

Organizadoras

Ana Catarina dos Santos Pereira Cabral

Carmi Ferraz Santos

Juliana Alves de Andrade

Lúcia de Fátima Araújo

Lúcia Falcão Barbosa

SABERES E FAZERES DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

**Experiências didáticas do PIBID/
PEDAGOGIA-UFRPE no espaço escolar**

Coleção

Docência em Formação



SABERES E FAZERES DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

**Experiências didáticas do PIBID/
PEDAGOGIA-UFRPE no espaço escolar**



Reitor: **Prof. Marcelo Brito Carneiro Leão**

Vice-Reitor: **Prof. Gabriel Rivas de Melo**

Conselho Editorial

Diretor da Editora Universitária da UFRPE:

Bruno de Souza Leão

Diretora do Sistema de Bibliotecas da UFRPE:

Maria Wellita Santos

Conselheiros:

Andréa Carla Mendonça de Souza Paiva

Maria do Rosario de Fátima Andrade Leitão

Monica Lopes Folena Araújo

Rafael Miranda Tassitano

Renata Pimentel Teixeira

Soraya Giovanetti El-Deir

Revisão dos autores

Editoração e capa: **Bruna Andrade**

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

-
- S115 Saberes e fazeres da prática pedagógica: experiências didáticas do PIBID/ Pedagogia-UFRPE no espaço escolar / Ana Catarina dos Santos Pereira Cabral ... [et al.], organizadoras. – 1. ed. – Recife: EDUFRPE, 2020.
176 p. : il. – (Coleção Docência em Formação)

Inclui referências.

1. Educação – Estudo e ensino 2. Professores - Formação
I. Cabral, Ana Catarina dos Santos Pereira, org. II. Programa
Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Brasil) III. Série

CDD 370.71

ISBN: 978-65-86466-07-2

Organizadoras

Ana Catarina dos Santos Pereira Cabral

Carmi Ferraz Santos

Juliana Alves de Andrade

Lúcia de Fátima Araújo

Lúcia Falcão Barbosa

SABERES E FAZERES DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

**Experiências didáticas do PIBID/
PEDAGOGIA-UFRPE no espaço escolar**

Coleção

Docência em Formação



Recife/2020

APRESENTAÇÃO DA COLEÇÃO

A coleção *Docência em Formação* tem por objetivo publicizar as experiências formativas vivenciadas por licenciandos, professores universitários, estudantes e professores da rede pública básica de ensino através do Programa de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID/UFRPE, bem como as reflexões sobre essas práticas.

O PIBID/UFRPE, aprovado em edital CAPES em 2008, é um programa financiado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), através da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior do Ministério da Educação (CAPES/MEC). Ele tem como finalidade fomentar a iniciação à docência de estudantes dos cursos de licenciatura da UFRPE, contribuir para a formação continuada dos professores da educação básica em Pernambuco e, em consequência, melhorar o desempenho dos estudantes das redes municipais e estadual de ensino.

São 14 licenciaturas presenciais envolvidas com o Programa, presentes em três campi – Recife, Garanhuns e Serra Talhada e 24 Escolas Parceiras do Programa, distribuídas nos municípios de Recife, Camaragibe, São Lourenço da Mata, Serra Talhada e Garanhuns. O Projeto Institucional PIBID/UFRPE tem por desígnio promover um ensino que prepare professores e alunos para uma

inovação conceitual, procedimental e atitudinal, tomando como referência a dimensão complexa inerente aos fenômenos estudados em cada área do conhecimento.

Desenvolvemos um plano de trabalho institucional que, em consonância com as diretrizes da CAPES/MEC, tem como objetivos: 1- Formar licenciandos da UFRPE voltados à pesquisa, à reflexão e, conseqüentemente, à docência centrada nos desafios oriundos do complexo sistema escolar, em especial, da escola pública, com as demandas que dela emergem; 2- Contribuir para a formação continuada dos professores da rede pública de ensino, em conformidade com as problemáticas identificadas no processo de ensino/aprendizagem e coparticipação com licenciandos bolsistas do PIBID; 3- Elevar a qualificação inicial de professores através de atividades que promovam a integração Universidade-Escola; 4- Promover o protagonismo de professores como coformadores dos licenciandos; 5- Promover a articulação entre teoria e prática no ensino/aprendizagem, através de atividades multi e interdisciplinares; 6- Contribuir para o desenvolvimento de experiências inovadoras no que diz respeito ao uso da Tecnologia da Informação e Comunicação no ensino.

Desde o início das suas atividades nas Escolas Parceiras em 2009 até o ano vigente, o PIBID/UFRPE é concebido em uma perspectiva interdisciplinar, considerando o eixo temático “CIÊNCIA E CONTEXTO: letramento científico na Educação Básica”. Assim, prevê ações integradas entre a universidade e as escolas envolvidas, considerando o acompanhamento administrativo, pedagógico e científico; atividades de ensino de caráter disciplinar e interdisciplinar; uso dos diferentes espaços escolares e espaços extraescolares; bem como atividades formativas da equipe e a produção de reflexões teóricas acerca da prática desenvolvida.

Ao longo de todos esses anos de trabalho, temos percebido uma mudança substancial em nossas licenciaturas e nas Escolas Parceiras, que se traduz, sobretudo, no aumento do número de monografias (TCC) com tema ensino/aprendizagem, no aumento do IDEB nas Escolas Parceiras do Programa e no desenvolvimento

de metodologias de ensino, recursos e materiais didáticos de caráter inovador. É com prazer que todos nós que fazemos a Coleção *Docência em Formação* compartilhamos com a comunidade acadêmica e com a sociedade os frutos desse trabalho.

Lúcia Falcão

Coordenadora Institucional do Programa de Iniciação
à Docência-PIBID/UFRPE (Gestão 2012-2018)

PREFÁCIO

Os cursos de licenciaturas oferecidos, pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), apresentaram mudanças significativas, na maneira de pensar a formação de professores(as) de Biologia, Educação Física, Física, Química, Matemática, Computação, Letras, Pedagogia e História. Essas modificações são reflexos das políticas públicas voltadas para a formação inicial docente, como: Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), Programa de Educação Tutorial (PET), Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PAFOR), Rede Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (RENAFOR). Nos últimos anos, institucionalmente, a UFRPE tem trabalhado para superar o modelo tradicional de formação. Os esforços da Pró-reitoria de Ensino de Graduação (PREG) se voltaram para minimizar as marcas da dicotomia teoria-prática e a falta de integração disciplinar nos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs). Sem dúvida, na direção de tentar equacionar a dicotomia teoria-prática, a PREG apoia incondicionalmente o Programa Institucional Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).

O PIBID foi criado em 2007 pelo Ministério da Educação, como um ambicioso programa coordenado pela Diretoria de Educação

Básica Presencial (DEB) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Desde, então tornou-se a maior política pública voltada para a formação inicial de professores no país. A quantidade de estudantes atendidos pelo Programa é expressiva, basta observar o crescimento exponencial de participantes. Em 2009 o PIBID possuía cerca de 3088 bolsistas (licenciandos, professores supervisores, professores das IES) e, em 2014, atingiu o nível de 90 mil bolsistas de 284 IES, oferecendo 313 projetos de iniciação à docência (GATTI, 2010).

Na UFRPE, nos últimos 10 anos, o PIBID recebeu aproximadamente cerca de 850 bolsistas (licenciandos, professores supervisores, professores das IES). Nesse período, trouxe para o centro do debate institucional questões que precisavam ser resolvidas, como, por exemplo, a permanência da fragmentação curricular baseada na chamada perspectiva do 3+ 1; a dicotomia teoria-prática e a fragilidade das relações institucionais com as redes municipais e estaduais de ensino. Essas questões foram amplamente problematizadas e estamos buscando superá-las. A UFRPE implementou as Práticas como Componentes curriculares e organizou o processo de aproveitamento das atividades realizadas no PIBID como carga horária prática. Logo, podemos afirmar que o PIBID provocou uma ruptura no nosso modelo de formação, desafiando a universidade a reconhecer a emergência de outras narrativas e a necessidade de responder a novas perguntas do campo da formação docente.

O PIBID é uma importante política pública de valorização do magistério, pois, além de garantir condições materiais, ao conceder bolsas de incentivo, para que os(as) estudantes da UFRPE permaneçam na universidade de forma justa e digna, permite que a IES discuta constantemente a sua proposta formativa, revendo problemas como: ausência de práticas efetivas dos(as) licenciados(as), ausência de formação pedagógica dos formadores e falta de experiência na pesquisa.

Nesse sentido, podemos afirmar a partir da Pró-Reitoria de Ensino de Graduação que a UFRPE acolhe essas perguntas e abraça

a vivência dos licenciandos(as) e docentes da UFRPE no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência-PIBID. Essa abertura da PREG, sem dúvida, tem modificado a forma de planejar, organizar e desenvolver a formação dos futuros professores(as) da Educação Básica, sobretudo, pela interferência que o PIBID realiza nos percursos formativos, ao trazer para a universidade as experiências vividas no chão da escola. Por isso, defendemos com muito entusiasmo a sua existência e permanência.

Por fim, ressaltamos que o PIBID, além de transformar a UFRPE e as demais Instituições de Ensino Superior, tornou-se uma ferramenta imprescindível, para o processo de integração da Educação Básica e o Educação Superior. Com o PIBID, as universidades fortalecem os vínculos institucionais com as escolas das redes estaduais e municipais, reconhecendo-as de fato e de direito como instituições co-formadoras dos futuros professores(as). Esse reconhecimento, sem sombra de dúvida, transforma o PIBID num potente instrumento revolucionário, pois, segundo António Nóvoa, se aprende a ser professor(a) dentro da escola que é coração da profissão: “É no coração da profissão, no ensino e no trabalho escolar que devemos centrar nosso esforço de renovação da formação de professores” (NÓVOA, 2013, p. 204).

Recife, 20 de Março de 2020.

Maria do Socorro de Lima Oliveira
Pró-Reitora de Ensino de Graduação da UFRPE

Referência bibliográfica

GATTI, B. A. **Formação de Professores no Brasil**: características e problemas. Educação e Sociedade. Campinas, v. 31, no 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010.

NÓVOA, A. Nada substitui um bom professor: propostas para uma Revolução no campo da Formação de professores. In: GATTI, B. A. *et al.* **Por uma política nacional de Formação de professores**. São Paulo: Unesp, 2013, p,199-210.

NOTA DAS ORGANIZADORAS

O PIBID/UFRPE e o percurso formativo dos Pedagogos(as)

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, conhecimentos ou técnicas), mas sim de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas de uma (re) construção permanente de uma identidade profissional. (ANTONIO NÓVOA, 1995)

A busca de alternativas para a problemática da qualidade do ensino, assim como a formação dos professores como um dos meios de se produzir essa qualidade não são objetos de discussão recentes.

No fim da década de 1960 e início dos anos de 1970, a educação brasileira foi profundamente marcada por uma visão economicista e tecnicista da fenômeno educativo - influência das teorias do “Capital Humano” e do “Behaviorismo”. Neste cenário, a escola assume o papel de modeladora do comportamento humano por meio de técnicas específicas. Como nos informa Libâneo (1985), para esta perspectiva “À educação escolar compete organizar o processo de aquisição de habilidades, atitudes e conhecimentos úteis

e necessários para que os indivíduos se integrem na máquina do sistema global” (p.28).

Implantaram-se, então, como estratégia de formação do professor o fornecimento de uma série de métodos, recursos, procedimentos e passos a serem rigidamente seguidos no processo de ensino, cabendo ao docente apenas o papel de cumpridor de tarefas.

No final dos anos de 1970 retomou-se no Brasil a discussão acerca da relação entre educação e sociedade. Vemos então despontar teorias que se propõem a explicar a educação a partir de seus condicionantes sociais. No entanto, uma das análises que estas teorias produzem tendia a levar à compreensão do processo educativo apenas como condicionado pela sociedade e reproduzidor da estrutura de classe e reforçador do modo de produção capitalista. Mas alguns estudos (CUNHA, 1980; CURY, 1985; MELLO, 1982; SAVIANI, 1980) começaram a ser desenvolvidos utilizando como categoria o conceito de contradição, procurando mostrar o caráter contraditório e não-mecânico da educação, apontando, assim, para uma educação voltada para os interesses da classe trabalhadora. Dessa forma, a educação passava a ser vista não apenas como instrumento de reprodução, mas sobretudo, de espaço no qual a mudança pode ser construída.

Buscaram-se, então, alternativas de formação que oferecessem ao professor elementos para construção de sua competência numa nova perspectiva do processo educativo. Na esteira desta discussão, a formação docente passou a ser entendida como um processo contínuo e sistemático, enquanto reflexão da prática pedagógica e que “guarda o significado fundamental de atividade conscientemente proposta, direcionada para a mudança” (MARIN, 1995, p.18). Ao invés de estar separada do contexto escolar, procura ser uma tarefa “paralela às atividades escolares, buscando no cotidiano escolar, o seu conteúdo de reflexão-teorização-instrumentação (PERNAMBUCO, 1988a).

Neste sentido, Nóvoa (1995, p.25) afirma que “A formação não se constrói por acumulação (de cursos, conhecimentos ou técnicas), mas sim de um trabalho de reflexividade crítica sobre as

práticas de uma (re)construção permanente de uma identidade profissional” (p.25).

Donald Schön (1992), em seu trabalho “*La formación de profesionales reflexivos*”, propõe o conceito de reflexão-na-ação. Esta reflexão consistiria no processo de análise e interpretação da própria prática do profissional. O conceito de reflexão-na-ação estaria dentro de uma tríade que, segundo Schön (1992), seria: “conhecimento-na-ação”, “reflexão-na-ação” e “reflexão sobre a ação e sobre a reflexão-na-ação”. A partir destes elementos a formação passa a assumir

Um modelo de formação em serviço que assuma um caráter de um *continuum* e esteja baseado numa postura crítico-reflexiva e que tem como eixo fundamental a prática. Não a análise da prática como muitas propostas acabam apresentando: um desmonte do que há, sem nada colocar no lugar. Mas a prática enquanto elemento concreto, através da análise de situações didáticas experienciadas na ação docente e também sugeridas como modelos de reflexão e análise.

Mergulhado no processo de tentar compreender de que modo se dá o aprender a ser professor e como se constrói a docência como profissão, Perrenoud (1994) levanta a seguinte questão: que formação inicial é necessária aos professores para que eles construam as competências necessárias ao fazer docente? Ele responde a esta questão apresentando algumas orientações possíveis inspiradas em reflexões advindas de algumas experiências realizadas em Genebra.

Escolhemos por apresentar aqui algumas destas orientações, pois elas vão ao encontro de alguns dos princípios que têm orientado o trabalho do PIBID/Pedagogia da UFRPE (2014/2018).

Em primeiro lugar, gostaríamos de destacar a necessidade de se adotar, usando a terminologia proposta por Perrenoud, “*uma atitude clínica*” que articule teoria e prática. Uma postura formadora que garanta um quadro teórico-conceitual que não se apresenta como respostas, mas como uma lente que ajuda a formular hipóteses interpretativas, e, junto a este quadro teórico, o contato com a realidade da escola, lugar no qual esta mesma teoria será confrontada por situações reais que exigem antecipações, ajustes,

reações frente ao fracasso, etc. Daí a importância de se construir um processo formativo que garanta a *construção de competências essenciais*, mas seja ao mesmo tempo uma *formação aberta*. Ou seja, romper com a lógica de modelos didáticos ortodoxos, receitas prontas, mas que se favoreça pensar a partir de certas possibilidades didáticas que se constituam em pistas a partir das quais se possam adaptar ou inventar estratégias didáticas de acordo com as necessidades encontradas no ambiente escolar. A escola se constitui, então, como um laboratório para os futuros docentes em formação, espaço onde eles vão poder se familiarizar com a gestão de sala de aula e o trabalho escolar. Espaço onde eles vão *aprender a enfrentar as diferenças e imprevistos, pois a sala de aula é ao mesmo tempo espaço profissional e de “bricolagem”*. Assim como é um lugar no qual *não se aprende só*, pois é um espaço de troca, de metacomunicação e trabalho em equipe. E, por fim, um princípio formativo de muita importância: *partir de uma imagem explícita e realista do fazer docente*, pois ao futuro docente, já desde o início de sua formação, é favorecido o contato com um professor em situações reais de ensino-aprendizagem.

Pautado nestes aspectos, o PIBID/Pedagogia da UFRPE (2014/2018) vem propondo um processo formativo aos seus bolsistas que põe em jogo as práticas presentes na escola, levando em conta os saberes construídos pelos bolsistas ao longo do curso, possibilitando-lhes a reflexão de sua própria concepção didática, confrontando-a com um material teórico e com outras situações didáticas consideradas “ideais”, contribuindo, assim, para formação de professores reflexivos que assumam a tarefa de seu próprio desenvolvimento profissional, através de um atitude crítica de valores e práticas cotidianas. Pois, como afirma Perrenoud (1994) formação (...) não mais pretende dar a resposta adequada para cada situação típica, mas sim recursos para analisar uma grande variedade de situações e enfrentá-las (p.177). Neste livro, buscamos reunir as reflexões dos alunos acerca deste processo formativo. Os artigos aqui apresentados retratam as vivências e a atuação dos bolsistas nas escolas nas quais realizaram a iniciação à docência.

Cada artigo apresenta um relato de experiência, discutindo, a partir das sequências didáticas proposta pelos bolsistas para ser realizada nas turmas que acompanhavam, o papel da experiência do PIBID na formação docente de cada um deles. Como podemos ver no relato de Anatalia Arantes Silva e Maria Carolina R. S. de Paiva que afirmam em seu texto, diante de um planejamento que não saiu como o esperado, “como estudantes em processo de formação para a docência, vimos nessa experiência uma grande oportunidade de resignificar a possível frustração de ver seus planos não realizados, para percebê-las como grandes momentos para enxergar e trabalhar com a singularidade do processo de aprendizado dos nossos alunos”.

As reflexões aqui presentes parecem mostrar que muito mais do que momentos através dos quais o professor tenha acesso a novos conhecimentos e à uma vivência prática, a formação pode se constituir em momentos de trocas entre os docentes da universidade, os estudantes em formação e os já no exercício profissional da docência. Momentos a partir dos quais pode se estabelecer um espaço de reflexão que permite a construção/reconstrução de saberes por parte dos que estão em luta por uma educação de qualidade e um ensino que garanta o acesso ao conhecimento por parte dos alunos da escola pública, proporcionando-lhes instrumentos para, no exercício de sua cidadania, lutarem por uma sociedade na qual os bens materiais e simbólicos possam ser repartidos com justiça.

Recife, 20 de Março de 2020.

Ana Catarina dos Santos Pereira Cabral
Carmi Ferraz Santos
Juliana Alves de Andrade
Lúcia Falcão Barbosa
Lúcia de Fátima Araújo

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO DA COLEÇÃO [V](#)

PRÉFÁCIO [IX](#)

NOTA DAS ORGANIZADORAS [XIII](#)

**O ensino do Sistema Monetário Brasileiro:
contextualizando o ensino da Matemática** [23](#)

Marina Catolé Guimarães Cordeiro Costa

Ana Rúbia Arruda da Silva

Juliana Maria Lima

Rita de Cássia A. Santos de Pontes

Ana Catarina dos Santos Pereira Cabral

**Reflexões iniciais da prática docente
na Educação Infantil** [35](#)

Angelina Xavier da Silva

Carmi Ferraz Santos

Eliete Vieira Corrêa de Araújo

Marcia Valéria Ribeiro de Castro

**A construção e o fortalecimento da identidade
feminina por meio da literatura infanto-juvenil 45**

Francyne M. F. Silva
Sandra Arruda Cavalcanti
Lúcia de Fátima Araújo

**As lendas regionais aproximando família e escola
na educação infantil exercitando a linguagem oral e escrita. 57**

Luciana Lima
Carmi Ferraz Santos
Maria Cristina Tavares
Marcia Valéria Ribeiro de Castro

**O sertão musicado e dançado: concepções
pedagógicas da identidade sertaneja na Escola
Municipal Darcy Ribeiro 71**

Alan da S. Alves
Vinicius Queiroz Freitas
Adalberto Martins
Michelle Rosas Pires
Lúcia de Fátima Araújo

**Explorando alguns gêneros textuais:
práticas pedagógicas de incentivo ao processo
de aprendizagem da leitura e da escrita
em uma turma do 4º ano. 83**

Adjane Melo da Silva
Ullair Maria da Silva
Ana Catarina dos Santos Pereira Cabral

**O PIBID e as práticas lúdicas no ensino de
Matemática e Língua Portuguesa na Educação Infantil 95**

Anatália Arantes Silva
Carmi Ferraz Santos
Marcia Valéria Ribeiro de Castro
Maria Carolina R. S. de Paiva

O uso de jogos como recurso para o processo de ensino e aprendizagem da Matemática107

Gustavo Oliveira Guerra
Karina Ismerio dos Santos Monnerat
Marina Lins de Carvalho Rocha
Juliany Ricardo Lopes Pessoa
Rita de Cássia Azevedo Santos de Pontes
Michelle Rosas Pires
Ana Catarina dos S. P. Cabral

A importância do trabalho do PIBID para a formação de educadores na Escola Municipal Darcy Ribeiro119

Michelle Rosas Pires
Rita de Cássia Azevedo Santos de Pontes

Educação e cultura popular: um relato sobre a prática pedagógica interdisciplinar a partir dos festejos juninos. 131

Fernanda Alencar Lima
Maria Celeste Conceição Gama
Sandra Arruda
Lúcia de Fátima Araújo

Usando a coleta seletiva para a compreensão dos 3 R's: um relato de experiência141

Regina Cássia Araújo dos Santos
Cássia Priscila Miranda
Rita de Cássia Azevedo Santos de Pontes

Preconceito racial: desafios na prática pedagógica escolar 149

Ana Lucia de Oliveira Barbosa
Sandra Arruda
Lúcia de Fátima Araújo

**A abordagem interdisciplinar no trabalho
com gêneros textuais: alunos do 5º ano
do Ensino Fundamental da Escola Municipal**

Rozemar de Macedo Lima [159](#)

Graciele Selma da Silva

Zaine Hete Ribeiro de Oliveira

Sandra Arruda

Lúcia de Fátima Araújo

DADOS DOS (AS) AUTORES (AS) [171](#)

O ensino do Sistema Monetário Brasileiro: contextualizando o ensino da Matemática

Marina Catolé Guimarães Cordeiro Costa¹

Ana Rúbia Arruda da Silva²

Juliana Maria Lima³

Rita de Cássia A. Santos de Pontes⁴

Ana Catarina dos Santos Pereira Cabral⁵

Introdução

O ensino da matemática, por vezes, é apresentado de forma mecânica, repetitiva e tradicional, ou seja, o (a) professor ensina o conteúdo, passa os exercícios de fixação, e o (a) aluno (a) tem o dever de saber respondê-los, sem, muitas vezes, refletir sobre o que está realizando. Como resultado, o processo de ensino-aprendizagem,

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

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

3 Professora da Escola Municipal Darcy Ribeiro. E-mail: julianamarialima@yahoo.com.br

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

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

nessa perspectiva de ensino, torna-se uma mera transmissão de conteúdos, no qual o(a) professor(a) é responsável por transmiti-los e os(as) alunos(as) reproduzem o conhecimento repassado. Entretanto, esta concepção de ensino não valoriza a participação do aprendiz no processo, levando-o ao desestímulo em relação aos diversos conteúdos abordados dentro da disciplina. Em alguns casos, os alunos chegam a não perceber a utilidade da matemática no seu cotidiano.

Em contrapartida, a matemática está presente em tudo o que fazemos, assim, mesmo fora do ambiente escolar, estamos aplicando-a corriqueiramente. Neste sentido “[...] a matemática deverá ser vista pelo aluno como um conhecimento que pode favorecer o desenvolvimento do seu raciocínio, sua capacidade expressiva, de sua sensibilidade estética e de sua imaginação” (BRASIL, 2000 p.31). Desta forma, faz-se necessário que o (a) docente reveja a sua prática pedagógica, e se questione se há promoção de uma aprendizagem significativa.

Sabe-se, hoje, por meio dos conceitos da Psicologia Cognitiva, que as crianças pensam diferente dos adultos, e para que aprendam com compreensão é preciso que sejam estimuladas a pensar, ou seja, “esse processo exige que o aprendiz pense por si só.” (SÁ, s.d). Sá (sem data) complementa afirmando que a Psicologia “[...] tem mostrado que o pensamento e o aprendizado da criança desenvolvem-se ligados à observação e investigação do mundo (p.1).” Com isso, ensinar matemática por meio de atividades que estimulem essa aproximação do mundo que a cerca é de grande relevância e acarreta uma melhor compreensão sobre os conteúdos estudados.

Para Piaget, o pensamento passa por quatro estágios de desenvolvimento, o Sensório Motor (0-2 anos), Pré-operatório (2-7 anos), Operatório concreto (7-11 anos) e o Operatório formal (mais de 12 anos), entretanto, pode haver variações entre o início e o término de cada uma dessas fases, e isso se deve em “[...] função das características da estrutura biológica de cada indivíduo e da riqueza (ou

não) dos estímulos proporcionados pelo meio ambiente em que ele está inserido” (TERRA, s.d).

Neste artigo nos deteremos ao estágio Operatório concreto, período em que se encontram a maioria dos estudantes do terceiro ano. Nesta fase surgem os processos de pensamento lógico, a criança já é capaz de seriar, ordenar e agrupar em classes, entretanto o pensamento ainda necessita do concreto para poder compreender, pois ela ainda não raciocina de forma abstrata. Segundo Novelloet al (2009),

A Matemática a partir da utilização de material concreto torna as aulas mais interativas, assim como incentiva a busca, o interesse, a curiosidade e o espírito de investigação; instigando-os na elaboração de perguntas, desvelamento de relações, criação de hipóteses e a descoberta das próprias soluções. Utilizar o material concreto por si só, não garante aprendizagem, é fundamental o papel do professor nesse processo, enquanto mediador da ação e articulador das situações experienciadas no material concreto e os conceitos matemáticos, para uma posterior abstração e sistematização. A preocupação com o ensino significativo também faz parte dos documentos oficiais. (p.10733-10734)

A respeito da necessidade de uma abordagem contextualizada dos conteúdos, fazendo sentido para os educandos e visando formá-los para a cidadania. Goldberg (1998, p.50) afirma que “educar é transformar; é despertar aptidões e orientá-las para o melhor uso dentro da sociedade em que vive o educando;” portanto, educar é promover o desenvolvimento de estruturas cognitivas que permitam ao indivíduo não somente ler e compreender o mundo em que vive, mas exercer também a cidadania.

Pensando nisso, elaboramos uma vivência na área de conhecimento da matemática ligada à realidade do (a) aluno (a), que tem como objetivo introduzir o conceito de sistema monetário a partir

de atividades realizadas no dia a dia, como efetuar um pagamento, calcular o troco, fazer estimativas, conhecer a moeda que utilizamos no nosso país. Assim, as interações do indivíduo com o meio ambiente têm chamado a atenção para um ensino que permita associar à matemática aos saberes de outras disciplinas através de uma “religação dos conhecimentos disciplinares” (MORIN, 2015), por esta razão também articulamos o tema da “Ida ao Mercado” aos conteúdos das disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa em prol de um ensino interdisciplinar.

Diagnóstico dos saberes dos alunos

A sequência didática foi aplicada em uma turma do 3º ano, da Escola Municipal Darcy Ribeiro. Realizamos uma diagnose, a fim de verificar quais as dificuldades os estudantes apresentavam ao realizar problemas matemáticos envolvendo as operações de adição, subtração, multiplicação e divisão. Identificamos que a turma era muito heterogênea em relação aos conhecimentos matemáticos. Havia alunos com dificuldades na identificação de números; outros conseguiam realizar operações simples envolvendo o algoritmo da adição; alguns demonstravam ter familiaridade com o dinheiro, pois relataram que já tinham a prática de realizar algumas pequenas compras na própria comunidade, na qual residiam, ou faziam atividades para ganhar dinheiro.

Entretanto, eles não conseguiam relacionar esses conhecimentos referentes ao uso do dinheiro no dia a dia, com os conteúdos aprendidos em sala de aula. Quando perguntamos, a um estudante, como ele fazia para saber se o troco estava certo, ele simplesmente respondeu, que “o troco sempre está certo”, que ele recebe e pronto. Em nenhum momento se cogitou a possibilidade de realizar mentalmente uma subtração do valor a ser pago com o dinheiro entregue ao operador de caixa para o pagamento.

Desenvolvimento das atividades

Para o desenvolvimento das atividades foi planejada uma sequência didática em conjunto com a professora da turma do terceiro ano, sendo a sequência dividida em quatro momentos distintos, abordando o sistema monetário brasileiro, matemática financeira e estimativa. Trabalhamos de forma articulada com o ensino de Língua Portuguesa porque exploramos o encarte de supermercado. Os conteúdos, ora citados, foram trabalhados a partir de uma visão contextualizada, cuja vivência dos educandos foi levada em consideração, sendo, esses conhecimentos trazidos para sala de aula.

Assim, no primeiro dia, foi apresentado aos alunos o texto informativo encarte de supermercado (Figura 1), para que eles, no primeiro momento, o folheassem de forma espontânea. Em seguida, foram direcionados a observar e a fazer a leitura do nome dos produtos dispostos no encarte, verificando também que eles são divididos por seções (higiene pessoal, limpeza, laticínios, carnes, eletrônicos, etc.). Na sequência, foi montado um quadro para ser escrito, em seus cadernos, o nome de dois produtos por seção e colocado os preços dos mesmos descritos no encarte, e consequentemente, houve a comparação dos produtos sinalizados “leve 3, pague 2”, para saber se realmente sairia mais barato do que se comprassem apenas um. Para obterem a resposta tiveram que realizar os cálculos individualmente, e depois relataram coletivamente os resultados encontrados. Outro ponto importante é que eles foram orientados a refletir se havia necessidade de comprar esses produtos que estavam em oferta, pois é importante que as crianças desenvolvam uma consciência crítica a respeito do consumo e da sustentabilidade. Com isso, os alunos argumentaram que não valia adquirir certos produtos da “promoção” leve 3, pague 2, como iogurte, por exemplo, justificando que normalmente estão próximo do final da validade para consumo e também porque nem sempre o desconto oferecido é real.



Figura 1 - Encarte de Supermercado

Em outra aula, foram utilizadas embalagens vazias de produtos para os educandos adquirirem a noção sobre troco e estimativa de valores (Figura 2). Para isto, os alunos, primeiramente, foram estimulados a fazer suposições estimativas de quanto custaria determinados produtos, por exemplo, mostramos a embalagem de um sabão líquido e perguntamos quanto eles achavam que custaria. A cada resposta dada era escrito no quadro o valor mencionado, o nome do aluno e o valor real. Em seguida, questionamos se com X valor (fictício) era possível comprá-lo e se haveria troco, desta forma, os alunos faziam cálculo mental e alguns utilizaram o algoritmo para resolver. Para isto, foi utilizado um encarte de supermercado daquela semana. Alguns alunos também chegaram a refletir e a considerar certos produtos caros, observando que a marca pode influenciar no preço final do produto.



Figura 2 - Utilização de embalagens de produtos: trabalhando noção de estimativa de valores e criando ideia de troco

No terceiro momento, foi solicitado aos alunos que recortassem o dinheiro fictício (Figura 3) que vem no livro *Alfabetização Matemática* (DANTE, 2014), adotado pela professora da turma, para que eles conhecessem as cédulas e moedas referentes ao nosso sistema financeiro (Figura 2). Com isto, foram apresentados a eles as cédulas e moedas, e o valor monetário de cada uma, fazendo também a composição e decomposição dos valores, por exemplo, uma cédula de R\$5,00 (cinco reais) pode se decompor em cinco moedas de R\$1,00 (um real) ou em duas cédulas de R\$2,00 (dois reais) e uma moeda de R\$1,00 (um real). Assim, foram trabalhadas também as operações de adição e subtração com o material, pois os alunos tinham que somar os valores para poder compor e fazer o inverso também, ou seja, subtraíam para poder fazer a decomposição.



Figura 3 - Utilização de dinheiro fictício: cartela retirada do livro de matemática dos próprios alunos

Para finalizar a sequência didática foi pensada uma atividade, na qual fossem utilizados todos os conteúdos trabalhados nas aulas anteriores, culminando, assim, em uma feira na qual os estudantes iriam simular compras e vendas de produtos diversos. Entre esses produtos estavam as embalagens utilizadas em uma aula anterior (detergente, sabão em pó, leite longa vida, leite em pó, desodorante, shampoo, hidratante, suco, etc.), artigos de papelaria (bloco de papel, lápis, borracha, apontador e cola), guloseimas (pipoca, pirulito, chocolate e confeito) e souvenir (bola de sopro, chaveiros, garrafa de água, nécessaire, etc.) (Figura 4 e 5). A princípio, a turma foi dividida por meio de sorteio entre compradores e vendedores, cujos nomes foram escritos no quadro. As duplas de vendedores eram responsáveis por: receber o valor; conferir se estava correto; e dá o troco quando necessário. As duplas de compradores

tinham que comprar um artigo de cada seção, descrita acima. Foi disponibilizado para cada comprador o valor de R\$ 100,00 (cem reais), composta por uma cédula de R\$50,00 (cinquenta reais), uma de R\$20,00 (vinte reais), uma de R\$10,00 (dez reais), duas de R\$5,00 (cinco reais), e o restante em moedas de R\$1,00 (um real), R\$0,50 (cinquenta centavos) e R\$0,25 (vinte e cinco centavos). Após as transações de compra e venda as duplas foram invertidas, ou seja, quem era vendedor virou comprador e vice-versa.

Depois da realização da feira, foi solicitado aos alunos que anotassem nos seus cadernos o produto que eles tinham comprado com os seus valores, somassem e vissem se o dinheiro que havia sobrado conferia. Neste momento, muitos disseram que conseguiram economizar e que ficaram com dinheiro para fazer outras compras e/ou poupar.



Figura 4 e 5 - Momento da Culminância: “Ida ao Supermercado”

A avaliação da sequência foi realizada de forma formativa e processual, respeitando o desenvolvimento de cada aluno, tendo em cada aula uma finalidade específica. De uma maneira geral, os critérios avaliativos percorreram as categorias de construção de conceitos, o aprofundamento sobre o tema, envolvimento nas atividades, trabalho coletivo e individual. O momento da culminância, como também as atividades desenvolvidas em todas as aulas, serviram de subsídios para a avaliação individual, no que se refere à apreensão dos conteúdos.

Assim, podemos dizer que os educandos demonstraram bastante entusiasmo e participaram de todas as atividades, sempre questionando, levantando hipóteses e construindo o conhecimento por meio da interação com os colegas e pela mediação dada pela professora da turma e pelas bolsistas do PIBID. A aprendizagem foi bastante significativa, sendo preciso ressaltar que no momento da culminância, as crianças foram bastante criteriosas. Só compraram o que precisavam, analisavam o preço, se realmente valeria a pena comprar aquele item, o que remete a uma consciência do uso adequado do dinheiro, e não apenas o saber calcular.

Sendo assim, ressaltamos que os conhecimentos prévios trazidos por esses alunos foram levados em conta, pois em sua maioria já lidavam com o dinheiro em seu cotidiano, exemplo: ao ir a uma barraca para comprar algum produto, ao acompanhar seus pais ao supermercado, quando pagam a sua passagem no ônibus, neste contexto a matemática é vivenciada no seu cotidiano, como cidadãos eles estão expostos ao convívio social “Os alunos trazem para a escola conhecimentos, ideias e intuições, construídos através das experiências que vivenciam em seu grupo sociocultural” (BRASIL, 2000 p.30).

Desta forma, os conhecimentos construídos na escola não podem estar distanciados dos conhecimentos prévios dos discentes, não pode haver duas formas de pensar a matemática. O conhecimento matemático produzido na escola é a sistematização desses saberes que estão intrinsecamente ligados “[...] a estruturação do

pensamento, a agilização do raciocínio dedutivo, a situações de vida cotidiana”. (BRASIL, 2000 p.29) atividades em que os discentes estão inseridos dentro ou fora da unidade escolar.

Considerações finais

A prática docente nos dá a oportunidade de percebermos e aprendermos cada vez mais sobre o processo de ensino e aprendizagem. Assim, participar do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID/ UFRPE) fez toda a diferença na construção da nossa formação inicial, pois possibilitou aliar os conhecimentos teóricos adquiridos na universidade com a prática na sala de aula. Sem falar da contribuição da professora da turma, Juliana Lima, que nos orientou e nos estimulou a ter uma perspectiva crítico-reflexiva sobre os conteúdos a serem trabalhados, sempre agregando algo durante o processo, e visando a ressignificação de alguns conceitos a serem construídos com os educandos.

Outro ponto importante é analisar o desenvolvimento dos educandos frente aos objetivos propostos, sendo notório observar o quanto eles se envolveram e participaram de forma ativa de todas as atividades. Vale ressaltar, que também aprendemos muito com os alunos, e eles estão sempre nos surpreendendo com a sua capacidade crítica sobre o uso consciente do dinheiro, nos mostrando que o ensino da matemática pode ser apresentado de forma leve e prazerosa, o que não significa deixar de lado os conceitos matemáticos a serem aprendidos.

Desta forma, a sequência didática vivenciada com a turma do terceiro ano do ensino fundamental, da Escola Municipal Darcy Ribeiro, mostrou que o processo de ensino e aprendizagem da matemática, se torna mais significativo e dinâmico quando é construído juntamente com as crianças e articulando com o seu cotidiano, proporcionando aos alunos conhecimentos necessários para a sua rotina e dando sentido ao ensino da matemática.

Referências

- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática/Secretaria de Educação Fundamental**. – Ed: 2º. Rio de Janeiro, 2000.
- GOLDBERG, Marco César. Educação e qualidade: repensando conceitos. **Revista brasileira de estudos pedagógicos**. São Paulo, v. 79, p. 35-45, set./dez. 1998.
- MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2015.
- NOVELLO, [et al]. **Material Concreto: Uma Estratégia Pedagógica Para Trabalhar Conceitos Matemáticos**. IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia, 26 a 29 de outubro de 2009. Disponível em: http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3186_1477.pdf. Acesso em: 30/09/2017.
- SÁ, Ilydio. As crianças e a aprendizagem. In: SÁ, Ilydio. **A Matemática na Educação Infantil e nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental** Disponível em: <<http://www.magiadamatematica.com/uss/pedagogia/09-as-criancas-e-a-aprendizagem.pdf>>. Acesso em: 24/08/2017.
- TERRA, Márcia Regina. **O Desenvolvimento Humano na Teoria de Piaget**. Disponível em: <<http://www.unicamp.br/iel/site/alunos/publicacoes/textos/d00005.htm>>. Acesso em: 13/09/2017.

Reflexões iniciais da prática docente no Ensino Infantil

Angelina Xavier da Silva¹
Carmi Ferraz Santos²
Eliete Vieira Corrêa de Araújo³
Marcia Valéria Ribeiro de Castro⁴

Introdução

A educação tem a finalidade de transmitir a cultura historicamente construída pela humanidade, o que a torna uma prática social e humanizadora (GÓMEZ, 1998). Nesta linha, a educação é realizada em diversos ambientes, entre eles, a escola. Instituição com responsabilidade de transmitir os saberes produzidos pela comunidade científica através do exercício da transposição didática (BRANDO; CAVASSAN; CALDEIRA, 2009).

-
- 1 Bolsista de Iniciação à Docência. Aluna do Curso de Licenciatura em Pedagogia/UFRPE. E-mail: angelina.xdsl@gmail.com
 - 2 Tutora da Área de Pedagogia do PIBID/UFRPE. Professora do Departamento de Educação/UFRPE. E-mail: carmiferraz@gmail.com
 - 3 Bolsista de Iniciação à Docência. Aluna do Curso de Licenciatura em Pedagogia/UFRPE. E-mail: elietevca@yahoo.com.br
 - 4 Supervisora do Programa de Iniciação à Docência do PIBID/UFRPE. E-mail: marciaribeirocastro@yahoo.com.br

Neste ambiente, o professor exerce sua prática sobre a realidade escolar, e concomitantemente, são apresentadas as ideologias que irão subsidiar seu trabalho (MAIA; HABOLD, 2014). Dessa maneira, a atividade docente e a criticidade oportuniza a construção e desenvolvimento da competência criadora, ou seja, oferece ao professor caminhos para o crescimento profissional (SANTIAGO, 2006).

E, no Ensino Infantil, o docente apresenta funções importantes, entre elas, a de criar estratégias que considere e respeite suas particularidades, e que no brincar a criança passe a compreender os objetos, a funcionalidade, ampliando para o mundo no qual está inserida (BRASIL, 1998).

Nesse bojo, os materiais de fins didáticos e não didáticos se configuram em um artifício para promover situações de aprendizagem, e, no contexto da Educação Infantil, os paradidáticos são meios para contação de lendas e histórias. E através, desses contos poderão ser desenvolvidas atividades que enfoquem a alfabetização e contagem numérica.

O trabalho com estas dimensões do saber na Educação Infantil está presente nos objetivos dispostos no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, que destaca a importância de promover o desenvolvimento intelectual dos estudantes no que compete ao conhecimento, a escuta, o simbólico da escrita de letras e a contagem numérica.

A partir dos aspectos acima tratados nos dispusemos a elaborar uma sequência de atividades objetivando trabalhar aspectos relativos à aquisição da escrita alfabética e numérica através de palavras do contexto cotidiano de uma turma de Educação Infantil, a partir da leitura de livros paradidáticos.

A prática docente no Ensino Infantil

O Ensino Infantil tem a finalidade no desenvolvimento integral da criança, e para realizá-lo é necessário o acompanhamento de um profissional. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação

Nacional (LDB), o perfil do profissional para atuação docente no Ensino Infantil ocorrerá mediante a formação em curso de Licenciatura nas Instituições de Ensino Superior ou com a formação em Nível Médio na modalidade Normal (BRASIL, 1996).

O docente na sua prática educativa poderá organizar situações de aprendizagem, que mobilize conteúdos de diferentes áreas de forma global. No entanto, as propostas de aprendizagem devem estar baseadas, principalmente, na compreensão das necessidades das crianças mediada pela escuta, com a finalidade de experimentar e construir saberes (BRASIL, 1998).

Essas estratégias de aprendizagem são planejadas a partir de teorias, as quais nem sempre fundamentam um trabalho docente de qualidade. Pois, no cotidiano, são oportunizadas vivências, apresentadas em questionamentos realizados pelas crianças na execução das atividades planejadas. Dessa forma, são criados meios para a construção de uma prática docente observada, reflexiva, crítica (KRAMER, 2006 *apud* BARREIROS).

Diante disso, é relevante que o docente ao planejar as atividades ofereça proposta que construam uma aprendizagem objetiva. Para isto, é preciso inserir a criança em situações problemas a fim de que o professor perceba os níveis de conhecimentos, e, a partir desta avaliação, consiga reformular ou ampliar os conteúdos a serem desenvolvidos (BRASIL, 1998).

Sendo assim, para a construção do planejamento das atividades é necessário basear-se nas referências dos documentos oficiais, mas também na escuta da criança, culminando para uma prática docente que atinja os objetivos proposto para a Educação Infantil.

Leitura de paradidáticos para o início da alfabetização e contagem numérica

Os paradidáticos não apresentam uma finalidade didática, o que não descaracteriza os livros didáticos, entretanto, corroboram no processo pedagógico, uma vez que apresentam maior possibilidade

de atividades lúdicas (MENEZES, 2001). Nesta linha, são materiais essenciais para formação de leitores, e através da leitura é possível sensibilizar o indivíduo para variados temas que permeiam a sociedade (CARETTI; ZUIN, 2010).

Além disso, a criança inicia a leitura através do contato com objetos, símbolos, com adultos e outras crianças. Nesta perspectiva, a educação infantil propicia a realização de contação de histórias, presentes em diversos meios e diferentes materiais de leitura, sendo um deste o paradidático. Portanto, nessa atividade é oportunizado o envolvimento da criança por intermédio da percepção, imaginação e criatividade (SILVA, 2017).

O hábito de contar história apresenta caminhos para leitura, e a consequência disso possibilita a cooperação na formação de indivíduos que gostem de ler, e divirtam-se com a mesma. No entanto, o alcance deste resultado depende dos adultos e da sua relação com a leitura, pois ao contar a história presente no paradidático, mostrando as ilustrações, a mudança de entonação, interpretando de forma mais fidedigna ou com faz de conta, incentiva a criança a exercer ações físicas, possibilitando sensações e desafios motores (CRAIDY; KAERCHER, 2009; MELO, 2017).

Nestas ocasiões da utilização de paradidáticos, é propícia a realização de atividades com leitura e escrita através de atividades com finalidade da criança perceber a relação do som com a escrita. Para tanto, é necessário um trabalho sonoro que irá transforma-se em símbolo gráfico (BRASIL, 1998).

Ainda na perspectiva do uso de paradidático, a criança é também pode ser estimulada a entrar em contato com a contagem numérica, o que pode resultar numa verbalização com sequencia lógica. Em adição, são apresentados os numerais explicitando a sua função nos diferentes contextos, oportunizando ao indivíduo identificar, comparar com a escrita numérica.

Portanto, a utilização de paradidáticos podem oferecer meios para o trabalho em aula na alfabetização e contagem numérica de forma contextualizada, permitindo às crianças fantasiar, brincar, divertir-se enquanto aprende um novo conhecimento.

Metodologia

Algumas propostas de atividades foram desenvolvidas em acordo com a professora do Grupo IV, entre elas, trataremos aqui a atividade desenvolvida na semana do folclore, quando apresentamos a história escrita pelo autor Ilan Brenman, com título: Saci, a origem.

Tínhamos como objetivo central, trabalhar atividades de aquisição da escrita através de palavras do contexto cotidiano do grupo. Sabemos que as crianças possuem uma bagagem de conhecimentos que trazem consigo, independente do convívio escolar, pois são apresentadas constantemente a elas informações, entre elas as linguísticas. São abordadas constantemente pela língua escrita, que é um objeto social, com uma existência social, e não apenas escolar. A língua escrita está em toda parte, anúncios, embalagens, televisão, propagandas, entre outros. “A língua escrita é um objeto de uso social, com uma existência social”. (FERREIRO, 2011).

Além deste eixo central na aplicação da atividade, comentamos durante a contação da história pontos como: comportamento de crianças e adultos, questão das diferenças entre as pessoas, preservação do meio ambiente, além das questões culturais em si pertinentes ao folclore.

A atividade escrita, proposta em três momentos, associamos à contagem numérica e à alfabetização. No primeiro momento as crianças deveriam contar as letras das palavras apresentadas e escrever o número correspondente; na segunda, deveriam identificar as letras que faltavam na palavra saci, organizada em um quadro e completa-las; na terceira e última parte, deveriam ligar palavras a imagens correspondentes.

Para ler e escrever, as crianças percorrem um caminho de construção de conhecimentos, aprendem que a escrita é a representação gráfica da linguagem. Esta aprendizagem independe da capacidade de memorização, treino e percepção, as crianças precisam resolver problemas de natureza lógica para compreender que o que falam pode ser representado graficamente. “Aprender uma língua não é somente aprender as palavras, mas também os seus

significados culturais, e, com eles, os modos pelos quais as pessoas do seu meio sociocultural entendem, interpretam e representam a realidade” (BRASIL, 1998).

Além da atividade escrita, propomos a confecção de um Saci com a técnica de dobradura (Origami), caracterizando o seu rosto com desenho. As crianças puderam assim “materializar” o personagem da história apresentada. Esta atividade foi realizada em parceria com outra atividade, proposta pela professora da turma. As crianças confeccionaram uma peteca, resgatando as brincadeiras populares. Esta conciliação de atividades nos traz grandes aprendizagens, seja no modo de lidar com a turma e as situações não previstas, seja com suas habilidades e/ou dificuldades. O planejamento é uma atividade contínua, devendo o professor elencar os conteúdos desenvolvidos e acompanhar seus objetivos, para que possa diagnosticar resultados, tanto de avanços como de dificuldades apresentadas pelos alunos

Resultados

A vivência cotidiana em sala de aula permite a observação das situações reais, dos questionamentos e todas as formas de aprendizagens. Segundo Kramer (2006), “(...) a responsabilidade da escola no que diz respeito à formação de leitores críticos e escritores criativos, começa na educação infantil”. É neste ambiente de formação que estamos aprendendo a planejar atividades, executá-las e avaliar aprendizagens dos alunos da educação infantil. Atentamos aqui para a palavra avaliação, não como o fim de um processo, estabelecidos como regras, se aprenderam ou não, mas como diagnósticos de avanços nas aprendizagens realizadas em sala, de forma a construir conhecimentos.

Observamos as atividades desenvolvidas em sala de aula pela professora do Grupo IV, da educação infantil e pesquisamos como deveríamos apresentar propostas de atividades lúdicas, que pudessem garantir aprendizagens dentro dos assuntos previstos nos

planejamentos e que conseguíssemos nos aproximar do exercício da docência de forma consciente.

Ao observarmos as especificidades desta turma do Grupo IV, formados por vinte e quatro crianças com idade média de quatro anos, e que nunca frequentaram uma escola. Consideramos que as atividades “iniciais”, trabalhadas com estes alunos deveriam ser formuladas, e reformuladas quando necessário, de modo a garantir que o conhecimento pudesse ser construído pelas crianças (MALUF, 2014).

Com todas estas questões, estamos gradativamente ampliando nosso trabalho com a turma que iniciamos com observações. Reconhecemos hoje, nas necessidades de aprendizagens da turma, alguns pontos que podemos desenvolver e assim conseguimos realizar atividades com jogos, atividades escritas e leituras de paradidáticos. São atividades desenvolvidas para que as crianças consigam alcançar o nível de desenvolvimento real (onde as crianças resolvem as situações sem ajuda de outro sujeito), atualmente quase todas apresentam-se no nível de desenvolvimento potencial (precisam de ajuda de outro sujeito). Estes níveis conhecidos como zona proximal, orientam-nos para que possamos observar a gradativa evolução destes alunos quanto ao domínio das atividades realizadas (MALUF, 2016 apud VYGOTSKY).

A intenção educativa é o fator ideal para determinar as atividades, segundo especialistas (NOVA ESCOLA, 2017). Neste caso, as intenções que observamos e evidenciamos em nossas propostas de atividades abrangem: ampliar o vocabulário através da musicalidade nas brincadeiras e nas leituras de paradidáticos, identificar os números e quantidades nos jogos e atividades escritas, além de promover o trabalho em grupo e a colaboração. Assim, através de jogos e brincadeiras os alunos podem refletir sobre as palavras, reconhecendo as letras além de identificar grandezas e reconhecer os algarismos.

As atividades lúdicas, segundo Maluf (2016), “é toda e qualquer animação que tem como intenção causar prazer e entretenimento em quem pratica”. Neste caso, aplicamos as atividades lúdicas

com propósitos específicos, temos a aprendizagem da leitura e da escrita como objetivo. Ainda segundo o autor, o mais importante do que, o tipo de atividade é a forma como é proposta e porquê de sua realização.

“A ação pedagógica só vai favorecer o desenvolvimento dos pequenos se primeiro for planejada; segundo, colocada em prática; terceiro, avaliada; e, quarto, replanejada.”(NOVA ESCOLA ,2017 apud SANTOS). Para tanto, o educador/professor deve estar atento as suas ações e as transformações que ocorrem no sistema educacional. Todo indivíduo aprendiz, deve ser considerado como um ser singular, pois seus conhecimentos socioculturais assim o formaram. Não é diferente com as crianças, cada uma tem sua bagagem de conhecimentos prévios, que, devem ser considerados na realização de suas atividades e relações com os colegas de sala.

Em relação, a primeira etapa do trabalho, os estudantes tiveram um pouco de dificuldade na representação simbólica do número, representando de forma espelhada. No que concerne à segunda questão, houve apresentação de obstáculos no traçado da letra S em alguns exercícios, todavia, os alunos não ficaram inibidos, pois todos foram à lousa escrever a palavra ‘Saci’. Na terceira parte a ligação das palavras às imagens correspondentes, houve êxito, pois durante a explicação observaram a apresentação da grafia e conexão com as imagens, realizando posteriormente a relação. Na atividade da produção do Saci, mostraram-se bastante entusiasmados, nela realizaram a dobradura do rosto do personagem trabalhando a coordenação motora.

Considerações finais

Em face das atividades executadas, percebemos que o planejamento, a partir do diagnóstico da turma, oferece um norte para identificar como e quais estratégias usar para desenvolver um trabalho significativo nesse nível de Ensino. Sendo estas atividades planejadas de forma fundamentada nos documentos oficiais, e,

principalmente, pela orientação da docente da turma. Além disso, por meios dos resultados pudemos observar o que os alunos podem e devem melhorar, seja na aplicação de outras atividades de focalize a mesma proposta ou outro meio, por exemplo, jogos, brincadeiras, a fim de atingir o objetivo desejado.

Nesta linha, podemos nos avaliar na posição de docente questionando-nos se estamos conseguindo trabalhar o conteúdo de forma clara e coerente, se as tarefas realmente apresentam um grau de dificuldade que os alunos podem atingir, se as dificuldades que os eles tiveram podem estar relacionadas à nossa prática.

Levando em consideração o exposto, a oportunidade de desenvolver atividades na Educação Infantil está ampliando nossa formação de saberes práticos de tal forma que nos conscientizamos que não conseguiríamos, no mesmo período de tempo, adquirir expressivas experiências em sala de aula, como graduandas de licenciatura sem esta vivência prática de mergulho na realidade da escola.

Referências

- BRANDO, F. R.; CAVASSAN, O.; CALDEIRA, A. M. A. Ensino de Ecologia: dificuldades conceituais e metodológicas em alunos de iniciação científica. In: CALDEIRA, A. M. de A. C. (Org.). **Ensino de ciências e matemática, II**: temas sobre a formação de conceitos. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. Disponível em: <<http://static.scielo.org/scielobooks/htnbt/pdf/caldeira-9788579830419.pdf>>. Acesso em: 06 jul. 2017.
- BRASIL. **Lei Diretrizes E Bases Da Educação Nacional**. Brasília: Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 07 set. 2017.
- BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Vol. 01. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf>. Acesso em: 07 set. 2017.
- _____. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Vol. 03 Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf>>. Acesso em: 07 set. 2017.

- BRENMAN, I. **Saci: a origem**. 1ed. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2016.
- CARETTI, L. da S.; ZUIN, V. G. Análise das concepções de educação ambiental de livros paradidáticos pertencentes ao acervo do Programa Nacional Biblioteca da Escola 2008. **Pesquisa em Educação Ambiental**, v. 5, n. 1, p. 141-169, 2010.
- CRAIDY, C. M.; KAERCHER, G. E. **Educação infantil: pra que te quero?**. São Paulo: Artmed Editora, 2009.
- FERREIRO, E. **Reflexões sobre Alfabetização**. 26 ed. São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção questões da nossa época; v.6)
- GÓMEZ, A.P.I. As funções sociais da escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. In: SACRISTÁN, J. G.; GÓMEZ, A. I. P.; **Compreender e Transformar o Ensino**. Tradução: ROSA, E. F. F. 4 ed. Artmed, 1998.
- KRAMER, S.; LEITE, M. I. F. P.; NUNES, M. F. R. (Orgs). **Infância e educação infantil**. 5ed. Campinas, SP: Papirus Editora, 2006. 280p.
- MAIA, T. C. dos S. da; HOBOLD, M. de S.. Estado da arte sobre formação de professores e trabalho docente. **Psicologia da Educação**, n. 39, p. 03-14, 2014.
- MALUF, A. C. M. **Atividades Lúdicas para Educação Infantil: conceitos, orientações e práticas**. 4ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. 69p.
- MELO, F. F. S. **O processo de leitura e a ação pedagógica do (a) educador (a) na educação infantil**. 2017. Disponível em: <<http://dspace.bc.uepb.edu.br/jspui/bitstream/123456789/14392/1/PDF%20-%20Fl%C3%A1via%20Freitas%20da%20Silva%20Mello.pdf>>. Acesso em: 12 set. 2017.
- MENEZES, E. T. de; SANTOS, T. H. dos. **Verbetes paradidáticos**. Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<http://www.educabrazil.com.br/paradidaticos/>>. Acesso em: 12 de set. 2017.
- NOVA ESCOLA. **O dia a dia da educação infantil**. 1ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2017. 192 p.
- SANTIAGO, Eliete. **Perfil do educador/ educadora para atualidade**. In: BATISTA NETTO, José; SANTIAGO, Eliete (org.). Formação de Professores e Práticas Pedagógica. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Ed. Massangana, 2006.
- SILVA, G. L. **As contribuições dos contos de fadas e das histórias infantis à aprendizagem na Educação Infantil da Escola Municipal Ilma de Souza Ramalho em Pilões – PB**. 2017. Disponível em: <<http://dspace.bc.uepb.edu.br/jspui/bitstream/123456789/13849/1/PDF%20-%20Geane%20Lira%20da%20Silva.pdf>>. Acesso em: 12 set. 2017.

A construção e o fortalecimento da identidade feminina por meio da literatura infanto-juvenil

Francyne M. F. Silva¹
Sandra A. Cavalcanti²
Lucia de Fátima Araújo³

Introdução

A proposta pedagógica “A construção e o fortalecimento da identidade feminina por meio da literatura infanto-juvenil” que originou o seguinte artigo destinou-se a uma turma do 3º ano do Ensino Fundamental I, de uma escola pública do Município de Recife/PE. A elaboração deste plano de aula teve origem após a leitura de um livro com abordagem étnico-racial, no qual suscitou a discussão com os discentes sobre o ideal de princesa que se estende ao imaginário de mulher perfeita, identificando-se, entre eles, uma grande influência do fenômeno chamado como “cultura das princesas”.

-
- 1 Bolsista de Iniciação à Docência. Aluna do Curso de Licenciatura em Pedagogia/UFRPE. E-mail: francynemonick.fm@gmail.com
 - 2 Professora da Escola Rozemar de Macedo Lima, Rede Municipal do Recife e supervisora do PIBID. E-mail: sandracavalcanti59@hotmail.com
 - 3 Coordenadora da Área de Pedagogia do PIBID/UFRPE. Professora do Departamento de Educação/UFRPE. E-mail luciaaraujo@hotmail.com

Esta concepção reforça o ideário de mulher perfeita, os padrões de beleza, comportamentos e o lugar que a mesma deve ocupar na sociedade, disseminando-se assim um estereótipo de feminilidade, um padrão hegemônico de gênero que rejeita e desvaloriza toda aquela que não se identifica com o padrão ditado – jovem, branca, cabelo liso e longo, delicada, bondosa e a espera do “príncipe”.

Em consequência disso, verifica-se uma soma significativa de meninas que crescem rejeitando o próprio corpo, sentindo-se inferiores por não se assemelharem as características do padrão de beleza estabelecido, tornando-se mulheres adultas com baixa autoestima, em uma incessante busca para sentirem-se pertencentes ao grupo hegemônico de beleza e por fim reprodutoras de práticas sociais e culturais que segregam. Essa “cultura das princesas” permeia todos os âmbitos, seja ele, familiar, profissional, e, no caso aqui abordado, o educacional.

Nesse sentido, faz-se necessário lançar mão sobre o conceito de gênero de Dias (2009, p. 39) que “chama a atenção para a diversidade ou as diferenças dentro das diferenças ou ainda se considera que gênero significa que homens e mulheres são produtos da realidade social e não decorrência da anatomia de seus corpos”. Diante do exposto, compreende-se que é nas relações sociais que as crianças aprendem pela construção social e cultural o que é feminino e masculino.

Não é raro, nas escolas observarmos situações de desigualdades de gênero, no qual a escritora é tratada como escritor, a utilização de textos e imagens onde a mulher é colocada no papel secundário, por muitas vezes retratada em empregos de baixo prestígio, como se as mulheres não pudessem assumir o lugar de destaque; e ainda há a separação dos jogos, que as meninas podem ou não jogar na educação física, como se espera que elas devam se comportar, e serem organizadas, etc., estes são alguns exemplos convenionados pela construção social do papel da mulher na sociedade.

A antropóloga Michele Escoura, em sua dissertação “Girando entre Princesas: performances e contornos de gênero em uma etnografia com crianças”, cuja pesquisa foi realizada em três escolas, de

diferentes níveis sociais no interior do estado de São Paulo, aborda como as Princesas da marca 'Walt Disney Pictures' tornaram-se referenciais de gênero e de feminilidade para as crianças no seu cotidiano em suas relações sociais.

Durante a pesquisa, a autora relata situações, como por exemplo, imitando uma cena do filme uma criança finge ser a cinderela ao rodar em torno de si mesma, quando na imaginação das meninas o escorrego do parquinho da escola era visto como de princesas ou quando brincavam de casinha, os meninos não participavam das brincadeiras, e ainda quando a distribuição de massas de modelar era de acordo com se é menina - rosa, se é menino - outra cor (menos rosa), que, segundo Escoura "(...) as diferenciações de gênero não estavam apenas aprendidas, como, inclusive, eram pelas crianças articuladas, cobradas e vigiadas no cotidiano escolar". (2012, p. 11)

Além de relatos do grande consumo de bolsas, relógios, brinquedos dos personagens da marca Princesas e outros personagens, utilizados pelos sujeitos da pesquisa, Escoura, apresenta ao leitor estes objetos como "vestígios dos referenciais da mídia que poderiam atuar em uma espécie de educação de feminilidade e da masculinidade" (2012, p. 115).

Em virtude de percebemos esse fenômeno "cultura das princesas", na sala de aula que participamos, enquanto bolsistas Pibidianos, como já relatamos, resolvemos proporcionar momentos de discussões com os discentes, sobre as concepções e estereótipos referentes às relações de gênero, convencionados pela sociedade e cultura, promovendo situações que visem o fortalecimento da identidade dos sujeitos, e ações afirmativas de valorização dos que compõem o ambiente educacional.

Ainda convém lembrar que as atuações dos educadores possuem um papel fundamental na desconstrução de práticas negativas, discriminatórias e excludentes dentro e fora do espaço escolar, sendo capaz de tornar o indivíduo, que a ela frequenta, um ser social, capacitado para participar de uma forma consciente e responsável na sociedade, devendo aceitar e ser aceito, respeitar e ser respeitado, naquilo que os diferencia um do outro, pois como

afirma Louro “(...) cabe a eles/elas estar atentos para não educarem meninos/as de maneiras tão distintas.” (1997, p. 7).

Desenvolvimento

Muito se tem discutido recentemente, acerca da relevância de empreender nas escolas, práticas pedagógicas afirmativas e de valorização dos indivíduos que se encontram em situação de desvantagem. Conforme defendido por Botelho (2016, p.134), o Brasil é um país composto por uma diversidade de culturas e etnias, nesse sentido, esta diversidade está presente nas salas de aula, tornando-se necessário que os educadores estejam atentos em suas metodologias, para que não contenham ações preconceituosas, que por vezes, nos passam despercebidas por estarem impregnadas na memória social e cultural.

Diante de uma população escolar educacional multirracial, como a brasileira, mostram-se imprescindíveis novas práticas pedagógicas que res-signifiquem os conteúdos curriculares e as atividades de sala de aula, por meio de recursos diferenciados de ensino (...)” (BOTELHO, 2016, p.139)

Dessa forma, se faz necessário que os docentes utilizem estratégias que promovam a igualdade, e em alguns casos a equidade de oportunidades, sendo pautada nos princípios da inclusão e do respeito, visando um trabalho que se suceda de maneira integralizada com os que compõem o ambiente educacional, tendo por fim, promover para a sociedade cidadãos críticos, reflexivos e imponderados nas suas identidades.

No que tange as estratégias didáticas, o lúdico é um essencial instrumento para se trabalhar na Educação Infantil e Ensino Fundamental, pois a infância está relacionada com o brincar. É por meio do lúdico que a criança pode aprender de forma prazerosa.

Os saberes podem ser ensinados utilizando-se de jogos, brincadeiras direcionadas, filmes adequados para a sua idade e contexto, e pela leitura e/ou contação de histórias. É neste último recurso que vamos nos debruçar.

De acordo com Amarilha, em seu livro “Estão mortas as fadas? Literatura infantil e prática pedagógica” (1997) as manifestações do lúdico na literatura estão relacionadas aos mecanismos de um jogo: tensão, contraste, solução. A tensão se dá no momento em que a linguagem propõe um desafio ao leitor, onde o mesmo tenta atribuir sentido, o contraste se dá quando o leitor tenta por fim encontrar as possíveis soluções cifradas pelo autor e a solução, quando o mesmo consegue decifrar a mensagem, transmitindo a quem ler uma sensação de vitória. Outra característica do lúdico na leitura se dá por meio do tempo, pois é a partir do exato momento que se efetiva a leitura, o leitor se desconecta com o mundo real e passa a viver as emoções dos acontecimentos da história.

Enquanto a atividade lúdica prevalece no tempo da leitura, a significação de texto pode, e normalmente é o que acontece, ultrapassar essa temporalidade. A lembrança da leitura, o impacto dos eventos e reflexões experimentados no contacto com o texto podem perdurar toda uma vida (...). (AMARILHA, 1997, p.30)

A leitura de contos, fábulas e lendas são as primeiras histórias ouvidas e lidas pelas crianças, exercitando assim a sua capacidade intelectual, tendo a narrativa como um elemento de destaque e caracterizada como mais um dos mecanismos relacionados ao lúdico por Amarilha (1997). A narrativa permite ao ouvinte/leitor observar, antecipar as ações e vivenciar, mesmo que seja no mundo imagético, os sentimentos e ações dos personagens, atribuindo ao pequeno leitor experiências de situações que mais a frente poderá vivenciar na vida real. Segundo Amarilha (1997) este vivenciar as ações e sentimentos dos personagens presentes na história está relacionado com o simbólico.

Quando a criança decide brincar de *casinha*, transfere para objetos, bonecas e para suas próprias atitudes representações de coisas e fatos do mundo real, mas que são na verdade realidades imaginárias. Quando a criança veste a máscara de um personagem, ela faz o mesmo trajeto das brincadeiras, ela faz-de-conta que é Cinderela, faz-de-conta que é bruxa e, assim brincando, vivencia dramas que podem ser seus agora, mas que também são antecipatórios do destino humano. Brincar de bombeiro, de motorista de caminhão, são atividades elaboradas no imaginário, mas plenamente possíveis de serem realizadas. Imaginar-se indo a um baile trajando rico vestido como ocorre com Cinderela pode ser remotamente realizável, mas preparar-se ansiosamente para um encontro afetivo é plenamente possível. É nessa brincadeira, nessa atividade lúdica que a literatura proporciona à infância um ensaio geral. (AMARILHA, 1997, p. 54)

Além disso, este processo de identificação com o personagem pode ocorrer, por a criança estar passando pela mesma situação do personagem, conhecer os sentimentos, por outras experiências que o personagem está sentindo, e/ou ter a curiosidade de se ter o comportamento do personagem, vestir a máscara que o jogo da leitura proporciona.

Metodologia

Esta atividade foi realizada em uma turma do 3º ano do Ensino Fundamental I, de uma escola no Município de Recife-PE, no mês de Maio de 2017, com duração de 3 horas.

O plano de aula teve como objetivo geral: Desconstruir práticas discriminatórias por meio da construção e o fortalecimento da identidade feminina. Os objetivos específicos estavam voltados para entender que os gêneros são uma construção social; debater a narrativa a partir da compreensão dos (as) discentes; e produzir

um texto coletivo sobre a análise do livro “Até as princesas soltam pum” do autor Ilam Brenman de acordo com o entendimento dos (as) discentes. Os conteúdos trabalhados foram o Gênero Textual: Conto Infanto-juvenil e a Construção e o fortalecimento da identidade feminina.

O roteiro da aula foi assim dividido:

No 1º momento, a pibidiana iniciou a aula conversando com os (as) estudantes sobre os contos infantis que eles conhecem, tomando o cuidado de levantar a discussão de acordo com o conhecimento prévio dos alunos, utilizando-se de questionamentos como por exemplo:

- Quem gosta de ouvir histórias?
- Quais histórias vocês costumam ouvir?
- Quais personagens que aparecem nessas histórias?
- O que vocês acham sobre esses personagens?

Após se esgotarem as questões, a pibidiana entregou uma folha para os (as) discentes onde solicitou que fizessem, individualmente, um desenho de uma princesa como imaginam que são, ou conhecem, por meio das histórias. Como recursos foram utilizados folhas de ofício e lápis de pintar.



Foto 1 - Cartaz produzido pelos alunos “As princesas que conheço”

O 2º momento constou da leitura de um livro, “Até as princesas soltam pum” do autor Ilan Brenman e ilustração de Ionit Zilberman. Antes, porém, de iniciarmos a leitura, perguntas como as que estão a seguir foram realizadas para incentivá-los a curiosidade e o interesse pela leitura da história:

- Quem lê para mim o título da história de hoje?
- Quem é o autor e o ilustrador?
- O que vocês acham que vai acontecer na história?
- Quem vocês acham que vai ser a personagem?



Foto 2 - Leitura do livro “Até as princesas soltam pum

No 3º momento, oportunizou-se proporcionar uma roda de conversa com os alunos sobre a história, com o intuito de fomentar a reflexão sobre o tema abordado a partir das seguintes perguntas:

- Quem lembra o título da história?
- Quais são os personagens da história?
- O que as princesas apresentadas no livro têm de diferentes das outras que vocês já ouviram?
- Você acha que é verdade?
- Meninas podem soltar pum?

Neste momento, reflexões sobre os comportamentos estabelecidos como características das mulheres na sociedade fizeram-se presentes, então trouxemos como recurso, imagens reais de princesas negras, solteiras e idosas, para que os discentes compreendessem que o ideal passado pelos contos de fadas nem sempre atende a realidade.

No 4º momento, os discentes, juntamente com a pibidiana, produziram um pequeno texto (8 a 10 linhas) coletivo com base no livro lido e nas discussões que aconteceram antes e após a leitura do livro. A construção do texto coletivo configurou-se um instrumento adequado para a turma, pois alguns discentes apresentavam grandes dificuldades na escrita, sendo assim, oportunizar que falassem o que entenderam fez com que todos os estudantes fossem envolvidos na atividade.

No 5º Momento, foi solicitado aos educandos que fizessem, individualmente, um desenho de uma princesa diferente das princesas que estão acostumados a verem nos livros de contos de fadas, sendo utilizado como recursos folha de ofício e lápis de pintar.

O 6º e último momento foi a produção de dois cartazes para a exposição dos desenhos feitos pelos discentes. No primeiro cartaz colamos os desenhos de como as crianças conheciam as princesas, o segundo cartaz foram os desenhos de como as crianças, a partir das discussões e leitura do livro, passaram a enxergar as princesas, e o texto produzido por elas.



Foto 3 - cartaz produzido pelos alunos

Resultados

No primeiro momento, a pibidiana sondou os discentes sobre as histórias que eles ouvem ou leem, quais os personagens aparecem e o que eles achavam desses personagens. Sobre as histórias que geralmente leem, a preponderância entre as crianças foram os contos, tendo como personagens destacados por eles as princesas, príncipes e bruxas. Na conversa com os estudantes podemos destacar algumas falas recorrentes como:

“As princesas são sempre belas.”

“Elas (as princesas) são sempre boazinhas.”

“As bruxas são muito malvadas.”

“As princesas tem príncipes para viverem felizes.”

Após essa conversa a pibidiana entregou uma folha de ofício e pediu para que desenhassem uma princesa que eles conhecem, e que mais gostam dos contos de fadas. Os desenhos obtidos foram:

Princesas em sua predominância loiras, cabelos longos e vestidos esvoaçantes, princesas com príncipes e castelos. Apenas uma

criança não quis desenhar uma princesa ou príncipe, pois segundo ele “as princesas são muito chatas”, optando assim por desenhar um monstro.

No momento seguinte houve a apresentação do livro “Até as princesas soltam pum” com perguntas sobre se o que achavam que ia acontecer. Como o próprio título da história sinalava eles responderam que as personagens seriam as princesas. Após a leitura a pibidiana iniciou outra roda de diálogo sobre o que acharam da história, onde responderam que as princesas presentes no livro tinham os comportamentos diferentes da que estavam acostumados a ler, que elas ‘peidavam’, a reflexão continuou acerca de se na vida real as mulheres são como os contos como a cinderela, branca de neve entre outros. Responderam que as nossas roupas são diferentes das princesas dos livros, e que nem sempre temos um príncipe, que brincamos e trabalhamos.

Para fomentar a reflexão, foi mostrado imagens de princesas negra, solteira e idosas para que entendessem que nem sempre o que é retratado nos contos como ideal de comportamento, vestimenta para a mulher, por exemplo, atende a realidade. Ao verem as imagens de algumas princesas reais ficaram surpresas ao perceberem que princesas envelhecem, são solteiras e podem ser negras.

Em seguida, os discentes junto com a pibidiana construíram um texto coletivo com base no livro lido e nas discussões. Segue o texto produzido:

As princesas do mundo

As princesas podem ser negras, ruivas, loiras, brancas, gordas, magras... podem ser até idosas. Elas podem trabalhar, brincar, estudar, ajudar as pessoas mais necessitadas.

As princesas são ricas, poderosas, mora em belos castelos, diferente de nós. Mas são seres humanos iguais a gente com qualidades e defeitos.

Ao termino desse momento foi entregue folhas de papel ofício, solicitando aos alunos que desenhem uma princesa de acordo como eles enxergam as princesas agora. Os desenhos continha uma diversidade cultural, no qual foi possível encontrar princesas negras, ruivas, loiras, com roupas que variavam entre curtas, longas e calça jeans.

Os resultados obtidos foram satisfatórios, pois pode-se observar uma diferente percepção dos discentes, sobre o tema exposto, e como a concepção do 'ideal' pode vir a interferir na identidade do individuo.

Referências

- AMARILHA, M. O Lúdico na Literatura: O caso da Poesia. In: AMARILHA, M. (Org.). **Estão mortas as fadas? Literatura infantil e prática pedagógica**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997 – Natal: EDUFRN. p 25-38.
- AMARILHA, M. Literatura Infantil e Prática Pedagógica. In: AMARILHA, M. (Org.). **Estão mortas as fadas? Literatura infantil e prática pedagógica**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997 – Natal: EDUFRN. p. 45-57.
- BOTELHO, D. Educar para a igualdade racial nas escolas. In: BOTELHO, D. (Org.). **Educar para a igualdade racial nas escolas**. Recife: MXM Gráfica & Editora, 2016. p 131-152.
- ESCOURA, M. **Girando entre as Princesas: performances e contornos de gênero em uma etnografia com crianças**. 2012. 163 f. Dissertação (Antropologia Social) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, São Paulo, 2012.
- Livro de Conteúdo Versão 2009: **Gênero e Diversidade na Escola: Formação de Professoras/ES em Gênero, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais**. Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: SPM, 2009.
- LOURO, Guaraciara Lopes. **Gênero, Sexualidade e Educação/Uma perspectiva Pós- Estruturalista** – Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

As lendas regionais aproximando família e escola na educação infantil – exercitando a linguagem oral e escrita

Luciana Lima¹

Carmi Ferraz Santos²

Maria Cristina Tavares³

Marcia Valéria Ribeiro de Castro⁴

Introdução

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) tem tido uma grande importância no que diz respeito à articulação entre as instituições de ensino superior e as redes de ensino de educação básica. Em relação às práticas vivenciadas no PIBID pelos bolsistas graduandos, essas têm permitido maior reflexão em relação e, portanto, mais compreensão, da fundamentação teórica

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

2 Tutora da Área de Pedagogia do PIBID/UFRPE. Professora do Departamento de Educação/UFRPE. E-mail: carmiferraz@gmail.com

3 Bolsista de Iniciação à Docência. Aluna do Curso de Licenciatura em Pedagogia/UFRPE. E-mail: maria.ctavares19@hotmail.com

4 Supervisora do Programa de Iniciação à Docência do PIBID/UFRPE. E-mail: marciaribeirocastro@yahoo.com.br

que é discutida na Universidade. A ação do programa favorece aos licenciados diagnosticar, planejar e criar estratégias de ensino que contemplem a realidade da escola e da comunidade onde a escola está inserida. A junção entre teoria e prática potencializa a formação docente, sobretudo a formação do graduando (a) do Curso de Pedagogia, pois aproxima-o da realidade escolar na qual irá exercer sua ação docente. No caso deste trabalho, observaremos como isto tem acontecido na prática escolar da educação infantil.

Considerando o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), documento que aponta a especificidade da Educação Infantil e seu reconhecimento na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), compreende-se que a educação infantil é a primeira etapa da educação básica. Havendo, portanto, especificidades a serem observadas e atendidas por creches, pré-escolas e instituições equivalentes, assim como, pelos professores (as) e diversos profissionais que atuam diretamente com as crianças de 0 a 6 anos.

Dentre estas especificidades a serem atendidas está o trabalho com a linguagem oral e escrita, entendendo que o processo de aprendizagem da leitura e da escrita dá-se por meio de uma construção contínua de habilidades e estratégias sistematizadas desde a educação infantil, considerando o uso social da língua e as diversas possibilidades de articulação do conhecimento com gêneros presentes no cotidiano. Sendo assim, propomos um plano de ação contemplando o eixo da linguagem oral e escrita no grupo IV, turma composta por vinte e três crianças, do CMEI Carmelita Muniz de Araújo. Tal instituição atende crianças na modalidade de educação infantil, e faz parte da rede pública municipal da Cidade do Recife.

Problematizações e possibilidades

Segundo Dallabona:

“O lúdico permite um desenvolvimento global e uma visão de mundo mais real. Por meio das descobertas e da criatividade, a criança pode se expressar, analisar, criticar e transformar a realidade. Se bem aplicada e compreendida, a educação lúdica poderá contribuir para melhoria do ensino, quer na qualificação ou formação crítica do educando, quer para redefinir valores e para melhorar o relacionamento de pessoas na sociedade.” (2004, p.2)

O educador que faz uso de atividades lúdicas em sala de aula, facilita, enquanto mediador da aprendizagem, não só a construção do conhecimento de seus educandos, mas também a integração dos alunos, que aprendem a trabalhar tanto individualmente quanto em grupo. Assim, pode utilizar as brincadeiras como suporte para lidar com diferentes saberes e questões, tais como agressividade e indisciplina, procurando contribuir para estimular além do desenvolvimento cognitivo do estudante, o desenvolvimento psíquico e social dos mesmos. Entendendo, portanto, que “educar significa propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades interpessoal de ser e estar com os outros[...]” (BRASIL,1998, vol.1, p.23)

Propor atividade de leitura para a educação infantil é pensar em encanto, criatividade, mistura de realidade e magia, é pensar em movimento, gestos, expressões, fala...oralidade. Cavalcante e Melo (2006, p.89) afirmam que “um trabalho consistente com a oralidade em sala de aula não diz respeito a ensinar o aluno a falar, nem simplesmente propor apenas que o aluno “converse com o colega” sobre um assunto qualquer”. A fala de quem está contando uma história provoca envolvimento e afetividade, e, o gênero textual lenda, elemento da cultura popular, traz aguadamente, em sua essência, o imaginário e a tradição oral, despertando o interesse das crianças por meio da sua narrativa, possibilitando assim, ainda segundo as autoras, identificar, refletir e utilizar a imensa

riqueza e variedade de usos da língua na modalidade oral, propiciando a comunicação e interação sócio-cultural. Fato este, intrínseco à aprendizagem da linguagem escrita que está associado ao contato com textos diversos para que as crianças possam desenvolver práticas de escrita.

De acordo com o RCNEI, os eixos da linguagem oral e da escrita dispõem que a ampliação do universo discursivo da criança entre quatro e seis anos dá-se por meio do conhecimento e das variedades de textos e manifestações culturais oportunizadas que expressam modos e formas de ver o mundo e de pensar. Essa diversidade textual oportunizada em sala de aula requer planejamento, objetivos e sistematização didática fomentadora de envolvimento e afetividade. Nesse sentido, o RCNEI aponta para um processo de ensino e de aprendizagem na educação infantil, quando afirma que é possível integrar o conhecimento das famílias nos projetos e demais atividades pedagógicas. Inserindo nas programações pedagógicas a participação de pais e demais familiares, as questões culturais e regionais a fim de promover afetividade e motivação no cotidiano escolar (BRASIL, 1998, p. 79).

Corroborando com a afirmação do RCNEI, Maria Alice Nogueira, em seu artigo “Família e Escola na Contemporaneidade”, problematiza essa relação, apresentando as mudanças sofridas pelas duas instituições na contemporaneidade e chama a atenção para a necessidade de problematizações acerca do fenômeno, na perspectiva sociológica. Porém, é inegável que essa relação se dá em um contexto conflituoso, mas, suscetível a possibilidades favoráveis a construção do processo pedagógico. E, na perspectiva de contribuir com as determinações dos marcos legais e as demandas da instituição escolar, o PIBID também busca atentar-se às peculiaridades inerentes a educação e busca possibilitar a integração entre família e escola também no que diz respeito às atividades presentes no processo pedagógico.

Dessa forma, considerando os pressupostos e singularidades em relação à educação infantil, especificamente acerca do eixo linguagem oral e escrita, presente também no Regimento interno da

instituição e no seu Projeto Político Pedagógico (PPP), propomos nessa ação atividades de Contação e /ou leitura de lendas regionais, contando com a colaboração de familiares das crianças da instituição aqui referida.

Frente aos conteúdos orientados pelo RCNEI, os quais são trabalhados com as crianças, o plano de ação teve como objetivo geral: desenvolver gradativamente nas crianças do grupo IV a capacidade associada às competências linguísticas básicas de escuta, fala, leitura e escrita, por meio das Lendas Regionais, contando com a colaboração de familiares. Quanto aos específicos objetivou-se: a) utilizar o gênero textual lenda como prática pedagógica no exercício da fala, escuta, leitura e escrita; b) conhecer as lendas regionais como elemento da cultura popular e da tradição oral; c) promover a integração de familiares no processo pedagógico das crianças de forma espontânea.

De acordo com o RCNEI, um dos âmbitos de experiência a ser abordado na educação infantil é o **Conhecimento de Mundo**, esse âmbito refere-se às diferentes linguagens construídas pelas crianças, de acordo com as relações que estabelecem com o objeto de conhecimento e a relação das crianças com aspectos culturais.

“A cultura é aqui entendida de uma forma ampla e plural, como o conjunto de códigos e produções simbólicas[...]esta ideia de cultura transcende, mas engloba os interesses momentâneos, as tradições específicas e as convenções de grupos sociais particulares. Incide sobre aspectos essenciais do desenvolvimento e da aprendizagem e engloba instrumentos fundamentais para as crianças continuarem a aprender ao longo da vida.” (BRASIL, ano 1998, p.46)

Assim, por serem as lendas, aspecto da cultura popular regional, que perpassa por modos de vida e que trazem uma significativa contribuição afetiva, criativa, imaginária e com diversos significados, pertinentes a interação social; pode-se estabelecer, portanto, a construção de conhecimento e desenvolvimento da linguagem de

forma dinâmica em situações diferentes de fala, propicio à educação infantil.

Metodologia: sistematizando um caminho

Compreendendo que metodologia é “o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade” (MINAYO, 1999, p.16), ela requer uma elaboração sistemática que clarifique o caminho a ser seguido na prática.

Nesse sentido, visando uma melhor sistematização da ação na sua exequibilidade, estabelecemos a princípio, um prazo para aplicabilidade da ação, iniciando em maio e terminando em agosto do ano vigente. Porém, visando a necessidade de estar em consonância com a rotina da instituição e, principalmente, com a rotina do grupo IV, público escolhido. Durante o período pré-estabelecido, a atividade seguiu importantes etapas, apresentadas aqui detalhadamente.

1º etapa: Inicialmente, foi feita uma sondagem com as crianças, visando saber se ouviam “histórias” em casa, que tipo de história era contada (cumade fulozinha, homem do saco...) quem contava (avós, mãe, pai, tios...). A sondagem revelou que algumas crianças ouviam em casa contada por parentes a “história” de cumade fulozinha e o homem do saco. Outras crianças ouviam na sala de aula contada pela professora, e logo, todas as crianças começaram a criar várias versões de cumade fulozinha, misturando com lobisomem, homem do saco, saci.... Assim, aproveitamos o momento para explicar às crianças que as histórias que estavam relatando eram *Lendas*, histórias contadas geralmente por pessoas mais velhas e que as lendas fazem parte do folclore brasileiro e da cultura popular. É importante ressaltar que no entorno do CMEI existe uma mata, peculiaridade que contribui com a contextualização da abordagem.

- 2° etapa:** A partir do resultado da sondagem, abordamos, no momento da saída das crianças, os familiares responsáveis por elas. A abordagem consistiu em conversa informal sobre o interesse das crianças acerca das lendas e convidá-las para contar ou ler na sala, para sua criança e os demais. Referimos aqui a familiares responsáveis pelas crianças, por compreendermos as mudanças contemporâneas presentes na instituição familiar. “Instituição social mutante por excelência, a família apresenta configurações próprias a cada sociedade e a cada momento histórico[.]” (NOGUEIRA, 2006, p.159). Assim, poderia ter outros participantes que não fossem mães ou pais.
- 3° etapa:** Aos familiares que concordaram em participar, propomos para cada momento de contação o tempo médio de 20 a 30 minutos, considerando a interação das crianças. Após cada contação ou de leitura das lendas, foi proposto às crianças atividades referentes ao que foi apresentado pelos participantes. Podendo variar as atividades entre pinturas, desenhos, colagens ou roda de conversa sobre a lenda contada, objetivando a compreensão, avaliação e controle da leitura realizada.
- 4° etapa:** Ao término da participação dos familiares contando ou lendo as lendas de sua escolha, foi escolhido um dia (em acordo com a professora regente da turma) para uma apresentação teatral das crianças do grupo IV para as demais crianças dos grupos I, II e III como forma de prática do gênero oral e socialização de aprendizagem. A lenda escolhida para a interpretação teatral, foi “Cumade Fulozinha”, por ser essa lenda que as crianças demonstraram mais familiaridade.
- 5° etapa:** Nessa etapa final, pensando na consolidação dos objetivos traçados inicialmente, propomos um jogo (tabuleiro humano) produzido com desenhos dos pés, onde as crianças representam as “peças” do tabuleiro, pulando nas casas “pés” desenhados, constituído por perguntas sobre características dos personagens das lendas contadas, a cada acerto, as crianças pulam, duas ou três casas até a linha de chegada. A

proposta do jogo se deu por entendermos de acordo com os aportes teóricos, que para a criança aprender a ler e escrever precisa compreender tanto o que a escrita representa, quanto de que forma ela representa graficamente a linguagem. Bem como, a oralidade, a leitura e a escrita devem ser trabalhadas de forma integrada e complementar, potencializando-se os diferentes aspectos que cada uma dessas linguagens solicita das crianças (BRASIL, 1998, p.127-133).

As Etapas do Jogo

- 1º: Foi explicado às crianças o funcionamento do jogo, depois os alunos foram convidados a irem para o pátio, aonde o tabuleiro foi exposto, para que pudessem ver como o jogo estava elaborado;
- 2º: Antes de começar a jogar, as pibidianas fizeram uma retrospectiva das lendas contadas, quanto as características dos personagens, dando ênfase a aspectos como: primeira letra do nome, se havia presença de vogais nos nomes dos personagens, cor do gorro e do short do saci, o que o homem do saco oferecia as crianças, aonde a cumade fulozinha mora, etc.;
- 3º: A turma foi dividida em 3 grupos, com um (1) representante para jogar (escolhido voluntariamente) e as outras crianças de cada grupo, ajudando seu representante nas respostas. Grupo 1- “ Cumade Fulozinha”/ Grupo 2- “Saci Pererê/ Grupo 3- “Papa-figo”;
- 4º: O jogo foi aplicado com orientações das pibidianas. Na medida que iam respondendo corretamente às perguntas, as crianças representantes de cada grupo, partindo da linha de saída, pulavam as casas (desenhadas em formato dos pés) se aproximando da linha de chegada, finalizando o jogo.

Resultados

No período de maio a setembro de 2017 aconteceu a aplicabilidade do plano de ação, “As Lendas Regionais Aproximando Família e Escola na Educação Infantil-Exercitando a linguagem oral e escrita”.

Inicialmente, o período de vivência do projeto seria de maio a agosto de 2017, mas, estendeu-se até setembro. Pois, são inúmeras as questões que se apresentam no cotidiano escolar e que interferem no planejamento da ação didática, especificamente no planejamento de um “projeto” quanto as etapas metodológicas a serem desenvolvidas, que precisam se encaixar na organização do tempo já existente na instituição de ensino. Como destaca o RCNEI “a rotina representa, também, a estrutura sobre a qual será organizado o tempo didático, ou seja, o tempo de trabalho educativo realizado com as crianças” (BRASIL,1998, vol.1, p.54). Tratando-se da modalidade de organização do tempo na educação infantil, o RCNEI aponta ainda que o trabalho com projetos comporta uma grande dose de imprevisibilidade, podendo ser alterado sempre que necessário. (Vol. 1, p.57). Visto que, além dessas especificidades, contamos com a colaboração de familiares, fazendo-se necessário a ampliação do tempo para o desenvolvimento das etapas planejadas.

A etapa de contação e/ou leitura das lendas, contou com a colaboração de quatro mães de crianças do grupo IV, mesmo a abordagem tendo sido feita à outros familiares como: avós, tios... A primeira lenda contada por uma das mães, em maio, foi a lenda do Saci Pererê, seguindo de uma atividade de colorir, elaborada pelas proponentes da ação. A atividade consistiu em colorir o saci soltando um passarinho, a fim de ser desmistificado a imagem de um saci malvado e apresentar um saci travesso, brincalhão e que cuida da natureza e dos animais. A mãe surpreendeu a todos, levando um banner de um Saci sem o cachimbo, montado em seu cavalo. Iniciativa que demonstra a satisfação da mãe de colaborar com o processo de ensino e de aprendizagem do filho. Sobre esse aspecto, Nogueira (1999) problematiza que os canais de comunicação entre as instituições família e escola, podem se ampliar para

além dos encontros formais, rompendo assim, com as (in) compreensões mútuas.

A lenda do “papa-figo” foi a segunda a ser contada por outra mãe, que relacionou com a lenda do homem do saco. Na ocasião foi feita a leitura da lenda, retirada do livro de Sônia Travassos “Bicho papão pra gente pequena e bicho papão pra gente grande” (PNBE/2010), a mãe que fez a leitura também elaborou a atividade para as crianças, levando um desenho do homem do saco para as crianças colorirem. As crianças se envolveram bastante e ficaram bem atentas quanto a não falar, nem aceitar bombons de estranhos. Toda abordagem foi conduzida com muita descontração, mas, com foco no desenvolvimento das competências de linguagem.

A lenda de “cumade fulozinha” foi contada por duas mães (em dias diferentes). Foi possível perceber a familiaridade das crianças com essa lenda e as várias interpretações a ela atribuídas. As duas mães contaram uma das muitas histórias da guardiã das matas, a atividade realizada pelas crianças na primeira narração, foi desenhar a “cumade”, a partir da imagem que foi mostrada e fixada no quadro, bem como, de acordo com a história contada, visando a forma de expressão, criatividade, imaginação e comunicação representada de cada criança a partir da linguagem do desenho.

A proposta de atividade na segunda leitura de cumade fulozinha, consistiu em solicitar às crianças a interpretação da história, seguindo um roteiro de abordagens como: quais as características de cumade fulozinha, onde ela vivia, o que o caçador levou para ela, o que tinha dentro do mingau, ela gostava dos animais e das plantas...E assim, as crianças interpretaram, desenvolvendo o aspecto discursivo e criaram outras versões para a lenda. Aspectos esses presentes no RCNEI em relação à fala e à escuta, objetiva-se o relato de histórias conhecidas com aproximação às características da história original no que se refere à descrição de personagens, cenários e objetos [...] (BRASIL,1988 vol. 3, p.137). Nesse caso, as abordagens foram mediadas pelas proponentes da ação.

Vale ressaltar, que em todas as atividades realizadas pelas crianças de desenhar, colorir...foi solicitado às mesmas a escrita dos

seus respectivos nomes. Importante elemento na construção de identidade e da compreensão da prática social que se dá na escrita. Nesse sentido, “saber escrever o próprio nome é um valioso conhecimento que fornece às crianças um repertório básico de letras que lhes servirá de fonte de informação para produzir outras escritas” (BRASIL, 1998, vol.3, p. 147).

Na perspectiva de ampliação do universo comunicativo, valorizando várias formas de comunicação e visando uma integração com as outras crianças da instituição dos grupos I, II e III, foi realizada no início de setembro, após ter encerrado a participação de familiares, uma apresentação teatral das crianças do grupo IV, interpretando cumade fulozinha, para as demais crianças, professoras e demais profissionais do CMEI. A apresentação foi ensaiada anteriormente, houve produção de figurino para a menina que interpretou a “cumade” e para o menino que interpretou o caçador. As demais crianças formaram a mata, todas segurando pequenos galhos de árvore existente no interior da instituição. O resultado foi bastante significativo, tanto no ponto de vista da participação das crianças do grupo IV, quanto da interação das demais crianças, professoras e dos outros profissionais.

Seguindo a sequência de atividades do eixo linguagem oral e escrita, proposto nesse trabalho, produzimos um jogo partindo dos conhecimentos prévios dos alunos, que buscou consolidar os conteúdos que foram trabalhados durante todo o processo pedagógico, além de pretender ampliar, através das lendas, a aprendizagem relacionada a leitura, escrita e também de matemática.

Os alunos mostraram-se bastante motivados e participativos durante todas as etapas do jogo, questionaram sobre as regras, demonstraram ansiedade na hora da aplicação do jogo, alguns se mostraram extremamente competitivos, enquanto a maioria estava mais preocupada em participar da brincadeira, sem demonstrar preocupação com o resultado final. Foi observado que eles interagiram muito entre si, se organizaram nos grupos e produziram coletivamente sempre que um representante demonstrava alguma dificuldade para responder as perguntas feitas por

nós. Também tivemos certeza que os alunos fixaram as lendas que foram trabalhadas durante todo o processo.

Consideramos que o jogo desafiou os alunos, além de refletirem sobre as lendas, tiveram que trabalhar em grupo e aprender lidar com a questão de não poder ganhar sempre. O que nos remete a Luckesi, quando expõe que:

“No mundo e na vida, existe lugar para todos. A ludicidade na vida gregária e coletiva, a qual nos configura como seres humanos, tem como pano de fundos “viver juntos”; todos- todos, ninguém de fora - tendo um lugar, o que implica que cuidemos do nosso estado lúdico sem que nos descuidemos de que o outro também possa viver seu estado lúdico. Em síntese, *ludicidade* tem a ver com a experiência interna pessoal, e, ao mesmo tempo e consequentemente, com experiência coletiva” (2014, p. 19)

Considerações finais

Pode-se considerar o plano de ação e sua execução de forma positiva e significativa, considerando os resultados obtidos e opiniões da professora regente e da coordenadora pedagógica do CMEI, que acompanharam a produção e realização da atividade. Também positivo, no ponto de vista da elaboração de atividades fomentadoras da prática de leitura e escrita dentro do eixo da linguagem oral e com relação a suscitar a colaboração de familiares no processo pedagógico das crianças de forma espontânea.

É importante ressaltar que o desenvolvimento das habilidades da linguagem oral nas crianças não acontece de forma linear, portanto, um trabalho que propicie esse desenvolvimento de forma gradativa, implica em diferentes contextos até a apropriação da linguagem e escrita convencional. Compreende-se, portanto, que a oralidade, leitura e escrita precisam ser trabalhadas de forma associadas, considerando os aspectos sócio cultural de cada criança.

Para as mães que colaboraram com a ação, foi perceptível a satisfação de poder contribuir com o ensino e a aprendizagem de seus filhos e das demais crianças que ficaram entusiasmados. Dessa forma, tanto para nós pibidianas, quanto para a Professora regente do grupo e a gestão do CMEI, fomentar a aproximação da família/comunidade no processo pedagógico, além de relevante, está em consonância com os marcos legais, proponentes de uma educação de qualidade e humanizada

No que se refere à formação docente das bolsistas pibidianas e proponentes da ação, a atividade realizada possibilitou vivenciar e participar do processo pedagógico na educação infantil de maneira relevante, apropriando-se de recursos lúdicos. Nesse sentido, consideramos que o PIBID vem contribuindo com a nossa formação, fomentando em nós uma atuação docente mais comprometida com a qualidade da educação básica especificamente na primeira e mais importante etapa, que é a educação infantil.

Referências

- BRASIL. **RCNEI** – Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil – Brasil, 1998, Vol. 1 e 2.
- CAVALCANTE; MELO. Gêneros Oraís na escola. In: SANTOS; MENDONÇA; CAVALCANTE. **Diversidade textual**: os gêneros na sala de aula. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- DALLABONA. Sandra Regina; MENDES, Sueli Maria Schmitt. O lúdico na educação infantil: jogar, brincar uma forma de educar. **Revista da Divulgação Técnico-Científica do ICPG**, Santa Catarina, v.1, p.107-12, 2004. Disponível em: <<http://www.posuniasselvi.com.br/artigos/revo4-16.pdf>> Acesso em: 09.09.2017.
- LUCKESI. Cipriano Carlos. Ludicidade e formação do educador. **Revista entreideias**, Salvador, v.3, n.2, p.13-23, jul./dez. 2014. Disponível em:<<https://www.portalseer.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/9168>> Acesso em 09.09.2017
- MINAYO, M.C. de S. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: _____ (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis/. Editora Vozes, 1999. pp. 19-38

NOGUEIRA, M.A. Família e Escola na Contemporaneidade: os meandros de uma relação. **Educação e Realidade**, n. 31 (2), pp. 155-170, jul. / dez. 2006.

TRAVASSOS, Sônia. **Bicho papão pra gente pequena-Bicho papão pra gente grande**. Rio de Janeiro: JPA, 2009.

O sertão musicado e dançado: concepções pedagógicas da identidade sertaneja na escola municipal Darcy Ribeiro

Alan da S. Alves¹

Vinicius Queiroz Freitas²

Adalberto Martins³

Michelle Rosas Pires⁴

Lúcia de Fátima Araújo⁵

Introdução

Estar no ambiente escolar é muito importante, pois enriquece nossa formação, e também nos dá a oportunidade de aprender muito com a prática que tanto solicitamos ao longo do curso. Além disso, o contato com a realidade escolar possibilita aprender a lidar

1 Bolsista de Iniciação à Docência. Aluna do Curso de Licenciatura em Pedagogia/UFRPE. E-mail: iralvescj@hotmail.com

2 Bolsista de Iniciação à Docência. Aluna do Curso de Licenciatura em Pedagogia/UFRPE. E-mail: vqfpedagogia@gmail.com>

3 Professor da Escola Municipal Darcy Ribeiro. E-mail: adalberto.ufrpe@hotmail.com

4 Supervisora do Programa de Iniciação à Docência do PIBID/UFRPE. Professora da Escola Municipal Darcy Ribeiro. E-mail: chellerosas@hotmail.com

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

com situações inesperadas do cotidiano escolar, bem como, com as angústias e inquietações que estas suscitam em relação a fazer a diferença frente à realidade.

Na nossa experiência como Pibidianos, aprendemos que uma das ações do professor é de observar sua turma/aluno e auxiliar no seu processo de aprendizagem, tornando as aulas mais motivadas e dinâmicas, não rotulando o aluno, mas dando-lhe a oportunidade de descobrir suas potencialidades, oferecendo ferramentas para que essas potencialidades surjam.

Na diagnose que fizemos, enquanto pibidianos, identificamos a necessidade de trabalhar a problemática acerca da identidade cultural nordestina, sobretudo pernambucana. Esse tema estava no rol dos temas propostos pela Secretaria de Educação da Cidade do Recife e bem apropriado ao momento, devido à proximidade com os festejos juninos.

A partir dos vários questionamentos dos alunos, ao se trabalhar com essa temática, terminamos transformando assim, em um estudo sobre a história da cidade de Serra Talhada e suas tradições, bem como a cultura Sertaneja de modo geral.

Nesse contexto surgiu esse projeto, no qual procuramos trabalhar de forma interdisciplinar, a cultura nordestina, através do estudo sobre o Xaxado e a cidade de Serra Talhada, com seus conceitos apropriados pela Geografia Cultural, como a questão da Identidade territorial e Cultural, mais especificamente no caso do povo nordestino, do Sertanejo, que deixa sua terra em busca de melhorias em regiões mais prósperas, mas nunca se esquece da realidade que o gerou, da sua terra, dos seus. Tudo isso presente num mar de religiosidade.

E buscando na historiografia brasileira, é inconcebível não ver a história de Virgulino Ferreira da Silva no Nascimento ou simplesmente o Cangaceiro “Lampião”. Buscou-se ainda refletir sobre sua influência no contexto social, econômico e cultural da época em que foi criado, e as repercussões trazidas à época atual.

A análise de músicas também serviu como um meio de expressão e de identidade cultural, partindo de músicas do Lampião, Luiz

Gonzaga, Marinês e Jackson do Pandeiro, como elo de ligação entre a teoria e a prática, para a construção de uma reflexão crítica sobre esse elemento artístico tão característico do Nordeste.

Sabemos que a nossa região Nordeste é muito rica do ponto de vista musical. A identidade sertaneja e sua cultura ajudam a explicar esse fato, as referências são muito diversas e em grande quantidade, no sertão nordestino, por exemplo, temos uma linguagem regional, e a música permite tratar esse tema, como também, para mostrar aspectos como vestimenta, paisagem, fauna, flora, solo, comida entre outras características. A seguir, abordaremos um pouco sobre o aspecto da formação da identidade sertaneja.

Identidade: aspecto do ser humano em contínua transformação

Ao avaliar o ambiente escolar, seus atores sociais e as relações nos processos de ensino-aprendizagem, pode-se compreender os aspectos comportamento/aprendizagem dos educandos. Além disso, identificou-se iminente crise de valores e éticas, como respeito e tolerância; assim através de estudos da cultura sertaneja e a identidade pernambucana desconstruímos estereótipos como: desvalorização da mulher, incitação ao uso de drogas como álcool; desapego ao trabalho e ao estudo, etc. Com isso, tornou-se essencial desenvolver medidas que possibilitassem a reflexão crítica dos educandos, permitindo o debate temático de questões como: Direitos Humanos, identidade, cultura e construção de valores.

Sabemos que a construção da identidade do sujeito se dá na interação com o outro, e também com a cultura, entre outras coisas, de forma que a identidade constitui-se o eixo que interliga o eu interior com o exterior. A partir desses processos psicológicos e sociológicos surge o sujeito autônomo, cuja identidade é móvel, não permanente, que se constrói no decorrer da história e não é dada de forma inata. Dessa forma, o sujeito poderá assumir identidades diferentes em momentos diferentes.

Na modernidade a mudança assume um caráter ainda mais específico conhecido como globalização, que produz impactos na identidade cultural dos sujeitos; além disso, a mudança nesse contexto é ainda mais rápida e permanente, distinguindo-se assim das sociedades consideradas tradicionais nas quais os símbolos do passado são venerados e perpetuados.

Para além das velocidades das transformações a sociedade moderna é definida também pelo seu caráter altamente reflexivo. Suas mudanças atuam na sociedade de forma a alterar as estruturas das antigas instituições, ou simplesmente criando instituições absolutamente novas se comparadas as tradicionais.

Assim, as sociedades tardias são caracterizadas pela diferença. Diferenças de posições, visões, antagonismos e consequentemente diferentes identidades. Essas sociedades não se desintegram totalmente e sim se articulam, contudo, sua estrutura permanece aberta, exigindo assim deslocamento de identidades abrindo, contudo possibilidades para novas articulações que resultam na construção de novas identidades.

Um dos aspectos da globalização que tem impactado as identidades nacionais é a sua modificação na compreensão do tempo e espaço, tornando o mundo menor, de maneira que determinadas ações ocorridas em um lugar tem um impacto em outros locais, mesmo os mais distantes. O tempo e espaço são as coordenadas básicas de todo um sistema de representação, a escrita, a arte, o desenho, entre outros.

Neste contexto, o lugar é descrito na visão do autor como algo concreto e se relaciona com a nossa identidade e a ela se liga. No período pré-moderno o espaço e o lugar eram coincidentes, pois as atividades da vida social dependiam da presença física das pessoas. Já na modernidade ocorre a cisão espaço e tempo, de maneira que é possível comunicar-se com o ausente fisicamente.

Em decorrência desse processo argumenta-se que está se enfraquecendo as formas nacionais de identidade cultural, provocando um afrouxamento da identidade nacional. As identidades nacionais se mantêm em relação à perpetuação dos direitos, leis,

cidanias, contudo, as comunidades locais têm se fortalecido e emergidos identificações globais.

A globalização provoca então fluxos culturais, e como consumidores de culturas as pessoas passam a partilhar identidades. O constante contato com outras culturas torna impossível manter as identidades culturais intactas e o não enfraquecimento das identidades nacionais.

O conceito de identidade tem se destacado no âmbito das Ciências Sociais, na Psicologia, na Sociologia, na Antropologia e na Educação e tem adotado diferentes prismas de análise. A identidade é entendida no âmbito da Psicologia Social (CIAMPA, 1990) como a dialética entre o indivíduo e a sociedade. Portanto, a formação da identidade sofre as determinações sociais e se auto-organiza no indivíduo a partir do confronto entre o que o meio social informa sobre seus modos de ser e o que o indivíduo vai internalizando a partir das referências externas. Ciampa (1977, p. 19), proclama: “compreender a identidade é compreender a relação indivíduo sociedade” considerando que “cada indivíduo encarna as relações sociais configurando uma identidade pessoal” (CIAMPA: 1990, p. 127). Assim, a identidade é pessoal, mas advinda das determinações sociais sobre o indivíduo.

Diante do exposto, a identidade do homem e da mulher sertaneja está em contínua transformação, nas mais variadas vertentes de sua vida; a economia, os costumes, a cultura, enfim tudo isso está em contínua mudança, pois o estado atual de modernidade, põem estes cidadãos que vivem nas mais longínquas terras do interior do Brasil, e sobretudo, do sertão pernambucano, em permanente contato através dos meios de comunicação e da rede mundial de Internet.

O nosso projeto quis demonstrar que para além do sertão romantizado que está bem grafado nos livros didáticos, existe um povo forte que, nas suas expressões culturais deixa bem claro, parafraseando o romancista Euclides da Cunha, na sua obra *Os Sertões*, que o Sertanejo é antes de tudo, um forte (CUNHA: 2002, 115).

Metodologia

O projeto foi desenvolvido com a turma de 3º ano do turno matutino da Escola Municipal Darcy Ribeiro, situada na cidade de Recife-PE. Foram realizadas cinco atividades no primeiro semestre do ano 2016 com intervenções e ações que ocorreram entre os meses de março e junho, onde foram pensadas várias atividades com o tema “A cidade de Serra Talhada”; neste período foram propostas atividades de tempestade de idéias, estudo da História e Geografia de Serra Talhada, com exercícios usando o livro didático; bem como dentro do aspecto interdisciplinar, usando conteúdos de artes que contemplasse o xaxado.

A primeira atividade, realizada no mês de Março, iniciou-se com uma “tempestade de idéias” partindo do que os alunos sabiam sobre o sertão e as pessoas que moram lá. Dando suporte a esse momento trabalhamos com o material da Literatura de Cordel em vídeo chamado “O Cangaceiro” produzido pela Universidade Federal de Pernambuco – Campus Agreste – Departamento de Comunicação Social. No decorrer desta atividade, os alunos desenvolveram textos e desenhos sobre a questão da identidade e cultura do Cangaço, que teve como título “Lampião e Maria Bonita”.

Para a realização deste trabalho, como já foi dito, utilizamos a literatura e vídeo que é narrado em forma de cordel, com base na cultura sertaneja. Assim contando de forma lúdica sobre o cordel e sua estrutura, além da apresentação em vídeo sobre a biografia de vida de Lampião.

A segunda atividade foi realizada também em Março de 2016 e teve como tema: “A cidade de Serra Talhada – PE”. Na realização dessa atividade trabalhamos os aspectos geográficos, históricos e culturais através de músicas e danças, no caso a típica dessa cidade que é o Xaxado.

No primeiro momento dessa segunda atividade, foi apresentado aos estudantes as características geográficas de Serra Talhada,

suas diferenciações e semelhanças com outras cidades, em seguida foi entregue um texto com a história de Lampião e a música – ‘Mulher Rendeira’ de Autoria de Volta Seca e Lampião. Após a leitura da letra e escuta da música foi desenvolvida uma atividade de interpretação textual, e a opinião dos alunos sobre a cultura sertaneja, apontando os aspectos pertinentes para a compreensão e sua contextualização.

A partir dessa atividade podemos fazê-los perceber a riqueza da região Nordeste, do ponto de vista musical, mostrando aspectos como: vestimenta, paisagem, fauna, flora, solo, comida entre outras características.

A terceira atividade foi realizada no mês de Abril de 2016 teve como tema: “músicas e Danças do sertão: trabalhando o Xaxado”. Para a realização desta atividade foram trabalhadas músicas e distribuídas as letras das músicas para os alunos escutarem e acompanharem, tendo uma melhor compreensão de aspectos da cultura nordestina, abordados nas mesmas. Passamos também um vídeo de um grupo chamado “Os cabras de Lampião” que apresentavam a coreografia do Xaxado. Nesse vídeo, os alunos tiveram contato com a forma de vestimenta e a questão culinária, também mostrando pratos típicos do sertão como a produção de queijo manteiga, bolo de caco, bode assado.

Já nos meses de Maio e junho de 2016 trabalhamos de forma objetiva as festas juninas; iniciou-se com a apresentação da música “ABC do Sertão” de Luíz Gonzaga, na qual os alunos aprenderam a coreografia do Xaxado para ser apresentada na festa junina da escola. Em decorrência aos festejos juninos, trabalhamos os aspectos folclóricos e culturais do Xaxado e da cidade de Serra Talhada sendo esta considerada ‘o berço do xaxado’.

Em seguida trabalhamos a origem das quadrilhas juninas, aplicando atividades que envolvessem desenhos sobre a temática “Cidades de Pernambuco: cultura de Serra Talhada”, para compor um quadro expositor desta atividade de desenho.

Resultado e discussão

Ao ser ensinado e explicado sobre a cultura sertaneja, observou-se vários aspectos a serem trabalhados com interdisciplinaridade como Artes, História, Geografia, Expressão Corporal através da dança, Linguagem escrita e Oral com as músicas.

Segundo objetivos dos parâmetros Curriculares Nacionais (PCN,1997) da língua Portuguesa para a educação Fundamental, os alunos deveram ser capazes de produzir textos orais e escritos coesos e coerentes, considerando a quem se destina e o sentido da mensagem, identificando o gênero que atendam à intenção comunicativa. E também ler e escrever textos dos gêneros previstos para o ciclo, utilizando a escrita alfabética e preocupando-se com a forma ortográfica. Dessa forma, a escola deve propor situações didáticas por meio das quais, os alunos utilizem a linguagem oral e escrita nas diferentes situações comunicativas, não que haja uma forma certa de falar, mas para que haja adequação da fala.

Ainda segundo o PCN, 1997:

A questão não é falar certo ou errado, mas saber qual forma de fala utilizar, considerando as características do contexto de comunicação, ou seja, saber adequar o registro às diferentes situações comunicativas. É saber coordenar satisfatoriamente o que falar e como fazê-lo, considerando a quem e por que se diz determinada coisa. É saber, portanto, quais variedades e registros da língua oral são pertinentes em função da intenção comunicativa, do contexto e dos interlocutores a quem o texto se dirige. A questão não é de correção da forma, mas de sua adequação às circunstâncias de uso, ou seja, de utilização eficaz da linguagem: falar bem é falar adequadamente, é produzir o efeito pretendido. (PCN, 1997, p.26).

Então, através de desenhos, textos e histórias trabalhadas com os alunos, vemos uma progressão e ação diferenciada onde os alunos puderam refletir e ao mesmo tempo se letrar acerca do

tema da cultura sertaneja pernambucana, em especial a da cidade de Serra Talhada PE.

Nesse trabalho, entendemos cultura como:

...um conjunto de hábitos e costumes construídos socialmente, que fornecem traços idenitários, promovendo a diferenciação dos mais diversos grupos sociais que ao correr dos anos podem sofrer modificações em uma dinâmica constante, promovida por elementos internos e/ou externos. (OLIVEIRA, 2007).

Desse modo, as manifestações culturais dizem muito a respeito da identificação de uma determinada região. E, dentre as muitas formas de manifestações, está a música, que carrega em si diversos elementos que podem ser considerados característicos de uma região.

Portanto, acreditamos que, à medida que os alunos entendem a maneira de manifestar a cultura popular, passam a respeitar e cultivar valores, fazendo leituras com linguagens novas e melhorando a atuação no seu dia-a-dia com menos preconceito e dando mais valor a sua cultura.

Silva (2009) afirma que “o regionalismo nordestino nasceu e se desenvolveu como reação à decadência econômica do Nordeste.” Dessa forma, é possível atentar para o aspecto econômico como um dos muitos fatores que influenciam a vida cultural de uma sociedade.

Além disso, o Cangaço é tema que tem sido muito analisado pela questão social, política e econômica. Entretanto, o viés cultural vem ganhando visibilidade. Um dos aspectos culturais mais reconhecidos do Cangaço é o Xaxado, e ele cumpre seu papel em caracterizar e representar o povo forte do Cangaço. Com a batida rápida e os passos firmes, representa uma cultura baseada em uma vida de privação e determinação.

O termo popular significa aquilo que é próprio do povo. Sendo assim, a cultura popular nada mais seria que uma cultura feita

pelo povo e para o povo. O Xaxado é um exemplo disso. A música aliada à dança era uma forma do povo exercitar sua criatividade, se entreter e se sentir representado, de forma simples e atrativa.

O tempo passa, mas a tradição permanece, como forma de conservar a lembrança histórica e manter o povo culturalmente unido. Embora o Nordeste não seja mais como antes, manifestações artísticas como o Xaxado ainda se mantêm constituindo novos significados histórico-sociais, desenvolvendo-se e transformando-se.

Considerações finais

A identidade sertaneja vem sendo construída pelos sujeitos mobilizados e organizados, ancorando-se na cultura e na especificidade presente nas relações sociais e produtivas dos sujeitos do interior.

A afirmação da identidade sertaneja a partir da valorização e do respeito aos costumes da tradição, e aos modos de vida e de trabalho se insere numa dinâmica de resistência ao processo de diluição das diferenças, reforçando-as pelo pertencimento a uma territorialidade. O território seria a base sobre a qual a cultura estabeleceria a interação, por exemplo, entre o rural e o urbano, de modo a garantir a manutenção das identidades, das diferenças.

Portanto foi entendido que ao se trabalhar na escola sobre a cultura sertaneja e a realidade de Serra Talhada, para melhor desenvolvimento e conhecimento dos alunos foi visto aspectos como valores, identidade, música, dança, população e cultura, trazendo o incentivo e participação dos alunos ao quererem compreender valores e agir de forma mais respeitosa e sem estigmas e preconceitos, tendo como fruto disso, a identidade sertaneja compreendida como espaço vivido, com seus sujeitos e suas tradições, espaço de cultura, de produção da vida, de democratização das relações sociais, de solidariedade, de justiça social.

Por fim, a realidade de seu posicionamento como sujeito social consciente e organizado se expressa historicamente em diversos e vários significativos processos de inserção na luta em busca da

auto afirmação como povo que luta e não se submete aos processos manipulatórios e ideológicos do mundo contemporâneo.

Referências

- Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: 144p.
- CAMPOS, Rui Ribeiro de. **A geografia da semi-aridez nordestina e a MPB**, Revista Sociedade & Natureza, V. 18 N.35 UFU – Universidade Federal de Uberlândia – MG 2006.
- CIAMPA, Antonio da Costa. **A estória do Severino e a história da Severina**. São Paulo: Brasiliense, 1990.
- CUNHA, Euclides da, **Os Sertões**. São Paulo: Editora Martin Claret, 2002.
- MACIEL, Thayze Anne Fernandes **Nordeste é Xaxado** – TCC (Graduação) – Universidade Estadual da Paraíba – Centro de Ciências Sociais Aplicadas – Departamento de Comunicação Social – Curso de Jornalismo – Campina Grande –PB 2014.
- OLIVEIRA, Gilsimar Cerqueira de. Salvador. **Aspectos culturais do Nordeste e do nordestino nas Hq's xaxado e a volta da graúna**. Salvador: Editora 3, 2007. 8 p.
- SILVA, Amanda Camylla Pereira. **No Xaxado com os cabras de lampião: a construção de uma identidade e uma memória social do cangaço**. 2013. 54 f. TCC (Graduação) - Curso de História, Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

Explorando alguns gêneros textuais: práticas pedagógicas de incentivo ao processo de aprendizagem da leitura e da escrita em uma turma do 4º ano

Adjane Melo da Silva¹

Ullair Maria da Silva²

Ana Catarina dos Santos Pereira Cabral³

Introdução

A execução das intervenções propostas pelo Programa Institucional de Bolsas de iniciação à docência (PIBID) é muito importante para os estudantes do curso de Licenciatura em Pedagogia, pois possibilita conhecer e refletir sobre o chão da escola ao longo do curso. Além disso, o PIBID promove medidas de intervenção no ambiente escolar e oportuniza práticas pedagógicas que procuram contribuir para a melhoria da educação básica.

1 Bolsista de iniciação à Docência - Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), Recife/PE, meloadjane21@gmail.com

2 Bolsista de iniciação à Docência - Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), Recife/PE, ullair_lair@hotmail.com

3 Coordenadora de Área - PIBID Pedagogia - Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), Recife/PE anacatarinacabral@yahoo.com.br

No ano de 2017 atuamos neste Programa, em uma turma do 4º ano, que tinha 18 alunos, na escola Municipal Darcy Ribeiro. Neste período desenvolvemos algumas sequências didáticas envolvendo o ensino da Língua Portuguesa. As atividades foram planejadas, a partir de uma avaliação diagnóstica que realizamos na turma, em que observamos que apenas um aluno ainda não tinha dominado o funcionamento do Sistema de Escrita Alfabética. Os 17 alunos ainda não liam com fluência de leitura, bem como apresentaram dificuldades em realizar atividades de compreensão leitora e de produção de texto.

Diante disso, nossas ações foram planejadas e executadas visando realizar um trabalho de incentivo a leitura e a escrita e reduzir as dificuldades das crianças em relação a estes dois eixos de ensino da Língua Portuguesa. Portanto, como proposta de intervenção tivemos como objetivo geral: contribuir para formação de leitores e produtores de texto, a partir do estudo dos gêneros fábula e história em quadrinhos. Quanto aos objetivos específicos destacamos: ativar estratégias de compreensão leitora, refletir sobre as características sócio discursivas dos gêneros História em Quadrinhos e Fábula; produzir textos atendendo as características do gênero.

Referencial teórico

Vivemos em uma sociedade grafocêntrica, faz-se necessário introduzir os novos aprendizes em práticas de leitura e escrita que sejam de incentivo ao desenvolvimento dessas competências e que consequentemente resultem na inserção dos sujeitos no exercício de cidadania. De acordo com Telma Leal e Kátia Melo (2006):

A leitura é um dos eixos principais a ser priorizado no Ensino Fundamental. Ensinar a ler é uma ação inclusiva, pois possibilita ao indivíduo ter acesso a diferentes informações e participar de eventos de letramento que ampliam sua participação na sociedade, ou seja, saber ler

possibilita ao indivíduo inserir-se em situações próprias da nossa sociedade letrada em que o texto escrito é usado para mediar as interações. Colabora, portanto, para a construção da identidade cidadã dos alunos (p. 42).

É de extrema importância que os docentes promovam práticas pedagógicas que aproximem e despertem nos alunos o gosto pela leitura e escrita. No entanto, é necessário que utilizem de diversas estratégias para que as atividades propostas sejam prazerosas e promovam aprendizagens nos sujeitos.

As histórias em quadrinhos apresentam-se como uma ferramenta didático-pedagógica capaz de inserir os alunos no universo da leitura e da escrita através do entretenimento. A junção de palavras e imagens que são características das HQs é capaz de atrair o leitor, promovendo assim, uma leitura prazerosa e de fácil compreensão.

Santos (2001) afirma que “crianças e jovens têm na história em quadrinhos, um aliado para desenvolver o hábito de leitura” (p. 46). O autor já mencionado ainda acrescenta que “a criança que não lê nem história em quadrinhos, tampouco se sentirá disposta a enfrentar textos didáticos, literários e informativos” (p. 47). Com base nisso, decidimos planejar atividades que explorassem o gênero textual história em quadrinhos, permitindo que os alunos realizassem a leitura de algumas HQs que apresentamos e algumas tirinhas de Maurício de Sousa, e partindo dessas leituras produzissem novas histórias, reforçando assim, o incentivo a escrita. Além disso, afirmamos que o contato com as histórias em quadrinhos possibilita uma amplitude no vocabulário dos sujeitos, o que também serve para reforçar suas habilidades como leitores e escritores. Paiva (2017), também defende que as histórias em quadrinhos apresentam-se como uma ferramenta facilitadora da aprendizagem da leitura e da escrita. Ele também fala do reconhecimento deste gênero textual nos Parâmetros Curriculares Nacionais. Afirmando que:

O reconhecimento das HQs como uma maneira de auxiliar na prática pedagógica ocorreu oficialmente em

alguns países, sendo um deles o Brasil que em 1996 promulgou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Esses importantes documentos apresentaram ao ensino formal brasileiro as HQs como um instrumento da educação especialmente como ferramenta interdisciplinar e transversal e como um gênero textual, no que se refere ao ensino e aprendizagem das linguagens. (PAIVA, 2017, p. 70).

Ressaltamos que ao recorrermos aos PCNs da Língua Portuguesa, verificamos que nele consta as histórias em quadrinhos como um gênero adequado para ser trabalhado no segundo ciclo do ensino fundamental I. Além disso, alguns dos seus objetivos é fazer com que o aluno “leia autonomamente diferentes textos dos gêneros previstos para o ciclo” e “produza textos escritos, coesos e coerentes, dentro dos gêneros previstos para o ciclo.” (BRASIL, 1997, p. 80). Portanto, nossas práticas pedagógicas foram planejadas e desenvolvidas para atingir tais objetivos que constam nos PCNs e que são de grande relevância para a vida dos sujeitos.

Metodologia

As sequências didáticas foram realizadas por duas bolsistas de iniciação à docência, numa turma do 4º ano, no período de setembro de 2017 a dezembro de 2017, na Escola Municipal Darcy Ribeiro, no horário da manhã.

Como já mencionamos anteriormente, promovemos práticas pedagógicas que foram desenvolvidas com base na exploração dos gêneros textuais Fábulas e Histórias em Quadrinhos.

Na primeira proposta de atividade trabalhamos com o gênero fábula, sendo a nossa prática pedagógica conduzida da seguinte forma: primeiramente foi solicitado aos estudantes que estivessem sentados em um semicírculo, a atividade teve início com questionamentos direcionados aos alunos para resgatar seus conhecimentos prévios em relação a este gênero específico, para a partir das

respostas dos estudantes, conceituarmos e explicarmos através de exemplos práticos, o que seria uma fábula. Conforme consta nos PCNs da Língua Portuguesa, devemos “considerar os conhecimentos anteriores dos alunos em relação ao que se pretende ensinar [...]” (p.36) Em seguida, realizamos a leitura coletiva da fábula intitulada “O Leão e o Ratinho”, e após esse momento, solicitamos aos alunos que produzissem um novo texto resultante da leitura inicial. Ressaltamos que nessa nova produção textual, orientamos aos alunos que fizessem uso da linguagem verbal e linguagem não verbal, e para finalizar pedimos a cada um dos educandos para socializar através da leitura em voz alta, suas respectivas produções textuais para os demais membros da turma.

Na segunda proposta de atividade, trabalhamos com algumas tirinhas de Maurício de Sousa, que já é bastante conhecida pelo universo das crianças e que fazem parte do gênero textual HQ. No entanto, pedimos aos estudantes para realizarem a leitura de algumas tirinhas entregues por nós bolsistas de iniciação à docência, e em seguida alguns alunos finalizaram recontando as tirinhas lidas, enquanto outros criaram novas tirinhas a partir da que foi apresentada inicialmente.

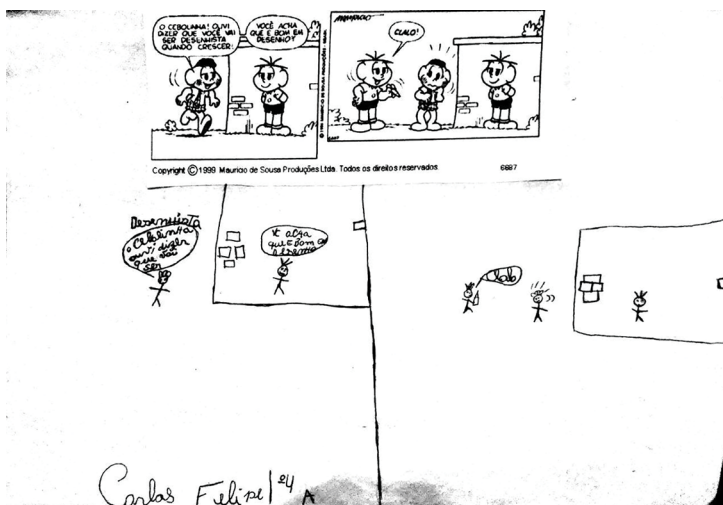


Imagem 1 - Produção do aluno Carlos ao completar a Tirinha

Em relação ao trabalho com História em quadrinhos, nossa prática pedagógica se deu da seguinte forma, exibimos no quadro, algumas das características que compõem as HQs, como por exemplo, balões, personagens, diálogos, para que os alunos pudessem identificar qual gênero estava sendo trabalhado, e logo após a identificação, realizamos uma explicação e distribuimos uma atividade para que os alunos realizassem. A atividade consistia da seguinte maneira, entregamos uma folha contendo uma história em quadrinhos, mas apenas o primeiro e o penúltimo balão estavam preenchidos, sendo assim, os educandos precisavam preencher os balões que estivessem em branco.

Na terceira proposta de atividade, trabalhamos com a dinâmica de leitura a partir do texto “A Abelhinha Curiosa.” A sala foi dividida em dois grupos, em seguida foi entregue um mesmo texto para as duas equipes e solicitado à leitura em voz baixa. Depois esse mesmo texto foi cortado em partes, cada parte contendo uma numeração diferente e cada aluno recebeu uma dessas partes, ficando responsável por ler em voz alta de acordo com a sua ordem para atribuir sentido a leitura, por fim, os estudantes foram questionados se era melhor ler individualmente ou da forma que foi solicitada. Além disso, eles realizaram uma atividade de compreensão de texto.

Resultados

Analisando as atividades que desenvolvemos na turma do 4º ano, pudemos refletir sobre a nossa prática pedagógica e sobre a aprendizagem desses alunos, suas limitações e dificuldades quanto ao domínio da leitura e da escrita. Constatamos alguns avanços e alguns entraves que precisam ser superados quando tratamos das habilidades envolvendo a compreensão e produção de texto. Estamos cientes de que as atividades desenvolvidas contribuíram para o desenvolvimento e aprendizagem dos estudantes. As atividades propostas mobilizaram as estratégias de compreensão

leitora, tais como: levantamento dos conhecimentos prévios, inferências, apreensão do sentido do texto, exploração do significado de palavras. Através das propostas de intervenções, ou melhor, das atividades realizadas, percebemos o potencial de produção textual das crianças, apresentando coerência em suas produções textuais. Os alunos produziram um texto atendendo as características do gênero, como pode ser observado no exemplo abaixo:

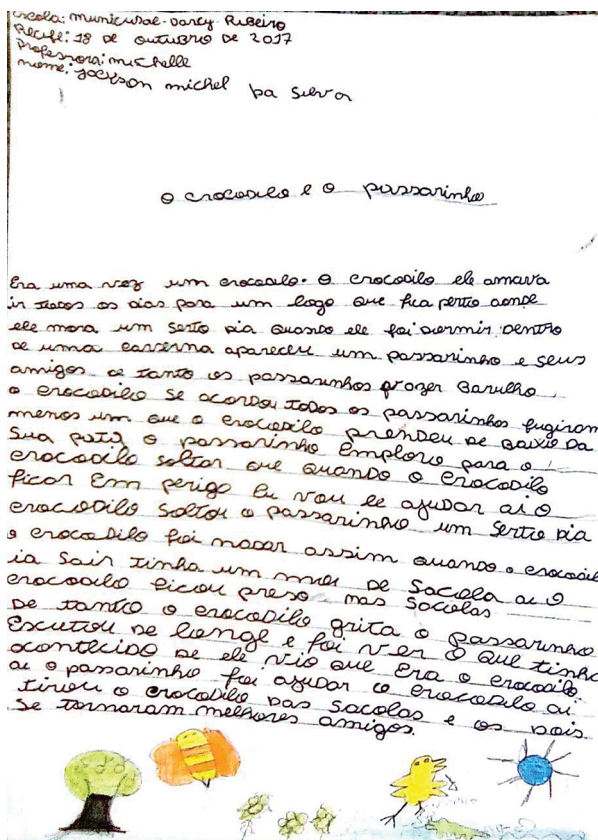


Imagem 2 - Fábula produzida pelo aluno do 4º ano

Quanto ao trabalho com o gênero textual fábula, verificamos que os alunos já possuíam compreensão deste gênero, compreendiam que a fábula é um gênero que em sua maioria é composto

por personagens que são animais e tem a finalidade de apresentar valores moralizantes aos leitores. Os educandos mostraram-se interessados durante o momento da contação de história sobre “O Leão e o Ratinho”, e em seguida tiveram a oportunidade de escrever suas próprias fábulas utilizando a linguagem verbal e a não verbal. Com esta atividade permitimos que as crianças desenvolvessem autonomia durante a escrita, e notamos que alguns alunos conseguiram se desprender do texto original e criar novos personagens, dentre eles, podemos citar fábulas que foram escritas pelos alunos e intituladas como “O Rato e o Leopardo”, “O Crocodilo e o Passarinho”, enquanto outros foram bem fiéis às ideias do texto inicial. Além disso, percebemos que as produções textuais dos alunos, assim como a maioria das fábulas, apresentavam mensagens positivas, enfatizando principalmente a amizade entre os personagens. Durante esta atividade, acompanhamos um caso específico, no qual um dos alunos, ainda não conseguia ler e escrever com autonomia, então solicitamos que utilizasse a linguagem não verbal para representar a fábula que foi contada, e durante o momento da leitura explicou o desenho que construiu. Quanto à escrita dos demais alunos, percebemos que existem algumas lacunas que precisam ser superadas, na fábula de alguns deles, encontramos problemas de ortografia. Outro ponto que também identificamos através desta atividade, refere-se à questão da caligrafia, embora tenha sido uma pequena minoria de alunos que apresentaram caligrafia pouco compreensível, não podemos deixar de mencionar esse fato. Além disso, na maioria das produções textuais dos alunos, notamos a ausência de pontuação, sinais primordiais como vírgula e ponto final faltavam em seus textos.

Ao trabalhar com tirinhas foi explorado a criatividade e a imaginação dos alunos durante a sua produção escrita, pois os mesmos elaboraram seus textos com base nas poucas mensagens apresentadas nos balões, e principalmente na linguagem não verbal apresentada na tirinha. Amorim e Farago (2015), afirmam que “trabalhar com ilustrações é importante para os leitores iniciantes,

pois estimula o interesse da criança, ajudando a compreender o texto por meio do contato com a linguagem não verbal.” (p. 145).

Em relação às atividades de leitura foram trabalhadas a fluência de leitura e a compreensão leitora, a partir de atividades individuais e coletivas. Notamos que muitos alunos apresentaram dificuldades em realizar as atividades, o trabalho coletivo motivou os estudantes.

Ao Trabalhar com história em quadrinhos foi possível perceber mais uma vez, a criatividade e o potencial de produção textual das crianças, pois partindo de uma ideia central, ou seja, dos balões que já estavam preenchidos e das imagens da HQ trabalhada, os alunos apresentaram suas singularidades, preenchendo os balões que estavam em branco e atribuindo novos e diferentes rumos ao texto inicial. Constatamos que todos os alunos que participaram desta atividade, foram capazes de produzir novos textos e dar novos sentidos a história. A história em quadrinhos mencionada consistia em imagens que representava duas crianças dialogando e uma delas estava lendo um livro, o balão que estava preenchido possuía a seguinte mensagem “Oi, Marcos! O que você está lendo?”, com base nisso, os alunos foram preenchendo os demais balões de acordo com as suas ideias. A seguir mostramos alguns trechos das histórias em quadrinhos construídas pelas crianças, e identificamos que elas utilizaram em seus textos intertextualidade. Observe trechos da HQ elaborada por uma aluna do 4º ano:

Balão 1: Oi, Marcos! O que você está lendo?

Balão 2: “Estou lendo historinha”.

Balão 3: “O que você está lendo”

Balão 4: “Eu estou lendo adão e eva” (Aluna do 4º ano da Escola Municipal Darcy Ribeiro).

Abaixo transcrevemos mais trechos desta mesma atividade realizada por mais um aluno do 4º ano:

Balão 1: Oi, Marcos! O que você está lendo?
 Balão 2: “Oi, Maria estou lendo um livro muito legal”
 Balão 3: “Marcos que livro tão legal que você está lendo”
 Balão 4: “Eu estou lendo os três porquinhos”
 Balão 5: “Nossa Marcos que legal”
 Balão 6: “Sim esse livro é muito legal tem até lobo”
 (Trechos da HQ produzida por um dos alunos da turma do 4º ano da Escola Municipal Darcy Ribeiro).

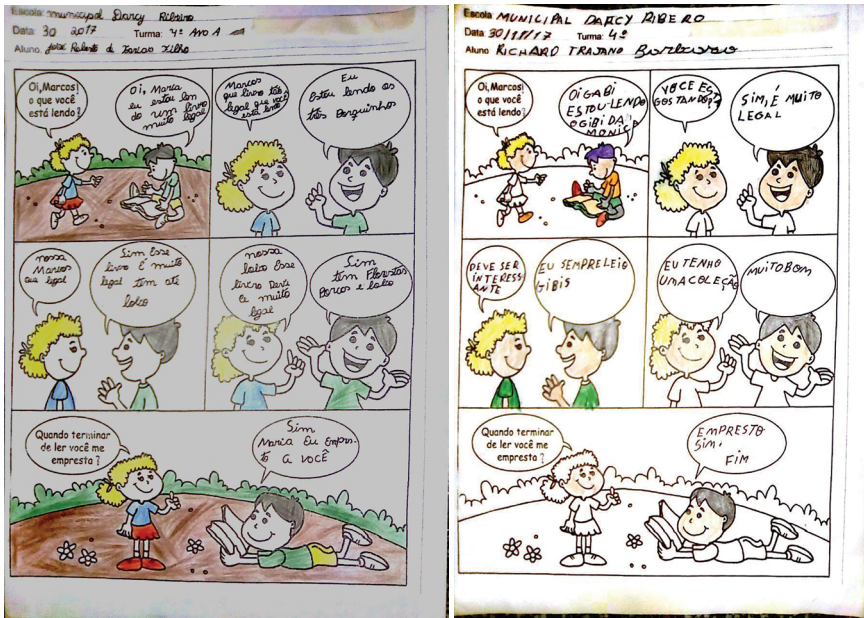


Imagem 3 e 4 – Produções das crianças

No primeiro exemplo notamos que a aluna utiliza a intertextualidade quando escreve em um dos balões da história em quadri-nhos “Eu estou lendo adão e eva”, sabemos que a intertextualidade é quando um texto faz referência a outros textos já existentes, logo notamos que a estudante faz menção a “Adão e Eva” uma história de dois personagens que consta na Bíblia Sagrada. No segundo exemplo, o aluno também utiliza a intertextualidade, quando cita em sua produção, a obra “Os três porquinhos”, e ainda introduz

sucintamente essa história quando alega que nela “tem até lobo”. Em suma, afirmamos que através dessas práticas de leitura e escrita, oportunizamos momentos para que as competências de leitura fossem desenvolvidas e coletamos materiais escritos com grande riqueza de detalhes. Acreditamos que práticas como essas, servem de incentivo para introduzir as crianças no mundo da leitura e da escrita.

Considerações finais

As intervenções realizadas na turma do 4º Ano da Escola Municipal Darcy Ribeiro, desde o planejamento a sua execução foram observadas de maneira positiva, considerando o envolvimento dos alunos nas atividades propostas e pelo posicionamento da professora regente que acompanhou as produções das atividades.

Trabalhar o ensino sistemático da leitura e produção de texto permite aos alunos conhecerem os usos e funções da escrita.

Em relação à prática da iniciação à docência, para nós bolsistas do PIBID foi de grande valia, sendo uma oportunidade inenarrável, pudemos observar alguns desafios enfrentados e o quanto é importante ser um profissional diferenciado, que se importa com o planejamento, a sua execução e com os resultados alcançados. Ao refletir sobre as atividades realizadas e relacionar com os estudos vivenciados na UFRPE, já identificamos outras possibilidades de trabalho que poderiam ser realizadas com essa turma, nestas mesmas sequências. Desta maneira, o PIBID proporcionou o início da construção do ser professor, que vai se constituindo com os muitos saberes, da experiência, da formação inicial da formação continuada (TARDIF, 2002).

Referências

AMORIM, M. C. B. ; FARAGO, A. C. **As Práticas de Leitura na Educação Infantil**. São Paulo: Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade, 2015.

- BARBOSA, M. L. F. F. ; SOUZA, I. P. de. (Orgs). **Práticas de Leitura no Ensino Fundamental**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs): Língua Portuguesa**. Brasília, 1997.
- PAIVA, F da S; **Histórias em Quadrinhos na Educação**. Salvador: Quadro a quadro, 2017.
- SANTOS, Roberto Elísio dos. **Aplicações das histórias em quadrinhos**. Comunicação & Educação, São Paulo. (22): 46 a 51. Set./dez. 2001. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/36995/39717>>. Acesso em: 06/02/18.

O PIBID e as práticas lúdicas no ensino de Matemática e de Língua Portuguesa na Educação Infantil

Anatalia Arantes Silva¹

Carmi Ferraz Santos²

Marcia Valéria Ribeiro de Castro³

Maria Carolina R. S. de Paiva⁴

Introdução

Por muito tempo, a contação de história na sala de aula era uma atividade tida como estratégia de distração ou passatempo, sem objetivos pedagógicos definidos. No entanto, ao passar dos anos, pesquisadores compreenderam que o papel da contação de história é essencial no auxílio à prática pedagógica, principalmente na Educação Infantil, estimulando a criatividade, a oralidade e o gosto pela leitura entre os alunos.

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

2 Tutora da Área de Pedagogia do PIBID/UFRPE. Professora do Departamento de Educação/UFRPE. E-mail: carmiferraz@gmail.com

3 Supervisora do Programa de Iniciação à Docência do PIBID/UFRPE. E-mail: marciaribeirocastro@yahoo.com.br

4 Bolsista de Iniciação à Docência. Aluna do Curso de Licenciatura em Pedagogia/UFRPE. carolinarodrigues.p@gmail.com

A Educação Infantil tem uma característica própria em relação à interdisciplinaridade, em que, através das práticas lúdicas, próprias do trabalho com esse segmento de ensino, há sempre uma grande possibilidade de mesclar o desenvolvimento de conceitos das diversas disciplinas em uma atividade. Dessa forma, o trabalho do professor se torna muito mais dinâmico e abrangente, e as habilidades do aluno são desenvolvidas como um todo.

A temática abordada neste trabalho foi escolhida baseada em observações feitas sobre o trabalho desenvolvido pela professora do Grupo 4, do CMEI Carmelita Muniz, que constantemente apresentava conteúdos diversos para os seus alunos através da contação de história. A partir dessa vivência, e da constatação que os alunos do Grupo 5 demonstravam maior interesse e melhores resultados de aprendizado quando estimulados através de atividades lúdicas, decidimos por abordar os conhecimentos das formas geométricas e estimular o desenvolvimento da linguagem por meio da contação de história, tendo em vista que esse conteúdo estava de acordo com o planejamento de trabalho da professora.

Os alunos do Grupo 4, do CMEI Carmelita Muniz, são moradores da comunidade Bola na Rede, localizada no bairro da Guabiraba, zona norte do Recife, e tem entre 4 e 5 anos de idade. Para alguns, essa é a primeira vivência escolar que estão tendo, mas, para a maioria restante, este será o quarto e último ano na creche-escola, portanto, eles ainda não têm completo domínio sobre a linguagem escrita, mas todas já escrevem o seu nome sem o auxílio de terceiros. Nesse sentido, a professora da classe nos trouxe orientação sobre quais aspectos se trabalhar com alunos por meio dessa atividade e quais fontes de pesquisa importantes para a escrita e desenvolvimento do trabalho. Como os alunos são muito dispersos, decidimos por algo que prendesse a atenção deles e estimulasse a participação de todos.

Observamos entre os alunos da turma a necessidade de interagirem melhor uns com os outros, de saberem falar com menos violência, informarem de forma mais clara as queixas para os professores e de serem introduzidos na leitura, pois muitos deles não

têm o incentivo dos pais a desenvolverem essa habilidade de leitura. Portanto, a contação de história, que explora muitos potenciais dos alunos, será valiosíssima para suas vidas, pois acreditamos que essa atividade compreende aspectos ligados diretamente a argumentação, expressão e compreensão, fazendo dos alunos melhores cidadãos e melhorando sua autoestima.

Referencial teórico

As tecnologias midiáticas ampliaram a visão de mundo das crianças, a sua capacidade neuronal e a sua inteligência. Isso se tornou um desafio para a escola, uma vez que representam um grande atrativo e influenciam o comportamento das crianças, gerando uma maior necessidade que hoje as histórias sejam contadas de forma interativa, dinâmica, com estímulos visuais como o mundo em que elas vivem (DA SILVA et al, 2010). Mas a tecnologia também substituiu o prazer em criar cenas imaginárias, pois os filmes e outras mídias não estimulam a imaginação da criação da história de forma simultânea à medida em que ela é contada. Elas podem estimular algum tipo de imaginação, mas não da mesma forma e intensidade que as histórias contadas em tempo real através da voz ou da leitura de um livro.

A contação de história estimula o prazer pela leitura e insere o contato com os livros. “Mesmo as crianças que ainda não são alfabetizadas são consideradas leitores ouvintes, pois não estão impedidos de interpretar o que ouvem e veem nos livros” (DINIZ, 2013, p.21). Nestes momentos, segundo Corsino (apud Diniz, 2013, p.21), a criança pode exercer sua autonomia, partilhando e reelaborando os significados que adquire nestas interações.

Muito mais que trazer distração para os alunos, a leitura de histórias pode levar a algo muito maior: organiza o pensamento trazendo sentido para a vida, “levar a arte da oralidade para o contexto escolar implica estimular o aluno a se expressar, a buscar os sentidos para as coisas que os cercam e para sua vida” (BUSATTO,

2010, p. 8). Esse algo muito maior acontece porque as histórias exercem nos alunos influência na formação de sua personalidade, seus valores e suas crenças.

Como característica própria da Educação Infantil, a interdisciplinaridade deve e, normalmente, está presente em todas as atividades desenvolvidas. Há sempre uma grande possibilidade de mesclar o desenvolvimento de conceitos das diversas disciplinas em uma atividade e “as narrativas de casos e contos podem ser aproveitadas em todas as atividades. Através dessas narrativas podem ser ministradas aulas de Linguagem, Matemática, Educação Física, com o máximo de interesse e maior eficiência” (TAHAN, 1961, p.142).

Os PCN trazem como objetivos da educação tornar o aluno cidadão participante e entendedor do meio em que vive. Portanto, acreditamos que a contação de história, que incentiva a expressão da criança, a releitura, memorização e argumentação contribui diretamente para se chegar aos objetivos do sujeito que se pretende formar.

Desenvolvimento

De acordo com o planejamento de trabalho da professora do Grupo 4, do CMEI Carmelita Muniz, estruturamos duas atividades de contação de história, uma envolvendo o conto de “Cachinhos Dourados e os três ursos” e outra a história do livro “Princesa Arabela, mimada que só ela”. Em quatro momentos distintos, desenvolvemos as duas atividades, com o objetivo de, em ambas, estimular a oralidade, a concentração e a leitura dos alunos. Em relação à atividade com o conto de Cachinhos Dourados, o objetivo era trabalhar as formas geométricas, apresentando-as através da contação de história; levantar conhecimento prévio da turma sobre formas (triângulo, quadrado, círculo e retângulo); e trabalhar o conceito matemático de “maior/menor”. Já em relação ao trabalho com a história da Princesa Arabela, o objetivo era abordar a temática sobre a cultura afro e estimular a consciência sobre a posse e reclusão indevida dos animais.

A primeira atividade foi realizada a partir da contação da história de Cachinhos Dourados. Nesse primeiro momento, com as crianças dispostas em círculo, sentadas sobre uma grande toalha (utilizada pela professora em momentos como esse), iniciamos anunciando uma surpresa, diante de uma sacola vermelha, fechada. Com a atenção das crianças voltada para esse momento, instigamos a curiosidade entre elas sobre o que poderia haver dentro dessa sacola e, passando-a de mão em mão, fechada, as crianças iam dando seus palpites. A sacola foi nomeada como “sacola surpresa” e, à medida que a história era contada, elementos de apoio à contação eram retirados de dentro dela.

Utilizamos os sólidos geométricos do material didático utilizado na escola, em três tamanhos diferentes (pequeno, médio e grande), para representarem os elementos da história: os triângulos eram os ursos, os quadrados eram as poltronas, os círculos eram os pratos de mingau e os retângulos as camas dos ursos. A Cachinhos Dourados foi representada por uma boneca em formato de cônico, com cachos (de papel) amarelos. À medida que a história era contada, aos alunos era perguntado sobre as formas geométricas: se eles conheciam, se sabiam nomeá-las, etc. Este primeiro momento de contação durou mais que o esperado, pois os alunos, constantemente, faziam interrupções para auxiliar a contação, ou para organizar os objetos da história, ou para nomear as formas geométricas, ou, simplesmente, para fazerem alguma observação relacionada à história ou não.

O segundo momento dessa atividade precisou ser realizado em outro dia, pelo tempo dedicado ao primeiro momento. Da mesma forma, os alunos foram dispostos em círculo, sobre a mesma toalha e com a sacola surpresa diante deles. Dessa vez, ao reconhecerem a sacola, eles mesmos retomaram o assunto da história da Cachinhos Dourados. O objetivo, nesse momento da atividade, era estimular que a contação da história fosse realizada por eles mesmos. Com poucas instruções dada por nós, os alunos já iniciaram a contação, se apropriando de cada um dos elementos da história (os personagens representados pelas formas

geométricas) e nomeando, com o auxílio dos colegas, ou não, as formas geométricas. Com o intuito de simplesmente organizar esse momento, instruímos que os alunos interessados recontariam a história, um de cada vez. Alguns demonstraram maior apropriação sobre a história contada e apresentaram maior segurança na oralidade do conto, outros, porém, demonstraram conhecimento sólido sobre o conceito matemático de “maior/menor” ao relacionarem os tamanhos de cada peça geométrica com o personagem por ela representado; e outros auxiliaram corretamente os colegas na tentativa de nomear as formas geométricas. O segundo momento também durou bastante e a intervenção feita por nós foi sempre no sentido de manter o momento organizado. Poucas vezes precisamos corrigir a nomenclatura de uma forma ou intervir na história.

O terceiro momento também foi realizado em outro dia, como planejado previamente, e se tratava de um circuito das formas. Para estimular a coordenação motora fina e fixar os conhecimentos sobre as formas geométricas trabalhadas, desenvolvemos esse circuito na sala de aula, em que os alunos deveriam coletar as formas corretamente, para completar um desenho entregue a eles.

Os desenhos continham as formas do triângulo, quadrado e círculo, em diversos tamanhos. Para completá-los, os alunos precisariam encontrar as formas (feitas em EVA) corretas, em cada parte do circuito, e colar sobre o desenho, depois finalizariam com uma pintura e a escrita do seu nome. O circuito tinha três etapas: a primeira era onde estavam os círculos (dentro de um recipiente redondo, coberto com arroz, em que os alunos precisariam coletar, com as mãos, os círculos de tamanho adequado para completar seu desenho), a segunda era onde estavam os quadrados (uma caixa grande, com fios de lã entremeados na parte superior, para que os alunos coletassem os quadrados de tamanho adequado, com o auxílio de um pegador de macarrão, evitando tocar ou mexer nos fios de lã) e a terceira era onde estavam os triângulos (dentro de um balde, com água, para que os alunos coletassem os triângulos de tamanho adequado, com o auxílio de uma colher).

As instruções foram ditas ao grupo por completo, mas, em pequenos grupos, os alunos eram chamados para receberem o desenho e realizarem o percurso do circuito. Foi preciso bastante auxílio e intermédio nosso, da professora e da auxiliar de turma, para que a atividade conseguisse correr bem e organizada. À medida que ela ia acontecendo, era quase sempre necessária a lembrança sobre as regras do circuito – não tocar ou mexer nos fios de lã; coletar apenas com o auxílio da colher ou do pegador de macarrão; não furar fila; não desprezar o colega; etc. Para analisar se a forma coletada tinha o tamanho adequado ao desenho, os alunos constantemente paravam a atividade para pôr sobre o desenho as formas que já haviam conquistado. Atentamente eles procuravam a forma correspondente no desenho e então faziam a medição do tamanho. Se estivesse correto, eles colavam a forma de EVA no papel, se não, retornavam ao circuito para encontrar uma adequada. Com todas as formas coladas, eles retornavam às suas bancas para realizar a finalização da atividade com a pintura do desenho e a escrita do seu nome. Nessa hora, apenas os alunos que iniciaram a escolarização nesse ano precisaram de algum auxílio ou intervenção nossa para escrita correta do seu nome.

A princípio, a atividade foi planejada para acontecer simultaneamente. Todos os alunos escutariam as regras e partiriam, em fila, para cumprimento do circuito. Porém, aconselhadas pela professora e com a intervenção da auxiliar de turma, decidimos por realizá-la em grupos. Dessa forma, enquanto alguns alunos desenvolviam a atividade, outros estavam ociosos, então, por conta própria, começaram a desenvolver uma terceira atividade, seja ela de leitura, brincadeira com blocos, conversando entre si, etc.

A atividade da contação da história da Princesa Arabela também foi realizada em outro dia letivo, para isso, é importante frisar que a contação de história sempre requer a reunião dos alunos num determinado momento e a disposição física diferenciada do professor. Normalmente essa atividade traz alegria e descontração ao ambiente e às vezes exige improvisação e principalmente conhecimento sobre a mente infantil em relação ao lúdico. Por

esses motivos, essa atividade foi vista como um trabalho que traria também a necessidade de um conhecimento prático, vivo e intenso. Dessa forma, depois de pesquisar entre os livros disponíveis na escola, optamos pela história da Princesa Arabela, por ser um livro com uma temática bastante atual e de extrema importância, que engloba assuntos como a cultura afro e a consciência sobre a posse e reclusão indevida dos animais.

Para esse momento, a professora da classe nos trouxe orientação sobre quais aspectos se trabalhar com os alunos por meio dessa atividade e quais as fontes e autores que poderíamos nos basear para o desenvolvimento do nosso trabalho. Como os alunos são muito dispersos, pensamos em algo que capturasse a atenção deles e, em nossos estudos, vimos que a participação dos alunos é um fator determinante para prender principalmente a atenção à história.

A atividade foi feita com todos sentados no chão e a história foi contada de forma natural, também com a teatralização típica da contação de história, tentando fazer a imitação dos personagens conforme fosse mostrado com a leitura, sem o intuito de fazer uma simples leitura de história. Por exemplo, no trecho da história em que estava escrito: “- Quero ir pra casa! – soluçava elefante. – por favor, leve-me de volta”, a contadora da história se utilizava de vozes e sons para reproduzir os soluços da personagem, imitando e fazendo tal leitura: “Ah, então o elefante falou soluçando, chorando ‘Quero ir pra casa!’”. Essa forma de ler dava a ideia de que quem está lendo também está aprendendo junto com os alunos e também dá uma explicação sobre o significado das palavras da frase, como interpretá-las na história.

Para estimular a atenção e a compreensão dos alunos sobre a história, utilizamos figuras para serem coladas no quadro conforme a história era contada. A colagem seria feita pelos alunos que tivessem uma boa participação respondendo às perguntas e demonstrassem estarem atentos à história. Porém, no desenvolvimento da atividade fomos escolhendo os alunos sem precisar fazermos perguntas, pois vimos que não havia necessidade.

Depois da leitura perguntamos a eles se eles saberiam recontar a história. Mostramos a eles papéis impressos com as páginas e desenhos da história, e pedimos que eles colocassem em ordem, de acordo com a história que haviam escutado, auxiliando com perguntas, por exemplo: depois disso o que aconteceu?.

Para finalizar o momento, a professora da sala achou interessante fazer algumas observações com os alunos, e comentou sobre as características físicas da princesa e que isso não era importante para que uma menina seja princesa ou não. Ela também abriu uma discussão sobre o respeito aos animais e as diferenças entre os animais domésticos e selvagens.

A leitura da história terminou muito rápido, avaliamos, portanto, que poderia ter sido feito mais interações com os alunos sobre os acontecimentos da história. Além disso, percebemos que talvez poucos alunos mostraram real compreensão da história ou interesse sobre a atividade desenvolvida, pois, no momento de ordenar os acontecimentos, foram poucos que interagiram, respondendo às perguntas e colocando as imagens na ordem correta.

As figuras dos personagens que seriam colados no quadro estavam a vista, o que despertou a curiosidade dos alunos, que logo perceberam, por exemplo, que o próximo personagem a aparecer na história era um elefante menor, o que deveria ser um elemento surpresa.

Como avaliação da atividade de contação, acreditamos que o aprendizado sobre noções matemáticas e linguísticas, conquistado pelos alunos, foi uma contribuição especial da abordagem lúdica, ainda presente na Educação Infantil. Além disso, percebemos, ao longo da atividade, que os alunos que estão em seu primeiro ano de escolarização demonstraram o aprimoramento dos seus movimentos ao coletarem o material geométrico no circuito, apresentando maior segurança em relação à coordenação motora fina, mesmo que em alguns momentos tenham mostrado sinais de frustração por deixarem o material cair do pegador ou da colher, além disso, observamos o envolvimento dos alunos na atividade de reconto

das histórias, o que propiciou a ampliação das capacidades de linguagem dos alunos.

Considerações finais

Com a experiência da atividade realizada entendemos que a contação de história tem um papel importante na vida escolar e no aprendizado dos alunos, principalmente que essa atividade vai além da leitura de um livro, e é preciso que o contador de história tenha um bom conhecimento da realidade de seus alunos para que obtenha um bom resultado na atividade, mas que isso também é uma habilidade que se desenvolve com o tempo e experiência. Portanto, como bolsistas de Iniciação à Docência, avaliamos como uma valiosa oportunidade para nossa prática docente a experiência vivenciada no CMEI.

Sobre o planejamento, é importante frisar que nas experiências aqui relatadas nos deparamos com diversas situações que estiveram além do nosso plano de aula: intercorrências ambientais, falas aleatórias dos alunos, mau comportamento deles ou simplesmente falta de interesse, etc. Situações que costumamos dizer que é simplesmente a “vida acontecendo”. Então, como estudantes em processo de formação para a docência, vimos nessa experiência uma grande oportunidade de ressignificar a possível frustração de ver seus planos não realizados, para enxergá-las como grandes momentos para enxergar e trabalhar com a singularidade do processo de aprendizado dos nossos alunos.

Referências

DINIZ, T. B. C. **A contação de histórias e sua influência no desenvolvimento cognitivo e emocional da criança**. 2013. 54p. Monografia (Especialização em educação: métodos e técnicas de

- ensino) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR, Medianeira, 2013.
- BUSATTO, C. **Contar e encantar**: pequenos segredos da narrativa. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2011.
- CASTRO, G. M. **Contação de histórias na educação infantil**. Disponível em: <<https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/pedagogia/contacao-de-historias-na-/56729>>. Acesso em: 17 set. 2017.
- TAHAN, M. **A arte de ler e contar histórias**. 2. ed. Rio de Janeiro: Conquista, 1961.
- DA SILVA, M. O.; GARCIA, M. M. A. S.; DA SILVA, R. C. Contação de histórias infantis: promovendo a imaginação e o lúdico. **Revista ELO – Diálogos em Extensão**, v. 2, n. 1, 2015.

O uso de jogos como recurso para o processo de ensino e aprendizagem da Matemática

Gustavo Oliveira Guerra¹

Karina Ismerio dos Santos Monnerat²

Marina Lins de Carvalho Rocha³

Juliany Ricardo Lopes Pessoa⁴

Rita de Cássia Azevedo Santos de Pontes⁵

Michelle Rosas Pires⁶

Ana Catarina dos S. P. Cabral⁷

Introdução

O trabalho com jogos matemáticos em sala de aula pode possibilitar aos estudantes refletirem sobre conceitos matemáticos de

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

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

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

4 Bolsista de Iniciação à Docência. Aluna do Curso de Licenciatura em Pedagogia/UFRPE. E-mail: julianyryp pedagogia@gmail.com

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

6 Supervisora do Programa de Iniciação à Docência do PIBID/UFRPE. Professora da Escola Municipal Darcy Ribeiro. E-mail: chellerosas@hotmail.com

7 Coordenadora do Programa de Iniciação à Docência do PIBID/UFRPE. Professora do Departamento de Educação. E-mail: anacatarinacabral@yahoo.com.br

forma lúdica e prazerosa. Além disso, permite desenvolver o espírito cooperativo, a reflexão sobre as regras do jogo, a capacidade de saber ganhar e perder. A brincadeira está presente durante toda a infância e a partir desta prática a criança pode desenvolver suas capacidades motoras, intelectuais e de socialização. Ao ingressar na escola, um novo mundo se abre, com novas descobertas, curiosidades e experiências.

A brincadeira é o que está mais presente no dia a dia das crianças. As experiências vividas por elas no brincar, oportunizam possibilidades de aprendizagens cognitivas importantes, que serão um diferencial na fase adulta. Trazer a brincadeira para a sala de aula, por meio dos jogos educativos, possibilita à criança o poder de decisão, de integração com os outros colegas, de expressão, de desenvolvimento corporal e intelectual, de convivência em grupos e também da expressão de sua individualidade, possibilitando projeções sociais (KISHIMOTO, p.16, 2001).

De acordo com o artigo 9º das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2013), às práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter a brincadeira e as interações como eixos norteadores (2013, p.99). E segundo os Parâmetros Curriculares de Matemática para o Ensino Fundamental (1997, p.19), os recursos didáticos, a exemplo de jogos, cumprem um papel importante no processo de ensino e de aprendizagem. A aprendizagem por meio das brincadeiras não deve ser abandonada quando as crianças ingressam no Ensino Fundamental, tendo em vista que, neste período a criança desenvolve a capacidade de representação, característica que deve ser utilizada a favor da utilização de jogos no processo de ensino e aprendizagem (BRASIL, 2013, p.110).

Diante disso, nosso artigo irá abordar sobre os jogos educativos e as brincadeiras como estratégias didáticas em uma turma do grupo IV, educação Infantil e uma turma do 5º ano, a fim de facilitar a aquisição e compreensão de conceitos e competências matemáticas. Lopes (1996, p.21), baseada na investigação de atividades com

jogos utilizados em clínica psicopedagógica, levanta uma questão referente ao uso de jogos como estratégia didática:

A criança sempre brincou. Independentemente de épocas ou de estruturas de civilização, é uma característica universal; assim sendo, se a criança brincando aprende, por que então não ensinarmos a criança da forma que ela aprende melhor, de uma forma prazerosa para ela e, portanto, eficiente? (LOPES, 1996, p.21)

Aprender os conteúdos matemáticos de forma lúdica, auxilia na construção do conhecimento matemático a partir de condições motivadoras e estimulantes. Sendo assim, o jogo como um instrumento didático, assume um papel fundamental nesta perspectiva de ensino-aprendizagem. Quanto ao conceito de jogo, na leitura de Santos (2008 p. 17):

Huizinga (1980) define o jogo como uma atividade livre, conscientemente considerada como não séria e separada da vida quotidiana, simultaneamente capaz de absorver o indivíduo de um modo intenso e total. Desligada de qualquer interesse material, efetuada dentro de determinados limites de tempo e de espaço, segundo uma ordem e com regras indiscutíveis. As grandes aquisições culturais são baseadas no espírito competitivo. O ser humano esforça-se e compete para o primeiro lugar e, simultaneamente esforça-se para melhorar as suas aptidões e competências, atingindo assim níveis mais elevados de aquisições educativas e cognitivas (SANTOS, 2008 p. 17)

Ainda segundo César (1997 apud Santos 2008 p. 29):

Uma razão lógica para a utilização de jogos parece ser o gosto dos alunos pela atividade lúdica e pela aprendizagem efetuada por seu intermédio. O seu

objetivo centra-se no despertar o gosto pela Matemática, mudando as rotinas de aprendizagem. Este ensino através do jogo permite que o aluno aprenda num processo interessante e divertido.

Diante do exposto, consideramos fundamental o trabalho com o jogo para o processo de ensino e aprendizagem da matemática e de outras áreas do conhecimento, seja na Educação Infantil, ou no Ensino Fundamental, pois pode permitir aos alunos aprenderem brincando.

Relato de experiência com brincadeiras e jogos pedagógicos de matemática com crianças do grupo IV da Educação Infantil

O primeiro relato de experiência traz uma atividade realizada em uma turma da Educação Infantil, no ano de 2017, que teve como tema “A amarelinha geométrica”. A atividade foi realizada, como produção final, de uma sequência didática, realizada ao longo de 9 semanas. Durante as aulas foram abordados diversos temas que envolveram de maneira lúdica o uso da matemática, as formas geométricas, cores, números, quantificação dos números e noção de espaço. O tema escolhido foi baseado nas orientações do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998).

Em todo o processo, buscou-se contemplar as competências matemáticas indicadas para crianças de 4 e 5 anos, grupo VI, abordando o Sistema de Numeração Decimal; grandezas e medidas; e espaço e forma. Foram utilizadas metodologias definidas para os três blocos de acordo com as orientações do RCNEI.

No primeiro bloco, Sistema de Numeração Decimal foi utilizado a contagem oral dos números, durante as brincadeiras: contagem do número de personagens durante as histórias; contagem do número de letras; quantidade de peças geométricas; identificação da posição de um objeto ou número numa série; identificação de números nos diferentes contextos.

No segundo bloco, destinado ao trabalho com grandezas e medidas foram utilizados diversos procedimentos para comparar grandezas, introduzindo noções de medida, volume e tempo.

No terceiro e último bloco, foram trabalhados as noções de espaço e forma, sendo feitas a exploração e identificação de propriedades geométricas de objetos e figuras.

A organização das atividades foi pensada a partir do nível de aprendizagem dos alunos. Para isso, foi realizada uma diagnose no início do ano. Todas as atividades, conteúdos e jogos foram pesquisados, estudados e elaborados em conjunto, para que fosse aplicado em sala de aula, com a melhor metodologia possível, a fim de que os conteúdos fossem explorados por meio do lúdico, preservando o brincar na infância

Para o planejamento das atividades nos pautamos nos documentos oficiais, como o PCN (1998), a Base Comum Nacional Curricular (BRASIL, 2016) e outros materiais de apoio ao professor. Também foram utilizados livros paradidáticos com histórias que envolviam os números, as cores, o tempo e as formas.

Materiais utilizados e construção do jogo

O jogo teve como objetivo trabalhar as formas geométricas e permitiu as crianças perceberem a relação correta entre os nomes das figuras e as formas geométricas.

A construção do jogo foi feita a partir do uso de materiais concedidos pela escola, para que as bolsistas pudessem realizar a atividade com os alunos. Foram utilizados tecido TNT, de aproximadamente 5m² de tamanho, sendo a metragem 3x2, papel cartão com cores diferentes, para evidenciar as formas geométricas e cola. Neste tecido foi colado quatro formas geométricas, todas dispostas em fileiras, para que as crianças ficassem lado a lado. Pulassem as “casinhas”, ao passo em que o dado, fosse jogado e os desafios respondidos corretamente por elas. As figuras geométricas utilizadas foram o retângulo na cor azul escuro, o triângulo na cor marrom, o

círculo na cor azul claro e o quadrado em azul escuro. Também foi confeccionado um dado com os lados correspondentes às figuras geométricas. Para complementar o jogo e dinamizá-lo ainda mais, colocamos um dos lados do dado com uma interrogação, pois, toda vez que caísse neste lado, a criança deveria responder a um desafio definido pelas bolsistas.



Foto 1 - Jogo: Amarelinha geométrica

O jogo na sala de aula

Essa experiência foi muito interessante. Percebemos que por se tratar de uma atividade nova, as crianças se mobilizaram rapidamente para que o jogo acontecesse.

Explicamos as regras do jogo, dispomos uma criança para cada fileira de formas geométricas, ao passo em que jogavam o dado,

uma criança andava para frente e outras que estavam ao redor ajudavam, demonstrando estarem familiarizadas com os nomes e as cores das formas geométricas. As bolsistas do PIBID ajudavam as crianças dando dicas e pistas para que pensassem sobre as respostas corretas. Percebemos dificuldades em relação à memorização dos nomes das figuras geométricas e também com a diferenciação das cores.

Após a realização do jogo, avaliamos como positiva a experiência, pois, foi um jogo educativo construído dentro de uma sequência didática, em que as crianças estavam envolvidas de forma prazerosa. Além disso, o jogo permitiu aos alunos: refletirem sobre formas geométricas e sobre as cores; e aprenderem a trabalhar em grupo.



Foto 2 - Atividade: Amarelinha geométrica com o grupo IV

Relato de experiência com brincadeiras e jogos pedagógicos de matemática para alunos do 5º ano do Ensino Fundamental I

A segunda atividade foi realizada em uma turma do 5º ano, no período de maio a julho. O planejamento da sequência didática envolvendo 2 jogos matemáticos foi realizado juntamente com a professora da sala e possibilitou o trabalho com operações básicas

de aritmética e representações diferentes de fração. O nosso objetivo era de contribuir com o processo de ensino aprendizagem, em relação aos conteúdos que estavam sendo mobilizados em sala de aula. Todos os jogos planejados contemplaram alguns dos objetivos indicados nos PCN's de Matemática (1997) para o segundo ciclo. São eles:

Ampliar o significado do número natural pelo seu uso em situações problema e pelo reconhecimento de relações e regularidades; Construir o significado do número racional e de suas representações (fracionária e decimal), a partir de seus diferentes usos no contexto social; Ampliar os procedimentos de cálculo — mental, escrito, exato, aproximado — pelo conhecimento de regularidades dos fatos fundamentais, de propriedades das operações e pela antecipação e verificação de resultados; Refletir sobre procedimentos de cálculo que levem à ampliação do significado do número e das operações; (BRASIL, 1997 p. 55 e 56)

A turma tinha 24 alunos com a faixa etária de 9 a 13 anos. Pode-se perceber na relação entre a professora e alunos uma boa interação, resultado de um cotidiano tranquilo. As bancas em sala ficaram no formato de semicírculo.

Quanto ao uso dos algoritmos para a resolução de problemas matemáticos, os alunos da turma em sua grande maioria já dominavam a soma e a subtração. Com exceção de alguns alunos (cerca de três ou quatro), com dificuldades reais de realizar tais operações básicas.

O domínio das operações básicas é necessário para que consigam trabalhar com um dos jogos propostos pelo bolsista do PIBID.

Os estudantes ainda não dominavam a multiplicação e a divisão. Em relação aos conhecimentos sobre as frações, não sabiam representar as frações de diferentes formas. Isso justifica o jogo criado.

Primeiro jogo

O primeiro jogo “descobrimo o número na testa” teve por objetivo produzir um significado para a função do algoritmo de subtração e adição.

Os alunos foram divididos em trios, e foram distribuídos números de zero a cem. Um dos alunos assumiu o papel de mediador, e os outros dois colocaram sobre a testa sem visualização prévia, um dos números. O desafio foi descobrir qual o número estava em sua testa, e o caminho para descobrir era arriscar um número que daria a soma dos dois. O mediador respondia se a resposta dava mais ou menos, e os dois alunos competiam até descobrirem o valor da soma dos dois. Quando algum dos alunos descobria, fazia o algoritmo da subtração pra descobrir o número que estava em sua testa. Todos assumiram a função de mediador e de competidor. A cada vitória, foram colocando no quadro uma pontuação.

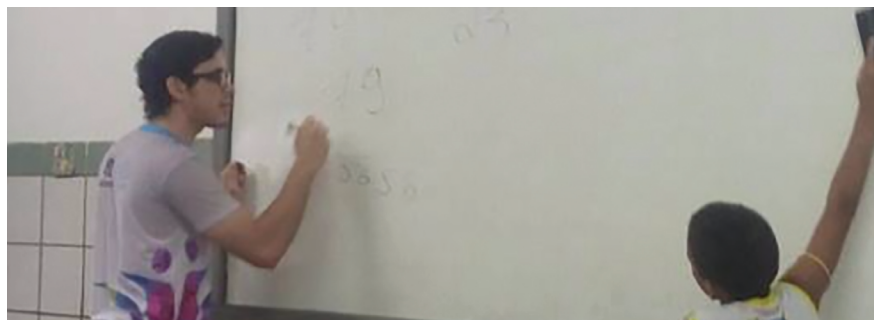


Foto 3 - Jogo: Descobrimo o número da testa

Segundo jogo

Construindo o dominó das frações. A segunda proposta de jogo foi trabalhar a noção de frações. A proposta foi criar no quadro peças de um jogo de dominó com combinações de fração.

Materiais utilizados na construção do jogo

Todo o jogo foi feito no quadro da sala de aula. Os alunos precisaram apenas do piloto para ir um a um construir a sua peça do dominó, representando as frações de diversas formas diferentes.

Regras

A única regra do jogo era não repetir nenhuma forma já criada em outra peça, mas inventar uma nova.

Objetivo do jogo

O objetivo deste jogo era construir significado para as frações que os alunos estavam aprendendo durante o bimestre com a professora.

O jogo na sala de aula

O jogo aconteceu da seguinte forma, por exemplo: a última peça criada finaliza com $\frac{3}{4}$. O próximo aluno viria e representaria esta fração com um desenho. E assim cada aluno, um por vez, iria ao quadro representando as frações de diversas formas diferentes. Os alunos foram ao quadro um a um e foram criando as peças. Até mesmo os que não entenderam a proposta, vieram ao quadro e tiraram suas dúvidas, conseguindo desenhar a sua peça.



Foto 4 - Aluna criando a sua peça do dominó das frações.

Nesta turma, a avaliação dos resultados foi feita durante a aplicação dos jogos. No caso do primeiro jogo com as operações básicas foi avaliada a capacidade de entender a proposta e descobrir os números presentes na testa de cada aluno, com o uso do algoritmo e/ou raciocínio lógico. Com a ajuda uns dos outros, todos os alunos que aceitaram participar, e que estavam presentes neste dia, conseguiram chegar à resposta e atingiram nossas expectativas. Na segunda atividade, que foi trabalhado as diferentes formas de representar uma fração, com o jogo das peças de dominó, aproximadamente metade da turma entendeu a proposta e foi ao quadro criar a peça sem apresentar dificuldades. A outra metade precisou de uma orientação individual rápida, feita por parte do bolsista, a fim de ajudá-los a conseguir representar as frações nas peças do dominó. Todos que aceitaram participar do jogo obtiveram êxito ao conseguir criar sua peça.

Considerações finais

Diante do que foi exposto, é importante destacar que o PIBID, em nossa formação inicial foi essencial para compreender quais são os reais desafios dos professores frente a um cenário de degradação da Educação em tempos de crise política em nosso país. A precarização do ensino, junto à desvalorização do profissional docente parecem nos mostrar um cenário caótico, no qual as escolas públicas estão inseridas. No entanto, como forma de luta e de resistência, acreditamos que o ensino deve ser de qualidade para todos aqueles que acreditam que a Educação é uma oportunidade de mudança de vida para as crianças, que se encontram em uma condição social desfavorecida. O empenho que tivemos para que as atividades fossem realizadas, aponta que acreditamos em uma sociedade melhor, para aqueles que nada têm ou que pouco têm, a fim de que aprendam com qualidade e prazer.

Referências

- BRASIL. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.
- BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: matemática**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- KISHIMOTO, T. **Jogo, brinquedo e a educação**. 5º Ed. São Paulo. Ed. Cortez, 2001.
- LOPES, M. G. **Jogos na educação; confecção, modelos, objetivos, regras**. Brasil: Hemus. 1996.
- SANTOS, F. L. F. **A Matemática e o Jogo: Influencia no rendimento escolar**. Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa, 2008.

A importância do trabalho do PIBID para a formação de educadores na Escola Municipal Darcy Ribeiro

Michelle Rosas Pires¹

Rita de Cássia Azevedo Santos de Pontes²

Introdução

O PIBID é um Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência promovido em parceria com (o) MEC/CAPES/FNDE, em favor da melhoria do ensino nas redes públicas. Na UFRPE, de acordo com o Edital de Fluxo Contínuo, nº 6/2014 (UFRPE, 2014) o programa visa atender os seguintes objetivos:

incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica; contribuir para a valorização do magistério; elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica; inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede

1 Supervisora do Programa de Iniciação à Docência do PIBID/UFRPE. Professora da Escola Municipal Darcy Ribeiro. E-mail: chellerosas@hotmail.com

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

pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem; incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros docentes e tornando-os protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério (p.6).

Partindo da importância deste Programa, podemos pensar na formação do professor como um todo, tanto para aquele estudante de licenciatura, que ainda está na academia, em sua formação inicial, quanto para o docente que está na prática, dentro do cotidiano escolar e que, em alguns momentos, não possui a oportunidade de refletir na e sobre a sua ação, sendo isso oportunizado pela formação continuada (SHÖN, 2000). Sobre tal assunto, Leal e Guimarães (2002) concebem formação continuada como um processo nucleado na própria escola dentro do espiral ação-reflexão-ação (SHÖN, 2000).

Para o estudante de licenciatura, estar inserido no cotidiano da escola, envolvido com os diversos processos que movem esse ambiente, é um momento que firma, efetivamente o que é estudado na teoria. A partir de suas vivências junto aos profissionais da educação no ambiente escolar, faz-se necessária também a reflexão a partir da aplicação de atividades planejadas, junto aos supervisores, bem como a partir do planejamento da rede municipal e do professor da turma de atuação de cada Pibidiano.

Planejamento

A partir do objetivo principal do PIBID, que é a formação de discentes, temos estudantes de diversos períodos inseridos na escola, e para esses, há diversos momentos de reflexão sobre sua ação enquanto estudante de Pedagogia, e como futuro docente da Educação Básica.

Dessa forma, para este trabalho, temos como objetivo relatar a importância das ações formativas do PIBID, tanto do professor supervisor, que está em sala de aula, na escola, e que a partir de sua interação com as ações do Programa poderá refletir sobre sua prática, como docente da educação básica e como formador de futuros professores; como também para o Licenciando.

Para Freire (2005) um dos momentos fundamentais para o trabalho docente é a reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática que ressignificamos futuras práticas.

Assim como Nóvoa (1991) ressalta que o aprender contínuo é essencial e se concentra em dois pilares: a própria pessoa, como agente e a escola, como lugar de crescimento profissional permanente. Ou seja, é de extrema importância que, o professor possa refletir sobre o seu fazer pedagógico de diversas formas, como também o estudante de graduação que está levando para a escola diferentes propostas pedagógicas.

Para a realização do trabalho na escola, são executadas diversas ações pelo bolsista, tais como: o diagnóstico do espaço escolar; diagnóstico da turma; diálogo com os atores da escola (gestão, supervisor, professor), a fim de verificar as ações que serão desenvolvidas naquele semestre); reuniões sistemáticas com o supervisor do PIBID, a fim de verificar as ações pensadas junto ao professor da sala em que o bolsistas irá trabalhar; encontros com os coordenadores do PIBID, a fim de discutir sobre temáticas a serem trabalhadas no ambiente escolar e socializar as ações que estão sendo desenvolvidas.

Diagnóstico dos alunos

O planejamento, para qualquer ação a ser executada é muito relevante, visto que, é nesse momento que direcionamos os saberes a serem abordados para cada nível de conhecimento, e a partir daí, executar nossas ações diárias com mais coerência.

Para o trabalho do bolsista PIBID, a elaboração do planejamento é realizada a partir da observação da turma e conversa

com o professor da sala de aula. Além disso, os alunos juntamente com o professor da sala, aplicam um instrumento avaliativo, a fim de verificar os conhecimentos dos alunos sobre os conteúdos que serão trabalhados.

Os níveis de conhecimentos entre os alunos, tanto da Educação Infantil quanto do Ensino Fundamental, são muito diversos e para a realização de um trabalho significativo, devemos, nós profissionais, obter um domínio dos conhecimentos teóricos e metodológicos, unindo a teoria à prática, para uma melhor aplicabilidade dos conteúdos que levem essas crianças à efetiva aprendizagem. Devemos estar em uma constante busca por recursos didáticos e metodologias, decidindo, a partir do entendimento das necessidades de cada turma, e das dificuldades de cada estudante.

Outro aspecto importante na profissão docente é o compromisso com a educação que leve nossas crianças a uma formação cidadã. Por isso, deve-se estar em constante busca da realização de um trabalho interdisciplinar, abordando conteúdos que tenham relação com o cotidiano, com o intuito de melhorar a atuação e a vivência das crianças e suas famílias dentro da comunidade na qual estão inseridas. E é dessa forma, com compromisso, dedicação, diálogo e trocas que o trabalho do docente deve ser realizado e, os professores supervisores da Escola Municipal Darcy Ribeiro, juntamente com os estudantes da graduação em Pedagogia da UFRPE, que fazem parte do PIBID, interagem e trabalham trocando ideias, na tentativa da melhoria do ensino, bem como a formação efetiva dos licenciandos e futuros profissionais.

A importância da formação

Como sabemos, cada pessoa aprende de formas diferentes, e em tempos distintos, e para nossos alunos, inseridos em turmas muito heterogêneas em relação às aprendizagens, a realidade não se distancia muito do que temos nos deparado nos últimos anos.

Além disso, a necessidade de acompanhar as mudanças em diversos aspectos dentro da sociedade leva o professor a um contínuo processo de aprendizagem, pois, a produção do conhecimento está em constante construção. E para que possamos atingir o grupo de forma satisfatória, devemos estar frequentemente em busca de ideias, estratégias e conhecimentos para que avancemos em nossas buscas diárias pelo sucesso de nossos alunos. Para tal, é muito importante que possamos ter momentos de formações com o intuito de estimular a reflexão como procedimento para a ação. Para Freitas e Gebran (2006) “O pensamento reflexivo e a capacidade investigativa não se desenvolvem espontaneamente. Eles precisam ser instigados, cultivados e requerem condições favoráveis para o seu surgimento” (p.11).

Assim, a formação continuada do professor está relacionada, muitas vezes com a qualidade do ensino e da aprendizagem. As trocas de conhecimentos e experiências vividas e compartilhadas com outros profissionais nos faz perceber o quanto podemos e devemos conhecer nossos alunos, entendendo quais suas maiores dificuldades e necessidades e, além disso, estarmos abertos para aprendermos, nós também, com as diversas situações vividas em sala de aula, com suas peculiaridades.

É pensando na importância de refletirmos na e sobre as nossas ações durante nosso exercício diário, que devemos citar momentos de grande relevância para o enriquecimento do nosso trabalho como formadores de opinião e de conhecimentos. Alguns desses momentos de troca e reflexão são os Conselhos Pedagógicos que é uma ação que faz parte do calendário anual da Prefeitura do Recife, acontecendo, cada conselho ao final de cada bimestre. Nesse momento a coordenação da escola, direção e o corpo docente se reúnem para discussão sobre os avanços e dificuldades dos trabalhos realizados em cada turma durante o semestre. As trocas de conhecimentos, sugestões e avaliação das atividades cotidianas são muito válidas, visto que, a parceria entre os profissionais, nesse momento, nos leva a uma efetiva reflexão com posteriores orientações vindas da equipe gestora da instituição.

A PCR oferece ainda momentos de formação continuada para todos os professores da rede, sendo, este momento, realizado no Centro de Formação de Educadores Paulo Freire. Os temas discutidos são diversos, sugeridos pela prefeitura a partir de necessidades, tendo em vista o planejamento que abordam os conteúdos que devem ser trabalhados em cada turma.

Além das atividades de formação citadas, temos a oportunidade de poder trabalhar em parceria com a Universidade Federal Rural de Pernambuco, através do PIBID que atua na escola há alguns anos. Durante esse processo de desenvolvimento das atividades do PIBID na escola, todos os envolvidos devem pensar sempre em quais são as necessidades de cada turma e em cada turma, as necessidades dos alunos em específico. Para tal tarefa, faz-se necessário que estejamos, nós supervisores, bem como os estudantes de graduação, junto à coordenação do programa, em busca de estratégias de planejamento que atenda um dos nossos objetivos que é a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem.

Para que haja tal superação, a reflexão sobre as nossas ações, através das reuniões periódicas realizadas com o grupo de graduandos, bem como em momentos de trocas de experiências e de conhecimentos teóricos e práticos através das formações promovidas pela universidade, são de grande importância. A interação entre a experiência das professoras supervisoras e os professores das turmas envolvidas no programa e a teoria trabalhada pelos graduandos, tende a revelar a relevância de parcerias como a do PIBID com as escolas de educação básica. Isso em relação à formação inicial e a familiarização dos estudantes de graduação com o cotidiano da escola, bem como em relação à formação continuada dos profissionais envolvidos.

Assim, percebemos efetivamente unidade e coerência no processo de formação e conseqüentemente a melhoria em relação ao ensino e aprendizagem, resultando no crescimento de todos: os professores supervisores, com a oportunidade de refletir na e sobre sua ação; os graduandos que adquirem experiência com as vivências na escola, às quais são submetidos; e os alunos da escola que

avançam de forma significativa a partir de um planejamento coerente e enriquecedor.

Desenvolvimento das atividades

A Escola Municipal Darcy Ribeiro é uma instituição de ensino do Recife e é uma das instituições que fazem parte do PIBID da UFRPE, onde diversos estudantes de Licenciatura do curso de Pedagogia, desde o ano de 2010, atuam e atuaram nos diversos níveis de ensino, da Educação Infantil ao 5º ano. Para execução das atividades, a partir da parceria entre a universidade e a Escola Municipal, o Programa conta com 10 bolsistas estudantes de graduação em Pedagogia do 2º, 4º, 6º e 8º períodos que neste ano de 2017, atuam nas turmas de Grupo IV, 2º ano, 3º ano, 4º ano e 5º ano, além de duas supervisoras que são professoras do 2º e do 4º e 5º ano.

O trabalho da supervisão é de atuar junto aos estudantes de licenciatura: discutindo e desenvolvendo metodologias orientando os trabalhos dos alunos; apoiando o professor da turma em que atuam no processo de ensino-aprendizagem; organizar os trabalhos para a culminância, apresentação dos resultados à comunidade escolar; pesquisas e estudos, que são apresentados e discutidos em grupo; manter a direção da escola informada sobre as práticas desenvolvidas pelos bolsistas.

Além disso, as supervisoras participam de reuniões, discussões diversas e momentos de formação continuada junto à Coordenação do PIBID. Esses momentos são de extrema importância para que seja possível a troca de experiências e conhecimentos entre as diversas partes envolvidas: professoras supervisoras que têm uma grande experiência na prática docente com crianças; os estudantes de licenciatura que têm as teorias muito presentes nesse momento de suas vidas; e os coordenadores de área do PIBID.

Nós educadores dos diversos níveis e os futuros educadores devemos ter a clareza de estarmos frequentemente buscando novos desafios, visto que, a escola vem sendo cada vez mais um

espaço que deve atender as demandas da sociedade. No programa, a partir das atividades de orientação e formação, temos a oportunidade de refletirmos a respeito do nosso próprio fazer..

Atividades desenvolvidas pelo PIBID na Escola Municipal Darcy Ribeiro



Foto 1 - Trabalho sobre reutilização de materiais recicláveis na turma do 2º ano b



Foto 2 - Formação sobre o trabalho envolvendo o ensino da leitura



Foto 3 - Realização de reunião para orientação de trabalho entre supervisoras e Bolsistas do PIBID



Foto 4 e 5 - Reunião para planejamento das atividades com as supervisoras, coordenadoras de área (UFRPE) e bolsistas de Iniciação à Docência na Escola Municipal Darcy Ribeiro



Fotos das atividades realizadas pelos bolsistas de Iniciação à Docência no ano de 2017 na Escola Municipal Darcy Ribeiro

Avaliação

A partir da proposta do PIBID da UFRPE, implantado na Escola Municipal Darcy Ribeiro, puderam ser realizadas diversas ações conjuntas entre os estudantes de Licenciatura em Pedagogia da universidade, as supervisoras e as coordenadoras do Programa, bem como os professores das turmas nas quais os estudantes desenvolveram seus trabalhos. As supervisoras tiveram a oportunidade de se distanciar, momentaneamente, de suas tarefas em sala de aula, para participação de pesquisas e estudos, a fim de

elaborar estratégias de trabalho a serem realizadas pelos estudantes junto aos professores de sala, bem como refletir sobre a sua prática através de formações ofertadas pela UFRPE. Dentro do desenvolvimento das atividades na escola, os bolsistas trabalharam com diferentes temáticas e, para a aplicabilidade de tais temas em sala, as supervisoras tiveram a oportunidade de realizar estudos junto com o grupo, e desenvolver melhores estratégias para que os alunos da escola, envolvidos no programa tivessem um maior aproveitamento dos conteúdos, dentro da sua faixa etária e nível de escolaridade. Assim, houve uma troca constante de aprendizagens, visto que o trabalho de supervisão vem apoiando os bolsistas e futuros profissionais da área de educação.

Considerações finais

Diante do que foi realizado durante este período de trabalho como supervisoras do PIBID, percebemos a grande relevância do Programa na escola Municipal Darcy Ribeiro, bem como da função de supervisão, visto que, houve, de fato, o envolvimento de vários professores das turmas onde os bolsistas atuavam e atuam, envolvendo ainda outras turmas no momento de exposição através das culminâncias de trabalhos desenvolvidos, além de diversas aprendizagens, não apenas dos bolsistas que estão colocando em prática o que é visto na teoria, bem como para as supervisoras que, de fato desenvolvem pesquisas, estudos, discussões e participam de formações que as fazem enriquecer suas práticas, a partir de reflexões na e sobre as suas ações. Além disso, com o apoio da supervisão, a reflexão dos bolsistas também é realizada durante suas atividades na escola, repensando sempre as ações para a melhoria em aplicações futuras.

As observações e registros dos trabalhos dos graduandos nas salas de aula também fizeram com que toda a equipe repensasse práticas cotidianas antes aplicadas, ou que poderiam ainda ser aplicadas futuramente.

Referências bibliográficas

- ANTUNES, C. **A prática de novos saberes**. Fortaleza: Editora IMEPH, 2009.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Coleção Leitura, 1996.
- FREITAS, I. M. de & GEBRAN, R. A. **Prática de Ensino e estágio supervisionado na formação de professores**. Evercamp, 2006.
- LEAL, T.F. & GUIMARÃES, G.L. Formação continuada de professor: uma experiência em construção. In: LEAL, T & GUIMARÃES, G. **Formação Continuada de Professores**. Recife: Edições Bagaço, 2002.
- NÓVOA, A. In: MARANGON, C. & LIMA, E. **Educar para Crescer**. Disponível em http://educarparacrescer.abril.com.br/aprendizagem/materias_296377.shtml#. Acesso em 02/11/2015.
- Secretaria de Educação: Prefeitura do Recife. **Política de Ensino da Rede Municipal do Recife – 1º ao 9º ano**. Recife: Secretaria de Educação, 2015.
- UFRPE – Universidade Federal Rural de Pernambuco. **Editais de Fluxo Contínuo nº 6/2014**. Recife, 2014.

Educação e Cultura Popular: um relato sobre a prática pedagógica interdisciplinar a partir dos festejos juninos

Fernanda Alencar Lima¹

Maria Celeste Conceição Gama²

Sandra Arruda³

Lúcia de Fátima Araujo⁴

Introdução

Sabemos que o nosso país é multicultural, e que as diferentes regiões têm modos particulares de agir, de festejar, de viver. Esse conjunto de atitudes de um povo caracteriza a sua cultura, que é transmitida de maneira informal aos seus habitantes. Mas, será que as diferentes culturas brasileiras poderiam também fazer parte de uma ação educativa formal? Poderia este ser o tema problematizador de uma

1 Graduanda do curso de Licenciatura em Pedagogia. Departamento de Educação - UFRPE. fernanda.alencar6@gmail.com

2 Graduanda do curso de Licenciatura em Pedagogia. Departamento de Educação - UFRPE. celestegama1@gmail.com

3 Professora da Rede Municipal do Recife e supervisora do PIBID. sandracavalcanti59@hotmail.com

4 Professora do curso de Licenciatura em Pedagogia. Departamento de Educação - UFRPE e Coordenadora de área do PIBID. luciaaraujo@hotmail.com

proposta interdisciplinar? E de que forma esta ação poderia contribuir para a permanência da cultura popular ou especificamente, no presente trabalho, dos Festejos Juninos na vivência de crianças de uma escola municipal de Recife? A partir destes questionamentos surgiu nossa proposta de projeto interdisciplinar, planejada para uma ação pedagógica do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID).

Considera-se o contato das crianças com a cultura algo importante para o seu desenvolvimento, principalmente para o desenvolvimento de sua identidade e do sentimento de pertencimento a um local ou região. Mas afinal o que é cultura? Assim, para construir o planejamento das atividades utilizou-se uma das definições de Carlos Rodrigues Brandão (2007, p. 6) sobre o que seria cultura, que aponta “Assim, a um primeiro olhar, cultura é tudo aquilo que os seres humanos acrescentam à natureza de que nós somos parte e de que partilhamos. Pois nós, seres humanos, somos seres naturais... mas somos naturalmente humanos.”

Este artigo tem por objetivo apresentar um relato de experiência didática a partir da cultura popular, representada na atividade em questão pelos Festejos Juninos da região nordeste. A abordagem definida para o desenvolvimento da atividade foi a interdisciplinar, considerando que o tema problematizador solicitava que diferentes disciplinas se interrelacionassem para responder a questão inicial do projeto.

As atividades apresentadas a seguir, foram realizadas ao longo de 20 dias, com os estudantes de uma turma do 2º ano do ensino fundamental, na Escola Municipal Rozemar de Macedo Lima, parceira do PIBID. A instituição localiza-se na região norte da cidade do Recife-PE. O período de realização das atividades iniciou-se ao final do mês de Maio de 2017 e encerrou-se na metade do mês de Junho do mesmo ano.

Planejamento das ações

O tema surgiu a partir de uma formação pedagógica com a Professora Gilvaneide Ferreira de Oliveira sobre Interdisciplinaridade no contexto escolar, logo após a formação foi solicitado que os alunos bolsistas realizassem um projeto de intervenção interdisciplinar na escola que realizamos o PIBID. Como estávamos próximo do mês de Junho, decidimos abordar os festejos juninos, e a cultura popular da Região Nordeste, considerando que o festejo junino é uma excelente oportunidade de engajar diversas atividades interdisciplinares e ampliar o universo linguístico.

Optamos por explorar atividades como culinária, datas comemorativas que são dos Santos Católicos (Santo Antônio, São João e São Pedro), o período da plantação e da colheita do milho, e o estudo da Região Nordeste com foco no estado de Pernambuco.

A opção por uma ação interdisciplinar correspondeu aos nossos objetivos pedagógicos, uma vez que a interdisciplinaridade é capaz de ter um caráter transformador, no sentido de se adaptar à realidade educacional em diferentes dimensões como aponta Miranda (2008, p.118):

A característica que marca os estudos das práticas interdisciplinares sustenta a afirmação de que a interdisciplinaridade é possível por sua capacidade de adaptar-se ao contexto vivido, reafirmando o respeito às questões do que se apresenta como realidade contextual, seja no aspecto político, econômico, cultural. A interdisciplinaridade se sustenta na base da leitura da realidade tal como ela é, assumindo suas nuances e singularidades, bem como a diversidade presente. Assim, age como transgressora, abrindo brechas às formas estabelecidas e enraizadas, colocando as certezas no cenário da temporalidade e da dúvida.

Na definição dos conteúdos a serem trabalhados, contemplamos: História ao tratarmos sobre a origem dos festejos juninos

e as mudanças ocorridas ao longo do tempo. Nos conteúdos de Geografia abordamos os espaços geográficos focando no Nordeste. Já em Ciências trabalhamos as classificações dos produtos utilizados na culinária nordestina, relacionando com o período de plantação do milho. E, em Língua Portuguesa, trabalhamos o gênero textual receita, considerando a perspectiva de consolidar a prática da alfabetização, interligado ao letramento como sugeriu Magda Soares (2004, p. 97):

Por outro lado, também é necessário reconhecer que, embora distintos, alfabetização e letramento são interdependentes e indissociáveis: a alfabetização só tem sentido quando desenvolvida no contexto de práticas sociais de leitura e de escrita e por meio dessas práticas, ou seja, em um contexto de letramento e por meio de atividades de letramento; este, por sua vez, só pode desenvolver-se na dependência da e por meio da aprendizagem do sistema de escrita.

Vale ressaltar que, todas as atividades proposta foram tratadas de maneira que os alunos pudessem enriquecer o conhecimento quanto à história dos festejos juninos, aprender as características das festas, valorizar a tradição, valores essenciais para a cidadania.

Partimos dos conhecimentos prévios dos alunos, pois eles participam dos festejos juninos que acontecem no bairro em que moram, sabendo que a escola é localizada próxima a um parque onde acontecem os festejos juninos o “Sítio da Trindade”. Esse parque é preparado e enfeitado para a comemoração da festa de São João, com shows e atrações juninas, como, concurso de quadrilhas, barracas típicas, etc.

Durante a preparação do projeto, inicialmente, buscamos conhecer mais através de pesquisas, os festejos juninos realizados na Região Nordeste, sua origem e suas transformações, quais os estados que celebram as festas juninas, etc. Após as pesquisas, escolhemos os conteúdos que poderíamos ser abordados, para

uma turma de 2º ano e que estivessem contemplados no planejamento da professora, da sala de aula na qual fazemos o trabalho do PIBID.

Diagnóstico de saberes e experiências

A atividade didática foi realizada com os estudantes de uma turma do 2º ano do ensino fundamental, de uma escola da rede municipal do Recife. Fazem parte da turma 25 alunos, com idades entre 7 e 9 anos. Optamos por incluir atividades nas quais a disciplina da língua portuguesa fosse também trabalhada, justamente por já termos identificado, por meio de atividade diagnóstica, que parte da turma ainda não é alfabetizada; este tem sido, portanto, um dos pontos centrais de atenção ao longo das nossas atividades: realizar ações que pudessem levar os estudantes a refletir sobre a língua escrita e contribuir para o desenvolvimento da consciência fonológica, dando destaque também ao letramento; motivo pelo qual foi incluído o trabalho com a receita culinária, possibilitando o contato e a reflexão acerca de um gênero que é menos presente no cotidiano dos estudantes na escola.

Uma preocupação também foi acerca dos conhecimentos sobre as regiões do Brasil e um contato inicial com mapas. Sabe-se que este conhecimento é exigido ao longo da vida: saber ler um mapa, identificar de onde é o mesmo, entre outros pontos importantes. Nesse sentido percebemos que nossos estudantes ainda não tinham contato com mapas, e muitos ainda confundiam a cidade e o estado que moram, tornando-se assim um dos conteúdos presentes em nosso projeto.

Baseando-nos nas orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) destaca-se a indicação de que:

A Geografia tem por objetivo estudar as relações entre o processo histórico na formação das sociedades humanas

e o funcionamento da natureza por meio da leitura do lugar, do território, a partir de sua paisagem. Na busca dessa abordagem relacional, trabalha com diferentes noções espaciais e temporais, bem como com os fenômenos sociais, culturais e naturais característicos de cada paisagem, para permitir uma compreensão processual e dinâmica de sua constituição, para identificar e relacionar aquilo que na paisagem representa as heranças das sucessivas relações no tempo entre a sociedade e a natureza em sua interação. (BRASIL, p. 26 1998)

Por fim, a problemática que deu origem ao projeto, com a cultura representada pelos festejos de São João, e a construção do sentimento de pertencimento a região onde os estudantes nasceram e vivem, e a sua cultura. Dessa forma, incluímos nas atividades os conteúdos da história da origem dos festejos, e suas características, relacionando sempre com os conhecimentos prévios dos estudantes e suas experiências com os costumes que ocorrem durante o mês da festa.

Como foi o desenvolvimento das atividades?

A ação iniciou-se com a pergunta problematizadora: até que ponto os festejos juninos influenciam na vivência dos (as) alunos (as)? Optou-se por dividir as atividades em duas etapas, a primeira realizada no final do mês de Maio, e a segunda ao longo do mês de Junho.

A primeira parte das atividades iniciou-se com a socialização dos conhecimentos prévios, a partir de questões sobre o que os alunos conheciam sobre festejos juninos; se já participaram de alguma festa junina; o que tinha nas festas; entre outras perguntas, anotando no quadro o que os alunos disseram.

Em seguida, no ambiente da biblioteca, os estudantes assistiram à dois vídeos: um deles sobre a origem e as características

dos festejos juninos no nordeste e outro com a letra de uma canção de Luiz Gonzaga. Logo após a exibição dos vídeos, realizou-se uma discussão sobre o que haviam entendido do vídeo, o que mais chamou a atenção de cada um, e outros elementos destacados por eles. Outro ponto de destaque das discussões foi a questão dos alimentos mais consumidos durante a realização dos festejos, as crianças elencaram alguns alimentos que conheciam, e que eram produzidos a partir do milho, questionamos se alguém da família deles fazia alguma receita durante o São João. Neste momento salientamos também a questão de que durante o mês de Junho na região Nordeste é em geral a época de colheita do milho.

A segunda etapa foi dividida em dois dias e iniciou-se com a retomada das questões já trabalhadas na primeira etapa do projeto, escrevendo no quadro, o que os alunos lembravam, do que havia sido construído na primeira etapa. A partir das anotações dos estudantes, foram destacadas as questões chave para o desenvolvimento da segunda etapa: a região onde os festejos são culturalmente realizados; as características das festas; e as comidas típicas produzidas no mês de Junho para os festejos.

Em seguida, apresentamos alguns mapas, por meio dos slides, apontando algumas características nos festejos juninos de cada estado da região Nordeste, com ênfase no estado de Pernambuco.

Iniciamos com o mapa do Brasil, logo em seguida foi mostrado um mapa do Brasil no qual as quatro regiões estavam destacadas. O terceiro mapa foi um recorte da região Nordeste, mostrando os estados que a compõe, neste momento foi discutido com os estudantes qual daqueles estados era onde morávamos, e, ressaltando também, as características da comemoração da festa junina em diferentes estados. Após este momento de apresentação e considerações acerca dos mapas, cada estudante recebeu uma cópia do mapa da região nordeste no qual deveriam escrever os nomes de cada região, conforme a legenda, e de acordo com o que constava no mapa apresentado nos slides.



Foto 1 - Atividades de Geografia: trabalhando o mapa região Nordeste

Ao final dessa aula solicitamos aos estudantes que pesquisassem com os familiares, receitas feitas por eles no São João, e que também pesquisassem figuras em revistas, jornais ou na internet, que pudessem representar a festa, como: fogueira, balão, comidas de milho, etc.

O segundo dia da segunda etapa iniciou-se com a socialização das receitas pesquisadas com a família. Em seguida apresentamos uma receita de bolo de milho, na qual foram destacados os elementos constituintes do gênero receita. Foi realizada leitura coletiva e discussão com os alunos sobre o que sabiam, ou achavam, que deveria ter em uma receita (ex. título; ingredientes; modo de preparo; etc). Após este momento, cada estudante construiu seu livro com algumas das receitas trazidas por eles. Para finalizar os livros, cada criança desenhou a capa do livro com o tema do São João. A última atividade foi realizada coletivamente, e constou da construção de um cartaz com as imagens trazidas pelos estudantes sobre as características dos festejos para exposição no mural da escola.

Avaliação e resultados

A avaliação foi processual e contínua em todos os momentos da atividade. Observamos que alguns alunos ainda não sabem ler com propriedade, tem dificuldade de reconhecimento de letras ou até mesmo de palavras simples, por esse motivo, temos trabalhado sempre com leituras de textos, produções escritas, e, em todas as atividades que realizamos, essas questões tem sido trabalhadas.

Percebemos que a participação dos estudantes foi maior do que em outras atividades, e atribuímos a este resultado o fato do tema do projeto estar presente no cotidiano dos estudantes, tornando a aula mais interessante para eles. Ressaltando com isso, a importância de levar para a sala de aula, atividades significativas.

A partir desta ação, tivemos duas produções resultantes: um cartaz que foi exposto para a escola, e livros de receitas do São João. Avaliamos em cada uma das produções a participação individual e coletiva, bem como a escrita, a criatividade e o esforço desempenhado por cada estudante.



Foto 2 - Cartaz Produzido pelos alunos



Foto 3 e 4 - Livros de Receitas produzidos pelos alunos: Gênero Textual Receita

Referências

- BRANDÃO, C. R.. **Cultura, Culturas, Culturas populares e a Educação**. Programa Especial/Documentário: Cultura Popular e Educação. Edição: Outubro de 2009. Disponível em: <<http://cdnbi.tvescola.org.br/resources/VMSResources/contents/document/publicationsSeries/105300Culturapopular2.pdf>>. Acesso em: 17/08/2017.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/geografia.pdf>> Acesso em: 01/09/2017.
- MIRANDA, R. G. Da interdisciplinaridade. In: FAZENDA, I. (org.). **O Que é interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008. Disponível em: <<https://bibliotecadafilo.files.wordpress.com/2013/11/fazenda-org-o-que-c3a9-interdisciplinaridade.pdf>> Acesso em: 22/08/2017.
- SOARES, M. **Alfabetização e Letramento: caminhos e descaminhos**. Artigo publicado pela revista Pátio. Artmed, 2004. Disponível em: <<https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40142/1/01d16to7.pdf>>. Acesso em: 25/08/2017.

Usando a coleta seletiva para a compreensão dos 3 R's: um relato de experiência

Ana Karolina Neri Reis¹

Regina Cássia Araújo dos Santos²

Rita de Cássia Azevedo Santos de Pontes³

Ana Catarina dos Santos Pereira Cabral⁴

Introdução

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) é uma Política Pública que vem ganhando força nos últimos anos, por ser uma importante ferramenta que valoriza o magistério, contribuindo para formação acadêmica de futuros docentes.

Nosso projeto de intervenção partiu da necessidade de conscientização da turma em relação ao descarte do lixo produzido no

1 Graduanda do curso de Pedagogia, pela Universidade Federal rural de Pernambuco; bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). karolinaneri@gmail.com

2 Graduanda do curso de Pedagogia, pela Universidade Federal rural de Pernambuco; bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). reginasantos1990@gmail.com

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

4 Coordenadora do Programa de Iniciação à Docência do PIBID/UFRPE. Professora do Departamento de Educação. E-mail: anacatarinacabral@yahoo.com.br

ambiente escolar. Pretendendo assim, incentivar a reutilização de materiais recicláveis para a construção de brinquedos.

Nosso objetivo neste trabalho é relatar uma sequência didática desenvolvida em uma turma do 2º ano, a fim de refletir com as crianças sobre os materiais reutilizáveis descartados no ambiente escolar e os impactos desta ação. Mais especificamente, procuramos: caracterizar os processos de reciclagem e reutilização do lixo; compreender a prática dos 3 R's e construir brinquedos com materiais recicláveis.

A importância do ensino de ciências e a interdisciplinaridade

Essa vivência se desenvolveu a partir de momentos teóricos com abordagens sobre o tema da interdisciplinaridade, e de rodas de diálogos sobre como devemos desenvolver nossos planejamentos de forma interdisciplinar em favor da aprendizagem dos nossos alunos.

O trabalho interdisciplinar parte da lógica de ser desenvolvido a partir de questões problematizadoras, com uma abordagem sócio interacionista que possibilite explorar relatos dos alunos para subsidiar a contextualização por meio dos aspectos sociais da turma.

A pedagogia Freireana valoriza a leitura de mundo de cada aluno para realizar a construção do conhecimento, a partir de uma educação libertária. A visão de Freire é enfatizada em aprender a ensinar e ensinar para transformar. Sua prática libertária é realizada por meio do diálogo, não se reduzindo a capacitação técnica, mas motivando a reflexão, a fim de que o sujeito compreenda sua posição dentro da sociedade, como sujeito transformador de seu contexto real de vida. “Educação é comunicação, é diálogo na medida que não é transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados” (FREIRE, 1997).

Diante disso, planejamos uma sequência didática e tomamos como referência os conhecimentos prévios dos estudantes e uma perspectiva interdisciplinar envolvendo o processo de ensino e a

aprendizagem, a partir de uma mediação crítica e reflexiva em relação à construção do conhecimento.

Segundo Moraes e Borges (1998) é importante, na educação escolar considerar e valorizar os conhecimentos prévios dos alunos. Também aponta que é fundamental a realização de atividades reais, a fim de que tenham sentido para aprendizagem dos conceitos envolvidos. A exploração dos resultados através de reflexão e discussão, tanto em pequenos grupos como envolvendo a turma inteira auxilia no processo de aprendizagem.

Organizamos atividades que permitissem aos alunos reconstruir novos significados, a partir de materiais simples encontrados no seu cotidiano. Abordamos os conteúdos do descarte do lixo, de como devemos realizar a coleta seletiva e como devemos colocar os 3 R's em prática no cotidiano. Para isso, planejamos atividades que interligassem os conteúdos de Ciências, Matemática e Língua Portuguesa. Procuramos realizar um trabalho interdisciplinar, como aponta Oliveira (2013)

Interdisciplinaridade requer uma mudança paradigmática relativa à concepção de Ciência, da análise dos diferentes contextos e do processo ensino aprendizagem como um exercício que busca a interação de saberes numa perspectiva dialógica entre o conhecimento científico e os problemas da sociedade e do cotidiano educativo, sem necessariamente, defender a ideia de que para existir esse diálogo de saberes, se faz indispensável a presença e a interação de diferentes sujeitos (p.15)

Um relato de experiência

Nossa intervenção foi realizadas ao longo de 7 aulas, com duração de 60 minutos no mês de junho, do ano de 2017, em uma turma de 2º ano da Escola Municipal Darcy Ribeiro, localizada no bairro do Cordeiro. A disciplina de ciências foi selecionada como ponto de partida para elaboração da sequência didática. Trabalhamos com

o conceito de lixo, tipos de lixo, a importância da coleta seletiva e com a compreensão de como utilizar os 3 R's para uma vida melhor. Primeiramente, realizamos um planejamento interdisciplinar, com abertura para possíveis flexibilizações. No primeiro dia da nossa intervenção, fizemos o levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos, partindo do seguinte questionamento: O que fazer com o nosso lixo? Quais os impactos do lixo descartado de maneira incorreta para o meio ambiente?

No segundo momento, entregamos uma ficha de atividade individual contendo conceitos matemáticos de geometria plana e algoritmos da adição e solicitamos aos alunos que analisassem a paisagem. Ao final, realizamos a correção coletiva, a partir dos questionamentos sobre: a paisagem, situações de poluição, conservação do meio ambiente e a importância de práticas sustentáveis.

No Segundo dia, a aula foi realizada na biblioteca por meio dos materiais audiovisuais da escola. Exibimos o filme “Um plano para salvar o planeta”, da turma da Mônica. Após a exibição, realizamos um debate, estimulando as crianças a refletirem e externar suas opiniões, o que nos oportunizou um momento de trabalhar a oralidade.



Foto 1 - Cine debate do filme “Um plano para salvar o planeta”

Depois, organizamos os alunos em grupos, a fim de enfatizar a importância do trabalho coletivo. Solicitamos que pintassem os coletores de lixo com suas respectivas cores. Em seguida, anexamos esses coletores, para montar um cartaz que seria afixado na parede da escola. Essa atividade também permitiu um trabalho envolvendo a heterogeneidade de conhecimentos, em relação ao Sistema de Escrita Alfabética, os alunos que já dominavam a escrita auxiliavam os alunos que se encontravam em hipóteses iniciais (MORAIS, 2012).

Neste dia, levantamos a hipótese de confeccionarmos brinquedos com materiais reutilizáveis, e por fim, fazer uma exposição das produções, a ideia foi aceita por todas as crianças. Então, solicitamos a colaboração dos alunos para selecionar materiais reutilizáveis (garrafas pet, caixas de papelão, etc) para a confecção dos brinquedos.

No terceiro e quarto dia de aula, confeccionamos objetos decorativos e brinquedos com materiais recicláveis. Para isso, a turma foi organizada em quatro grupos, contendo cinco alunos. Os materiais produzidos foram jogo de dominó, jogo de dama, o boliche e o ônibus, porta lápis, porta retrato, geladeira, cofrinhos, relógios, brinquedo “vai e vem”, bola de recortes de papel, entre outros. É importante ratificar que o trabalho envolvendo o uso do brinquedos e de jogos educativos é fundamental para o desenvolvimento infantil (KISHIMOTO, 2001).

No quinto dia de aula, organizamos uma roda de conversa sobre cartaz produzido, por meio dos seguintes questionamentos: Para que serve um cartaz? Como deve ser organizado um cartaz? Deve conter só textos ou só imagens? Em qual espaço dentro da organização do cartaz devemos anexar o tema? etc. No segundo momento, confeccionamos coletivamente, um pequeno aviso, sobre o título da nossa exposição, “Brincando de Reutilizar” e aproveitamos para refletir com os alunos sobre os princípios do sistema de escrita alfabética.

No sexto dia organizamos os últimos detalhes para a exposição “Brincando de Reutilizar”, a finalização de alguns brinquedos e o diálogo para organização da apresentação.

No sétimo dia de aula, realizamos a culminância da nossa sequência. Estudantes de outras turmas vieram explorar os materiais produzidos. A verificação da aprendizagem foi realizada de forma processual, por meio das observações dos conhecimentos prévios, criatividade, oralidade, desenvolvimento das atividades escritas por meio do reconhecimento das letras e das práticas de leitura de palavras e de leitura de imagens.



Foto 2 - Culminância com a exposição “Brincando de Reutilizar”



Foto 3 - As crianças explicando quais os materiais utilizados na confecção dos brinquedos



Foto 4 - As crianças apresentando suas produções para as outras turmas

Com a prática interventiva vivenciada no PIBID, foi possível perceber o despertar dos alunos para o senso investigativo por meio da curiosidade de como produzir os brinquedos com materiais reutilizáveis individualmente e coletivamente, a busca foi constante sobre a conscientização de não deixar o ambiente sujo e quais materiais poderiam auxiliar na construção dos brinquedos para exposição.

Percebemos também que os alunos compreenderam sobre a natureza e como ocorre a intervenção do homem. O que significa estudar ciências, porque esta disciplina possibilitou aos mesmos realizar reflexões, investigações e vivências.

Considerações finais

O trabalho realizado no PIBID é de fundamental importância, pois permite experienciar momentos ímpares que nos garantem a aproximação do campo teórico ao empírico, possibilitando a reflexão e reconstrução da prática pedagógica. Possibilita planejar e replanejar com metodologias de acordo com o nível da turma, proporcionando

o desenvolvimento cognitivo dos alunos e somando vivências para os discentes do programa.

Referências

- FREIRE, Paulo, **Extensão ou Comunicação**. Rio de Janeiro. Ed. Paz e Terra, 1997.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira, e a educação**. São Paulo: cortez, 2001.
- MORAES, R.; BORGES, Regina Maria Rabello. **Educação em Ciências nas Séries Iniciais**. Capítulo I - Como desenvolver a Educação em Ciências nas séries Iniciais? Ed. Porto Alegre, RS: SAGRA LUZZATTO, 1998. 13 a 26p .
- MORAIS, Artur Gomes de. **Sistema de Escrita Alfabética**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012.
- OLIVEIRA, G.; DE OLIVEIRA, M. **Interdisciplinaridade: Quem dialoga com quem, sujeito e/ou saberes?**. Colóquio Internacional Paulo Freire, Brasil, ago. 2013.

Preconceito racial: desafios na prática pedagógica escolar

Ana Lucia de Oliveira Barbosa¹

Sandra Arruda²

Lúcia de Fatima Araújo³

Introdução

Este artigo trata de um relato de experiência com objetivo de demonstrar a importância na formação de futuros professores de trabalharmos as questões étnicas, tais como o preconceito racial, presentes em todo mundo, no qual as pessoas julgam as demais por sua cor, ou melhor por sua raça.

E, apesar de bastante comum, o preconceito racial é ainda pouco discutido, é comum as pessoas afirmarem não ter preconceito algum, no entanto na escola ainda observa-se “o ritual pedagógico do silêncio”, excluindo dos currículos escolares a história

1 Graduanda do curso de Licenciatura em Pedagogia. Departamento de Educação - UFRPE. anacaldas.76@gmail.com

2 Professora da Rede Municipal do Recife e supervisora do PIBID. sandracavalcanti59@hotmail.com

3 Professora do curso de Licenciatura em Pedagogia. Departamento de Educação - UFRPE e Coordenadora de área do PIBID. luciaaraujo@hotmail.com

de luta dos negros na sociedade brasileira e impondo às crianças negras um ideal de ego branco. (GONÇALVES, 1987, p28).

Em relação ao preconceito racial, as pesquisas desenvolvidas pela Fundação Instituto Nacional de Pesquisas Econômicas (FIPE), em parceria com Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – Anísio Teixeira (INEP), revelou que 99,3% dos 18,599 entrevistados possuíam algum tipo de preconceito (MAZZON, 2009).

Portanto, promover a educação igualitária a partir da autoestima da criança negra, criar condições que possibilitem a convivência positiva entre as crianças brancas e negras diminuindo estes índices de preconceitos e ações discriminatórias no âmbito escolar, é uma das barreiras da educação, nessa nova era; em suma, cabe ao educador ser promotor da educação étnico-racial.

A atividade relatada faz parte das atividades do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, numa escola municipal do Recife. A instituição atende alunos de Educação Infantil, Ensino Fundamental I e a Educação de Jovens e Adultos, oriundos da comunidade de Casa Amarela do grande Recife, de família de baixa renda.

Planejamento de ação

Trata-se de um relato de experiência desenvolvida no mês de maio de 2017, com duração de dois dias, com alunos do 3º ano do ensino Fundamental I, no período da tarde. Seus participantes frequentam o ensino regular. A turma é constituída por 27 alunos, na faixa etária de 8 á 10 anos de idade. Nossos encontros ocorrem duas vezes por semana, concedidos para observação em sala de aula, leitura deleite e atividades de auxílio à professora na execução do planejamento do currículo escolar.

Inicialmente realizamos atividades de leitura deleite, por entender que por meio da leitura a criança desenvolve as capacidades cognitivas, sociais, a formação de opinião, e de aprendizado.

Nos livros a criança desperta o interesse pelas narrativas, além de nomear e identificar informações do mundo.

Entre as diversas leituras, trouxemos histórias infantis com personagens e ilustrações africanas, a fim de valorizar a educação afro-brasileira através da literatura infantil. A história escolhida foi “A princesa e a Ervilha” (ISADORA, 2016). Trata-se de uma inspiração da escritora e ilustradora, Rachel Isadora, a qual, durante 10 anos, percorreu vários Países da África e adaptou contos de fadas, como esta clássica história de Hans Christian Anderson. Suas primorosas ilustrações levam os leitores até as mais belas paisagens infantis africanas e conhecimento de príncipes e princesas da África, desmistificando o estereótipo de personagens infantis, como Cinderela, A Bela e a Fera, Branca de Neve e os Sete Anões, clássicos famosos, predominando um etnia, branca soberana e a etnia negra desfavorecida ou subalterna.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil, entre os eixos norteadores das Práticas pedagógicas que compõem o currículo da Educação infantil, destacam a garantia de experiências que possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referências e de identidades no diálogo e reconhecimento da diversidade. (BRASIL, 2009).

Nos conteúdos a serem trabalhados, contemplamos: História e cultura Africana e afro-brasileira na Educação Infantil, livro do professor do Ministério da Educação. A publicação objetiva contribuir com os sistemas de ensino para inserção de conteúdos que relacionam à História da África e a cultura da África e dos afro-brasileiros no currículo da Educação Básica para reforçar o compromisso com o fortalecimento dos laços existentes entre o Brasil e a África.

... é significativo para o desenvolvimento humano para formação da personalidade e aprendizagem nos primeiros anos de vida. Os espaços coletivos educacionais que a criança pequena frequenta são privilegiados para promover a eliminação de toda e qualquer forma de

preconceito e discriminação e racismo. As crianças deverão ser estimuladas desde muito pequenas a se envolverem em atividades que reconheçam e valorizem a importância dos diferentes grupos étnico-raciais na construção da História e da cultura brasileira (BRASIL.2005).

Em relação aos conteúdos de português, trabalhamos os gêneros textuais: narrativas orais, histórias infantis. Isso significa que, tratar da gênese dos gêneros implica falar da relação com o homem com a linguagem ao longo de toda a história, como defendeu o célebre filósofo da linguagem, M. Bakhtin (2003), só nos comunicamos por meio de gêneros.

A presente proposta, na sua essência do ensino e aprendizagem através da linguagem oral, promover a leitura, a comunicação, e o conhecimento de ações afirmativas para promoção de igualdade racial.

Diagnóstico de saberes e experiências

A atividade de leitura de histórias infantis foi desenvolvida numa escola municipal do Recife, com os alunos do 3º ano do ensino com título “A princesa e a Ervilha” de Rachel Barbosa, trouxemos esta leitura por ser uma história de contos de fada, que traz um pouco da cultura africana; além disso, os alunos gostam muito dos contos, eles sempre interagem com as histórias contadas.

Iniciamos a leitura: ‘era uma vez um príncipe que quer se casar e sai em busca de uma princesa...., e finalizamos com, ...ao encontrar foram felizes para sempre’. Em seguida á leitura, fomos buscando dos alunos o que eles acharam da história. e para nossa surpresa houve uma insatisfação por parte de alguns alunos, afirmando que a história era feia. Perguntamos: por que? a resposta veio de imediato: o príncipe é negro! As roupas são feias, não são iguais os da “Frozen”!

A professora não acreditou, e será que também pensam de mim a mesma coisa, já que não sou branca, nem de cabelo bom, A partir daí, tentamos explicar as diferentes culturas, pessoas, e reinados diversos. A professora seguiu com o planejamento de aula. Mas a problemática já se instalara dentro da sala de aula. O preconceito e a discriminação racial são situações comuns no cotidiano escolar.

Como foi desenvolvida à atividade?

Iniciamos com a pergunta problematizadora: preconceito e discriminação racial existem no cotidiano escolar?

Nossa pergunta surgiu diante da surpresa nossa e da professora por crianças tão novas, mas já com ideias de preconceito, discriminação e racismo, na sala de aula; as crianças com pensamento de que não pode existir princesas e príncipes negras e negros.

Partindo do ocorrido em sala de aula, a professora nos solicitou a realização de uma atividade de sensibilização para com os alunos, em relação ao preconceito, discriminação e racismo em sala de aula.

A professora sugeriu a realização da atividade de leitura deleite, nós contaríamos dessa vez, a história do livro, “E a pele tem cor?” de Fabiana Barbosa, o livro conta a história de um menino que vê o mundo de todas as cores, como também as pessoas, num belo dia na escola o menino realizando a atividade de pintura com lápis de cor, um coleguinha pede emprestado o lápis cor da pele, e o menino admirado pergunta: – e existe lápis cor da pele? Daí em diante a história continua.

Planejamos com a professora, a execução da atividade em dois dias, primeiro dia a leitura deleite “E a pele tem cor” de Fabiana Barbosa, e segundo dia após o intervalo para o recreio passaríamos um vídeo: [youtube-https://www.youtube.com/watch?v=LWBo-dKWUHCM](https://www.youtube.com/watch?v=LWBo-dKWUHCM) – “Vista minha Pele”.

O vídeo narra a história da garota Maria que sofre bullying em relação ao racismo, preconceito e discriminação, porque era branca, e os colegas na escola que ela frequentava, eram todos negros e de classe social alta.

Em seguida apresentamos detalhadamente a metodologia empregada, nesse trabalho:

Metodologia

1º DIA:

Leitura do livro “E a pele tem cor?”

Após a leitura, dividimos em grupos e distribuímos cartolinas:

Pedimos que cada integrante escolhesse um espaço na cartolina e desenhasse a pessoa mais querida, com seus traços físicos, cor dos olhos, cor da pele, etc.

Após todos terminarem, chamamos a cada integrante do grupo para expor o seu desenho e com poucas palavras relatar o desenho.

Nas apresentações cada um observou que não somos iguais, temos formas e características próprias, como também a pessoa que estava no desenho, e amamos como elas são.

Falaram um pouco do preconceito, discriminação, racismo, frases curtas mais significativas, do que não se deve fazer com o outro ser humano por conta das suas diferenças.

A atividade realizada foi um ‘fórum’ de debates, no qual, mediamos com a professora deixando a criança expressar seu pensamento; opiniões, experiência vivida na comunidade, mas sem fugir do contexto do preconceito, discriminação, e racismo, mas sensibilizando para conscientização e valorização do negro como pessoa e cidadão.



Foto 1 - Desenho da pessoa 'mais querida' por um dos alunos

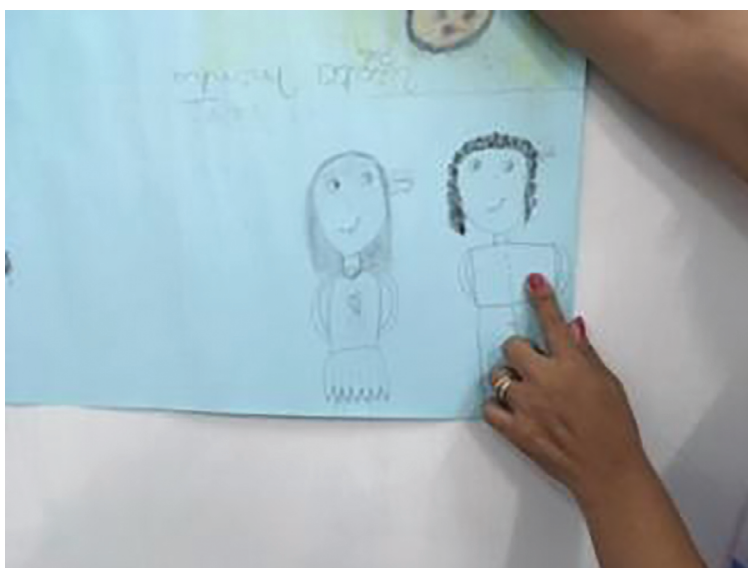


Foto 2 - Desenho da pessoa 'mais querida' por um dos alunos

2º DIA:

Após o intervalo (recreio) os alunos foram convidados para irem à biblioteca, e lá foi exibido o vídeo “Vista minha pele”.

youtube - <https://www.youtube.com/watch?V=WBodKWVHCM>.

Após exibição do vídeo, realizamos uma breve sondagem sobre o vídeo apresentado com os alunos: – Qual o título do vídeo?

– Qual a sua opinião sobre o vídeo?

Perguntamos também se eles já vivenciaram alguma situação semelhante a apresentada, com alguém conhecido, que pudessem contar, sem dizer o nome, para não expor a pessoa.

E por fim um pequeno debate sobre o vídeo.

Encerramos com atividade escrita e interpretação de texto sobre o vídeo assistido.

Resultados

Este trabalho abrangeu a temática sobre preconceito, discriminação e racismo existente na sala de aula, com intuito de trazer á tona discursões para um tema muito polêmico, mas presente na sala em questão.

Muitas vezes negligenciamos esse tema, pois achamos que as pessoas já estão conscientizadas, porem pudemos perceber que ainda temos um longo caminho para sensibilizar, e em pequenas atitudes percebemos ações discriminatórias preconceituosas e racistas, principalmente com as crianças que são as maiores vítimas e reprodutoras do que vê na sociedade.

No entanto, sabemos que a criança precisa desenvolver-se em um ambiente saudável com respeito e a dignidade as diversidades culturais e religiosas, entre outras, para se tornar um adulto sem preconceitos.

A partir das leituras de histórias infantis africanas, iniciamos o despertar da criança para o conhecimento da cultura africana como também a valorização afro-brasileira, valorizando também as meninas negras em sala de aula.

Percebemos a participação dos alunos em todas as atividades solicitadas, a interação junto com a professora sempre caminhando para o diálogo. Portanto acreditamos que houve um bom resultado, mas ainda é preciso continuar com ações afirmativas para igualdade racial.

A partir desta ação, tivemos uma produção coletiva de confecção de um livro com todos os cartazes feitos pelas crianças, que ficaram expostos em sala.

Referências

- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BARBOZA, F. **E pele tem cor?**. Recife: Prazer de Ler, 2012.
- BRASIL. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Brasília, DF, Disponível em: <http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2018.
- BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para educação das relações étnico-raciais para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**, Secretária Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. Brasília: MEC, 2005,35p.
- GONÇALVES, L. A. Reflexão sobre a particularidade cultural na educação de crianças negras. In: ROSEMBERG, Fulvia; PINTO, Regina Pahim (Org). **Raça Negra e Educação**. São Paulo: Nov/1987, Cadernos de Pesquisa nº 63.p. 28.
- ISADORA, R. **A princesa e a ervilha**. 2 ed. São Paulo: Farol Literário, 2016.
- MAZZON, J., A. (Org.). **Projeto de estudo sobre ações discriminatórias no âmbito escolar, organizadas de acordo com áreas temáticas, a saber, étnico-racial, gênero, geracional, territorial, necessidades especiais, socioeconômica e orientação sexual**. 2009. Ministério da educação – MEC. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relatoriofinal.pdf>>. Acesso em: 12 mar. 2018.
- VISTA MINHA PELE**. Direção de Joel Zito Araujo. Realização de Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdade- CEERT. Coordenação de Maria Aparecida Silva Bento. Roteiro: Joel Zito Araujo e Dandara. 2016. (26 min.), son., color. Secretária Especial de Direitos Humanos. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=JivjTmQgXOA>>. Acesso em: 12 mar. 2018.

A abordagem interdisciplinar no trabalho com gêneros textuais: alunos do 5º ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal Rozemar de Macedo Lima

Graciele Selma da Silva¹

Zaine Hete Ribeiro de Oliveira²

Sandra Arruda³

Lúcia de Fátima Araújo⁴

Introdução

A leitura e a escrita estão presentes em todas as disciplinas que compõem o currículo escolar (COSTA, 1998). Além disso, proporcionam a aproximação dos alunos com diversos tipos de textos, veiculados nesse contexto; e também, o trabalho com gêneros textuais possibilita que os alunos desenvolvam a escrita e produção textual de maneira prática e contextualizada.

1 Graduada do curso de Licenciatura em Pedagogia. Departamento de Educação - UFRPE. graci_selma@hotmail.com

2 Graduada do curso de Licenciatura em Pedagogia. Departamento de Educação - UFRPE. zainehete22@gmail.com

3 Professora da Rede Municipal do Recife e supervisora do PIBID. sandracavalcanti59@hotmail.com

4 Professora do curso de Licenciatura em Pedagogia. Departamento de Educação - UFRPE e Coordenadora de área do PIBID. luciaaraujo@hotmail.com

Nesse trabalho vamos expor as experiências que tivemos durante o trabalho com esse tema (gêneros textuais), numa turma de 5º ano do Ensino Fundamental de uma Escola Municipal do Recife.

A ideia desse trabalho iniciou-se em uma conversa com a professora da turma, durante o momento de diagnose. A referida docente relatou que, apesar de toda a turma já saber ler e escrever, durante o uso da leitura e escrita em sala de aula, a mesma verificava que a turma apresentava problemas, relacionados a compreensão dos textos, apresentando dificuldades em responder as atividades propostas por ela, tanto pela falha na compreensão, como pela dificuldade na produção do texto escrito. Dessa maneira, concluímos que a turma necessitava de um trabalho nessa área.

Esse trabalho teve como objetivo explorar de maneira sequencial os gêneros textuais, trabalhando-os de maneira dialogada com diversas áreas do conhecimento, através de aspectos presentes no cotidiano, a fim de facilitar o desenvolvimento da escrita, leitura e interpretação de textos no processo de aprendizagem, propondo também atividades que busquem ampliar nos estudantes a consciência de si e do mundo.

Metodologia

Esse projeto foi realizado no primeiro semestre do ano 2017 e consistiu de quatro intervenções que ocorreram entre os meses de março a junho, sendo uma intervenção a cada mês respectivamente.

Na primeira intervenção utilizamos o gênero poema, foi realizada no mês de março/2017 e teve como tema: “Desejos das pessoas da escola”, para esse trabalho foi utilizado como base o livro da autora Roseana Murray (2014), que tem como título “Poço dos Desejos”.

No primeiro momento foi apresentado aos estudantes a autora do livro, o título o ano e editora, em seguida foi questionado aos estudantes as suas expectativas acerca do livro. Após ouvir suas opiniões foi selecionado os poemas através da votação dos próprios

estudantes para que fossem recitados tanto pelas professoras bolsistas, quanto pelos alunos.

Em seguida foi proposto aos estudantes que listassem seus próprios desejos no caderno, depois em dupla as crianças realizaram uma entrevista com os funcionários da escola, sobre os desejos deles, socializaram com a turma, e expuseram em desenhos os desejos que foram coletados, em um painel com o título: “Desejos das pessoas da Escola”.



Foto 1 – Painel “Desejos das pessoas da escola”

A segunda intervenção, realizada no mês de abril/2017 teve como tema: Higiene e saneamento básico. Para a realização desta atividade foi trabalhado o gênero textual história em quadrinho e reportagem. No primeiro momento foram apresentadas aos estudantes, as características estruturais de uma história em quadrinho, suas diferenciações e semelhanças com as tirinhas, em seguida foi entregue cópias da História em quadrinho da coleção Turma da Mônica, para a realização da leitura individual e posteriormente coletiva.

Após a leitura foi desenvolvida uma atividade de interpretação textual através de um questionário, apontando os aspectos pertinentes para a compreensão do texto e sua contextualização, em seguida fizemos uma correção coletiva.

Dando continuidade fizemos a leitura do texto: “Doenças causadas pela falta de higiene e saneamento básico”. Após a leitura foi discutido com os estudantes acerca dos bairros que apresentam falta de infraestrutura e conseqüentemente maior vulnerabilidade à doenças propícias a esses ambientes. Em seguida, foram entregues aos estudantes fichas para a confecção de Tirinhas em quadrinhos onde os alunos criaram histórias que se relacionavam com a temática abordada no texto.



Foto 2 – História em quadrinho construída por um grupo de estudantes no 5º ano

A terceira intervenção, realizada no mês de maio/2017 teve como tema: Anúncios e Propagandas. Para a realização desta atividade foram distribuídos jornais e revistas para que os estudantes recortassem os anúncios e as propagandas que se identificavam e apresentassem para seus colegas os anúncios que escolheram.

Em seguida foi pedido aos estudantes que respondessem tais perguntas: Qual o tipo de texto que você acabou de ler? Você já viu algum texto desse tipo em algum lugar? Logo após apresentamos as estruturas particulares de anúncios e propagandas, suas implicações na sociedade e seus objetivos principais como o consumo. Depois da seleção dos anúncios, foi pedido aos estudantes que, em grupo, criassem seus próprios anúncios, respeitando as principais características textuais, para a criação de um mural com o título: Anúncios.



Foto 3 – Painel: “Anúncios”

A quarta intervenção, realizada no mês de junho/2017, teve como tema Gêneros textuais, conto e receita: trabalhando a interdisciplinaridade com ênfase na festividade cultural: São João. Para a realização desta atividade foi trabalhado a história das quadrilhas juninas, em seguida foi criado coletivamente um conto sobre a história do São João e registrado no quadro essa história, que teve como título: “Um conto: A história do São João”.



Foto 4 – Conto construído coletivamente pelos estudantes:
“Um conto: A origem do São João”

Logo após, foi distribuído revistas para que os estudantes procurassem as palavras presentes no conto para a confecção de um mural, que seria exposto na escola. No segundo dia, foi trabalhado o gênero receita e toda a sua estrutura, propondo que ao final fosse feito um bolo de milho, com a participação coletiva dos alunos, encerrando esse momento de forma comemorativa.



Foto 5 – Bolo de milho cozinhado pelos estudantes em comemoração aos festejos Juninos

Resultados e discussão

De acordo com os objetivos dos parâmetros Curriculares Nacionais (PCN,1997) da língua Portuguesa para a educação Fundamental, os alunos deveram ser capazes de produzir textos orais e escritos coesos e coerentes, considerando a quem se destina e o sentido da mensagem, identificando o gênero que atendam à intenção comunicativa. E também, ler e escrever textos dos gêneros previstos para o ciclo, utilizando a escrita alfabética e preocupando-se com a forma ortográfica. Dessa forma, a escola deve propor situações didáticas por meio das quais, os alunos utilizem a linguagem oral e escrita nas diferentes situações comunicativas, para que haja adequação da fala a esses diferentes contextos.

E ainda, segundo o PCN (1997):

A questão não é falar certo ou errado, mas saber qual forma de fala utilizar, considerando as características do contexto de comunicação, ou seja, saber adequar o registro às diferentes situações comunicativas. É saber coordenar satisfatoriamente o que falar e como fazê-lo, considerando a quem e por que se diz determinada coisa. É saber, portanto, quais variedades e registros da língua oral são pertinentes em função da intenção comunicativa, do contexto e dos interlocutores a quem o texto se dirige. A questão não é de correção da forma, mas de sua adequação às circunstâncias de uso, ou seja, de utilização eficaz da linguagem: falar bem é falar adequadamente, é produzir o efeito pretendido. (BRASIL, 1997, p.26).

E mais, Segundo Santos (2011), é importante que o professor trabalhe os diversos tipos de textos que fazem parte do cotidiano, para que os alunos compreendam como se dá a construção do texto nos momentos de comunicação tanto escrito, quanto falado. Pois, o trabalho com a diversidade de textos proporciona condições de compreensões da função dos gêneros textuais, facilitando o domínio sobre eles contribuindo para a prática de leitura e produção textual.

Dessa forma, o trabalho desenvolvido através do PIBID, buscou proporcionar aos estudantes o contato com vários tipos de textos utilizados no dia a dia, a fim de, fazer com que os alunos reflitam sobre seu uso e sua importância e também favorecer um melhor desempenho na escrita e leitura desses textos.

Para as autoras Barbosa e Souza (2016), o significado da leitura e sua prática estão inteiramente relacionados ao contexto histórico e sociocultural. Então, o contexto social no qual determinada pessoa está inserida pode contribuir de maneira positiva, como também negativa, quando o simples ato de decodificar não produz sentido do que se esteja lendo.

Ressaltando que, ao longo dos tempos, os conceitos de língua e de leitura foram tomando diferentes significados. Essas diferentes concepções influenciam o modo como os professores ensinam a leitura e conseqüentemente como os alunos recebem e dão significado a mesma.

E ainda, de acordo com Santos (2007), a concepção de língua, baseada no ensino dos gêneros, é centrada na interação. Essa concepção não atribui a gramática um papel de maior relevância no ensino, mas a diversidade textual, leitura e sua produção, ressaltando as intencionalidades dos variados contextos sociais e suas práticas nas quais são empregados, para a produção de sentido ao que é ensinado, tanto de maneira oral quanto na escrita, os quais exercem variadas funções na sociedade.

Esse trabalho procura mostrar como o estudo dos gêneros textuais pode se tornar mais rico quando é feito numa abordagem interdisciplinar, explorando diversos aspectos que estão presentes no cotidiano, que perpassam por conteúdos que são abordados em diversas disciplinas, pois a linguagem está presente em todos os contextos sociais, possui função e é empregada de maneira diferente em cada contexto.

No que diz respeito a interdisciplinaridade, Sommerman (2005, p. 04, apud ZABALA, 2002, p. 33), definiu: “A interdisciplinaridade é a interação de duas ou mais disciplinas. Essas interações

podem implicar transferência de leis de uma disciplina a outra, originando, em alguns casos, um novo corpo disciplinar, como, por exemplo, a bioquímica ou a psicolinguística.”

Sendo assim, pode-se compreender que a interação entre diversas áreas do conhecimento são caminhos possíveis para a construção de novos conhecimentos, numa aprendizagem dialógica em que, a partir dos conflitos gerados pelas contradições, nascem novos questionamentos, proporcionando o nascimento de novos saberes.

Ainda sobre o conceito de interdisciplinaridade, Sommerman (2005, p. 05, apud Ibid) acrescenta que:

A interdisciplinaridade é uma chamada para a complexidade, a restabelecer as interdependências e interrelações entre processos de diferentes ordens de materialidade e racionalidade, ... Nesse sentido, a interdisciplinaridade é uma busca de ‘retotalização’ do conhecimento, de ‘completude’ não alcançada por um projeto de cientificidade que, na busca de unidade do conhecimento, da objetividade e do controle da natureza, terminou fraturando o corpo do saber e submetendo a natureza a seus desígnios dominantes; exterminando a complexidade e subjulgando os saberes ‘não científicos’, saberes não ajustáveis às normas paradigmáticas da ciência moderna.

Durante a primeira intervenção do nosso trabalho, em que trabalhamos com o gênero poesia, buscamos proporcionar um ambiente democrático para a aproximação com o texto permitindo, a exposição de opiniões através dos levantamentos prévios feitos sobre o gênero, como também através de votação dos poemas que eles queriam trabalhar. Nesse momento, além do gênero poesia, trabalhávamos questões de democracia, ética e desenvolvimento moral, importantes para a formação do cidadão.

Um dos poemas escolhidos pelos estudantes chama-se “Desejo de lua cheia” da autora Murray (2014), que em Poço dos desejos é descrito assim:

...Tem gente que passa as noites desejando a lua cheia e tudo o que seu brilho traz: um mar iluminado, montanhas de sombra e luz, sonhos que caminham por um fio prateado, um amor, um beijo, o perfume que o luar desperta nos feixes de jasmim, lua cheia é assim, faz música na harpe dos desejos. (p. 10)

Na nossa segunda intervenção, em relação ao gênero História em quadrinho e sua importância na educação, Paiva (2017), em suas pesquisas apresenta que os conhecimentos gerais são importantes na prática da leitura de uma história em quadrinho, pois a curiosidade despertada pelos diversos conhecimentos existentes no mundo são impulsionadores para a iniciação da leitura desse gênero por abranger uma diversidade temática e representativa. Uma das respostas coletadas através das entrevistas realizadas: “... Acredito que quando criança me ajudou no processo de leitura e conhecimento de mundo, em relação aos quadrinhos da personagem Mafalda, auxiliou para efetivar uma noção crítica a diversos pilares da sociedade.” (PAIVA, 2017, p.08)

Já Sobre o gênero anúncio, nossa terceira intervenção, o PCN (1997) apresenta que o mesmo é adequado tanto para o trabalho com a linguagem oral quanto para a produção textual. E em relação a linguagem oral o PCN (1997) ressalta que:

“...Cabe à escola ensinar o aluno a utilizar a linguagem oral nas diversas situações comunicativas, especialmente nas mais formais: planejamento e realização de entrevistas, debates, seminários, diálogos com autoridades, dramatizações, etc. Trata-se de propor situações didáticas nas quais essas atividades façam sentido de fato, pois seria descabido “treinar” o uso mais formal da fala. A aprendizagem de procedimentos eficazes tanto de fala como de escuta, em contextos mais formais, dificilmente ocorrerá se a escola não tomar para si a tarefa de promovê-la.” (BRASIL, 1997, p. 27).

Sobre o gênero receita que foi trabalhado com os alunos, para essa intervenção fizemos a interdisciplinaridade com outras disciplinas. Como estava próximo da festa de São João, trabalhamos com eles sobre a plantação do milho, comidas típicas dessa festa, com ela é vivenciada em outros estados brasileiros, e por fim o gênero receita. Apresentamos para os alunos o gênero receita e como ele está organizado. Depois pedimos para que eles ficassem atento ao passo a passo da receita de bolo de milho que tínhamos escrito no quadro. Delegamos a cada criança uma função na receita. E assim foi feito o bolo de milho.

Constatamos que o trabalho com gêneros textuais possibilitou atingirmos os objetivos propostos ao perceber a forma como os alunos escreveram os textos solicitados, como eles aprenderam a respeitar as regras da nossa gramática.

Conclusão

Com a realização deste projeto compreendemos a importância de se abordar os conteúdos necessários para a ampliação dos conhecimentos prévios dos estudantes de maneira dialogada com diversas áreas do conhecimento, pois propicia aos estudantes a identificação com a realidade em que vivem, lhes permite criar e recriar o que já conhecem e dar passos maiores no desenvolvimento da sua aprendizagem. No que diz respeito aos gêneros textuais compreendemos a importância do trabalho com a diversidade textual em sala de aula, pois, a abordagem interdisciplinar, possibilita que a linguagem caminhe por diversos contextos sociais, possibilitando aos estudantes conhecer as diversas funções da linguagem na sociedade, e se apropriando ainda mais dessas funções nos ambientes que transitar.

Referências

- BARBOSA, Maria. L. F. F.; SOUZA, Ivane. P. (Orgs.). **Práticas de leitura no ensino fundamental**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. 144p.
- BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi. **Leitura e Produção de textos na alfabetização/** organizado por Ana Carolina Brandão e Ester Calland de Sousa Rosa. - Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. B823p **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa /** Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: 144p.
- COSTA, Lucia de Fatima Araújo Calado (1998). **Problemas de Compreensão de Leitura em Alunos Universitários: Um Estudo Exploratório**. Dissertação de Mestrado. Pós-graduação em Psicologia Cognitiva – UFPE.
- MURRAY, Roseana. **Poço dos desejos**. 1.ed. São Paulo: Moderna, 2014.
- SANTOS, Andrezza Santos dos. **Os gêneros textuais na sala de aula: a reportagem**. REVELA. Ano V, N°XI, 2011.
- SANTOS, Ferraz Carmi. MENDONÇA, Márcia, CAVALCANTI, C. B. Marianne.(Orgs.) **Diversidade textual: os gêneros na sala de aula**. – Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- SOUZA, Maurício de. **Almanaque do Cascão**. N° 31. Abril, 1983.
- SOMMERMAN, Américo. A inter e a transdisciplinaridade. In: **X Seminário Internacional de Educação “Interdisciplinaridade como forma de inclusão numa educação mundial”**. 2005, Cachoeira do Sul – RS.
- PAIVA, Fábio da Silva. **Histórias em quadrinhos na educação**. Salvador: Quadro a Quadro, 2017.
- Pensamento Verde, **Doenças causadas pela falta de higiene e saneamento básico**. Disponível em: <[hww.pensamentoverde.com.br/meio-ambiente/doencas-causadas-pela-falta-de-higiene-e-saneamento-basico/ttp://w](http://www.pensamentoverde.com.br/meio-ambiente/doencas-causadas-pela-falta-de-higiene-e-saneamento-basico/ttp://w)>. Acesso em 19 de abril de 2017.

DADOS DOS (AS) AUTORES (AS)

Adalberto Martins

Supervisor e Professor da Escola Municipal Darcy Ribeiro. E-mail: adalberto.ufrpe@hotmail.com

Adjane Melo da Silva

Bolsista de iniciação à Docência - Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), Recife/PE, meloadjane21@gmail.com

Ana Catarina dos Santos Pereira Cabral

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

Ana Rúbia Arruda da Silva

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

Angelina Xavier da Silva

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

Alan da S. Alves

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

Anatalia Arantes Silva

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

Ana Karolina Neri Reis

Graduanda do curso de Pedagogia, pela Universidade Federal rural de Pernambuco; bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). karolinaneri@gmail.com

Ana Lucia de Oliveira Barbosa

Graduanda do curso de Licenciatura em Pedagogia. Departamento de Educação - UFRPE
anacaldas.76@gmail.com

Cássia Priscila Miranda

Bolsista de Iniciação à Docência. Aluna do Curso de Licenciatura em Pedagogia/UFRPE.

Carmi Ferraz Santos

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

Eliete Vieira Corrêa de Araújo

Bolsista de Iniciação à Docência. Aluna do Curso de Licenciatura em Pedagogia/UFRPE. E-mail: elietevca@yahoo.com.br

Francyne M. F. Silva

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

Fernanda Alencar Lima

Graduanda do curso de Licenciatura em Pedagogia. Departamento de Educação - UFRPE. fernanda.alencar6@gmail.com

Graciele Selma da Silva

Graduanda do curso de Licenciatura em Pedagogia. Departamento de Educação - UFRPE graci_selma@hotmail.com

Gustavo Oliveira Guerra

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

Karina Ismerio dos Santos Monnerat

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

Juliana Alves de Andrade

Coordenadora de área de gestão de Processos Educacionais do PIBID/UFRPE. E-mail: julianadeandradee@hotmail.com

Juliana Maria Lima

Supervisora e Professora da Escola Municipal Darcy Ribeiro. E-mail: julianamarialima@yahoo.com.br

Juliany Ricardo Lopes Pessoa

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

Lúcia de Fátima Araújo

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

Luciana Lima

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

Maria Celeste Conceição Gama

Graduanda do curso de Licenciatura em Pedagogia. Departamento de Educação - UFRPE. celestegama1@gmail.com

Maria Cristina Tavares

Bolsista de Iniciação à Docência. Aluna do Curso de Licenciatura em Pedagogia/UFRPE. E-mail: maria.ctavares19@hotmail.com

Marcia Valéria Ribeiro de Castro

Supervisora do Programa de Iniciação à Docência do PIBID/UFRPE. E-mail: marciaribeirocastro@yahoo.com.br

Marina Catolé Guimarães Cordeiro Costa

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

Marina Lins de Carvalho Rocha

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

Maria Carolina R. S. de Paiva

Bolsista de Iniciação à Docência. Aluna do Curso de Licenciatura em Pedagogia/UFRPE. carolinarodrigues.p@gmail.com

Michelle Rosas Pires

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

Regina Cássia Araújo dos Santos

Graduanda do curso de Pedagogia, pela Universidade Federal rural de Pernambuco; bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). reginasantos1990@gmail.com

Rita de Cássia Azevedo Santos de Pontes

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

Sandra Arruda Cavalcanti

Professora da Escola Rozemar de Macedo Lima, Rede Municipal do Recife. Supervisora do PIBID. E-mail: sandracavalcanti59@hotmail.com

Vinicius Queiroz Freitas

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

Ullair Maria da Silva

Bolsista de iniciação à Docência - Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), Recife/PE, ullair_lair@hotmail.com

Zaine Hete Ribeiro de Oliveira

Graduanda do curso de Licenciatura em Pedagogia. Departamento de Educação - UFRPE - zainehete22@gmail.com

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

Neste livro, buscamos reunir as reflexões dos alunos acerca deste processo formativo. Os artigos aqui apresentados retratam as vivências e a atuação dos bolsistas nas escolas nas quais realizaram a iniciação à docência. Cada artigo apresenta um relato de experiência, discutindo, a partir das sequências didáticas proposta pelos bolsistas para ser realizada nas turmas que acompanhavam, o papel da experiência do PIBID na formação docente de cada um deles.

ISBN 978-65-86466-07-2



9 786586 466072