeto está no primeiro nível do ensino médio, mas vem de dois anos de aulas remotas, devido à pandemia e isso gerou muitos prejuízos à aprendizagem, sendo consequência do nível de produção dos estudantes.

Portanto, considerando os aspectos que acompanharam o desenvolvimento desse projeto, entendemos a execução dessa sequência de escrita como algo bastante positivo para os alunos, tanto em termos de ensino formal da língua, é que houve uma maior domínio do gênero textual, tanto quanto em relação às reflexões propostas ao longo das aulas, pois percebemos que muitos dos alunos que consideravam a prevenção à saúde mental relevante, passaram, através dos vídeos desenvolvidos, a compartilhar mais seus sentimentos e a compreender a importância do cuidado com o seu bem-estar e a utilidade da escrita como ferramenta de promover o empoderamento.

Considerações finais

As atividades realizadas ao longo desse trabalho expuseram a necessidade de a saúde mental se tornar uma pauta constante nas escolas e na sociedade. Um de que as esferas relacionadas a esse assunto em comum, cada vez mais.

O objetivo de aliar a escrita ao ensino de saúde mental e isso por isso simultaneamente com o gênero conto foi motivado e demonstrado por meio de um PDC e, com isso, foi possível perceber como esses dois eixos podem dialogar e trazer ganhos significativos à aprendizagem, possibilitando que os alunos encontrem um propósito maior na escrita, reconhecendo a produção textual como parte de uma prática social, que o motiva e para a qual o texto escrito pelos estudantes relata.

Por fim, com a compreensão da saúde mental como um dos eixos principais na vida dos estudantes, esperamos que esta proposta de trabalho sirva de incentivo e inspiração para o surgimento de mais discussões voltadas ao socioemocional do estudante, que deve ser compreendida como um sujeito que merece atenção e espaço para se expressar. Esperamos também que o gênero conto seja cada vez mais trabalhado, tendo em conta que a escrita, além de ser necessária nos campos educacionais e sociais, é expressiva, terapêutica e poderosa para o autoconhecimento e o empoderamento dos pensamentos, além de ser uma excelente ferramenta para esse passar boas mensagens.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, S. O papel da escola na educação e prevenção em saúde mental. *Estudos de Clínica*, v. 3 n. 4, 1996. Disponível em: <https://www.cesdas.usp.br/revista/revistaonline/50757163306&gk>. Acesso em 10 de Jul. 2022.
- ANTUNES, Irandé. *Muito além da gramática: por um ensino de língua sem aulas no seminário*. São Paulo: Parábola, 2007.
- BAHTIN, V. *Estética da criação verbal*. Tradução de Foucault Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BALDISSERA, C. Como falar de saúde mental na escola? Um guia para educadores. PLICPE Digital. 2021. Disponível em: <https://base.gla.pucpr.br/06g/saude-mental-na-escola/#:~:text=Monteiro%20e%20C%3AAllog%20com%20os%20complementos%20de%20C%3AAllog>. Acesso em 09 de jan. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018.
- DOLZ, J., NOVERRAZ, M., SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Jocelyne, coordenadoras. *Gêneros orais e escritos na escola*. [Tradução e organização Roxane Rojo e Grazi Seix Góndim]. Campinas SP: Mercado de Letras, 2004.

FOLCALI, M. *Hermenêutica do Sujeito*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

OLIMARÃES, A. M. de M.; KERSCH, D. F. E gênero ... caminhos da construção de projetos e dos usos do gênero ... da comunidade de interlocução do desenvolvimento de professoras(es) e das pesquisadoras. In: GUIMARÃES, A. M. de M.; CARMINI, A.; KERSCH, D. F. (Orgs.). *Caminhos da construção: reflexões sobre projetos e usos do gênero*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2015. p. 7-26.

OLIMARÃES, A. M. de M.; KERSCH, D. F. A Caminho da construção de projetos didáticos de gênero. In: GUIMARÃES, A. M. de M.; KERSCH, D. F. (Orgs.). *Caminhos da construção: projetos e usos do gênero na sala de aula*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2012. p. 21-44.

KLEIMAN, A. B.; CENCEROS, R. C.; TINOCCO, C. A. Projetos de Lerimentos no ensino médio. In: BUJZEN, C.; MENDONÇA, M. *Múltiplas Linguagens para o ens. no médio*. São Paulo: Parábola, 2013. p. 69-85.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. 2. ed. 4ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2017.

MENDONÇA, Mônica. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUJZEN, C.; MENDONÇA, M. (Orgs.). *Português no Ensino Médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola, 2006. p. 199-226.

MINAYO, M. C. de S. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M. C. de S. et al. (Orgs.) *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis (RJ): Vozes, 1994.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. Biblioteca Virtual em Saúde. "Saúde mental no trabalho" é tema do Dia Mundial de Saúde Mental 2017, comemorado em 10 de outubro. *Púb. casa*: Segunda, 09 de outubro de 2017. 11h47. Disponível em: <<https://evs.mns.saude.gov.br/saude-mental-no-trabalho-e-tema-do-dia-mundial-da-saude-mental-2017-comemorado-em-10-de-outubro/>>. Acesso em: 27 jul. 2022.

NOVAES, A. M. P. O discurso dialógico no gênero cartas do leitor. *Escrito*. Revista do Curso de Letras da UNIASSELVAPetropolis, v.3, Número 2, Maio - Ago. 2012.

QUEIROZ, A. S.; ARRUDA, C. M. de S. Gênero epistolar em sala de aula: carta do leitor. *Revista Escrita*. Revista Científica do FAPETE, ano 4, n. 4, dezembro 2010. Disponível em: <https://www.unnos.edu.br/revistas/revistas/2010/4/genero-epistolar-em-sala-de-aula-carta-do-leitor.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2022.

SILVA, E. C. de S. *Vozes em sala de aula: os gêneros textuais em sala de aula*. S.N. [S.l.], n. 124, 3 nov. 2015.

TEIXEIRA, C. R. O ensino do gênero textual "carta nos aulas de língua materna [...] Xv Congresso Nacional de Linguística e Filologia, UFRJ [S.l.], [s.n.], 2011, v. 5. Disponível em: <https://doi.org/10.17792/20667>. O ensino do gênero textual "carta nos aulas de língua materna: considerações teóricas e práticas pedagógicas". *com. n. m.* Acesso em: 12 jul. 2022.

VAZQUEZ, D. A.; CAETANO, S. C.; SCHLEGEL, R.; LOURENÇO, E.; NEMI, A.; SLEMAN, A.; SANCHEZ, Z. M. Vida sem escola e saúde mental dos estudantes de escolas públicas na pandemia de Covid-19. *Saúde em Debate*. [S.l.], v. 46, n. 153, jul. set. p. 304-317, 2022. Disponível em: <https://saude.emdebate.emnuvens.com.br/seo/article/view/6186>. Acesso em: 26 jul. 2022.

IMPACTOS DAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO DA REDE ESTADUAL DE PERNAMBUCO NA ROTINA ESCOLAR E A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO: ATUAÇÃO DO PROGRAMA DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID) NO CONTEXTO ESCOLAR

Anaely Ázcol Moreira
Bruna Souza Raquel Silva
Edson Douglas da Silva França
Luis Rodrigues dos Santos
Marina Lima Silva Dos Santos
Profa. Dra Rosângela Cely Brancatelli Mendes
Profa. Dra Renata Costeira Azevedo Meira

Introdução

O presente estudo tem como objetivo compreender os impactos das políticas de educação da rede estadual de Pernambuco na rotina escolar e a organização do trabalho pedagógico, a partir da atuação dos docentes do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) da Universidade Federal Rural de Pernambuco. O PIBID é um programa que oferece aos estudantes de ensino superior dos cursos de licenciatura uma oportunidade de ingressar no meio escolar, com o intuito de adquirir experiências pedagógicas nos vivências escolares. A aproximação das diferentes profissões com o trabalho pedagógico e gestão escolar, é fundamental para que il com o formação pedagógica, uma vez que proporciona o contato dos vivências escolares de gestores, professores, alunos e funcionários.

Essas vivências ao serem pesquisadas nos informam que o trabalho pedagógico escolar é criado a partir de múltiplas orientações que advém das políticas de educação, formuladas pelo poder público, mas também pelo coletivo escolar que constitui e atualiza o Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas para que se efetive o direito de todo(a) à educação e a melhoria da qualidade de ensino. Isso significa que, apesar da autonomia e da possibilidade de democratização na elaboração do projeto político pedagógico pelos docentes, gestores e funcionários das escolas são normatizadas pelas políticas públicas de educação, que são proposições determinadas pelo Estado, em que o projeto de governo vigente é colocado em ação, segundo as diretrizes determinadas no Lei de Diretrizes e Bases da Educação e Constituição da República.

Em Pernambuco a atual política em educação em ação é o Programa de Modernização da Gestão Pública – Metas para a Educação (PMGPE), composto por diretrizes, metas, monitoramento, avaliação e bonificação (bônus por desempenho), combinação vem gerando discussões com algumas variações nas políticas educacionais em outros estados brasileiros. Nérega (2016) afirma que o campo da suerocição, tem modificado o trabalho no escolar, na que diz respeito à organização/desorganização da rede no. A exemplo, um dos eixos básicos

do programa, que é conhecido como “fóruns”, vem sendo desenvolvido por docentes, ora como um incentivo financeiro, ora como punição pelo rendimento insatisfatório.

A presente pesquisa teve início no contexto da pandemia da COVID-19, com a atuação dos docentes do PIB D Educação Física nas escolas. Entretanto, nos depoimentos com o meio a idade do contato direto com as escolas e a necessidade de levar avaliações o princípio se limitou a interações regulares online, através de tela de celular ou de computador. Esta aproximação inicial com as escolas teve como objetivo fazer o diagnóstico, intermediado pelo professor supervisor do PIB D. Este diagnóstico inicial foi feito em duas escolas⁴ pelas docentes, como um processo de levantamento de informações sobre a realidade escolar para o desenvolvimento das atuações: conhecer o Projeto Pedagógico das escolas, a estrutura física, e principalmente os documentos de política de educação no sistema, com o propósito de compreender como a política rege a organização do trabalho pedagógico e o funcionamento das escolas.

Após conhecimento da projeto política pedagógica das escolas e da estrutura física, nos depoimentos na compreensão das políticas de educação a partir da análise dos seus documentos institucionais, com intuito de explorar as relações entre o Estado e as políticas públicas de educação.

A Relação entre Estado e Políticas Públicas em Educação

O Estado faz uso da regulamentação através de políticas para o viar as tensões advindas das demandas sociais, que exercem pressão por direitos. Assim, as políticas põem o Estado em movimento, que se conecta ou não com o uso do poder por políticas econômicas e jurídicas que garantem direitos sociais e educacionais. Nos tempos atuais, esse processo vem apresentando contradições a partir de interesses antagonistas de classe social e por novas realidades advindas de políticas neoliberais e do papel do estado. Nessa perspectiva, Robertson e Dale (2007, p. 116) afirmam que o Estado prioriza a promoção da competitividade econômica e a mercadorização em quase todas as dimensões do vivo. Essa racionalidade, em que se enfatizamos a competitividade, a lógica do mercado e a regulação neoliberal, vem se mostrando inadequada para lidar com problemas como a exclusão social, pois os direitos não são acessíveis para todos, gerando novos problemas de legitimação e interferindo na coesão necessária para governar. Os autores afirmam que:

Os mecanismos de implementação tradicional da prestação de serviços tornaram-se muitas vezes ineficazes, limitando a efetividade dos serviços e deixando muitas responsáveis de alta qualidade com um problema de legitimação do Estado e quantidade reduzida de recursos sociais (Robertson, Dale, 2007, p. 116).

⁴ Os nomes das instituições são fictícios baseados na Confederação Brasileira de Esportes da Marinha (CBEM) e Associação Brasileira de Esportes da Marinha (ABEM), sendo que a primeira foi criada em 1972 e a segunda em 1973. Ambas foram fundadas no âmbito da Marinha e foram desmembradas da instituição em 1994 e 1995, respectivamente, tornando-se entidades sem fins lucrativos e não vinculadas ao poder público.

Os autores destacam elementos sobre como o Estado possa agir na educação regulando de modo diferente ou intervencionando, suas funções de regular, controlar, mas se retirar de algumas ações e controlar a educação por metas, preservando sua legitimidade e colocando os envolvidos através de cinco questões.

A primeira questão é a autogestão, característica das práticas neoliberais. Refere-se à nova organização dos meios, selecionando-os como forma do Estado manter sua legitimidade.

A segunda questão é relacionar a rede de segurança, movimento em resposta aos sinais de indicadores de risco ou fracasso do governo, observados pela comunidade. Acentua quando surgem problemas na implementação dos acordos, como no caso entre o Estado e a comunidade. Nesse contexto, o Estado gerencia o cumprimento das responsabilidades delimitadas nas metas. O papel do Estado encontra-se a nível nos pontos que o e e servem como rede de proteção. No entanto, as fragilidades desse sistema apontam os riscos de fracasso devido à criação precariedade da relação entre escola e comunidade, como também ignora a desigualdade social, como fator preponderante nas situações de fracasso ou sucesso da escolarização.

Na terceira questão os autores apontam elementos como avaliação e prestação de contas, de forma a intensificar a relação na escola entre estudantes e professores, acrescentando na abandono da escola por ambos, por se sentirem sobrecarregados e excludos.

A quarta questão refere-se ao que os autores denomina pontos quentes, enquanto problemas que exigem atenção imediata, ignora-se que o fracasso da escola é causado por problemas econômicos e sociais de maior abrangência, decorrentes da estrutura do sistema, das consequências de mercado e do nível financeiro. O Estado responde de formas diferentes a esses pontos quentes, uma delas, é localizar o problema como falta de gestão e de professores da escola, de maneira a diminuir esses pontos quentes se examinam de responsabilidade.

Na quinta questão, os autores denomina de zonas de emergência, aquelas que resultam da complexa conexão entre fracasso do sistema resultando com estar fora dos sistemas de educação, habitação, saúde e trabalho. Esses problemas têm surgido para o Estado que não entende por o abandono das classes sociais incapazes de se protegerem dos riscos que incidem sobre eles. O Estado deve dar respostas em nível de rede e não como fato isolado. Essas zonas de emergência provocam rupturas que necessitam de intervenções sistêmicas do Estado.

Análise das metas no Trabalho Pedagógico do Programa de Modernização Da Gestão Pública do Governo De Pernambuco - Metas para a Educação

A política educacional pernambucana apresenta como objetivo meta número quatro a qualidade da educação estadual, através da consolidação de uma gestão focada em resultados (PERNAMBUCO, 2007). Com isso determinam o cumprimento das metas por escolas, a avaliação do desempenho dos estudantes e o bônus de desempenho educacional dos docentes e no caso de não atingirem as metas, a culpabilização.

Analisando esses elementos do cenário educacional, a luz dos questionamentos por Robertson e Dale (2007), verificamos que os estados ao assumirem um termo assumido e responsável pelo cumprimento dos metas por escola, estão assumindo os riscos no seu papel no autogestão signficativo que o Estado possui às escolas os riscos e problemas na implementação dos acordos, responsabilizando a gestão se houver insucesso nos resultados e desempenho. A avaliação e a prestação de contas através dos resultados criam uma pressão por resultados dentro das escolas para gestores, professores e estudantes. Os pontos quentes são problemas imediatos que atingem as condições de cada escola e contexto em que estão inseridas, ou seja, esses problemas são vistos sem considerar os desequilíbrios sociais a que estão relacionados, sendo considerados, muitas vezes, falhas na gestão e questão de mérito. Estes pontos quentes por sua vez constituem a zona de emergência onde deve existir a presença do Estado para solucionar problemas que estão além dos conhecimentos, poderes, professores, estudantes e comunidade.

O Programa de Modernização da Gestão Pública – Metas para a Educação (PMGE-ME), política educacional implementada em Pernambuco, se caracteriza pela combinação dos temas: metas, monitoramento, avaliação e accountability, como elementos que estruturam a rotina escolar e o trabalho realizado. Podemos observar que a política de educação do Estado de Pernambuco se inspira nos princípios que constituem os paradigmas de gestão moderna, entre eles: a eficiência, a eficácia, a competitividade e a melhoria no desempenho, em linha com as políticas nacionais, como o DEB e a política internacional, como o PISA, numa reorganização mundial que deve ser compreendida pela escola. Significa que o paradigma de gestão moderna e lista dos objetivos da escola pública, enquanto instituição educativa que deve prestar pelo objetivo de gerenciar a educação e não ter os objetivos voltados aos interesses das empresas privadas, de educação enquanto uma mercadoria.

Metodologia

A pesquisa é de base qualitativa e o método utilizado foi o materialismo histórico dialético, partindo do pressuposto de que o conceito é a síntese de múltiplas determinações, sendo a totalidade a categoria do método utilizado. Neste sentido, Linsley (2017, p.25), com base em Lukács (1967), afirma que o todo pode, e deve, ser compreendido através do relação dialética que:

[...] se manifesta, para uma parte, no interior singular, particular, concreto, com o intuito específico objetivo das determinações. A relação entre o singular e o universal não tem caráter hierárquico, mas totalizante das partes. O todo é manifestado e compreendido pelas partes singulares que estão mais próximas entre si e também com o todo.

Nesta perspectiva teórico metodológica, não podemos perder de vista que a categoria de totalidade nos permite compreender a relação do todo com as partes e na análise empreendida neste estudo, nos faz compreender a relação entre o Estado, que implementa suas políticas educacionais nas escolas para atender o interesses que podem reproduzir dinâmicas de políticas mundiais, como PISA, que estão presentes das necessidades e problemáticas locais, do

103366 - Uma política para todos: os desafios da implementação do DEB em Pernambuco. In: A. M. M. Santos (org.), p. 13-34.

estado ou do país. Então nas análises da política de educação de Pernambuco considere-mos essas relações com as políticas internacionais e nacionais como a Soebó, por exemplo.

Assim, partimos da análise inicial do contexto escolar através do perfil e de das políticas de educação, o Programa de Modernização da Gestão Pública – Metas para a Educação (PMGP/ME). Nos documentos online, na site SAEPE foram coletadas as informações sobre a política de avaliação – avaliação, o curso para formação de diretores, o PROGEPE, os elementos de política os metas e o SAEPE. Por fim, foi como um questionário junto a dois professores das escolas pesquisadas (E1) e (E2)(R) de forma online por meio do Google Forms através de perguntas abertas, com questões referentes a política com o objetivo de avaliar como as políticas estaduais de educação estão impactando nas escolas.

Resultados

A análise dos questionários evidenciou os impactos da política de educação pernambucana na área pedagógica das escolas. Dentre as políticas de educação em vigor, sobre o Sistema de Avaliação da Educação de Pernambuco (SAEPE), política apresentada com a finalidade de garantir a qualidade da educação pernambucana, foi questionado: Como sua escola se organiza para garantir resultados positivos para esta avaliação? Nas nossas observações destacamos nas escolas pesquisadas (E1) e (E2) as seguintes respostas: as Aulas, aulas com conteúdos interdisciplinares (E1) e as Aulas com conteúdos interdisciplinares (E2). Compreendemos assim que existe toda uma preparação dos estudantes nas "aulas" e atividades interdisciplinares, porém como o SAEPE é focado nos conteúdos escolares das áreas específicas de Língua Portuguesa e Matemática, há uma mudança dos conteúdos destes componentes curriculares, configurando-se como um fator que vem restringindo a formação dos estudantes. Ainda sobre o SAEPE, questionamos: Quais os estratégias para o dia de realização da avaliação? Para que há o comprometimento? Preparação da escola? Nas respostas, foi destacada que: Há uma mobilização de toda comunidade Escolar, tanto na preparação dos alunos, quanto na realização das provas(E1) – Há uma busca ativa dos alunos, sensibilização de pais e mestres, interação com atividades pontuais para disciplinas(E2). E um terceiro questionamento: Qual o impacto do SAEPE na sua escola no momento? As respostas dos professores das escolas E1 e E2 foram: É uma avaliação externa onde o resultado dos alunos avalia o trabalho docente (E1); Além de formas para mobilização e sensibilização de 100% dos estudantes (E2).

Fazendo uma crítica ao SAEPE, apesar da dinâmica das escolas prepararem sua realização com responsabilidade, é notório que uma vez que esse sistema de avaliação produz números e ranking, sendo o foco do trabalho docente em bases locais, vai se configurando uma avaliação

1. <http://www.gestao.org.br/revista/revista-educacao/revista-educacao-2014-2015/revista-educacao-2014-2015-10-11-12>

2. <http://www.saepe.org.br/revista/revista-educacao/>

3. <http://www.saepe.org.br/revista/revista-educacao/>

4. <http://www.saepe.org.br/revista/revista-educacao/>

o docente precisa despende grande energia emocional e cognitiva para dar conta das demandas existentes diante das condições materiais inadequadas.

Nos três se os pontos e os questionários dos professores, identificamos os impactos das mesmas no trabalho pedagógico. Verificamos indícios de que o trabalho pedagógico tem se paulatino gradativamente por lógicas empresariais, nas quais os docentes e gestores passam a se orientar por coisas como: produtividade, desempenho, bônus, concorrência e mérito. Essa lógica que se apresenta nos pontos de avaliação do desempenho e de bonificação nos remete à gestão empresarial e à adoção da lógica do mercado na escola como um modelo no qual não, que em nada contribui para o processo educativo. Fora da lógica da solidariedade, da inclusão e da cidadania, nos deparamos com a dificuldade de educar e ser educado com foco na emancipação humana.

Nos três se se observou que o ponto educacional de Pernambuco, tem repercussão na vida do docente através do SAERP, BIEPE e do Benefício, e apesar de trazer em seu discurso a melhoria da qualidade da educação, constantemente gera um processo de alienação e intensificação do trabalho nas escolas, entrando em conflito com seus objetivos de formação para cidadania.

Como visto nos resultados através da análise dos dados coletados, os professores divergem quanto as percepções em relação as condições de trabalho existentes e a valorização que métodos de incentivo, a preparação e a avaliação propostas nos pontos da Secretaria de Educação de Pernambuco. É de conhecimento da comunidade escolar que né condições desiguais em relação as escolas, o que interfere no resultado prejudicando o cumprimento das metas. Isso é um dos argumentos para o ponto de bonificação não ser bem visto pelos profissionais do ensino.

De fato, os pontos de educação devem sempre combater por cada vez mais as relações entre as instituições de ensino e a remuneração dos docentes, combatendo a alienação do trabalho docente através da melhoria da estrutura e da organização do trabalho nas escolas, e somente assim, poderá contribuir para a melhor desempenho dos gestores, docentes e alunos.

Considerações

As políticas educacionais propostas terminam por implementar um mecanismo de monitoramento de coerência que não atende as expectativas e desejadas, e vem gradativamente retirando a autonomia do trabalho docente, sem considerar que cada um professor é responsável de organizar seu trabalho, planejar, ensinar e avaliar de acordo com o processo de aprendizagem dos alunos. Essa autonomia nem sempre é exercida pelos professores, assim como não são percebidos, como determinantes, as condições estruturais das escolas e do trabalho pedagógico. Jáen (1997), defende a ideia do docente como profissão autônoma, que difere do setor produtivo. No caso do docente, no a planejamento, o ensino e a avaliação, voltado a um fim, no sentido teleológico. Jáen (1991) chama a atenção para a fragmentação que fragmenta o processo de trabalho. Para Jáen existem duas tipos de alienação docente:

de formas distintas de controle e controle especialmente das formas de
de www.contratosparaeducacao.com.br/ [identificado em 14/04/2017]. A
[relatando um trecho] delimita em relação ao controle das modalidades de
existência de contrato [...] A [politização] desloca o eixo de controle
coletivo sobre os indivíduos [...] (LAFN, 1991, p. 27).

Esse foco nos resultados e na mensuração do desempenho presente nos políticas
públicas de educação no gestão de Pernambuco, vem reforçando a lógica de mercado de
educação enquanto mercadoria tornando o um ambiente vulnerável à privatização que
passará de um direito a um serviço prestado pelo mercado. Significa que os elementos do
mercado passam a ser constituídos nos elementos do político de educação, e vão, com o tempo,
socializando todo o comunidade escolar em contraposição a educação como um direito
numera e social fundamental ao processo civilizatório.

A luta por uma escola pública entendida como o direito à educação, deve ser garantida
pelo Estado, e não um serviço a ser consumido conforme o poder econômico individual. Focado na
concessão de mercedores ou de que ocorra de acordo com o valor de cada professor, gestor ou
estudante. Se os valores do mercado como o inovou uma e a concorrência se tornarem
generalizados nas escolas, são rompidos os laços de solidariedade, necessários à construção de
uma escola inclusiva, com ênfase colocada pelo órgão de cooperação e do trabalho
pedagógico científico e coletivo. Precisamos estar atentos nos nossos anseus de vida
escolar, no sentido de contribuir para uma sociedade conduzida pelo poder do cidadão e,
vislumbrando sempre o garantia dos direitos educacionais, sociais e humanos dos estudantes,
professores e gestores escolares.

REFERÊNCIAS

HINDOSSI, Rosângela Cely Branco. Efeitos da política educacional de Pernambuco no
trabalho docente: as contratações advindas de processos de regulação e
responsabilização. 2011, 206 cm. Tese (Doutorado em Educação, CF - Programa de Pós-
graduação em Educação) Universidade Federal de Pernambuco - Recife, 2017.

LUKÁCS, Gy. Existencialismo ou marxismo. São Paulo: Senzala, 1967.

LAFN, M. J. Os docentes e a racionalização do trabalho em educação: elementos para
uma crítica da teoria da proletarianização dos docentes. *Teoria & Educação*, Porto Alegre,
n. 4, 1991, p. 74-89.

MARX, Karl; ENGELS, F. *Textos*. São Paulo: Edições Sociais, 1975. v. 1.

NASCIMENTO, K. T. F. do. A concepção de professores sobre a política de participação
por resultado no Estado de Pernambuco. Dissertação (Mestrado em Educação, CF -
Programa de Pós-graduação em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco -
Centro de Educação, Recife, 2016.

NÓBREGA, S. A. de. Programa de Modernização da Gestão Pública - Metas para a Educação: mudanças no trabalho docente e valorização profissional na rede estadual de ensino de Pernambuco. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação, CF - Programa de Pós-graduação em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016.

PERNAMBUCO. Decreto nº 1.480, de 11 de março de 2008. Altera o Decreto nº 30.423, de 15 de maio de 2007, que aprova o regulamento da Secretaria de Planejamento e Gestão, e dá outras providências. Assembleia Legislativa de Pernambuco. Sistema LEGSFE-Base de Dados da Legislação Estadual de Pernambuco. Disponível em <<http://legislativa.pe.gov.br/pesquisa/cpx/>>. Acesso em: 30 jun. 2015.

ROBERTSON, S., DA F., R. Regulação e risco na governação da educação: gestão dos problemas na legitimação e coesão social em educação nos Estados competivos. *Educação, Sociedade & Culturas*, n. 15, p. 117-147, 2001. Disponível em <<http://www.ipea.upe.br/cie/revistaesc/75C15/15-7-roberstan.pdf>>. Acesso em: 12 jun. 2016.

SILVA, C. G. de. O Programa de Modernização da Gestão Pública do Estado de Pernambuco e a Política de Bônus: o olhar de professoras e gestoras da GRF - maia S.1. Dissertação (Mestrado em Educação, CF - Programa de Pós-graduação em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015.

Nas trilhas dos Multiletramentos em aulas de Língua Portuguesa

Isaac Paulo de Souza Araújo
Amanda Corte Guimarães
Flávia Barbosa dos Santos
Marina Leane da Silva Cândido
María Mickaelly Lima da Costa
Milenia Mendes Barreto

Introdução

Em 1996, pesquisadores se reuniram na cidade de Nova Londres, em Connecticut (EUA) e lançaram um manifesto intitulado *A pedagogy of multilingualities: designing social futures* (‘Uma pedagogia dos multiletramentos: desenhando futuros sociais’), o qual veio a se expandir em pesquisas e discussões no campo da educação multilinguística. O grupo, por conta disso, onde se reuniram, ficou conhecido como o Grupo de Nova Londres¹, congregando estudiosos e pesquisadores em diferentes campos dos estudos linguísticos e dos letramentos. A Pedagogia dos Multiletramentos (PM) ganha prestígio também no Brasil e ganha força por documentos oficiais como o Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2016).

A partir da necessidade de compreendermos os multiletramentos em diferentes viéses, como as relações de suas dimensões onto-epistemológicas e pedagógicas (FERRAZ, 2018), propomos uma etnografia sobre os estudos dos letramentos no Brasil (MONTE MOR, DUBOC; FERRAZ, 2022) e os multiletramentos (THE NEW LONDON GROUP, 1996; ROLO, 2012; COPE; KALANTZIS, 2022), em diálogo com projetos didáticos (BARBOSA; FORN, 2008) desenvolvidos pelo Núcleo de Letras do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBD) da Universidade Federal Rural de Pernambuco – Unidade Acadêmica de São Talhada (UFRPE LAST).

A nossa pesquisa se volta para atividades que ocorrem no último edital do PIBD, de nº 027/2020 (CAPES), no qual contamos com a participação de dez bolsistas de iniciação docente e representados neste artigo por cinco de seus integrantes: um professor supervisor representando o nosso espaço acadêmico, a Escola de Referência em Ensino Médio Cordeiro Soares, em São Talhada (PE) e um coordenador de área (professor da UFRPE LAST), todos referidos por uma coordenação institucional (PREG/UFRPE). As atividades do PIBD, nesse edital, tiveram que se adaptar às restrições impostas pelo pandemão da nova Coronavírus (COVID-19), ocorrendo de forma remota do início ao fim de nosso cronograma.

A fim de traçarmos um percurso coerente com o estado da arte, adotamos uma abordagem qualitativa para este trabalho, considerando-o como uma pesquisa bibliográfica e documental (SEVERINO, 2016; LÜDKE-ANDRÉ, 2020). Nesse sentido, organizamos o texto na seguinte ordem:

¹ O grupo também organizou o livro *Designing Social Futures: A Pedagogy of Multilingualities*, editado por Amanda Corte Guimarães, Flávia Barbosa dos Santos, Marina Leane da Silva Cândido, María Mickaelly Lima da Costa e Milenia Mendes Barreto.

primeira, apresentamos uma breve contextualização do Programa em tempos de pandemia iniciada com uma perspectiva de educação sobre o este tema no IFREIRE, 2019, 2020), em seguida, discutimos sobre diferentes perspectivas sobre o que é uma pedagogia dos multielementos, no tópico seguinte, apresentamos a organização do Programa sob os recortes metodológicos como pesquisas em educação e, por fim, apresentamos uma descrição e discussão a partir da exemplo de ações de dois entre os projetos didáticos empreendidos neste núcleo. Vale ressaltar, por fim, que este trabalho está vinculado ao projeto de pesquisa PIBID/UFRRPE – Ciência, Contexto e Práticas de Licenciandos da Universidade para a escola, aprovada no âmbito do JFRPE.

A seguir, abordaremos os conjuntos em que atuamos no edital 02/2020 PIB D/CAPES e como referenciamos uma perspectiva crítica sobre a educação.

Uma breve contextualização

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIB D) na Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRRPE) acumula um histórico de atuação de mais de dez anos, compreendendo atividades com vistas para a implantação da sua sede de formação docente nas diversas licenciaturas de instâncias. Neste texto especificamente, tratamos de projetos e ações desenvolvidas no núcleo de Letras da Unidade Acadêmica de São Tomé (UAST) da UFRRPE cujo período de vigência do edital se deu entre os meses de outubro de 2020 e março de 2022. Teve edital, em especial, teve uma realidade diante dos entorpecidos, pois precisou se adaptar às restrições impostas pela pandemia da nova Coronavírus (COVID-19), doença infecciosa que ceifou milhares de vidas no Brasil e no mundo e que afetou o cotidiano das mais variadas instituições.

Escolas e universidades, nesse sentido, fecharam os seus portos e fim de mitigarem os impactos causados pelo vírus, em um esforço coletivo para enfrentar o isolamento social. Desde o UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) informa que aproximadamente 800 milhões de estudantes no mundo tiveram os seus olvículos escolares interrompidos em 2020 e que a maioria de tempo dos licenciandos na América Latina e Caribe foi de até 5 meses, ou seja, cerca de 20 semanas. Diversas instituições educacionais, diante da imprevisibilidade dos rumos da pandemia, compreenderam e utilizaram serviços de Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) na tentativa de não comprometerem ainda mais a formação acadêmica de milhares de pessoas.

O emprego e emergência de TDICs em sala de aula revelou, por outro lado, a necessidade de maiores discussões a respeito de seu uso e com fins pedagógicos, a fim de se estabelecerem orientações relacionadas ao acesso pela população a tais recursos e/ou a conexões de redes

1 Edital 02/2020 PIB D/CAPES.

2 <https://www.unesco.org/pt/education/education-in-emergencies>. Acesso em: 10/03/2022. Disponível em: <https://www.unesco.org/pt/education/education-in-emergencies>. Acesso em: 10/03/2022.

3 <https://www.unesco.org/pt/education/education-in-emergencies>. Acesso em: 10/03/2022.

de internet. Em neste contexto de atuação do P.B.C. na Escola de Referência em Ensino Médio (EREM) Cornélio Soares (uma escola pública estadual do município de São Talhados PE, houve relatos de dificuldades de manejo do T.D.C.s por parte de professores(a) e de estudantes, sendo um dos casos mais comuns o de estudantes que não tinham como assinar os aulas online ou como receberem e deveriam atividades encaminhadas às turmas remotamente – ou de professores(a) que não tiveram uma formação específica para o uso de recursos digitais e/ou tecnológicos em aulas de língua. A solução para o caso dos(as) estudantes, então, foi o envio imediato do material didático para as suas residências na dos(as) professor(es), enquanto grupo estudando na escola buscamos contatar com os nossos projetos e ações medidas por essas tecnologias.

Em outra publicação nossa (GUSMÃO et al., 2022) apresentamos um levantamento acerca da estrutura do ensino e de informações relativas ao seu corpo estudantil e docente, o qual releva o nosso enfoque aqui. A EREM Cornélio Soares (segundo Gusmão et al., 2022, p. 55), faz parte da jurisdição da Gerência Regional de Educação (GRE) do Sertão da Alta Paraíba, localizada na parte mais central do Estado de Pernambuco, a cerca de 400 km da costeira Recife. No período em que colhemos esses dados, no fim do ano de 2020, a escola atendia aproximadamente 907 (novecentos e sete) estudantes em unidades tanto de zona urbana, onde se localiza a escola, como da zona rural do município de São Talhados PE. Além disso, possui na escola 17 (dezessete) professores efetivos, 14 (catorze) docentes contratados e mais 09 (nove) membros do gestão escolar. E, por fim, no que tange o perfil socioeconômico dos(as) estudantes da escola, “[...] muitos pertencem a uma camada social de baixo poder aquisitivo e não têm condições para intervir e auxiliar esse aluno menos favorecido economicamente. Há pouca assistência, poucos recebem auxílio de programas sociais como o bolsa família” (GUSMÃO et al., 2022, p. 62).

O destaque ao contexto social dos estudantes, evidenciado no não de apresentação desses dados, é um dos pontos centrais na elaboração de nossas práticas pedagógicas. O reconhecimento do perfil de quem são seus alunos, seus lugares socioeconômicos, suas culturas – ou seja, com quem dialogamos – segue como fator germinativo para a elaboração de práticas pedagógicas que visem a mudança, pois procuraram se apoiar na transformação (FREIRE, 2019, 2020) de realidades, de meios ou de formas de pensar. Em sua *Pedagogia da Opinião*, Freire (2019) nos dá que esse é uma pedagogia humanista e libertadora, que ocorre em dois momentos:

Com uma compreensão humana do desenvolvimento do indivíduo em interação e seu comprometimento vital com a humanidade, sua transformação e seu papel em que transformação é realizada por meio de um diálogo dialético de seu documento e para a construção da consciência humana em processo de permanente construção (FREIRE, 2019, p. 56 – grifo nosso).

Elaborar uma pedagogia colaborativa e com o não é tarefa simples, mas um processo constante de expansão de perspectivas (MONTE MÓR, 2006, 2010, 2011). São possíveis gestos

¹ Para mais informações, consulte o link: <https://www.inec.org.br/inec/inec-um-exemplo-de-educacao-social-para-crianças-letradas/> (INEC, 2017) consultado em 10/01/2022.

pedagógicas em uma proposta que tenha como foco de seus futuros estudos: experimentar o conceito e a noção, bem como o lugar em um ou vários enquadramentos críticos, e em se apropriando de conceitos quando necessário. Nesse sentido, propomos, no texto seguinte, uma leitura a respeito dos estudos dos Multiletramentos e suas contribuições para os estudos de língua – na nossa caso, de língua portuguesa.

Pedagogia dos/nas multiletramentos

A proposta de uma pedagogia dos multiletramentos (ML) surge em meio a demandas colocadas por pesquisadores dos elementos de fazerem para dentro dos muros da escola e discussões até então insipientes em um formato tradicional de aletização. Além disso, o mundo se modificava diante da globalização e das avanços tecnológicos, bem como havia grandes transformações nas formas como as indivíduos fazem e utilizam a língua/linguagem. Por isso, em seu manifesto inicial, datado de ano de 1996, os ML apelaram para os “múltiplos” (ROJO, 2012) – a de multiculturalidade e a da multiplicidade de linguagens.

As novas mídias/tecnologias, sobretudo, impactaram o nosso modo de escrever, falar e comunicar. As instituições educacionais não podiam, assim, permanecer alheias a essas mudanças, nem tampouco não poderiam uma diversidade de questões como o racismo, xenofobia, diásporas das mulheres, ou outras formas de violência e realidades do cotidiano, ou mesmo, em outros setores, abordarem questões que movem e tocam a língua/linguagem em sua potência audiovisual, corporal, espacial, gestual, etc. Os ML não devem ser tomados, segundo Rojo (2012), em sinônimo com os letramentos múltiplos, o que não excluem a seu potencial de diálogo com as apropriações múltiplas que se deram aos elementos: elemento (no singular) (KLEIMAN, 1995, 2005, 2008; SOARES, 2005, 2009); elementos literários (COSSON, 2006a, 2006b); letramentos visuais (FERRAZ, 2012; MIZAN, 2014); novos letramentos (ROJO, 2007); elementos críticos (MENEZES DE SOUZA; MONTE MÓR, 2006; MENEZES DE SOUZA, 2011; MONTE MÓR, 2013), para indicar alguns.

De acordo com Monte Mór, Duboc e Ferraz (2022, p. 136), uma mudança nos paradigmas a respeito de aletização no Brasil ocorre incentivada pelo trabalho do educador Paulo Freire, o autor de um processo de “conscientização” proposto pelo autor, de lá em vista durante o período de ditadura militar (1964-1985):

...nos primeiros dez ou quinze anos de 1960, há um processo de uma pedagogia libertadora e de uma crítica ao sistema de leitura. Sob a perspectiva da educação sem fins e não produtiva (sic) (Freire, 2004), essa pedagogia vem ressignificando a leitura de maneira a colocá-la no âmbito da reflexão crítica e da educação libertadora (sic) (Freire, 2004), que se trata de um estudo que também vem contribuindo com a reflexão e a quem não tem a oportunidade

¹ Freire (2004) também se refere ao trabalho de Paulo Freire, que nos ML, chama de “conscientização” (Freire, 2004, p. 136) e também a Freire (2004) “uma pedagogia sem fins e não produtiva (sic)” (Freire, 2004).

enrichimento. (MONTE MÓR; DUBOC; FERRAZ, 2022, p. 136 – tradução nossa)

Por conta do livro *Ho seminal de Fiere, Monte Mór* (2015), criada pelos autores, localizada em uma primeira geração dos estudos do que posteriormente ficaria conhecido como *letramento* no Brasil. Em seguida, segundo os autores (MONTE MÓR, DUBOC, FERRAZ, 2022), com o passar dos anos, em especial no decurso do 1960, um grupo de acadêmicos – incluindo o guru Barton (1994); Cole (2000); Heath (1983); Street (1984, 1993) – retomam o debate sobre *literacy* (em português: alfabetização) como uma prática ideológica e social, o que Fiere já abordava anteriormente. Esse momento, então, é apontado em uma segunda geração, quando no Brasil inclusive é cunhada a expressão *letramento*, nesse sentido de entender tal processo e órbitas sociais e ideológicas, em contraste com o *letrando* (alfabetização).

no livro Monte Mór (2015) esta segunda geração dos estudos dos *letramentos* foi influenciada por avanços metodológicos em nível de um processo de revisão da literatura que aconteceu na parte Brasileira (isto é, no Brasil) a partir sobretudo em português *letramento* (Souza, 2022). Avanços metodológicos em outras regiões (Haber & Garcia, 2000 – “As Novas Abordagens dos Letramentos”) os quais queiram buscar o modo de entendimento da *alfabetização* no contexto nos anos de 1980. Há um campo de *letramento* no Brasil – *letrando* (Haber, de los Novos Estudios dos Letramentos) contrastaram com o nível no entendimento de *alfabetização* no Brasil (o termo *letramento* substituiu o termo *alfabetização* – *alfabetização*) (MONTE MÓR; DUBOC; FERRAZ, 2022, p. 136 – tradução nossa – grifos dos autores e nossa).¹⁷

Novas orientações epistemológicas são requeridas em face de variadas transformações sociais (MONTE MÓR; DUBOC; FERRAZ, 2022) o que culmina em uma terceira geração dos estudos dos *letramentos* no Brasil mais recentemente. Preocupações teóricas levadas à multiplicidade nos usos contemporâneos da língua/linguagem ascendem nos anos de 1990, o campo discussões pertencentes ao que conhecemos como *letramentos críticos*. Isso implica que uma determinada noção de *letramento* corresponde a determinadas noções de produção de conhecimento e de processos de construção de significados (o *letrando*) e de sujeitos (o *letrando* no mundo *letrador*) (MONTE MÓR, DUBOC; FERRAZ, 2022, p. 136 – tradução

¹⁷ O livro *Ho seminal de Fiere, Monte Mór* (2015) foi influenciado por avanços metodológicos em nível de um processo de revisão da literatura que aconteceu na parte Brasileira (isto é, no Brasil) a partir sobretudo em português *letramento* (Souza, 2022). Avanços metodológicos em outras regiões (Haber & Garcia, 2000 – “As Novas Abordagens dos Letramentos”) os quais queiram buscar o modo de entendimento da *alfabetização* no contexto nos anos de 1980. Há um campo de *letramento* no Brasil – *letrando* (Haber, de los Novos Estudios dos Letramentos) contrastaram com o nível no entendimento de *alfabetização* no Brasil (o termo *letramento* substituiu o termo *alfabetização* – *alfabetização*) (MONTE MÓR; DUBOC; FERRAZ, 2022, p. 136 – tradução nossa – grifos dos autores e nossa).

¹⁸ O livro *Ho seminal de Fiere, Monte Mór* (2015) foi influenciado por avanços metodológicos em nível de um processo de revisão da literatura que aconteceu na parte Brasileira (isto é, no Brasil) a partir sobretudo em português *letramento* (Souza, 2022). Avanços metodológicos em outras regiões (Haber & Garcia, 2000 – “As Novas Abordagens dos Letramentos”) os quais queiram buscar o modo de entendimento da *alfabetização* no contexto nos anos de 1980. Há um campo de *letramento* no Brasil – *letrando* (Haber, de los Novos Estudios dos Letramentos) contrastaram com o nível no entendimento de *alfabetização* no Brasil (o termo *letramento* substituiu o termo *alfabetização* – *alfabetização*) (MONTE MÓR; DUBOC; FERRAZ, 2022, p. 136 – tradução nossa).

nessa) – série histórica e filosoficamente importantes. Os ML, portanto, estão localizados, segundo os autores, nesse terceiro fase dos estudos dos elementos.

Dessa forma, os elementos, incluindo os ML, se configuram como um movimento/projeto educacional (Ferrez 2018, p. 74), nesses termos, nos moldes Murphremontes: “Epistemologias, ontologias ou pedagogias? Ou isso tudo ao mesmo tempo? Para o autor, os ML se baseiam na expressão etimológica em outros de obras por Rojas (2012) de “múltiplas coras de comunicação e mídia (multimídia etc.) e o segundo repense os elementos com base nos diversidade culturais e linguísticas (cada vez mais visíveis nas sociedades). Epistemologicamente falando, os ML colocam em questão parâmetros sobre o processo de ensino e aprendizagem de línguas, “buscando priorizar a diversidade linguística e cultural por meio da pedagogia dos elementos” (FERREZ, 2018, p. 74).

Porém, em termos ontológicos, os ML tomam como atitude o posicionamento crítico e subjetivo dos sujeitos, levando em conta contextos múltiplos e em constante movimento/transformação (Ferrez 2018, p. 75), citando Ferraz (2017, p. 60), indica que a dimensão ontológica é o núcleo por os ML, por as subjetividades (os/as) estudantes podem ser problematizadas e por a dimensão sua eticização da educação contemporânea: “na construção de seus saberes e na possibilidade de desidentificação dos mesmos com estruturas de ensino e de conhecimento que não contemplam seus interesses (e colônias) e, mais ainda, sua complexidade”.

As dimensões onto epistemológicas dos ML, conforme apresentamos, devem ser operadas com suas proposições pedagógicas e não apenas quando os descrevermos como um projeto educacional crítico e inclusivo, que deve/pode se guiar pelo contexto de estudantes e professor/as em suas diversidades. [...] Os ML devem ser entendidos como epistemologias/ontologias e, nesse sentido, é a preparação do professor (sua leitura e orientamentos dos ML) que vai determinar se os ML são inclusivos ou não para o seu contexto local” (FERREZ, 2018, p. 76).

Rojas (2012, p. 29) menciona ainda as abordadas pelo Grupo de Nova Londres no texto de 1996, como o de formação de um usuário funcional: baseado em uma “competência técnica” e em um “conhecimento prático”; um cidadão de rentes, aquele que “entende como diferentes tipos de textos e de tecnologias operam”; um cidadão técnico, ao entender que “tudo o que é feito e estudado é fruto de seleção prévia”; e um indivíduo transformador, ou seja, aquele que “usa o que foi aprendido de novas maneiras”. Além desses princípios, conforme apresentado, não deve ser levada como etapas a serem perseguidas, pois podem ocorrer concomitantemente, vale

10. A autora tem realizado pesquisas em torno da língua portuguesa no contexto brasileiro, tendo escrito e publicado artigos científicos e livros, dentre eles: *Práticas de ensino de português em contextos multiculturais* (2019), *Multiculturalidade e ensino de português em contextos multiculturais* (2020) e *Práticas de ensino de português em contextos multiculturais* (2021).

11. Este trabalho foi financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) através do Edital de Fomento à Pesquisa em Língua Portuguesa, 2021.

reitor que a pedagogia dos ML não se cria em uma metodologia estabelecida, contudo, se apresenta como um movimento educacional mais amplo.

Nesse sentido, para que essas metas fossem alcançadas, os pesquisadores propõem alguns movimentos “pedagógicos” (ROJO, 2012), entre eles: prática, espaço, insucesso, abertura, engajamento crítico e prática transformada.

Neste caso, especificar práticas educacionais em um aprendizado particular tem especial importância em um contexto de mudança, pois essas práticas não fazem parte dos currículos de um modo que venha a “desagregar” as práticas e as práticas relacioná-las com outros “discursos” e práticas culturais (práticas de trabalho, de cultura urbana e de estudos) habilitando a abertura e a entrada em uma instância crítica em sua própria prática e identidade e com a construção de práticas e em uma prática de desagregação e “desagregação” do currículo e de uma proposta de produção e transformação. Nesse momento, a meta se dá em função da prática e da prática, a prática de desagregação e a prática de uma metodologia dos currículos, a prática de desagregação e a prática de uma metodologia dos currículos, a prática de desagregação e a prática de uma metodologia dos currículos (ROJO, 2012, p. 40 – grifos do autor).

Mais recentemente, Cope e Keenleys (2022) estudiam a discussão a respeito da pedagogia dos ML com vistas para uma justiça educacional. Os autores revisitam, após pouco mais de duas décadas, o manifesto de 1996 da Grupo de Nova Londres, o qual propunha uma educação com objetivos de justiça social. Os autores revisitam o significado do texto original sobre multimedialidade para uma outra terminologia e conceito, o de multiformes. Dessa forma, os dois “multis” dos multielementos (COPE, KALANTZIS, 2022), no verso revisited, apontam para uma perspectiva multistudocêntrica (compreendendo diferenças simbólicas, incorporadas e materiais) e multiforme (compreendendo diferentes formas em diferentes contextos, texto, imagem, espaço, etc., como som e discurso/fala). Os ML, no propósito de Cope e Keenleys (2022), devem levar em consideração cada vez mais o vivo e o contexto dos sujeitos, ampliando o leque de discussões ontoepistemológicas, além de incluir novas linguagens.

A atualização da debate, dessa maneira, é importante diante das novas demandas globais, como menciona Feres (2018). Os ML, então, apontam novamente para o futuro, reformulando-se como um projeto educacional. O texto de Cope e Keenleys é um convite para expandirmos as nossas discussões acerca do tema, nos parecendo uma proposta interessante para ser confrontada com futuras práticas pedagógicas em ou os de Feres. Entendemos, ainda, que orientações curriculares, a exemplo da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018) e do Currículo de Pernambuco (PERNAMBUCO, 2018), encorajam, luz para uma urgente necessidade de aprofundamento dos estudos dos ML entre professores e professoras de nível de ensino básico e superior, em especial em nosso contexto de educação.

Antes de irmos novamente para as atividades e materiais que desenvolvemos neste edital do PIBID, apresentamos, a seguir, um resumo dos procedimentos metodológicos adotados

¹ <https://doi.org/10.1590/1981-2737-012021-0001> e <https://doi.org/10.1590/1981-2737-012021-0002>

² <https://doi.org/10.1590/1981-2737-012021-0003>

no cronograma de nosso subprojeto, e que, paralelamente, unimo as experiências para a elaboração e organização deste artigo. O Programa, apesar dos desafios impostos pela dinâmica relata da pandemia, manteve-se em linha e em ação durante os seus dezoito meses de edital.

P.R.D. Letras da UFRPE-UAST online: desafios e novas experiências metodológicas durante a pandemia

Conforme contextualizamos no início de nosso texto, a pandemia da Covid-19 impactou a dinâmica de diversos setores e instituições. Em virtude do isolamento social decretado por autoridades sanitárias, as nossas atividades durante o edital do P.R.D. de nº 02/2020 – CAPES tiveram de ser pensadas para serem em formato online, pois, até então, o recuo não impunha a continuidade do retorno presencial determinada. As TDs foram de suma importância neste momento de crise, pois contribuíam para que nós comunicássemos a situação. Em relação à organização do Programa, desenhamos o nosso cronograma em vínculo com os subprojetos aprovados pelo Núcleo de Letras da UFRPE, organizamos muitos de nossos eventos entre as diferentes unidades de uma verdadeira Rede [rede], Gerências [página vinculada à JFAPE] e São João del-Rei [unidade acadêmica da qual fazemos parte]. O nosso cronograma teve início no mês de outubro de 2020 e segue até a sua culminância em março de 2022. Na tabela abaixo, organizamos uma sequência de etapas e atividades do subprojeto de Letras – Língua Portuguesa, com destaque às formações em metodologia científica e em Educação Linguística.

tabela 01 – Cronograma de Atividades – Edital Letras UFRPE

ETAPAS	ATIVIDADES	PERÍODO
Ambientação	Atividades de acolhida online	entre outubro e dezembro de 2020
Desenvolvimento de atividades formativas e didáticas pedagógicas nos cursos	Atividades e trilhas que se produzem dentro de um contexto remoto de sala de aula; formação virtual em metodologia científica – 2020 e 2021	entre outubro de 2020 e dezembro de 2021
Formações de Metodologia Científica	formação virtual em metodologia científica – 2020 Conferência de Letras formação virtual em metodologia científica – 2021 Conferência de Letras Acadêmicas formação virtual em metodologia científica – 2021 formação – Nucleo de Letras – 2021 (a ser lançado em breve)	entre dezembro de 2020 e junho de 2021
Formações em Ensino de Línguas	formação – Nucleo de Letras – 2021 (a ser lançado em breve) Atividades pedagógicas formação – Nucleo de Letras – 2021 (a ser lançado em breve) Atividades de Seminários Escritos	entre dezembro de 2020 e novembro de 2021

temática – Núcleo de Letras – História da Literatura
temática – Núcleo de Letras – A literatura brasileira: formação e movimento de poetas
temática – Núcleo de Letras – Teoria Crítica da Literatura
temática – Núcleo de Letras – História da Literatura Brasileira

tema: currículo do PIBID – J0411

As discussões nesses contextos formativos mencionados na Tabela 01 compreendem um esforço em fortalecer as nossas práticas pedagógicas na atuação desenvolvida em que estamos inseridos durante o período. Outros eventos que fizeram parte de nosso cronograma foram: Participação em Oficinas e Workshops; Participação e organização de eventos científicos (organizamos o I Ciclo de Formação Docente do Sertão do Pojeú – O FOSEB e XI Semana de Letras do UFRPE LAST, e participamos de eventos como o I Seminário PIBID e PIBID da Região Nordeste e VII ENALIC, entre outros).

Nesses acontecimentos de divulgação de nossos trabalhos, tivemos como fonte os projetos e ações que desenvolvemos e que foram aplicados em turmas do 1º ao 3º ano do Ensino Médio (EM) do EREM Cornélio Soares, em São Tolhoso PE. Nesses termos, fazemos coro a Borbas e Horn (2003, p. 34) de que “os projetos são um dos muitos modos de organizar as práticas educativas. Eles indicam uma ação intencional e planejada coletivamente, que tenha alto valor educativo, com uma estratégia concreta e consciente, visando a determinação de determinado(s) go(s). Além disso, objetivamos práticas pedagógicas em diálogo com estudos dos elementos e multielementos. Cronologicamente, estruturamos pelo menos dez semanas para que cada projeto fosse organizado desde o planejamento de suas atividades às suas culminâncias. Além disso, estruturamos seis projetos didáticos e abordados pelas(os) bolsistas do PIBID, em diálogo com o coordenador de área, professor supervisor e docente responsável pelo turno.

- *Escreva e Rescreva de Redações do ENEM* (Turma: 3º ano do EM);
- *Sertão Tróvador: uma proposta de letramento literário* (Turma: 1º ano do EM);
- *Pro, Casa – Cinema e Podcasts na Sala de Aula* (Turma: 2º ano do EM);
- *Quadrinho de* (Turma: 3º ano do EM);
- *As Imagens que falam: uma proposta de letramento visual* (Turma: 1º ano do EM);
- *“SEQUE A THREAD” – introdução à linguagem digital* (Turma: 2º ano do EM);
- *Gramatizando(s)* (Oficina oferecida para todos os turmas);
- *Quadrinhos em Ação* (Oficina oferecida para todos os turmas);

Por se tratar de uma atuação pautada por esses registros e de uma revisão bibliográfica de fontes consolidadas na área dos estudos linguísticos e dos elementos, consideramos esta uma pesquisa de abordagem que ative em consonância com pesquisas bibliográfica e documental (SEVERINO, 2016; LÜCKE; ANDRE, 2020). A seguir, no próximo tópico, recuperamos dois dos projetos citados anteriormente a partir de nossos registros documentados, de produção e de transformações ocorridas em sala de aula com os debates, sendo: *As Imagens que falam: uma*

processo de letramento visual e, por fim, a Obadiachê se. Esperamos, com esse apresentação e discussão de nossas atividades,ilharmos passos para uma pedagogia multilêxica.

Projetos de [m...l]etramentos em aulas de língua portuguesa

Concentramos nos, neste tópico, em descrever, apresentar e dialogar com o que ocorreram nas atividades e ações desenvolvidas por nossa supervisão na EREM Cândido Soares, em Serra Talhada PE. Todos os at...v...es ocorreram mediados por TDCs destacando-se o uso do Google Meet como plataforma de videoconferência. Vale destacar, outrossim, que os turnos do ensino (do 1º ao 3º do EM) não se subdividiram durante o período em que os seus ou os ocorreram online, concentrando-se todos(as) estes, matriculados em uma única turma virtual. Os projetos, desse modo, preferem ser coordenados por mais de um bolsista do PIBD; fazem suas ações com o primeiro projeto e outros quatro com o segundo. A fim de organizar o nosso letr...o, distribuímos os projetos em subtópicos neste texto, sendo apresentados contextualizados e suscitados teóricos e imagens/ilustrações por ilustrá-los.

As imagens que falam: uma proposta de letramento visual

Se pensarmos nos diferentes usos das imagens no decorrer do tempo, é possível notar que elas acompanham as inovações humanas, se em nos seres ou no âmbito da tecnologia (na mais ampla do palavra), como pinturas, fotografias, TV, computador, celular ou cinema, por exemplo. Sob esse preâmbulo, este projeto foi desenvolvido com o turno do 1º ano do EM e teve como objetivo central promover o uso de imagens em contextos de realidade e ampliação de perspectivas de incentivar um engajamento crítico a partir das ações das estudantes.

Como um de nossos primeiros passos, no contexto remoto em que estamos, compartilhamos com o turno imagens que considerávamos importantes e com conteúdo de relevância, relacionadas com distintos contextos sociais, culturais e históricos. Além disso, insuamos em debates que culminaram na exposição de imagens produzidas por estudantes de forma crítica de modo a contextualizar e refletir sobre as realidades que fazem comparadist... com vistas a formação de estudantes mais abertos ao diálogo e autores do seu aprendizado. Afinal, “[...] não há homens sem mundo, sem realidade, e movimento parte das relações homens-mundo” (FREIRE, 2019, p. 103).

Metodologicamente, o ato do selecionamento se é mencionado neste tópico, este modo de ser desenvolvido de forma síncrona e assíncrona por meio de plataformas e g...s como o Google Meet, WhatsApp, Instagram, Pódi... e Google Forms. Nesse contexto, destacamos três importantes momentos deste projeto: a abertura do diálogo com o turno, o trabalho com uma proposta de discutir os uma imagem de semana, baseada em algum acontecimento recente ou que chamou atenção dos(as) estudantes; e, por fim, o potencial da imagem como desencadeador de uma visão crítica em uma exposição final.

Ágela como um de nossos passos primeiros no projeto e já em contato com o turno, o por o vamos e discutimos com estas/os estudantes o Mito da Caverna de Platão (2000). Logo,

conforme relato de Fátima nos tornamos os senhores do mundo com a fidelidade de enxergar a realidade. Assim, no desenvolver do nosso diálogo com o turma, antes de apresentarmos a foto, trabalhamos inicialmente com uma imagem para ilustrar o mito (Figura 01) e, com isso, foi possível estimular a reflexão dos alunos sobre o que significava essa imagem. Em qual contexto histórico social poderia retratar? O que compreendemos em naquela ilustração? Como resultado, o que mais tornou as eternas questões foi a conexão que cada um(a) fez com suas próprias realidades e/ou conhecimento de mundo, o que nos fez um ponto inicial de que poderíamos perseguir a diversidade e diferentes de questões socioculturais e históricas emergentes do quotidiano de todos.



Figura 01. Imagem utilizada para a reflexão sobre a diversidade.

As diferenças das aprendizagens, segundo Cape e Kolantais (2022), se manifestam em dimensões simbólicas (como língua, etnicidade, cidadania, gênero e episteme); incorporadas (como idade, raça, sexo e sexualidade e habilidades físicas e mentais), e materiais (classes, escolaridade, família e recursos de aprendizagem). Em um programa com fins para uma justiça educacional, como defendem os autores na versão revista de *Pedagogia dos Multideterminados*, o reconhecimento e a redistribuição (quando for o caso) dessas diferenças são parte de uma pedagogia de acesso e de inclusão.

Em um segundo momento do nosso trabalho, como procedimento, apresentamos às(as) estudantes a primeira imagem da semana com uma fotografia tirada por uma das bolsistas em viagem por motivos de saúde para o cidade do Recife (PE) pelo da primeira semana de 2022, e não na época da pandemia. A bolsista, parte da dupla que é etnoracontista com o projeto, trouxe uma fotografia da calçada da Hospitais Restauração (Figura 02) e apresentou para o turma juntamente com uma reportagem que informava sobre a circunstância na instituição. Na imagem (Figura 02), é possível ver diversos pessoas se deslocando em ônibus em frente ao hospital, muitas salas com famílias, crianças e sem condições de custear uma hospedagem na cidade. Por meio dessas materiais, foi possível instigar nos alunos o primeiro atividade prática de nosso cronograma, a de registrarem uma fotografia a partir de

¹ <https://www.youtube.com/watch?v=3u3e38m38m0> (7) - A vida que se vive em um planeta em crise, o Brasil

seus contextos locais, como o seu bairro, e/ou de seus condições, ou a condição considerassem interessante e que pudesse ser levada para compartilhar com o restante do turma no dia seguinte.



Figura 20: Uma reunião com os alunos em 2019, em uma sala de aula, com a presença de alguns pais.

No entanto, durante quase a semana alguns dos alunos nos enviaram mensagens no WhatsApp, informando que não estavam conseguindo encontrar uma imagem realmente interessante, então mais uma vez nos utilizamos de Pétala, a rede recente na memória das estudantes, respondendo: “Membram-se em enxergar a verdadeira realidade por trás das imagens?”. De mais a mais, a organização de práticas educativas apoiadas em práticas sociais nos conferiu a confiança, e que como professoras em formação, nos percebeu o letrado do ensino convencional da língua, muito baseado em suas normas. Conforme Kaimowitz (2008, p. 908), “a estruturação do ensino em torno de práticas sociais é uma estratégia de didatização que, na nossa experiência, tem se mostrado eficiente e relevante na formação de professores”.

Por fim, na terceira e última etapa de nosso projeto, foi possível observar na exposição feita pelos estudantes – selecionamos a seguir algumas das imagens apresentadas – o potencial da imagem como desencadeador de uma visão crítica e com vistas para a atuação de estudantes como cidadãos. Conforme afirma Guimarães e Lima (2009, p. 11), “a imagem desempenha um importante papel na contribuição da leitura crítica nos aulas de Língua Portuguesa e diz sobre as importantes estratégias para a comunicação de ideias”.

Sendo assim, foi possível observar o desenvolvimento de um olhar crítico, posto, estudantes quando organizaram as suas apresentações a partir de imagens que fotografaram localmente e/ou se engajaram a partir de um tema de seus interesses. As apresentações ocorreram de forma sincera no Google Meet e, por conta da quantidade de estudantes no turma, preferiram ser organizados em grupos. Dessa forma, compreendemos que incentivamos o

percepção de conteúdos significativos expressos nas imagens de seus entornos, mediados pela linguagem visual, o que resultou nos exemplos das seguintes imagens, autores e temas/discussões a seguir.

- Um grupo abordou o tema do lixo e do saneamento básico em suas comunidades e o lixo no céu, apresentando estas discussões para responsabilidades de ordem coletiva:



Figura 77. Imagens de lixo nas ruas e unidades sanitárias em um bairro, local: Aracaju, Brasil.

- Outro grupo relatou a constante imprudência nas rodovias de São Tomé PE, apresentando uma fotografia com a imagem de um acidente envolvendo um carro e uma moto – a fotografia foi feita por um dos estudantes da turma e foi lida para discussão.



Figura 78. Acidente envolvendo um carro e uma moto em uma rodovia, local: São Tomé, Pernambuco.

No próximo subtítulo, apresentamos de outro modo o trabalho junto com uma turma do 3º ano do EM da mesma escola, cujo seu título é *Quadrinhos: uma referência a obra de Monteiro Lobato e o ensino médio a expor em os seus personagens a partir da linguagem de contos e/ou quadrinhos*.

QUADRINHOS

Atendendo às orientações contidas no documento da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) e em diálogo com o que defende Krieger (2009), há a necessidade de promover atividades culturais que enfatizem o uso da língua/linguagem e práticas sociais como forma de desenvolver a agência de estudantes em eventos futuros/concretos dentro da sociedade. Nessa direção, Corêa (2016, p. 273) aponta que o trabalho é o eixo fundamental pelos projetos de letramento sensíveis culturalmente e situados [...] contribuem para tornar as práticas educacionais mais significativas e menos efêmeras possíveis das condições locais.

Em consonância com o que abordam os autores, adotamos como uma de nossas respostas ao projeto, que promovemos uma aula diária que consegue estimular os alunos a refletir sobre temáticas sociais significativas, desenvolvendo conjuntamente com a expressão de cidadania (enunciadamente crítica nos MLI) através de atividades verbais e produção de conteúdos orais dos gêneros apresentados e adotados nos assuntos de interesse coletivo, quando o uso de imagens e textos escritos em redes sociais. Bojo (2012, p. 21), nesse sentido, questiona como ficam os letramentos diante de novas (multi)mídias: segundo o autor, tornam-se multiletramentos. “São necessários novos letramentos [...] e em das es escrita manual (papel, caneta, lápis, caneta, giz e tala) e impressa (tipografia, imprensa) [...] de áudio, vídeo, relatores de imagem, edição e diagramação” (BOJO, 2012, p. 21). Ou seja, diante dos vários designs e práticas em variados linguagens, os estudantes tornam-se designers ou, em outros termos, agentes. A nos segundo o autor, essa diversidade de linguagens requer novas práticas: “[...] de produção, leitura e em outros, cada vez mais novos letramentos [...] de análise crítica como receptor” (BOJO, 2012, p. 21).

Desse modo, tendo em vista também os afazeres comparados pelas nossas estudantes com relação à produção de textos, à análise de aspectos linguísticos/temáticos, e às construções e defesa argumentativa (KOCH, 2016), propusemos em nosso projeto o estudo e a execução dos gêneros textuais orais, escritos e tanto a produção escrita nos MLI.

O projeto foi lançado no segundo mês do ano de 2021, de forma preliminarmente com uma sondagem realizada por meio de um levantamento de informações de interesse (prática situada nos MLI sobre o tema através de um formulário do Google com 13 perguntas objetivas a respeito das habilidades e dificuldades que os alunos possuem e entre os e plataformas digitais e das áreas de conhecimento sobre Língua Portuguesa. Desse modo, utilizamos como plataforma central para as nossas produções e comunicação uma página na rede social Instagram, na qual também deu games o trabalho de contistas orais e ensaio, por fim, publicamos a produção final dos alunos. Conseqüentemente, acompanhamos o tema de forma síncrona durante o ano e seguimos de Língua Portuguesa via Google Meet, gerando os dados

professora Tuler e também nossos supervisores, e se fazem avaliações fazendo posts e suas ações, realizando atividades intermediárias durante todo o plano de trabalho.

A proposta foi apresentada as turmas da 3ª ano da EM em uma reunião via Google Meet, no dia 30 de abril de 2021, por meio de uma aula expositiva, na qual discutimos sobre aspectos temáticos e estruturais de alguns exemplos dos gêneros cartões/charges/memes/charges, e no final, solicitamos uma atividade que requirava a escolha de um exemplo nas páginas de charges sugeridas no Instagram e aplicação de um título para o mesmo, como detalhado na postagem exposta no dia 10 de maio de 2021, que está anexada abaixo.



Na quinta semana, no dia do dia 21 de maio de 2021, postamos como segundo objetivo uma produção escrita referente a um resumo de redação que estava sendo trabalhada pela professora sobre a temática "LGBTfobia". Enfim, após uma revisão do conteúdo realizado na quinta semana, requerimos como produção final a elaboração de uma charge, cartum ou meme, em que deixamos a escolha do tema e conteúdo dos estudantes. Sendo assim, os alunos nos em grupos e no final, recebemos dezesseis trabalhos pelos quais selecionamos três (Figuras 06, 07 e 08), alguns criados manualmente e outros em aplicativos como PowerPoint, Canva e Paint, visto que anteriormente, havíamos disponibilizado vídeos tutoriais de ferramentas de criação e edição para auxiliar na produção.



Figura 26. Requisitos para o desenvolvimento de um sistema de realidade paralela



Figura 27. Requisitos para o desenvolvimento de um sistema de realidade paralela



Figura 08. Brasil: o país do futuro. Disponível em: <https://brasil.elpais.com.br/foto/brasil-o-pais-do-futuro.html>.

Notamos que as imagens ilustradas nas figuras contêm críticas muito fortes por serem lidas por todos os estudantes diferentes estratégias de design para suas produções. Os temas abordados nas três imagens contém assuntos e debates que eram de interesse e que estavam à luz do dia no período de desenvolvimento do projeto e sobre os quais os estudantes tiveram que refletir e, sobretudo, pesquisar e opinar sobre o assunto. Em respeito a uma evolução final do projeto, durante o último semana, entre os dias 25 de junho e 02 de julho de 2021, enviamos um formulário para os educandos, no qual, obtivemos 38 respostas. Estes, avaliaram majoritariamente esse trabalho de forma positiva, contando exatamente 71,4% de satisfação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os trabalhos apresentados neste artigo nos encerram a expansão que os estudos os Multimedialmente ainda precisam entre professores e professores da educação básica. Foi com esse intuito que nós vamos apresentar algumas possibilidades de modo nos ser uma perspectiva aos licenciandos para que eles possam julgar se farão luz às suas práticas, em seu contexto local, bem como deve julgar se sabem os ML em seus olhares. Entendemos, nesse sentido, que os ML, ao ser indicada pelo BNCC, necessita de mais oportunidades para dialogarmos sobre o tema, pois entendemos que o documento oficial não encerra as dimensões do que vem sendo abordado em diferentes pesquisas desde o manifesto dos ML em 1996.

A pandemia, por outro lado, evidenciou a emergência de costumes costumes mais abertas à humanidade e à cidadania, tendo as mídias digitais contribuído para que não permanecêssemos completamente sozinhos. Os ML, como vistos neste texto, não tratam apenas dos usos de novas tecnologias, tendo conteúdos mais amplos, a produção narrada na Figura 07 é um exemplo disso. Basta recordar dos desejos de um pedagogo, os quais destacamos pelo mérito de se de formar cidadãos transformadores e críticos.

Por outro lado, no âmbito de uma educação escolar ainda apoiada em práticas tradicionais de ensino, pode haver resistências por parte de professores e estudantes, contudo, e várias pesquisas, conforme referenciamos neste artigo, têm demonstrado a êxito de projetos educacionais que tenham como foco o currículo, a agência e a transformação de realidades. Apoiamos, nesse sentido, na ampliação de novos estudos a partir das reformulações da pedagogia dos multiletramentos. Além disso, apostamos em professores e professoras como agentes, os quais devem ter cada vez mais os seus conhecimentos e contextos de atuação levados em conta nos projetos de pesquisa educacionais. O PIBID, atuando sobretudo no viés do Ensino, pode ser fonte e meio para que continuemos expandindo as nossas perspectivas nos estudos dos multiletramentos em diálogo com o saber de todos.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria do Graça Souza. *Projetos pedagógicos na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018.
- KOCH, Ingedore V. ELIAS. *Verbo: M. Escrever e argumentar*. São Paulo: Editora Contexto, 2016.
- CORREIA, Kariny. *Projetos de letramento no ensino médio: Novas perspectivas e desafios*. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 259-277, jan./mar. 2016.
- COSSON, R. de. *Letramento literário: educação para a boa vida e Educação*. Fortaleza, v. 10, p. 14-16, 2006a.
- _____. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2006b.
- COPE, E. I.; KALANTZIS, Mary. *Towards Education Justice: A Pedagogy of Multiteraces*. *Revista Diacrítica*. em: https://ojs.uel.br/revistas/revistaonline/portal/new_elearning/community_updates/1514659. Acesso em: 30 jul. 2022.
- FERRAZ, Dania. *Letramento visual e Letura de Imagens nas Aulas de Inglês*. Londrina: Póze Editora, 2012.
- _____. *Multiletramentos: Etimologias, ontologias ou pedagogias? O que tudo isso do mesmo tempo?*. In: GUALBERTO, Cláudio Lage; PIMENTA, Sônia Maria de Oliveira; SANTOS, Zélio Bortolotto (Orgs.). *Multimodalidade e ensino: múltiplas perspectivas*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2016, p. 63-87.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 71ª Ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.
- _____. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 64ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020.
- _____. *Multiletramentos: etimologias, ontologias ou pedagogias? O que tudo isso do mesmo tempo?*. In: GUALBERTO, Cláudio; PIMENTA, Sônia; SANTOS, Zélio (Org.). *Multimodalidade e Ensino:*

múltiplas perspectivas. 1. ed. São Paulo: Pimenta Cultural, 2016. v. 1, p. 62-87.

OLIMARÃES, Fernando; JMC, L. Leitura: A imagem em sala de aula: Uma proposta com base de revista. <https://www2.uol.br/eventos/sebedh/online/resumos/ano5.pdf> Acesso em 13 de jun. 2021.

ORDÃO, Cláudio. Letramento crítico como exatidão e relativismo em a escola. In: CALVO, L. C.; SEL KADRI, M. S.; CRUZ, D. L. B. G. SILVA, K. A. (org.). Reflexões sobre ensino de línguas e formação de professores no Brasil – uma homenagem à professora Telma Gimenez. Campinas: Pontes Editoras, 2015a. p. 349-370.

KLEIMAN, Angela. Os significados do letramento. Campinas: Mercado das Letras, 1995.
Preciso “ensinar?” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever? São Paulo: Unicamp, 2005.

_____. Os Estudos de Letramento e a Formação do Professor de Língua Materna. *Linguagem em (Dis)curso – LemD*, v. 8, n. 3, p. 487-517, 2006.

LÜCKE, Menga; ANDRÉ, Maria. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. 2. Ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2020.

MENEZES DE SOUZA, Lynn Maria; MONTE MÓR, Wolkynia. Orientações curriculares para o ensino médio – línguas, códigos e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação / Secretaria de Educação Básica, 2006. Disponível: https://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Book_volume_C_internet.pdf. Acesso em 30 de jul. 2022.

MENEZES DE SOUZA, Lynn Maria. Para uma redefinição do letramento crítico: contendo a produção de significação. In: MACIEL, R. F.; ARAÚJO, V. de A. (org.). Formação de professores de línguas: ampliando perspectivas. Juazeiro: Poco Editorial, 2011. p. 126-140.

MONTE MÓR, Wolkynia. Crítica e elementos críticos: reflexões preliminares. In: ROCHA, C. M.; MACIEL, R. F. (org.). Língua estrangeira e formação crítica: por entre discursos e práticas. Campinas: Pontes Editoras, 2013. p. 31-53.

_____. Learning by design: Reconstructing knowledge processes in teaching and learning practices. In: B. Cape & M. Kozlowski (Eds.) A pedagogy of multi literacies. Londres: Palgrave Macmillan, 2015. p. 186-209.

MONTE MÓR, Wolkynia; DUBOC, Ana Paula; FERRAZ, Daniela. Crítica: Literacia e Media in Brazil. In: RANDYA, Jessica Zocher; MORA, Rui Alberto; ALFORD, Jennifer Helen; GOLDEN, Neen Asher; ROCK, Roberto Santiago. *The Handbook of Critical Literacies*. Nova Iorque: Routledge – Taylor & Francis Group, 2022.

MIZAN, S. Letramento Visual no Mito. In: Takaki, N.H.; MACIEL, R. F. (Org.) *Novos Letramentos em Terra de Paulo Freire*. 1. ed. Campinas: Pontes, 2014. v. 1, p. 27-282.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação e Esportes. Currículo de Pernambuco: Ensino Médio – Área de Línguas. Recife: A Secretaria, 2021. Disponível: https://www.educacao.pe.gov.br/portal/apod/galeria/523/CURRICULO_DE_PERNAMBUCO_DO_ENSINO_MEDIO_2021_ultima-versao_17_12_2021.docx.pdf. Acesso em 30 de jul. 2022.

RAMOS, F. A leitura dos quadrinhos. São Paulo: Contexto, 2009.

ROCHA, Raquelissa de Fátima. Charge e cartum: diálogos entre o humor e o crítico. *Revista Uniandrade*, v. 12, n. 1, p. 04-16, 2011. Disponível em <https://revista.uniandrade.br/index.php/revista.uniandrade/article/view/449>. Acesso em: 26 Jul. 2022.

ROLO, Roxane. Letramentos e gêneros: a cartuna como recurso crítico. *Trab. Ling. Aplic.*, Campinas, 46(1): 63-78, Jan./Jun. 2007.

_____. Letramentos múltiplos, escola e inclusão social. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROLO, Roxane; ALMEIDA, Eduarda de Moura (Orgs.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*, 24. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

SIMÕES, Alex Caldas. The configuration of multimodal genres: a study on the relationship between genre support in genres comic strip, cartoon, charge and caricature. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos e Estudos Literários) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, v. 151, 2010.

SOARES, Magda. *Alfabetização e letramento: caderno da professora*. Org. Magda Becker Soares; Antônio Augusto Gomes Batista. Belo Horizonte: Cedelex/FaE/UFMG, 2006.

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

THE NEW LONDON GROUP. A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. *Harvard Educational Review*, v. 66, n. 1, 1996. Disponível em <https://newlondonproject.pbworks.com/f/Pedagogy-of-Multiliteracies-New-London-Group.pdf>. Acesso em: 30 Jul. 2022.

PLATÃO. *A República*. Tradução de Carlos Alberto Nunes. 3. ed. Belém: EDUEPA, 2000, p. 319-322.

O JOGO DE XADREZ NA ESCOLA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NO ENSINO MÉDIO

Ana Verônica Silva Costa
Marcelo Henrique Silva dos Santos
Marina Aparecida de Sousa Mata
Nelson Henrique Elias de Araújo Júnior
Valentim Evelin Freitas e Silva
Rafael Costa de Azevedo Melo
Rosângela Cely Branco Mendes

Introdução

O presente relato de experiência visa apresentar o conhecimento das vivências e intervenções pedagógicas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBD) Educação Física em uma escola parceira do programa. Temos como objetivo relatar o processo de ensino referente ao conteúdo Xadrez através de uma sequência didática no componente curricular Educação Física, destinada a estudantes do 2º ano do Ensino Médio da Escola de Referência Sizenanda Silveira (EREM), da rede pública estadual de Pernambuco.

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBD), tem como finalidade contribuir para a formação de professores nas licenciaturas, proporcionando sua inserção na Educação Básica. Este processo de formação tem o contexto escolar como locus de aprendizagem, no qual os graduandos vivem suas experiências pedagógicas. Os estudantes da Licenciatura em Educação Física, integrantes do PIBD da Universidade Federal Rural de Pernambuco atuaram junto a professora de Educação Física da Escola de Referência Sizenanda Silveira (EREM) e a supervisora do programa. Essa experiência possibilitou aos estudantes do PIBD Educação Física ampliar a compreensão do trabalho pedagógico deste componente curricular, desde a concepção, no planejamento, a vivência e a avaliação.

Assim, apresentamos a nossa sistematização das experiências pedagógicas vivenciadas na escola sobre o conteúdo de ensino Jogo do componente curricular Educação Física, especificamente sobre o jogo de Xadrez. A professora de Educação Física da escola ministrou os aulas em forma de uma sequência didática sobre o conteúdo de ensino Xadrez e os estudantes do PIBD Educação Física atuaram em diferentes tarefas: acompanhamento das vivências pedagógicas, proposição de atividades, elaborando materiais gráficos e digitais, como vídeos explicativos sobre o jogo, e avaliação.

O PIBD Educação Física realizou estudos e pesquisas sobre o fenômeno Jogo e especificamente sobre o Xadrez, e elaborou a sistematização da experiência pedagógica, realizada presencialmente na escola. Apresentamos o conhecimento sobre o Jogo de Xadrez, que fundamentou nossa atuação na escola e a sistematização das vivências na escola.

O Jogo: Origem, Contexto e Categorização

O Xadrez enquanto conhecimento historicamente construído, tem sua origem permeada por várias histórias sobre sua existência, a que é mais disseminada e aceita se encontra no Irão, sendo o pai considerado a pátria mãe do Xadrez, onde relata-se que a seu surgimento se deu por volta do século V ou VI d.C., tendo como criador Lanus Sessa, um escravo da corte do rei Échibar (Carvalho, 2019; Santos, 2017). Na sua origem, o Xadrez recebeu o nome de Chaturanga, que consiste em um jogo composto por quatro elementos do exército indiano da época, sendo um rei, um elefante, um berço e quatro peões (Santos, 2017).

Deste forma sua implementação nos aulas de Educação Física, enquanto conteúdo de ensino pertencente à temática Jogos, pode mobilizar o acesso a um conhecimento cultural menor e importante pelo âmbito da humanidade. Segundo Coetxea de Azeite (1992, p. 66), o Jogo é uma invenção do homem, "um ato em que sua intencionalidade e curiosidade resulta num processo criativo para moldar, imaginariamente, o real, onde o é e o presente". Para Araújo (2004, p. 72), o Jogo é elemento da cultura que consiste em uma de suas marcas, desde civilizações mais primitivas até a contemporaneidade. Sobre o conceito de Jogo, Huizinga (2000), aponta que o mesmo ultrapassa os limites do realidade humana, nos transportando para um mundo à parte, possuindo uma realidade autônoma.

A história mostra que a evolução dos jogos, mudando e aumentando de importância a medida que do surgem de culturas diferentes de sua origem, com sua própria realidade. A história como a ciência que está a estudar para conhecer a história dos povos e culturas, a medida que, cada cultura traz para si os seus jogos se como mostram, com a vida dos homens na sociedade. Sendo assim, de qualquer forma, os jogos representam toda um conjunto de atividades, bem como um momento histórico de onde surgiram (LAVANHOS, 2014, p. III).

Apesar sobre o conceito de Jogo, Kishimoto (1996) coincide com Huizinga (2000), afirmando que não é fácil exprimir sua definição, podendo ser mais de um sentido no idioma português, sendo visto também como brinquedo e brincadeira. Ainda sobre a definição de jogo

A palavra jogo compreende uma variedade de significados de acordo com o contexto. Porém, trata-se uma atividade de organização em que o participante organiza os jogos, podendo ser com diferentes regras, espaços, materiais, tempo, número de participantes, etc., podendo ainda ser manifestar nos campos competitivo, cooperativo e mixto (LAVANHOS, 2014, p. 134).

A partir dos referidos autores, compreendemos que o Jogo pode se manifestar de diversos formas (competitivo, cooperativo e recreativo), o que nos faz refletir sobre suas inúmeras possibilidades educativas, tanto como conteúdo de ensino de Educação Física, quanto como processo e método de ensino para o ensino de outros componentes curriculares.

Segundo Kishimoto (1996), a tentativa de definir o palavra Jogo se apresenta como tarefa difícil quando falamos de jogo podemos estar nos referindo a jogos políticos, de debates,

chances, animais ou emarelinha; rodízio, determinação, contos, estórias, dinheirinho, memória e Lanche, Futebol, dança, música, dança, construção, brinquedo, ou dinheirinho na área. Assim sendo, embora recebendo denominação de jogo, é mesmo se refere a diferentes experiências. No entanto, essas experiências podem ser categorizadas por suas especificidades como por exemplo, o jogo no vídeo ou o coletivo. Sobre a categorização de jogo, Melo et al (1992) considera que as classificações de jogos e brinquedos são numerosas, organizando as mesmas da seguinte forma:

- de classificação etnológica que se refere aos que utilizam materiais simples em função do papel que tem no cotidiano, tais como o desenvolvimento de habilidades diversas em crianças;
- de classificação filológica que se refere aos brinquedos em função da educação do homem desde a infância até a experiência de vida durante um ciclo de vida;
- de classificação psicológica que se refere aos brinquedos, experiências de crianças em função do universo, com função variada, de estabelecer uma realidade dos jogos;
- de classificação sociológica que distribuem os brinquedos segundo diferentes aspectos e espaços dos métodos educacionais. (Melo et al., 1992, p.11)

De acordo com a classificação de Melo et al (1992), as classificações sociológicas, filológicas, psicológicas e pedagógicas, nos informam que os jogos podem ser analisados sob diversos aspectos para o processo de ensino na área escolar.

Propõe uma categorização do jogo Souza Junior e Tavares (1996), descrevem três categorias: jogos de salão, jogos populares e jogos esportivos, nos trazendo uma estruturação na especificidade do conhecimento Jogos:

- de jogos de salão: são aqueles em que o jogador também tem o papel de juiz, em que se disputa diretamente, mas se dirige a por meio da movimentação corporal, realizando movimentos essenciais para manter em movimento, mas também, [jogos] que, de se movimentar, possuem suas partes mais especificamente dos jogadores, em que suas partes são variáveis, imutáveis, fixas, variáveis, múltiplas, desdobramentos por movimentos, e deslocamentos;
- de jogos populares: são aqueles em que o jogador também tem o papel de juiz, em que um elemento também se altera nos movimentos das partes, no entanto, portanto, aumentando-se, com uma variável desde, no momento de partida, porém, com um limite, desde de regras, mesmo que, nestas, mudanças, mas, nestas, regras, sua própria estrutura cultural, resulte;
- de jogos esportivos: são aqueles, mais, costumam, simultaneamente, de esportes, geralmente, são aqueles em que, com, regras, e, estes, subo, algum, exercício, com, o, fim, de, se, divertir, e, saúde. Estes, fazem, na, função, no, meio, lugar, parte, dos, jogos, físicos, desde, do, próprio, processo, de, sua, realização, enquanto, esporte, seja, mesmo, que, seja, bem, de, des, esportivos, e, nestes, em, vários, casos, de, regras, especificamente, suas, regras, são, determinadas, com, especificidade, mesmo, de, atingir, a, universalidade, para, desenvolver, o, mundo, da, população, brasileira. (SOUZA JUNIOR & TAVARES, 1996, p.31)

Podemos afirmar, segundo a classificação de Souza Junior e Tavares (1996), que o Xadrez se trata de um Jogo de Salão, uma vez que tem pouco movimento corporal e

na grade em espaços reduzidos, uso de tabuleiros, não utilizados e, ainda, e pequenas peças para representação do jogo e tem regras predeterminadas.

Para o Coletivo de Autores (1992), o Jogo deve ser compreendido como um "fator de desenvolvimento" da criança, por estimular o exercício do pensamento abstrato. O jogo do Xadrez é um jogo que precisa usar estratégias e tomadas de decisões racionais. Tendo em vista esta percepção de Jogo, o Xadrez tem características inerentes ao próprio jogo, como estratégias e jogadas que podem favorecer o desenvolvimento cognitivo das crianças e jovens.

Além disso, o Xadrez, modelado na sala de aula pode auxiliar no desenvolvimento da autoconfiança e no desenvolvimento cognitivo, por causa de sua complexidade (SANCHEZ et al., 2017). E ainda, o Xadrez tem um papel de estimular capacidades cognitivas e pode ser usado como uma ferramenta pedagógica facilitadora para auxiliar no processo de aprendizagem (OLIVEIRA, 2019).

Além de sua grande contribuição em relação às capacidades cognitivas, o Xadrez, desenvolvido de maneira crítica, pode fornecer discussões e reflexões acerca da realidade na sua nos encontros. Assim, Aguiar (2012) ressalta a importância do Xadrez para um questionamento crítico da realidade e para a compreensão de suas "significações e representações implícitas". Para o autor se faz necessário pensar no Xadrez na escola por meio de uma análise crítica que possibilite aos alunos a compreensão deste jogo e suas representações de história, de hierarquia, da relação social, política e cultural e todo o contexto das regras através da aplicação do jogo (AGUIAR, 2012).

Neste sentido, destacamos o estudo de Cava com o Bazeiro (2020) que teve como objetivo analisar o jogo de Xadrez como objeto facilitador no processo de ensino-aprendizagem do conteúdo de coordenadas cartesianas no 7º ano. Para os autores foi possível observar que o jogo de Xadrez minimizou os sucessos dos alunos por identificar a por ordenada no plano cartesiano. Verificou-se que a aprendizagem deste conteúdo de ens não está presente no nosso cotidiano como por exemplo, na localização de um determinado lugar, na localização das coordenadas de um cinema para sentar. Esse exemplo nos informa que o Xadrez tem relação com o conhecimento da realidade social.

Considerando o conceito e a categoria social do Jogo de Xadrez, podemos verificar a relevância social deste conteúdo de ensino. O Xadrez é um conhecimento cultural não acessível à todas as classes sociais e por isso deve ser democratizado a partir das vivências e do seu ensino nas escolas.

O Jogo de Xadrez: O Objetivo, as Peças e o Movimento

O objetivo do jogo de Xadrez é dar o "Mate", que significa atacar o Rei adversário e capturá-lo sem defesa, encurralado, o que é denominado "Xaque mate". O "Xaque mate" acontece quando o rei está sob ataque de uma ou mais peças adversárias e não pode se mover para nenhuma casa e a peça que está atacando não pode ser capturada, e ainda, nenhuma peça pode se colocar na frente do peão que está atacando.

O jogo de Xadrez é composto por um Tabuleiro e pelas seguintes Peças: peão, torre, cavalo, bispo, rainha e rei, nas cores preto e branco. Ao todo são 16 peças brancas e 16 peças

brancas que se confrontam, pois o grande se em peças opostas do Tabuleiro de Xadrez que é chamada por Casas. Em cada lado do tabuleiro se posicionem as seguintes peças: O8 (oitos) peões; dois (02) torres; dois (02) cavalos, dois (02) bispos; uma (01) rainha e um (01) rei.

Sobre a movimentação do Xadrez: cada peça tem uma maneira específica de movimentação no tabuleiro de xadrez, ou seja, todas se movem em linha reta – horizontalmente, verticalmente ou diagonalmente, exceto o cavalo. O peão só pode se mover para frente, sendo a única peça que não pode se mover para trás. Na primeira lance, cada peão pode avançar uma ou duas casas. A partir da segunda lance, cada peão pode avançar apenas uma casa. A torre movimenta-se para trás, para frente, para a direita e para a esquerda, sem limite de casas, porém não pode pular nenhuma outra peça. O bispo se move na diagonal, mantendo-se sempre nas casas de mesmo cor, podendo se deslocar para frente ou para trás sem limite de casas e também não pode “pular” nenhuma outra peça. O cavalo possui uma movimentação especial em forma de L: move-se 03(três) casas para frente ou para trás e uma casa para a direita ou para a esquerda. Esta peça é a única do xadrez que pode “pular” outras peças. A rainha é a peça com mais poder do xadrez, podendo mover-se para frente ou para trás, para direita ou para a esquerda ou na diagonal, sem limite de casas, sem “pular” nenhuma outra peça. O rei pode mover-se apenas uma casa em qualquer direção, e nunca pode mover-se para um espaço que esteja sob ataque ou ocupar uma peça que esteja defendida por uma peça adversária.

A Vivência do Xadrez na Escola

O presente relato de experiência visa sistematizar a vivência do Xadrez na escola, oriunda da coleção da cultura corporal, pertencente ao tema Jogos do componente curricular Educação Física destinada aos estudantes do 2º ano do Ensino Médio da Escola de Referência Sizenando Silveira (EREM) da rede pública estadual de Pernambuco. Os estudantes do Licenciatura em Educação Física integrantes do PIB D da Universidade Federal Rural de Pernambuco, atuaram junto a professora de Educação Física e ao supervisor do programa na Escola.

O conteúdo de ensino Xadrez vivenciado em uma Sequência didática organizada em quatro etapas, com duração de 20 (vinte) aulas. O conteúdo Xadrez foi ministrado de forma presencial pelo professor de Educação Física para os estudantes do 2º ano do Ensino Médio, com acompanhamento dos estudantes PIB D-ênios, que participaram com preparação de nos pesquisas, no material didático e nas aulas.

Na primeira etapa da Sequência didática o conteúdo Xadrez foi apresentado com o objetivo de proporcionar a aproximação sobre sua história e curiosidades. Nessa etapa, foi feito o levantamento da origem e história do Xadrez, para que os estudantes do 2º ano pudessem conhecer sua origem e transformações através dos séculos e compreender como esse jogo representa as relações sociais da época. A etapa privilegia o aprendizado do objetivo do jogo, das suas regras básicas, da movimentação das peças, além de exposição sobre a transversalidade do jogo o Xadrez como um dos elementos da cultura corporal e estando

e debate e reflexões de temas sociais relevantes, buscando fazer relações com o jogo, suas representações simbólicas.

Na segunda etapa, buscou-se a consolidação do conhecimento do Jogo de Xadrez, na qual foram feitos olhares nos aules, buscando a fixação dos regras, as nomenclaturas, os movimentos das casas e as especificações das peças.

Na terceira etapa, foi realizada uma oficina, na qual os estudantes do 3º ano confeccionaram as peças e tabuleiros, de forma artesanal, com o uso de materiais recicláveis, como objetivo de vivenciar o jogo nas aulas. Destacamos o fato que foi apresentado um jogo eletrônico de Xadrez para os estudantes analisarem movimentações e estratégias.

Na quarta etapa, foi realizado o processo avaliativo através de uma avaliação somativa, levando-se em consideração todos os vivências desde a primeira etapa, e em da frequência e do ponto de vista dos alunos durante as aulas. Por fim, foi realizada um culminância ao processo através de uma avaliação objetiva.

Buscou-se através da Sequência didática, proporcionar a participação efetiva dos estudantes durante as aulas do jogo de Xadrez, a partir de atividades que despertasse o interesse pelo jogo, explorando todas as possibilidades educacionais que a mesma proporciona. Consideramos que a participação pode ser considerada relevante na etapa da oficina de confecção do jogo, dos tabuleiros e peças, no qual os estudantes puderam ter a experiência envolvida.

Considerações Finais

O objetivo deste relato foi apresentar a sistematização de todo o processo vivenciado no conteúdo de ensino Xadrez em uma Sequência didática, do componente curricular Educação Física, destinada a estudantes do 3º ano do ensino médio da Escola de Referência Sizenando Siqueira (EREM), de sede pública estadual de Pernambuco. A aplicação da Sequência didática do conteúdo de ensino Xadrez, pela professora de Educação Física, com a colaboração dos estudantes do Pólo Educação Física, ampliou o conhecimento e a participação dos estudantes do 3º ano do Ensino Médio em todas as etapas do processo de ensino e aprendizagem, visto que as avaliações apontaram que os mesmos, além de compreenderem o Xadrez, alcançaram os objetivos de ensino com excelência, superando expectativas e sentindo-se motivados e da continuidade e experiência do jogo de Xadrez fora da escola.

Sugerimos, a partir desta experiência pedagógica com o jogo Xadrez na escola, que é necessário atuar em novas sequências didáticas com o conteúdo Jogo no Ensino Médio, buscando atividades como oficinas, festivais e projetos interdisciplinares, ampliando as possibilidades de experiências educacionais de Jogo na vida dos estudantes.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, A. A. O Xadrez na escola: uma análise crítica através dos estudos culturais. *Lecturas Educación Física e Deportes. Revista Digital*, Buenos Aires, Año 17, Nº 170, Junho de 2012.
- ARAÚJO, K. T. Os jogos sob o leitões vertentes: para além do ens no de educação física. *Temas e Culturas*, nº33, Centro Universitário Fieoófia, 2004.
- CARVALHO, Herbert. *Tabuleiro de vida: O xadrez na história. História do xadrez*. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2019.
- COLETIVO DE AUTORES. *Metodologia do Ensino de Educação Física*. São Paulo: Cortez, 1992.
- CAVALCANTI, J.H.; BEZERRA, T.V. O jogo de xadrez como objeto facilitador no processo de ensino-aprendizagem do conteúdo coordenadas cartesianas. *Research, Society and Development*, v.9, n.9, e66997020, 2020. DOI: <https://dx.doi.org/10.33446/rsdv9n97020>
- DARDO, S. C.; JUNIOR, O. M. S. J. Para ensinar educação física: Possibilidades de intervenção na escola. Campinas, São Paulo: Papirus, 2015.
- HUZINGA, J. *Homo Ludens*. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2004.
- KISHIMOTO, T. *O jogo e a educação infantil*. São Paulo: Fozero, 2003.
- MICHELET, A. A classificação de jogos e brinquedos. A classificação C.I.C.P. Em: A. Friedman (Org.), *O mundo de brincar. A brincadeira*. SP: Página Aberta Ltda, 1992.
- OLIVEIRA, Thiago Jesus de. O xadrez como alternativa pedagógica no âmbito escolar. *Revista Educação Pública*, v. 19, nº 20, 10 de setembro de 2019. Disponível em: <https://educacaopublica.cedec.edu.br/artigos/19/20/o-xadrez-como-alternativa-pedagogica-no-ambito-escolar>
- SANCHEZ, Jefferson da Silva et al. *O Xadrez nas aulas de educação física escolar: desenvolvendo o domínio cognitivo*. 2017. 131 f. CC - Curso de Educação Física Licenciatura, Centro Universitário Tabosa de Almeida, Curitiba, 2017. Disponível em: <http://repositorio.uces.edu.br/handle/123456789/1266>
- SANTOS, Pedro Sérgio. *O que é xadrez*. Editora brasense, coleção primeiros passos, 2017.
- SILVA, M. C. T.; CÂNDIDO, F. P. O jogo na educação física escolar. Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor pedagogo. Paraná: Secretaria de Educação, 2014.
- SOLZA, J. M. B. M.; MELG, Marco e Soares Tavares. O jogo como conteúdo de ensino para a prática pedagógica da Educação Física na escola. *Corpo e Reflex*, Recife, v. ano 1, n.1, p.47-53, 1996.

O TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA EXPERIÊNCIA NO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID)

Ana Carolina de Faria
Carlene Sandra de Araújo
Eduarda Felipe da Silva Souza
Dania de Araújo Bezerra
Nelson Henrique Fias De Araújo Lima
Rafael Costa da Azevedo Melo
Rosângela Cely Branco Mendes

Introdução

Em busca de fomentar a formação de professores, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES desenvolveu o programa que tem como principal objetivo, incentivar e auxiliar financeiramente a permanência de acadêmicos dos cursos de licenciatura e proporcionar antecipadamente a experiência em sala de aula em escolas públicas.

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) surgiu como uma nova proposta de valorização e incentivo ao magistério possibilitando aos acadêmicos dos cursos de licenciatura a participação em experiências metodológicas e práticas docentes inovadoras. Nesse sentido, o subcapítulo da área de Educação Física prevê permitir trocas de saberes entre os envolvidos no programa, de modo que fossem apresentadas as experiências dos acadêmicos bolsistas.

Selecionamos este estudo tem como objetivo analisar as condições objetivas e subjetivas do trabalho docente, a partir da experiência vivenciada no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) especificamente dos estudantes do Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), fruto do trabalho coletivo entre coordenadores de área, bolsistas de supervisão e bolsistas de iniciação à docência.

Partimos do pressuposto de que a escola é uma das poucas entre as diferentes possibilidades, de ascensão de maioria da população brasileira, sendo responsável pelo acesso em massa ao conhecimento científico, elaborado e aos saberes culturais produzidos historicamente pela humanidade. Por isso, a formação do(a) professor(a) precisa proporcionar e explicitar o conhecimento para o desenvolvimento de uma postura crítica dos estudantes, perante a realidade social.

A inserção dos acadêmicos bolsistas no meio escolar se desenvolveu em duas escolas da Rede Estadual de Ensino do Estado de Pernambuco, ambas no ensino regular de educação básica, e fazem parte da Gerência Regional de Educação (GRE) Metropolitana Sul. A primeira escola está localizada no centro da região metropolitana de Recife, atendendo um total de mil estudantes, entre os turnos de manhã, tarde e noite, oferecendo o Ensino Fundamental e Médio,

com medalhões de Educação de Jovens e Adultos; A seguir, no Centro da Cidade Real, tem aproximadamente 720 estudantes e 21 professores, atendendo boa parte da região meridional, por ser localizada em um ponto estratégico de acesso, facilmente acessada por diversos meios de transporte.

Nesse contexto, foi possível conhecer a estrutura física e administrativa pedagógica das escolas, a complexidade que envolve a docência, a importância da força e a resistência da escola pública, perante as condições objetivas e subjetivas no processo de organização do trabalho docente.

As condições do espaço designam o conjunto de recursos necessários para realização do trabalho, envolvendo as instalações físicas, as máquinas e insumos disponíveis, os equipamentos e meios de realização das atividades, e o valor social do magistério, ligada as formulações dos planos de carreira nas reivindicações dos trabalhadores da área educacional.

Quanto as condições subjetivas neste trabalho, Thielen e Albert (2012) se referem às ações constantes do processo de formação e atuação docente, representada por uma série de fatores que impactam diretamente o profissional (professor): excesso de trabalho, indisciplina em sala de aula, salários baixos, pressão do sistema educacional, formação inicial e continuada ineficientes, bombardeio de informações, desgaste físico e emocionalmente, e falta de reconhecimento de sua atividade. Tudo isto impacta diretamente no prazer pelo trabalho e em sua própria saúde.

O trabalho docente não pode ser visto apenas como uma prática técnica, estruturada, com conhecimentos estruturados, mas como prática de relações, ou seja, um trabalho que vai se constituindo num processo dinâmico, de interação entre pessoas e as condições do meio em que se inserem, confrontando uma realidade que é de cores e sentimentos, alegrias, sonhos e desejos, encantos e desencantos, instituições, tecnologias e saberes. Basicamente, o trabalho docente está inserido numa microestrutura – a escola, e numa macroestrutura de políticas educacionais que não podem ser ignoradas.

A prática docente profissional caracteriza-se pela complexidade no que está inserido, diante do Estado, das políticas educacionais, da ordem econômica predominante, bem como da racionalidade técnica que são exigidas às escolas, moldando o trabalho docente e o próprio docente. Segundo Antunes (2007) – muitas modificações, mudanças não só o seu materialidade, mas profundas repercussões na sua subjetividade, em termos de autoconhecimento.

O trabalho docente vem sendo reestruturado e enfraquecido buscando técnicas com o intuito de racionalizar a produção no sentido de obter mais trabalho. Uma nova ordem de trabalho com base no papel do Estado, vem se instalando, deslocando as instituições de defesa do trabalhador. A nova ordem tem início nos anos 1970, através de crises recorrentes, onde o Estado deveria assumir funções de concórdia forte economia e ideologia de mercado.

Somado a isso com a crise de empregos, tanto a educação quanto a saúde passam a ser consideradas de negócios¹ e sua estrutura na constituição que 1986, artigo 205, que apresenta a “Educação como direito de todos e dever do Estado”. O modelo de gestão estatal pelas escolas vai trazer de para os mesmos métodos empresariais, através de gestão que

¹ “...a educação, a saúde, a cultura, o esporte e o lazer são considerados negócios” (S. P. Lacerda, São Paulo: revista Carta, 1990, p. 16-17).

contato em uma técnica administrativa adotada pelos países educacionais. Esta técnica de gestão utiliza as tecnologias da informação para controle das ações realizadas nas escolas.

Névoa (1997) afirma que as condições impostas pelo Estado aos docentes reduzem, até mesmo, impedem a construção e o exercício da autonomia, por meio das máquinas eletrônicas de textos burocráticos e controladoras que pesam sobre a consciência do docente docente.

Nessa perspectiva o seu o trabalho docente e seu processo de precarização nos permitiu entender como os professores de Educação Física estão superando tais desafios.

O Trabalho Docente

O trabalho é a forma pela qual o ser humano se objetiva no mundo, ao mesmo tempo que realiza seu trabalho, constitui o mundo e a si próprio. A relação com o trabalho é uma necessidade vital, segundo Lydenso (2017, p.86).

Nas sociedades em que o trabalho se desenvolve de forma manual depois de algum tempo se torna manual e desenvolve o uso de ferramentas como o machado, pára e vários instrumentos. No modo de produção feudal (modo de trabalho escravo), também se cria um conjunto de meios de trabalho capitalista.

O trabalho docente está submetida às condições de produção capitalista, de acordo com Saviani (1991, p.191) na educação existem duas modalidades de trabalho serem nada do trabalho material, onde o trabalho produzido se separa de quem o produz no momento de sua produção, no caso de livros, artigos. A outra categoria de trabalho é o trabalho, onde o trabalho produzido não se separa de quem o produz no momento de sua produção, no caso dos aulas ministradas.

Essência o trabalho docente não se refere apenas à sala de aula ou ao processo de ensino formal, pois compreende a atenção e o cuidado, além de outras atividades inerentes à educação. De forma genérica, é possível definir o trabalho docente como toda atividade realizada no processo educacional. (OLIVEIRA, D.A., 2013)

O grande acervo de conhecimentos adquiridos ao longo da História desde humana foi possível graças as relações intrínsecas entre o homem e a natureza por meio do trabalho coletivo com outras seres humanos em processo construção da sociedade. Discuti sobre trabalho é importante para gerar conhecimentos acerca da área da política educacional, pois, o trabalho compreende uma função política e social.

Em parte altera a natureza para a estruturação da sociedade em que vive, e também também sofreu transformações e que proporciona ao trabalho um caráter também pedagógico.

A educação e o trabalho são considerados como elementos cruciais da condição humana, tudo como indispensáveis para sociedade e determinantes de nossas experiências. Segundo Thompson (1997), uma experiência, transformada como herança que é simultaneamente que é construída e elaborada historicamente.

Segundo Lukács (2010), o trabalho é o segmento pelo qual o ser social interage com os outros e com o meio e se organiza. Portanto, os estudos no campo da política devem conhecer e analisar a dimensão do ser social e suas possibilidades.

De acordo com o reflexo sobre o trabalho, o trabalho docente nos estudos se reflete na escola, de acordo com Saviani, a função social da escola consiste em:

[...] proporcionar um conjunto de instrumentos compatíveis com o desenvolvimento cultural (e cultural) tanto quanto o próprio trabalho nos instrumentos desse saber. As atividades culturais ali devem ser pautadas na produção de saberes. (SAVIANI, 1991, p. 4).

Segundo o autor é de suma importância que os alunos dominem os conhecimentos que foram produzidos, sistematizados e acumulados pela história da humanidade, passando então a esses e a outros elementos para uma reflexão crítica sobre a realidade possibilitando sua transformação.

Tendo em vista que o trabalho docente se concretiza pelo contexto no qual está inserido, vivemos o modo de produção capitalista, onde a exploração do trabalhador se expressa na alienação, intensificação, precarização, uberrização, ou seja, vinculada ao conceito de Trabalho Tipo de emprego temporário e sem vínculo e sem direitos trabalhistas (ANTUNES, 2007; LINDOSO, 2017; OLIVEIRA, 2010; DO ROSSO, 2008; BOA, 2007).

Diante das políticas educacionais que gerem as escolas, a produção científica da área percebe que a ordem econômica se torna o modo operando na própria forma de gerir a escola.

Desse modo, fatores como as reformas educacionais no trabalho em geral e especificamente o trabalho docente, destacamos modelos gerenciais sob o viés político educacional denominado Programa de Modernização do Gestão: Metas para a educação, adotando como elementos de gestão metas, bônus, atrelada a possibilidade de construir uma educação autônoma, emancipatória e digna, interferindo não só a sua materialidade, mas também produzindo repercussões no seu subjetividade. (ANTUNES, R., 2007, p. 15).

Segundo Lindoso (2017), a política contém os elementos que concretizam uma política de regulação, de acordo com o documento Pernambuco (2012): o termo de compromisso que tem por sujeitos educacionais por escola, não contém o Sistema de Avaliação da Educação de Pernambuco (SAEPE), que consiste no sistema arábico de avaliação, o Índice de Desenvolvimento da Educação de Pernambuco (IDEP) que¹:

[...] permite medir, de maneira mais abrangente, a qualidade da educação de Pernambuco. Isso vem contar, entre outros resultados, da utilização do SAEPE em conjunto com o programa de Modernização da Gestão das 41 e 81 escolas de Ensino Fundamental e com o Programa de Modernização, como também a medida de desempenho dos alunos. No mesmo período analisado, os resultados da avaliação do SAEPE nos índices de aproveitamento em suas disciplinas (LDB) e em de desempenho de aprendizagem em todo o sistema de educação de Pernambuco, variando de 60,4 para 64,8 pontos, para o estudante médio, nos pontos de desempenho educacional (IDEP) cuja medida está diretamente relacionada ao compromisso com a escola. (Pernambuco, Secretaria de Educação).

¹ http://www.fundaj.gov.br/portal/images/stories/relatorio/relatorio_2012/relatorio_2012.pdf, acesso em 28/09/2017.

O IDEPE é composto de os seguintes elementos:

o índice de desempenho dos alunos em Língua Portuguesa e Matemática avaliando os testes elaborados no IFE (O SAITE) – possui recurso de monitoramento em nível Nacional na Avaliação de Educandos baseada (SAITE);

o índice de desempenho em nível das instituições de educação básica avaliando o desempenho dos alunos nos exames do Curso de Formação para o Ensino Médio e os exames de ingresso no ensino superior;

No política de Pernambuco não consta o Bônus de Desempenho, recompensa para as escolas que atingirem as metas, e a Gestão Nota 10, que corresponde a um sistema de monitoramento de indicadores e resultados, o Sistema de Informações de Educação de Pernambuco (SIEPE) [1].

[1] *Ministério da Educação. Bônus de desempenho e indicadores de escolas em rede de escolas. Um instrumento de gestão que dá tempo a um sistema de gestão escolar totalmente integrado com um ambiente educacional. O sistema de gestão escolar avalia uma ampla variedade de dados administrativos e acadêmicos.* [2]

Segundo Silva (2016), os docentes afirmam que o IDEPE possui um aspecto positivo, quando utilizado para reorganizar ações pedagógicas, porém nota em as escolas, através do ranking entre “boas” e “ruins”. Melo (2015), concorda com Silva e afirma-se que o IDEPE e EDE criou uma cultura de competição entre as escolas por meio do ranking que possuem e trabalham com foco no bônus, melhorando seu desempenho. No entanto, podemos perceber, tanto em Silva (2016) quanto em Melo (2015), que para não serem rotulados de docentes ruins, ou para não serem inferiorizados, os docentes se auto-intensificam em seu trabalho.

2.3.2.3. Categorias no Trabalho Docente

Novas formas de organização do trabalho, engendram o seu interiorização, estudos e análises realizadas, tem buscado fazer isso, no sentido de racionalizar e produzir o máximo em menos tempo e obtendo mais trabalho, o trabalho na escola está nessa lógica.

Segundo Linhares (2017), o gerente geral, técnico de gestão adotado pelo político pernambucano, tem ocupado as funções como:

características da flexibilidade nos serviços, a demanda aumentada para o trabalho, um ajuste de salários, reassentimento nos contextos de trabalho, maior flexibilidade e maior produtividade, a gestão humana, a organização, tempo, um controle sistemático, a empresa (participação). Ela possui um plano de base controlado via do pagamento de lucros, que são atribuídos para os funcionários, metas, avaliações e bonificações, por parte de

[1] *Ministério da Educação. Bônus de desempenho e indicadores de escolas em rede de escolas. Um instrumento de gestão que dá tempo a um sistema de gestão escolar totalmente integrado com um ambiente educacional. O sistema de gestão escolar avalia uma ampla variedade de dados administrativos e acadêmicos.* Disponível em: <http://www.saite.gov.br/pt-br/indicadores>. Acesso em: 20/05/2017.

[2] *Ministério da Educação. Bônus de desempenho e indicadores de escolas em rede de escolas. Um instrumento de gestão que dá tempo a um sistema de gestão escolar totalmente integrado com um ambiente educacional. O sistema de gestão escolar avalia uma ampla variedade de dados administrativos e acadêmicos.* Disponível em: <http://www.saite.gov.br/pt-br/indicadores>. Acesso em: 20/05/2017.

Para Gougeon (2007, p. 196) convém pensar a existência de duas faces da gestão da docência. “[...] oculto da alta desempenho tem uma face análoga ao fracasso e outro sombrio do lado das consequências para aqueles que tiveram dificuldades para se adaptar ao que de se não excluções”.

Assim, as mudanças evidenciadas no trabalho docente em Pernambuco, com o discurso de objetividade e da sua essência educacional, produzem as variáveis numéricas em indicadores de desempenho; produzidas ainda em custos ou benefícios, buscando nos indivíduos exatos respostas para a poder gerencialista, onde o ser humano se torna um recurso a serviço da empresa.

Com relação a qualidade, com base em Gougeon (2007: 101), a mesma assume uma aparência neutra onde “como se os antagonismos sociais se despossessem a ente do lado da qualidade”.

Com base na reestruturação produtiva, a literatura aponta subcategorias do trabalho docente, geradas pela política pública de avaliação associada a técnica gerencialista, pelas quais as escolas são submetidas a stress regulam o trabalho docente, exploradas pelas coleções, intensificação e precarização, desvalorização, alienação. Antunes (2007), Linhares (2017), Oliveira (2013), Da Rosa (2008); Bos (2007).

Com base em Dal Rosa (2008) é quando há a mobilização total da profissional para realização de seu trabalho físico, emocional e intelectual. A teoria exige é utilizada para aumentar esse processo através de coerências.

A categoria precarização do trabalho docente, segundo Linhares (2017, p.83) se constitui na relação trabalho, quanto o “salário, condições de trabalho como número de alunos por turma, carga horária, estrutura física, materiais didáticos e pedagógicos, regime de trabalho, rotatividade, saúde dos profissionais, dentre outros aspectos”.

Segundo Bos (2007), para superar a crise econômica são utilizadas três formas, destituição dos meios de produção de trabalho, aumento da exploração da trabalhadora, e por fim a apropriação pelo capital dos meios recém obtidos, submetendo os mesmos ao modo de produção capitalista. A educação em na constituição de 1986, não como um direito de todos e dever do estado, entretanto, existe a intenção de transformar o mesmo num serviço, um novo nicho de mercado. Para esse autor ainda a precarização está expressa em velhas e novas formas de contratação aumentando o trabalho em extensão e intensidade.

Metodologia

A teoria do conhecimento que guiou esse estudo foi a materialismo dialético, segundo Kosik (2011), para captar um fenômeno precisamos ir além de sua essência e captar no sentido de encontrar sua concretidade.

O concreto só pode ser apreendido pelo pensamento através de um processo de onde se que supera a dimensão singular do fenômeno, chegando ao concreto que se constitui simultaneamente no ponto de partida e de chegada.

Para Marx (1975) o conteúdo se organiza de através do conteúdo, pois ele é a síntese de múltiplas determinações. Dessa forma podemos ver como o trabalho surge na História da humanidade e suas sínteses de múltiplas determinações em cada tempo histórico como feudo, escravo e capitalista.

Como Estado, economia, educação estão relacionados e são regulados por meio dos poderes públicos nesse caso educacional. A política pública é o fator como o estado atua em ação. Partindo do entendimento que o trabalho objetivo constitui o sujeito subjetivo, o seu objetivo de mercado vem constituindo os docentes.

O estudo consiste em uma pesquisa qualitativa, buscando investigar o trabalho docente em duas escolas da rede pública estadual de Pernambuco onde o Pde atua em relação com a Universidade Federal Rural de Pernambuco.

A coleta de dados foi realizada por meio da observação diagnóstica, de um portfólio, e do Projeto Político Pedagógico de cada escola. Depois foi aplicado um questionário por meio de gráficas fechadas, com perguntas abertas.

A análise dos dados se processou por meio de análise de categorias. As categorias são criadas por meio da criatividade crítica e da compreensão. Com base no método adotamos as categorias Terceridade, Segunda Leiada (1967).

A construção de toda a dialética [...] de um lado que tem caráter objetivo e um lado que tem caráter subjetivo, e portanto dialética, mas também contraditória, em relação com cada elemento e de outro lado que estas dialéticas também na própria dialética objetiva, como vemos, concretas, conjuntas, unificadas, unidas, unificadas, unificadas, completamente concretas, mas sempre determinadas [...] (KATZ, 1967, p. 230)

Portanto também do entendimento de que as reformas no operário do Estado, bem como as reformas educacionais, estão relacionadas às mudanças no processo de acumulação de capital nos seus ciclos de expansão, de crise e de reformulação econômica, social e cultural.

Resultados

Realizamos algumas perguntas e observando o Projeto Político Pedagógico da escola Pedmas sobre os professores das duas escolas que delimitamos o trabalho docente, e os apontamos: "Atuação do professor na ambiente escolar, colaborando não só na aquisição de conhecimentos, mas também na formação do indivíduo. São estratégias utilizadas pelo professor para facilitar a aprendizagem na formação do estudante".

Um se fala no resumo do objetivo com o objetivo de formação humana, está de acordo com o Projeto Político Pedagógico da escola. Outro professor se fala nos procedimentos técnicos, também de acordo com o Projeto Político Pedagógico da escola.

Foi perguntado sobre a função da escola e o papel do docente, nos falamos sobre o papel do docente, porém não sustenta os nos respostas: "Exerce a escola como mediadora do processo ensino-aprendizagem. A função principal da escola é formar cidadãos que busquem confrontar a senso comum com conhecimentos científicos". Essa resposta está em consonância

com Profeta Relato Pedagógico da escola mostra assim uma produção com esse documento no momento do trabalho.

Sobre a rotina de trabalho os docentes respondem: "Aulas teóricas e práticas tentamos seguir o currículo do estado de Pernambuco. Dentro do prazo pedagógico temos vários trabalhos. Planejo aulas e projetos, executo, avalio e aprimoro".

Sobre as condições de trabalho os professores apontam: "Temos quadro coberto e alguns materiais. Dentro do orçamento público, muita resistência na busca do escolar ideal".

Apesar das respostas, o diagnóstico da escola não evidencia esse cenário, se evidencia uma realidade bastante comum nas escolas públicas, sem quadro, a quadra coberta apresenta o ser em péssimas condições, a maioria deteriorada. A realidade observada nos remete à precariedade do trabalho segundo Bos (2007), tanto de condições de ensino para realização do trabalho, pois o quadro é sala de aula do docente de Educação Física e os materiais esportivos seu instrumento de trabalho.

De Rosso (2006) informa nos que quando há a medicalização total do profissional para realização de seu trabalho físico, a condição de trabalho precariza e intensifica o estresse do docente. Ainda segundo essa visão, para superar as adversidades com a falta de estrutura de trabalho, os docentes encontram meios de sua criatividade, mobilizando suas energias emocionais e intelectuais.

Em sequência sobre a autonomia para selecionar, organizar e ensinar: "Sim, totalmente. Sim, Temos orientação que pode ser flexibilizada".

A política educacional associada a técnicas de realização do trabalho, gerencialismo, onde a gestão atua num termo de compromisso com os meios assumidos pelas escolas, que lida com o que se pressiona os docentes na consecução das mesmas, reguladas por meio da avaliação institucional SAEPE. Fatores que limitam a autonomia dos docentes. Entretanto os docentes acreditam que possuem autonomia.

A regulação do trabalho é feita através do S EPE, os docentes precisam postar o conteúdo de cada aula, a frequência dos alunos, muitas vezes o material da escola não funciona e sistema congestionado, os docentes são obrigados a fazer uma operação particular para realizar o trabalho. Condições precarizadas, que intensificam os docentes.

Sobre as tecnologias da informação S EPE com os que as escolas públicas funcionam, possuem algum documento na jornada de trabalho: "Sim, existe uma jornada de formação. Com certeza sempre o tempo do docente é levado para casa".

Como podemos observar o que o Z. Del Rosso (2008), a tecnologia é utilizada para documentar o processo de precarização do trabalho através de cobranças e expansão do horário de trabalho.

A diagnose da escola apresenta condições de trabalho precarizadas, com falta de materiais, sucateados, quadro ou falta de uma quadra. No cenário esse falta de estrutura da escola e dos estudantes impacta na intensificação dos trabalhadores. Para realizar um trabalho sem as condições necessárias. Sobre as quais o docente não tem como resolver.

Considerações Finais

Com o objetivo de analisar as condições de trabalho dos docentes das escolas onde o PIB D atua em relação com o S EPE. O trabalho docente encontra-se mais fardo nesse estudo suas categorias se destacam a intensificação do trabalho nas sem estruturas adequadas exigindo os docentes o maior nível de criatividade para se lidar com problemas encontrados com desgaste emocional e intelectual, as tecnologias por meio do S EPE obrigam os docentes a essas atividades para não deixar nada no tempo de descanso.

A política que tem seu discurso construído para melhorar a educação de Pernambuco, embora contraditoriamente na prática condições de trabalho percebido se que a precarização gera a intensificação e se engendram no trabalho nas escolas pesquisadas.

Segundo os autores o trabalho docente constitui o sujeito subjetivo, está sendo engendradas subjetividades intensificadas, precarizadas. Outro fator é a sociabilidade criada pelas e elementos do mercado como, metas, bônus, empreendedorismo, competitividade.

A prestação de contas e o bônus, elementos da política tornam a responsabilidade sobre o sucesso/fracasso da educação para gestores, docentes e comunidade escolar. O fracasso escolar e as desigualdades sociais são interpretados como questão de mérito.

REFERÊNCIAS

AKTUNES, R. Adeus ao trabalho?: ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 2. ed. Campinas, Cortez, UNICAMP, 2007.

BOS, A. de P. A precarização do trabalho docente nas instituições de ensino superior do Brasil nos últimos 25 anos. Educ. Soc., Cernob, v. 28, n. 101, p. 1503-1523, set./dez.2007.

DA ROSA, S., FORTE, J. A. A. S. (Org.). Condições de trabalho no fim do século XXI. Brasília: Época, 2008.

GAULEJAC, V. de. Gestão como doença social: ecologia, poder, gênero e isto e fragmentação social. Apontado, SP: Ideias & Letras, 2007. (Coleção Management 4)

KOSIK, K. Dialética do concreto. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

LINDOSO, Rosângela Cely Brandão. Efeitos da política educacional de Pernambuco no trabalho docente: os contradições advindos de processos de regulação e responsabilização. 270 f. 30 em Tese (Doutorado em Educação, CE, Programa de Pós graduação em Educação) Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2017.

LUKACS, G. Ontologia do ser social. Os princípios ontológicos fundamentais de Marx. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. São Paulo: Livraria e Editora Ciências Humanas, 2010.

LUKACS, G. Existencialismo ou marxismo. São Paulo: Senzala, 1967.

MARX, Karl, ENGELS, F. Textos. São Paulo: Edições Sociais, 1975. v. 1.

MELLO, D. V. de. Quando vai falar de IDEPE, você fala de bônus”: as influências do índice de desenvolvimento da educação de Pernambuco (IDEPE) nas escolas estaduais. Recife, 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Educação, Recife, 2015.

NÓVOA, A. (Org.). Os professores e sua formação. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1997.

OLIVEIRA, D.A. Trabalho docente. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VEIRA, L.M.F. D. (Org.). Trabalho, profissão e condições docentes. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2016. CDROM.

PERNAMBUCO. Instrução Normativa nº 01, de 28 de fevereiro de 2012. Diário Oficial do Estado de Pernambuco – Poder Executivo, Pernambuco – PE, 28 fev 2012.

SAVIANI, D. Pedagogia histórico-crítica. 2. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, v. 40; primeira reimpressão).

SILVA, K. N. P.; SILVA, J. A. De Almeida da. Política de Avaliação do Ensino Médio. Práxis Educativa, Ponta Grossa, p. 736-756, v. 11, n. 3, set./dez. 2016. Disponível em: <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/announcement/>. Acesso em: 12 Jun. 2022.

TOMFSON, E. P. A formação da classe operária inglesa. 3 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

OS DESAFIOS DA INICIAÇÃO À DOCÊNCIA EM TEMPOS DE PANDEMIA: AS ESTRATÉGIAS DESENVOLVIDAS NO ENSINO REMOTO

Clara FERNANDA XAVIER CARNEIRO DA SILVA¹

Isana VITOR SILVA MARTINS²

Flwerton ÁVILA DAS ÁRZAS LUNA³

Thayse CAROLINA FERREIRA FERREIRA⁴

Como principal tema desta publicação, a obra aborda a temática que nos ocupa, a saber, o ensino remoto,⁵ a fim de responder à seguinte questão: “Como o ensino remoto pode ser desenvolvido em uma perspectiva de aprendizagem?” (Silva et al., 2020, p. 10).

Introdução

Em toda a história da humanidade, as várias nações, de natureza variada, começaram a elevar o nível da sociedade e a forma como as indivíduos vivem em a partir do século dado momento. Assim foi quando os europeus chegaram no continente americano com suas crenças, hábitos, mazelas e seus costumes, sendo possível perceber, por exemplo, a consequência da introdução desses temas a partir da devastação da natureza por meio da monocultura, como nos filmes *Fogo* (1937), bem como é possível perceber a influência do cristianismo na cultura dos povos originários da América e nas em decorrência da chegada das grandes navegações europeias.

Não é preciso afirmar que a Pandemia do Covid-19 é uma das maiores tragédias da humanidade e que ela altera a forma de viver e modo de agir em diversos aspectos, o o nível social, levando em consideração os impactos que uma crise de saúde global pode provocar na sociedade, e conforme os caminhos que a Pandemia do Covid-19 está tomando, já se esperava que as relações e a forma de viver precisariam passar por uma adaptação. Desse modo, a sua incidência na educação e no cotidiano escolar também era inevitável, posto que, mesmo com os avanços tecnológicos, a educação não pretendia alterar a sua organização e ética e natureza ou as presenças com participação e trocas entre os alunos e seus professores. Entretanto, ser consciente de que pode alterar o modo de viver, não nos prepara para tais mudanças. Como nos afirma Corio (1996), a única coisa que nos espera é exatamente o inesperado.

¹ Graduanda em Licenciatura em Pedagogia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil. E-mail: xavier.clara@unirio.br

² Graduanda em Licenciatura em Pedagogia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil. E-mail: isana.vitor@unirio.br

³ Pós-Graduada em Educação em Pedagogia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil. E-mail: flwerton@unirio.br

⁴ Pós-Graduada em Pedagogia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil. E-mail: thayse.carolina@unirio.br

É imprevisível como se faz escola em um contexto permeado por um sofrimento coletivo e professor que já estava acostumado a lidar com os desafios da sala de aula. Para os estudantes tornou-se um desafio reinventar e adaptar o modo de estudar, uma vez que o novo modo de fazer escola se tornou, também, sua sala de aula. Durante o processo de formação inicial, especificamente daqueles que vivenciam o processo de ensino e aprendizagem (D), podemos identificar um terceiro sujeito nesta relação, aquele que ocupa tanto o lugar do estudante quanto de professor e que precisa manter essa relação simétrica entre o aprender, refletir e ensinar. Acentua-se o desenvolvimento dessa relação quando uma crise de saúde pública limita o que forma esse estudante a aprender e refletir sobre a formação inicial, e também de que forma ele, enquanto professor em formação experiente, ensina e reflete na prática docente.

Esse sujeito que entrou em sala de aula, mesmo que virtualmente, pode se perceber enquanto aprendiz do que é ser professor e, ainda nessa vivência incipiente, precisa elaborar e desenvolver habilidades didáticas. Concomitante teve que desenvolver estratégias que se adequassem à nova maneira de fazer aula. Considerando, então, as responsabilidades e necessidades, estratégias e habilidades no modo de ensinar no formato, entende-se, neste trabalho, reconhecer e refletir sobre o que os dois sujeitos observados quanto as desenvolvidas pelos professores em formação no vivência do D em meio à pandemia.

Assim, adota-se como metodologia um método qualitativo, pois se compreende a necessidade em entender a relação entre o sujeito e o objeto (MARTINS, 2001) ou seja, o docente e sua prática docente, respectivamente. Para tanto, foram utilizadas as realidades produzidas pelos bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) como referência, uma vez que, como afirma Lima, a referência pode ser elaborada ao longo do processo de formação no qual o professor é o sujeito que busca conhecer-se à medida que se reconhece na sua experiência reflexiva (LIMA, 2005, p. 30). Dessa forma, foi possível apreciar as estratégias de elaboração desenvolvidas e observadas pelos bolsistas durante o Programa, entendendo-se como sala de aula como lugar onde desenvolvimentos de “maneiras de fazer” (FERREIRA, 2007b).

Um recorte do amplo e complexo exercício da Iniciação à Docência

O Programa de Iniciação à Docência trata-se de uma Política Nacional para Formação de Professores do MEC que atua inserindo condições aos IES no cotidiano da educação básica. Se for considerado os objetivos do programa de acordo com a Portaria Nº 259/2019 do PIBID/UFRPE, podemos observar que é exigida a imersão desses professores em formação terem a oportunidade de atuação 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 e aprendizagem.” (UFRPE, 2020). Por isso, todo o processo comum é sala de aula, como formação continuada, planejamento, implementação das

ou as, exatidão e reflexão dos resultados, bem como a relação entre o aluno e professor, é experienciada no ID.

As atividades do grupo de pesquisas da LERPE na FPE começaram em outubro de 2020, já inseridos num contexto de pandemia, isolamento social e atividades remotas. Como previsto, foi reservado um período de 3 meses para o inserção dos bolsistas de ID na escola. Este momento foi de suma importância para entender como se dão as questões como gerenciamento administrativo, o processo seletivo do corpo docente do quadro de professores e servidores, distribuição de salas e laboratórios, eventos e projetos de extensão, material didático utilizado pelo instituto, funcionamento na pandemia, entre outros dados levantados na análise e diagnóstico do instituto através dos encontros com o professor supervisor do PIBID.

A partir das observações de aulas remotas, podemos afirmar que conseguimos o controle da COVID-19 impulsionadora da distância na relação aluno professor durante o processo de ensino e aprendizagem. Ao longo do acompanhamento, na grande maioria das aulas não foi registrada a abertura da câmera de nenhum estudante e os falas davam-se somente quando se tratava da para levantar dúvidas específicas quando o professor exatidão de que forma não se realizou a avaliação.

Portanto, sendo percebido a complexidade desta prática, entende-se que esse trabalho não será capaz de descrever todos os recursos desenvolvidos durante a ID. Assim, cabe pontuar que será enviado um e-mail orientado para as observações técnicas e as adaptações no modo como de ensino remoto necessárias para a ministração das aulas, incluindo as dificuldades e os sucessos percebidos, visando em consideração a importância da reflexão constante nos elementos e nos encontros de perfil sobre prática docente com o grupo (regência e observação participante das aulas). Compreendemos que a articulação entre as reflexões técnicas fundamental para o desenvolvimento da prática pedagógica à medida em que se considera que “[...] experimentar é ter uma presença consciente e reflexiva nos ações lúdicas das quais participa” (FERREIRA-GONCALVES, 2019, p. 2).

A prática reflexiva no formalismo: entre a prática docente e a reflexão técnica

Os apontamentos técnicos que embasaram as discussões nesse estudo são frutos das formações ou circuitos formativos propostos pela Coordenação de Área de Letras do PIBID/JFRPE que conta o formandos estudantes de ID refletir sobre temas relevantes para a prática docente, assim como para atuação nos momentos de regência das aulas.

Além desses momentos, os discussões foram comuns também nos reuniões quinzenais com o professor supervisor do PIBID, responsável pelo grupo de Letras no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE) – Campus Recife, estado parceiro do Programa, como também nos encontros mensais com o coordenador de área, que é

¹ “Tarefa da pesquisa é criar, inventar, pensar, refletir, experimentar, agir, participar, interagir, colaborar, multiplicar, fazer, aprender, construir, construir, construir” (LACERDA, 2006, p. 10).

representado por um professor da UFRPE. Nesses encontros, além da discussão sobre textos teóricos, havia espaço para compartilhamento das experiências inovadoras desenvolvidas nos aulas, com o intuito de partilhar com os demais estudantes de D.E. que tinham a experiência no exercício de regência e/ou observação participante. Essa prática é imprescindível uma vez que, como nos afirma Ferrê (2007, p. 22), “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é a reflexão crítica sobre a prática”.

Tais reflexões se fazem ainda mais necessárias quando reconhecemos o contexto em que os estudantes de licenciatura estão inseridos e precisam lidar com um conjunto de ocorrências que são inéditas até para os que estão na prática docente há algum tempo. Segundo Perin (1969, p.131) “[...] é no âmbito da ação se do cotidiano que podemos melhor entender as ações dos sujeitos que movimentam a escola e com isto o caráter e natureza dos processos constitutivos da realidade escolar, tendo em vista a sua transformação”. Logo, entendemos que tais ocorrências são fundamentais quando consideramos a posição hoje assumida por esses sujeitos que ainda não tinham sido expostos à sala de aula. Consideramos, portanto, Tardif quando afirma que “em uma prática, aprender é fazer e conhecer fazendo” (TARDIF, 1999 p. 19).

Durante a formação inicial e o exercício da prática docente é possibilitada a construção de uma variedade de saberes que resultará no que conhecemos como saberes docentes (TARDIF, 1999). Tratando dos tipos de saberes, Tardif nos ajuda a entender o paralelo entre o saber profissional, como o saber docente é construído a partir do envolvimento com outros saberes e a sua importância para a prática pedagógica. Ou seja, o exercício da docência consiste de outros saberes que não somente técnicos, mas também do vivências pessoal, profissional, cultural, etc.), sendo a constituição desse saber docente. Tendo em mente que o ambiente escolar é formado por eventos, em sua grande maioria não planejados, principalmente em um contexto de isolamento social e ensino remoto, mesmo quando há o planejamento de aula – sendo este oiga se de passagem, fundamental – o professor deve contar com o seu saber fazer, que não é somente o saber pessoal, sendo, mas situado no contexto em que a aula acontece. As diversas e ricas experiências desse professor irão contribuir na sua prática em sala de aula, vivendo em contexto real, cenários em que está inserido, aqui também considerando as implicações que cercam o ensino remoto.

No que tange à relevância dessa prática personalizada no cotidiano escolar como liberdade para técnicas e modos de fazer, Ferrê (2007) afirma que “é no aqui no urgência que o professor tem que fazer escolhas em função de situações específicas e, apenas ele, com base na sua experiência, poderá decidir suas caminhos seguir para atingir seus objetivos” (FERRERA, 2007a p. 63). Dessa forma, podemos perceber quais implicações podem as experiências de iniciação à docência desses licenciandos que estão desenvolvendo a sua identidade enquanto professor em um contexto de singularidade.

Considerando a importância do paralelismo entre a prática docente e a reflexão da experiência, foi proposto que, nos encontros de supervisão do quinto e do oitavo anos, houvesse um espaço para leitura e discussão teórica que considerasse em todo momento o que estava sendo vivenciado nos aulas. Esse exercício mostrou-se bastante importante, pois o papel social de quem

aprende e ensina e não pode ser um deslize para os futuros professores que pensam a ciência e que é aprendido e o que precisa ser o dado. Assim sendo, as reflexões e debates teóricos presentes no ambiente acadêmico em conjunto com a prática de observação participante das aulas de educação básica revelam-se um bom modelo para quem está fazendo sua formação docente. Assim, esse pressuposto se que existe uma relação simétrica, ou tanto desse movimento sendo de entre aprender e ensinar.

Esses percursos possibilitam que os estudantes dos cursos de licenciatura experimentem, de fato, as práticas escolares em diversos âmbitos, sendo importantes para a sua formação inicial, assim como a valorização da educação básica proporcionada durante a vivência da educação a distância. Entretanto, essas experiências demandam um contínuo exercício de reflexão e autorreflexão acerca dos processos comuns a sala de aula e sobre a compreensão sobre qual forma a sua participação, seja como observador ou como a atuação no desenvolvimento e mineração das aulas, poderão contribuir na formação do seu docente docente.

As adaptações da prática docente em um contexto pandêmico: a proposta alternativa como alternativa de avaliação formativa

No decorrer das atividades do FBD, houve diversos desafios para o sujeito professor e aluno, aquele que está em um processo de ensino e o de aprender e o de ensinar. A pandemia do COVID-19 criou uma barreira virtual entre discentes e docentes, fazendo com que a vivência no espaço da escola deixasse de ser aprendida. Ao seu modo, os docentes necessitaram inventar e desenvolver estratégias para que pudessem contar com o aprendizado da melhor forma dentro do contexto da escola, pois os discentes lutaram para se adaptar a uma nova rotina totalmente fora do habitual, tanto no âmbito acadêmico quanto no âmbito pessoal.

Muitos desafios foram acentuados, decorrentes da pandemia, incluindo o desigualdade social. Um bom exemplo de estudo no mesmo dado temático exige silêncio, boa iluminação, aparelho eletrônico adequado, boa conexão Wi-Fi entre outros outros requisitos que sabemos que não são acessíveis para uma parcela dos estudantes. De acordo com um pesquisa realizada pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), 35% dos estudantes brasileiros não matriculados em escolas que oferecem aulas remotas devido ao fato de não ter acesso à Internet, 31% de não terem equipamentos eletrônicos adequados e 24% de não terem tempo para realizar as atividades propostas, pois necessitam auxiliar os pais em atividades domésticas (ICJ, 2021).

Sendo o FPE uma escola que atende um público diverso e com necessidades muito distintas, não era raro se deparar com algumas das situações citadas ou que precisavam trabalhar para garantir alguma renda em casa. Durante todo o período de duração do curso FBD, diversas ações de métodos e atividades foram feitas para que os discentes pudessem seguir com o curso da melhor forma. Várias estratégias foram desenvolvidas por os bolsistas. Dentre

ocorreu com os professores supervisores para explorar as capacidades dos discentes de uma forma não tradicional isto é, criativa.

Uma das estratégias idealizadas foi o projeto alternativo. Esse projeto tem o intuito de substituir uma avaliação tradicional que dependa de ser mais ou menos, é bastante inovada e requer uma carga emocional que poderá ocorrer acontecendo em mais liberdade para os estudantes. Esse desgaste emocional é um dos pontos que o grupo se atentou, visto à escola ocorreu durante esse período, pois de acordo com o OMS ocorreu um aumento de 25% na prevalência de ansiedade e depressão em todo o mundo durante o período de isolamento e o isolamento social (GI, 2021).

O projeto alternativo surgiu de uma tentativa de fazer com que os estudantes se sentissem mais confortáveis e livres para gastar o tempo durante esse período. Dessa forma, foi realizado um projeto que visava estimular a criatividade e valorizar a arte baseada em obras literárias que fossem de acordo ao educante sobre alguns dos pontos pré-modernistas já vistos em sala de aula. Tal projeto tem como intuito fazer com que o aluno aprenda na prática, indo além do concreto e das interações que existem sobre o obra, e que possa produzir de forma autoral e partir de si mesmo proposta pelo professor. O participante é a criatividade do aluno, e esta é promovida a partir de uma investigação básica que tenta estimular os alunos a que você achou mais interessante nessa obra literária e como você quer externalizar o obra os outros?

A partir daí os alunos estiveram livres para pensar qual obra utilizar e como gestar em de apresentar a mesma. Toda a liberdade era válida, pois a intenção era fazer com que os estudantes conseguissem aplicar os conceitos já sabidos e outros que acabam emergindo em meio à atividade proposta. Além do assunto a ser, os projetos alternativos trabalham também os aspectos das competências intercessoras, como o trabalho em grupo, a convergência e a divergência de ideias, a organização, a seleção de informações relevantes e a gestão do tempo. Essas estratégias conduzem à prática pedagógica e à avaliação com fins formativos uma vez que o o

[...] fazer isso vai ser mais desafiador do que simplesmente fazer a atividade, na medida em que a avaliação vai ser mais dependente do professor sempre deve fazer a mediação e a intervenção com os objetivos de respeito ao contexto e ao perfil do aluno. (SILVA, 2020, p. 13)

Durante o andamento da atividade, foi possível que os professores se mostrassem presentes, não como os produtores, mas como os mediadores, auxiliando e tirando as dúvidas dos estudantes. O ideal é que nesse processo o professor sugira, oriente, faça determinadas questões e questione, visando sempre a construção do conhecimento de maneira conjunta, pois, visto que o ensino de língua Portuguesa se o elei, primeiro é necessário que o professor ouça o aluno e os seus discursos, permitindo-lhes partir e os colocando como protagonistas. Assim, e com união verbal, como de tudo resolto, entre alunos e professores é essencial uma vez que "a escola não deve ter outra intenção senão enriquecer os usos sociais da língua, na forma em que ela acontece no dia a dia das pessoas" (ANTUNES, 2003, p. 108-109). Dessa maneira, os alunos percebem que sua subjetividade importa, obtendo espaço para que o professor possa associar o ensino da língua às vivências dos mesmos e ao contexto em que a escola está inserida.

À partir dessa conexão entre teoria e realidade, os alunos se sentiram à vontade para compartilhar conexões entre seu conhecimento prévio e os assuntos que foram abordados no momento da aula, percebendo que são conhecimentos inter-relacionados que todos têm uma direção ziguezagueante.

O primeiro passo para que o projeto temático fosse realizado foi o contato com os textos literários do período pré-modernista. Os textos em prosa foram muito explorados e houve várias leituras conjuntas de capítulos durante as aulas, possibilitando a leitura de quem não tem tempo para se dedicar a ela tanto antes das aulas como depois. O uso dos textos em sala de aula é essencial para o desenvolvimento da língua. Segundo Antunes, o texto se usa conscientemente, torna-se uma ótima estratégia de ensino. A partir dele podemos ensinar até os assuntos considerados mais complexos pelos estudantes. Entretanto, é necessário alertar-se do fato de não estar apenas utilizando o texto de forma genérica e tradicional, acreditando que está promovendo uma educação a todos, pensando e com práticas sociais subjetivas, pois de pouco tem servido trazer textos para a aula para abordar aspectos de gramática sem uma perspectiva reflexiva (ANTUNES, 2003).

A utilização de textos só passa a ser relevante e frutífera quando o exploramos em sua totalidade, verificando suas características, sua progressão e estudando não só a função de cada palavra, mas sim o sentido e o significado que dá que as palavras começam a surgir, pois assim elaboramos material e liberdade para o estudante explorar a sua capacidade de estruturar pensamentos e formar opiniões acerca de um determinado assunto. A partir de todo esse trabalho, torna-se mais fácil e mais progressivo para o estudante abordar assuntos considerados mais complicados pelo corpo docente. Antunes afirma que:

O texto é que vai funcionar. Não é uma análise, é um trabalho dele, é que vamos reconstruir as determinações gramaticais e sintáticas nos materiais, no enfrentamento que tem de na compreensão em si. Nessa perspectiva, a aula se pode pensar como um trabalho mais amplo que se abate no âmbito das funções sintáticas mais próximas (ANTUNES, 2003, p. 100).

Um estudo recente sobre a apresentação dos textos do período pré-modernista é que o que leva mais ocorrência entre a forma textualmente o que mais foi lido em sala. Os Serões de Euclides de Cunha, uma prosa científica e crítica clássica que tem sua leitura quase obrigatória no Ensino Médio. Trata-se de um livro considerado como uma referência na Literatura Brasileira, por ser o primeiro livro-reportagem do país e por narrar, entre muitos fatos, a resistência de um povo. Contudo, também detém críticas por ser uma denúncia à República Brasileira da época, vista como violenta e repressora.

O entendimento de que as aprendizagens que uma obra recebe podem transferir tanto entre aspectos positivos quanto negativos, e de que essas possibilidades são parte inerente da constituição de um indivíduo, é o que torna a formação do cidadão um desafio. Na medida em que se uma educação é dada ideologicamente orientada, vemos como o caminho para contribuir com o docente na formação, inclusive de caráter dos estudantes, o ensino e a avaliação da verdade, se o ela de pessoas, de coisas, entre outras.

Construímos a cidade não pelo direcionamento geográfico, que vimos ser invável, mas pela apresentação de locais diversos e contrastados, ou seja, locais que o leitor, como o viajante, não medida que atua com toda a sua gama, é o lugar ou o que funciona como os momentos de virada e boa conduta. (CANDIDO, 2012, p.84). A partir da observação desses dados, os estudos comunitários tornaram-se essenciais nas aulas por possibilitar a interação dos alunos durante as aulas.

Após a primeira contato com os conteúdos do livro, os alunos ficaram muito interessados em entender mais sobre aquela orientação física e cultural apresentada dentro de *Os Sertões*. Vale essa uma primeira etapa do projeto ler processo. A professora supervisora iniciou uma análise comparativa entre os textos: *Contos de Pero Vaz de Caminha* e *Os Sertões de Euclides de Cunha*. Com isso fortaleceu a presença de uma sensibilização dos estudantes da escola pública (a IFPE) para com a temática geográfica e as diferentes visões sobre os aspectos do território brasileiro. Muitas dúvidas acerca das semelhanças e diferenças foram postas, sendo a oportunidade de orientar os estudantes para a segunda etapa do projeto e fazendo com que os dados surgissem mais rapidamente. Além disso, é importante pontuar que os estudantes tinham total liberdade para abordar outros autores além de Euclides de Cunha, mesmo que não tivessem sido tão exigidos quanto a ele.

Finalizada a primeira etapa, a segunda etapa se iniciou. Os estudantes começaram o processo criativo de criação e, durante todo o processo, a professora supervisora e os bolsistas de DI estiveram próximos, mandando dúvidas e dando sugestões do que poderia ser aperfeiçoado. Muitos materiais e artigos foram entregues (desenhos, podcasts, notícias e vídeos on-line). Foi promovida uma socialização de vídeos (com a autorização prévia dos estudantes), onde que o conhecimento e o forma que eles pensaram ou fossem ser ouvidos pelos colegas e para que o trabalho de autoria e escrita fossem reconhecidos, trazendo assim uma boa sensação de socialização para os estudantes.

A experiência da leitura do livro *Os Sertões* demonstrou a importância da leitura contextualizada e a necessidade de ressaltar, durante a leitura de uma obra, os aspectos relevantes, oportunizando que os alunos se identifiquem ou consigam estabelecer conexões com a sua própria realidade. Durante as reuniões de supervisão e acompanhamento do projeto docente, a professora supervisora revelou acreditar que o interesse da turma pelo livro sóver ao conhecimento dos aspectos relevantes e importantes do livro em si.

Considerações Finais

Após as discussões e análises das estratégias desenvolvidas pelos participantes, como também pelas estratégias observadas por eles, entende-se que a iniciação a prática e assumir uma posição fundamental na formação de professores é medida que põe esses estudantes em contato, passíveis de viverem ou enfrentar os desafios habituais do cotidiano escolar. Acreditase que, após esse conjunto de aprendizados teórico e prático, a atuação desses sujeitos mais leve,

enquanto professores lecionados, em conformidade com as formações continuadas, possibilita um repertório mais amplo de como lidar com as contingências comuns à prática escolar.

Pelo isto, elma-se que a arte de fornecer uma maneira de fazer escola de maneira situada, personalizada e com ênfase sobre o sujeito vai requerer a partir da produção/exposição deste sujeito do caminho que constitui o seu saber docente. Em síntese, a exposição do campo de trabalho dos estudantes que estão vivenciando a formação inicial é um percurso em direção ao e sua constituição enquanto docente, já que é possível entender que, normalmente, são as ocorrências comuns à fabricação do cotidiano escolar que irão dar sustentação base a este futuro professor que “vivêrá com o ‘fazer do cotidiano’”.

É negável que houve dificuldades para ministrar os aulas de maneira realizada, pois a pandemia impediu os encontros presenciais e o não olhar de uma conexão mais efetiva e rápida com os alunos. Para a ênfase a adaptação ao novo formato foi muito como cada uma das que já estiveram acostumados há anos de aprendizagem e ensino em um mesmo modo. Porém, a partir das estratégias de ensino pensadas em conjunto por os professores supervises e pelos estudantes de D, através de um olhar atento e de uma postura flexível e inovadora, foi possível contornar, em algum nível, os efeitos causados pela pandemia na formação dos estudantes e nas suas rotinas acadêmicas.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Ilanê (2003). *Aula de Português: encontro & interação*. São Paulo: Parábola Editorial.
- CANDIDO, Antonio. *A literatura e a formação do homem*. Remete de Moraes, Campinas, SP, 2012. DOI: 10.20396/remete.v0i0.8635992. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/remete/article/view/8635992>
- FERREIRA, Andréa Tereza Brito. Os saberes docentes e sua prática. In: FERREIRA, A. T. B. et al (org.). *Formação continuada de professores: questões para reflexão*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007a, p. 51-64.
- _____. O cotidiano da escola como ambiente de “fabricação” de léxico. In: FERREIRA, A. T. B. et al (org.). *Formação continuada de professores: questões para reflexão*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007b, p. 65-77.
- FERREIRA, Silvaney; GONCALVES, Tereza Ina Veim Queiroz. A simetria invertida como possibilidade de construção do professor reflexivo. In: *Encontro Nacional De Pesquisa Em Educação Em Ciências – ENPEC*, 7. 2019, Natal, Anais [...]. Natal, 2019, p. 1-7.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- FREYRE, Gilberto. *Nordeste: aspectos de cultura e de cenho sobre a vida e a paisagem do Nordeste do Brasil*. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1937.

LIMA, M. E. M. E. As memórias na formação de professores e professoras. In: FERREIRA, A. T. B. et al (org.). Formação continuada de professores: questões para reflexão. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 79-96.

LINSPECTOR. Clonando Água Viva. Rio de Janeiro: Focco, 1993.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). Pesquisa Social, Teoria, método e criatividade, 15 ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

PENIN, S. T. Cotidiano e escola: o poder dos professores colégios na transformação da escola. São Paulo: Cortez, 1989.

SOUZA, F. S. de; SOUZA, L. M. Avaliação: um processo contínuo de ens no aprendizagem. 2017. 13 f. TCC (Graduação) – Curso de Graduação em Pedagogia, Faculdade Multix, Espírito Santo, 2017. Disponível em: <https://multix.edu.br/wp-content/uploads/2018/12/avaliacao-um-processo-contnuo-de-ensino-e-aprendizagem.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2022.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma etimologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 1999.

UFRRPE. Edital para seleção de bolsistas de iniciação à docência nº 10/2020. 2020. Disponível em: Edital Preg 10 2020 Rio de Sección Docentes 202011.pdf (ufpe.br). Acesso: 21/07/2021.

“Em cada 3 alunos tem problemas na conexão à internet ao tentar ver aulas online, diz Unicef”. 30 de junho de 2021. Disponível em:

<https://www.google.com/amp/s/globo.com/educacao/noticia/2021/06/30/em-cada-3-alunos-tem-problemas-na-conexao-a-internet-ao-tentar-compartilhar-aulas-online-diz-unicef.html>. Acesso: 22/07/22.



UFRPE



Editora
Universitária
da UFRPE

ISBN: 978-85-79464-02-7



9 788579 464027