

Formação inicial docente na UFRPE:

*Vivências e reflexões
a partir do PIBID*

Volume 1



Ewerton Ávila dos Anjos Luna
Thaís Ludmila Ranieri
(organizadores)

Formação inicial docente na UFRPE:

*Vivências e reflexões
a partir do PIBID*

Volume 1

Ewerton Ávila dos Anjos Luna
Thaís Ludmila Ranieri
(organizadores)





UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO

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



EDITORA UNIVERSITÁRIA - EDUFRPE

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

Diagramação final
Janilson Lemos de Araújo Silva

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

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

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

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

CDD 370.71

SUMÁRIO



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

PREFÁCIO

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

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

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

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

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

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

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

Maria do Socorro de Lima Oliveira

APRESENTAÇÃO

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

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

O PIBID/UFRPE contribuiu para a formação inicial e continuada de vários sujeitos de diferentes áreas, que atuam do litoral ao sertão de Pernambuco, bem como para a aproximação entre a escola pública e a universidade. Pertencentes aos *campi* Sede (em Recife) e Unidade Acadêmica de Serra Talhada (UAST/UFRPE), e também à Universidade Federal Agreste Pernambuco (UFAPE), antiga Unidade Acadêmica de Garanhuns (UAG/UFRPE), estudantes de diversas licenciaturas, professores universitários e professores da Educação Básica vinculados às escolas parceiras puderam refletir sobre aspectos relacionados, por exemplo, ao campo da Didática e do Currículo, das metodologias de ensino, do uso de novas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação, da relação teoria-prática, dos saberes docentes, dentre tantos outros.

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

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

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

Como se poderá observar a partir da leitura dos capítulos deste livro, as vivências partem desse contexto e contemplam aspectos específicos de práticas experienciadas nas diferentes

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

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

Ewerton Luna
Thaís Ranieri

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

Midian Rebeca Justino de Araújo
Ewerton Ávila dos Anjos Luna
Thayse Carolina Ferreira Paraiso

Primeiras palavras

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

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

Dando continuidade à discussão acerca das ações iniciais adotadas, salientamos que esse primeiro diagnóstico proporcionou o planejamento de ações pautadas nas necessidades levantadas junto aos supervisores, gestores e demais docentes e discentes da instituição. Como forma de identificar e valorizar a pesquisa prática no processo educacional, a experiência vivida dos sujeitos em formação inicial permitiu a ampliação dos saberes docentes. Para a realização das atividades e deste texto, levamos em consideração os estudos de autores que tratam dos processos de aprendizagem, teoria/prática e formação docente, tais como: Severino (1999), Libâneo (1990), Ritcher (2000), Silva e Schnetzler (2000). Consideramos, assim, o embasamento teórico adequado à temática uma das prerrogativas tanto do âmbito acadêmico quanto da educação escolar, uma vez que busca difundir o conhecimento das produções humanas, resultante das remodelações das experiências dos saberes políticos, econômicos, culturais e do estado de consciência dos que fazem educação. Além disso, é relevante a reflexão acerca dos procedimentos didático-metodológicos adotados nas aulas e dos recortes teóricos e temáticos para o trabalho pedagógico.

Com base nesses referenciais, assumimos a incumbência da construção de intervenções em ambiente escolar real, respondendo o quê e como realizar um recorte à luz de perspectivas reflexivas, contribuindo para a práxis do currículo em sala de aula. Assim, valorizamos o processo educacional, a experiência vivida dos sujeitos na sua formação inicial, as condições de ensino-aprendizagem e as possibilidades para oferecer, além de discussões acerca dos tópicos próprios de Língua Portuguesa, conteúdos culturais, considerados formadores da cidadania.

Reconhecemos, então, como parte integrante da educação escolar o conhecimento da produção das criações humanas, seus valores, comportamentos e habilidades e seus contextos, compreendo esses aspectos como “[...] uma possibilidade de fortalecimento da formação docente mais integrada com a realidade educacional, favorecendo a construção da identidade das licenciaturas nas instituições” (AMORIM, VIEIRA, 2016, p. 133). Logo, as práticas pedagogicamente construídas em torno da sua práxis capacitam o docente para a relação como objeto pedagógico a ser construído no ato do ensino.

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

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

Na práxis educativa, busca-se alternativas que possibilitem transformações educacionais possíveis. No processo de escolha do conteúdo a ser trabalhado, por exemplo -, às contingências determinadas pelo contexto no qual docente e discente estão inseridos, bem como o possível enfrentamento dessas vicissitudes significa expor a inteligência das decisões adotadas e acaba por qualificar o ensino. Isso porque, num cenário de constante busca dos professores pela sua valorização e pela credibilidade de sua voz enquanto profissional, a existência de aspectos que promovam algum tipo de classificação - as quais, muitas vezes, acabam sendo feitas por pessoas não especialistas - e que possam mensurar se o trabalho de um docente é bom ou ruim, muitas vezes resulta em um processo não muito produtivo.

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

Nesse contexto, as situações adversas podem exigir uma nova adaptação no que diz respeito às práticas docentes, como o caso da pandemia da COVID-19, iniciada em 2020, que trouxe uma série de desafios em escala mundial, o que, no caso do ensino, não foi diferente. A convivência presencial, a experiência do ensino como forma experimental do que denominamos

de “chão da escola” foi substituída por um cenário novo. As oportunidades de avanço e de como lidar com situações adversas no contexto social giraram em torno de instrumentos básicos como computador, internet e de experiências interpessoais, agora, mediadas por telas, demonstrando a importância da evolução tecnológica e da equiparação social para todos.

Ademais, o distanciamento social revelou-se como parâmetro para as mudanças e as adequações das estratégias de ensino em todo o país, o que reforça a atenção do papel do professor quanto à comunicação clara e objetiva, através dos meios de comunicação e das suas tecnologias. Sendo assim, o período pandêmico mostrou-se desafiador. O sujeito em formação pôde realizar as mudanças em tempo real como a alteração do ambiente físico para as plataformas digitais, possibilitando a conscientização acerca da necessidade de domínio de ferramentas tecnológicas. Foi possível, também, criar uma percepção sobre a necessidade de os docentes agirem com certa flexibilização no dia a dia do seu trabalho neste novo cenário e de buscar estratégias criativas em suas aulas vivenciadas em ambiente remoto.

Podemos exemplificar, a partir da regência do professor-supervisor, uma sequência didática subdividida em três encontros, ministrada por uma das professoras do instituto, em que as atividades foram desenvolvidas com foco na escrita com práticas de oralização. Os estudantes, na sala de aula virtual, construíram conhecimento prático sobre as tendências da literatura concretista e contemporânea. Em primeiro lugar, os discentes participaram das aulas expositivas com a leitura ativa de algumas obras literárias e, posteriormente, discutiram a aplicação de tais obras e sua relevância nos dias atuais. Entusiasmados, relataram que as aulas foram empolgantes, expressando o quanto foram surpreendidos com a forma como o conteúdo foi vivenciado, visto que, mesmo não sendo presencialmente, delineou-se um conhecimento prático do assunto abordado. Em seguida, os estudantes elaboraram poesias, incorporadas a características da fase literária em estudo, além de realizarem a apresentação oral de tais produções, participando ativamente e demonstrando satisfação pela abordagem dinâmica da regente.

Nessa sequência didática, observamos que foi importante para o desenvolvimento das atividades propostas a boa relação criada entre a docente e os estudantes; logo, a interação na sala virtual acontecia com câmeras abertas, meio pelo qual os discentes realizaram as apresentações parciais e finais de suas construções literárias, com muitas trocas de saberes mesmo na dinâmica “distante” do ambiente digital. Consideramos, com base na observação e na vivência dessa atividade, que houve grande contribuição para o desenvolvimento da capacidade avaliativa dos professores em formação. Nessa perspectiva, o docente obtém não apenas um conhecimento tácito, mas especializado profissionalmente. Trata-se de um conhecimento orientado, principalmente, para “uma atividade prática (...), embora se apoie em conhecimentos de natureza teórica (...) e também de natureza social e experiencial (...)” (PONTE, 2012, p. 85).

Para além das abordagens técnicas, verificamos, como já mencionado, a relação entre aluno e professor. Sobre isso, é válido ressaltar que o ambiente escolar visa levar o aprendiz a

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

O professor não está simplesmente preocupado em desinibir o aluno, encorajá-lo a falar e controlar o que ele diz e entende... ao mesmo tempo em que mantém uma boa dose de empatia no diálogo, procura torná-lo sensível ao contexto e o mais próximo possível da autenticidade, isto é, articulando sentimentos, reflexões e ação a tarefas concretas. (RICHTER, 2000, p. 79)

Do mesmo modo, estabelece uma relação saudável e produtiva em um ambiente incentivador para o estudante, reconhecendo o seu papel no âmbito da educação. Destarte, para que isso ocorra de forma frutífera, o discurso precisa ser objetivo, claro, com intenções definidas. Sobre a intencionalidade do discurso, Suassuna (2006) afirma que a construção de um texto é estabelecida por uma sistematização de sentidos, nunca isolado:

(...) construir um discurso é dizer algo a alguém numa certa situação e isso determina por definir o próprio modo de dizer. Em outras palavras, quando o sujeito diz algo a outro num contexto histórico determinado, o faz de certo jeito, porque tem certas intenções; esse dizer, ao mesmo tempo em que constitui o sujeito que disse, constitui o seu interlocutor; constitui o sujeito que disse, constitui, ainda, a significação, por ser resultado da visão de mundo do locutor, tudo isso, numa cadeia de produção de sentido. (SUASSUNA, 2006, p. 39)

Esse todo compõe-se de partes, permitindo a presença de processos que organizam comportamentos de adaptação/renovação decorrentes das transformações efetivas que vão surgindo nas múltiplas mediações/superações entre teorias, reflexões e práticas do ensino. Esses fatores promovem, conscientemente, no docente em formação, uma espécie de arquétipo para a sua tomada de decisão quanto aos procedimentos didático-metodológicos que irá adotar em suas próprias aulas.

Após a vivência brevemente relatada, os docentes em formação desenvolveram uma sequência didática subdividida em três aulas, sendo duas expositivas e, a terceira, com foco em práticas avaliativas, sobre os assuntos: tendências da literatura brasileira contemporânea e acentuação gráfica. Essas aulas foram promovidas após elaboração dos planos de aula, bem como de todo o material a ser utilizado, feitos com a colaboração e após a aprovação da regente responsável. Nas aulas expositivas, foram introduzidos jogos interativos, como os disponíveis no site *wordwall.net*, em que os estudantes, em tempo real, realizaram uma autoavaliação dos seus conhecimentos sobre as regras de pontuação, de forma dinâmica e expansiva. Essas ferramentas, inseridas na educação, funcionam como um instrumento didático capaz de estimular aspectos motivacionais dos estudantes, e vêm, cada vez mais, sendo utilizadas nas escolas, compondo as aulas de forma dinâmica e contextualizada. Ainda sobre esse recurso, destacamos a sua influência na resolução de adversidades, como um aliado ao processo pedagógico em que o discente constrói seu conhecimento entre os sujeitos envolvidos na atividade, realizando análises dos erros e dos acertos, o que lhe proporciona repensar os conceitos discutidos durante a aula.

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

Após a exposição dos textos literários com a participação dos estudantes na construção do entendimento sobre eles, levantando questionamentos acerca da realidade social que os rodeia e a expressão poética dos autores contemporâneos, eles produziram textos em poesia, compondo, assim, o processo avaliativo do conteúdo ministrado. Vivências como essa que, brevemente, descrevemos, contribuem de forma bastante significativa para a formação inicial de um docente, uma vez que espelhamos nossa prática na de outro, conseguimos gerar um distanciamento de uma situação análoga, garantindo uma análise da ação do ensino (SILVA; SCHNETZLER, 2000).

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

A sistematização da experiência: reflexão sobre a ação

O conhecimento organizado pelas experiências vivenciadas sistematicamente permite-nos visualizar novas perspectivas em relação à formação docente das licenciaturas. Para tanto, foram realizados encontros de formação de professores do Projeto para alinhamento e, também, ciclos formativos, em que foram sistematizados relatos de experiências, vivências exitosas e diálogos teóricos relacionados ao PIBID.

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

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

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

É válido destacar, em adição, que esse período pandêmico se mostrou desafiador para todos quanto ao uso da tecnologia e ao comportamento dos estudantes do ensino básico, que também passaram a conviver com aulas intermediadas por uma tela. Muitos deles, inclusive, adolescentes que se encontram em fase de transformação e desenvolvimento. Foi relevante o interesse pela utilização de métodos capazes de estimular a aprendizagem e a motivação dos envolvidos, num esforço mútuo. Como afirma, Nóvoa (1995),

[...] a formação de professores pode desempenhar um papel importante na configuração de uma “nova” profissionalidade docente, estimulando a emergência de uma cultura profissional no seio do professorado e de uma cultura organizacional no seio das escolas (NÓVOA, 1995, p. 4).

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

Além disso, apontamos que o desafio emerge dada a evidente responsabilidade social do educar e da integração à cultura pedagógica, metodológica e didática para identificar, analisar, refletir e decidir sobre o que e como fazer durante e depois de sua formação. Uma vez que experienciaram a mudança imposta a todos, dado o contexto mundial, foi importante aprender usos das inovações de tecnologias, mas, principalmente, a sistematização dos conhecimentos e interações humanas que geram ações de ensino de forma ativa e estabelecem a interação e a participação dos discentes por meio de atividades lúdicas, da experimentação e da investigação.

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

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

Ação, uma vez que desencadeia a reflexão formativa sobre o processo de ensino-aprendizagem nas escolas da Educação Básica.

Ressaltamos, também, a reflexão sobre o uso da tecnologia da informação e de estratégias lúdicas, divertidas e mais práticas em prol da compreensão dos estudantes de conceitos da língua portuguesa e de suas dimensões, objetivando, ainda, a promoção de situações de capacitação dos graduandos em formação docente por meio da experiência didático-pedagógica. Foi possível, dessa forma, vivenciar a parte prática e não apenas trabalhar a teoria do que é ser um professor, por meio de atividades supervisionadas desenvolvidas pelos PIBIDIANOS do projeto.

Isso posto, intercaladas tais reflexões ao longo das reuniões em equipe, das leituras e da troca de experiências vividas em sala de aula, defendemos ter acontecido o enriquecimento do saber docente. Isso porque o professor necessita de habilidades que o capacitem a realizar modificações mediante o cenário que para ele se apresenta. Em consonância com esse entendimento, LIBÂNEO aponta:

O plano é um guia de orientação, pois nele são estabelecidas as diretrizes e os meios de realização do trabalho docente. Como a sua função é orientar a prática, ele não pode ser um documento rígido e absoluto, pois uma das características do processo de ensino é que está sempre em movimento, está sempre sofrendo modificações face às condições reais. (LIBÂNEO, 1990, p. 233).

Em suma, assumimos a crença em uma educação livre, emancipatória, que conduza a uma constante ação de transformação no processo de ensino e aprendizagem. Sendo assim, a sala de aula apresenta-se como um espaço onde ocorrem múltiplos encaminhamentos quando se considera a necessidade de olhar essas práticas na perspectiva da totalidade. E esse processo, durante a formação inicial para a docência, constitui-se como uma contribuição do programa de iniciação à docência, permitindo a vivência dos desafios da escola numa perspectiva profissional docente. Nesse sentido, o PIBID reforça a ideia de que a formação inicial de professores necessita ocorrer de forma constante e participativa no ambiente escolar, estreitando a relação entre os cursos de licenciatura e a realidade da Educação Básica brasileira. Acreditamos, dessa maneira, que as ideias e os conhecimentos obtidos neste estudo podem auxiliar não apenas os professores de Língua Portuguesa, mas que possam fortalecer as relações entre os sujeitos durante o processo de ensino-aprendizagem.

Por fim, somadas experiências em reuniões de alinhamento de conteúdo, há o apontamento de pontos de melhoria, feedback fundamental para a autoavaliação dos discentes em formação. Não há dúvidas de que esse tipo de experiência enaltece a postura do professor em formação, construindo, assim, um ser profissionalmente preparado para encarar a realidade escolar na prática e não apenas por meio teórico. Ressaltamos, em conclusão, a natureza pedagógica de proporcionar repertório prático para que o futuro docente consiga ultrapassar as barreiras de aplicação das habilidades concebidas ao longo de sua jornada acadêmica para uma melhor contribuição de sua prática docente na sociedade.

REFERÊNCIAS

AMORIM, Delza Cristina Guedes; VIEIRA, Josenilton Nunes. Epistemological approaches from institutional program of initiation scholarship to teaching / PIBID in teacher training. IF Sertão, Petrolina. 2016, p. 133. Disponível em: [Seminário de visual - IFPE - Petrolina](#). Acesso em: 02 de julho de 2022.

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

LIBÂNEO, J. C. Didática. São Paulo: Cortez, 1990.

MARTINS, Maria Anita Viviani. Formação de professores: os termos de qualidade do processo de formação. In: BONITO, Jorge (Org.). Ensino, qualidade e formação de professores. São Paulo, 2018.

MACEDO, Lino; PETTY, Ana Lucia Sicoli; PASSOS, Norimar Christie. Aprendendo com jogos e situações-problemas. Porto Alegre: Artmed, 2000.

NÓVOA, António. Formação de Professores e formação docente. In: NÓVOA, António. (Coord.). Os professores e a sua formação. Lisboa: D. Quixote, 1995. pp. 13-33.

PONTE, J.P. Estudando o conhecimento e o desenvolvimento profissional do professor de matemática. In: Planas, N. (ed.). Teoría, crítica y práctica de la educación matemática. Barcelona: GRAO, 2012, p. 85-98.

PINTO, A. V. O conceito de tecnologia. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005.

RICHTER, Marcos Gustavo. Ensino de português e interatividade. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2000.

SCHNETZLER, R. P. O professor de ciências: problemas e tendências de sua formação. In: SCHNETZLER, R. P.; ARAGÃO, R. M. R. (Orgs.). Ensino de ciências: fundamentos e abordagens. Campinas: UNIMEP, 2000. p. 12-21.

SEVERINO, A. J. A filosofia contemporânea no Brasil: conhecimento, política e educação. Petrópolis: Vozes, 1999.

SILVA, Lenice Heloísa de Arruda; SCHNETZLER, Roseli Pacheco. Buscando o caminho do meio: a sala de espelhos na construção de parcerias entre professores e formadores de professores de ciências. Ciência e Educação, Bauru, v. 6, n.1, p. 43-53, 2000.

SUASSUNA, Lívia. A teoria sociointeracionista de Mikhail Bakhtin e suas implicações para a avaliação educacional. In: Ensaio de pedagogia da língua portuguesa. Recife, Ed. da UFPE, 2006, p. 205-220.

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

Emanuele Caroline Limeira

Karine da Silva Pinto

Mirela Moreira da Silva

Patrícia Santana da Paz

Profa. Dra. Rosângela Cely Branco Lindoso

Profa. Dra. Rachel Costa de Azevedo Mello

Introdução

Esse estudo tem como objetivo analisar as relações entre as propostas metodológicas dos professores de educação física e os projetos políticos pedagógicos das escolas parceiras do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência da Universidade Federal Rural de Pernambuco- PIBID¹. Para conhecer a realidade das escolas, os discentes bolsistas do programa realizaram uma diagnose, por meio de um portfólio, onde puderam conhecer a realidade da escola e seu Projeto Político Pedagógico.

As propostas metodológicas adotadas pelos professores consistem na seleção, organização e sistematização do trabalho pedagógico, articuladas aos Projetos Político Pedagógicos das escolas. Percebemos que o processo de ensino que requer a reflexão pedagógica, que tem algumas características que seja diagnóstica, judicativa e teleológica (SOUZA, 1987), e ainda que é regido por um conjunto de sentidos e significados advindos de teorias epistemológicas, psicológicas, filosóficas, sociológicas, pedagógicas e teórico-metodológicas. Neste sentido, Libâneo (1985), afirma que não basta que os conteúdos sejam apenas ensinados, mesmo que sejam bem ensinados, é preciso que se liguem de forma inseparável a sua significação humana e social.

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

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

¹ O PIBID/UFRPE é um Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência da Universidade Federal Rural de Pernambuco, que tem como intuito incentivar a docência entre estudantes de graduação e a valorização docente.

metodológico, sobre no ensino da educação física na escola, contribuindo para selecionar, organizar e ensinar nas aulas de educação física. Trataremos a seguir das referências teóricas utilizadas na formação dos discentes pibidianos para realização do trabalho docente, enquanto aporte teórico para os estudos e a presente pesquisa.

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

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

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

[...] busca traduzir para a sala de aula o processo dialético – prática-teoria-prática – de elaboração do conhecimento científico. Desta forma, entendemos que a Teoria Histórico-Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica constituem um método eficiente de leitura de mundo e de análise da educação que se expressa numa Didática capaz de ser um instrumento significativo de elaboração do conhecimento científico na perspectiva da transformação social (Antônio, 2008 p.8).

A Pedagogia Histórico Crítica valoriza os conteúdos de ensino clássicos, propondo uma integração entre os conteúdos e a realidade concreta. Assim, entende que o papel principal da escola, é o de difundir conteúdos indissociáveis das realidades sociais, valorizando o professor como mediador da construção do conhecimento pelo aluno.

Segundo Saviani (1985), a Pedagogia Histórico-Crítica não nega a essência e a existência, reconhecendo que, tanto a questão genética do ser, quanto as questões do meio social e ambiental são determinantes e influenciam no processo educativo, no qual o papel da educação escolar é possibilitar o acesso dos estudantes aos conhecimentos sistematizados.

A Pedagogia Histórico-Crítica conjuga fundamentalmente a teoria e a prática, enquanto práxis, contribuindo na superação da visão sincrética dos fenômenos, ancorando-se na prática educacional questionadora, crítica e emancipadora, defendendo o acesso da classe trabalhadora ao conhecimento construído socialmente e acumulado historicamente, necessário para a ação reflexiva e crítica. Para Saviani (2009), a educação é instrumento de equalização social e forma de superação das desigualdades. Alinhada a Pedagogia Histórico Crítica, temos a Psicologia Histórico Cultural, nosso segundo aporte teórico.

A Psicologia Histórico Cultural fundamentada em Luria, Vygotsky e Leontiev, autores que, ao estudar a consciência perceberam que a mesma era compreendida através de um viés

idealista ou biologicista, ou seja, uma perspectiva inatista, em que a consciência já nasce com o indivíduo. Os autores contrariam essa compreensão, assumindo uma perspectiva sociocultural. Sobre as raízes da consciência, Luria (1979), escreveu quatro volumes cujo título, "Curso de Psicologia Geral", apresenta no primeiro volume, os fundamentos da Pedagogia Histórico Crítica e as raízes histórico sociais da consciência humana.

Luria (1979) vai diferenciar nossa atividade consciente e o comportamento dos animais, em duas origens: o trabalho e a linguagem. O ser humano passa a não ficar preso apenas a sua atividade imediata e a leis biológicas, passando a ser determinado pelo processo histórico cultural, dentro da ideia de que o ser humano não nasce humano, e sim se torna humano nas relações sociais e através do processo educativo. As crianças nascem com características humanas, mas só se tornam humanas com a apropriação da cultura e todo patrimônio social construído historicamente, realizado através de adultos na nomeação de objetos, incorporando seu significado. (VIGOTSKII, L. S., LURIA, A. R.; LEONTIEV, 1988 a; 1988 b). Entre todos os seres vivos, o ser humano possui o maior período da infância para o amadurecimento cerebral, para adquirir a complexa apropriação da cultura e isso se realiza por meio da linguagem, sendo a linguagem organizadora do pensamento.

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

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

O terceiro aporte teórico para fundamentar o trabalho pedagógico na escola é a metodologia de ensino, traduzida na aplicação de diferentes métodos no processo ensino-aprendizagem e não dissociada dos dois aportes teóricos anteriores. Com base na Pedagogia Histórico-Crítica e na Psicologia Histórico Cultural, foi criada a abordagem Crítico Superadora da Educação Física, por um coletivo de professores, conhecido como Coletivo de Autores (1992).

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

O Coletivo de Autores (1992, p.41), aponta como elementos estruturantes da educação física: "1) o conhecimento de que trata a disciplina, sistematizado e distribuído, que geralmente

se denomina de conteúdos de ensino; 2) o tempo pedagogicamente necessário para o processo de apropriação do conhecimento; e 3) os procedimentos didático-metodológicos para ensiná-lo". Tais conhecimentos precisam ser selecionados, organizados e sistematizados em um tempo pedagogicamente necessário para que os alunos se apropriem dos mesmos. Os conteúdos de ensino são tratados como referências que vão se ampliando no pensamento do aluno, passando constatação, interpretação, compreensão e explicação dos dados da realidade, organizados em ciclos de escolarização, ainda que não seja abandonada a analogia às séries.

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

Sendo assim, para intervir na prática é necessário a compreensão dos aportes teóricos para a organização do trabalho pedagógico, que deve estar articulado também às diretrizes das políticas de educação, mas principalmente deve estar de acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, que determina as normas, metas e métodos da instituição de ensino. O projeto político pedagógico, segundo o Coletivo de Autores (1992, p.15) "representa uma intenção, ação deliberada, estratégia. É político porque expressa uma intervenção em determinada direção e é pedagógico porque realiza uma reflexão sobre a ação dos homens na realidade, explicando suas determinações". O PPP visa conduzir as ações da escola, bem como todo o processo de ensino e aprendizagem, como um documento primordial na organização e no andamento escolar. Quando construído pelo coletivo escolar, docentes, gestores, funcionários e estudantes expressa um processo democrático, respaldado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBN, 9.394/96.

Metodologia

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

A pesquisa possui caráter qualitativo, utilizando como procedimento para coleta de dados um questionário/formulário digital, o *Google forms*, enviados para os supervisores das escolas que integram o PIBID, e aplicados a dois docentes de Educação Física que fazem parte do PIBID, com questões sobre suas metodologias de ensino e a articulação das mesmas como os projetos político pedagógicos de suas respectivas escolas.

Os dados foram analisados de acordo com o Materialismo Dialético, enquanto teoria do conhecimento, que busca a essência dos fenômenos, superando sua aparência imediata. Isso implica revelação de suas relações dinâmico causais subjacentes, captando as múltiplas relações que determinam o fenômeno estudado, tratando os estes a partir de sua concretude.

Segundo Marx (1978, p. 117), "O concreto é concreto porque é a síntese de múltiplas determinações".

Resultados

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

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

O docente1, relatou que usa temas da cultura corporal a partir do resgate histórico, contextualizado e até confrontado com o senso comum. Sua justificativa para utilização de tal metodologia é que, ao trabalhar a cultura corporal, tenta buscar o ensinamento com profundidade, valorizando a contextualização dos fatos e a produção crítica de seus alunos. A resposta sobre a metodologia adotada pelo docente 1 expressa uma preocupação com o ensino de temas da cultura corporal e sua relação com o contexto histórico e social, além de apostar na produção crítica dos alunos, mostrando afinidade com a teoria Crítico Superadora da Educação física. Verificamos que o professor faz uma articulação das questões metodológicas com uma teoria pedagógica crítica e com as diretrizes apontadas no Projeto Político Pedagógico de sua escola que aponta para a construção e apropriação pelos estudantes do conhecimento construído historicamente em seus aspectos cultural, científico e tecnológico, gerando maior integração, inserção dos mesmos no mundo.

Sobre a metodologia de ensino adotada, o docente 2, respondeu que não faz uso de uma metodologia específica, e que a escolha do método depende muito das circunstâncias em que as aulas ocorrem. Justificando a sua resposta, afirma que considera o ser humano de um ponto de vista global, visando suas características e possibilidades que muitas as vezes são ignoradas por outras ciências, mas que na Educação Física, há a busca pelo desenvolvimento dos indivíduos de forma integral.

As respostas dos docentes foram relacionadas com o PPP das escolas, e identificou-se que a metodologia por eles utilizada constam no PPP. Mesmo que o docente 2 aponte que não tem metodologia específica, em sua justificativa demonstra articulação com as diretrizes do PPP de sua Escola, quando busca fortalecer nos educandos, a formação humana através de valores como, criticidade, sensibilidade e criatividade.

Considerações

Portanto, pode-se concluir que as metodologias de ensino adotadas pelos docentes 1 e 2 se aproximam, em alguma medida, da teoria Crítico Superadora da Educação Física e estão articuladas ao que preconiza o Projeto Político Pedagógico das escolas. O docente 1 visa uma

formação crítica, afinada com a uma teoria Crítico Superadora que defende a reflexão pedagógica sobre a cultura corporal:

A Educação Física é uma disciplina que trata, pedagogicamente, na escola, do conhecimento de uma área denominada aqui de cultura corporal. Ela será configurada com temas ou formas de atividades, particularmente corporais, como as nomeadas anteriormente: jogo, esporte, ginástica, dança ou outras, que constituirão seu conteúdo. O estudo desse conhecimento visa apreender a expressão corporal como linguagem (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 61-62).

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

REFERÊNCIAS

ANTONIO, Rosa Maria. *Teoria Histórico-Cultural e Pedagogia Histórico-Crítica: o desafio do método dialético na didática*. Orientador: Prof. Dr. João Luiz Gasparin.

Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Programa de Desenvolvimento Educacional- PDE. IES: Universidade Estadual de Maringá. Área: Pedagogia. Maringá, 2008.

AYOUB, E. Narrando experiências com a educação física na educação infantil. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*. Florianópolis. v. 26, n. 3, 2005.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996.

COLETIVO DE AUTORES. *Metodologia do Ensino da Educação Física*. São Paulo: Cortez, 1992.

LIBÂNEO, José Carlos. *Democratização da escola pública: pedagogia crítico - social dos conteúdos*. SP: Loyola, 1985.

LEONTIEV, A. N. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VYGOTSKY, L. S. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ed. Ícone, 1988

LINDOSO, R.B. O ensino da natação escolar no enfoque da pedagogia histórico crítica. *EFDeportes.com, Revista Digital*. Buenos Aires - Año 20 - N° 206 - Julio de 2015. <http://www.efdeportes.com/>

LURIA, A. R. *Curso de Psicologia Geral*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979. (4 volumes)

LURIA, A. R. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOTSKII, L. S., LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Ícone, 1988a.

LURIA, A. R. VIGOTSKII. In: VIGOTSKII, L. S., LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Ícone, 1988b.

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

MARX, Karl; Para a crítica da economia política. In: MANUSCRITOS econômico filosóficos e outros textos escolhidos. Tradução de José Arthur Giannotti e Edgar Malagodi. São Paulo: Abril Cultural, 1978, p. 107-257.

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

SAVIANI, Dermeval, *Escola e democracia*. 8ª ed. Campinas SP: Autores associados, 1985.

SOUZA JÚNIOR, Marcílio et al. Coletivo de autores: a cultura corporal em questão. *Rev. Bras. Ciênc. Esporte*. Florianópolis - 2011.

SOUZA, J.F. *Uma pedagogia da revolução*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1987.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo, Martins Fontes.1987

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

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

Elaine Cristina Nascimento da Silva
Heline Daianne dos Santos Caetano
Ana Karla Galindo
Andréia Ferreira Gomes
Igor Bonifácio da Silva
Jully Kelly da Silva Ferreira
Kauanna Zaidan Monteiro
Lucenildo Vicente
Luciete da Silva Sousa
Lurrane Siqueira Galindo
Marciana de Barros Carvalho
Naiara de Freitas Silva
Paloma Fillipe Severo
Samara Lianne Santos Silva Bernardo

Iniciando a conversa...

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

Neste mesmo ano, mais especificamente em outubro de 2020, também iniciamos as atividades do PIBID na UFAPE, relativo ao edital 02/2020. No núcleo de Pedagogia, 8 licenciados(as) bolsistas, 2 voluntários(as), 1 professora supervisora e 1 docente coordenadora começaram a enfrentar juntos(as) o desafio de atuar no Programa em meio à pandemia e ao ensino remoto na Escola Municipal Professor Petrônio Fernandes da Silva, em Garanhuns-PE. Diante dessa tarefa, surgiram inúmeras dúvidas: Como interagir com as crianças, se não contávamos como as interações habituais dentro da sala de aula? Como alfabetizá-las remotamente? Seria possível propor situações didáticas dentro da perspectiva do alfabetizar letrando? Para tentar responder essas dúvidas, o grupo de alunos(as) e professoras que fizeram parte do PIBID Pedagogia UFAPE precisou estudar, se reunir virtualmente, refletir e planejar estratégias coletivamente. Uma das estratégias didáticas pensadas e colocadas em prática foi a

realização de “contações de história virtuais”, a partir das quais também eram planejadas atividades com vistas a alfabetizar letrando.

Este capítulo tem, portanto, como objetivo socializar essa experiência vivenciada pelos(as) integrantes do PIBID Pedagogia UFAPE, refletindo sobre suas potencialidades e limitações. Para tanto, na seção seguinte iniciaremos discutindo a concepção da Alfabetização na perspectiva do Letramento, a qual embasou todas as nossas ações durante os 18 meses de atuação no programa (outubro de 2020 a março de 2022). Em seguida, vamos sistematizar as “estratégias de leitura” (SOLÉ, 2008) que colocamos em prática durante as contações de histórias virtuais. Adiante, apresentaremos os procedimentos metodológicos que seguimos para a preparação e realização das contações. Na subseção seguinte traremos como exemplo uma contação de história virtual elaborada por uma dupla de licenciandos, a qual ilustra esta estratégia metodológica adotada pelo grupo do PIBID Pedagogia UFAPE. Por fim, nas considerações finais, discutimos os ganhos e as dificuldades da adoção dessa estratégia durante o contexto de ensino remoto.

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

Inicialmente, gostaríamos de salientar que defendemos a compreensão do Sistema de Escrita Alfabética (doravante SEA) enquanto um sistema notacional, que deve ser ensinado mediante práticas baseadas na perspectiva do alfabetizar letrando.

O SEA foi e ainda é, por vezes, erroneamente, considerado um código o qual os indivíduos aprenderiam a codificar e decodificar, passando a ler e a escrever. Essa concepção levou professores alfabetizadores, principalmente até a década de 80, a priorizarem a memorização de frases, palavras e sílabas soltas (ALBUQUERQUE, 2007) mediante a adoção de métodos tradicionais em suas práticas pedagógicas. Além das atividades repetitivas e superficiais, Albuquerque e Morais (2007) ainda afirmam que os docentes também ignoravam os conhecimentos prévios e as hipóteses que os estudantes elaboravam enquanto aprendiam a ler e a escrever.

Em contrapartida, defendemos que o SEA é um sistema notacional, através do qual as letras representam a pauta sonora das palavras que falamos (MORAIS, 2012) e que seus aprendizes, sejam crianças ou adultos, “precisariam entender que o que a escrita alfabética nota no papel são os sons das partes orais das palavras e que o faz considerando segmentos sonoros menores que a sílaba” (ALBUQUERQUE e MORAIS, 2007, p. 134). Isto é, os estudantes deveriam compreender como este funciona, o que ele representa e como elabora essas representações, mediante a construção da noção das unidades de linguagem e estabelecendo relações entre a fala e a escrita. Até lá, percorrem um longo caminho, composto por várias fases, construindo e reconstruindo hipóteses de forma ativa. Assim, a aprendizagem do sistema de escrita alfabética se dá aos poucos, através da internalização das propriedades que compõem este sistema notacional.

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

e escrita, justamente porque estas práticas estabelecem controle no processo de aprendizagem, impedindo que os discentes exponham e elaborem reflexões mais complexas sobre a língua escrita. Por isso, consideramos mais adequado e viável alfabetizar sob a perspectiva do letramento.

Conforme Soares (2004, p. 97), o termo letramento surgiu a partir da necessidade de “criar objetivos e procedimentos de ensino e de aprendizagem que efetivamente ampliassem o significado de alfabetização”, passando a integrar, nesse processo, práticas sociais de uso da leitura e da escrita em situações reais e contextualizadas. A autora ainda reitera que apesar de serem conceitos distintos, ambos são indissociáveis. Isto porque, assim como Soares (2020), entendemos que a alfabetização deve permitir que as crianças aprendam como o SEA funciona ao mesmo tempo em que também desenvolvem junto aprendizagens sobre os usos sociais da escrita e da oralidade. Nesta perspectiva, a alfabetização não se separa das práticas de letramento, pelo contrário: o ensino da leitura e da escrita precisa acontecer através de eventos de letramento.

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

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

conhecer todas as letras do alfabeto, seus respectivos nomes e diferentes formas de grafá-las; perceber as relações que existe entre som-letra, por meio do desenvolvimento da consciência fonológica. E, por fim, precisa aprender sobre a ortografia. (MAGALHÃES *et al*, 2012, p. 12).

Gostaríamos de salientar que os docentes podem inserir esses eixos em sua prática pedagógica através de diferentes modalidades de organização do trabalho pedagógico, como as sequências didáticas. As sequências didáticas contribuem “para que os conhecimentos em fase de construção sejam consolidados e outras aquisições sejam possíveis progressivamente” (BARROS-MENDES, CUNHA e TELES, 2012, p. 20), a partir da articulação, contextualização e

sistematização destes conhecimentos. Orienta-se que sejam aplicadas, durante seu desenvolvimento, atividades exploratórias, objetivando levantar os conhecimentos prévios dos estudantes, possibilitando a escolha de estratégias mais adequadas; atividades de sistematização, com o intuito de auxiliar na aprendizagem; e, por fim, atividades de avaliação, para verificar em qual momento da aquisição do conhecimento o aluno se encontra, bem como permitindo visualizar as dificuldades enfrentadas pela turma.

O uso das estratégias de leitura na contação de histórias

Neste trabalho, tomamos como base uma concepção de leitura interativa, a qual Solé (1998, p. 23) defende quando explica que “a leitura sempre envolve a compreensão do texto escrito”. Para tanto, ler não é apenas decodificar as palavras, mas construir significados para o que está sendo lido. E isso se dá através da interação entre o leitor e o texto. É através da leitura significativa que o aluno constrói/reconstrói os sentidos para o texto.

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

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

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

Brandão (2006) sistematiza as outras quatro estratégias delimitadas por Solé para serem utilizadas em práticas de leitura. São elas: “Selecionar informações do texto”, “antecipar sentidos do texto”, “elaborar inferências” e “avaliar e controlar a compreensão do texto”. Ao traçar objetivos para a leitura, o leitor já tem em mente quais *informações presentes no texto precisa selecionar* para responder a estes objetivos adequadamente. Para isso, deverá estar atento aos dados mais importantes do que está sendo lido para utilizá-los. Na estratégia de *antecipar sentidos*, a qual pode ocorrer tanto antes, quanto durante a leitura, o leitor vai mobilizar seus conhecimentos prévios para elaborar hipóteses sobre o que será lido, hipóteses estas que vão ser confirmadas ou não no final da leitura. Ao ler um texto, há também informações que não estão explícitas, cujos sentidos precisam ser resgatados a partir da articulação entre as pistas textuais e os conhecimentos prévios do leitor. Assim, o leitor usa as informações presentes no texto para criar suas próprias interpretações e conclusões, elaborando, assim, *inferências*. Por fim, a estratégia de *avaliar e controlar a compreensão* diz respeito ao movimento do leitor de refletir

continuamente sobre o que lê, autorregulando sua leitura. Nesse processo, ele irá checar se suas suposições iniciais podem ser comprovadas ou refutadas ou precisam ser reformuladas, assim como irá empreender ações para resolver possíveis lacunas ou problemas na compreensão.

Nesse sentido, é tarefa do professor promover o uso dessas estratégias de leitura em sala de aula, ajudando os alunos a delas se apropriarem. Uma das formas de promover isso é através da contação de histórias. Ao mesmo tempo em que promove uma situação significativa e atrativa de leitura, o professor age como leitor mais experiente, guiando as crianças no decorrer do texto, fazendo-as pensar sobre a história, promovendo compreensões cada vez mais profundas e completas e promovendo a real participação dos alunos do início ao fim da leitura. Por entendermos que as estratégias de leitura podem ser recursos interessantes, pertinentes e adequados para abordar o texto, decidimos utilizá-las durante as contações de histórias. Os passos que seguimos para preparar e realizar estas contações serão detalhados na subseção seguinte.

Os caminhos percorridos...

Quando o grupo do PIBID Pedagogia UFAPE escolheu a contação de histórias como uma das estratégias metodológicas para atuar na escola Professor Petrônio Fernandes da Silva durante o ensino remoto, a primeira demanda que surgiu foi a necessidade de estudar mais sobre como realizá-la. Para tanto, a coordenação de área promoveu para os(as) pibidianos(as) uma “oficina sobre contação de histórias”, enfocando as estratégias de leitura delimitadas por Solé (1998).

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

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

Frequentemente, tais contações de história foram inseridas em sequências didáticas mais amplas e utilizadas pelos(as) licenciandos(as) como pontos de partida para atividades de alfabetização. Tais atividades eram, então, enviadas às crianças em PDF através da professora da turma, dentro dos grupos de WhatsApp que continham os pais ou responsáveis pelos alunos, e também de forma impressa pela escola. Por sua vez, os links para as contações de história

também eram enviados nos grupos de WhatsApp das turmas. Além disso, os pais e responsáveis recebiam um roteiro com orientações, explicando que as crianças deveriam primeiramente assistir a contação de história e, em seguida, com base nela, realizar as atividades.

Por fim, vale salientar que as estratégias descritas até o momento se referem à atuação dos(as) pibidianos(as) de forma assíncrona, na medida em que enviavam as contações de história e as crianças poderiam assisti-las a qualquer momento. Todavia, também foram realizadas por alguns licenciandos contações de história virtuais de forma síncrona, através de chamadas de vídeo individuais pelo WhatsApp (com o agendamento e consentimento prévios dos pais e responsáveis), bem como através do Google Meet, em sala de aula, nos momentos de ensino híbrido, nos quais as crianças estavam na escola, mas os(as) pibidianos(as) continuavam atuando de forma remota.

Conhecendo mais de perto as contações de histórias

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

A sequência didática foi planejada para seis dias e continha uma atividade para cada dia. Depois de elaboradas, as atividades foram enviadas para a professora responsável pela turma a qual, em seguida, as repassou para a gestão da escola, que era a responsável por imprimir as atividades de cada professora, assim como realizar a entrega, quinzenalmente, das apostilas impressas aos pais/responsáveis dos alunos. Além de serem impressas, as atividades também foram enviadas no formato de PDF pela professora no grupo de WhatsApp da turma. Juntamente com as atividades, foi também enviado um roteiro orientando os pais/responsáveis dos alunos em relação a como realizar as atividades com as crianças.

As atividades do primeiro e do segundo dia da sequência didática foram planejadas em torno de uma contação de história do livro “Aquitã, o indiozinho”. Esta e as demais contações de histórias produzidas pela dupla de licenciandos foram postadas em um canal do Youtube chamado “Conta Mais”, criado por eles exclusivamente para hospedar e compartilhar os vídeos das contações. Vale salientar que os dois licenciandos planejavam juntos (de forma remota) a contação, mas se revezavam na gravação e na edição dos vídeos, justamente por conta do distanciamento social imposto pela pandemia. É por este motivo que em alguns vídeos quem aparece contando a história é a aluna Lurrane e, em outros, o aluno Igor. A FIGURA 1, abaixo, se

refere a imagem da página inicial do canal, e a FIGURA 2 dá destaque ao vídeo da contação de história em pauta:

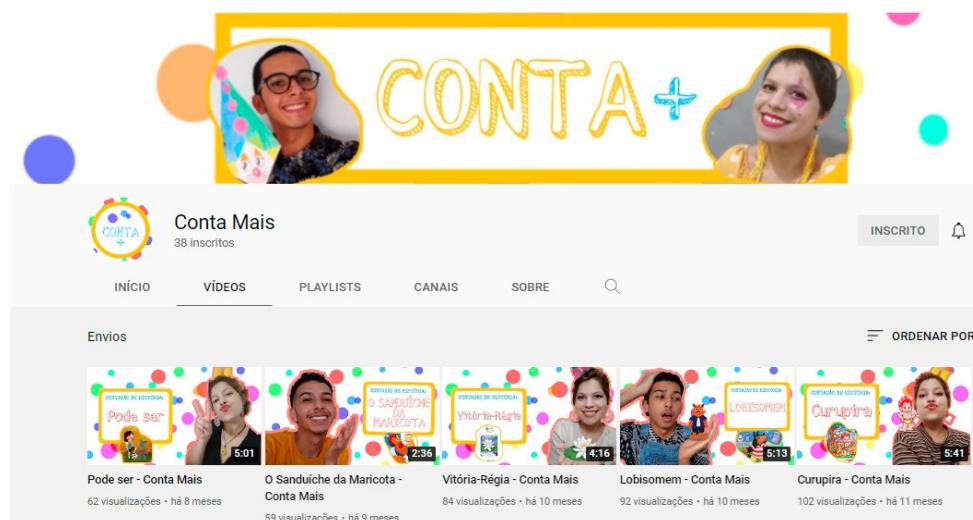


FIGURA 1: Página inicial do Canal no Youtube “Conta Mais”.

Fonte: https://www.youtube.com/channel/UCQVXPU7B_iiBdBKFBHYTPQ/videos



FIGURA 2: Ícone da contação da história “Aquitã, o indiozinho”.

Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=SNGQOtMxfDM&t=5s>

Durante a contação da história “Aquitã, o indiozinho”, o licenciando aborda o livro seguindo as estratégias de leitura delimitadas por Solé (1998), realizando intervenções antes, durante e depois da leitura.

Assim, antes da leitura, ele promove um diálogo inicial com as crianças, motivando-as para a leitura, através das seguintes falas: “Olá, crianças! Tudo bem com vocês? Estão prontos para mais uma contação de histórias? Eu espero que sim, porque hoje vamos ler uma história bem legal”.

Em seguida, o pibidiano apresenta o título da história e faz uma pergunta para *ativar os conhecimentos prévios* dos alunos sobre o livro: “Vocês já ouviram falar nessa história?” Dando continuidade, ele provoca as crianças a *anteciparem sentidos*, promovendo o levantamento de

hipóteses dos alunos sobre o que será abordado na história através da exploração da capa do livro (as imagens nela presentes): “O que vocês conseguem ver nessa imagem? O indiozinho parece estar com medo. Será que é este monstro que está causando medo no indiozinho?” E, para encerrar este primeiro momento, ele se preocupa em estabelecer um *objetivo para leitura*, incitando as crianças a acompanharem a história com o objetivo de descobrir se a hipótese levantada será confirmada: “Vamos descobrir? Continue assistindo o vídeo”.

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

Por fim, ao final da leitura, o pibidiano continua abordando o livro e o tema da história, através tanto de perguntas que tem como foco *avaliar e controlar a compreensão das crianças* (“Como Aquitã no fim do livro conseguiu superar seu medo?”), quanto também perguntas subjetivas (“O que vocês acharam da história? Vocês têm medo de alguma coisa? O que vocês fariam para superar esse medo?”).

A partir dessa contação de história, foram desenvolvidas algumas atividades dentro da sequência didática. No primeiro dia, a atividade planejada se referia à compreensão textual, contendo basicamente perguntas de resgate de informações da história. No segundo dia, foi prevista uma atividade de alfabetização, explorando algumas palavras presentes no livro e fazendo as crianças refletirem sobre as suas sílabas (contagem, separação e comparação de sílabas), como pode ser observado na figura abaixo:

Data: / /2021

Aluno: _____

Atividade de Língua de Portuguesa

1) APÓS OUVIR A CONTAÇÃO DE HISTÓRIA, RESPONDA:

A) QUEM É O PERSONAGEM PRINCIPAL?




() UM INDIOZINHO () UM PALHACINHO

B) QUAL O NOME DELE?

() AQUITÃ () TUPI () JOÃO

C) DO QUE O INDIOZINHO TINHA MEDO?

() MAR () RIO () CHUVA

2) EM SEU CADERNO, DESENHE E ESCREVA O NOME DE UMA COISA QUE VOCÊ TEM MEDO. EM SEGUIDA, GRAVE UM ÁUDIO OU VÍDEO FALANDO O PORQUÊ VOCÊ TEM MEDO DELA.

Data: / /2021

Aluno: _____

Atividade de Língua de Portuguesa

1) SEPRE AS PALAVRAS EM SÍLABAS, CONTE QUANTAS FORAM E ESCREVA AO LADO:

SECAR	ESCURO
SE CAR 2	
ESCONDER	CORAJOSO

2) LIGUE AS PALAVRAS QUE COMEÇAM COM A MESMA SÍLABA:



FOGUEIRA



VASSOURA



VAGALUME



FOGUETE

FIGURA 3: Atividades desenvolvidas no primeiro e no segundo dia da sequência didática

Fonte: Os autores.

No terceiro e no quarto dia da sequência didática, os pibidianos promoveram mais uma contação de história envolvendo o tema “medo”, dessa vez a partir do livro “Tenho medo, mas dou um jeito” e contada pela licencianda Lurrane.



Tenho medo, mas dou um jeito - Conta Mais

FIGURA 4: Ícone da contação da história "Tenho medo, mas dou um jeito".

Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=IsKRwvLIDlg&t=2s>

Seguindo a mesma lógica dos dias anteriores, essa contação de história foi também o ponto de partida para duas atividades, sendo a do terceiro dia uma atividade de compreensão textual e a do quarto dia uma atividade de alfabetização, explorando o sistema de escrita alfabética (separação e contagem de sílabas, completar as palavras com as sílabas que faltam e identificar palavras que comecem com a mesma sílaba):

Data: / /2021

Aluno: _____

Atividade de Língua Portuguesa

1) APÓS OUVIR A CONTAÇÃO DE HISTÓRIA, RESPONDA:

A) QUAL O NOME DO LIVRO?

B) COM QUAIS OBJETOS O PERSONAGEM SE CORTOU?

() () ()

C) POR QUE O PERSONAGEM TINHA MEDO DE ATRAVESSAR A RUA? PINTE A RESPOSTA.

TINHA MEDO DE SER ATROPELADO TINHA MEDO DO SEMÁFORO

D) PODEMOS BRINCAR COM TOMADAS? POR QUÊ?

() SIM () NÃO

2) EM SEU CADERNO, DESENHE UMA FORMA PARA COMBATER O SEU MEDO (AQUELE QUE VOCÊ JÁ DESENHOU). EM SEGUIDA, GRAVE UM ÁUDIO OU VÍDEO EXPLICANDO O SEU DESENHO.

Data: / /2021

Aluno: _____

Atividade de Língua Portuguesa

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

MEDO TOMADA

ME DO 2

PERIGOSO CHOQUE

2) QUAL SÍLABA COMPLETA A PALAVRA?

__ LO __ GÃO

() BO () DO () LO () FO

3) PINTA AS PALAVRAS QUE COMECEM COM ME?

MELANCIA VIOLÃO MEL

MARIA CASA MESA

Figura 5: Atividades desenvolvidas no terceiro e no quarto dia da sequência didática.

Fonte: Os autores.

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

duas contações de história. Pinte os nomes dos livros que lemos. 2) Essas histórias falavam sobre o que? 3) O que você aprendeu com essas histórias?”.

Como podemos perceber a partir da descrição das atividades acima, a dupla de licenciandos realizou, nesta sequência didática, duas contações de histórias virtuais, lançando mão adequadamente das diversas estratégias de leitura delimitadas por Solé (2008). Além disso, colocaram em prática a concepção de alfabetizar letrando, na medida em que propuseram atividades de apropriação do sistema de escrita alfabética a partir das histórias lidas, fazendo os alunos refletirem sobre as partes sonoras das palavras (sílabas) presentes nos textos, de forma reflexiva e significativa. Mais do que usar o texto como pretexto para alfabetizar, os futuros professores aproveitaram situações lúdicas de leitura de histórias para debater sobre um tema relevante para as crianças, trabalhar a compreensão textual, incentivar o gosto pela leitura e motivar a reflexão sobre a língua, de forma equilibrada e coerente.

Este é apenas um exemplo das muitas contações de história realizadas pelo grupo de licenciandos do PIBID Pedagogia UFAPE, as quais seguiram (todas) os mesmos princípios e almejavam o mesmo objetivo: trabalhar o SEA atrelado à leitura, contribuindo para a alfabetização das crianças em um sentido mais amplo.

Considerações finais

No que se refere à educação, a pandemia de Covid-19 e o consequente ensino remoto foram desafiadores para todos. E não foi diferente para os(as) licenciandos(as) do PIBID Pedagogia UFAPE, os(as) quais, além do desafio já esperado de iniciação à docência nos primeiros períodos do curso, ainda o fizeram em um contexto atípico. Comprometidos(as) com a tarefa de ajudar as professoras parceiras a tentarem alfabetizar as crianças de forma remota e mais comprometidos(as) ainda com as suas formações enquanto futuros professores, os(as) licenciandos(as) encontraram na contação de histórias uma alternativa para continuar alfabetizar letrando.

Nesse processo, alguns aprendizados foram nítidos e imediatos. Um deles diz respeito à apropriação de ferramentas de gravação, edição e compartilhamento de vídeos. Com a tarefa de produzir contações de histórias virtuais, se tornou urgente aprender a como usar tais ferramentas, e esse aprendizado se fez com muita autonomia, mas também com muita colaboração e parceria entre os integrantes do grupo. Fazendo uso dos aparelhos que possuíam (e que podiam possuir no momento!), como celular, computador, fones de ouvido simples e pedestais improvisados, bem como montando cenários e figurinos com o que tinham em casa, os(as) pibidianos(as) conseguiram gravar contações de história interessantes e atrativas para as crianças. Outro aprendizado diz respeito à apropriação das estratégias antes, durante e depois da leitura (SOLÉ, 2008). Os licenciandos puderam aprender na prática a abordar o texto como um processo, lançando questões para fazer as crianças participarem da história, refletirem sobre ela e se sentirem motivadas para a leitura.

Todavia, algumas características dessa experiência não soaram tão positivas para os(as) pibidianos(as) e até foram motivo de desânimo em alguns momentos. Primeiramente, os(as) licenciandos(as) relataram que sentiram falta da interação e do real diálogo com as crianças, os

quais numa contação de histórias realizada presencialmente em sala de aula é essencial. Por mais que lançassem perguntas e “fizessem de conta” que os alunos respondiam, o silêncio incomodou. Outra dificuldade diz respeito à falta de retorno por parte das crianças de muitas das atividades enviadas ou, pelo contrário, o retorno das atividades “muito corretas” ou com as “letras muito bonitas”, o que gerava desconfiança de não terem sido realmente respondidas pelas crianças e sim pelos pais, dificultando a avaliação tanto das propostas de ensino, quanto das aprendizagens dos alunos.

Assim, entre potencialidades e limitações, ainda concluímos que a experiência de planejamento e elaboração das contações de histórias foi bastante válida para a formação destes futuros professores alfabetizadores dos alunos iniciais, os quais se reinventaram, aprenderam e ensinaram quando tudo parecia tão difícil.

REFERÊNCIAS

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

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

BARROS-MENDES, A.; CUNHA, D. A.; TELES, R. Organização do trabalho pedagógico por meio de sequências didáticas. In: BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Alfabetização em Foco: Projetos Didáticos e Sequências Didáticas em Diálogo com os Diferentes Componentes Curriculares*, ano 03, unidade 06. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional - Brasília: MEC, SEB, 2012, p. 20-27.

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

MAGALHÃES, L. M. et al. Planejamento do ensino: alfabetização e ensino/aprendizagem do componente curricular - Língua Portuguesa: In: BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Planejamento Escolar: Alfabetização e Ensino da Língua Portuguesa*, ano 01, unidade 02. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional - Brasília: MEC, SEB, 2012, p. 06-16.

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

SOARES, M. *Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos*. São Paulo: Pátio - Revista Pedagógica, Artmed Editora, 2004, p. 96-100.

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

Contexto, 2020.

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

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

Carlos Augusto de Oliveira Jacques Neto
Carolayne Pedroso
Emanuele Caroline Limeira
Maria Eduarda Marcilio Elihimas
Mariana Raquel Honorato Rodrigues
Patrícia Santana da Paz
Rosângela Cely Branco Lindoso
Rachel Costa de Azevedo Mello

Introdução

O final de 2019 trouxe um novo desafio para o mundo, o início da pandemia do Covid 19. No Brasil, as movimentações para o combate ao Covid-19 começam em 22 de janeiro com o acionamento do controle de operações de emergência (COE) do Ministério da Saúde, elaborando planos de contingência. Com o crescimento do número de infectados. As medidas necessárias para a contenção do vírus atingem todas as áreas. Para o jornalista Clayton Melo (2020, El País, online): “As transformações são inúmeras e passam pela política, economia, modelos de negócios, relações sociais, cultura, psicologia social e a relação com a cidade e o espaço público, entre outras coisas.”

Dentro das medidas de combate ao avanço da doença, a que mais tem impactado ao ensino é o isolamento social. Segundo Coelho (2020): “O isolamento social enquanto medida sanitária implementada em todo o Brasil fez com que as unidades de ensino público e privado, da educação básica ao ensino superior, adotassem o modo de ensino remoto”, que leva a suspensão das aulas presenciais e exige uma transformação dos processos educacionais.

No componente curricular Educação Física essa transformação dos processos educacionais foi ainda mais evidente, dada a dimensão procedimental dos seus conhecimentos, que necessitam de aulas práticas para serem ensinados/aprendidos. E ainda, o ensino presencial já apontava dificuldades em relação aos recursos materiais e a estrutura adequada para a participação dos alunos nas aulas de educação física, fatores que precarizam as aulas nas escolas públicas, ao serem realizadas sem conforto térmico, no sol ou chuva, ou sem material didático suficiente, gerando, muitas vezes, desinteresse dos estudantes nas aulas.

Segundo Prandina e Santos (2016) as dificuldades são de três ordens; 1) progressiva falta de interesse pelas aulas de educação física nos alunos dos anos finais do ensino fundamental ao ensino médio; 2) falta de materiais adequados para a realização das aulas; 3) falta de espaços físicos e/ou infraestrutura imprópria para as aulas.

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

tecnologias digitais de informação e comunicação (TDCIs) para participação no processo de ensino. No entanto, esse método não foi um trabalho simples de ser vivenciado (GODOI *et al.*, 2021). E ainda, a apropriação das tecnologias e adaptações para a utilização de métodos de ensino online exigiu de professores e estudantes eficiência, sem ter tempo hábil para tal.

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

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

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

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

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

A EaD já não é novidade no mundo educacional, no entanto, na atualidade, a palavra que se instala no auge é "interação". Essa noção é permitida pelas tecnologias de comunicação cada vez mais fluentes e eficazes. Hoje, já se é possível falar, inclusive, em interação em tempo real, proporcionada pelas videoconferências, por exemplo, em que pessoas, espacialmente separadas, assistem a uma aula de forma síncrona.

Sobre as origens distantes da EAD, Matta (2003) cita como exemplo, o processo de formação de Alexandre o Grande, realizado por Aristóteles através de correspondência. No entanto, a EAD surgiu em Boston em 1728, através de um curso por correspondência. Mas recentemente, nos anos 2000, a tecnologia da informação foi a ferramenta que impulsionou o processo chegando a mais de 80 países nos cinco continentes (MATTÁ, 2003). A chegada ao

Brasil vem por meio da fundação do Instituto Rádio Monitor e do Instituto Universal Brasileiro em 1939 e 1941, obtendo sua legalidade a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei n. 9.394/96. Seu uso foi possibilitado em todos os níveis e modalidades de ensino. Em 1998 são publicados os decretos, n.2.494/98 e 2.561/98 que tratavam do desenvolvimento e veiculação de programas de ensino à distância (LITTO E FORMIGA, 2009). Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), o ensino à distância já está previsto para complementação de aprendizagem no artigo 32, parágrafo 4º, para o Ensino Fundamental, no parágrafo 11 do artigo 36, que também autoriza o ensino a distância para cumprir as exigências do Ensino médio.

No ensino superior, a oferta de cursos de graduação no Brasil ocorre em 2002 e 2003, de forma ainda incipiente em 16 instituições, subindo para 145 instituições em 2011. Mesmo assim é considerado um sistema suscetível a interferência do meio, sendo esse um problema principalmente quando a internet está prevista no processo de ensino aprendizagem, existe a necessidade de educadores discutirem sobre a verdadeira natureza da educação e do ensino na EAD, investigando a sua relação ao potencial midiático e a aprendizagem (SILVA; MELO E MUYLDER, 2015). Os autores ainda apontam,

Diante desse contexto, torna-se relevante identificar os fatores críticos de sucesso relacionados à EaD que cooperam para o desenvolvimento dessa modalidade e que ajudam a identificar os problemas inerentes a ela, buscando sempre obter o melhor desempenho. Na literatura, inclusive, já é possível encontrar estudos que fazem referência à melhor forma de implementar e gerenciar a EaD nas IES (SILVA; MELO; MUYLDER, 2015, p. 205)

O Ensino Remoto (ER)² teve sua instituição no contexto específico emergencial de pandemia do Covid 19 que exigiu o isolamento social. Nesse contexto para minimizar os prejuízos escolares, para a manutenção do vínculo dos estudantes com suas instituições de ensino, foi instituído o formato Remoto. O Ensino Remoto tem essa característica emergencial. O ER é mediado pelo uso da tecnologia e pode acontecer em casa, o que não difere da EAD, onde professores e alunos não estão no mesmo espaço físico para as atividades de ensino aprendizagem.

Metodologia

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

² Sobre Ensino Remoto ver Portaria nº343 de 17 de março de 2020, que dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas digitais, enquanto durar o período pandêmico.

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

Resultados e Discussão

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

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

Os limites expressos pelos professores: os alunos não tiveram acesso aos recursos materiais como quadra e materiais esportivos, assim como não tiveram acesso à recursos tecnológicos como computadores e internet. Os limites mais relatados pelos professores foi a falta de recursos disponibilizados para que promovessem a inclusão dos alunos no ensino remoto. Muitos alunos não tinham acesso à internet ou a aparelhos eletrônicos necessários para acompanhar as atividades *online*, como notebook e/ou celular. O uso do celular foi um dos fatores de gerou desinteresse e falta de atenção dos discentes durante as aulas, além das preocupações e das incertezas relacionadas a pandemia.

O professor 1 relatou ter se prejudicado no início do ensino remoto devido à falta de conhecimento sobre as ferramentas tecnológicas utilizadas. Relata que foi um processo de adaptação desafiador e cansativo, que necessitou de tempo e esforço para aprender. O professor destaca que, diante de um contexto inesperado e excepcional, teve que aprender num curto espaço de tempo para conduzir o processo de ensino remoto.

2. A categoria Métodos de Ensino

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

Enquanto limites destacamos: todos os professores afirmaram que tiveram que se equipar com computadores e internet com boa conexão para dar continuidade às aulas no formato remoto. Apesar do conhecimento limitado as ferramentas tecnológicas, três dos professores entrevistados fizeram uso de plataformas digitais como o *Google Meet* e o *Google Classroom* para organizar suas aulas síncronas, gerando ao mesmo tempo, uma possibilidade de conduzir as aulas de educação física em tempo hábil.

³ Entendemos as categorias limites e possibilidades, respectivamente significando dificuldades e êxitos referentes as adaptações nas aulas de educação física no ensino remoto.

Outro limite que verificamos, de acordo com as respostas aos questionários os quatro professores optaram por adaptações para métodos de ensino no formato de aulas teóricas, pela dificuldade de realizar momentos de interação, a exemplo do professor 2, que precisou elaborar "cadernos de atividades mensais" para contemplar os conteúdos programáticos do componente curricular educação física.

O professor 2 nos trouxe uma realidade diferente das outras três apresentadas pelos outros professores, que consideramos um limite nas adaptações do ensino remoto. A escola onde atua cancelou todas as aulas, tanto presenciais quanto remotas: foi elaborado pelos professores, um caderno de atividades, que deveria ser pego na escola e respondido pelos alunos. Nem todos os alunos aderiram ao recurso metodológico do caderno de atividades, se fazendo ausentes dessas atividades que, junto a falta de amparo presencial da escola, dificultaram bastante o trabalho do professor promovendo um desinteresse geral.

Em relação as possibilidades de adaptações no ensino remoto: dois professores propuseram aulas práticas online: professor 3, afirmou que "não procurei estruturar as aulas pensando em prática-teórica, como acontecia antes do isolamento, apenas indiquei algumas partes práticas quando achei viável e necessário de acordo com cada conteúdo". Apenas um dos professores entrevistados citou trabalhar o conteúdo de forma prática e mesmo assim não o trabalhava com frequência

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

A professora 3 alega ter enfrentado um limite e ao mesmo tempo uma possibilidade: enfrentou o desafio em decorrência das adaptações da pandemia, uma vez que a sua metodologia de ensino não contemplava o trabalho remoto, de modo que precisou adaptar a dinâmica das aulas. Relatou que precisou enfrentar sua timidez, pois não gostava de aparecer em vídeos (aulas síncronas) e que a falta de um espaço próprio para as práticas da Educação Física restringiu consideravelmente o seu conteúdo.

3. A categoria Aprendizado dos estudantes

Em relação ao aprendizado dos alunos, foram destacados três limites, enquanto dificuldades e não foi destacado possibilidades, enquanto êxitos no ensino remoto.

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

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

A professora 4 fala que o aprendizado é relativo, visto que, muitos dos alunos, além da ausência de condições financeiras, sofrem com a falta de estrutura emocional para lidar com esse tipo de ensino. Segundo Santos e Mendonça (2021), a implantação do ensino remoto ocorreu sem muitos diálogos por falta de opções já que essas ações foram pensadas com o intuito de achar uma solução temporária, seguindo orientações do MEC, com base na portaria nº343 de 17 de março de 2020, que dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas digitais, enquanto durar o período pandêmico.

Ainda sobre a estrutura emocional dos alunos, Almeida (1999) diz que "o desenvolvimento psíquico das crianças e jovens é marcado pelo meio social e pelas relações que se estabelecem entre os indivíduos". Contrariamente, verificamos o impacto do isolamento social e do ensino remoto no aspecto psicológico dos alunos e, conseqüentemente, na qualidade do ensino aprendizagem dos mesmos durante as aulas de Educação Física. Significa que houve prejuízo no aprendizado devido a falta do diálogo, de socialização e da vivência coletiva entre professores e alunos.

Considerações Finais

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

Em síntese, por meio da pesquisa, observamos que o ensino remoto no componente curricular Educação Física foi avaliado negativamente pelos professores entrevistados, pois a falta de estrutura material, tecnológica, metodológica e até emocional, foram limitantes no processo de adaptação ao novo formato de ensino. Esta realidade também impôs esforços aos alunos, evidenciados na falta de recursos tecnológicos adequados e disponíveis, o que contribuiu para inúmeras dificuldades no aprendizado da Educação Física fora da escola. Para os professores, os limites apareceram em relação às adaptações nos métodos de ensino, nos recursos tecnológicos e no aprendizado dos alunos. No entanto, cada escola e cada professor tentou se organizar dentro de suas possibilidades, na maioria utilizando precariamente o ensino remoto no período da pandemia, mas tentando dar conta da situação emergencial.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, A. R. S. *A emoção na sala de aula*. 8º ed. Campinas: Papirus, 1999. 63p.
- BRASIL. Centro de Operações de Emergências em Saúde Pública COE-COVID-19. *Plano de contingência nacional para infecção humana pelo novo coronavírus COVID-19*. Brasília: Ministério da Saúde; 2020. 24 p. Disponível em: <https://portalarquivos2.saude.gov.br/images/pdf/2020/fevereiro/13/plano-contingencia-coronavirus-COVID19.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2021.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, LDB. 9394/1996.
- BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *PCN+ Ensino Médio: Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. Brasília, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2021
- COELHO, C. G, et al (2020). *Educação física escolar em tempos de pandemia da covid-19: a participação dos alunos de ensino médio no ensino remoto*. *Intercontinental Journal on Physical Education*, 2(3), e2020018. Disponível em: <http://www.ijpe.periodikos.com.br/article/5f87ba8e0e882579783901ab>. Acesso em: 13 jun. 2021
- GODOI, Marcos et al. *As práticas do ensino remoto emergencial de educação física em escolas públicas durante a pandemia do COVID-19: reinvenção e desigualdade*. Instituto Federal de Mato Grosso- *campus Confresa. Revista Prática Docente*. V.G, n.1, e 012, jan/abr 2021. http://www.abed.org.br/revistacientifica/Revista_PDF_Doc/2003_Comunidades_Rede_Computadores_Alfredo_Matta.pdf
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua- 2018*. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/vizualizacao/livros/liv101705_informativo.pdf. Acesso em 14 jun. 2021.
- LITTO, F. M., &FORMIGA, M. (2009). *Educação a distância: o estado da arte*. São Paulo: Pearson Education
- MACHADO, Roseli Belmonte et al. *Educação Física escolar em tempos de distanciamento social: panorama, desafios e enfrentamentos curriculares*. *Movimento* [online]. 2020, v. 26, e26081. Disponível em: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.106233>. Acesso em: 15 jun. 2021.
- MATTA, A. E. R. (2003, abril). *Comunidades em rede de computadores: abordagem para a educação a distância - EAD acessível a todos*. *Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e*

a Distância. Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED). Recuperado em 20 novembro, 2011, de

MONTIEL, F. C.; ANDRADE, D. M. Tecnologias da informação e comunicação nas aulas de Educação Física - uma experiência no IFSul. In: *Simpósio Internacional de Educação a Distância e Encontro de pesquisadores em educação a distância*. IfSul, 2016. Disponível em: <http://www.sied-enped2016.ead.ufscar.br/ojs/index.php/2016/article/view/1487>. Acesso em: 15 jun. 2021.

PRANDINA, Marilene Zandonade; SANTOS, Maria de Lourdes dos. A Educação Física escolar e as principais dificuldades apontadas por professores da área. *Dossiê Educação Física Escolar*, V. 4 N. 8, 2016.

SANTOS, Geni; MENDONÇA, Marilane. Pandemia e o ensino remoto: uma reflexão acerca da vivência afetivo-emocional dos estudantes. *RHE- Revista educação e humanidade*. Vol. II, número 1, jan-jun, 2021, pág. 110-131.

SILVA, Mariana Paiva Damasceno; MELO, Marlene Catarina de Oliveira Lopes; MUYLDER, Cristiana Fernandes de. Educação à distância em foco: um estudo sobre a produção científica brasileira. *RAM, Rev. ADM. MACKENZIE*, 16(4), 202-230. SÃO PAULO, SP. JUL./AGO. 2015. ISSN 1678-6971 (on-line) Acesso em: 15 jun. 2021.

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

GÊNERO CARTA E SAÚDE MENTAL: UM DIÁLOGO POSSÍVEL

Lorena Nayara da Silva
Allana Melo Beserra Ramos
Angela Valéria Alves de Lima

Introdução

Os estudos sobre a saúde mental vêm sendo, cada vez mais, associados aos cuidados primários do indivíduo, tornando-se objeto de estudo para inúmeras pesquisas. Conforme a Organização Mundial da Saúde - OMS (*apud* MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2017), a saúde mental é definida como “[...] um estado de bem-estar no qual o indivíduo é capaz de usar suas próprias habilidades, recuperar-se do estresse rotineiro, ser produtivo e contribuir com a sua comunidade. A saúde mental implica muito mais que a ausência de doenças mentais.”

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

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

Dessa forma, entende-se que a escola, hoje, mais do que nunca, é essencial para o social e psicológico do discente, sendo necessário que haja um ensino ancorado na empatia, solidariedade e nas necessidades reais dos estudantes e seus contextos, atrelados, claro, à produção de saberes. Por essa razão, o presente artigo busca mostrar como um Projeto Didático de Gênero (GUIMARÃES; KERSCH, 2012; 2015) aplicado em turmas de 1ª. série do Ensino Médio, no contexto do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), tornou possível a discussão sobre saúde mental no ambiente escolar, aliando esse debate ao estudo sistemático do gênero carta e permitindo que os alunos pudessem ir além da aprendizagem da escrita, de modo a agir sobre o outro de maneira impactante, positiva e saudável numa verdadeira prática social.

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

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

Reflexões sobre saúde mental na escola

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

Os jovens foram atingidos de forma duradoura pelo isolamento social, com rompimento de vínculos e interrupção das principais rotinas de estudo e lazer em uma etapa da vida na qual as atividades sociais são mais intensas e as fragilidades emocionais aumentam os riscos à saúde mental. (VAZQUEZ et al., 2021, p.5).

Assim, compreendemos que a pandemia afetou o âmbito escolar (além de outras esferas da sociedade), causando danos à saúde mental dos estudantes e aos demais profissionais da educação, revisitando problemas psicológicos que necessitam ser discutidos na escola. Dessa forma, abordar a saúde mental durante as aulas e difundir mensagens otimistas passam a ser medidas mais do que urgentes. Ao falar sobre o papel da escola na educação e prevenção em saúde mental, Almeida (1998, p.12) afirma que

Se a escola não tem como assumir a tarefa de garantir a saúde mental do aluno, pois não há nenhuma possibilidade de assegurar uma educação cujos efeitos sejam previsíveis, ela pode, no entanto, se esforçar para reconhecer, no aluno, um sujeito desejante, um sujeito a quem se atribui o direito à palavra e o direito de expressar emoções, afetos e angústias.

Desse modo, vemos a necessidade de serem abrigadas as emoções dos alunos, considerando-os não apenas receptores do conhecimento, mas indivíduos que precisam de acolhimento, de modo que possam enxergar, na escola, um espaço seguro.

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

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

Criar um ambiente saudável e que favoreça a aprendizagem, por meio de uma visão ampla de todos os aspectos da escola; cuidar da manutenção estética do ambiente escolar, devido ao efeito psicológico direto que ele tem sobre professores e estudantes; adotar um modelo de saúde que abranja aspectos físicos, psíquicos, socioculturais e ambientais; estimular a participação ativa de estudantes no ambiente escolar; incluir conteúdos de saúde em diferentes áreas curriculares; estimular o desenvolvimento da autoestima e da autonomia pessoal, aspectos fundamentais para a promoção da saúde; valorizar a promoção da saúde na escola para todos os membros da comunidade escolar; conhecer os serviços de saúde que tenham interface com a escola; trabalhar o desenvolvimento de um estilo de vida saudável, por meio de ações viáveis e atraentes que promovam a saúde; estimular a participação ativa de educadores na elaboração do projeto pedagógico voltado à saúde; estabelecer inter-relações na elaboração do projeto escolar. (BALDISSERA, 2021, n.p.)

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

Para que essas discussões sejam possíveis, é preciso pensar em didáticas diferenciadas para a sala de aula. Uma didática que, no caso do ensino de Língua Portuguesa, vá “muito além da gramática” (ANTUNES, 2007). Uma das possibilidades existentes para esse trabalho é, sem dúvida, o desenvolvimento de atividades por meio de projetos didáticos.

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

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

Desde o início do século XX, filósofos da educação têm refletido sobre estratégias que podem tornar o contexto de sala de aula mais atrativo e envolvente para os estudantes da educação básica. Segundo Oliveira, Tinoco e Santos (2014, p. 5), nessa linha, Dewey, na primeira década do século passado, valorizando “a experiência reflexiva e a ação coletiva e compartilhada”, já discutia a escola ativa. Com base nisso, o autor propôs a pedagogia de projetos ao discutir de que forma seria possível realizar atividades didáticas que partissem dos interesses dos estudantes e permitissem sua participação ativa no processo de ensino-aprendizagem.

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

alunos, professores, sejam pesquisadores que apontam um excesso no trabalho com questões gramaticais cujo domínio não tem assegurado a ampliação da competência comunicativa dos discentes. Nesse contexto, o surgimento de diversas subáreas da Linguística, como a Sociolinguística, a Psicolinguística, as Análise do Discurso, a Linguística de Texto, dentre outras e a consolidação da Linguística Aplicada têm impulsionado a reflexão sobre novos e antigos conceitos, levando a tentativas de mudanças significativas no ensino de língua materna. Assim, passou-se a discutir a noção de letramento que corresponde a um domínio da leitura e da escrita em práticas situadas de linguagem.

Nessa direção, nos anos 2000, Kleiman, baseando-se na noção de letramento e inspirando-se em Dewey, desenvolveu o conceito de projeto de letramento. Para a autora, esse tipo de projeto é “uma prática social em que a escrita é utilizada para atingir algum outro fim, que vai além da mera aprendizagem da escrita” (KLEIMAN, CENICEROS, TINOCO, 2013, p. 72), permitindo a agência dos estudantes que, por meio das atividades de leitura e escrita, passam a agir socialmente em verdadeiras práticas sociais de comunicação.

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

As autoras defendem que a SD, no Brasil, tem obtido bons resultados no que se refere ao progresso dos estudantes, mas, normalmente, é vista como um modelo a ser repetido “numa produção, por vezes, artificializada, que não ultrapassa a esfera da escola”, limitando-se ao ensino da escrita em detrimento da leitura (GUIMARÃES; KERSCH, 2015, p. 13). Diante dessa situação e com base em pesquisas realizadas a partir de formação continuada de professores, as autoras apresentam a proposta do projeto didático de gênero (PDG), com o qual o presente trabalho identifica-se perfeitamente. O PDG é uma proposta de trabalho em que, a partir da escolha de uma temática, trabalha-se “um ou mais ou mais gêneros em um dado espaço de tempo (um bimestre, por exemplo), sempre com a preocupação de relacionar a proposta a uma dada prática social” (GUIMARÃES; KERSCH, 2015, p. 15).

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

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

A carta, missiva ou epístola, assim como todo gênero, está vinculada à vida cultural e social e contribui para estabilizar e ordenar as atividades comunicativas. É um evento textual altamente flexível e dinâmico. Surge devido a necessidades socioculturais e hoje se apresenta revestida das inovações tecnológicas, como é o caso do e-mail, por exemplo.

Com isso, temos, na carta, um gênero que permite a dialogicidade, a aproximação dos sujeitos, a inovação e a expressão de si próprio e do outro, consistindo, assim, numa forma de uso da leitura e escrita com um olhar voltado para o social. Isso permite que esse gênero atenda a diferentes propósitos, já que “a carta que se envia age, por meio do próprio gesto da escrita, sobre aquele que a envia, assim como, pela leitura e releitura, age sobre aquele que a recebe” (FOUCAULT, 2004, p. 153). Desse modo, a carta consegue impactar os sujeitos envolvidos (remetente e destinatário) e, por essa razão, pode ser uma excelente aliada na propagação de mensagens de esperança e alento, inclusive no espaço escolar, tornando possível o diálogo desse gênero com discussões sobre saúde mental.

Metodologia

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

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

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

Mensagens de esperança: enviando e recebendo cartas

Como mencionado, o projeto baseou-se no PDG (GUIMARÃES; KERSCH, 2015) e, por isso, inseriu-se na prática social de reflexão sobre temas relacionados à saúde mental e à esperança em contexto pandêmico, unindo esse debate ao estudo do gênero carta. Para sua realização, estruturamos esse projeto em torno de sete momentos, os quais são discutidos a seguir.

No primeiro deles, considerando a temática da saúde mental e a necessidade de refletir sobre essa questão na escola, após o grande período de isolamento social provocado pela pandemia da COVID-19, apresentou-se aos estudantes a proposta do PDG. Nessa aula, realizou-se, também, uma sondagem do conhecimento prévio desses estudantes, a partir do qual o trabalho pudesse ser organizado. Percebeu-se, com isso, que, apesar de alguns virem esse assunto como “bobagem”, “frescura”, “drama” etc., uma grande parcela dos estudantes reconhecia a importância da realização dessas discussões. Nesse contexto, houve uma explicação a respeito das produções inicial e final, o que serviu para se averiguar o interesse dos estudantes pela proposta do trabalho.

Na segunda etapa desse projeto, realizou-se a produção inicial, na qual aos estudantes foi solicitada a produção de uma carta que levasse uma mensagem de otimismo/esperança para alguém (poderia ser para um desconhecido, uma pessoa próxima ou até para si mesmo). Com a avaliação das cartas, percebeu-se que, embora muitos conhecessem o gênero, a maioria não atendia às características desse gênero, nem à temática proposta. Essas informações foram fundamentais para a organização dos módulos subsequentes do PDG (GUIMARÃES; KERSCH, 2012).

No terceiro momento, com base na análise da produção inicial e no perfil da turma, convidou-se uma professora terapeuta que trabalha com autoconhecimento, equilíbrio e bem-estar, para realizar uma conversa a respeito da importância do cuidado psicológico. Nessa atividade, a professora realizou dinâmicas sobre autoconhecimento, ouviu algumas inquietações dos estudantes sobre problemas pessoais e trouxe reflexões sobre questões socioemocionais decorrentes da pandemia da COVID-19. Houve, assim, uma leitura para além do escrito, com foco na interpretação dos sinais do corpo e das ações dos indivíduos em sociedade no contexto pandêmico. Dessa forma, pôde-se compreender o quanto a produção de escrita de cartas, com mensagens de esperança, seria uma forma de atuar no mundo.

Após a palestra, iniciou-se o quarto momento do PDG: a etapa de aprofundamento no gênero textual. Os alunos tiveram contato, nesse instante, com exemplares de cartas reais. Assim, por meio da leitura reflexiva, propôs-se o trabalho sistemático com o gênero, permitindo-se que os estudantes apontassem o que percebiam de característico nas cartas. Esse trabalho procurou fugir da tradicional aula expositiva e seguir o que orienta o ensino baseado na análise linguística (MENDONÇA, 2006), levando os estudantes a perceberem a presença de local e data, remetente, destinatário, vocativo e saudação e apresentando-os a diversos tipos de cartas, sobre as quais os alunos fizeram reflexões a respeito dos meios de circulação de cada uma delas.

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

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

O sexto momento consistiu na elaboração do mural, intitulado “Correio da esperança”. Esse mural continha cartas escritas pelos estudantes e cada uma era destinada a situações específicas, por exemplo: carta para quem está desesperançado, carta para quem perdeu alguém, carta para quem está pensando em desistir, carta para quem está com o coração partido, carta para quem está se sentindo triste, etc. Os alunos fizeram parte de toda a confecção do mural, participando desde a colagem do isopor até a decoração dos envelopes. Essa etapa foi importante porque, além de estimular o protagonismo dos alunos e despertar sua criatividade, conseguiu envolver até os estudantes que não se interessaram muito pelo processo da escrita e reescrita da carta.

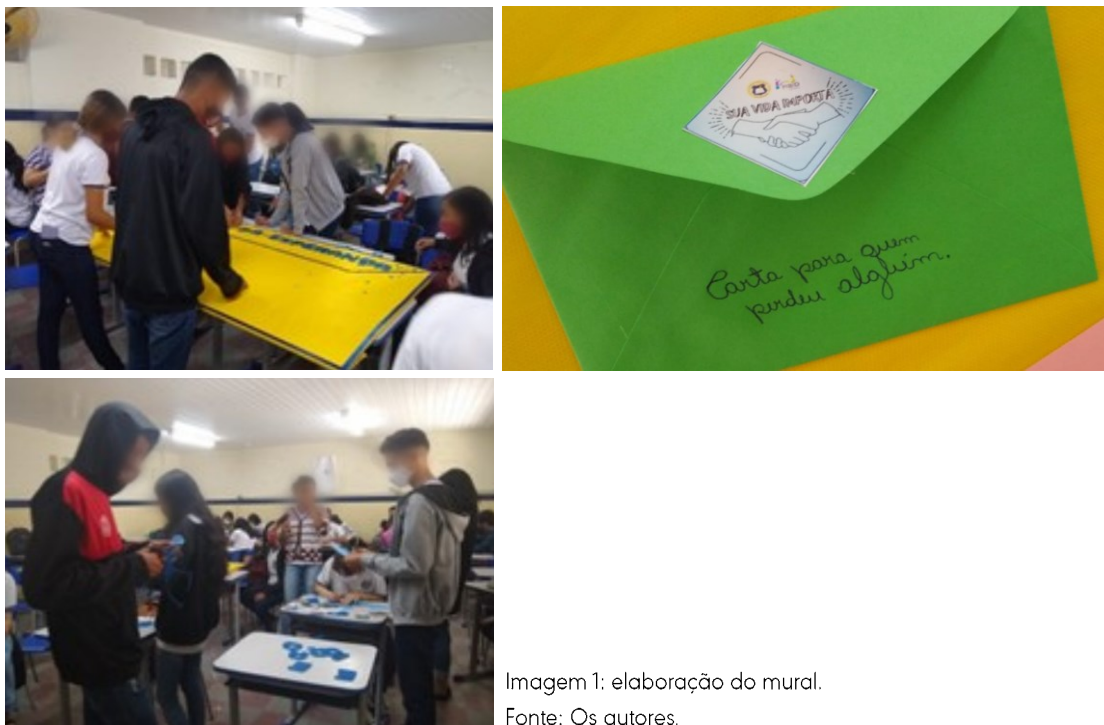


Imagem 1: elaboração do mural.
Fonte: Os autores.

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

quanto a física e deve ser preservada, principalmente no meio escolar. Assim, pode-se afirmar que o ensino sistemático do gênero foi estimulado por uma prática social, a saber, necessidade de comunicação a respeito de fragilidade emocional dos estudantes no período pandêmico, e a ela retornou, agora com os estudantes agindo socialmente ao compartilharem suas cartas com a comunidade escolar.

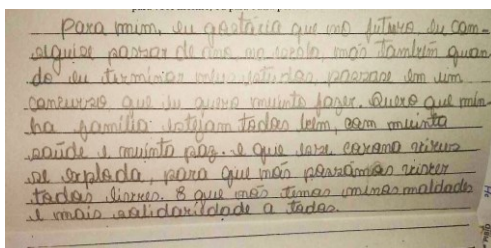
Destaca-se ainda que, nesse mural, também se colocou uma caixinha para que alunos de outras turmas pudessem escrever e participar desse projeto, ajudando na propagação dessa mensagem, o que reforça a perspectiva interativa do PDG proposto aos estudantes.



Imagem: mural.
Fonte: Os autores

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

QUADRO 1- Produção inicial de Ana

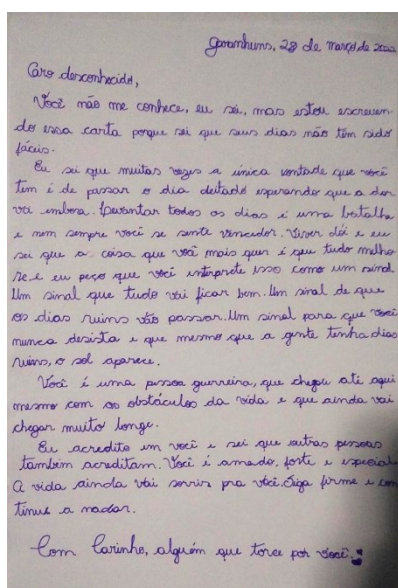


“Para mim, eu gostaria que no futuro, eu conseguisse passar de ano, na escola, más também quando eu terminar meus estudos, passasse em um concurso que eu quero muito fazer. Quero que minha família estejam todos bem, com muita saúde e muita paz. e que esse corona vírus se exploda, para que nós possámos viver todos livres. E que nós temos menos maldades e mais solidariedade a todos.”

Fonte: Produção escrita de uma aluna.

Temática	A estudante não aborda a temática proposta e limita-se a falar sobre projeções pessoais futuras, sem se preocupar em trazer uma mensagem de esperança e/ou alento.
Estrutura da carta	Não há.
Aspectos de coerência	Não há uma boa progressão temática e a estudante apresenta dificuldades em organizar suas ideias.

QUADRO 2 - Produção final de Ana



Garanhuns, 28 de março de 2022.

"Caro desconhecido,

Você não me conhece, eu sei, mas estou escrevendo essa carta porque sei que seus dias não têm sido fáceis.

Eu sei que muitas vezes a única vontade que você tem é de passar o dia deitado esperando que a dor vá embora. Levantar todos os dias é uma batalha e nem sempre você se sente um vencedor. Viver dói e eu sei que a coisa que você mais quer é que tudo melhore e eu peço que você interprete isso como um sinal. Um sinal que tudo vai ficar bem. Um sinal de que os dias ruins vão passar. Um sinal para que você nunca desista e que mesmo que a gente tenha dias ruins, o sol aparece.

Você é uma pessoa guerreira, que chegou até aqui mesmo com os obstáculos da vida e que ainda vai chegar muito longe.

Eu acredito em você e sei que outras pessoas também acreditam. Você é amado, forte e especial. A vida ainda vai sorrir pra você. Siga firme e continue a nadar.

Com Carinho, alguém que torce por você."❤️

Fonte: Produção escrita de uma aluna participante do projeto.

Temática	A estudante aborda, satisfatoriamente, a temática proposta, trazendo uma mensagem de esperança e empatia para o destinatário.
Estrutura da carta	Apresenta os elementos: Local e Data; Vocativo; Corpo do texto; Saudação Final/despedida; Assinatura.
Aspectos de coerência	Mantém uma progressão temática e organiza a mensagem de forma coerente.

Através da comparação da produção inicial e final de Ana, é possível perceber que houve uma evolução significativa nos três aspectos analisados, haja vista que, diferentemente da primeira produção, a estudante, na versão final, atendeu aos elementos formais do gênero e apresentou um texto melhor desenvolvido, que tratou da temática proposta. É preciso considerar que a turma envolvida neste projeto está na primeira série do ensino médio, mas vem de dois anos de aulas remotas, devido à pandemia e isso gerou inúmeros prejuízos à aprendizagem, tendo consequências no nível de produção dos discentes.

Portanto, considerando os aspectos que acompanharam o desenvolvimento desse projeto, entendemos a execução dessa sequência didática como algo bastante positivo para os alunos, tanto em termos do ensino formal da língua, já que houve um maior domínio do gênero textual carta, quanto em relação às reflexões propostas ao longo das aulas, pois percebemos que muitos dos alunos que consideravam a prevenção à saúde mental irrelevante, passaram, através das atividades desenvolvidas, a compartilhar mais seus sentimentos e a compreender a importância do cuidado com o socioemocional e a utilidade da escrita como ferramenta de propagar a empatia.

Considerações finais

As atividades realizadas ao longo desse trabalho expuseram a necessidade de a saúde mental se tornar uma pauta constante nas escolas e na sociedade a fim de que os estigmas relacionados a esse assunto diminuam cada vez mais.

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

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

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, S. O papel da escola na educação e prevenção em saúde mental. *Estilos da clínica*, v. 3 n. 4, 1998. Disponível em:

<https://www.revistas.usp.br/estic/article/view/60757/63806>>. Acesso em 10 de jul. 2022.

ANTUNES, Irandé. **Muito além da gramática: por um ensino de língua sem pedras no caminho**. São Paulo: Parábola, 2007.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003

BALDISSERA, O. **Como falar de saúde mental na escola? Um guia para educadores**. PUCPR Digital, 2021. Disponível em: <https://posdigital.pucpr.br/blog/saude-mental-na-escola#:~:text=Mantenha%20o%20di%C3%A1logo%20com%20as,complementar%20seu%20conhecimento%20na%20%C3%A1rea>. Acesso em 09 de jan. 2022.

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

DOLZ, J; NOVERRAZ, M; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard.; DOLZ, Joaquim. e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. [Tradução e organização: Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro]. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004.

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

GUIMARÃES, A. M. de M.; KERSCH, D. F. E então... caminhos da construção de projetos didáticos de gênero – da comunidade de indagação ao desenvolvimento de professoras(es) e das pesquisadoras. In.: GUIMARÃES, A. M. de M.; CARMIN, A.; KERSCH, D. F. (Orgs.). *Caminhos da construção: reflexões sobre projetos didáticos de gênero*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2015. p. 7-28.

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

KLEIMAN, A. B.; CENICEROS, R. C.; TINOCO, G. A. Projetos de Letramentos no ensino médio. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. *Múltiplas linguagens para o ensino médio*. São Paulo: Parábola, 2013. p. 69-83.

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

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

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

MINISTÉRIO DA SAÚDE, Biblioteca Virtual em Saúde. "Saúde mental no trabalho" é tema do Dia Mundial da Saúde Mental 2017, comemorado em 10 de outubro. Publicado: Segunda, 09 de outubro de 2017, 11h47. Disponível em: <<https://bvsmms.saude.gov.br/saude-mental-no-trabalho-e-tema-do-dia-mundial-da-saude-mental-2017-comemorado-em-10-de-outubro/#:~:text=De%20acordo%20com%20a%20Organiza%C3%A7%C3%A3o,a%20aus%C3%A2ncia%20de%20doen%C3%A7as%20mentais.>>. Acesso em: 27 jul. 2022.

NOVAES, A. M. P. O discurso dialógico no gênero cartas ao leitor. E-escrita Revista do Curso de Letras da UNIABEU Nilópolis, v.3, Número 2, Mai. -Ago. 2012.

QUEIROZ, A. S; ARRUDA, C. M. de S. Gênero epistolar em sala de aula: carta ao leitor. Rios Eletrônica - Revista Científica da FASETE, ano 4, n. 4, dezembro 2010. Disponível em: https://www.unirios.edu.br/revistarios/media/revistas/2010/4/genero_epistolar_em_sala_de_aula_carta_do_leitor.pdf. Acesso em: 25 jul. 2022.

SILVA, E. C. de S. Vantagens em se trabalhar os gêneros textuais em sala de aula. S.N, [S. l.], p. 1-24, 3 nov. 2015.

TEIXEIRA, C. R. O ensino do gênero textual carta nas aulas de língua materna [...]. Xv Congresso Nacional de Linguística e Filologia, UFRJ. [S. l.: s. n.], 2011. v. 5. Disponível em: <https://docplayer.com.br/7920867-O-ensino-do-genero-textual-carta-nas-aulas-de-lingua-materna-cassia-regina-teixeira-uerj-kassiariteixeira-hotmail-com.html>. Acesso em: 12 jan. 2022.

VAZQUEZ, D. A.; CAETANO, S. C.; SCHLEGEL, R.; LOURENÇO, E.; NEMI, A.; SLEMIAN, A.; SANCHEZ, Z. M. Vida sem escola e saúde mental dos estudantes de escolas públicas na pandemia de Covid-19. *Saúde em Debate*, [S. l.], v. 46, n. 133 abr-jun, p. 304-317, 2022. Disponível em: <https://saudeemdebate.emnuvens.com.br/sed/article/view/6186>. Acesso em: 26 jul. 2022.

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

Adriely Acioli Moreira
Bruno Souza Roque Silva
Edson Douglas da Silva França
Luis Rodrigues dos Santos
Maria Clara Silva Dos Santo
Profa. Dra Rosângela Cely Branco Lindoso
Profa. Dra. Rachel Costa de Azevedo Mello

Introdução

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

Essas vivências ao serem pesquisadas nos informam que o trabalho pedagógico escolar é criado a partir de múltiplas orientações que advém das políticas de educação, formuladas pelo poder público, mas também pelo coletivo escolar que constrói e atualiza o Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas para que se efetive a garantia do direito à educação e a melhoria da qualidade da escolarização. Isso significa que, apesar da autonomia e da possibilidade de democracia na elaboração do projeto político pedagógico pelos docentes, gestores e funcionários, as escolas são normatizadas pelas políticas públicas de educação, que são proposições determinadas pelo Estado, em que o projeto de governo vigente é colocado em ação, seguindo as diretrizes determinadas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação e Constituição da República.

Em Pernambuco, a atual política em educação em ação é o Programa de Modernização da Gestão Pública – Metas para a Educação (PMGP-ME), composta por diretrizes: metas, monitoramento, avaliação e bonificação (bônus por desempenho), combinação vem ganhando adesão, com algumas variações, nas políticas educacionais em outros estados brasileiros. Nóbrega (2016) analisa que a composição supracitada, tem modificado o trabalho na escola, no que diz respeito à valorização/desvalorização do trabalho. A exemplo, um dos eixos básicos

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

A presente pesquisa teve início no contexto da pandemia do COVID-19, com a atuação dos discentes do PIBID Educação Física nas escolas. Entretanto, nos deparamos com a impossibilidade do contato direto com as escolas e a necessidade de fazer adaptações: a princípio se limitou a interações regulares on-line, através da tela do celular ou do computador. Esta aproximação inicial com as escolas teve como objetivo fazer a diagnose, intermediada pelo professor supervisor do PIBID. Essa diagnose inicial foi feita em duas escolas⁴ pelos discentes, como um processo de levantamento de informações sobre a realidade escolar para o desenvolvimento das atuações: conhecer o Projeto Pedagógico das escolas, a estrutura física, e principalmente os documentos da política de educação no site oficial, com o propósito de compreender como a política rege a organização do trabalho pedagógico e o funcionamento das escolas.

Após conhecimento do projeto político pedagógico das escolas e da estrutura física, nos debruçamos na compreensão das políticas de educação a partir da análise dos seus documentos institucionais, com intuito de captar as relações entre o Estado e as políticas públicas de educação.

A Relação entre Estado e Políticas Públicas em Educação

O Estado faz uso da regulamentação, através de políticas para aliviar as tensões advindas das demandas sociais, que exercem pressão por direitos. Assim, as políticas põem o Estado em movimento, que se conecta ou não com a luta do povo por políticas democráticas e inclusivas que garantem direitos sociais e educacionais. Nos tempos atuais, esse processo vem apresentando contradições a partir de interesses antagônicos de classe social e por novos reordenamentos advindos de políticas neoliberais e do papel do estado. Nesta perspectiva, Robertson e Dale (2001, p. 118) inferem que o Estado prioriza a promoção da competitividade econômica e a mercadorização em quase todas as dimensões da vida. Essa racionalidade, em que identificamos a competitividade, a lógica do mercado e da regulação neoliberal, vem se mostrando inadequada para lidar com problemas como a exclusão social, pois os direitos não são acessíveis para todos, gerando novos problemas de legitimação e interferindo na coesão necessária para governar. Os autores apontam que:

Os mercados, a comunidade e a auditoria, ou prestação de contas, tornaram-se meios poderosos, embora contraditórios, de regular e de atribuir responsabilidades, reduzindo, assim, o problema de legitimação do Estado e garantindo o controle e a coesão sociais (Robertson; Dale, 2001, p. 130).

⁴ As escolas de atuação do Pibid fazem parte da Gerência Regional de Educação da Metropolitana Sul: a Escola número 1⁴, está localizada no centro da cidade de Camaragibe, pertencente à região metropolitana do Recife, e tem em torno de 1.000 estudantes nos turnos manhã, tarde com o Ensino Fundamental e Médio e noite com o EJA; e a Escola número 2, localizada no centro da cidade do Recife, tem cerca de 720 alunos, nos turnos manhã e tarde com o Ensino Médio e integral.

Os autores destacam elementos sobre como o Estado passa a agir na educação, regulando de modo diferente do intervencionismo, sua função de regular continua, mas se retira de algumas ações e controla a educação por metas, preservando sua legitimidade e culpando os envolvidos, através de cinco questões.

A primeira questão é a autogestão, característica das práticas neoliberais. Refere-se à individualização dos riscos, socializando-os como forma do Estado manter sua legitimidade.

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

Na terceira questão os autores apontam elementos como avaliação e prestação de contas, de forma a intensificar a relação na escola entre estudantes e professores, acarretando no abandono da escola por ambos, por se sentirem sobrecarregados e exauridos.

A quarta questão refere-se ao que os autores denominam pontos quentes, enquanto problemas que exigem atenção imediata. Ignora-se que o fracasso da escola é causado por problemas econômicos e sociais de maior abrangência, decorrentes da estrutura do sistema, das consequências do mercado e da crise financeira. O Estado responde de formas diferentes a esses pontos quentes, uma delas, é localizar o problema como falha da gestão e de professores da escola, de maneira a dirimir esses pontos quentes se eximindo de responsabilidade.

Na quinta questão, os autores denominam de zonas de emergência, aquelas que resultam da complexa combinação entre fracasso do sistema residual do bem-estar e/ou dos sistemas de educação, habitação, saúde e trabalho. Esses problemas têm surgido para o Estado, que são ampliados pela ansiedade das classes sociais incapazes de se protegerem dos riscos que incidem sobre elas. O Estado deve dar respostas em nível de região e não como fato isolado. Essas zonas de emergência provocam rupturas que necessitam de intervenções sistemáticas do Estado.

Análise dos Impactos no Trabalho Pedagógico do Programa de Modernização Da Gestão Pública do Governo De Pernambuco – Metas para a Educação

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

Analisando esses elementos da política educacional à luz das questões trazidas por Robertson e Dale (2001), verificamos que as escolas ao assinarem um termo assumindo a responsabilidade de cumprimento das metas por escola, estão assumindo os riscos individualizados na autogestão: significa que o Estado repassa às escolas os riscos e problemas na implementação dos acordos, responsabilizando a gestão se houver insucesso nos resultados e desempenho. A avaliação e a prestação de contas através dos resultados criam uma pressão por resultados dentro das escolas para gestores, professores e estudantes. Os pontos quentes são problemas imediatos que atingem as condições de cada escola e contexto em que estão inseridas, ou seja, esses problemas são vistos sem considerar as desigualdades sociais a que estão relacionados, sendo considerados, muitas vezes, falhas na gestão e questão de mérito. Estes pontos quentes por sua vez constituem a zona de emergência, onde deveria existir a presença do Estado para solucionar problemas que estão além das condições de gestores, professores, estudantes e comunidade.

O Programa de Modernização da Gestão Pública – Metas para a Educação (PMGP-ME), política educacional implementada em Pernambuco, se caracteriza pela combinação dos termos: metas, monitoramento, avaliação e bonificação, como elementos que estruturam a rotina escolar e o trabalho realizado. Podemos observar que a política de educação do Estado de Pernambuco se ampara nos preceitos que constituem os paradigmas da gestão moderna, entre eles: a eficiência, a eficácia, a competitividade e a melhoria no desempenho, atrelada às políticas nacionais, como o IDEB e a política internacional, como o PISA, num direcionamento mundial do que deve compreendido pela escola. Significa que o paradigma da gestão moderna difere dos objetivos da escola pública, enquanto instituição educativa que deve prezar pelo objetivo de garantir à educação e não ter os objetivos voltados aos ditames do capital e das empresas privadas, da educação enquanto uma mercadoria.

Metodologia

A pesquisa é de base qualitativa e o método utilizado foi o materialismo histórico-dialético, partindo do pressuposto de que o concreto é a síntese de múltiplas determinações, sendo a totalidade a categoria do método utilizada. Neste sentido, Lindoso (2017, p.25) com base em Lukács (1967), afirma que a totalidade, o todo, se dá através da relação dialética que:

[...] se expressa pelo movimento entre singular particular-universal, como uma propriedade objetiva dos fenômenos. A relação entre o singular e o universal nos remete à relação entre o todo e as partes. O todo é criado na interrelação das partes singulares que estão relacionadas entre si e também com o todo.

Nesta perspectiva teórico metodológica não podemos perder de vista que a categoria da totalidade nos permite compreender a relação do todo com as partes e na análise empreendida neste estudo, nos faz considerar: a relação entre o Estado, que implementa suas políticas educacionais nas escolas está atrelada a interesses que podem reproduzir diretrizes de políticas mundiais, como PISA⁵, que estão distantes das necessidades e problemáticas locais, do

⁵ O PISA é uma grande avaliação internacional para alunos de 15 anos, em três áreas: Ciências, Matemática e Leitura.

estado ou do país. Então nas análises da política de educação de Pernambuco consideramos essas relações com as políticas internacionais e nacionais como o Saeb⁶, por exemplo.

Assim, partimos da análise inicial do contexto escolar através do portfólio e das políticas de educação, o Programa de Modernização da Gestão Pública – Metas para a educação (PMGP-ME). Nos documentos on-line, no site SIEPE⁷ foram coletadas as informações sobre a política de responsabilização⁸, o curso para formação de diretores, o PROGEPE, os elementos da política, as metas e o SAEPE. Por fim, aplicamos um questionário junto a dois professores das escolas pesquisadas (E1) e (E2)⁹: de forma online por meio do Google Forms através de perguntas abertas, com questões referentes a política, com o objetivo de captar como as políticas estaduais de educação estavam impactando nas escolas.

Resultados

A análise dos questionários evidenciou os impactos da política de educação pernambucana no trabalho pedagógico das escolas. Dentre as políticas de educação analisadas, sobre o Sistema de Avaliação da Educação de Pernambuco (SAEPE), política apresentada com a finalidade de garantir a qualidade da educação pernambucana, foi questionado: Como sua escola se organiza para garantir resultados positivos para esta avaliação? Na nossa sistematização destacamos nas escolas pesquisadas (E1) e (E2) as seguintes respostas: os Aulões, simulados, atividades interdisciplinares (E1) e as Atividades interdisciplinares (E2). Compreendemos assim que existe toda uma preparação dos estudantes nos “aulões” e atividades interdisciplinares, porém como o SAEPE é focado nos conteúdos escolares das áreas específicas de Língua Portuguesa e Matemática, há uma limitação aos conteúdos destes componentes curriculares, configurando-se como um fator que vem restringindo a formação dos estudantes. Ainda sobre o SAEPE, questionamos: Quais as estratégias para o dia da realização da avaliação? Para que haja comparecimento? Preparação da escola? Nas respostas, foi destacado que: Há uma mobilização de toda comunidade Escolar, tanto na preparação dos alunos, quanto na realização das provas(E1); Há uma busca ativa dos alunos, sensibilização de pais e mestres, interação como atividade pontuada para disciplinas(E2). E um terceiro questionamento: Qual o impacto do SAEPE no seu trabalho docente? As respostas dos professores das escolas E1 e E2 foram: É uma avaliação externa onde o resultado dos alunos qualifica o trabalho docente (E1); Através de formas para mobilização e sensibilização de 100% dos estudantes (E2).

Fazendo uma crítica do SAEPE, apesar da dinâmica das escolas propiciar sua realização com responsabilidade, é notório que: uma vez que esse sistema de avaliação produz números e ranking, tendo o foco do trabalho docente em descritores, vai se configurando uma avaliação

⁶ Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) é um conjunto de avaliações externas em larga escala que permite ao Inep realizar um diagnóstico da educação básica brasileira e de fatores que podem interferir no desempenho do estudante. <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb>

⁷ <https://www.siepe.educacao.pe.gov.br/>

⁸ LEI 13.273 DE 2007 - RESPONSABILIDADE EDUCACIONAL

⁹ Escolas pesquisadas das que são campo de atuação dos discentes do Pibid são: (E1) e (E2)

modeladora da prática, no sentido de funcionar como instrumento de controle ao impor metas a partir de resultados, o que culpabiliza somente o professor se houver fracasso, desconsiderando outros fatores determinantes do fracasso, como a infraestrutura das escolas ou as condições de trabalho oferecidas aos professores.

Em relação a política de Bonificação do trabalho docente, questionamos: O que você acha do Bônus? Obtivemos as seguintes respostas: É uma motivação (E1); acredito que valorização do profissional deve vir com salário justo e digno para sua manutenção e sobrevivência e não enquanto bonificação para alguns (E2). Compreendemos que a política de bonificação reforça a meritocracia ao publicizar os resultados das avaliações. A bonificação em função dos resultados pune ou premia os professores através do bônus pelo alcance (ou não) das metas. Considerando bons resultados, a bonificação se dá através de um valor a mais no salário, que corresponde ao Bônus de Desempenho Escolar (BDE). Segundo Lindoso (2017, p.205)

A valorização por gratificação através do bônus, desconhece direitos já garantidos por lei como licença prêmio, licença para capacitação e licença médica, onde os docentes são coagidos pela política a não gozar esses direitos.

Os dados coletados trouxeram informações que retratam dois diferentes pontos de vista sobre a política de bonificação: o bônus valorizado como um incentivo financeiro e o bônus reforçando a meritocracia e perda de direitos. A partir desse movimento de regulação do trabalho pedagógico enfatizado na Bonificação, questionamos ainda: como a Secretária de Educação regula o trabalho docente através das tecnologias da informação? Obtivemos como respostas: Promove diversas informações (E1); Através do sistema SIEPE (E2). Destacamos que o Sistema de Informações da Educação de Pernambuco (SIEPE) visa acompanhar as obrigações assinadas no termo de compromisso, que é um documento assinado pela gestão da escola, que consta o cumprimento da legislação estadual e federal e tem por finalidade fortalecer órgãos colegiados, implantar matriz curricular garantindo os 200 dias letivos e 800 horas anuais, além de promover ambiente de aprendizagem e o desenvolvimento profissional do corpo docente e assegurar a inserção de dados no SIEPE10. No entanto, o SIEPE burocratiza o trabalho docente, através de preenchimento de planilhas e postagens no SIEPE, engessando e proletarizando o mesmo.

Por fim, questionamos: quais as condições de trabalho devem ser oferecidas para que se efetive a qualidade da educação? Na sistematização das respostas: Não são as ideias, mas dispomos de ferramentas que nos permitem alcançar resultados satisfatórios. (E1); Avanços tem ocorrido em realidade de livros, fardamento e material escolar básico, porém estamos longe da escola ideal (E2). Verificamos que, sobre as condições de trabalho, os professores consideraram estar longe do ideal, apesar de alguns avanços. Verificamos no momento de diagnose da escola (portifólio) que ainda há condições impróprias de espaço e materiais didáticos, o que nos aponta para um contexto de precarização do trabalho pedagógico que gera a sua intensificação, pois

¹⁰<https://www.siepe.educacao.pe.gov.br/WebModuleSme/itemMenuPaginaConteudoUsuarioAction.do?actionType=mostrar&idPaginaltemMenuConteudo=5920>

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

Na análise das políticas e dos questionários dos professores, identificamos os impactos das mesmas no trabalho pedagógico. Verificamos indícios de que o trabalho “pedagógico” tem se pautado gradativamente por lógicas empresariais, nas quais os docentes e gestores passam a se orientar por ideias como: iniciativa individual, desempenho, bônus, concorrência e mérito. Essa lógica que se apresenta nas políticas de avaliação do desempenho e de bonificação nos remete a gestão empresarial: a adoção da lógica do mercado na escola acarreta um sentido individualista, que em nada contribui para o processo educativo. Fora da lógica da sociabilidade, da inclusão e da cidadania, nos deparamos com a dificuldade de educar e ser educado com foco na emancipação humana.

Nas análises se observou que a política educacional de Pernambuco, tem repercussão no trabalho docente através do SAEPE, SIEPE e da Bonificação, e apesar de trazer em seu discurso a melhoria da qualidade da educação, contraditoriamente gera um processo de precarização e intensificação do trabalho nas escolas, entrando em conflito com seus objetivos de formação para cidadania.

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

De fato, as políticas de educação deveriam democratizar cada vez mais as relações entre as instituições de ensino e a remuneração dos docentes, combatendo a precarização do trabalho docente através da melhoria da estrutura e da organização do trabalho nas escolas, e somente assim, poderia contribuir para o melhor desempenho dos gestores, docentes e discentes.

Considerações

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

Há formas distintas de controle vinculadas especificamente aos tipos de decisões controladas pela administração [...] “ideológica” e “técnica” - A “proletarização técnica” define-se em relação ao controle dos modos de execução do trabalho [...] -A “proletarização ideológica” vincula-se ao controle sobre os fins do trabalho [...] (JÁEN, 1991, p. 77).

Esse foco nos resultados e na mensuração do desempenho prescrito nas políticas públicas de educação na gestão de Pernambuco, vem reforçando a lógica do mercado, da educação enquanto mercadoria, tornando-a um ambiente vulnerável à privatização: que passará de um direito a um serviço prestado pelo mercado. Significa que os elementos do mercado passam a ser constituídos nos elementos da política de educação, e vão, com o tempo, sociabilizando toda a comunidade escolar em contraposição a educação como um direito humano e social, fundamental ao processo civilizatório.

A luta por uma escola pública, entendida como direito à educação, deve ser garantida pelo Estado, e não um serviço a ser consumido conforme a capacidade individual, traduzida na concepção de meritocracia, de que depende do esforço individual de cada professor, gestor ou estudante. Se os valores do mercado como o individualismo e a concorrência se tornarem generalizados nas escolas, são rompidos os laços de solidariedade, necessários à construção de uma escola inclusiva, com práticas pautadas pela lógica da cooperação e do trabalho pedagógico democrático e coletivo. Precisamos estar atentos nas nossas análises da vida escolar, no sentido de contribuir para uma sociabilidade conduzida pela ideia de cidadania, vislumbrando sempre a garantia dos direitos educacionais, sociais e humanos dos estudantes, professores e gestores escolares.

REFERÊNCIAS

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

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

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

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

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

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

PERNAMBUCO. Decreto no 31.480, de 11 de março de 2008k. Altera o Decreto no 30.433, de 15 de maio de 2007, que aprovou o regulamento da Secretaria de Planejamento e Gestão, e dá outras providências. Assembleia Legislativa de Pernambuco. Sistema LEGISPE-Base de Dados da Legislação Estadual de Pernambuco. Disponível em: <<http://legis.alepe.pe.gov.br/pesquisa.aspx>>. Acesso em: 30 jun. 2015

ROBERTSON, S.; DALE, R. Regulação e risco na governação da educação: gestão dos problemas de legitimação e coesão social em educação nos Estados competitivos. Educação, Sociedade & Culturas. n. 15, p. 117-147, 2001. Disponível em: <<http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC15/15-7-roberston.pdf>>. Acesso em: 12 jan. 2016.

SILVA, C. G. da. O Programa de Modernização da Gestão Pública do Estado de Pernambuco e a Política de Bônus: o olhar de professores e gestores da GRE mata Sul. Dissertação (Mestrado em Educação, CE. Programa de Pós-graduação em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016.

Nas trilhas dos Multiletramentos em aulas de Língua Portuguesa

João Paulo de Souza Araújo
Amanda Corte Gusmão
Elayne Barbosa dos Santos
Maria Leane da Silva Cândido
Maria Mickaelly Lima da Costa
Millena Mendes Barreto

Introdução

Em 1996, pesquisadores se reuniram na cidade de Nova Londres, em Connecticut (EUA), e lançaram um manifesto intitulado *A pedagogy of multiliteracies - designing social futures* (“Uma pedagogia dos multiletramentos: desenhando futuros sociais”), o qual viria a se expandir em pesquisas e discussões no campo da educação mundialmente. O grupo, por conta da cidade onde se reuniram, ficou conhecido como o Grupo de Nova Londres¹, congregando estudiosos e pesquisadoras em diferentes campos dos estudos linguísticos e dos letramentos. A Pedagogia dos Multiletramentos (ML) ganha prestígio também no Brasil e avança para documentos oficiais como a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2018).

A partir da necessidade de compreendermos os multiletramentos em diferentes vieses, como da relação de suas dimensões ontológicas, epistemológicas e pedagógicas (FERRAZ, 2018), propomos uma leitura a partir dos estudos dos letramentos no Brasil (MONTE MÓR; DUBOC; FERRAZ, 2022) e dos multiletramentos (THE NEW LONDON GROUP, 1996; ROJO, 2012; COPE; KALANTZIS, 2022), em diálogo com projetos didáticos (BARBOSA; HORN, 2008) desenvolvidos pelo núcleo de Letras do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) da Universidade Federal Rural de Pernambuco - Unidade Acadêmica de Serra Talhada (UFRPE-UAST).

A nossa pesquisa se volta para atividades que ocorreram no último edital do PIBID, de nº 02/2020 CAPES, no qual contamos com a participação de dez bolsistas de iniciação à docência (representados neste artigo por cinco de suas integrantes), uma professora supervisora (representando a nossa escola parceira, a Escola de Referência em Ensino Médio Cornélio Soares, em Serra Talhada-PE) e um coordenador de área (professor da UFRPE-UAST), todos liderados por uma coordenação institucional (PREG/UFRPE). As atividades do PIBID, nesse edital, tiveram que se adaptar às restrições impostas pela pandemia do novo Coronavírus (COVID-19), ocorrendo de forma remota do início ao fim do nosso cronograma.

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

¹ O grupo era composto por Courtney Cazden, Bill Cope, Mary Kalantzis, Norman Fairclough, Jim Gee, Gunther Kress, Allan e Carmen Luke, Sara Michaels e Martin Nakata.

primeiro, apresentamos uma breve contextualização do Programa em tempos de pandemia, encerrando com uma perspectiva de educação cara a este trabalho (FREIRE, 2019, 2020); em seguida, discorreremos sobre diferentes perspectivas sobre e para uma pedagogia dos multiletramentos; no tópico seguinte, apresentamos a organização do Programa salvo os recortes metodológicos para pesquisas em educação; e, por fim, apresentamos uma descrição e discussão a partir da exemplificação de dois entre os projetos didáticos empreendidos neste núcleo. Vale ressaltar, por fim, que este trabalho está vinculado ao projeto de pesquisa *PIBID/UFRPE - Ciência, Contexto e Práticas de Letramentos: da universidade para a escola*, aprovado no âmbito da UFRPE.

A seguir, abordaremos as conjunturas em que atuamos no edital 02/2020 PIBID/CAPES e como referendamos uma perspectiva crítica para a educação.

Uma breve contextualização

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) na Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) acumula um histórico de atuação de mais de dez anos, compreendendo atividades com vistas para a ampliação da qualidade da formação docente inicial nas diversas licenciaturas da instituição. Neste texto especificamente, tratamos de projetos didáticos desenvolvidos no núcleo de Letras da Unidade Acadêmica de Serra Talhada (UAST) da UFRPE, cujo período de vigência do edital² se deu entre os meses de outubro de 2020 e março de 2022. Tal edital, em especial, teve uma realidade distinta das anteriores, pois precisou se adaptar às restrições impostas pela pandemia do novo Coronavírus (COVID-19), doença infecciosa que ceifou milhares de vidas no Brasil³ e no mundo e que alterou o cotidiano das mais variadas instituições.

Escolas e universidades, nesse sentido, fecharam as suas portas a fim de mitigarem os impactos causados pelo vírus, em um esforço coletivo para incentivar o isolamento social. Dados da UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura)⁴ indicam que aproximadamente 800 milhões de estudantes no mundo tiveram as suas atividades escolares interrompidas em 2020 e que a média de tempo dos fechamentos na América Latina e Caribe foi de até 5 meses, ou seja, cerca de 20 semanas. Diversas instituições educacionais, diante da imprevisibilidade dos rumos da pandemia, contrataram e utilizaram serviços de Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) na tentativa de não comprometerem ainda mais a formação acadêmica de milhares de pessoas.

O emprego emergencial de TDICs em sala de aula revelou, por outro lado, a necessidade de maiores discussões a respeito de seu manuseio com fins didáticos, além de se atenuarem preocupações relacionadas ao acesso pela população a tais recursos e/ou a conexões de redes

² Edital 02/2020 PIBID/CAPES.

³ Até o dia 30 de julho de 2022, registraram-se 678.537 óbitos e 33.819.451 casos conhecidos no Brasil desde o início da pandemia. Disponível em: <<https://g1.globo.com/saude/coronavirus/noticia/2022/07/30/brasil-registra-mais-162-mortes-por-covid-media-movel-de-casos-conhecidos-segue-em-queda.ghtml>>. Acesso em: 30 Jul 2022.

⁴ Disponível em: <<https://pt.unesco.org/news/dados-da-unesco-mostram-que-em-media-dois-tercos-um-ano-academico-foram-perdidos-em-todo-o>>. Acesso em: 30 Jul 2022.

de internet. Em nosso contexto de atuação do PIBID, na Escola de Referência em Ensino Médio (EREM) Cornélio Soares, uma escola pública estadual do município de Serra Talhada-PE, houve relatos de dificuldades de manejo de TDICs por parte de professores(as) e de estudantes, sendo um dos casos mais comuns o de estudantes que não tinham como assistirem às aulas *online* ou como receberem e devolverem atividades encaminhadas às turmas remotamente, ou de professores(as) que não tiveram uma formação específica para o uso de recursos digitais e/ou tecnológicos em aulas de línguas. A solução para o caso dos(as) estudantes, então, foi a de envio impresso do material didático para as suas residências; no dos(as) professores(as), enquanto grupo atuando na escola, buscamos contribuir com os nossos projetos didáticos mediados por essas tecnologias.

Em outra publicação nossa (GUSMÃO et al., 2022), apresentamos um levantamento acerca da estrutura da escola e de informações relativas ao seu corpo estudantil e docente, o qual revisita o nosso enfoque aqui. A EREM Cornélio Soares, segundo Gusmão et al. (2022, p. 55), faz parte da jurisdição da Gerência Regional de Educação (GRE) do Sertão do Alto Pajeú, região localizada na parte mais central do Estado de Pernambuco, a cerca de 400 km da capital Recife. No período em que colhemos esses dados, no fim do ano de 2020, a escola atendia aproximadamente 507 (quinhentos e sete) estudantes oriundos tanto da zona urbana, onde se localiza a escola, como da zona rural do município de Serra Talhada-PE. Além disso, atuam na escola 17 (dezesete) professores efetivos, 14 (catorze) docentes contratados e mais 09 (nove) membros da gestão escolar. E, por fim, no que tange o perfil socioeconômico dos(das) estudantes da escola¹⁵, “[...] muitos pertencem a uma camada social de baixo poder aquisitivo e infelizmente para intervir e auxiliar esse aluno menos favorecido economicamente, há pouca assistência, poucos recebem auxílio de programas sociais como o bolsa família” (GUSMAO et al., 2022, p. 62).

O destaque ao contexto do(a) estudante, evidenciado na rápida apresentação desses dados, é um dos pontos centrais na elaboração de nossos projetos didáticos. O reconhecimento a partir de quem são, suas origens, seus lugares socioeconômicos, suas culturas – ou seja, com quem dialogamos – segue como fator germinativo para a elaboração de práticas pedagógicas que visem a criticidade, pois procuraram se apoiar na transformação (FREIRE, 2019, 2020) de realidades, de meios ou de formas de pensar. Em sua *Pedagogia do Oprimido*, Freire (2019) indica que essa é uma pedagogia humanista e libertadora, que ocorre em dois momentos:

O primeiro, em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se, na práxis, com a sua *transformação*; o segundo, em que, transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação (FREIRE, 2019, p. 57 – grifo nosso).

Efetivar uma pedagogia do/para o oprimido não é tarefa simples, mas um processo constante de expansão de perspectivas (MONTE MÓR, 2008, 2010, 2011). São possíveis gestos

¹⁵ Esse perfil socioeconômico mais recente foi preenchido e feito por um levantamento do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), segundo Gusmão et al. (2022).

pedagógicos em uma proposta que tenha como foco delinear *futuros sociais*¹⁶: *experenciar o conhecido e o novo*, bem como o foco em um ou vários *enquadramentos críticos*, além da importância de *conceitualizar* quando necessário. Nesse sentido, propomos, no tópico seguinte, uma leitura a respeito dos estudos dos Multiletramentos e suas contribuições para aulas de línguas - no nosso caso, de língua portuguesa.

Pedagogia dos/para os multiletramentos

A proposta de uma pedagogia dos multiletramentos (ML) surge em meio a demandas destacadas por pesquisadores dos letramentos de trazerem para dentro dos muros da escola discussões até então insipientes em um formato tradicional de alfabetização. Além disso, o mundo se modificava diante da globalização e dos avanços tecnológicos, bem como havia grandes transformações nas formas como os indivíduos liam e utilizavam a língua/linguagem. Por isso, em seu manifesto inicial, datado do ano de 1996, os ML apontam para dois “multis” (ROJO, 2012): o da multiplicidade de culturas e o da multiplicidade de linguagens.

As novas mídias/tecnologias, sobretudo, impactaram a nossa maneira de escrever, ler, falar ou comunicar. As instituições educacionais não podiam, assim, permanecer alheias a essas mudanças, nem tampouco não pautarem uma diversidade de questões como o racismo, xenofobia, direitos das mulheres, ou outras formas de violência e realidades do cotidiano, ou mesmo, em outras searas, abordarem questões que movimentavam a língua/linguagem em seu potencial audiovisual, corporal, espacial, gestual, etc. Os ML não devem ser tomados, segundo Rojo (2012), em sinonímia com os *letramentos múltiplos*, o que não excluem o seu potencial de diálogo com as adjetivações múltiplas que se deram aos letramentos: letramento (no singular) (KLEIMAN, 1995, 2005, 2008; SOARES, 2005, 2009); letramento literário (COSSON, 2006a, 2006b); letramentos visuais (FERRAZ, 2012; MIZAN, 2014); novos letramentos (ROJO, 2007); letramentos críticos (MENEZES DE SOUZA; MONTE MÓR, 2006; MENEZES DE SOUZA, 2011; MONTE MÓR, 2013), para indicar alguns.

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

Possivelmente, de volta aos anos de 1960, Freire já se referia a uma percepção, interpretação e ação críticas na atividade de leitura. Sob a premissa de que educação sempre é uma prática política (Freire, 1983, 2001), o seu conhecido livro *Pedagogia do Oprimido* denunciou a educação bancária, se referindo a práticas educacionais/pedagógicas nas quais se supõe que os estudantes memorizem conteúdos enquanto o professor é quem determina o que é o

¹⁶ Expressão utilizada no título do manifesto da Pedagogia dos Multiletramentos em 1996, publicado pelo conhecido Grupo de Nova Londres; em inglês: *A pedagogy of multiliteracies: designing social futures*.

conhecimento (MONTE MÓR; DUBOC; FERRAZ, 2022, p. 136 – tradução nossa)¹⁷.

Por conta do trabalho seminal de Freire, Monte Mór (2015), citada pelos autores, localiza-o em uma *primeira geração* dos estudos do que posteriormente ficaria conhecido como *letramento* no Brasil. Em seguida, segundo as autoras (MONTE MÓR; DUBOC; FERRAZ, 2022), com o passar dos anos, em especial na década de 1980, um grupo de acadêmicos – citando alguns: Barton (1994); Gee (2000); Heath (1983); Street (1984, 1998) – retomam o debate sobre *literacy* (em português: *alfabetização*) como uma prática ideológica e social, o que Freire já propunha anteriormente. Esse momento, então, é apoiado em uma *segunda geração*, quando no Brasil, inclusive, é cunhada a expressão *letramento*, nesse sentido de interligar tal processo a práticas sociais e ideológicas, em contraste com a tradicional *alfabetização*.

Para Monte Mór (2015), esta *segunda geração* dos estudos dos letramentos foi influente entre acadêmicos brasileiros em meio a um processo de redemocratização que acontecia no país. Nessa fase, reconhece-se no Brasil a palavra cunhada em português *letramento* (Soares, 2003, 2009). Assim como enfatizamos em outra ocasião (Duboc & Ferraz, 2020), “Os Novos Estudos dos Letramentos”, os quais questionavam a noção de autonomia da alfabetização no começo dos anos de 1980, foi, em seguida, traduzido para *letramento* no Brasil”. Dessa forma, se os Novos Estudos dos Letramentos contrastavam com a noção convencional de alfabetização, no Brasil, o termo *letramento* contrastava com o termo tradicional “alfabetização” (MONTE MÓR; DUBOC; FERRAZ, 2022, p. 136 – tradução nossa – grifos dos autores e nossos)¹⁸.

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

¹⁷ Original: Presumably, back in the 1960s, Freire would already refer to critical perception, interpretation, and action in the reading activity. Under the premise that education is always a political practice (Freire, 1983, 2001), his well-known book *Pedagogy of the Oppressed* denounced the banking education, so to speak the educational/pedagogical practices in which students are supposed to memorize contents whereas the teacher is the one who determines what knowledge is.

¹⁸ Original: To Monte Mór (2015), this second generation of literacy studies was influential among Brazilian scholars as the country was entering a process of re-democratization. In this phase, one recognizes the first occurrences of the Portuguese-coined word *letramento* in Brazil (Soares, 2003, 2009). As we have emphasized elsewhere (Duboc & Ferraz, 2020), “The coined ‘New Literacy Studies’ which questioned the autonomous notion of literacy in the beginning of 1980s was, later on, translated to *letramento* in Brazil”. Thus, if New Literacy Studies would contrast with the conventional notion of literacy, in Brazil, the term *letramento* would contrast with the traditional term “alfabetização” (MONTE MÓR; DUBOC; FERRAZ, 2022, p. 136 – grifos dos autores).

nossa)¹⁹, sendo histórica e filosoficamente importantes. Os ML, portanto, estão localizados, segundo as autoras, nessa terceira fase dos estudos dos letramentos.

Dessa forma, os letramentos, incluindo os ML, se configuram como um movimento/projeto educacional. Ferraz (2018, p. 74), nesses termos, nos inquieta: *Multiletramentos – Epistemologias, ontologias ou pedagogias? Ou isso tudo ao mesmo tempo?*²⁰ Para o autor, os ML se baseiam na copresença afirmada em outras palavras por Rojo (2012) de “múltiplos canais de comunicação e mídia (multimodalidade) e o segundo repensa os letramentos com base nas diversidades culturais e linguísticas cada vez mais visíveis nas sociedades”. Epistemologicamente falando, os ML colocam em questão parâmetros sobre o processo de ensino e aprendizagem de línguas, “buscando problematizar a diversidade linguística e cultural por meio da pedagogia dos letramentos” (FERRAZ, 2018, p. 74).

Já em termos ontológicos, os ML tomam como atitude o posicionamento crítico e subjetivo dos sujeitos, levando em conta contextos múltiplos e em constante movimento/transformação. Ferraz (2018, p. 75), citando Fortes (2017, p. 80), indica que a dimensão ontológica é primordial para os ML, pois as subjetividades dos(as) estudantes podem ser problematizadas a partir de uma dimensão subjetificadora da educação contemporânea, “na construção de seus saberes e na possibilidade de desidentificação dos mesmos com estruturas de ensino e de pensamento que não contemplem seus interesses (e cotidianos) e, mais ainda, sua complexidade”.

As dimensões onto-epistemológicas dos ML, conforme apresentamos, devem dialogar com suas proposições pedagógicas, principalmente quando os depreendemos como um projeto educacional crítico e inclusivo, que deve/pode se guiar pelo contexto de estudantes e professores(as) em suas diversidades. “[...] Os ML devem ser entendidos como epistemologias/ontologias e, nesse sentido, é a preparação do professor (suas leituras e entendimentos dos ML) que vai determinar se os ML são, inclusive, adequados para o seu contexto local” (FERRAZ, 2018, p. 76).

Rojo (2012, p. 29) menciona princípios abordados pelo Grupo de Nova Londres no texto de 1996, como o da formação de um *usuário funcional*, baseado em uma “competência técnica” e em um “conhecimento prático”; um *criador de sentidos*, aquele que “entende como diferentes tipos de texto e de tecnologias operam”; *analista técnico*, ao entender que “tudo o que é dito e estudado é fruto de seleção prévia”; e um indivíduo *transformador*, ou seja, aquele que “usa o que foi aprendido de novos modos”. A ordem desses princípios, conforme apresentada, não deve ser levada como etapas a serem perseguidas, pois podem ocorrer concomitantemente: vale

¹⁹ Original: This implies that a certain notion of literacy will be attuned to certain notions of knowledge production and meaning-making processes (critique) and the subject positioning in the world (citizenship) (MONTE MÓR; DUBOC; FERRAZ, 2022, p. 136).

²⁰ Referência ao título do artigo publicado por Daniel Ferraz (2018) no livro *Multimodalidade e ensino: múltiplas perspectivas*, organizado por Clarice Lage Gualberto, Sônia Maria de Oliveira Pimenta e Zaira Bomfante Santos.

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

Nesse sentido, para que essas metas fossem alcançadas, os pesquisadores propõem alguns movimentos “pedagógicos” (ROJO, 2012), intitulados: *prática situada*; *instrução aberta*; *enquadramento crítico*; e *prática transformada*.

Nesse caso específico, *prática situada* tem um significado particular bem específico, que remete a um projeto didático de imersão em práticas que fazem parte das culturas do alunado e nos gêneros e *designs* disponíveis para essas práticas, relacionando-as com outras, de outros espaços culturais (públicos, de trabalho, de outras esferas e contextos). Sobre essas se exerceria então uma *instrução aberta*, ou seja, uma análise sistemática e consciente dessas práticas vivenciadas e desses gêneros e *designs* familiares ao alunado e de seus processos de produção e de recepção. Nesse momento é que se dá a introdução do que chamamos *critérios de análise crítica*, ou seja, de uma *metalinguagem* e dos conceitos requeridos pela tarefa analítica e crítica dos diferentes modos de significação e das diferentes “coleções culturais” e seus valores (ROJO, 2012, p. 30 – grifos da autora).

Mais recentemente, Cope e Kalantzis (2022)²¹ atualizam a discussão a respeito da pedagogia dos ML com vistas para uma justiça educacional. Os autores revisitam, após pouco mais de duas décadas, o manifesto de 1996 do Grupo de Nova Londres, o qual propunha uma educação com objetivos de justiça social. Os autores reveem a abordagem do texto original sobre *multimodalidade* para uma outra terminologia e conceito, o de *multiformes*. Dessa forma, os dois “multis” dos multiletramentos (COPE; KALANTZIS, 2022), na versão revisitada, apontam para uma perspectiva *multissituacional* (compreendendo *diferenças simbólicas, incorporadas e materiais*) e *multiforme* (compreendendo diferentes formas em transposição: texto, imagem, espaço, objeto, corpo, som e discurso/fala)²². Os ML, na proposta de Cope e Kalantzis (2022), devem levar em consideração cada vez mais a vida e o contexto dos sujeitos, ampliando o raio de discussões onto-epistemológicas, além de incluírem novas linguagens.

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

Antes de darmos continuidade para as atividades e materiais que desenvolvemos neste edital do PIBID, apresentamos, a seguir, um recorte dos procedimentos metodológicos adotados

²¹ Em palestra proferida online no fim de 2021, disponível no [YouTube](#), e em artigo publicado no site [cgscholar.com](#).

²² Os grifos feitos neste parágrafo são tanto para destacar as traduções para língua portuguesa do original em língua inglesa.

no cronograma de nosso subprojeto, o que, paralelamente, ilumina as escolhas feitas para a elaboração e organização deste artigo. O Programa, apesar dos desafios impostos pela dinâmica nefasta da pandemia, manteve-se on-line e em ação durante os seus dezoito meses de edital.

PIBID Letras da UFRPE-UAST on-line: desafios e novos encontros metodológicos durante a pandemia

Conforme contextualizamos no início de nosso texto, a pandemia da Covid-19 impactou a dinâmica de diversos setores e instituições. Em virtude do isolamento social decretado por autoridades sanitárias, as nossas atividades durante o edital do PIBID de nº 02/2020 - CAPES tiveram de ser pensadas para/em um formato *online*, pois, até então, ainda não tínhamos a confirmação do retorno presencial determinada. As TDICs foram de suma importância nesse momento de crise, pois contribuíram para que nos comunicássemos à distância. Em relação à organização do Programa, desenhamos o nosso cronograma em vínculo com os subprojetos aprovados para núcleo de Letras da UFRPE, organizamos muitas de nossas atividades entre as até então três unidades da universidade: Recife (sede), Garanhuns (agora vinculada à UFAPE) e Serra Talhada (Unidade Acadêmica da qual fazemos parte). O nosso cronograma teve início no mês de outubro de 2020 e seguiu até a sua culminância em março de 2022. Na tabela abaixo, organizamos uma sequência de etapas e atividades do subprojeto de Letras – Língua Portuguesa, com destaque às formações em metodologia científica e em Educação Linguística:

Tabela 01 – Cronograma de Atividades – PIBID Letras UFRPE

ETAPAS	ATIVIDADES	PERÍODO
Ambientação	Diagnose da realidade escolar	Entre outubro e dezembro de 2020
Desenvolvimento de atividades formativas e didático-pedagógicas nas escolas	Elaboração e aplicação de projetos didáticos em contextos remotos de sala de aula.	Entre outubro de 2020 e dezembro de 2021
	Formação sobre escrita acadêmica – <i>Resumo e Poster</i>	
Formações de Metodologia Científica	Formação sobre escrita acadêmica – <i>Comunicação Oral</i>	Entre dezembro de 2020 e junho de 2021
	Formação sobre escrita acadêmica – <i>Artigo Científico e/ou Acadêmico</i>	
	Formação sobre escrita acadêmica – <i>Relatório</i>	
Formações em Ensino de Línguas	Formação – Núcleo de Letras – <i>TDICs no Ensino de Línguas</i>	
	Formação – Núcleo de Letras – <i>A BNCC e o ensino de Língua Portuguesa</i>	Entre novembro de 2020 e novembro de 2021.
	Formação – Núcleo de Letras – <i>Projetos de Letramento e Sequências Didáticas</i>	

Formação – Núcleo de Letras – *Letramento Literário*
Formação – Núcleo de Letras - *A análise Linguística/Semiótica no ensino de português*
Formação – Núcleo de Letras – *Livro Didático de Português*
Formação – Núcleo de Letras - *Avaliação em Língua Portuguesa*

Fonte: acervo do PIBID – UFRPE.

As discussões nesses contextos formativos mencionados na Tabela 01 compreendem um esforço em fortalecer as nossas práticas pedagógicas na situação desafiadora em que estávamos inseridos durante a pandemia. Outras atividades que fizeram parte de nosso cronograma foram: Participação em Oficinas e Workshops; Participação e organização de eventos científicos (organizamos o I Ciclo de Formação Docente do Sertão do Pajeú – CIFOSE; a XI Semana de Letras da UFRPE-UAST; e participamos de eventos como o I Seminário PIBID e PRP da Região Nordeste e VIII ENALIC, entre outros).

Nessas oportunidades de divulgação de nossos trabalhos, tivemos como fonte os projetos didáticos que desenvolvemos e que foram aplicados em turmas do 1º ao 3º ano do Ensino Médio (EM) da EREM Cornélio Soares, em Serra Talhada-PE. Nesses termos, fazemos coro a Barbosa e Horn (2008, p. 34) de que “os projetos são um dos muitos modos de organizar as práticas educativas. Eles indicam uma ação intencional, planejada coletivamente, que tenha alto valor educativo, com uma estratégia concreta e consciente, visando a determinação de determinado algo”. Além disso, objetivamos práticas pedagógicas em diálogo com estudos dos letramentos e multiletramentos. Cronologicamente, estipulamos pelo menos dez semanas para que cada projeto fosse organizado desde o planejamento de suas atividades às suas culminâncias. Abaixo, destacamos seis projetos didáticos elaborados pelas(os) bolsistas do PIBID, em diálogo com o coordenador de área, professora supervisora e docente responsável pela turma:

- *Escrita e Reescrita de Redações do ENEM* (Turma: 3º ano do EM);
- *Sertão Trovador: uma proposta de letramento literário* (Turma: 1º ano do EM);
- *ProjCast – Cinema e Podcasts na Sala de Aula* (Turma: 2º ano do EM);
- *Quadrinhe-se* (Turma: 3º ano do EM);
- *As imagens que falam: uma proposta de letramento visual* (Turma: 1º ano do EM);
- *“SEGUE A THREAD”: entendendo a linguagem digital* (Turma: 2º ano do EM);
- *Gramaticalizando* (Oficina oferecida para todas as turmas);
- *Quadrinhos em Ação* (Oficina oferecida para todas as turmas);

Por se tratar de uma leitura a partir de nossos registros e de uma revisão bibliográfica de aportes consolidados na área dos estudos linguísticos e dos letramentos, consideramos esta uma pesquisa de abordagem qualitativa em consonância com pesquisas bibliográfica e documental (SEVERINO, 2016; LÜDKE; ANDRÉ, 2020). A seguir, no próximo tópico, recuperamos dois dos projetos citados anteriormente a partir de nossos registros documentados, da produção e de transformações ocorridas em sala de aula com os debates, sendo: *As imagens que falam: uma*

proposta de letramento visual; e, por fim, o *Quadrinhe-se*. Esperamos, com essa apresentação e descrição de nossas atividades, trilharmos passos para uma pedagogia multiletrada.

Projetos de (multi)letramentos em aulas de língua portuguesa

Concentramo-nos, neste tópico, em descrever, apresentar e dialogar com o que documentamos dos projetos didáticos desenvolvidos por nosso subprojeto na EREM Cornélio Soares, em Serra Talhada-PE. Todas as atividades ocorreram mediadas por TDICs, destacando-se o uso do *Google Meet* como plataforma de videoconferência. Vale destacar, outrossim, que as turmas da escola (do 1º ao 3º do EM) não se subdividiram durante o período em que as suas aulas ocorreram *online*, concentrando-se todos(as) os(as) matriculados em uma única turma virtual. Os projetos, dessa forma, precisaram ser coordenados por mais de um bolsista do PIBID: foram duas bolsistas com o primeiro projeto e outras quatro com o segundo. A fim de organizar a nossa leitura, distribuímos os projetos em subtópicos neste texto, sendo apresentadas contextualizações, discussões teóricas e imagens/figuras para ilustrá-los.

As imagens que falam: uma proposta de letramento visual

Se pensarmos nos diferentes usos das imagens no decorrer do tempo, é possível notar que elas acompanham as inovações humanas, sejam nas artes ou no âmbito da tecnologia (na amplitude da palavra), como pinturas, fotografias, TV, computador, celular ou cinema, por exemplo. Sob esse preâmbulo, este projeto foi desenvolvido com/em turmas do 1º ano do EM e teve como objetivo central promover o uso de imagens em contextos de oralidade e ampliação de perspectivas ao incentivar um enquadramento crítico a partir das leituras dos estudantes.

Como um de nossos primeiros passos, no contexto remoto em que estávamos, compartilhamos com a turma imagens que considerávamos impactantes e com conteúdo de relevância, relacionados com distintos contextos sociais, culturais e históricos. Após isso, insistimos em debates que culminaram na exposição de imagens produzidas por estudantes de forma crítica (de modo a contextualizar e refletir sobre as realidades que foram compartilhadas), com vistas a formação de estudantes mais abertos ao diálogo e autores do seu aprendizado, afinal, “[...] não há homens sem mundo, sem realidade, o movimento parte das relações homens-mundo” (FREIRE, 2019, p. 103).

Metodologicamente, diante do isolamento social já mencionado neste trabalho, este trabalho foi desenvolvido de forma síncrona e assíncrona por meio de plataformas digitais como o *Google Meet*, *WhatsApp*, *Instagram*, *Padlet* e *Google Forms*. Nesse contexto, destacamos três importantes momentos deste projeto: a abertura do diálogo com a turma; o trabalho com uma proposta de discutirmos uma imagem da semana, baseada em algum acontecimento recente ou que chamou atenção dos(as) estudantes; e, por fim, o potencial da imagem como desencadeador de uma visão crítica em uma exposição final.

Ainda como um de nossos passos primeiros no projeto e já em contato com a turma, disponibilizamos e discutimos com os(as) estudantes o Mito da Caverna de Platão (2000). Logo,

conforme relata o filósofo, nos tornamos prisioneiros do mundo com dificuldade de enxergar a realidade. Assim, no desenvolver do nosso diálogo com a turma, antes de apresentarmos o texto, trabalhamos primeiramente com uma imagem para ilustrar o mito (Figura 01) e, com isso, foi possível estimular a reflexão dos alunos sobre o que significava aquela imagem. Em qual contexto histórico-social parecia retratar? O que compreendiam naquela ilustração? Como resultado, o que mais tornou as leituras frutíferas foi a conexão que cada um(a) fez com suas próprias realidades e/ou conhecimento de mundo, o que nos foi um alerta inicial de que poderíamos perseguir a diversidade e diferenças de questões socioculturais e históricas emergentes daquela sala de aula.



Figura 01: Ilustração para o Mito da Caverna.
Fonte: todamateria.com.br

As diferenças dos aprendizes, segundo Cope e Kalantzis (2022), se transpõe em dimensões *simbólicas* (como língua, etnicidade, afinidade, gênero e episteme); *incorporadas* (como idade, raça, sexo e sexualidade, e habilidades físicas e mentais); e *materiais* (classe, local, família, e recursos de aprendizagem). Em um programa com fins para uma justiça educacional, como apregoam os autores na versão revisita da Pedagogia dos Multiletramentos, o reconhecimento e a redistribuição (quando for o caso) dessas diferenças são parte de uma pedagogia do acesso e da inclusão.

Em um segundo momento de nosso projeto, dando prosseguimento, apresentamos às(aos) estudantes a primeira imagem da semana, com uma fotografia tirada por uma das bolsistas em viagem por motivos de saúde para a cidade do Recife (PE), data do primeiro semestre de 2021, ainda no auge da pandemia. A bolsista, parte da dupla que elaborou junto com o 1º ano este projeto, tirou uma fotografia da calçada do Hospital da Restauração²³ (Figura 02) e apresentou para a turma juntamente com uma reportagem que informava aquela circunstância na instituição. Na imagem (Figura 02), é possível ver diversas pessoas se acolhendo em lençóis em frente ao hospital, muitas delas com familiares internados e sem condições de custear uma hospedagem na cidade. Por meio desses materiais, foi possível instigar nos alunos a primeira atividade prática de nosso cronograma, a de registrarem uma fotografia a partir de

²³ Hospital público na região central da cidade do Recife (PE), o qual acolhe casos de pacientes de todo o Estado.

seus contextos locais, como o seu bairro, e/ou de seus cotidianos, cujo conteúdo considerassem impactante e que pudesse ser levada para compartilhar com o restante da turma na aula seguinte.



Figura 02: Fachada do Hospital da Restauração, em Recife (PE).
Fonte: Acervo pessoal e do projeto.

No entanto, durante aquela semana, alguns dos alunos nos enviaram mensagens no *WhatsApp*, informando que não estavam conseguindo encontrar uma imagem realmente impactante, então, mais uma vez nos utilizamos de Platão, ainda recente na memória das estudantes, respondendo “lembrem-se em enxergar a verdadeira realidade por trás das imagens”. De mais a mais, a organização de práticas educativas apoiadas em práticas sociais nos confere sair do conforto, o que, como professoras em formação, nos pareceu diferente do ensino convencional da língua, muito pautado em suas normas. Conforme Kleiman (2008, p. 508), “a estruturação do ensino em torno da prática social é uma estratégia de didatização que, na nossa experiência tem se mostrado eficiente e relevante na formação de professores”.

Por fim, na terceira e última etapa de nosso projeto, foi possível observar na exposição feita pelos estudantes - selecionamos a seguir algumas das imagens apresentadas - o potencial da imagem como desencadeador de uma visão crítica e com vistas para a agência de estudantes como cidadãos. Conforme afirma Guimarães e Limoli (2009, p. 1), “a imagem desempenha um importante papel na contribuição da leitura crítica nas aulas de Língua Portuguesa e dispõe de importantes estratégias para a comunicação de ideias”.

Sendo assim, foi possível observar o desenvolvimento de um olhar crítico dos(as) estudantes quando organizaram as suas apresentações a partir de imagens que fotografaram (autoria) e/ou selecionaram a partir de um tema de seus interesses. As apresentações ocorreram de forma síncrona no *Google Meet* e, por conta da quantidade de estudantes na turma, precisaram ser organizadas em grupos. Dessa forma, compreendemos que incentivamos a

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

- Um grupo problematizou a falta de saneamento básico em suas comunidades, e o lixo a céu aberto, convidando os(as) colegas para responsabilidades de ordem coletiva:



Figura 03: imagens apresentadas pelos estudantes dos bairros onde residem.

Fonte: Acervo do projeto.

- Outro grupo reportou a constante imprudência nas rodovias de Serra Talhada-PE, apresentando uma fotografia com a imagem de um acidente envolvendo um carro e uma moto – a fotografia foi tirada por um dos estudantes da turma e foi fonte para discussão.



Figura 04: registrada por um dos estudantes na PE- 325 entre Serra Talhada e a cidade de Triunfo, ambas em PE.

Fonte: Acervo do projeto.

No próximo subtópico, tratamos de outro projeto trabalhado junto com uma turma do 3º ano do EM da mesma escola, cujo seu título é *Quadrinhe-se*, uma referência a ideia de incentivar estudantes do ensino médio a expandirem as suas perspectivas a partir da linguagem de cartoons e/ou quadrinhos.

QUADRINHE-SE

Atendendo às premissas atribuídas no documento da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), e em diálogo com o que defende Kleiman (2009), há a necessidade de promover atividades curriculares que articulem o uso da língua/linguagem a práticas sociais como forma de trabalhar a agência de estudantes em eventos futuros/correntes dentro da sociedade. Nessa direção, Correia (2016, p. 273) aponta que o trabalho didático “mediado pelos projetos de letramento sensíveis culturalmente e situados, [...] contribuem para tornar as práticas educativas mais significativas e menos artificiais possíveis das práticas cotidianas”.

Em consonância com o que abordam os autores, notamos como uma de nossas respostas ao projeto, que promovemos uma ação dinâmica que conseguiu estimular os alunos a refletirem sobre temáticas sociais significativas, trabalhando conjuntamente com a expressão de criticidade (*enquadramento crítico* nos ML) através de atividades verbais e produção de conteúdos oriundos dos gêneros apresentados e adaptados aos assuntos de interesse coletivo, aliando o uso de imagens e textos escritos em redes sociais. Rojo (2012, p. 21), nesse sentido, questiona como ficam os letramentos diante de novas (multi)mídias: segundo a autora, tornam-se multiletramentos. “São necessárias novas ferramentas – além das da escrita manual (papel, pena, lápis, caneta, giz e lousa) e impressa (tipografia, imprensa) – de áudio, vídeo, tratamento da imagem, edição e diagramação” (ROJO, 2012, p. 21). Ou seja, diante dos vários designs disponíveis em variadas linguagens, os estudantes tornam-se *designers* ou, em outros termos, agentes. Ainda segundo a autora, essa diversidade de linguagens requer novas práticas: “(a) de produção, nessas e em outras, cada vez mais novas, ferramentas; (b) de análise crítica como receptor” (ROJO, 2012, p. 21).

Desse modo, tendo em vista também as dificuldades compartilhadas pelos nossos estudantes com relação à produção de textos, à análise de aspectos linguísticos/semióticos, e, às constituições e defesa argumentativa (KOCH, 2016), propusemos em nosso projeto, o estudo e a execução dos gêneros textuais *charge*, *cartum* e *tirinha* (*instrução aberta* nos ML).

O projeto fundamentou-se logo no início do segundo bimestre do ano de 2021, de forma preliminar mediante uma sondagem realizada por meio de um levantamento de informações de interesse (*prática situada* nos ML) sobre a turma através de um formulário do Google com 18 perguntas objetivas a respeito das familiaridades e dificuldades que os alunos possuíam diante das plataformas digitais e das áreas de conhecimento sobre Língua Portuguesa. Desse modo, utilizamos como plataforma central para as nossas produções e comunicação uma página na rede social *Instagram*, na qual também divulgamos o trabalho de cartunistas profissionais e, por fim, publicamos a produção final dos alunos. Consecutivamente, acompanhamos a turma de forma síncrona durante a aula regular de Língua Portuguesa via *Google Meet*, gerenciadas pela

professora titular e também nossa supervisora, e de forma assíncrona, fazendo posts e publicações, realizando atividades intermediárias durante todo o plano de trabalho.

A proposta foi apresentada às turmas do 3º ano do EM em uma reunião via *Google Meet*, no dia 30 de abril de 2021, por meio de uma aula expositiva, na qual, discutimos sobre aspectos temáticos e estruturais de alguns exemplos dos gêneros cartoons/quadrinhos/charges, e no final, solicitamos uma atividade que requisitava a escolha de um exemplo nas páginas de chargistas sugeridos no Instagram e aplicação de um título para o mesmo, como detalhada na postagem exposta no dia 10 de maio de 2021, que está destacada abaixo:



Figura 05: Registro de postagem do projeto Quadrinhe-se no Instagram.
Fonte: [instagram.com/quadrinhese](https://www.instagram.com/quadrinhese).

Na quarta semana, na aula do dia 21 de maio de 2021, postulamos como segunda atividade uma produção escrita referente a um esquema de redação que estava sendo trabalhado pela professora, sobre a temática "LGBTfobia". Enfim, após uma revisão do conteúdo realizado na quinta semana, requisitamos como produção final, a elaboração de uma charge, cartum ou tirinha, em que deixamos a escolha do tema a critério dos estudantes. Sendo assim, os dividimos em grupos e ao final, recebemos dezesseis trabalhos belíssimos (selecionamos três: Figuras 06, 07 e 08), alguns criados manualmente e outros em aplicativos como *Powerpoint*, *Cavan* e *Paint*, visto que, anteriormente, havíamos disponibilizado vídeos tutoriais de ferramentas de criação e edição para auxiliar na produção.



Figura 06: Registro das produções do projeto Quadrinhe-se.

Fonte: [instagram.com/quadrinhese](https://www.instagram.com/quadrinhese).

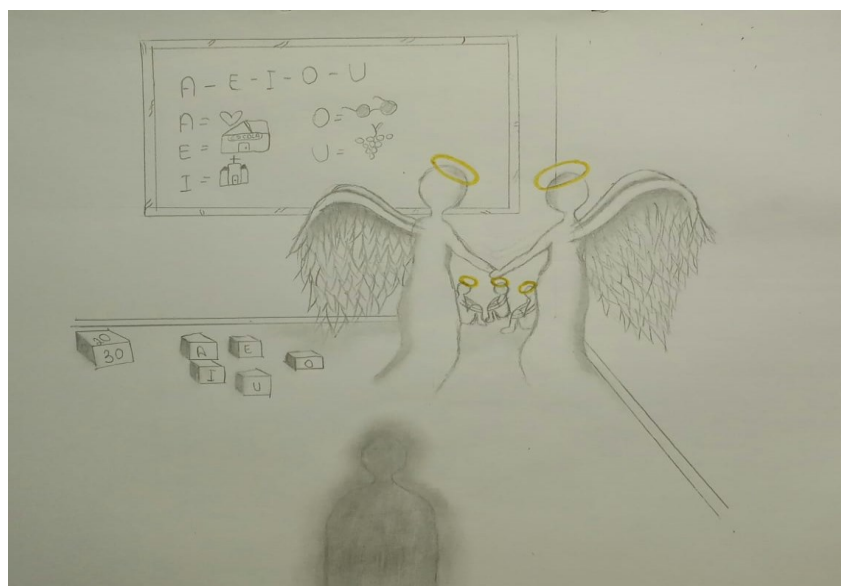


Figura 07: Registro das produções do projeto Quadrinhe-se.

Fonte: [instagram.com/quadrinhese](https://www.instagram.com/quadrinhese).



Figura 08: Registro das produções do projeto Quadrinhe-se.

Fonte: [instagram.com/quadrinhese](https://www.instagram.com/quadrinhese).

Notamos que as imagens ilustradas nas figuras configuram práticas multiletradas por terem requisitado dos estudantes diferentes estratégias de design para suas produções. Os temas abordados nas três imagens contêm assuntos e debates que eram de interesse e que estavam à luz do dia no período de desenvolvimento do projeto, e sobre os quais os estudantes tiveram que identificar e, sobretudo, posicionarem-se criticamente acerca. Em resposta a uma avaliação final do projeto, durante a última semana, entre os dias 28 de junho e 02 de julho de 2021, enviamos um formulário para os educandos, no qual, obtivemos 35 respostas. Estes, avaliaram majoritariamente nosso trabalho de forma positiva, contando exatamente 71,4% de satisfeitos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os trabalhos apresentados neste artigo não encerram a expansão que os estudos os Multiletramentos ainda precisam entre professores e professoras da educação básica. Foi com esse intuito que resolvemos apresentar algumas possibilidades de trabalhos sob uma perspectiva dos letramentos para que o(a) leitor(a) julgue se lança luz às suas práticas, em seu contexto local, bem como deve julgar se cabem os ML em suas atividades. Entendemos, nesse sentido, que os ML, ao ser indicado pelo BNCC, necessita de mais oportunidades para dialogarmos sobre o tema, pois entendemos que o documento oficial não encerra as dimensões do que vem sendo tratadas em diferentes pesquisas desde o manifesto dos ML em 1996.

A pandemia, por outro lado, evidenciou a emergência de adotarmos posturas mais abertas à humanidade e à criticidade, tendo as mídias digitais contribuído para que não permanecêssemos completamente isolados. Os ML, como vistos neste texto, não tratam apenas dos usos de novas tecnologias, tendo contornos mais amplos: a produção retratada na Figura 07 é um exemplo disso. Basta recordar dos desejos de tal pedagogia, dos quais destacamos pelo menos dois: o de formar cidadãos transformadores e críticos.

Por outro lado, na esteira de uma tradição escolar ainda apoiada em práticas tradicionais de ensino, pode haver resistências por parte de professores e estudantes, contudo, diversas pesquisas, conforme referenciamos neste artigo, têm demonstrado o êxito de projetos educacionais que tenham como foco a criticidade, a agência e a transformação de realidades. Apostamos, nesse sentido, na ampliação de novos estudos a partir das reformulações da pedagogia dos multiletramentos. Além disso, apostamos em professores e professoras como agentes, os quais devem ter cada vez mais as suas realidades e contextos de atuação levadas em conta nos projetos de pesquisa acadêmicos. O PIBID, atuando sobretudo no viés do Ensino, pode ser fonte e meio para que continuemos expandindo as nossas perspectivas nos estudos dos (multi)letramentos em diálogo com a sala de aula.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. *Projetos pedagógicos na educação infantil*. Porto Alegre: Armed, 2008.

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

KOCH, Ingedore V. ELIAS, Vanda M. *Escrever e argumentar*. São Paulo: Editora Contexto, 2016.

CORREIA, Karoliny. Projetos de letramento no ensino médio: Novas perspectivas e desafios. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 259-277, jan./mar. 2016.

COSSON, Rildo. *Letramento literário: educação para vida*. Vida e Educação, Fortaleza, v. 10, p. 14-16, 2006a.

_____. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2006b.

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. *Towards Education Justice: A Pedagogy of Multiliteracies, Revisited*. Disponível em: <https://cgscholar.com/community/community_profiles/new-learning/community_updates/151465>. Acesso em: 30 jul. 2022.

FERRAZ, Daniel. *Letramento visual: a Leitura de Imagens nas Aulas de Inglês*. Jundiaí: Paco Editorial, 2012.

_____. *Multiletramentos: Epistemologias, ontologias ou pedagogias? Ou tudo isso ao mesmo tempo?* In: GUALBERTO, Clarice Lage; PIMENTA, Sônia Maria de Oliveira; SANTOS, Zaira Bomfante [Orgs.]. *Multimodalidade e ensino: múltiplas perspectivas*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2018, p. 63-87.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 71ª Ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

_____. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 64ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020.

_____. *Multiletramentos: epistemologias, ontologias ou pedagogias? Ou tudo isso ao mesmo tempo?* In: GUALBERTO, C.; PIMENTA, S.; SANTOS, Z. (Org.). *Multimodalidade e Ensino*:

múltiplas perspectivas. 1 ed. São Paulo: Pimenta Cultural, 2018, v. 1, p. 62-87.

GUIMARÃES, Fernanda; LIMOLI, Loredana. *A imagem em sala de aula: Uma proposta com capa de revista*. https://www2.uel.br/eventos/sepech/arq_txt/resumos_anais.pdf> Acesso em 15 de jun. 2021.

JORDÃO, Clarissa. Letramento crítico: complexidade e relativismo em discurso. In: CALVO, L. C. S.; EL KADRI, M. S.; ORTENZI, D. I. B. G; SILVA, K. A. (org.). *Reflexões sobre ensino de línguas e formação de professores no Brasil - uma homenagem a professora Telma Gimenez*. Campinas: Pontes Editores, 2013a. p. 349-370.

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

_____. *Os Estudos de Letramento e a Formação do Professor de Língua Materna. Linguagem em (Dis)curso - LemD*, v. 8, n. 3, p. 487-517, 2008.

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

MENEZES DE SOUZA, Lynn Mario; MONTE MÓR, Walkyria. *Orientações curriculares para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: Ministério da Educação / Secretaria de Educação Básica, 2006. Disponível:
<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf>. Acesso em: 30 de jul. 2022.

MENEZES DE SOUZA, Lynn Mario. Para uma redefinição de letramento crítico: conflito e produção de significação. In: MACIEL, R. F.; ARAÚJO, V. de A. (org.). *Formação de professores de línguas: ampliando perspectivas*. Jundiaí: Paco Editorial, 2011. p. 128-140.

MONTE MÓR, Walkyria. Crítica e letramentos críticos: reflexões preliminares. In: ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. (org.). *Língua estrangeira e formação cidadã: por entre discursos e práticas*. Campinas: Pontes Editores, 2013. p. 31-50.

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

MONTE MÓR, Walkyria; DUBOC, Ana Paula; FERRAZ, Daniel. Critical Literacies Made In Brazil. In: PANDYA, Jessica Zacher; MORA, Raúl Alberto; ALFORD, Jennifer Helen; GOLDEN, Noah Asher; ROOCK, Roberto Santiago. *The Handbook of Critical Literacies*. Nova Iorque: Routledge - Taylor & Francis Group, 2022.

MIZAN, S. Letramento Visual na Mídia. In: Takaki, N.H.; MACIEL, R. F.. (Org.). *Novos Letramentos em Terra de Paulo Freire*. 1ed. Campinas: Pontes, 2014, v. 1, p. 271-282.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação e Esportes. *Currículo de Pernambuco: Ensino Médio. Área de Linguagens*. Recife: A Secretaria, 2021. Disponível:
<http://www.educacao.pe.gov.br/portal/upload/galeria/523/CURRICULO_DE_PERNAMBUCO_DO_ENSINO_MEDIO_2021_ultima_versao_17-12-2021.docx.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2022.

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

ROCHA, Paraguassu de Fátima. Charge e cartum: diálogos entre o humor e a crítica. *Revista Uniandrade*, v. 12, n. 1, p. 04 - 16, 2011. Disponível em: <<https://revista.uniandrade.br/index.php/revistauniandrade/article/view/44>> Acesso em: 26 jun. 2022.

ROJO, Roxane. Letramentos digitais - a leitura como réplica ativa. *Trab. Ling. Aplic.*, Campinas, 46(1): 63-78, Jan./Jun. 2007.

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

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

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

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

SOARES, Magda. *Alfabetização e letramento: caderno do professor*. Org. Magda Becker Soares; Antônio Augusto Gomes Batista. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.

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

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

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

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

Ana Verônica Silva Costa
Marcelo Henrique Silva dos Santos
Maria Aparecida de Sousa Mata
Nelson Henrique Elias de Araújo Júnior
Valentine Evelin Fidelis e Silva
Rachel Costa de Azevedo Mello
Rosângela Cely Branco Lindoso

Introdução

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

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

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

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

O Jogo: Origem, Conceito e Categorização

O Xadrez, enquanto conhecimento historicamente construído, tem sua origem permeada por várias histórias sobre sua existência: a que é mais disseminada e aceita se encontra na Índia, sendo o país considerado a pátria mãe do Xadrez, onde relata-se que o seu surgimento se deu por volta do século V ou VI d.C., tendo como criador Lahur Sessa, um brâmane da corte do rajá Bahlait (Carvalho, 2019; Santos, 2017). Na sua origem, o Xadrez recebeu o nome de Chaturanga, que consistia em um jogo composto por quatro elementos do exército indiano da época, sendo um rei, um elefante, um barco e quatro peões (Santos, 2017).

Desta forma sua implementação nas aulas de Educação Física, enquanto conteúdo de ensino pertencente à temática Jogo, pode viabilizar o acesso a um conhecimento cultural milenar e importante patrimônio da humanidade. Segundo Coletivo de Autores (1992, p.66), o Jogo é uma invenção do homem, “um ato em que sua intencionalidade e curiosidade resulta num processo criativo para modificar, imaginariamente, a realidade e o presente”. Para Araújo (2004, p. 72), o Jogo é elemento da cultura que consiste em uma de suas marcas, desde civilizações mais primitivas até a contemporaneidade. Sobre o conceito de Jogo, Huizinga (2000), aponta que o mesmo ultrapassa os limites da realidade humana, nos transportando para um mundo à parte, possuindo uma realidade autônoma.

A história mostra que a evolução dos jogos, brinquedos e brincadeiras acompanha a modificação da imagem da criança, da forma de ver a própria criança na sociedade. A forma como a criança era vista é a chave para perceber a história dos jogos e localizá-la em determinado período histórico, pois tais jogos se correlacionavam com a vida das crianças na sociedade. Sendo que, de qualquer forma, os jogos seguiram tendo um objetivo determinado de acordo com o momento histórico de onde surgiam (SILVA, CÂNDIDO, 2014, p.11).

Ainda sobre o conceito de Jogo, Kishimoto (1996) coaduna com Huizinga (2000), afirmando que não é fácil exprimir sua definição, podendo ter mais de um sentido na língua portuguesa, sendo visto também como brinquedo e brincadeira. Ainda sobre a definição de jogo:

A palavra *jogo* representa uma infinidade de significados de acordo com o contexto. Permitindo uma flexibilidade de regulamentações que o esporte não admite, os jogos podem compreender diferentes espaços, materiais, tempo, número de participantes, etc., podendo ainda se manifestar nas formas competitiva, cooperativa a recreativa (DARIDO; JUNIOR, 2015, p. 155).

A partir dos referidos autores, compreendemos que o Jogo pode se manifestar de diversas formas (competitiva, cooperativa a recreativa), o que nos faz refletir sobre suas inúmeras possibilidades educativas, tanto como conteúdo de ensino da Educação Física, quanto como processo metodológico para o ensino de outros componentes curriculares.

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

crianças, animais ou amarelinha, xadrez, adivinhação, contar histórias, brincar de "mamãe e filhinha", futebol, dominó, quebra-cabeça, construir barquinho, ou brincar na areia. Assim sendo, embora recebendo denominação de Jogo, o mesmo se refere a diferentes experiências. No entanto, essas experiências podem ser categorizadas por suas especificidades, como por exemplo, o Jogo individual ou o coletivo. Sobre a categorização do Jogo, Michelet (1992) considera que as classificações de jogos e brinquedos são numerosas, organizando os mesmos da seguinte forma:

- a) classificações etnológicas ou sociológicas: que analisam os brinquedos em função do papel que lhes é atribuído (ou que a classificação lhes atribui) nas diversas sociedades;
- b) classificações filogenéticas: que analisam os brinquedos em função da evolução da humanidade, evolução esta reproduzida pela criança em seus jogos;
- c) classificações psicológicas: que se fundamentam na explicação do desenvolvimento da criança e em função das quais se estabelece uma hierarquia dos jogos;
- d) classificações pedagógicas: que distribuem os brinquedos segundo diferentes aspectos e opções dos métodos educativos (MICHELET, 1992, p.1).

De acordo com a classificação de Michelet (1992): as classificações sociológicas, filogenéticas, psicológicas e pedagógicas, nos informam que os jogos podem ser analisados sob diversas perspectivas para o processo de ensino no âmbito escolar.

Propondo uma categorização do Jogo, Souza Júnior e Tavares (1996), descrevem três categorias: jogos de salão, jogos populares e jogos esportivos, nos trazendo uma estruturação mais específica a respeito do conhecimento Jogo:

- a) Jogos de Salão: São aqueles conhecidos também como jogos de mesa, em que o jogador desprende menos energia por parte da movimentação corporal, realizados em pequenos espaços, geralmente em ambientes mais fechados (salas), usando-se tabuleiros e pequenas peças para representação dos jogadores, em que suas regras são pré-determinadas. Na atualidade, muitos desses jogos são pré-fabricados - industrializados;
- b) Jogos Populares: São aqueles conhecidos também como jogos de rua, em que seus elementos podem ser alterados/decididos pelos próprios jogadores, portanto apresentando-se com uma variabilidade no número de participantes, com uma flexibilidade de regras, e sem exigir recursos materiais mais sofisticados, pois sua gênese está na cultura popular;
- c) Jogos Esportivos: São aqueles que assumem características de esportivização, geralmente são conhecidos como esportes coletivos, salvo algumas exceções como o tênis, tênis de mesa etc. Estes fazem, ou tem como meta fazer, parte dos jogos olímpicos, devido ao próprio processo de reconhecimento enquanto esporte. Seus elementos são bem definidos, padronizados, e institucionalizados por entidades organizacionais, suas regras são determinadas com rigorosidade procurando atingir a universalidade, podendo apenas ser alterada por aquelas entidades (SOUZA; TAVARES, 1996. p.53).

Podemos afirmar, segundo a classificação de Souza Júnior e Tavares (1996), que o Xadrez se trata de um Jogo de Salão, uma vez que tem pouca movimentação corporal, é

realizado em espaços reduzidos, usa-se tabuleiros, industrializados ou não, e pequenas peças para representação do jogo e tem regras predeterminadas.

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

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

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

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

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

O Jogo de Xadrez: O Objetivo, as Peças e a Movimentação

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

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

pretas que se confrontam, posicionando-se em lados opostos do Tabuleiro de Xadrez que é formado por Casas. Em cada lado do tabuleiro se posicionam as seguintes peças: 08 (oito) peões; duas (02) torres; dois (02) cavalos; dois (02) bispos; uma (01) rainha e um (01) rei.

Sobre a movimentação do Xadrez: cada peça tem uma maneira específica de movimentação no tabuleiro de xadrez, ou seja, todas se movem em linha reta - horizontalmente, verticalmente ou diagonalmente, exceto o cavalo. O peão só pode se mover para frente, sendo a única peça que não pode se mover para trás. No primeiro lance, cada peão pode avançar uma ou duas casas. A partir do segundo lance, cada peão pode avançar apenas uma casa. A torre movimenta-se para trás, para frente, para a direita e para a esquerda, sem limite de casas, porém não pode pular nenhuma outra peça. O bispo se move na diagonal, mantendo-se sempre nas casas de mesma cor, podendo se deslocar para frente ou para trás sem limite de casas e também não pode "pular" nenhuma outra peça. O cavalo possui uma movimentação especial em forma de L: move-se 03(três) casas para frente ou para trás, e uma casa para a direita ou para a esquerda. Esta peça é a única do xadrez que pode "pular" outras peças. A rainha é a peça com mais poder do xadrez, podendo mover-se para frente ou para trás, para direita ou para a esquerda ou na diagonal, sem limite de casas, sem "pular" nenhuma outra peça. O rei pode mover-se apenas uma casa em qualquer direção, e nunca pode mover-se para uma casa que esteja sob ataque, ou capturar uma peça que esteja defendida por uma peça adversária²⁴.

A Vivência do Xadrez na Escola

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

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

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

²⁴<https://www.baquara.com/xadrez/movimentos.htm>

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

Na segunda etapa, buscou-se a consolidação do conhecimento do Jogo de Xadrez, na qual foram feitas atividades nas aulas, buscando a fixação das regras, as nomenclaturas, os movimentos básicos e as disposições das peças.

Na terceira etapa, foi realizada uma oficina, na qual os estudantes do 2º ano confeccionaram as peças e tabuleiros, de forma artesanal com o uso de materiais recicláveis, como objetivo de vivenciar o jogo nas aulas. Destacamos ainda, que foi apresentado um jogo eletrônico de Xadrez para os estudantes analisarem movimentações e estratégias.

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

Buscou-se através da Sequência didática, proporcionar a participação efetiva dos estudantes durante as aulas do jogo de Xadrez, a partir de atividades que despertassem o interesse pelo jogo, explorando todas as possibilidades educativas que o mesmo proporciona. Consideramos que a participação pode ser considerada relevante na etapa da oficina de confecção do jogo, dos tabuleiros e peças, na qual os estudantes puderam ter a experiência ampliada.

Considerações Finais

O objetivo deste relato foi apresentar a sistematização de todo o processo vivenciado do conteúdo de ensino Xadrez em uma Sequência didática, do componente curricular Educação Física, destinada a estudantes do 3º ano do ensino médio da Escola de Referência Sizenando Silveira (EREM), da rede pública estadual de Pernambuco. A aplicação da Sequência didática do conteúdo de ensino Xadrez, pela professora de Educação Física, com a colaboração dos estudantes do Pibid Educação Física, ampliou o conhecimento e a participação dos estudantes do 3º ano do Ensino Médio em todas as etapas do processo de ensino e aprendizagem, visto que as avaliações apontaram que os mesmos, além de compreenderem o Xadrez, alcançaram os objetivos de ensino com excelência, superando expectativas e sentindo-se motivados a dar continuidade a experiência do jogo de Xadrez fora da escola.

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

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, A. A. D. Xadrez na escola: uma análise crítica através dos estudos culturais. *Lecturas: Educación Física e Deportes, Revista Digital*. Buenos Aires - Ano 17 - Nº 170 - Julho de 2012.
- ARAÚJO, K. T. Os jogos sob diferentes vertentes: para além do ensino de educação física. *Terra e Cultura*, nº38, Centro Universitário Filadélfia, 2004.
- CARVALHO, Herbert. *Tabuleiro da vida: O xadrez na história. História do xadrez*. São Paulo: Editora Senac São Paulo; 2019.
- COLETIVO DE AUTORES. *Metodologia do Ensino da Educação Física*. São Paulo: Cortez, 1992.
- CAVALCANTI, JH.; BEZERRA, TV. O jogo de xadrez como objeto facilitador no processo de ensino aprendizagem do conteúdo coordenadas cartesianas. *Research, Society and Development*, v.9, n.9, e68997020, 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v9i9.7020>
- DARIDO, S. C.; JUNIOR, O. M. S. J. *Para ensinar educação física: Possibilidades de intervenção na escola*. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2015.
- HUIZINGA, J. *Homo Ludens*. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2004.
- KISHIMOTO, T. *O jogo e a educação infantil*. São Paulo; Pioneira, 2003.
- MICHELET, A. A classificação de jogos e brinquedos. A classificação I.C.C.P. Em A. Friedman (Org.), *O direito de brincar. A brinquedoteca*. SP: Página Aberta Ltda. 1992.
- OLIVEIRA, Thiago Jesus de. O xadrez como alternativa pedagógica no âmbito escolar. *Revista Educação Pública*, v. 19, nº 20, 10 de setembro de 2019. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/19/20/o-xadrez-como-alternativa-pedagogica-no-ambito-escolar>
- SANCHEZ, Jefferson da Silva et al. *O Xadrez nas aulas de educação física escolar: desenvolvendo o domínio cognitivo*. 2017. 13 f. TCC - Curso de Educação Física Licenciatura, Centro Universitário Tabosa de Almeida, Caruaru, 2017. Disponível em: <http://repositorio.asc.es.edu.br/handle/123456789/1258>
- SANTOS, Pedro Sérgio. *O que é xadrez*. Editora brasiliense, coleção primeiros passos; 2017.
- SILVA, M. C. T.; CÂNDIDO, F. P. *O jogo na educação física escolar. Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor pde*. Paraná: Secretaria de Educação, 2014.
- SOUZA J; M. B. M; MELO, Marcelo Soares Tavares. O jogo como conteúdo de ensino para a prática pedagógica da Educação Física na escola. *Corporis (Recife)*, Recife, v. ano 1, n.1, p.49-53, 1996.

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

Andréa Carla de Paiva
Cirlene Sandra de Araújo
Eduardo Felipe da Silva Souza
Danilo de Araújo Bezerra
Nelson Henrique Elias De Araújo Junior
Rachel Costa de Azevedo Mello
Rosângela Cely Branco Lindoso

Introdução

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

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

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

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

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

com modalidade de Educação de Jovens e Adultos; A segunda, no Centro da Cidade Recife, tem aproximadamente 720 estudantes e 21 professores, atendendo boa parte da região metropolitana, por ser localizada em um ponto estratégico da cidade, facilmente acessada por diversos meios de transporte.

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

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

Quanto às condições subjetivas neste trabalho, Thielle e Ahlert (2012) se referem às ações constituintes do processo de formação e atuação docente, representada por uma série de fatores que impactam diretamente a prática do(a) professor(a): excesso de trabalho, indisciplina em sala de aula, salário baixo, pressão do sistema educacional, formação inicial e continuada ineficientes, bombardeio de informações, desgaste físico e, principalmente, a falta de reconhecimento de sua atividade. Tudo isto impacta diretamente no prazer pelo trabalho e em sua própria saúde.

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

A prática do(a) professor(a) caracteriza-se pelo contexto no qual está inserido, diante do Estado, das políticas educacionais, da ordem econômica predominante, bem como, da racionalidade técnica que são geridas as escolas, modificando o trabalho docente e o próprio docente. Segundo Antunes (2007), intensas modificações, atingiram não só a sua materialidade, mas profundas repercussões na sua subjetividade, entre elas o adoecimento.

O trabalho docente vem sendo reestruturado cientificamente buscando técnicas com o intuito de racionalizar a produção no sentido de obter mais trabalho. Uma nova ordem política com base no papel do Estado, vem se instalando, atacando sindicatos, instituições de defesa do trabalhador. A nova ordem tem início nos anos 1970, através de teses neoliberais, onde o Estado deveria assumir mecanismos de concorrência fortalecendo a ideia de mercado.

Somado a isso com a crise de empregos, tanto a educação quanto a saúde passam a ser oportunidade de negócios²⁵ o que esbarra na constituição que 1988, artigo 205, que apresenta a “Educação como direito de todos e dever do Estado”. O modelo de gestão adotado pelas escolas vai trazendo para as mesmas a lógica empresarial, através do gerencialismo, que

²⁵ A exemplo disso podemos apontar grupos que faturam nesta área como Kroton, UNIP, Laureat, Ser Educacional, Estácio, Uninove, Anima.

consiste em uma técnica administrativa adotada pelas políticas educacionais. Esta técnica de gestão utiliza as tecnologias da informação para controle das ações realizadas nas escolas.

Nóvoa (1997) afirma que as condições impostas pelo Estado aos docentes reduzem e, até mesmo, impedem a construção e o exercício da autonomia, por meio das inúmeras atribuições de tarefas burocráticas e controladoras que pesam sobre o cotidiano do trabalho docente.

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

○ Trabalho Docente

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

Nas sociedades primitivas, o trabalho se desenvolveu de forma nômade, depois de o homem se fixar na terra e desenvolver o uso de ferramentas, como o arado, passa a ser por cooperação. No modo de produção feudal, temos o trabalho escravo; no modo de produção capitalista, temos o trabalho assalariado.

O trabalho docente está submetido às condições de produção capitalista, de acordo com Saviani (1991, p.19), na educação existem duas modalidades de trabalho denominadas de trabalho material, onde o trabalho produzido se separa de quem o produz no momento da sua produção, no caso de livros, artigos. A outra categoria de trabalho é a imaterial, onde o trabalho produzido não se separa de quem o produz no momento da sua produção, no caso das aulas ministradas.

Entretanto o trabalho docente não se refere apenas à sala de aula ou ao processo de ensino formal, pois compreende a atenção e o cuidado, além de outras atividades inerentes à educação. De forma genérica, é possível definir o trabalho docente como todo ato de realização no processo educativo. (OLIVEIRA, D.A. 2010)

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

Em prol de alterar a natureza para a estruturação da sociedade em que vive, o indivíduo também sofreu transformações, o que proporciona ao trabalho um caráter também pedagógico.

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

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

De acordo com a reflexão sobre o trabalho, o trabalho docente aqui estudado se realiza na escola, de acordo com Saviani, a função social da escola consiste em,

[...] propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber. As atividades da escola devem organizar-se a partir dessa questão. (SAVIANI, 1991, p.14).

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

Tendo em vista que o trabalho docente se caracteriza pelo contexto no qual está inserido, vivemos o modo de produção capitalista, onde a exploração do trabalhador se expressa na alienação, intensificação, precarização, uberização, ou seja, vinculada ao aplicativo Uber o tipo de emprego temporário sem vínculo e sem direitos trabalhistas Antunes (2007); Lindoso (2017); Oliveira (2010); Dal Rosso (2008); Bosi (2007).

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

Desse modo, fatores como as intensas modificações no trabalho em geral e especificamente o trabalho docente, destacamos modelo gerencial somado a política educacional denominada, Programa de Modernização da Gestão: Metas para a educação, adotando como elementos de gestão metas, bônus, atropela a possibilidade de construir uma educação autônoma, emancipatória e digna, interferindo não só a sua materialidade, mas realizando profundas repercussões na sua subjetividade. (ANTUNES, R., 2007, p. 15).

Segundo Lindoso (2017) a política contém os elementos que caracterizam uma política de regulação, de acordo com o documento Pernambuco (2012): o termo de compromisso, que tem por objetivos educacionais por escola, nele constam o Sistema de Avaliação da Educação de Pernambuco (SAEPE), que consiste no sistema próprio de avaliação, o Índice de Desenvolvimento da Educação de Pernambuco (IDEPE) que²⁶,

[...] permite medir anualmente a qualidade da educação de Pernambuco. Ele leva em conta tanto os resultados da avaliação do SAEPE, em Língua Portuguesa e Matemática, dos alunos das 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e do 3º ano do Ensino Médio, como também a média de aprovação dos alunos. Na rede pública estadual, os resultados da avaliação do SAEPE e as taxas de aprovação da escola, ao comporem o IDEPE, além de servirem de diagnóstico para o sistema de educação de Pernambuco, serão o requisito fundamental para o estabelecimento do bônus de desempenho educacional (BDE), cujas metas estão descritas no Termo de Compromisso que a escola firma com a Secretaria de Educação.

²⁶<https://www.siepe.educacao.pe.gov.br/sme/conteudo institucional/menuesquerdo/SandBoxItemMenuPaginaConteudo.ew?idPaginaItemMenuConteudo=5911>

O IDEPE é composto pelos seguintes elementos,

- a) média do desempenho dos alunos em Língua Portuguesa e Matemática, resultante dos testes elaborados no SAEPE. O SAEPE possui escala de proficiência comum ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica/SAEB²⁷.
- b) taxa de aprovação em cada uma das séries da educação básica oferecidas pela escola, conforme os procedimentos do Censo Escolar, que apura os índices anuais de aprovação, reprovação e abandono.

Na política de Pernambuco ainda constam o Bônus de Desempenho, recompensa para as escolas que atingissem as metas; e a Gestão Nota 10, que corresponde a um sistema de monitoramento de indicadores e resultados, o Sistema de Informações da Educação de Pernambuco (SIEPE)²⁸.

O Projeto Educação em Rede tem por objetivo oferecer às escolas ou rede de escolas, um ambiente na web que contempla um sistema de gestão escolar totalmente integrado com um ambiente colaborativo. O sistema de gestão escolar viabiliza uma análise dos dados administrativos e acadêmicos [...]

Segundo Silva (2016), os docentes afirmam que o IDEPE possui um aspecto positivo, quando utilizado para reorganizar ações pedagógicas, porém rotulam as escolas, através do ranking, entre “boas” e “ruins”. Melo (2015) corrobora com Silva e analisa que o IDEPE e BDE criam uma cultura de competição entre as escolas por meio do ranking que passam a trabalhar com foco no bônus, melhorando seu desempenho. No entanto, podemos perceber, tanto em Silva (2016), quanto em Melo (2015), que para não serem rotulados de docentes ruins, ou para não serem inferiorizados, os docentes se autointensificam em seu trabalho.

Categorias do Trabalho Docente

Novas formas de organização do trabalho, engendram a sua intensificação, estudos científicos realizados, tem buscado técnicas, no sentido de racionalizar a produção, eliminando os tempos mortos e obtendo mais trabalho, o trabalho na escola está nessa lógica.

Segundo Lindoso (2017), o gerencialismo, técnica de gestão adotada pela política pernambucana, tem peculiaridades tais como

características a flexibilidade dos serviços, a demanda ajustada para a escola, sem gasto excedente, desinvestimento nas condições de trabalho, mão de obra multifuncional (o docente/gestor cumpre várias funções), exige um controle visual do processo (panóptico). Na política em análise, esse controle se dá por meio da tecnologia SIEPE, através da qual se controlam metas, avaliação e bonifica-se ou pune-se.

²⁷<https://www.siepe.educacao.pe.gov.br/sme/conteudoinstitucional/menuesquerdo/SandBoxItemMenuPaginaConteudo.ew?idPaginaItemMenuConteudo=5911>

²⁸<https://www.siepe.educacao.pe.gov.br/WebModuleSme/itemMenuPaginaConteudoUsuarioAction.do?actionType=mostrar&idPaginaItemMenuConteudo=5920>

Para Gaulejac (2007, p. 196) adverte para a existência de duas faces da gestão do desempenho, “[...] acultura do alto desempenho tem uma face brilhante da eficácia e outra sombria do lado das consequências para aqueles que tiveram dificuldades para se adaptar ou que dele serão excluídos”.

Assim, as mudanças evidenciadas no trabalho docente em Pernambuco, com o discurso da objetividade e da qualidade da educação, traduzem as atividades humanas em indicadores de desempenhos, traduzidos ainda em custos ou benefícios, buscando nas ciências exatas respaldo para o poder gerencialista, onde o ser humano se torna um recurso a serviço da empresa.

Com relação a qualidade, com base em Gaulejac (2007, 101), a mesma assume uma aparente neutralidade “como se os antagonismos sociais se apagassem diante do ideal de qualidade”.

Com base na reestruturação produtiva, a literatura aponta subcategorias do trabalho docente, geradas pela política pública de avaliação articulada a técnica gerencialista, pelas quais as escolas são administradas regulam o trabalho docente. explicitadas pelas categorias, intensificação e precarização, desvalorização, alienação, Antunes (2007); Lindoso (2017); Oliveira (2010); Dal Rosso (2008); Bosi (2007).

Com base em Dal Rosso (2008) é quando há a mobilização total do profissional para realização de seu trabalho física, emocional, intelectual. A tecnologia é utilizada para aumentar esse processo através de cobranças.

A categoria precarização do trabalho docente, segundo Lindoso (2017, p.88) se constitui na relação trabalhista, quanto a “salário, condições de trabalho como número de alunos por turma, carga horária, estrutura física, materiais didáticos e pedagógicos, regime de trabalho, rotatividade, saúde dos profissionais, dentre outros aspectos”.

Segundo Bosi (2007), para superar a crise econômica são utilizados três fatores, destruição dos meios de produção do trabalho, aumento da exploração do trabalhador, e por fim a apropriação pelo capital dos nichos recém-abertos, submetendo os mesmos ao modo de produção capitalista. A educação é na constituição de 1988, tida como um direito de todos e dever do estado, entretanto, existe a intenção de transformar a mesma num serviço, um novo nicho do mercado. Para esse autor ainda a precarização está expressa em velhas e novas formas de contratação aumentando o trabalho em extensão e intensidade.

Metodologia

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

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

Para Marx (1975), o cérebro se apropria do através do concreto, pois ele é a síntese de múltiplas determinações. Dessa forma partimos de como o trabalho surge na história da humanidade e suas sínteses de múltiplas determinações em cada tempo histórico como feudal, escravo e capitalista.

Como Estado, economia, educação estão relacionados e são regulados por meio das políticas públicas nesse caso educacional. A política pública é a forma como o estado entra em ação. Partido do entendimento que o trabalho objetivo constrói o sujeito subjetivo, a subjetividade do mercado vem constituindo os docentes.

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

A coleta de dados foi realizada por meio da avaliação diagnóstica, de um portfólio, e do Projeto Político Pedagógico de cada escola. Depois foi aplicado um questionário por meio do *google forms*, com perguntas abertas.

A análise dos dados se processou por meio de análise de categoria. As categorias são criadas por meio da atividade prática e do conhecimento. Com base na dialética adotamos as categorias Totalidade, Segundo Lukács (1967),

A categoria de totalidade significa [...], de um lado, que a realidade objetiva é um todo coerente em que cada elemento está, de uma maneira ou de outra, em relação com cada elemento e, de outro lado, que essas relações formam, na própria realidade objetiva, correlações concretas, conjuntos, unidades, ligadas entre si de maneiras completamente diversas, mas sempre determinadas (LUKÁCS, 1967, p. 240).

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

Resultados

Realizamos algumas perguntas e observando o Projeto Político Pedagógico da escola Pedimos que os professores das duas escolas que definissem o trabalho docente, eles apontam: "Atuação do professor no ambiente escolar, colaborando não só na aquisição de conhecimentos, mas também na formação do indivíduo. São estratégias utilizada pelo professor para facilitar o ensino aprendizagem na formação do estudante".

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

Foi perguntado qual a função da escola e o papel do docente, nada falaram sobre o papel do docente, porém fica subtendido nas respostas: "Enxergo a escola como mediadora do processo ensino aprendizagem. A função primordial da escola é formar cidadãos que busquem confrontar o senso comum com conhecimento científico". Essa resposta está em consonância

com Projeto Político Pedagógico da escola, mostra assim uma preocupação com esse documento no alinhamento do trabalho.

Sobre a rotina de trabalho os docentes respondem: “Aulas teóricas e práticas tentando seguir o currículo do estado de Pernambuco. Dentro da prática pedagógica temos vários trabalhos: Planejar aulas e projetos, executar, avaliar e aprimorar”.

Sobre as condições de trabalho os professores apontam: “Temos quadra coberta e alguns materiais. Dentro da realidade pública, muita resiliência na busca da escola ideal”.

Apesar das respostas, a diagnose da escola não evidencia essa realidade, se evidencia uma realidade bastante comum nas escolas públicas, sem quadra, a quadra coberta apresenta piso em péssimas condições, o material deteriorado. A realidade observada nos remete a precarização do trabalho segundo Bosi (2007), falta de condições objetivas para realização do trabalho, pois a quadra é a sala de aula do docente de Educação Física, e os materiais esportivos seu instrumento de trabalho.

Dal Rosso (2008) informa-nos que quando há a mobilização total do profissional para realização de seu trabalho físico, a condição de trabalho precarizada gera a intensificação do docente. Ainda segundo essa visão, para superar as adversidades com a falta de estrutura de trabalho, os docentes lançam mão de sua criatividade, mobilizando suas energias emocional e intelectual.

Foi perguntado sobre a autonomia para selecionar, organizar e ensinar: “Sim, totalmente. Sim. Temos orientação que pode ser flexibilizada”.

A política educacional associada a técnica de realização do trabalho, gerencialismo, onde a gestão assina um termo de compromisso com as metas assumidas pelas escolas, que faz com que eles pressionem os docentes na consecução das mesmas, reguladas por meio da avaliação institucional SAEPE. Fatores que limitam a autonomia dos docentes. Entretanto os docentes acreditam que possuem autonomia.

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

Sobre as tecnologias da informação SIEPE com as quais as escolas públicas funcionam, causam algum aumento na jornada de trabalho: “Sim, existe uma jornada de formações. Com certeza sempre o trabalho docente é levado para casa”.

Como podemos observar o que diz, Dal Rosso (2008), a tecnologia é utilizada para aumentar o processo de precarização do trabalho através de cobranças, expandindo o horário de trabalho.

A diagnose da escola apresenta condições de trabalho precarizadas, com deficiência de materiais, sucateados, quadra ou falta de uma quadra. Na pandemia essa falta de estrutura da escola e dos estudantes implica na intensificação dos trabalhadores. Para realizar um trabalho sem as condições necessárias. Sobre as quais o docente não tem como resolver.

Considerações Finais

Com o objetivo de analisar as condições de trabalho dos docentes das escolas onde o PIBID atua em relação com a UFRPE. O trabalho docente encontra-se modificado, nesse estudo duas categorias se destacam, a intensificado por trabalhar sem estruturas adequadas, obrigando os docentes a lançar mão da criatividade para solucionar problemas encontrados com desgaste emocional e intelectual, as tecnologias por meio do SIEPE, obrigam os docentes a levar atividades para casa avançando no tempo de descanso.

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

Segundo os autores o trabalho objetivo constrói o sujeito subjetivo, estão sendo engendradas subjetividades intensificadas, precarizadas. Outro fator é a sociabilidade criada pelos elementos do mercado como, metas, bônus, empreendedorismo, competitividade.

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

REFERÊNCIAS

ANTUNES, R. *Adeus ao trabalho?: ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho*. 12. ed. Campinas. Cortez; UNICAMP, 2007.

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

DAL ROSSO, S.; FORTES, J. A. A. S. (Org.). *Condições de trabalho no limiar do século XXI*. Brasília: Época, 2008.

GAULEJAC, V. de. *Gestão como doença social: Ideologia, poder gerencialista e fragmentação social*. Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2007. (Coleção Management, 4).

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

LINDOSO, Rosângela Cely Branco. *Efeitos da política educacional de Pernambuco no trabalho docente: as contradições advindas de processos de regulação e responsabilização*. 270 f.; 30 cm. Tese (Doutorado em Educação, CE. Programa de Pós-graduação em Educação) Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2017.

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

LUKÁCS, G. *Existencialismo ou marxismo*. São Paulo: Senzala, 1967.

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

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

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

OLIVEIRA, D.A. Trabalho docente. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

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

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

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

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

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

Clara Fernanda Xavier Carneiro da Silva²⁹

João Vitor Silva Martins³⁰

Ewerton Ávila dos Anjos Luna³¹

Thayse Carolina Ferreira Paraíso³²

“Corro perigo como toda pessoa que vive.
E a única coisa que me espera é exatamente o inesperado.”
Clarice Lispector (1898, p. 45)

Introdução

Em toda a história da humanidade, diversas tragédias, de natureza variada, ocorreram e afetaram a sociedade e a forma como os indivíduos viveriam a partir daquele dado momento. Assim foi quando os europeus chegaram no continente americano com suas crenças, hábitos, mazelas e seus costumes, sendo possível perceber, por exemplo, a consequência da intrusão nessas terras a partir da devastação da natureza por meio da monocultura, como nos afirma Freyre (1937), bem como é possível perceber a influência do cristianismo na cultura dos povos originários da América, ainda em decorrência da chegada das grandes navegações europeias.

Não é ousado afirmar que a Pandemia da Covid-19 é uma das maiores tragédias da humanidade e que ela afetou a forma de viver e modificou, em diversos aspectos, a dinâmica social. Levando em consideração os impactos que uma crise de saúde global pode provocar na sociedade, e conforme os caminhos que a Pandemia da Covid-19 foi tomando, já era esperado que as relações e a forma de viver precisariam passar por uma adaptação. Desse modo, o seu impacto na educação e no cotidiano escolar também era inevitável, posto que, mesmo com os avanços tecnológicos, a educação não pretendia alterar a sua organização clássica e natural: aulas presenciais com participação e trocas entre os alunos e seus professores. Entretanto, ser consciente do que pode alterar o modo de viver, não nos prepara para tais mudanças. Como nos afirma Clarice Lispector (1998), a única coisa que nos espera é exatamente o inesperado.

²⁹ Graduanda do Curso de Licenciatura em Letras da Universidade Federal Rural de Pernambuco. Bolsista de Iniciação à Docência de 10/2020 a 03/2022. E-mail: clarafxsilva@gmail.com

³⁰ Graduando do Curso de Licenciatura em Letras da Universidade Federal Rural de Pernambuco. Bolsista de Iniciação à Docência de 10/2020 a 03/2022. E-mail: joaov_sm@outlook.com

³¹ Prof. Dr. do Depto. de Letras da Universidade Federal Rural de Pernambuco. Coordenador da área de Letras do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID/UFRPE) referente ao Edital nº 2/2020. E-mail: ewerton.luna@ufrpe.br

³² Prof.ª. Ma. do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE). Supervisora da área de Letras do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID/UFRPE) referente ao Edital nº 2/2020. E-mail: thayseparaiso@recife.ifpe.edu.br

A imprevisibilidade do se fazer escola em um contexto pandêmico foi um desafio mesmo para o professor que já estava acostumado a lidar com os imprevistos da sala de aula. Para os estudantes, tornou-se um desafio reinventar e adaptar a maneira de estudar, uma vez que a individualidade da sua casa se tornou, também, sua sala de aula. Durante o processo de formação inicial, especificamente daqueles que vivenciam a iniciação à docência (doravante ID), podemos identificar um terceiro sujeito nesta relação: aquele que ocupa tanto o lugar do estudante quanto de professor e que precisa manter essa relação simétrica entre o aprender, refletir e ensinar. Acentua-se o desafio dessa relação quando uma crise de saúde pública limita de que forma esse estudante irá aprender e refletir sobre a formação inicial, e também de que forma ele, enquanto professor em formação experienciando a ID, conseguirá ensinar e refletir na prática docente.

Esse sujeito que entrou em sala de aula, mesmo que virtualmente, para se perceber enquanto aprendiz do que é ser professor e, ainda nessa vivência incipiente, precisou elaborar e desenvolver atividades didáticas, certamente teve que desenvolver estratégias que se adequassem à nova maneira de fazer aula. Considerando, então, as indispensáveis e necessárias estratégias elaboradas na modalidade do ensino remoto, pretende-se, neste trabalho, reconhecer e refletir sobre algumas delas, tanto as observadas quanto as desenvolvidas pelos professores em formação na vivência da ID em meio à pandemia.

Assim, adota-se como metodologia uma perspectiva qualitativa, pois se compreende a necessidade em entender a relação entre o sujeito e o objeto (MINAYO, 2001), ou seja, o licenciando e sua prática docente respectivamente. Para tanto, foram utilizados os relatórios produzidos pelos bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) como memória, uma vez que, como afirma Lima, a memória pode ser “elaborada ao longo do processo de formação no qual o professor é o sujeito que busca conhecer-se à medida que se reconhece na sua experiência refletida” (LIMA, 2005 p. 80). Dessa forma, foi possível apreciar as estratégias de didatização desenvolvidas e observadas pelos pibidianos durante o Programa, atentando-se para sala de aula como lugar para desenvolvimento de “maneiras de fazer” (FERREIRA, 2007b).

Um recorte do amplo e complexo exercício da Iniciação à Docência

O Programa de Iniciação à Docência trata-se de uma Política Nacional para Formação de Professores do MEC que intuiu inserir licenciandos das IES no cotidiano da educação básica. Se for conferido os objetivos do programa de acordo com a Portaria N° 259/2019 do edital PIBID/UFRPE, podemos observar que é explicitado a importância desses professores em formação terem a “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.” (UFRPE, 2020). Por isso, todo o processo comum à sala de aula, como formação continuada, planejamento, ministração das

aulas, avaliação e reflexão dos resultados, bem como a relação entre aluno e professor, é experienciado na ID.

As atividades do grupo de pibidianos da UFRPE no IFPE começaram em outubro de 2020, já inseridas num contexto de pandemia, isolamento social e atividades remotas. Como previsto, foi reservado um período de 3 meses para a inserção dos bolsistas de ID na escola. Este momento foi de suma importância para entender como se dão as questões como: gerenciamento administrativo, o processo seletivo do corpo discente, do quadro de professores e servidores, distribuição de salas e laboratórios, eventos e projetos de extensão, material didático utilizado pelo instituto, funcionamento na pandemia, entre outros dados levantados na análise diagnóstica do instituto, através dos encontros com a professora supervisora do PIBID.

A partir das observações de aulas remotas, podemos afirmar que consideramos a pandemia da COVID-19 impulsionadora da distância na relação aluno-professor durante o processo de ensino e aprendizagem. Ao longo do acompanhamento, na grande maioria das aulas, não foi registrado a abertura da câmera de nenhum estudante, e as falas davam-se somente quando solicitadas ou para levantar dúvidas específicas quando o professor explicava de que forma iria ser feita a avaliação.

Portanto, sendo percebido a complexidade dessa prática, entende-se que esse trabalho não dará conta de descrever todos os percursos desenvolvidos durante a ID. Assim, cabe pontuar que será lançado um olhar analítico para as elaborações didáticas e as adaptações na modalidade de ensino remoto necessárias para a ministração das aulas, indicando as dificuldades e os sucessos percebidos, levando em consideração a importância da reflexão constante nos planejamentos e nos encontros de partilha sobre prática docente com o grupo (regência e observação participante das aulas). Compreendemos que a articulação entre as reflexões teóricas foi fundamental para o desenvolvimento da prática pedagógica à medida em que se considera que “[...] experienciar é ter uma presença consciente e reflexiva nas ações formadoras das quais participa” (FERREIRA; GONÇALVES, 2019, p. 2).

A prática reflexiva no paralelismo entre a prática docente e a reflexão teórica

Os apontamentos teóricos que embasaram as discussões nesse estudo são frutos das formações ou circuitos formativos³³ propostos pela Coordenação de Área de Letras do PIBID/UFRPE que possibilitaram aos estudantes de ID refletir sobre temas relevantes para a prática docente, assim como para atuação nos momentos de regência das aulas.

Além desses momentos, as discussões eram comuns também nas reuniões quinzenais com a professora supervisora do PIBID, responsável pelo grupo de Letras no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE) – Campus Recife, escola parceira do Programa; como também nos encontros mensais com o coordenador de área, que é

³³ Destaca-se que toda essa troca ocorreu de forma remota, seguindo os protocolos de segurança estabelecidos pelo Ministério da Saúde, em função da pandemia ocasionada pela Covid-19.

representado por um professor da UFRPE. Nesses encontros, além da discussão sobre textos teóricos, havia espaço para compartilhamento das experiências individuais desenvolvidas nas aulas, com o intuito de partilhar com os demais estudantes de ID o que tinha sido vivenciado no exercício de regência e/ou observação participante. Essa prática é imprescindível uma vez que, como nos afirma Freire (2001, p. 22), “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é a reflexão crítica sobre a prática.”.

Tais reflexões se fazem ainda mais necessárias quando reconhecemos o contexto em que os estudantes de iniciação à docência estão inseridos e precisam lidar com um conjunto de ocorrências que são inéditas até para os que estão na prática docente há algum tempo. Segundo Penin (1989, p.13), “[...] é no âmbito da análise do cotidiano que podemos melhor entender as ações dos sujeitos que movimentam a escola e com isso alcançar a natureza dos processos constitutivos da realidade escolar, tendo em vista a sua transformação”. Logo, entendemos que tais ocorrências são fundamentais quando consideramos a posição nova assumida por esses sujeitos que ainda não tinham sido expostos à sala de aula. Corroboramos, portanto, Tardif quando afirma que “em uma prática, aprender é fazer e conhecer fazendo” (TARDIF, 1999 p. 19).

Durante a formação inicial e o exercício da prática docente, é possibilitado a construção de uma pluralidade de saberes que resultará no que conhecemos como saberes docentes (TARDIF, 1999). Tratando dos tipos de saberes, Tardif nos ajuda a entender, a partir da ideia de saber profissional, como o saber docente é construído a partir do envolvimento com outros saberes e a sua importância para a prática pedagógica. Ou seja, o exercício da docência carece de outros saberes que não somente teóricos, mas também da vivência (pessoal, profissional, cultural etc.), para a constituição desse saber docente. Tendo em conta que o ambiente escolar é formado por eventos, em sua grande maioria não planejáveis, principalmente em um contexto de isolamento social e ensino remoto, mesmo quando há o planejamento de aula – sendo este, diga-se de passagem, fundamental –, o professor deve contar com o seu saber fazer, que não é somente o saber personalizado, mas situado ao contexto em que a aula acontece. As diversas e plurais experiências desse professor irão contribuir na sua prática em sala de aula, levando em conta o real cenário em que está inserido, aqui também considerando as implicações que cerca o ensino remoto.

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

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

aprende e ensina ainda pode ser um desafio para os futuros professores que precisam discernir o que é aprendido e o que precisa ser didatizado. Assim sendo, as reflexões e debates teóricos presentes no ambiente acadêmico em conjunto com a prática de observação participante das aulas da educação básica revelam-se um bom trajeto para quem está traçando sua carreira docente. Posto isso, pressupõe-se que existe uma relação simétrica resultante desse movimento pendular entre aprender e ensinar.

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

As adaptações da prática docente em um contexto pandêmico: o projeto alternativo como alternativa de avaliação formativa

No decorrer das atividades do PIBID, houve diversos desafios para o sujeito professor-aluno, aquele que está em um processo duplo: o de aprender e o de ensinar. A pandemia da COVID-19 criou uma barreira virtual entre discentes e docentes, fazendo com que a vivência no chão da escola acabasse se perdendo. Ao seu modo, os docentes necessitaram reinventar e desenvolver estratégias para que pudessem construir o aprendizado da melhor forma diante do contexto da época, já os discentes, lutaram para se adaptar a uma nova rotina totalmente fora do habitual, tanto no âmbito acadêmico quanto no âmbito pessoal.

Muitas desigualdades foram acentuadas decorrentes da pandemia, incluindo a desigualdade social. Um bom local de estudo na modalidade remota exige silêncio, boa iluminação, aparelho eletrônico adequado, boa conexão Wi-Fi, entre tantos outros requisitos que sabemos que não são acessíveis para uma parcela dos estudantes. De acordo com uma pesquisa realizada pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), 35% dos estudantes brasileiros matriculados em escolas que oferecem aulas remotas queixam-se de falta de acesso à Internet, 31% de não terem equipamentos eletrônicos adequados e 24% de não terem tempo para realizar as atividades propostas, pois necessitam auxiliar os pais em atividades domésticas (G1, 2021).

Sendo o IFPE uma escola que abrange um público diverso e com realidades muito distintas, não era raro se deparar com alunos nas situações citadas ou que precisavam trabalhar para garantir alguma renda em casa. Durante todo o período de duração do edital PIBID, diversos acordos de horários e atividades foram feitos para que os discentes pudessem seguir com o curso da melhor forma. Várias estratégias foram desenvolvidas pelos bolsistas ID em

parceria com os professores supervisores para explorar as capacidades dos discentes de uma forma não tradicionalista ou cansativa.

Uma das estratégias idealizadas foi o projeto alternativo. Esse projeto tem o intuito de substituir uma avaliação tradicional que, apesar de ser mais ágil, é bastante limitada e requer uma carga emocional que poderia acabar acarretando em mais ansiedade para os estudantes. Esse desgaste emocional é um dos pontos que o grupo se atentou junto à escola parceira durante esse período, pois, de acordo com a OMS, ocorreu um aumento de 25% na prevalência de ansiedade e depressão em todo o mundo durante a pandemia e o isolamento social (G1, 2021).

O projeto alternativo surgiu de uma tentativa de fazer com que os estudantes se sentissem mais confortáveis e livres para gerir o tempo durante esse período. Dessa forma, foi idealizado um projeto que visava estimular a criatividade e valorizar a arte, baseado em obras literárias que fossem do agrado do estudante sobre alguns dos poetas pré-modernistas já vistos em sala de aula. Tal projeto tem como intuito fazer com que o aluno aprenda na prática, indo além do conceito e das interpretações pré-existentes sobre a obra, e que possa produzir de forma autoral a partir da atividade proposta pelo professor. O pontapé inicial é a criatividade do aluno, e esta é provocada a partir de uma indagação básica que intui estimular os alunos: o que você achou mais interessante nessa obra literária e como você quer externalizá-la para os outros?

A partir daí, os alunos estiveram livres para pensar qual obra utilizar e como gostariam de apresentar a mesma. Todo o tipo de arte era válida, pois a intenção era fazer com que os estudantes conseguissem aplicar os conceitos já sabidos e outros que acabam emergindo em meio à atividade proposta. Além do quesito criativo, os projetos alternativos trabalham também as questões das competências interpessoais, como o trabalho em grupo, a convergência e divergência de ideais, a organização, a seleção de informações relevantes e a gestão do tempo. Essas estratégias conduzem à prática pedagógica e à avaliação com fins formativos uma vez que ela

(...) preocupa-se com a construção do conhecimento que o aluno adquiriu ao longo do processo de ensino e aprendizagem, o professor sempre deve fazer a mediação e a intervenção, com o objetivo de regular a aprendizagem e evitar o fracasso escolar. (SOUZA; SOUZA & BOONE, 2017 p. 6)

Durante o andamento da atividade, foi possível que os professores se mostrassem presentes, não como os produtores, mas como os mediadores, auxiliando e tirando as dúvidas dos estudantes. O ideal é que nesse processo o professor sugira leituras, faça determinados ajustes e questione, visando sempre a construção de conhecimento de maneira conjunta; pois, para que o ensino de Língua Portuguesa seja efetivo, primeiro é necessário que o professor ouça e acolha os seus discentes, permitindo-lhes participar e os colocando como protagonistas. Assim, a comunicação verbal, acima de tudo respeitosa, entre alunos e professores é essencial uma vez que “a escola não deve ter outra pretensão senão chegar aos usos sociais da língua, na forma em que ela acontece no dia-a-dia das pessoas” (ANTUNES, 2003, p. 108-109). Desse modo, os alunos percebem que sua subjetividade importa, abrindo espaço para que o professor possa associar o ensino da língua às vivências dos mesmos e ao contexto em que a escola está inserida.

A partir dessa associação entre teoria e realidade, os alunos se sentiram à vontade para começar a fazer conexões entre seu conhecimento prévio e os assuntos que foram abordados no momento da aula, percebendo que são conhecimentos indissociáveis que possibilitam uma aprendizagem significativa.

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

A utilização de textos só passa a ser relevante e frutífera quando o exploramos em sua totalidade, valorizando suas características, sua progressão e estudando não só a função de cada palavra, mas sim o sentido e o significado que aquelas palavras carregam consigo, pois assim ofertamos material e liberdade para o discente explorar a sua capacidade de estruturar pensamentos e formar opiniões acerca de um determinado assunto. A partir de todo esse trabalho, torna-se mais fácil e mais prazeroso para a classe tratar de assuntos considerados mais complicados pelo corpo discente. Antunes afirma que:

O texto é que vai conduzindo nossa análise e em função dele é que vamos recorrendo às determinações gramaticais, aos sentidos das palavras, ao conhecimento que temos da experiência enfim. Nessa perspectiva é que se pode perceber como não tem tanta importância assim saber os nomes das funções sintáticas das palavras (ANTUNES, 2005, p. 110).

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

O entendimento de que as apreciações que uma obra recebe podem transitar tanto entre aspectos positivos quanto negativos, e de que essas possibilidades são parte inerente da constituição de um indivíduo, é o que torna a formação do cidadão um desafio. Na impossibilidade de uma educação cidadã ideologicamente direcionada, vemos como alternativa para contribuição docente na formação, inclusive de caráter dos estudantes, a ampla divulgação da diversidade, seja ela de pessoas, de opiniões, entre outras.

Construímos o cidadão não pelo direcionamento ideológico, que vimos ser inviável, mas pela apresentação de ideias diversas e contrapostas, ou seja, "dado que a literatura, como a vida, ensina na medida que atua com toda a sua gama, é artificial querer que ela funcione como os manuais de virtude e boa conduta" (CANDIDO, 2012, p.84). A partir da observação desses dados, as leituras conjuntas tornaram-se essenciais nas aulas para possibilitar a interação dos alunos durante as aulas.

Após o primeiro contato com os capítulos da obra, os alunos ficaram muito interessados em entender mais sobre aquela ambientação física e cultural apresentada dentro de Os Sertões. Visto isso, uma primeira etapa do projeto foi lançada. A professora supervisora propôs uma análise comparativa entre os textos: Carta de Pero Vaz de caminha e Os Sertões de Euclides da Cunha. Com isso, foi notória a presença de uma sensibilização dos estudantes da escola parceira (o IFPE) para com a temática geográfica e as diferentes visões sobre os aspectos do território brasileiro. Muitas dúvidas acerca das semelhanças e diferenças foram postas, dando a oportunidade de direcionar os estudantes para a segunda etapa do projeto e fazendo com que as ideias surgissem mais rapidamente. Além disso, é importante pontuar que os estudantes tinham total liberdade para abordar outros autores, além de Euclides da Cunha, mesmo que não tivessem sido tão explorados quanto ele.

Finalizada a primeira etapa, a segunda etapa se iniciou. Os estudantes começaram o processo artístico de criação e, durante todo o processo, a professora supervisora e os bolsistas de ID estiveram próximos, tirando dúvidas e dando sugestões do que poderia ser aperfeiçoado. Muitos materiais distintos foram entregues: desenhos, podcasts, novelas e vídeos animados. Foi promovida uma socialização de atividades (com a autorização prévia dos estudantes) para que o conhecimento e a forma que eles pensaram pudessem ser ouvidos pelos colegas e para que o trabalho de autoria e esforço fossem reconhecidos, trazendo assim uma boa sensação de socialização para os estudantes.

A aderência da maioria da turma pela obra "Os sertões" demonstrou a importância da leitura contextualizada e a necessidade de ressaltar, durante a leitura de uma obra, os aspectos relevantes, oportunizando que os alunos se identifiquem ou consiga estabelecer paralelos e conexões com a sua própria realidade. Durante as reuniões de supervisão e compartilhamento da prática docente, a professora supervisora revelou acreditar que o interesse da turma pela obra advém da exploração dos aspectos relevantes e importantes do livro em sala.

Considerações Finais

Após as discussões e análises das estratégias desenvolvidas pelos pibidianos, como também pelas estratégias observadas por eles, entende-se que a iniciação à docência assume uma posição fundamental na formação de professores à medida que põe esses estudantes em campo, passíveis de vivenciar eventualidades habituais do cotidiano escolar. Acredita-se que, após esse conjunto de aprendizado, teórico e prático, a atuação desses sujeitos mais tarde,

enquanto professores formados, em conformidade com as formações continuadas, possibilitará um repertório mais complexo de como lidar com as inconstâncias comuns à prática escolar.

Posto isto, afirma-se que o ato de fabricar uma maneira de fazer escolar de maneira situada, personalizada e com práticas sociais subjetivas requer a participação/exposição deste sujeito ao caminho que constituirá o seu saber docente. Em síntese, a exposição ao campo de trabalho dos estudantes que estão vivenciando a formação inicial é um percurso primordial para a sua constituição enquanto docente, já que é possível entender que, normalmente, são as ocorrências comuns à fabricação do cotidiano escolar que irão dar sustento e base a este futuro professor que lidará com o “chão da escola”.

É inegável que houve dificuldades para ministrar as aulas da maneira idealizada, pois a pandemia impediu os encontros presenciais, o olho no olho e uma conexão mais efetiva e rápida com os alunos. Para além disso, a adaptação ao “novo normal” foi muito complicada para todos que já estavam acostumados há anos de aprendizagem e ensino em um mesmo modelo. Porém, a partir das estratégias de ensino pensadas em conjunto pelos professores supervisores e pelos estudantes de ID, através de um olhar atento e de uma postura flexível e inovadora, foi possível contornar, em algum nível, os efeitos causados pela pandemia na formação dos estudantes e nas suas rotinas acadêmicas.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irlandé. (2003). *Aula de Português: encontro & interação*. São Paulo: Parábola Editorial.

CANDIDO, Antonio. *A literatura e a formação do homem*. Remate de Males, Campinas, SP, 2012. DOI: 10.20396/remate.v0i0.8635992. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/remate/article/view/8635992>.

FERREIRA, Andrea. Tereza. Brito. Os saberes docentes e sua prática. In: FERREIRA, A. T. B. et al (org.). *Formação continuada de professores: questões para reflexão*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007a. p. 51-64.

_____. O cotidiano da escola como ambiente de “fabricação” de táticas. In: FERREIRA, A. T. B. et al (org.). *Formação continuada de professores: questões para reflexão*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007b. p. 65-77.

FERREIRA, Silvaney; GONÇALVES, Terezinha Valim Oliver. A simetria invertida como possibilidade de constituição do professor reflexivo. In: *Encontro Nacional De Pesquisa Em Educação Em Ciências – ENPEC, 7., 2019, Natal. Anais [...] . Natal, 2019. p. 1-7.*

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREYRE, Gilberto. *Nordeste: aspectos da influência da canna sobre a vida e a paisagem do Nordeste do Brasil*. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1937.

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

LISPECTOR, Clarice. *Água Viva*. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). *Pesquisa Social*. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

PENIN, S. T. *Cotidiano e escola: o poder das práticas cotidianas na transformação da escola*. São Paulo: Cortez, 1989.

SOUZA, F. S. de. SOUZA, L. M. *Avaliação: um processo contínuo de ensino aprendizagem*. 2017. 15 f. TCC (Graduação) - Curso de Graduação em Pedagogia, Faculdade Multivix, Espírito Santo, 2017. Disponível em: <https://multivix.edu.br/wp-content/uploads/2018/12/avaliacao-um-processo-contínuo-de-ensino-e-aprendizagem.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2022.

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

UFRPE. *Edital para seleção de bolsistas de iniciação à docência nº 10/2020*. 2020. Disponível em: [Edital Preg 10 2020 Pibid Seleção Discentes 2020\(1\).pdf \(ufrpe.br\)](#) Acesso: 21/07/2021

1 em cada 3 alunos tem problemas na conexão à internet ao tentar ver aulas on-line, diz Unicef. **G1**. 30 de junho de 2021. Disponível em:

<https://www.google.com/amp/s/g1.globo.com/google/amp/educacao/noticia/2021/06/30/1-em-cada-3-alunos-tem-problemas-na-conexao-a-internet-ao-tentar-acompanhar-aulas-on-line-diz-unicef.ghtml> Acesso: 22/07/22.

