

ORGANIZADORAS

Luciana Dornelles Venquiaruto
Anelise Brod
Márcia dos Santos Caron

PIBID-URI: UNIVERSIDADE E ESCOLA NA ARTICULAÇÃO E INTERAÇÃO DA INICIAÇÃO À DOCÊNCIA



**PIBID - URI: UNIVERSIDADE E ESCOLA
NA ARTICULAÇÃO E INTERAÇÃO DA
INICIAÇÃO À DOCÊNCIA**

Organizadoras

Luciana Dornelles Venquiaruto

Anelise Brod

Márcia dos Santos Caron

UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS
MISSÕES / RS / BRASIL

Reitoria

Reitor: Arnaldo Nogaro

Pró-Reitora de Ensino: Edite Maria Sudbrack

Pró-Reitora de Pesquisa, Extensão e Pós-Graduação: Neusa Maria John Scheid

Pró-Reitor de Administração: Nestor Henrique De Cesaro

Câmpus de Erechim

Diretor Geral: Paulo Roberto Giollo

Diretor Acadêmico: Adilson Luis Stankiewicz

Diretor Administrativo: Paulo Jose Sponchiado

Câmpus de Frederico Westphalen

Diretora Geral: Silvia Regina Canan

Diretora Acadêmica: Elisabete Cerutti

Diretor Administrativo: Clovis Quadros Hempel

Câmpus de Santo Ângelo

Diretor Geral: Gilberto Pacheco

Diretor Acadêmico: Marcelo Paulo Stracke

Diretora Administrativa: Berenice Beatriz Rossner Wbatuba

Santiago

Diretora Geral: Michele Noal Beltrao

Diretor Acadêmico: Claiton Ruviano

Diretora Administrativa: Rita De Cassia Finamor Nicola

São Luiz Gonzaga

Diretora Geral: Dinara Bortoli Tomasi

Diretora Acadêmica: Renata Barth Machado

Cerro Largo

Diretor Geral: Luis Valentim Zorzo



Todos os direitos reservados à EDIFAPES.

Proibida a reprodução total ou parcial, de qualquer forma e por qualquer meio mecânico ou eletrônico, inclusive através de fotocópias e de gravações, sem a expressa permissão dos autores. Os dados e a completude das referências são de inteira e única responsabilidade dos autores.

Conselho Editorial:

Adilson Luíz Stankiewicz (URI / Erechim/RS) - Presidente
Arnaldo Nogaro (URI / Erechim/RS)
Cláudia Petry (UPF / Passo Fundo/RS)
Elcemina Lucia Balvedi Pagliosa (URI / Erechim/RS)
Elisabete Maria Zanin (URI /Erechim/RS)
José Eduardo dos Santos (UFSCar - São Carlos/SP)
Maria Elaine Trevisan (UFSM / Santa Maria/RS)
Jadir Camargo Lemos (UFSM / Santa Maria/RS)
Michèle Satto (IFMT / Cuiabá/MT)
Neila Tonin Agranionih (UFPR / Curitiba/PR)
Sérgio Bigolin (URI / Erechim/RS)
Yuri Tavares Rocha (USP / São Paulo/SP)

Organização: Luciana Dornelles Venquiaruto
Márcia dos Santos Caron
Anelise Brod

Capa: Setor de Comunicação – Reitoria URI

P584 PIBID – URI [recurso eletrônico] : universidade e escola na articulação e interação da iniciação à docência / organização Luciana Dornelles Venquiaruto, Anelise Brod, Márcia dos Santos Caron. – Erechim, RS: EdiFAPES, 2019.

1 recurso online

ISBN 978-85-7892-169-9

Modo de acesso: <<http://www.uricer.edu.br/edifapes>>

Título da página da Web (acesso em: 10 nov. 2019).

1. Formação docente 2. Educação – qualidade 3. Formação – leitores
4. Educação ambiental 5. Escola 6. Educação I. Venquiaruto, Luciana
Dorneles II. Brod, Anelise III. Caron, Márcia dos Santos

C.D.U.: 371.13

Catálogo na fonte: bibliotecária Sandra Milbrath CRB 10/78



EDIFAPES

Livraria e Editora

Av. 7 de Setembro, 1621

99.709-910 – Erechim-RS

Fone: (54) 3520-9000

www.uricer.edu.br

Sobre os Autores

Alexsandro dos Reis

Acadêmico do Curso de Letras da URI – Câmpus de Frederico Westphalen e bolsista PIBID

Ana Cristina Sapper Biermann

Docente do curso de Ciências Biológicas da URI – Campus de Santiago e Coordenadora de Área do PIBID URI, anacristina@urisantiago.br

Ana Valentina Binotto

Acadêmica do Curso de Letras da URI – Câmpus de Frederico Westphalen e bolsista PIBID

Andrieli Sadovski Majewski

Acadêmica em Ciências Biológicas e Bolsista do Programa de Iniciação à docência – PIBID URI, andrieli.majewski@yahoo.com.br

Anelise Brod (org.)

Mestre em educação (UFRGS), docente e assessora pedagógica da Pró - Reitoria de Ensino da URI, anelise@reitoria.uri.br

Ângela Bortoli Jahn

Professora de Educação Física no Colégio Estadual Monsenhor Assis e na URI Câmpus de Santiago. Coordenadora de Área do PIBID URI, angela@urisantiago.br

Angelica Fátima Zin Rigo

Acadêmica do curso de pedagogia da URI – Câmpus de Erechim e bolsista PIBID, angelicarigo98@outlook.com

Bibiana da Cruz Santos

Acadêmica do Curso de Ciências Biológicas da URI - Câmpus de Santiago, bibi.dacruz@hotmail.com

Carine dos Santos Floriano

Acadêmica do Curso de Letras Língua Portuguesa da URI - Câmpus de Santiago. Bolsista PIBID, carinedossantosfloriano@gmail.com

Cátia Márcia Golunski

Licenciada em Biologia, Mestre em Ecologia. Professora da Escola Estadual de Ensino Médio Irany Jaime Farina e Professora Supervisora do PIBID URI, catialab@yahoo.com.br

Catiane Perlin

Acadêmica do Curso de Pedagogia da URI – Câmpus de Frederico Westphalen e bolsista PIBID, catianeperlin@gmail.com

Cecilia Romitti Bondan

Professora Supervisora do PIBID da Escola Campo, ceciliaromitti@hotmail.com

Cristian Parode Eberhart

Acadêmico do Curso de Educação Física Licenciatura da URI - Câmpus de Frederico Westphalen e bolsista PIBID

Daniellie Righes Severo

Docente do Colégio Estadual Monsenhor Assis – Santiago/RS. Supervisora do Programa Institucional de iniciação à docência PIBID URI, dr.severo@bol.com.br

Denise Aparecida Martins Sponchiado

Mestre em Educação, professora do curso de Pedagogia, Coordenadora do Curso de pós-graduação em Psicopedagogia; Psicopedagoga do CEAPPI – URI – Câmpus de Erechim, denisesponchiado@gmail.com

Dienifer Calgarotto

Licencianda em Ciências Biológicas e Bolsista do Programa Residência Pedagógica –URI – Câmpus de Erechim, Dieni_calgarotto@hotmail.com.br

Edite Maria Sudbrack

Doutora em Educação pela UFRGS -. Docente e pesquisadora do PPGEDU - URI. Atualmente é Pró-Reitora de Ensino da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões

Edmara Bueno dos Santos

Acadêmica do curso de Ciências Biológicas da URI – Campus de Santiago, edmarabueno.s@gmail.com

Eduarda Bittencourt

Acadêmica do Curso de Letras da URI – Campus de Santiago e bolsista PIBID

Eduarda Sarturi dos Santos

Acadêmica do Curso de Ciências Biológicas da URI - Câmpus de Santiago, dudasanturi@gmail.com

Eduarda Stangherlin Pivetta

Acadêmica do Curso de Letras Língua Portuguesa da URI - Câmpus de Santiago. Bolsista PIBID, eduardapivetta14@gmail.com

Eliane Miotto Kamphorst

Doutoranda em Educação nas Ciências e Mestre em Modelagem Matemática. Coordenadora do PIBID Subprojeto Matemática da URI – Câmpus de Frederico Westphalen, anne@uri.edu.br

Elizangela Eduarda Herr

Acadêmica do Curso de Pedagogia da URI - Câmpus de Erechim e bolsista PIBID, elizangelaherr@gmail.com

Fabiana Marques Machado

Acadêmica do Curso de Letras Língua Portuguesa da URI - Câmpus de Santiago. Bolsista PIBID, fabianamarquesmachado15@gmail.com

Gabrieli Billo Furtado

Acadêmica do Curso de Educação Física da URI – Campus de Santiago e bolsista PIBID

Gabrieli Krawczak

Acadêmica do Curso de Letras da URI – Câmpus de Frederico Westphalen e bolsista PIBID

Geovana Anschau Souza

Acadêmica do Curso de Pedagogia da URI – Câmpus de Frederico Westphalen e bolsista PIBID, gicursonormal@gmail.com

Guilherme Molazzane Gabert

Acadêmico do Curso de Educação Física da URI - Câmpus de Santiago e bolsista do PIBID, guilhermegabert99@gmail.com

Hueliton José Strogulski Magnanti

Acadêmico do Curso de Agronomia. Bolsista Cnpq, huelitonmagnante@gmail.com

Jackson José Coelho

Acadêmica do Curso de Pedagogia da URI – Câmpus de Frederico Westphalen e bolsista PIBID, jacksoncoelho96@gmail.com

Jéssica Lemes Queiróz

Acadêmica do Curso de Pedagogia da URI – Câmpus de Frederico Westphalen e bolsista PIBID, jessica.lemesqueiroz@hotmail.com

Karlislei Aline Morganti Sadoski

Acadêmica do Curso de Pedagogia da URI - Câmpus de Erechim e bolsista PIBID, kali.sadoski2010@hotmail.com

Karoline da Cruz Patias

Acadêmica do Curso de Letras da URI – Câmpus de Frederico Westphalen e bolsista PIBID

Kenny Gabriel Teschiedel

Acadêmica do Curso de Letras da URI – Câmpus de Frederico Westphalen e bolsista PIBID

Larine Theisen

Acadêmica do Curso de Licenciatura em Matemática da URI – Câmpus de Frederico Westphalen. Bolsista do PIBID, larine.theisen@outlook.com

Laryssa Freitas Piecha

Acadêmica do Curso de Educação Física da URI – Câmpus de Santiago e Bolsista do PIBID, milenanadalon@gmail.com

Letícia Bonafé Duarte

Acadêmica do Curso de Pedagogia da URI – Câmpus de Frederico Westphalen e bolsista PIBID, letibonafe@hotmail.com

Liane Fátima Lewinski

Acadêmica em Ciências Biológicas e Bolsista do Programa de Iniciação à docência – PIBID URI, lewinskifatima84@yahoo.com

Lucas Abbadi Ebling

Acadêmico do curso de Ciências Biológicas da URI – Campus de Santiago, lucasbio201@gmail.com

Luciana Dornelles Venquiaruto (org.)

Doutora em Educação em Ciências - Química da Vida e Saúde (UFRGS), docente, pesquisadora e Coordenadora Institucional do Programa Residência Pedagógica da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI), venquiaruto@uri.com.br

Magda Nilce Roman Jarozeski

Licencianda em Ciências Biológicas e Bolsista do Programa Residência Pedagógica – URI – Câmpus de Erechim, magda.roman015@gmail.com

Manoela Magalhães Pereira

Acadêmica do Curso de Letras da URI – Câmpus de Frederico Westphalen e bolsista PIBID

Márcia dos Santos Caron (org.)

Mestre em História (UPF), Docente e Assessora Pedagógica da Pró-Reitoria de Ensino da URI, marcia@reitoria.uri.br

Maria Eduarda Pinheiro

Acadêmica do Curso de Pedagogia da URI – Câmpus de Frederico Westphalen e bolsista PIBID, meduardapinheiro@outlook.com

Maria Luiza Vargas Contreira

Graduada em Letras Português e Literatura da Língua Portuguesa - UFSM. Pós-Graduada em Gestão Educacional, UFSM. Supervisora do Programa Institucional de iniciação à docência – PIBID URI, luizevc@yahoo.com.br

Maria Saleti Reolon

Docente do Curso de Letras da URI – Câmpus de Santiago, saleti@urisantiago.br

Marieli Paula Folharim Theisen

Acadêmica do Curso de Letras da URI – Câmpus de Frederico Westphalen e bolsista PIBID

Marinês Ulbriki Costa

Docente do curso de Letras da URI – Câmpus de Frederico Westphalen

Micael Milani Sarmento

Acadêmico do Curso de Educação Física Licenciatura da URI – Câmpus de Frederico Westphalen e bolsista PIBID

Milena Nadalon Dalenogare

Acadêmica do Curso de Educação Física da URI – Câmpus de Santiago e bolsista do PIBID, laryssa.fp@hotmail.com

Mônica Pflüger

Acadêmica do Curso de Letras da URI – Câmpus de Frederico Westphalen e bolsista PIBID

Natália Michelotti Balem

Acadêmica do Curso de Pedagogia da URI – Câmpus de Frederico Westphalen e Bolsista PIBID, balem915@gmail.com

Nathália Quaiatto Félix

Acadêmica do Curso de Ciências Biológicas da URI – Campus de Santiago e Bolsista PIBID, natyquaiatto2@gmail.com

Priscila da Costa

Acadêmica do Curso de Licenciatura em Matemática da URI - Câmpus de Frederico Westphalen. Bolsista do PIBID, prisciladacosta71@gmail.com

Rafaela Luisa Peyrot

Acadêmica do Curso de Pedagogia da URI – Câmpus de Frederico Westphalen e Bolsista PIBID, rafaela_peyrot@outlook.com

Raíssa Machado Ramos

Acadêmica do Curso de Letras da URI – Câmpus de Frederico Westphalen e Bolsista PIBID

Ricardo Cancian

Acadêmico do curso de Ciências Biológicas da URI – Campus de Santiago, ricardo.cancian@hotmail.com

Rosane de Fátima Ferrari

Professora Coordenadora do Curso de Pedagogia da URI – Câmpus de Frederico Westphalen e Coordenadora de Área do PIBID URI, rosane@uri.edu.br

Sônia Beatris Balvedi Zakrzewski

Licenciada em Ciências, Mestre em Educação Brasileira, Doutora em Ecologia e Recursos Naturais. Professora da URI Erechim. Coordenadora de Área do PIBID URI, sbz@uricer.edu.br

Soraia Raimondi

Acadêmica do Curso de Pedagogia da URI – Câmpus de Erechim e Bolsista PIBID, soraiaraimondi@outlook.com

Suelen Zortéa

Acadêmica do Curso de Pedagogia da URI – Câmpus de Erechim e Bolsista PIBID, suzortea@hotmail.com

Tailon Thiele

Acadêmico do Curso de Licenciatura em Matemática da URI – Câmpus de Frederico Westphalen. Egresso do PIBID, thiele.tailon@gmail.com

Tainá de Oliveira

Acadêmica do Curso de Pedagogia da URI – Câmpus de Erechim e Bolsista PIBID, tainadeoliveira04@gmail.com

Tauana Larissa Ulkovski

Acadêmica do Curso de Pedagogia da URI - Câmpus de Erechim e Bolsista PIBID, tauanau90@hotmail.com

Vera Lucia Rodrigues de Moraes

Professora Coordenadora do PIBID do Curso de Educação Física Licenciatura da URI - Câmpus de Frederico Westphalen e Coordenadora de Área do PIBID URI

SUMÁRIO

PREFÁCIO	12
APRESENTAÇÃO	13
PIBID - URI: UNIVERSIDADE E ESCOLA NA ARTICULAÇÃO E INTERAÇÃO DA INICIAÇÃO À DOCÊNCIA.....	14
Luciana Dornelles Venquiaruto.....	14
Anelise Brod.....	14
Márcia dos Santos Caron	14
Edite Maria Sudbrack	14
A LITERATURA INFANTIL E SUA APLICABILIDADE NA FORMAÇÃO DE LEITORES: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE PRÁTICAS VIVENCIADAS NO PIBID.....	21
Kenny Gabriel Teschiedel	21
Raíssa Machado Ramos	21
Mônica Pflüger	21
Marinês Ulbriki Costa	21
GINCANA DO ESTUDANTE UMA DIDÁTICA DE APRENDIZAGEM	26
Carine dos Santos Floriano	26
Eduarda Stangherlin Pivetta	26
Fabiana Marques Machado.....	26
Maria Luiza Vargas Contreira	26
PIBID NA ESCOLA: FORMAÇÃO DE LEITORES E AS ESTRATÉGIAS DE LEITURA	34
Gabrieli Krawczak	34
Karoline da Cruz Patias.....	34
Manoela Magalhães Pereira.....	34
Marinês Ulbriki Costa	34
PIBID - URI: NOVOS PARADIGMAS EDUCACIONAIS E AS EXPERIÊNCIAS NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA	41
Tailon Thiele.....	41
Priscila da Costa	41
Larine Theisen.....	41
Eliane Miotto Kamphorst	41
AS EMOÇÕES NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM:RELATOS DE PRÁTICAS DAS BOLSISTAS DO PIBID	49
Karlislei Aline Morganti Sadoski	49
Soraia Raimondi.....	49
Tainá de Oliveira	49
Angelica Fátima Zin Rigo	49
Denise Aparecida Martins Sponchiado.....	49

CONSCIÊNCIA SOCIOAMBIENTAL: PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA ESCOLA	57
Bibiana da Cruz Santos.....	57
Eduarda Sarturi dos Santos.....	57
Daniellie Righes Severo	57
Ana Cristina Sapper Biermann	57
VIVÊNCIAS E EXPERIÊNCIAS DOS BOLSISTAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO PIBID: RELATO DE EXPERIÊNCIA NA ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO MÉDIO CARDEAL RONCALLI.....	62
Cristian Parode Eberhart.....	62
Vera Lucia Rodrigues de Moraes	62
Micael Milani Sarmento	62
O PIBID, A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA E A CONSTRUÇÃO DOS SABERES DA DOCÊNCIA	70
Ângela Bortoli Jahn	70
Guilherme Molazzane Gabert.....	70
Laryssa Freitas Piecha	70
Milena Nadalon Dalenogare	70
A IMPORTANCIA DO PIBID PARA A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DO FUTURO PROFESSOR	79
Nathália Quaiatto Félix	79
Eduarda Bittencourt.....	79
Gabrieli Billo Furtado.....	79
Maria Saleti Reolon	79
MULTILETRAMENTOS: O PIBID E A PRÁTICA DE ENSINO INOVADORA COM CANÇÕES	86
Alexsandro dos Reis	86
Ana Valentina Binotto.....	86
Marieli Paula Folharim Theisen	86
Mônica Pflüger	86
EDUCAÇÃO PARA A SAÚDE: ARTICULANDO ESCOLA E COMUNIDADE NO ENFRENTAMENTO AO PROBLEMA DO ALCOOLISMO ENTRE JOVENS	94
Andrieli Sadovski Majewski	94
Cátia Márcia Golunski	94
Sônia Beatris Balvedi Zakrzewski	94
HORTA ESCOLAR AGROECOLOGICA: UM ESPAÇO EDUCADOR SUSTENTÁVEL	101
Andrieli Sadovski Majewski	101
Hueliton José Strogulski Magnanti.....	101
Liane Fátima Lewinski.....	101
Sônia Beatris Balvedi Zakrzewski	101
ARTICULAÇÃO TEORIA-PRÁTICA: A IMPORTÂNCIA DAS INTERVENÇÕES E OFICINAS PEDAGÓGICAS RELACIONADAS AO MEIO AMBIENTE NO PROCESSO ENSINO E APRENDIZAGEM	107
Edmara Bueno dos Santos.....	107
Lucas Abbadi Ebling.....	107
Ricardo Cancian.....	107
Ana Cristina Sapper Biermann	107

O PIBID E AS RELAÇÕES CONSTRUÍDAS NA UNIVERSIDADE E NA ESCOLA CAMPO	115
Jéssica Lemes Queiróz	115
Catiane Perlin.....	115
Cecilia Romitti Bondan	115
Rosane de Fátima Ferrari.....	115
LUDICIDADE E DIFERENTES METODOLOGIAS: EXPERIÊNCIAS DAS BOLSISTAS DO PIBID EM UMA ESCOLA ESTADUAL DO MUNICÍPIO DE ERECHIM / RS.....	124
Elizangela Eduarda Herr	124
Tauana Larissa Ulkovski	124
Suelen Zortéa.....	124
Denise Aparecida Martins Sponchiado.....	124
PRÁTICAS LÚDICO-PEDAGÓGICAS DO PIBID.....	130
Letícia Bonafé Duarte.....	130
Maria Eduarda Pinheiro.....	130
Natália Michelotti Balem	130
Rosane de Fátima Ferrari.....	130
O DESENVOLVIMENTO INFANTIL NA PRÁTICA PIBIDIANA	137
Geovana Anschau Souza.....	137
Jackson José Coelho	137
Rafaela Luisa Peyrot	137
Rosane de Fátima Ferrari.....	137
JUVENTUDE CONTRA AS MUDANÇAS GLOBAIS DO CLIMA: O PAPEL DOS FÓRUMS DE MEIO AMBIENTE NO FOMENTO DO PROTAGONISMO JUVENIL.....	146
Sônia Beatris Balvedi Zakrzewsk	146
Andrieli Sadovski Majewski	146
Dienifer Calgarotto	146
Magda Nilce Roman Jarozeski	146

PREFÁCIO

O OFÍCIO DA DOCÊNCIA: PONTOS DE VISTA

Edite Maria Sudbrack
Pró-reitora de Ensino

Ao saudar a publicação desta obra do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, o fazemos na crença que depositamos nesta proposta formativa para/com os docentes, discentes e supervisores, os quais entabulam um diálogo fecundo, aproximando Universidade e Educação Básica.

Circunscritos na mesma ótica, há que reiterar o itinerário formativo que, historicamente a Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões tem percorrido frente aos processos de formação inicial e continuada, contribuindo com o desenvolvimento profissional de docentes das regiões sob sua confluência.

O ofício da docência para Carreteiro (2019), é um ofício da alma, ou como expressam os espanhóis, uma “artesania” da alma.

O Programa de Iniciação à Docência, política exitosa no Brasil e reconhecida internacionalmente, indaga acerca das relações entre saber e saber-fazer, não secundarizando um ou outro. Cifali¹ por esta edição, (2019), professa que ensinar é um ofício humano. As relações que se estabelecem com a existência humana, convoca ao jogo do simbólico, do olhar, da voz, da atenção, das palavras e gestual. (ID, 2005). Para além da mera transposição ou transmissão, ensinar conduz por vezes, ao imprevisível, a atitudes decisórias em contextos de mudanças e de inovação de toda a ordem.

A formação de professores para/com a educação básica é um vir-a-ser coletivo, integrado e integrador, envolvendo os atores e as institucionalidades, considerando o futuro docente como autor e artífice da base formativa e formadora.

Ao aderir ao PIBID, a URI, concebe o ensino como criação, numa perspectiva conjugada entre escola e Universidade. Neste sentido, ambas partilham o protagonismo desta pergunta complexa que nos formula (Carreteiro², 2019): Como se ensina a ensinar?

Cumpre-nos parabenizar aos autores e organizadores, antevendo os espaços de aprendizagem que subsidiarão nosso ofício docente.

Boa leitura!

¹ CIFALI, M. Enfoque clínico, formación y escritura. In: PAQUAY, L.; et al. (coords.) **La formación profesional del maestro: estrategias y competencias**. México: Fondo de Cultura Económica, 2005.p. 170 – 196.

² LÓPEZ CARRETERO, Asunción. Ensinar o ofício do ensino: um ofício da alma. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. 3, p. 917-927, julho./set.,2019. e-ISSN: 1982-5587. DOI: 10.21723/riaee.v14i3.22221

APRESENTAÇÃO

O e-book intitulado *PIBID - URI: universidade e escola na articulação e interação da iniciação à docência* apresenta a produção resultante do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) referente ao edital Capes nº 07/2018. O objetivo deste e-book é o de compartilhar experiências e reflexões relacionadas às ações do PIBID na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI).

Os artigos que integram o e-book descrevem e analisam práticas, experiências e vivências de caráter inovador e interdisciplinar, bem como os resultados obtidos nas atividades realizadas nas escolas-campo e na Universidade, demonstrando as repercussões das ações dos bolsistas de iniciação à docência, dos professores supervisores e dos coordenadores de área desenvolvidos nos núcleos dos subprojetos.

Desta forma, o e-book apresenta uma visão dos sujeitos que vivenciaram as contribuições do PIBID tanto em termos da formação inicial de professores quanto na formação continuada com os reflexos no cotidiano escolar.

Destaca-se que esta obra é o resultado de um trabalho coletivo guiado por vivências desenvolvidas nos contextos de ensino, pesquisa e extensão dos autores enquanto participantes do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – URI.

Desejamos a todos uma ótima leitura!

Luciana Dornelles Venquiaruto
Anelise Brod
Márcia dos Santos Caron
(Organizadoras)

PIBID - URI: UNIVERSIDADE E ESCOLA NA ARTICULAÇÃO E INTERAÇÃO DA INICIAÇÃO À DOCÊNCIA

Luciana Dornelles Venquiaruto
Anelise Brod
Márcia dos Santos Caron
Edite Maria Sudbrack

A formação de professores tem sido foco de estudos, reflexões e pesquisas nas últimas décadas. Constata-se que diversos autores apresentam estudos e discussões sobre essa temática e ressaltam a sua relevância para os profissionais do ensino. Dentre eles podemos citar: MALDANER, 2000; NÓVOA, 2009; GATTI, 2010; GIL PÉREZ e CARVALHO, 2011; PIMENTA, 2011; TARDIF, 2014; CARDOSO *et al.*, 2016. Os estudos sobre formação docente implicam um conhecimento das relações e saberes que estruturam tal formação, considerando o professor como sujeito inserido num discurso para além do campo de sua atuação.

Observa-se o crescimento na busca do reconhecimento dos saberes docentes e da formação profissional, os quais são mobilizados, articulados e reconstruídos em um movimento peculiar, contínuo e dinâmico. Para Nóvoa (2009), na atualidade, os professores retornaram ao centro das atenções, reaparecendo no século XXI, depois de quase 40 anos de relativa invisibilidade, “como elementos insubstituíveis não só na promoção das aprendizagens, mas também na construção de processos de inclusão que respondam aos desafios da diversidade e no desenvolvimento de métodos apropriados de utilização das novas tecnologias”. (NÓVOA, 2009, p.13).

Neste cenário de estudos, reflexões e pesquisas foi lançado no Brasil o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), criado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES através da Portaria Normativa nº 38, de 12 de dezembro de 2007. (BRASIL, 2007).

Destaca-se que isto ocorreu em virtude de que em 2007 a CAPES, autarquia do Ministério da Educação - MEC, sofreu modificação em suas competências e estrutura organizacional tendo sido estabelecido, por meio do art. 3º da Lei nº 11.502 que a CAPES subsidiaria o MEC “[...] na formulação de políticas e desenvolvimento de atividades de suporte à formação de profissionais de magistério para a educação básica e superior e para o desenvolvimento científico e tecnológico do país”. (BRASIL, 2007).

Dessa forma, a CAPES assumiu a responsabilidade de subsidiar o MEC na formulação de políticas e desenvolvimento de programas, projetos e atividades de suporte à formação de profissionais de magistério para a educação básica. Esta ampliação das funções da CAPES levou à criação do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID.

No Brasil, o cenário de formação de professores foi impulsionado com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Lei nº 9.394/1996 que passou a exigir formação adequada, em nível superior, para o exercício da profissão docente. Ressalta-se que a busca por qualidade da educação básica está atrelada à formação docente de qualidade.

Nesse sentido, o PIBID foi idealizado e proposto com o intuito de incentivar e qualificar a formação de licenciandos que optaram pela carreira docente, possibilitando que os integrantes do programa se familiarizassem com a realidade escolar desde o primeiro ano da graduação. Esse licenciando insere-se no contexto escolar da rede pública de educação, participando e desenvolvendo experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar de maneira a fortalecer a sua formação inicial.

O presente artigo é resultado de um estudo teórico-documental e tem como objetivo descrever e analisar o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI além de apresentar e divulgar os impactos do que representa esta importante política pública de formação docente.

Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência: uma breve contextualização

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID - é um programa da CAPES, de incentivo e valorização do magistério e de aprimoramento do processo de formação de docentes para a educação básica que visa “proporcionar aos discentes na primeira metade do curso de licenciatura, uma aproximação prática com o cotidiano das escolas públicas de educação básica e com o contexto em que elas estão inseridas.” (BRASIL, 2018).

A dinâmica do programa consiste na concessão de bolsas a estudantes das licenciaturas, integrantes dos projetos de iniciação à docência desenvolvidos por Instituições de Ensino Superior (IES) em parceria com escolas de Educação Básica da rede pública de ensino.

O PIBID oferece bolsas para que alunos de licenciatura exerçam atividades pedagógicas em escolas públicas de educação básica, contribuindo para a integração entre teoria e prática, para a aproximação entre universidades e escolas e para a melhoria de qualidade da educação brasileira. (BRASIL, 2013).

O Edital nº 07/2018 definiu que as IES encaminhassem um projeto institucional à Capes com os requisitos previstos neste documento, mas, de maneira geral, deveriam propiciar a inserção dos estudantes no contexto das escolas públicas parceiras, desde o início da sua formação acadêmica.

Para isso, o PIBID-URI 2018-2020, foi realizado em regime de colaboração, efetivado por meio da formalização de Acordo de Cooperação Técnica (ACT) firmado entre a CAPES, o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime).

Ainda, de acordo com o Edital nº 07/2018, para o desenvolvimento das atividades didático-pedagógicas no contexto escolar, os bolsistas de iniciação à docência, são orientados por um docente da instituição de ensino superior (IES), denominado Coordenador de Área e acompanhados, na escola, por um professor(a) da escola parceira, denominado Supervisor. Destaca-se que a gestão e coordenação do Projeto Institucional de Iniciação à Docência é realizada por um docente da IES, denominado Coordenador Institucional. Todos os participantes do programa recebem bolsa da CAPES.

A URI participa do Programa PIBID desde o ano 2010, quando teve seu primeiro projeto institucional aprovado com 126 bolsas, distribuídas entre os câmpus de Erechim, Frederico Westphalen, Santo Ângelo e Santiago, para um período inicial de 24 meses e contemplando cinco áreas do conhecimento: Ciências Biológicas, Filosofia, Letras, Matemática e Pedagogia. As bolsas concedidas pela CAPES estavam distribuídas desta

forma: 100 bolsas de Iniciação à Docência para os licenciandos (vinte para cada um dos subprojetos); 20 bolsas de Supervisão para os professores das escolas-campo, 5 bolsas de Coordenação de Área para os docentes da IES e uma bolsa para o Coordenador Institucional. As atividades deste edital iniciaram em agosto de 2010.

Em março de 2012 a CAPES lançou o Edital nº 11/2012, com a previsão de cerca de 19.000 novas bolsas de Iniciação à Docência para alunos dos cursos de licenciatura e para docentes Coordenadores de Área e professores Supervisores, bem como recursos de custeio para despesas do Projeto. Nesta edição, a URI aprovou, junto à CAPES, um total de 232 bolsas, contemplando cinco áreas de conhecimento (Ciências Biológicas, Filosofia, Letras, Matemática e Pedagogia) nos Câmpus de Erechim, Frederico Westphalen, Santo Ângelo e Santiago.

A distribuição das bolsas de Iniciação à Docência, entre os subprojetos, ocorreu da seguinte forma: 40 bolsas para Ciências Biológicas; 05 bolsas para Filosofia; 39 bolsas para Letras, 34 bolsas para Matemática; 69 bolsas para Pedagogia. Ainda, foram distribuídas 37 bolsas para professores Supervisores; 6 para professores Coordenadores de Área, uma bolsa para o Coordenador Institucional e uma bolsa para Coordenador de Gestão de Processos Educacionais que, também passaram a receber bolsa.

Com a publicação do Edital CAPES nº 61/2013 um novo Projeto Institucional, intitulado “Universidade e Escola articulando a formação docente inicial e continuada”, foi aprovado pela Capes em sua integralidade, com vigência de 48 meses (entre março de 2014 e fevereiro de 2018), abrangendo os Câmpus de Erechim, Frederico Westphalen, Santo Ângelo e Santiago.

Segundo Brod; Nogaro e Caron (2018) compoendo este Projeto Institucional foram aprovados dezoito (18) subprojetos, nas áreas de Biologia (04 subprojetos em Erechim, Frederico Westphalen, Santo Ângelo e Santiago); Educação Física (04 subprojetos em Erechim, Frederico Westphalen, Santo Ângelo e Santiago); Letras (03 subprojetos em Erechim, Frederico Westphalen e Santiago); Matemática (03 subprojetos em Erechim, Frederico Westphalen e Santo Ângelo) e Pedagogia (04 subprojetos em Erechim, Frederico Westphalen, Santo Ângelo e Santiago). Um total de 400 bolsas foram destinadas à URI, sendo 324 bolsas de Iniciação à Docência, 50 bolsas de professor Supervisor; 24 bolsas de professor Coordenador de Área; 1 bolsa de Coordenador de Gestão de Processos Educacionais e 1 bolsa de Coordenador Institucional. As atividades desta edição do PIBID URI iniciaram em março de 2014 e estenderam-se até fevereiro de 2018. Nesse período, o Programa teve a parceria de 20 Escolas públicas de Educação Básica em oito municípios das regiões de abrangência da URI.

O PIBID/URI: um Projeto Multidisciplinar

Atualmente, o Projeto Institucional “PIBID - URI: universidade e escola na articulação e interação da iniciação à docência” Edital/CAPES nº 07/2018 e Portaria nº 2371 de 02 de abril de 2018, foi aprovado para um período de 18 meses, de agosto de 2018 a janeiro de 2020, por meio de dois Subprojetos: um Subprojeto de Matemática, desenvolvido no Câmpus de Frederico Westphalen, e outro Subprojeto Multidisciplinar, com Núcleos nos Câmpus de Erechim, Frederico Westphalen, Santo Ângelo e Santiago. A implementação deste Projeto Institucional em quatro Câmpus da Instituição oportunizou uma maior integração entre os cursos de Licenciaturas, além de possibilitar a pesquisa, o ensino e a extensão entre eles.

Em relação ao quantitativo de bolsas, o programa em vigência na URI, conta com um total de 145 bolsas sendo 124 de Iniciação à Docência, 5 de Coordenação de Área, 15 de Supervisão e uma de Coordenação Institucional. Salienta-se que neste Projeto Institucional, dez escolas públicas de Educação Básica fazem parceria com a URI: Em

Erechim: Escola Estadual de Ensino Médio Irany Jaime Farina, Colégio Estadual Professor Mantovani e Escola Estadual Normal José Bonifácio; em Frederico Westphalen: Escola Estadual de Ensino Médio Cardeal Roncalli, Escola Estadual de Ensino Fundamental Afonso Pena e Escola Estadual de Educação Básica Sepé Tiaraju; em Santo Ângelo: Escola Estadual de Ensino Fundamental Abílio Lautert e em Santiago: Escola Estadual de Ensino Médio Thomas Fortes, Colégio Estadual Cristóvão Pereira e Colégio Estadual Monsenhor Assis.

O Projeto Institucional do PIBID na URI contempla cinco licenciaturas, sendo elas: Licenciaturas em Ciências Biológicas, Educação Física, Letras-Língua Portuguesa, Matemática e Pedagogia. Este Projeto Institucional, com caráter integrador e multidisciplinar, tem como principal objetivo oportunizar a interação entre Universidade e escola promovendo a articulação teoria e prática necessárias à formação docente, a fim de elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura e contribuir com a realidade educacional nas regiões de abrangência da Instituição, que está localizada nas regiões das Missões, Centro-Oeste, Norte e Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul.

A articulação entre o Projeto Institucional e os Subprojetos acontece por intermédio do desenvolvimento, acompanhamento e avaliação periódica de ações, no âmbito da Universidade e das escolas contemplando: inserção e observações na escola; participação em grupos de estudo na Universidade envolvendo os professores das escolas campo, acadêmicos bolsistas, professores supervisores e professor coordenador e demais colaboradores dos Subprojetos; elaboração, testagem, execução e avaliação de estratégias e materiais didático-pedagógicos para a Educação Básica, nas áreas dos Subprojetos; participação em atividades promovidas pela escola; planejamento e execução de práticas pedagógicas; socialização e divulgação dos resultados.

Pretende-se, por meio desta articulação, oportunizar ações educativas que objetivem reforçar a formação inicial didático-pedagógica dos licenciandos, assim como contribuir para a qualificação profissional docente das práticas escolares e a construção de um sujeito cidadão.

Cabe destacar que o PIBID/URI não baseia-se somente na relação entre teoria e prática, mas também preocupa-se em estimular a produção intelectual, o desenvolvimento de processos de aprendizagem inovadores, de produtos educacionais, de pesquisas educacionais, de arte e trabalhos literários, bem como experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a solução de problemas identificados no processo de ensino e aprendizagem.

Desta forma, o PIBID/URI aproxima os licenciandos do seu campo de atuação, criando também, espaços coletivos de estudo, de acompanhamento, de avaliação e de reconstrução de conhecimentos contribuindo assim para a formação de cidadãos mais críticos e transformadores de realidades.

Impacto PIBID/URI na Educação Básica

As ações desenvolvidas pelo PIBID-URI têm revelado um impacto muito positivo, no espaço da escola e da universidade, através da inserção das licenciaturas no cotidiano das escolas, pela aceitação, envolvimento, comprometimento e especialmente pela intervenção no processo de ensino e aprendizagem, motivando novas ações e a busca permanente pelo aperfeiçoamento de todos os envolvidos no projeto.

Constata-se que o programa consolidou-se nas regiões de abrangência da URI por intermédio das redes de ensino que acompanham o PIBID e percebem a inserção positiva deste na Educação Básica. Destaca-se a integração dos professores supervisores e licenciandos bolsistas de Iniciação à Docência, que passaram a pensar estratégias de ensino diferenciadas. Ressalta-se ainda, que as escolas incorporaram ao seu cotidiano

práticas pedagógicas que auxiliaram no processo de ensino e aprendizagem, tais como sequências didáticas, oficinas, elaboração de objetos de aprendizagem, cartazes didáticos, vídeos, jogos didáticos, materiais instrucionais e informativos, projetos educacionais entre outros materiais didáticos diversos.

Desta forma, o PIBID vem possibilitando que as escolas envolvidas no programa, participem e construam novas práticas docentes através das experiências metodológicas, de caráter inovador e interdisciplinar realizadas no âmbito dos Subprojetos.

Observa-se que as atividades desenvolvidas nas escolas se tornam prática e realidade para os licenciandos, possibilitando que a teoria e a prática façam parte de formação destes, sendo um momento de aplicação dos conhecimentos adquiridos no curso e ao mesmo tempo uma vivência importante como parte da experiência de se tornarem futuros profissionais da educação. Desta forma o PIBID contribui para a profissionalização dos acadêmicos das licenciaturas, elevando não apenas o domínio dos conhecimentos científicos inerentes à sua área específica, mas construindo saberes profissionais docentes. (TARDIF, 2014).

Ao ser inserido no contexto escolar para entender seu cotidiano e aprender a agir diante das mais diversas situações, o licenciando passa a ter uma formação mais sólida, uma vez que vivencia a relação da prática e da teoria.

O programa possibilita ao professor da rede pública ser um coformador dos licenciandos, participar de atividades de formação e desenvolver projetos interdisciplinares e inovadores na escola. Por outro lado, os professores universitários passam a participar e vivenciar a rotina da Educação Básica, qualificando, assim, as atividades curriculares desenvolvidas no espaço da universidade.

A URI considera este Programa como um espaço necessário na formação inicial e continuada de professores, assim como com o fortalecimento do protagonismo de formadores (Coordenadores de Área e Supervisores) e estudantes (licenciandos) e a articulação teoria-prática.

Considerações Finais

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência é entendido como mais um importante instrumento de integração entre universidade, escola e comunidade.

As ações desenvolvidas pelo PIBID-URI, nos seus Subprojetos, tem revelado um impacto muito positivo no espaço da escola e da universidade, através da inserção dos licenciandos no cotidiano das escolas, pela aceitação, envolvimento, comprometimento e especialmente pela intervenção no processo de ensino e aprendizagem, motivando novas ações e a busca permanente pelo aperfeiçoamento de todos os envolvidos no projeto.

Por meio do Projeto Institucional, foram planejadas e desenvolvidas atividades interdisciplinares, diversificadas e de caráter inovador, que propiciaram a interação dos bolsistas pibidianos nas escolas parceiras. Através dos relatos orais e escritos, observa-se que os bolsistas de Iniciação à Docência do PIBID vivenciam como é a dinâmica da escola pública, o que os possibilita refletir sobre as diferentes formas de ser professor, identificando habilidades e competências necessárias ao educador que deseja realizar um trabalho humanizado e inclusivo.

Destaca-se que as atividades desenvolvidas pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência na URI, possibilitaram o estreitamento dos laços entre a Educação Básica e a Universidade, aproximando também a vivência da prática relacionada à teoria. Desta forma, com base nas teorias estudadas, as atividades práticas desenvolvidas dentro do meio escolar demonstraram que é imprescindível a percepção de que o docente não pode ser um profissional apenas teórico ou meramente prático, mas sim um profissional

que interliga estes dois campos – teoria e prática – abordando as diversas áreas do conhecimento.

Diante disso, entende-se a importância existente entre relacionar a formação docente com a prática escolar, seus desafios e seus saberes. A formação docente deve ser construída gradualmente e enriquecida com as relações que o professor estabelece com seus alunos e com demais educadores e educadoras, embasando suas práticas com as várias teorias disponíveis, sendo que o olhar crítico e a curiosidade pela investigação e pela pesquisa devem estar presentes sempre.

Reitera-se a necessidade de programas como o PIBID, como um mecanismo de incentivo e desenvolvimento das licenciaturas, uma vez que estimulam a escolha profissional de jovens pelo magistério. Ao mesmo tempo, entende-se que programas como este contribuem para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação profissional docente elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura e, por conseguinte, a qualidade da Educação Básica.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 9.394 de dezembro de 1996**. Disponível em:

http://www.tesouro.fazenda.gov.br/gfm/legislacao/lei9394_96.pdf. Acesso em: 30 jul. 2019.

BRASIL. **Decreto Presidencial nº. 6.094, de 24 de abril de 2007**.

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm Acesso em: 18 jul. 2019.

BRASIL. **Portaria Normativa nº 38, de 12 de dezembro de 2007**. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria_pibid.pdf. Acesso em: 18 jul. 2019.

BRASIL. **Lei nº 11.502. Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007**. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11502.htm Acesso em: 26 jul. 2019.

BRASIL. **Portaria Normativa da CAPES Nº 122, de 16 de setembro de 2009**. Dispõe sobre o PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, no âmbito da CAPES. Brasília: Diário Oficial da União, 2009.

BRASIL. **Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010**.

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7219.htm. Acesso em: 05 jul. 2019.

BRASIL. **Edital nº 018/2010/CAPES**. Disponível em:

https://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/Edital18_PIBID2010.pdf Acesso em: 26 jul. 2019.

BRASIL. **Edital CAPES Nº 011 /2012**. Disponível em:

https://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/Edital_011_Pibid-2012.pdf Acesso em: 26 jul. 2019.

BRASIL. **Edital CAPES Nº 061/2013**. Disponível em:

https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/Edital_061_2013_PIBID.pdf Acesso em: 01 set. 2019.

BRASIL. **Relatório de Gestão da DEB/CAPES, 2009-2013**. Disponível em: http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/20150818_DEB-relatorio-de-gestao-vol-1-com-anexos.pdf Acesso em: 10 agos. 2019.

BRASIL. **Edital CAPES Nº 07/2018**. Disponível em: <https://capes.gov.br/images/stories/download/editais/27032018-Edital-7-Pibid-Alteracao-II.pdf> Acesso em: 10 set. 2019.

BROD, Anelise; NOGARO, Arnaldo; CARON, Marcia dos Santos (org.) **PIBID-URI: universidade e escola articulando a formação docente inicial e continuada**. Curitiba: CRV, 2018.

CARVALHO, Ana. Maria. P. de; GIL-PÉREZ, Daniel. **Formação de professores de Ciências: tendências e inovações**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

CARDOSO *et al.* A identidade do professor: desafios colocados pela globalização. **Revista Brasileira de Educação**, v. 21, n. 65, p. 371-390, 2016.

GATTI, Bernadete. A formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010.

MALDANER, Otávio. A. **A formação inicial e continuada de professores de química**. Ijuí: Unijuí, 2000.

NÓVOA, António. **Professores: imagem do futuro presente**. Lisboa: EDUCA, 2009.

PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal**. São Paulo: Cortez, 2011.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2014.

A LITERATURA INFANTIL E SUA APLICABILIDADE NA FORMAÇÃO DE LEITORES: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE PRÁTICAS VIVENCIADAS NO PIBID

Kenny Gabriel Teschiedel
Raíssa Machado Ramos
Mônica Pflüger
Marinês Ulbriki Costa

Introdução

Abrir um livro é como atravessar um portal. Leitores de todas as idades transportam-se para um lugar, cuja habitação só é possível através da imaginação. Contudo, anterior ao aperfeiçoamento e antes mesmo de atingir o nível de leitor voraz, o processo de letramento do sujeito corresponde a um período de intensas contribuições e significativas alterações à cognição destes indivíduos. Vigotsky (2000) estabelece três concepções distintas acerca do desenvolvimento e da aprendizagem. Além de suas postulações sobre a temática, que afirmavam tratar-se de fenômenos que ocorriam em formas independentes ou idênticas, há uma terceira construção teórica, na qual o autor afirma em que há um intermédio entre as duas esferas. Desta forma, entende-se que ambos os processos são deflagrados de maneira concomitante, tendo em vista que desenvolvimento também é uma forma de aprendizagem, dadas as circunstâncias.

Os alunos bolsistas do PIBID de Letras fazem uma relação das teorias estudadas no mundo acadêmico, com experiências práticas obtidas na Escola Estadual de Ensino Médio Cardeal Roncalli e também, vivências em outros ambientes, como alguns que serão relatados a seguir. A participação em atividades de leitura na comunidade onde os pibidianos interagiram com os alunos das escolas públicas, através de intervenções poéticas, atividades lúdicas e contação de histórias.

Assim, com as práticas docentes realizadas, os alunos do PIBID tiveram a possibilidade de inserção no cotidiano escolar da rede pública, as quais contribuirão para a articulação da teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas no curso de licenciatura. Brasil (2010).

Relato de experiência

Dentre as programações das atividades na comunidade, uma delas foi o Lançamento do livro infantil “A Palavra Perdida”. (TESCHIEDEL, 2019). A obra discorre acerca de um Escritor, cujo material de trabalho, a Palavra, acaba sendo extraviada, mesmo ele dispondo do papel, lápis, máquina de escrever, entre outros. Desta forma, a personagem vê-se obrigada a sair em busca da Palavra Perdida. O livro foi escrito pelo psicólogo, acadêmico do curso de Letras – Língua Portuguesa e bolsista do PIBID- CAPES Kenny Teschiedel.

A realização do evento ofertou ao público um debate com os Imortais da Academia de Letras do Brasil/Seccional Rio Grande do Sul, dentre eles o autor supracitado, que explanaram acerca dos caminhos da Literatura na atualidade, além de refletir acerca do papel do leitor perante às novas tecnologias e suas adaptações. Na ocasião, o público presente pôde assistir a uma troca de relatos e opiniões, que enriqueceu o perfil cultural local, tendo em vista a inacessibilidade e dificuldade de eventos deste caráter atrair o público.

No tocante ao lançamento do livro infantil, as escolas disponibilizaram aos estudantes da rede municipal de ensino um exemplar da obra para que cada um pudesse desfrutar da leitura. O livro foi ofertado aos alunos com a visita do autor/acadêmico nas Escolas Municipais. Desta forma, a prática realizada viabilizou o contato e a interação do leitor com o escritor.

Ao tomar como norte as definições de Coelho (1986) sobre Literatura, trata-se, portanto, de um conjunto criativo e artístico, cujas palavras articulam-se de tal modo a ponto de construir uma realidade paralela, embora possa ser tocada através do que se encontra em torno do leitor. Através desse processo construtivo, as personagens, situações e cenários constituem o universo ficcional.

Tendo este primeiro esclarecimento, debruçam-se os constructos a seguir a cerca das práticas realizadas e verifica-se que a formação do leitor adquire novos contornos. Primeiramente, ao resgatar o hábito da leitura tradicional, distante das novas tecnologias, despertando, assim, o gosto pela leitura e tornando-a mais atrativa. Em segundo lugar, a interação com o autor, comumente distante do público, que facilita e instiga a leitura. Segundo Paiva e Oliveira (2010), a escola cumpre um papel determinante no exercício de formação de leitores, uma vez que seu ambiente oportuniza o culto ao conhecimento e coloca o livro ao alcance de seu leitor. Em função disso, as autoras destacam que a instituição escolar deve adotar tais práticas e possibilidades para garantir o acesso à leitura.

Outro ponto bastante interessante a ser considerado consiste na linguagem apropriada e nos recursos ilustrativos usados na obra, assegurando ao livro o perfil adequado, instrumento pelo qual permitirá a criança aprimorar suas habilidades lúdicas (como o estímulo da fantasia, por exemplo) e linguísticas. Para Meireles (1984), a literatura infantil dialoga com a criança de uma maneira muito própria, através de seus artifícios. As imagens, o texto semelhante ao contexto em que está inserida ou, ainda, fantástico o bastante para explorar o campo do imaginário, encontrando nos livros os elementos necessários para a estruturação de sua psique.

Corroborando, Cunha (1974) postula que a literatura infantil contribui em três áreas importantes do homem: atividade, inteligência e afetividade. Desta forma, cumprindo tal influência na formação de leitores, consegue atingir diretamente comportamentos pelos quais buscam-se mudanças. Além disso, destaca ainda que é desta forma, atuando nestas três esferas, que a literatura infantil contrai métodos eficazes para se fazer atuante.

Os ganhos obtidos através do texto literário exerce uma influência de bastante preponderância na inscrição dos sujeitos enquanto cidadãos. É através dele, por exemplo, que o leitor aflora sua sensibilidade, apreende valores, alfabetiza-se, tal qual demonstra o pensamento a seguir:

É à literatura, como linguagem e como instituição, que se confiam os diferentes imaginários, as diferentes sensibilidades, valores e comportamentos através dos quais uma sociedade expressa e discute, simbolicamente, seus impasses, seus desejos, suas utopias. Por isso a literatura é importante no currículo escolar: o cidadão, para exercer plenamente sua cidadania, precisa apossar-se da linguagem literária, alfabetizar-se nela, tornar-se seu usuário competente, mesmo que nunca vá escrever um livro: mas porque precisa ler muitos. (LAJOLO, 2008, p. 106).

Atividades desenvolvidas pelo PIBID

Os alunos do PIBID- Letras participaram de uma apresentação em uma feira da comunidade, que foi realizada em uma praça ao ar livre. No local, estavam presentes alunos do ensino fundamental de diversas escolas municipais, estaduais e o público em geral. Com o objetivo de incentivar a leitura e instigar a imaginação, através de uma forma lúdica e criativa, foram caracterizados de diferentes personagens: Branca de Neve, Emília, bailarina, pirata, palhaço e mestre cerimônias. Cada integrante do grupo representou um personagem e recitou uma poesia. Após a intervenção poética foi contada uma história gesticada, onde as crianças tinham que usar a sua própria imaginação, o lúdico, o mágico, o mistério para interagir com os personagens durante a história.

A leitura de histórias para as crianças oferece a elas o privilégio de diferentes interpretações, pois no seu imaginário a história sempre irá além do que está escrito no livro. Para Frantz (2001), “a literatura infantil é também ludismo, é fantasia, é questionamento, e dessa forma consegue ajudar a encontrar respostas para as 5 inúmeras indagações do mundo infantil, enriquecendo no leitor a capacidade de percepção das coisas.”

Por estarem caracterizados de Branca de Neve, Emília, Bailarina, os alunos do PIBID tiveram a oportunidade de interagir diretamente com as crianças, participando da história e das brincadeiras. “A criança mistura-se com as personagens de maneira muito mais íntima do que o adulto.” (BENJAMIN, 2002. p. 105).

É de suma importância deixar as crianças viajarem no mundo da imaginação, da poesia e do encantamento que a literatura infantil é capaz de proporcionar. Despertando nelas o prazer de ouvir histórias, sentimentos e emoções, proporcionando a elas o maior contato possível com o mundo letrado.

As intervenções poéticas foram realizadas em três momentos com escolas diferentes, com alunos de educação infantil, séries iniciais e ensino fundamental. As apresentações ocorreram pela parte da tarde e manhã. Houve grande socialização com as crianças, onde puderam apreciar a arte da poesia e os alunos bolsistas do PIBID tiveram a oportunidade de obter novas vivências e experiências, agregando ainda mais conhecimentos para suas vidas acadêmicas.

O grupo de Pibidianos realizou uma intervenção literária na biblioteca da Escola Cardeal Roncalli, durante os turnos da manhã e da tarde, onde foram recitadas poesias, cada um dos integrantes do grupo estava caracterizado de um personagem de histórias e contos de fadas. Após a hora da poesia, foi realizada a contação de história gesticada para as crianças onde elas deveriam interagir com os contadores e ambientes durante a história. “O espírito da criança precisa do drama, da movimentação das personagens, da soma das experiências populares e tudo isso dito por meio das mais elevadas formas de expressão e com inegável elevação de pensamento”. (SOSA, 1978, p.19).

Dessa forma, o fato dos contadores (Pibidianos) ficarem dramatizando durante a história e estarem caracterizados de personagens de contos de fadas, atingem diretamente na imaginação das crianças, de acordo com Sosa (1978) “o drama é importante para a criança como tradução de seus movimentos interiores e quanto o pequeno leitor, nele, se sente viver. Invenção e drama são, pois, os dois pilares essenciais de toda literatura que serve aos interesses da criança, não importa a idade”. (SOSA, 1978, p.39). Pois as crianças possuem uma sensibilidade ao estético, lúdico e imaginário muito mais apurado que o adulto.

Para que um livro seja interessante para uma criança, deve ser um leque de opções para a sua imaginação com: monstros, dragões, princesas, ogros. Ou até mesmo a realidade moderna como viagem no tempo, futuro, passado, mas tudo deve estar exposto numa forma expressiva, descrito ilustrações fascinantes de acordo com o que tinham

imaginado, para (SOSA, 1978, p. 37). As crianças deslumbram com o fabuloso, pois o gosto pelo mistério, fantasia, prazer e emoção são inerentes à criança.

A criança é criativa e precisa de matéria-prima sadia, e com beleza, para organizar seu “mundo mágico”, seu universo possível, onde ela é dona absoluta: constrói e destrói. Constrói e cria, realizando tudo o que ela deseja. A imaginação bem motivada é uma fonte de libertação, com riqueza. É uma forma de conquista de liberdade, que produzirá bons frutos, como a terra agreste, que se aduba e enriquece, produz frutos sazonados. (CARVALHO, 1989, p.21).

Assim, a criança que é estimulada ao mundo da leitura, cria seu ambiente mágico onde é dona do seu próprio universo, onde ela tem liberdade para construir e desconstruir, e é dessa forma que ela vai adquirindo determinados gostos para a leitura, o que contribui para o processo de formação de leitor.

Considerações Finais

Ao avaliar as aplicações e propostas realizadas pelo PIBID na feira da comunidade e na Escola Estadual de Ensino Médio Cardeal Roncalli, percebe-se que a influência da Literatura Infantil na formação de leitores compreende um processo bastante característico, destinado a um público especial e que exige critérios. Neste sentido, as práticas desenvolvidas puderam atingir seus objetivos de modo inovador, intermediando o contato do leitor com o autor e, também, contemplando a leitura sob um olhar lúdico, aspecto essencial para a formação do leitor, e estimulando o exercício da fantasia.

As atividades preconizadas destacaram um importante papel para atrair leitores, tendo em vista à personificação da literatura, as ilustrações, a linguagem apropriada. Desta forma, o estudante que recebe tais estímulos, amplia seus conhecimentos e é instrumentalizado de modo a garantir novas possibilidades para solução de problemas, especialmente no tangente ao exercício da imaginação, recurso fundamental para o desenvolvimento da criança.

Portanto, o trabalho realizado pelos bolsistas pibidianos instigou nos alunos a curiosidade e o gosto pela leitura, levando-os a buscarem livros que proporcionem a eles o prazer da leitura e não somente ler para adquirir conhecimentos. Sendo assim, os professores foram desafiados a elaborar projetos, dinâmicas e práticas que continuem despertando o desejo pela leitura, oralidade e produção textual.

REFERÊNCIAS

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura e linguagem**. São Paulo: Quíron, 1986.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Editora Ática, 2008.

MEIRELES, Cecília. **Problemas da literatura infantil**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

PAIVA, Sílvia Cristina Fernandes; OLIVEIRA, Ana Arlinda. A literatura infantil no processo de formação do leitor. **Cadernos da Pedagogia**. São Carlos, Ano 4, v. 4 n. 7, p. 22-36, jan -jun. 2010. Disponível em <http://www.cadernosdapedagogia.ufscar.br/index.php/cp/article/view/175/101>. Acesso em: jul/2019.

TESCHIEDEL, Kenny. **A Palavra Perdida**. Juiz de Fora: Perensin Produções, 2019.

VIGOTSKI, L.S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

FRANTZ, Maria Helena Zancan. **O ensino da literatura nas séries iniciais**. 3. ed. Ijuí – RS: Ed. UNIJUI, 2001.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Duas Cidades Editora 34, 2002.

SOSA, Jesualdo. **A literatura infantil**. Tradução de James Amado – São Paulo: Cultrix: Ed. da Universidade de São Paulo, 1978.

CARVALHO, Bárbara Vasconcelos. **A literatura Infantil – Visão Histórica e Crítica – 6. ed.** São Paulo: Global, 1989.

GINCANA DO ESTUDANTE UMA DIDÁTICA DE APRENDIZAGEM

Carine dos Santos Floriano
 Eduarda Stangherlin Pivetta
 Fabiana Marques Machado
 Maria Luiza Vargas Contreira

Introdução

A escola é um espaço educacional que tem como prioridade investir no protagonismo do aluno, priorizando o conhecimento, interação e práticas pedagógicas atrativas, partindo dessa premissa os bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID da Universidade Regional Integrada, juntamente com a direção e professores do Colégio Estadual Monsenhor Assis da cidade de Santiago, propôs a Gincana do Dia do Estudante nos dias 14, 15 e 16 de agosto do ano de 2019, tendo como ênfase promover a interação, entretenimento e aprendizagem em desafios que envolvessem a integração dos alunos e turmas do 8º e 9º do Ensino fundamental, bem como 1º, 2º e 3º anos do Ensino Médio.

A Gincana Estudantil promovida pelos pibidianos, vem ao encontro do Subprojeto Interdisciplinar Ciências Biológicas/ Letras / Educação Física “Meio ambiente e saúde na formação do leitor,” o qual tem como objetivo integrar os componentes citados na contextualização, para o desenvolvimento de ações que contribuam para o desempenho profissional. Essa formação, promove leituras interpretativas e aplicáveis por meio de práticas no contexto socioambiental, enfatizando ainda a compreensão e superação das dificuldades encontradas pelos alunos, nos componentes do Ensino Médio.

Em contrapartida, o Colégio Estadual Monsenhor Assis em seu Projeto Político Pedagógico, tem como objetivos, buscar a integração entre disciplinas e possibilitar atividades pedagógicas, culturais, cívicas, sociais e esportivas, propiciando, dessa forma, o desenvolvimento do educando como ser humano participativo, cooperativo, valorizando a unidade de ação, o comprometimento de todos com o processo ensino-aprendizagem, para alcançar o crescimento coletivo na íntegra formação escolar.

Com base nessas premissas, a dinâmica da Gincana Estudantil do Colégio Estadual Monsenhor Assis, teve como princípio, comemorar o Dia do Estudante de uma forma dinâmica e integradora, com tarefas e desafios que agissem de forma harmônica e cooperativa as turmas e pibidianos, promovendo algumas modalidades divididas em dança, jogos coletivos de conhecimentos gerais, circuito de atividades esportivas e arrecadação de materiais recicláveis.

Desenvolvimento

Circuito de atividades esportivas

Os objetivos e as propostas educacionais da educação física sofrem alterações constantes, até os dias de hoje. Mas, podemos dizer que ela passou a ser vista como

necessária, no início do século passado. O sueco P.H. Ling, o francês Amoros e o alemão Spiess foram fortes influências da época, pois procuravam valorizar a imagem da ginástica na escola, assim fornecendo elementos para melhorias das condições físicas dos indivíduos.

Os métodos ginásticos tinham intenção de melhorar os indivíduos no sentido de contribuir para a prosperidade da nação. No militarismo, os objetivos da prática da educação física eram, basicamente, a construção de uma geração capaz de suportar o combate para atuar na guerra, por isso era necessário pessoas bem instruídas e de portes físicos bons para que, dessa forma, contribuíssem para a maximização da força.

Após o término das guerras, o modelo americano denominado Escola Nova fixou raízes, notadamente da educação física, sendo influenciado pelo educador Dewey e em oposição à escola tradicional.

Na constituição de 1946, a inspiração era liberal-democrática face à influência dos educadores da Escola Nova. Nesta fase, começou a ser levado em consideração a personalidade da criança, visando desenvolvê-la dentro da ideia de aprender fazendo.

A promoção da saúde pode ser considerada um prisma que vai mais longe do que o modelo biomédico tradicional. Ela tende a apontar para iniciativas que por várias vezes estão restritas à prevenção de doenças, sem visar todas as outras possibilidades, como por exemplo, o aumento da qualidade de vida, melhor desenvolvimento em meio social, aumento da capacidade memorial, etc.

Para Buss (2003) e Czeresnia (2003), a promoção da saúde deve ser associada a um conjunto de valores, constituído por vida, saúde, equidade, solidariedade, cidadania, democracia, desenvolvimento, participação e parceria, tendo como elemento fundamental o fortalecimento da autonomia dos indivíduos, independente de idade.

Já Pereira Lima (2004) afirma que a promoção da saúde está relacionada a valores, princípios, métodos e técnicas que contribuem para ações destinadas a melhoria do estado de saúde da sociedade.

Numa visão baseada no ideário da promoção de saúde, deve-se concordar que exercícios físicos e alongamentos em gerais, não são práticas que as pessoas possuem durante o seu dia a dia, e entra nessa questão, a necessidade de uma abordagem sutil, que busque atender aos interesses e necessidades do envolvido, respeitando suas capacidades e limitações.

Czeresnia (2003) e Farinatti (2000) consideram que a autonomia e o autoconhecimento são fatores fundamentais dentro da ideia de promoção da saúde tanto na adolescência quanto na fase adulta. Assim, acredita-se que a educação é o principal fator influenciador que auxilia as pessoas a possuírem consciência de si e refletirem sobre suas atividades diárias, dessa forma, reconhecendo suas necessidades e sua capacidade dentro do seu tempo e condição física. O princípio inicial da autonomia implica no reconhecimento do direito, do ser humano de compreender e visualizar o mundo dentro do seu campo de visão, assim, ele torna-se capaz de fazer suas escolhas, compreendendo melhor suas capacidades. Dessa forma, o processo de preparar as pessoas, educando-as para terem hábitos mais saudáveis, e ainda, adquirirem um estilo de vida de acordo com suas necessidades e desejos.

A prática regular da atividade física pode ser considerada um elemento indispensável nos domínios físico, cognitivo, motor, intelectual e social dos indivíduos. Ceschini e Júnior (2007), Gallahue e Donnelly (2008), Hallal (2006), Matsudo (2003), e Vasques e Lopes (2009), destacaram durante seus estudos científicos alguns benefícios muito importantes a respeito da prática contínua de atividades esportivas, como por exemplo a prevenção de doenças, melhora no nível de aptidão física, estímulo para o desenvolvimento das habilidades motoras básicas, auxílio no desenvolvimento e na manutenção de ossos no período de maturação, músculos e articulações saudáveis, entre outros.

Dentro desse mesmo campo de pesquisa, Bagrichevski e Palma (2004) afirmam que um indivíduo que possui o hábito da prática esportiva, conseqüentemente, terá saúde, mas que isso não pode ser usado como forma de amedrontar uma criança ou adolescente para que ela crie o hábito. Passar à criança a ideia de que se ela não se exercitar ficará doente, é algo absurdo, até porque não é real, pois há vários outros fatores que inferem nessa questão, como por exemplo, a alimentação e o nível de imunidade.

Nessa perspectiva, deve-se compreender a atividade física para crianças e adolescentes não apenas como meio de controle de doenças, mas para o aprimoramento das capacidades físicas, habilidades motoras e como forma de bem-estar. Precisa-se acrescentar ainda, que informação não é a única coisa necessária para o incentivo dos mesmos, a família e a escola são de grandes influenciadores nessa questão. Dentro deste ponto de vista, durante a semana do estudante, no Colégio Estadual Monsenhor Assis, foi realizado uma gincana, com provas e desafios relacionados a atividades físicas em que os alunos trabalharam suas habilidades, como raciocínio lógico, agilidade, conhecimento e equilíbrio. O incentivo sempre deve iniciar aos poucos, disfarçado de entretenimento, para que assim, os alunos pratiquem o que gostam de maneira agradável e não como uma forma de obrigação. Na realização das provas todos eles mostraram-se dispostos, trabalhando bem em equipe e com um excelente envolvimento com tudo que era solicitado. Isso prova que apesar da maioria dos pais considerarem impossível a ideia de seu filho (a) ter uma vida mais saudável, não é algo tão complicado assim, trata-se apenas de uma questão de incentivo e paciência, para que dentro da limitação de cada um, haja avanços de acordo.

Reciclagem

Um dos problemas ambientais mais significativos no mundo é o abrangente número de lixo acumulado e descartado pelo ser humano. De acordo com dados do IBGE o lixo mundial deve ter um aumento de 1,3 bilhão de toneladas para 2,2 bilhões de toneladas até o ano de 2025, segundo as estimativas do Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (PNUMA).

A reciclagem é o processo no qual, substâncias que já foram consumidas e objetos que seriam descartados no meio ambiente, por serem considerados inutilizáveis; são rejeitados e excluídos, mas são reaproveitados, dentre os quais se destacam: o de papel, de metal, de plástico, de vidro e de lixo orgânico.

Partindo dessa constatação geral e preocupados com alto índice de lixo acumulados na cidade de Santiago, foi proposta a tarefa de recolhimento de material reciclável aos alunos que participaram da Gincana do Dia do Estudante para que fossem reutilizados de forma adequada. Marodin e Moraes, (2004), baseavam-se na ideia de que o processo da reciclagem do papel despertou muito interesse nos alunos. Para eles é “através da reciclagem, que o lixo passa a ser visto de outra maneira, não como um final, mas como o início de um ciclo em que podemos preservar o meio ambiente, a participação consciente e a transformação de hábitos”.

Atualmente, o gerenciamento dos resíduos sólidos no Brasil tornou-se ação prioritária. Cada município deve estabelecer ações visando à redução, reutilização, reciclagem e tratamento adequado dos mesmos.

No município de Santiago-RS, por intermédio Decreto Municipal nº 191/2010, uma equipe técnica elaborou o Plano Municipal de Gestão Integrada de resíduos sólidos:

No que tange ao controle social a equipe responsável pela elaboração do plano realizou um amplo processo participativo que culminou em reuniões nos bairros, onde foram agrupados de acordo com as divisões geográficas, procurando envolver toda a população na discussão, também foi realizada uma audiência pública na Câmara de Vereadores para a apresentação do diagnóstico preliminar. (PGIRS - PLANO DE GERENCIAMENTO INTEGRADO DE RESÍDUOS SÓLIDOS DA PREFEITURA DE SANTIAGO-RS, 2010, p. 17).

Os resíduos sólidos são materiais, substâncias, objetos resultantes de atividades humanas em sociedade, os quais são classificados quanto à natureza física, composição química, riscos potenciais ao meio ambiente e origem.

É indubitável que esta questão inadiável requer a urgente aplicação de estratégias e ações em todos os segmentos, neste sentido, o Colégio Monsenhor Assis por intermédio das supervisoras e acadêmicos do PIBID/URI dos cursos de Ciências Biológicas, Letras e Educação Física, desenvolvem diversas atividades afetas ao projeto interdisciplinar “Meio Ambiente e Saúde na formação do Leitor”, *dentre as quais, destaca-se a gincana escolar que* estimulou a intensa participação dos alunos por meio de circuitos, ações dinâmicas, artísticas, culturais e competições saudáveis, propiciando o fortalecimento da coletividade, o respeito e a comunicação. Ao mesmo tempo, promoveu a reflexão sobre a consciência ambiental, com ênfase na prática da reciclagem no ambiente escolar.

Entende-se, portanto, que o esforço conjunto nessas ações pode minimizar os problemas enfrentados, assim como o incentivo à mudança de atitudes no campo ambiental. Dessa forma, pretende-se contribuir com a conscientização dos alunos, propiciando a multiplicação de informações para a comunidade em que estão inseridos, promovendo o salutar envolvimento e comprometimento de todos.

Dança

Dança é a arte de movimentar seu corpo, a partir de música e som é uma forma de se expressar os sentimentos, através de seu estado de espírito, pode ser expressão artística, por meio da dança pode ser adquirida conhecimentos, que desenvolva a criatividade, tem como fonte de prazer é importante para a comunicação, a dança faz parte de costumes.

Essa tem como objetivo uma prática educativa, de forma natural e expressiva de nossa sociedade, porém ela utiliza o corpo como movimento, e estimula emoções e sentimentos, ajuda na expressão de seus pensamentos e na expressão corporal de cada indivíduo, e estimula seu raciocínio como é importante para o ser humano, pois tem diversos conhecimentos e proporciona condições de se expressar melhor, além de gastar nossa energia, ajuda no aumento da massa corporal e no equilíbrio no corpo humano.

A dança na escola incentiva a formação dos sujeitos, tendo conhecimento entre si, e o outro, estimulando suas vivências, proporciona o uso da imaginação e sua expressividade.

Todo processo depende das condições do ser humano para que ele se movimente, nisso possibilitada a comunicação, entendendo seu modo de pensar, agir, respeitando seu conhecimento sobre a série ritmada de gestos.

O conjunto de movimentos age como uma proposta de ensino que abrange seus fundamentos e busca uma prática mais coerente com a realidade, a qual prepara o corpo do indivíduo de acordo com suas necessidades, desenvolvendo suas habilidades e autonomia em seus movimentos espontâneos.

A dança é como movimento de expressão criativa e participativa nos momentos de sua vida, como melhorar sua autoestima e harmonia no seu convívio social, de maneira mais satisfatória, a mesma é arte de expressar emoção, imaginação, entre outros aspectos da interpretação do ser humano é uma expressão única de cada indivíduo. Ela exercita movimentos sensoriais e motores, inclusive a vivência e relações como o de fantasia com a realidade.

A educação transforma o indivíduo, a dança na escola é como um movimento que desenvolve aos alunos e os seus domínios e o comportamento que eles têm em diversos momentos de sua vida. A dança na escola contribui para a formação do ser humano em suas práticas pedagógicas que estimula as necessidades na sua fase escolar, portanto a

importância de se movimentar poderá ajudar a elaborar novos conteúdos e conhecimentos de seu processo de forma que contribui para a formação dos alunos.

A sequência rítmica na escola tem um papel fundamental como atividade pedagógica, desperta nos alunos uma relação concreta sobre o sujeito, oferecendo-lhes a qualidade, a participação e nos proporciona prazer, em um processo.

Pretendemos com a dança que o aluno evolua quanto ao domínio de seu corpo, que desenvolva e aprimore suas possibilidades de movimentos, descubra novos espaços, novas técnicas, que possa superar seus limites e condições para enfrentar novos desafios quanto aos seus aspectos motores e sociais.

É uma maneira mais divertida de estimular os alunos a perceberem seu potencial e suas habilidades corporais e aprimorar suas habilidades básicas que ajudam no seu desenvolvimento. Ela apresenta a capacidade de expressão através do próprio corpo, que é uma característica que aprimora no meio em que vive.

O movimento da dança se constitui dos principais meios de interação com os alunos e o mundo em sua volta, por exemplo na escola podia ser uma disciplina de arte a dança pois trata-se de um estímulo ao bem-estar social de cada aluno e no seu cotidiano. A escola é o lugar de dialogar com a sociedade e é através dela que os alunos desenvolvem a qualidade, o compromisso e responsabilidade.

A dança é muito importante e significativa em nosso país e é recente na presença no espaço escolar de forma coerente, ela é abordada como um conteúdo tímido em nosso país. Érica Verderi retrata sobre a dança como forma de conhecimento, seus aspectos pedagógicos e suas potencialidades de comunicação, de expressão, demonstrando para alunos e professores a sua importância, e ainda destacando a criatividade, o ritmo e as habilidades do processo corporal. Partindo desse princípio, o desafio proposto pela gincana estudantil propiciou apresentações de diferentes ritmos, gêneros musicais e coreografias diversas, abrindo espaço para o desenvolvimento de habilidades e competências dos alunos.

Jogos coletivos de conhecimentos gerais

Nesse desenvolvimento se expressa a própria natureza da evolução e esta exige a cada instante uma nova função e a exploração de novas habilidades. Essas funções e essas novas habilidades, ao entrarem em ação os alunos a buscar um tipo de atividades que lhe permita manifestar-se de forma mais completa. Portanto, os jogos estão mais relacionados ao estímulo de desenvolver suas habilidades e competências naquilo que sabem fazer.

Os jovens não são atraídos por algum jogo por forças externas inerentes ao jogo e sim por uma força interna, pelo que chama mais sua atenção. É por essa chama que busca no meio exterior os jogos que lhe permitem satisfazer a necessidade imperiosa posta pelo seu conhecimento.

As habilidades são uma capacidade aprendida, que os alunos aprendam por meio de treinamentos ou experiências, para obterem um resultado desejado. Adquirir habilidades através de um esforço, isto para realizar atividades.

Diante nisso a competência são um conjunto de habilidades e conhecimentos relacionados que permite que os alunos atuem efetivamente na atividade, por tanto as habilidades quantos as competências são importantes para trabalhar de modo eficiente.

Os jovens passam a exercitarem as habilidades e competências através das atividades, para que aconteça a mudança que desencadeia o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social. A escolaridade também se fundamenta em conhecimentos abrangentes e atualizados das práticas, pois a escola é a reprodutora da sociedade.

Os alunos possuem múltiplas habilidades físicas e o movimento corporal está relacionado diretamente ao seu crescimento como forma de exteriorizar seus sentimentos.

Na análise da aplicação do trabalho realizado com os adolescentes nos diferentes níveis escolares, a dança através de uma metodologia sugerida e dentro de um contexto interdisciplinar, tanto visto o desenvolver as habilidades motoras e cognitivas quando resgatar valores culturais.

A escola tem reproduzido as caracterizações das danças, não é todas as danças que devem fazer parte da escola, o objetivo de oferecer a comunidade escolar alguns critérios éticos e moral para que se tenham informações de como utilizar a dança. A dança é importante no desenvolvimento das múltiplas inteligências, os movimentos, ritmos, situações de aprendizagem, a dança tem habilidade de controlar seu movimento do próprio corpo e a coordenação motora.

Ao analisar os efeitos sobre os alunos do domínio das habilidades motoras fundamentais e especializadas da dança o resultado da dança indica que o programa promove ganhos motores nas habilidades fundamentais e especializadas dos alunos com sua participação efetiva na pratica da dança. O trabalho em grupo ajuda para desenvolver a dança, todos sabem trabalhar com seus parceiros.

O racha cuca é uma atividade que tem a habilidade de desenvolver o raciocínio, que os alunos têm necessidade para fazê-los pensar de forma mais crítica acerca de responder as perguntas das diferentes disciplinas. Este trabalho tem objetivo principal de capacidade de apresentar desenvolvimento dos objetos de aprendizagem para o auxílio no desenvolvimento do raciocínio.

Essa atividade envolve muito o interesse dos alunos, para responder as perguntas devem ficar sempre atentos enquanto estão falando; essa dinâmica desenvolve a habilidade e agilidade que os alunos necessitam ter para responder as perguntas.

A agilidade é uma qualidade física que permite mudar a posição da estrutura óssea no menor tempo possível, tem a capacidade física de deslocar o corpo no espaço mais rápido que seja possível, mudando o centro da gravidade sem perder o equilíbrio nem a coordenação.

Essa atividade faz que os participantes de seus grupos socializem para responder as perguntas. O trabalho em grupo é muito importante para que os alunos se limitem a discutir respectivas ideias práticas, sem decidir nada. No entanto, tais trocas exigem uma forma de equidade na tomada de palavras e de riscos, que são sempre os mesmos que falam, submetem um problema ao grupo, pedem conselhos e sempre mesmos escutam e criticam.

Trabalhar em grupo é, portanto, uma questão de competência e pressupõe a igualdade, a convivência de que a cooperação é o valor profissional, saber trabalhar eficazmente em equipe é pensar em uma verdadeira equipe.

O quebra-cabeça coletivo é um jogo que estimula o cérebro e acaba gerando inúmeros benefícios para os jovens, montar as pequenas peças e conseguir formar um painel no final é excelente exercício cognitivo. Ele estimula o cérebro por isso desenvolve habilidades cognitivas as quais são de grandes benefícios para a aprendizagem e assimilação.

A atividade tem reflexos na capacidade do jovem em resolver problemas, aumentando o raciocínio e melhorando as habilidades. O quebra-cabeça desenvolve a habilidade da coordenação motora, o fato de tentar encaixar uma peça na outra é um grande estímulo para o controle dos movimentos dos braços, dos olhos e das mãos. Esse é ótimo instrumento de socialização durante o jogo os alunos interagem, debatem e compartilham os acertos e erros com o grupo.

A importância dessa brincadeira é reconhecida pelas inúmeras competências que ele traz para quem pratica, já que estimula o cérebro e ajuda na memorização. A memorização é a capacidade de o ser humano guardar, registrar as coisas em seu cérebro e é através dela que relembramos as experiências, por isso é ela que define o conhecimento.

Devemos memorizar, pois nos ajuda a fixar o conteúdo e resgatar na memória toda vez que for necessário, aumentando assim a capacidade ou persistência da sua memória.

Considerações Finais

A Gincana Estudantil do Dia do Estudante do Colégio Estadual Monsenhor Assis, proporcionada pelos estagiários do PIBID – URI – SANTIAGO, foi uma competição entre as turmas dos 8º e 9º do Ensino Fundamental e os 1º, 2º e 3º anos, desenvolvida em fases e tarefas, que estimulou o trabalho coletivo. Essa competição ocorreu de forma organizada e com muito empenho e coletividade entre os alunos para cumprir com êxito e precisão todas as tarefas.

Com base em tudo que já foi citado, analisamos por fim, que obtivemos resultados dentro do esperado. No primeiro desafio, em que os alunos elaboraram coreografias e se apresentaram para os jurados, foi possível a percepção do envolvimento, comprometimento, boa desenvoltura, coordenação motora e apoio dos membros da equipe, que demonstraram união, motivando os colegas em prova, sem pensar unicamente na premiação.

Durante a segunda prova, os alunos desempenharam suas habilidades de raciocínio respondendo perguntas relacionadas as licenciaturas de Letras-Língua Portuguesa, Ciências Biológicas e Educação Física. Trabalharam com a agilidade, demonstrando empenho, interesse e envolvimento com as perguntas realizadas pelo grupo de apoio.

Já na terceira atividade proposta, os alunos mostraram um excelente trabalho em equipe, exercitando seus raciocínios lógicos e suas habilidades facultativas ao montarem quebra-cabeças estimulando o cérebro a ter um bom desenvolvimento.

No último dia de atividades, os alunos participaram da gincana esportiva, a qual desenvolveram o arremesso, a mira, a coordenação motora, a agilidade, trabalho em equipe, equilíbrio, entre várias outras habilidades.

Para o encerramento da gincana, os alunos trouxeram os materiais reciclados que haviam coletados, dentre eles, garrafas pet, latinhas e caixas de papelão. Com o auxílio dos pibidianos e alunos, foi realizada a contagem dos materiais coletados, nessa prática as equipes demonstraram envolvimento e determinação na realização da tarefa.

Durante todas as provas, os pibidianos, juntamente com os professores, trabalharam auxiliando os alunos para a conclusão de todas as tarefas com êxito, recebendo como retribuição, a dedicação, o envolvimento e o comprometimento dos alunos, tendo assim a sensação de dever cumprido no meio interdisciplinar durante todo o processo da Gincana Estudantil.

REFERÊNCIAS

DARINO, Suraya Cristina. **Educação física na escola: questões e reflexões**. São Paulo: GEN, 2003.

FONSECA, Paulo Henrique Santos da. **Promoção e avaliação da atividade física em jovens brasileiros**. São Paulo: Editora Phorte, 2012.

MARODIN, V. S, MORAIS, G. A. Educação Ambiental com os temas geradores lixo e água e a confecção de papel reciclável artesanal. **Anais** [...] do 2º Congresso Brasileiro de Extensão Universitária. Belo Horizonte. UEMS. www.ufmg.br/congnext/educa/. Acesso em: 27 fev. 2006.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. São Paulo: Artmed, 2000.

PINTO-COELHO, Ricardo M. **Reciclagem e desenvolvimento sustentável no Brasil**. Belo Horizonte: Recóleo, 2009.

PGIRS - PLANO DE GERENCIAMENTO INTEGRADO DE RESÍDUOS SÓLIDOS DA PREFEITURA DE SANTIAGO-RS. Prefeitura Municipal de Santiago, 2010.

VERDERI, Érica. **Dança na escola**: uma proposta pedagógica. São Paulo: Phorte, 2009.

PIBID NA ESCOLA: FORMAÇÃO DE LEITORES E AS ESTRATÉGIAS DE LEITURA

Gabrieli Krawczak
Karoline da Cruz Patias
Manoela Magalhães Pereira
Marinês Ulbriki Costa

Introdução

Este estudo tem o propósito de relatar as experiências com as estratégias de leitura vivenciadas pelos bolsistas do Curso de Letras na escola Campus, no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à docência (PIBID). Através da leitura, o ser humano consegue transportar-se para o desconhecido, explorá-lo, decifrar os sentimentos e emoções que o cercam e acrescentar vida ao sabor da existência. Ao interagir com o texto, o leitor vivencia experiências significativas que ampliam o seu repertório linguístico e cultural.

O PIBID tem a pretensão de auxiliar o bolsista na relação teoria e prática, ao inserir-se no universo escolar, o graduando de licenciatura experencia o fazer pedagógico, por meio de práticas leitoras em sala de aula. Assim, esse artigo visa estabelecer as conexões realizadas entre os alunos da Educação Básica e os bolsistas pibidianos quando da realização das atividades, envolvendo as estratégias de leitura. O objetivo da atividade proposta foi envolver os alunos com textos e metodologias atrativas com vistas a propiciar a compreensão leitora e o prazer de ler. Inserir os alunos em contextos diferenciados de leitura, também tem o objetivos de ampliar o horizonte cultural dos alunos ao contatarem com os diferentes gêneros textuais.

Isso posto, a relevância do estudo e o uso de estratégias de leitura nas atividades escolares são vistos como meios que desenvolvem habilidades leitoras de compreensão e interpretação de textos que circulam no meio social.

Este texto irá abordar as estratégias de leitura para formação de alunos-leitores, através de atividades desenvolvidas pelo Programa PIBID-Letras, a saber; interpretações de textos em sala de aula, intervenções poéticas, e contação de histórias.

O subprojeto Letras tem o objetivo de enriquecer a experiência docente dos bolsistas por meio da aplicação de atividades de linguagem, para os alunos da Educação Básica, com a pretensão de estimular o gosto pela leitura, com vista à formação de leitores e escritores críticos e criativos.

O PIBID na escola

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) tem como objetivo inserir os bolsistas nas escolas públicas propondo atividades com os discentes, para que todos possam ter um maior crescimento escolar e acadêmico. Para os bolsistas, a possibilidade de inserção no ambiente escolar visam a aumentar suas experiências práticas preparando-os para o exercício da docência, enquanto a escola, com a presença dos

bolsistas, recebe novas propostas, maneiras diferentes de aprender a linguagens, assim, os bolsistas fazem a extensão da Universidade com a Escola e todos os envolvidos ensinam e aprendem.

Os alunos da escola de Educação Básica descobrem o mundo mágico através de teatros, livros, poesias, contos e conseguem expressar-se de maneira adequada, assim, o conhecimento na área de linguagens amplia-se e as competência e habilidades são desenvolvidas e vivenciadas na prática escolar.

Os bolsistas também se sentem mais seguros em relação à sua futura profissão, porque a inserção e o convívio escolar, principalmente o convívio com os alunos faz com que estejam mais preparados para exercerem o ofício de professores titulares, quando formados. Os professores da escola campo também, acompanham e auxiliam os alunos bolsistas para que melhorem suas práticas, quando estão realizando as atividades junto aos alunos, isso reforça a parceria entre a graduação e a escola, estabelecendo vínculos afetivos e educacionais.

Estratégias de leitura no PIBID

O estudo e o uso de estratégias de leitura são vistos como meios que desenvolvem habilidades leitoras de compreensão e interpretação. Os procedimentos utilizados na construção das bases necessárias para a formação dos leitores que se deseja, são as estratégias de leitura, a partir de narrativas curtas, por isso nas atividades do PIBID na escola, os bolsistas buscam narrativas curtas como, por exemplo, um texto ou um conto para ser trabalhado, assim desperta o gosto pelos alunos, também realizaram atividades com o gênero poesia.

Segundo Solé (1998) as estratégias de leitura são as ferramentas necessárias para o desenvolvimento da leitura proficiente. Sua utilização permite compreender e interpretar de forma autônoma os textos lidos e pretende despertar o professor para a importância em desenvolver um trabalho efetivo no sentido da formação do leitor independente, crítico e reflexivo. Para aprender as estratégias, o aluno deve integrá-las a uma atividade de leitura significativa, assim, é preciso articular situações de ensino de leitura em que se garanta sua aprendizagem significativa.

As estratégias de leitura utilizadas pelos bolsistas para despertar o interesse dos alunos pela literatura são: ativar o conhecimento prévio dos alunos, fazer com que eles comentem sobre determinado assunto, livro ou texto; destacar os elementos chaves do texto, para uma maior compreensão; ler o texto em voz alta junto com os alunos; formular perguntas sobre o assunto trabalhado; fazer com que os alunos exponham os seus pensamentos sobre o texto ou atividade realizada entre outras.

Os jovens leitores dos nossos dias gostam de ler enunciados curtos que tragam o máximo de informações, por isso as narrativas são muito bem escolhidas pelos bolsistas com as orientações da professoras orientadora e da supervisora do programa na escola. Formar leitores competentes que gostem de ler, que leiam para estudar e adquirir conhecimentos ou para obter informações para as mais diversas finalidades é formar as bases para que as pessoas continuem a aprender durante a vida toda. É por esses motivos que os bolsistas PIBID-Letras estão na escola, para, por meio de atividades, despertem o prazer pela leitura por parte dos discentes. É evidente que a prática de leitura estará sempre presente no dia a dia de nossos alunos. Com esse ponto de vista, é que os bolsistas sempre sugerem que sejam trabalhadas narrativas e textos que estejam relacionados ao cotidiano dos próprios alunos.

Formação de leitores

Pensa-se ser dever dos professores e futuros professores, propiciar aos educandos momentos que possam despertar neles o gosto pela leitura, o amor ao livro, à consciência da importância de se adquirir o hábito de ler. O aluno deve perceber que a leitura é o instrumento chave para alcançar as competências necessárias a uma vida de qualidade, produtiva e com realização.

Sabe-se que, do hábito de leitura dependem outros elos no processo de educação. Sem ler, o aluno não sabe pesquisar, resumir, resgatar a ideia principal do texto, analisar, criticar, julgar, posicionar-se. Então, a certeza que o PIBID-Letras, nas atividades desenvolvidas, conta com o apoio de todos os professores da escola, independente da disciplina que lecionam, pois a equipe docente tem plena consciência de que o aluno deve ter o domínio sobre a língua oral e escrita, tendo em vista sua autonomia e participação social.

Em seu livro, Aguiar e Bordini (1993) revelam que há um desinteresse crescente pela literatura entre os alunos. E ocorre um grande despreparo dos professores quanto à abordagem da obra literária, pois não estão inserindo na sua prática, dinamismo e motivação capazes de ir ao encontro das aspirações dos alunos. Isso vem não apenas das dificuldades inerentes à didática do ensino, mas também, por causa da própria experiência de leitura. Ler é algo que parece estar “escasso” entre nossos estudantes. É comum os alunos não encontrarem “utilidade” para o ensino da literatura e não sentirem prazer com esse aprendizado.

O texto literário não mostra apenas os fatos, mas a complexidade de pensamentos que rodeiam esses fatos, diferenciando o homem de cada época e de cada lugar, envolvido em seus processos histórico-sociais. Portanto, a linguagem literária é capaz de deixar lacunas que são preenchidas quando o leitor interage com o texto, unindo à leitura suas experiências anteriores, “atualizando” o ato de leitura, aproveitando-se do texto literário para executar leituras variadas.

Assim estimulando a leitura, faz-se com que os discentes, compreendam melhor o que estão aprendendo na escola, e o que acontece no mundo em geral, entregando a eles um horizonte totalmente novo.

Papel da escola na formação de leitores

Para muitos alunos, o primeiro contato com a literatura acontece na escola, o que lhe confere a grande responsabilidade, afinal todos os alunos precisam ler e ler sobre assuntos que sejam interessantes para suas formações escolares e pessoais, a literatura sempre foi muito presente nas escolas, mas infelizmente, nem todos os alunos se dedicam mais do que deveriam a “ela”.

Muitas vezes, a Literatura é vista como algo “chato”, ou como uma obrigação pelos alunos, obrigação essa de ler que muitos não querem ter e a escola precisa saber conviver com isso de maneira que não deixe a desejar na aprendizagem, oferecendo nossas maneiras de leitura e um contato diferente com a Literatura.

A leitura amplia e diversifica os horizontes, a visão e interpretação de mundo dos alunos de forma que se tornem mais atentos e preparados para a vida escolar e profissional, a leitura é uma das ferramentas mais poderosas para o aprendizado no estudo e no desempenho no mundo do trabalho.

O ambiente escolar desenvolve a leitura nos alunos, em todos os âmbitos, desde o momento em que são produzidos cartazes para as salas de aula, nas exposição de frases ou indicações, bem como durante as inúmeras atividades que são realizadas nas diversas

disciplinas. Também, na atualidade, as leituras acontecem nas plataformas digitais que contemplam inovadores suportes textuais, são ferramentas muito diversificadas de leitura e que cativam à nova geração de alunos, que convivem diariamente com a tecnologia. Há várias possibilidades de leitura, várias linguagens, com as quais os alunos se identificam, e assim, a escola aproxima os alunos dos textos reais, significativos.

A escola, no que tange à linguagem precisa modernizar-se, inserir os alunos em contextos variados de mídias digitais, novos suportes, também com livros diversificados, incentivando os alunos de diferentes maneiras para que leiam e tenham uma boa formação para ler e compreender os novos letramentos presentes no mundo tecnológico. Evidenciamos que a escola fornece diversas maneiras para que os alunos iniciem e sigam na formação literária, exerce seu papel de maneira muito responsável no que lhe cabe a formação de alunos que tenham a capacidade de ler e produzir textos correntes e coesos.

Relatos de práticas do PIBID em sala de aula: interpretação de textos, poesias, intervenção poética e contação de histórias

As mudanças ocorridas pela sociedade de forma geral têm afetado de maneira significativa as relações dos jovens com a cultura e a literatura. Partindo desse pressuposto, o objetivo das atividades desenvolvidas pelo PIBID-Letras é despertar nos alunos o gosto pela leitura e auxiliar os professores nas concepções de mediação de leitura na formação de alunos leitores.

Interpretação de textos

A leitura faz parte de nosso dia a dia, seja na escola, nas tarefas de casa, durante algum percurso que fazemos, enfim, em todos os momentos ela está presente. Saber interpretar um texto, pelo fato de ser muito importante, precisa ser rapidamente conquistada, pois ela nos ajudará em todas as disciplinas e saber qual a mensagem que um texto quer nos transmitir é essencial para analisar alguns pontos e compreender o mundo em que vivemos. A atividade de interpretação de texto realizada pelos bolsistas incluiu dois textos, sendo eles, “Nadando em Letras”, de Rafael Accorsi, e “A vida sem rodinhas”, de Martha Medeiros. Inicialmente instigamos o conhecimento prévio dos alunos sobre os textos, fazendo algumas perguntas como, por exemplo, se já conheciam o texto ou os autores, questões sobre as temáticas evidenciadas. Após isso, a estratégia de leitura utilizada foi o texto fatiado, para que os alunos, em dupla pudessem montá-los e, posteriormente, foi feita a leitura em voz alta com os alunos e foram colocadas ao quadro algumas perguntas sobre os textos, as quais geraram muitas discussões, pois ambos os textos tratam do cotidiano das pessoas. O diálogo entre bolsistas e discentes foi muito proveitoso e gratificante, tendo em vista a importância da temática trabalhada e da proposta realizada.

Poesia

Os alunos devem aprender poesia para melhorar a sua relação com a literatura e compreensão de texto, ao ler poesias, os alunos assimilam novos termos para se expressar e melhoram a sua escrita. As poesias trabalhadas com os alunos são escolhidas pelos bolsistas e pelas professoras orientadoras, dando preferência sempre para poesias brasileiras, valorizando assim a nossa cultura, com as atividades com poesias os alunos aprendem a declamar e interpretar poesias, juntamente com os bolsistas do PIBID-Letras.

Marcadores de Página

No mesmo dia das declamações de poesias, foram entregues marcadores de páginas para os alunos, como forma de incentivo à leitura, também como forma de homenagear o livro e destacar a sua importância para os indivíduos. Os marcadores foram planejados com todo o grupo do PIBID-Letras. Os alunos demonstraram grande satisfação ao receber os marcadores, principalmente pela frase exposta no marcador do escritor José Saramago “Se podes olhar, vê, se podes ver, repara.” que causou grande impacto nos discentes.

Intervenção Poética

Intervenção poética nada mais é do que a disseminação da literatura. Promover essa disseminação na escola vai muito além de propiciar aos alunos e professores a informação, é uma tarefa para despertar a reflexão sobre, o que somos no mundo enquanto pessoas e tornarmos mais humanos repensando questões da nossa história, das experiências vivenciadas, dos conflitos e emoções do dia a dia e o item mais importante: o de conhecer os textos literários. Ao adentrar a sala de aula, os bolsistas encantaram os alunos e, também, os professores com as declamações de poesias. Literalmente, invadiram as salas de aulas e demais setores das escolas.

Contação de Histórias

Para as crianças, o contato com o mundo dos livros e das Letras é sempre revelador e marcante. A literatura infantil leva mais que o simples conhecimento sobre histórias ao seu público leitor, ou ouvinte. Por meio de atividades como a contação de histórias, por exemplo, um universo de ideias e novos mundos a serem desbravados são apresentados. Pensando nisso, os bolsistas do PIBID realizaram na escola, para os alunos das séries iniciais do ensino fundamental, uma contação de histórias de poesias infantis e, também, a contação do livro *A palavra perdida*, escrito por um bolsista do PIBID-Letras.

Conclusão

A leitura propicia o conhecimento e amplia o universo cultural dos alunos, a realização das atividades de leitura envolvendo as estratégias foram de grande valia, pois possibilitaram aos alunos novas formas de ler e entender os textos. É tarefa dos professores das linguagens possibilitar a inserção dos alunos em múltiplas linguagens preparando-os para os letramentos sociais. O amadurecimento na trajetória de leitura requer professores competentes e alunos envolvidos e interessados, é preciso trabalhar com metodologias diferenciadas para atrair o interesse dos alunos, isso nós percebemos quando realizamos as diversas atividades. É perceptível o esforço das escolas em formar leitores disponibilizando materiais de qualidade.

Nesta perspectiva, o PIBID-Letras auxilia na formação de alunos-leitores, pois traz diferentes formas de leitura e uma visão atualizada de com o conhecimento se amplia e se renova por meio da leitura de textos diversificados. A experiência de prática de leitura na escola possibilitou o exercício da teoria aliado à prática. Exercitamos, no ambiente escolar, atividades metodológicas de leitura que nos auxiliaram a sermos leitores competentes e com habilidades mais aprimoradas para entender os textos e os seus contextos,

melhoramos nossa desenvoltura linguística, enquanto futuros profissionais, e isso também, auxilia, em nossa vida pessoal.

Tendo em vista os aspectos observados, o que se pode perceber é como a leitura muda a visão de mundo dos alunos e o quanto ela é importante para a formação de todos, pois a leitura amplia o pensamento dos alunos e os capacita a escreverem textos coesos e coerentes. As atividades desenvolvidas pelo subprojeto Letras na escola foram muito significativas, uma vez que nos proporcionaram experiências docentes aproximando-nos dos alunos e dos professores titulares, enfim de toda a comunidade escolar.

As estratégias de leitura servem como procedimentos para auxiliar na melhor compreensão do texto. Essa compreensão depende da clareza e coerência do texto, dos conhecimentos prévios do aluno-leitor e das estratégias utilizadas durante a leitura. Assim, é através da intervenção dos bolsistas, que é o modo como apresentam e abordam os textos, que faz com que os alunos dominem essas estratégias de leitura.

Sendo assim, o que podemos concluir é que o PIBID-Letras tem um papel de suma importância nas escolas, incentivando e promovendo conhecimento na área das linguagens, despertando nos alunos o prazer de ler e compreender os textos, mostrando a eles que ler faz toda a diferença em suas vidas. É de suma importância que o sujeito leia e escreva com competência, que faça valer o seu direito de cidadão por meio da materialização das linguagens nos diversos textos e suportes textuais, esse é o grande compromisso dos professores e alunos das letras.

REFERÊNCIAS

BORDINI, Maria da Gloria. AGUIAR, Vera Teixeira de. **Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas**. 2. Ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

BROD, Anelise. **PIBID-URI: universidade e escola articulando a formação docente inicial e continuada**. Curitiba: CRV, 2018. 270 p.

CONFORTIN, Helena; BOEIRA, Cleusa Salete Soares. **O PIBID na URI**. Frederico Westphalen: Ed. URI, 2012.

DIONISIO, Angela Paiva; VASCONCELOS, Leila Janot. Multimodalidade, gênero textual e leitura. In: BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia (orgs). **Múltiplas linguagens para ensino médio**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

MENDONÇA, Márcia (orgs). **Múltiplas linguagens para ensino médio**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: **configuração, dinamicidade e circulação**. In: BRITO, Karim Siebeneicher; GAYDECZKA, Beatriz; KARWOSKI, Acir Mário (orgs). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. 4. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade**. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs). **Gêneros textuais & ensino**. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2005.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROSING, Tania M. K. **A Formação do Professor e a Questão da Leitura**. Passo Fundo: Ediupf, 1996.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leitura**. 6. Ed. Editora Artmed, 1998.

SOUZA, Ana Lúcia Silva. **Letramentos de reexistência**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

PIBID - URI: NOVOS PARADIGMAS EDUCACIONAIS E AS EXPERIÊNCIAS NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA

Tailon Thiele
Priscila da Costa
Larine Theisen
Eliane Miotto Kamphorst

Introdução

O papel da educação está vinculado especialmente à formação humana em todas as suas interfaces. Trata-se de um processo emancipatório e de construção de consciência cidadã. No entanto, historicamente a educação brasileira não cumpriu, de fato, este caráter reflexivo, sendo restrita a grupos sociais específicos, e também com qualidade questionável. A ruptura dessa realidade inicia com a Constituição Federal de 1988, quando o acesso torna-se obrigatório na Educação Básica. Posteriormente, surge uma preocupação maior em relação à qualificação dos processos educativos, e a Constituição é complementada pela nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, e também pelo Plano Nacional de Educação de 2014.

Várias outras ações e projetos surgem a partir da demanda pela qualificação da educação brasileira, dentre os quais, destaca-se o Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID), criado em 2007 pelo Ministério da Educação (MEC). O programa busca qualificar a formação inicial de professores e também os processos de ensino e aprendizagem em escolas públicas. A Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, campus de Frederico Westphalen (URI/FW), por sua vez, inicia a participação a partir de 2010, quando o programa passa a abranger estudantes de licenciatura de Instituições de Ensino Superior (IES) comunitárias, além das instituições públicas.

O Subprojeto Matemática desenvolve suas ações na Escola Estadual de Educação Básica Sepé Tiaraju, em Frederico Westphalen (RS). Os bolsistas são orientados na identificação de demandas nos processos de ensino e aprendizagem, e também no planejamento e execução de atividades de intervenção que possam contribuir positivamente para a qualificação destes processos, além da sua formação docente.

A atuação dos bolsistas tem foco nas perspectivas atuais sobre o ensino e aprendizagem, de modo que busquem a integração de saberes teóricos construídos na Universidade e as experiências vivenciadas na escola campo. Nesse sentido, são elaboradas ações que incorporem metodologias e ferramentas de investigação, tais como a resolução de problemas e as tecnologias digitais. Logo, a formação inicial dos bolsistas, futuros professores, é norteadada por paradigmas educacionais inovadores, além de contribuir para a qualificação da escola pública.

Neste cenário, torna-se importante compartilhar as experiências propiciadas pelo PIBID, tendo em vista sua importância, especialmente na promoção do diálogo entre universidade e escola pública. Assim, este capítulo tem por objetivo propor algumas

reflexões acerca da formação inicial de professores num contexto de mudanças no papel da educação e no trabalho docente, a partir de paradigmas educacionais que vêm sendo reconstruídos na busca pela qualificação da formação. O PIBID, por sua vez, é contextualizado nesta reflexão a partir da discussão de atividades realizadas pelos bolsistas do Curso de Licenciatura em Matemática da URI/FW.

CONSIDERAÇÕES ACERCA DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID)

Historicamente a formação de professores vem sendo discutida sob diferentes perspectivas. No entanto, recentemente este tema vem sendo abordado com maior ênfase em pesquisas desenvolvidas no âmbito da academia. Estes estudos têm focado principalmente uma perspectiva de formação mais humanizadora. Em outras palavras, trata-se de “formar-se professor”, em detrimento de “formar professor”. Este paradigma, por sua vez, pressupõe um processo em que seja desenvolvido o pensamento autônomo, a reflexão crítica e a (re)construção contínua da identidade profissional e pessoal. Trata-se de investir na pessoa e valorizar o saber experiencial. (NÓVOA, 1992).

As características deste diferente processo educativo também exige a redefinição do papel do professor(a) formador(a). Este deve estar apto a promover uma formação integradora que favoreça o entendimento da complexidade do ser. Este tipo de formação mostra-se carregada de valor ético e estético, com compromisso social; compromisso com o desenvolvimento pessoal e a autonomia do sujeito; com o conhecimento e com a relação dos saberes; com a crítica e a intervenção sobre a realidade; compromisso também com os setores ou grupos sociais afetados por políticas de desigualdade; com o desenvolvimento coletivo através de atitudes cooperativas; com a democratização de oportunidades; com o combate da hegemonização e, sem dúvida, compromisso com a prática da solidariedade, buscando a construção da cidadania que só é possível em espaços de liberdade, autonomia e responsabilidade (MAGALHÃES, 2011, p. 53-54).

Dada a complexidade de sua qualificação, a formação de professores requer o estudo de temáticas de cunho pragmático. O comprometimento com o papel social da educação perpassa por compreensões sistemáticas acerca de aspectos relacionais entre docentes e alunos(as) e outras questões que envolvem a prática pedagógica. Nesse sentido, a formação docente precisa ir além de ideias teóricas, e propiciar a construção de referenciais da realidade, a partir das quais os professores possam pensar a sua práxis (MAGALHÃES, 2011).

Aos desafios colocados para elevar a qualidade na formação de professores, novas respostas foram sendo construídas pelas Instituições de Ensino Superior e suas unidades num movimento de criação de um fértil debate ao longo dos anos. Uma das respostas dadas pelo Ministério da Educação com intuito de atender ao movimento foi a criação do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) [...] (FRANCO; BORDIGNON; NEZ, 2012, p. 02).

O PIBID se trata de uma política pública de formação de professores que oferece bolsas aos estudantes de licenciaturas, a qual possui, dentre seus objetivos, antecipar a inserção, o vínculo e aproximação dos discentes a atividades da rede pública de ensino. O programa é desenvolvido em parceria com IES públicas e comunitárias.

Essa aproximação entre a Educação Superior, escolas públicas e os sistemas educacionais acontece na primeira metade da graduação, aprimorando o processo de formação inicial de docentes e contribuindo para a reflexão e integração entre teoria e contexto pragmático, na busca por melhorias na qualidade dos processos educativos. Nesse sentido, ainda podem ser destacados outros objetivos específicos como a

valorização do magistério, o incentivo a qualificação em nível superior para professores da Educação Básica, oportunizar aos professores em formação experiências inovadoras e interdisciplinares que possam servir de aporte para a identificação de problemas relacionados ao ensino e aprendizagem, além de possibilitar novas vivências aos professores das escolas públicas.

As ações do PIBID são realizadas em regime de colaboração, em projetos institucionais, os quais são divididos em subprojetos conforme a área de atuação. A participação de qualquer IES perpassa pela aprovação de projeto institucional, em editais específicos divulgados pela CAPES. As escolas públicas em que as atividades são propostas são indicadas pela IES, adotando critérios próprios para seleção. Os bolsistas são orientados por um professor da universidade (coordenador do subprojeto) e um(a) ou mais professores(as) supervisor(es/as) da escola em que atuam.

Durante dezoito meses os bolsistas conhecem a estrutura e o funcionamento do ambiente escolar, desde aspectos relacionados à estrutura física até a gestão e as relações que acontecem neste espaço. Além disso, planejam e propõem atividades didático-pedagógicas em consonância com a demanda decorrente de possíveis lacunas identificadas nos processos de ensino e aprendizagem. Estas ações são embasadas em concepções e paradigmas educacionais inovadores, em que sejam desenvolvidas competências e habilidades requeridas, tanto pela formação dos alunos da escola que estão envolvidos, quanto para a formação profissional dos docentes.

A partir destas vivências, a formação inicial de professores adquire caráter reflexivo. Os bolsistas têm a oportunidade de conhecer o seu futuro espaço de atuação, amparados pela orientação de profissionais da universidade e também da escola de Educação Básica. Nesse sentido, podem iniciar um processo de constituição de identidade docente de acordo com as compreensões construídas no decorrer do projeto. A partir disso, ainda podem pensar os processos educativos sob a perspectiva de paradigmas atuais que possam nortear a sua futura prática docente.

Novos paradigmas educacionais

Os processos educativos têm sido tratados com relevância em pesquisas recentes, especialmente sob a perspectiva de transformações sistemáticas em suas diversas interfaces. Trata-se de abordagens paradigmáticas consonantes com a demanda por uma formação qualificada, na busca pela emancipação humana por meio do pensamento crítico. A partir destas concepções, apresentam-se perspectivas voltadas à incorporação de metodologias e ferramentas pedagógicas que possibilitem a efetivação de uma educação democrática e, conseqüentemente, a construção de significados ao conhecimento científico. (MORÁN, 2015).

Dentre estas perspectivas, destacam-se o desenvolvimento de abordagens metodológicas apoiadas na investigação do conhecimento e a informatização dos ambientes escolares. Além disso, mudanças na configuração dos currículos têm sido discutidas no que se refere a sua organização. No entanto, neste capítulo apenas serão abordados aspectos sobre as duas primeiras possibilidades, a partir de sínteses elaboradas por autores da área da Educação e também da Educação Matemática. Entende-se que discussões curriculares podem emergir com base nas compreensões acerca destes primeiros fatores, e também fundamentadas na construção de uma identidade escolar.

Uma questão paradigmática que envolve a educação no contexto do novo milênio está ligada a capacidade de organização do conhecimento. Trata-se da sistematização de saberes compartimentados/fragmentados, mas que ainda assim estão ligados a problemas multidisciplinares. O desafio da educação perpassa pela compreensão do contexto, do global, do multidimensional e do complexo. Para que o pensamento se torne complexo,

através do funcionamento cognitivo, é fundamental a compreensão das inter-relações entre a unidade e a multiplicidade do conhecimento. (MORIN, 2011).

A Educação deve promover uma inteligência geral, capaz de lidar com os problemas pelo desenvolvimento de competências particulares ou especializadas e ainda que desenvolva a capacidade de apreender o contexto e o complexo de modo dimensional e dentro da concepção global; sendo assim o conhecimento amplo do mundo é essencial, mobilizando os conhecimentos de conjunto e aprimorando ainda mais essa inteligência (CARVALHO; ROCHA; ROCHA, 2016, p. 109).

Outro desafio inerente aos processos educativos refere-se a enfrentar as mudanças propostas pelo processo de transformação da humanidade. Existe uma evolução natural que pressupõe desorganizações e reorganizações constantes e, neste contexto, o conhecimento é incerto. Da mesma forma, os valores tornam-se ambivalentes e a humanidade direciona-se para um caminho desconhecido. A educação, por sua vez, precisa atentar-se ao desenvolvimento e a esfera de criação e recriação, para que esteja preparada para a imprevisibilidade. (MORIN, 2011).

Tendo em vista estes desafios e a evolução das tecnologias, surge a necessidade de uma reconstrução contínua do espaço educacional. Trata-se da busca pela comunicação humana e a difusão do conhecimento através da linguagem da internet. No entanto,

Os sistemas educacionais ainda não conseguiram avaliar suficientemente o impacto da comunicação audiovisual e da informática, seja para informar, seja para bitolar ou controlar as mentes. Ainda trabalha-se muito com recursos tradicionais que não têm apelo para as crianças e jovens. Os que defendem a informatização da educação sustentam que é preciso mudar profundamente os métodos de ensino para reservar ao cérebro humano o que lhe é peculiar, a capacidade de pensar, em vez de desenvolver a memória. Para eles, a função da escola será, cada vez mais, a de ensinar a pensar criticamente. Para isso é preciso dominar mais metodologias e linguagens, inclusive a linguagem eletrônica. (GADOTTI, 2000, p. 5).

Por outro lado, Lévy (1999) defende que a tecnologia é condicionante para a evolução geral da civilização. Nesse sentido, a sua presença abre algumas possibilidades, de modo que sejam possíveis opções culturais, sociais e, inclusive, de construção de conhecimento, que não seriam perceptíveis na sua ausência. Desse modo, enfatiza-se que é uma ferramenta importante, mas que não determina uma transformação.

O que se pode constatar no contexto pragmático é um grande crescimento no acesso a dados e informações, em detrimento ao conhecimento sistematizado. Por isso, pode-se considerar que, a partir das novas tecnologias, ingressou-se na sociedade da informação e educação, caracterizando uma revolução da informação. Neste contexto, a responsabilidade da escola perpassa pela democratização da informação, garantindo o direito de acesso, bem como, a sua organização e sistematização, de modo que o conhecimento seja construído. (GADOTTI, 2000, p. 7).

De maneira mais específica, a informatização no processo de ensino pode ser uma possibilidade para uma formação mais qualificada. No ensino de matemática, as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação estabelecem uma relação entre o objeto matemático e a sua representação. Desse modo, permitem que o pensamento seja desafiado pela simulação, experimentação, por uma nova linguagem e comunicação, em processos de investigação matemática. (BORBA; PENTEADO, 2012).

Dados alguns paradigmas atuais sobre a educação, é importante que a formação de professores possibilite a capacitação para lidar com as demandas em constante evolução. Nesse sentido, o PIBID pode contribuir para este processo, em que os professores em formação tenham acesso ao ambiente escolar e possam compreender como a educação

vem sendo desenvolvida e, a partir disso, construir e propor alternativas viáveis para a construção do conhecimento, utilizando ferramentas e metodologias consonantes com as perspectivas atuais. Assim, na busca por compartilhar possibilidades, a seguir são apresentadas algumas experiências vivenciadas pelos bolsistas no âmbito do projeto.

Vivências propiciadas pelo subprojeto matemática – URI

As atividades tiveram início em agosto de 2018, a partir da publicação de um novo edital. As ações realizadas até a elaboração deste relato foram divididas em dois momentos e com foco no Ensino Médio, de acordo com a proposta do subprojeto. No primeiro momento, os bolsistas conheceram a escola, sua estrutura física, corpo docente, funcionários e alunos. Buscaram entender a realidade na qual a escola se encontra e tomaram nota acerca dos documentos que norteiam o seu funcionamento, como o Projeto Político Pedagógico e Regimento Escolar. Além disso, realizaram observações de aulas da disciplina de matemática na busca por reflexões acerca das metodologias e ferramentas empregadas pelos professores e identificação de possíveis lacunas nos processos de ensino e aprendizagem. No segundo momento, foram planejadas e propostas oficinas com o objetivo de contribuir com a aprendizagem conceitual na disciplina de matemática, a partir da demanda observada pelos bolsistas e também pelas professoras supervisoras. Na sequência são descritas e discutidas algumas destas vivências realizadas pelos bolsistas.

Oficina com frações e números decimais: Esta atividade teve como objetivo diagnosticar possíveis dificuldades dos alunos do primeiro ano do Ensino Médio acerca dos conteúdos de frações e de números decimais e, posteriormente, propor uma oficina na busca por desconstruir possíveis dúvidas dos alunos acerca do assunto, bem como revisá-los. A importância da compreensão destes conceitos está vinculada à sua aplicação no estudo da matemática do Ensino Médio. A oficina foi desenvolvida em três etapas: elaboração e aplicação de diagnóstico de dificuldades; compilação e análise dos resultados do diagnóstico; elaboração e estudo de situações matemáticas que envolvem os conceitos.

Na primeira etapa, os bolsistas elaboraram um diagnóstico sobre frações e números decimais. As questões envolveram exercícios com as quatro operações básicas, e também alguns problemas matemáticos que propunham análises um pouco mais complexas, normalmente estudadas no Ensino Fundamental. Posteriormente, foi proposta a resolução das questões aos alunos do primeiro ano do Ensino Médio da escola campo. Na segunda etapa, houve a análise das respostas apresentadas por cada aluno. Os resultados obtidos foram insatisfatórios, especialmente nas questões que envolveram problemas matemáticos (nenhum acerto). Dados os resultados, na terceira etapa foi realizada uma oficina de intervenção no turno inverso da escola, com ênfase nas situações de maiores dificuldades apresentadas pelo diagnóstico.

Estudo de questões do ENEM e vestibulares: Durante o primeiro semestre de 2019 os bolsistas realizaram oficinas envolvendo questões do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e vestibulares, considerando a importância dessas avaliações para os estudantes do Ensino Médio que pretendem ingressar no Ensino Superior. O ENEM é composto por questões objetivas envolvendo as quatro grandes áreas do conhecimento, bem como uma prova de redação. O seu objetivo é avaliar o desempenho dos estudantes e colaborar para sua autoavaliação para o acesso à Educação Superior e também colabora com o desenvolvimento de estudos e indicadores educacionais no país (BRASIL, 2019). Já os vestibulares possuem formas de avaliação próprias. No entanto, não foi dada ênfase em nenhum processo seletivo específico.

As oficinas aconteceram em diversos momentos, de acordo com o andamento dos conteúdos estudados na disciplina de Matemática. Os bolsistas selecionaram questões sob orientação das professoras supervisoras e elaboraram suas resoluções. Posteriormente, as questões foram propostas aos alunos, inicialmente para que buscassem suas próprias formas de resolução individuais e, na sequência, cada situação foi discutida entre bolsistas e alunos, esclarecendo dúvidas e construindo as possíveis resoluções coletivamente. Salienta-se a importância atribuída neste momento à interpretação dos problemas propostos.

Estudo de função com a Torre de Hanói: A oficina teve como objetivo um estudo conceitual acerca de função matemática a partir da utilização da Torre de Hanói. Optou-se por esta ferramenta, tendo em vista que permite uma análise clara no que se refere à relação entre duas variáveis matemáticas. Trata-se de uma base com três torres (figura 3). O objetivo do jogo é transferir os discos de um pino para outro, sendo um disco por movimento, sem que um disco menor fique debaixo de um disco maior.

A relação existente é entre o número de discos e a quantidade de movimentos necessários para completar o objetivo, conforme a Tabela 1.

Tabela 1: Relação entre números de discos da Torre de Hanói e número mínimo de movimentos para transferir os discos de uma torre para outra

Número de Discos	Número mínimo de movimentos
2	3
3	7
4	15
5	31
6	63
7	127
8	255

Fonte: Autores (2019)

A atividade foi realizada em duplas no laboratório de informática da escola, uma vez que o jogo está disponível on-line no site Só Matemática³, e a quantidade de material concreto existente no laboratório de matemática da URI não foi suficiente. Ainda assim, os alunos puderam manusear o jogo.

Inicialmente houve a apresentação do jogo, seu objetivo e as regras. Os alunos também foram orientados a construírem no caderno uma tabela com os dados da Tabela 1.

Depois de resolver os enigmas, os alunos retornaram para a sala a fim de discutir acerca da atividade. A tabela 1 foi construída no quadro, e a partir dela os bolsistas foram conduzindo os alunos para a compreensão da relação existente entre as variáveis, e também na obtenção da lei da função que representa a situação, definida por $f(n) = 2^n - 1$, em que n representa o número de discos e $f(n)$ o número de movimentos. Foram

abordados outros conceitos como domínio, contradomínio e imagem de uma função, além de apresentar outros exemplos de funções que acontecem no cotidiano. Além disso, buscou-se tratar o conceito de função exponencial, uma vez que a relação existente no jogo trata deste tipo de função.

É importante salientar que estas experiências proporcionam aos bolsistas uma compreensão do espaço escolar, enquanto professores em formação. A partir destas vivências podem refletir criticamente sobre o ambiente e suas relações, metodologias de ensino empregadas e ferramentas disponíveis. Além disso, a aprendizagem dos alunos experimenta momentos diferenciados que podem contribuir positivamente para a apreensão conceitual. Da mesma forma, as professoras supervisoras vislumbram novas possibilidades para repensar as suas práticas pedagógicas.

Considerações Finais

Os paradigmas educacionais têm experimentado importantes mudanças principalmente visando uma formação mais humanizada. Salienta-se, no entanto, que é um momento de discussões intensas acerca dessas transformações, tendo em vista a evolução constante que ocorre no entorno das instituições de ensino, mas que não têm influenciado de forma consistente os processos educacionais. A qualificação da formação perpassa por repensar a instituição escolar e as relações que nela ocorrem, bem como o trabalho pedagógico.

O PIBID, por sua vez, vem ao encontro desta perspectiva, dada a importância da formação inicial de professores de acordo com o contexto pragmático da escola pública, que é responsável por parcela significativa do Ensino Básico no Brasil. Este programa possibilita aos professores em formação vivenciar a realidade da educação, relacionar com o conhecimento teórico construído na universidade e, a partir disso, refletir sobre o seu papel em sua futura atuação, bem como iniciar um processo de identidade e constituição docente.

Ademais, as experiências relatadas neste capítulo buscam construir apenas um esboço das ações realizadas no projeto, bem como contextualizá-las no entorno dos novos paradigmas educacionais e a formação docente. Logo, não é nossa intenção que sirvam de aporte metodológico para professores da educação básica, já que se tratam de situações pontuais que fazem parte de uma sequência maior de atividades, mas que possam contribuir para repensar suas práticas metodológicas.

REFERÊNCIAS

- BORBA, M. C.; PENTEADO, M. G. **Informática e Educação Matemática**. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012. 104p. Coleção Tendências em Educação Matemática, 2.
- BRASIL. Inep. Enem. **Conheça o Enem**. 2019. Disponível em: <https://enem.inep.gov.br/antes#conheca-o-enem>. Acesso em: 10 ago. 2019.
- CARVALHO, I. L. A. de; ROCHA, T. R. S.; ROCHA, M. B. Os sete saberes necessários à educação do futuro: reflexões e um novo olhar sobre o tema. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara/SP, v. 11, n. esp. 2, p.861-880, 2017. Disponível em: E-ISSN: 1982-5587.
- FRANCO, M. E.; BORDIGNON, L. S.; NEZ, E. **Qualidade na formação de professores: bolsa de iniciação à docência (PIBID) como estratégia institucional**. 2012.

GADOTTI, M. Perspectivas atuais da educação. **São Paulo em perspectiva**, v. 14, n. 2, p. 03-11, 2000.

LÉVY, P. **Cibercultura**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: 34. ed., 1999. 264p. (Coleção Trans).

MAGALHÃES, S. M. O. Relação pedagógica, afetividade, sensibilidade: pressupostos transdisciplinares para a formação docente. **Educação e Fronteiras On-Line**, Dourados/MS, v.1, n.3, p.51-63, set./dez. 2011.

MORÁN, J. Mudando a Educação com Metodologias Ativas. **Educação e Cidadania: aproximações jovens**, v. 2, n. 1, p. 15-33, 2015.

MORIN, E. Os **sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2011.

NÓVOA, A. **Formação de professores e profissão docente**. 1992.

AS EMOÇÕES NO PROCESSO DE ENSINO- APRENDIZAGEM: RELATOS DE PRÁTICAS DAS BOLSISTAS DO PIBID

Karlislei Aline Morganti Sadoski
Soraia Raimondi
Tainá de Oliveira
Angelica Fátima Zin Rigo
Denise Aparecida Martins Sponchiado

Introdução

As emoções podem ser consideradas, sem dúvida, como a origem da consciência. (Henri Wallon)

O ser humano é um ser social e afetivo. Por essa razão, precisa, ao longo do tempo, estabelecer relações para se desenvolver, sentir-se amado e querido pela família, pelos amigos, enfim, pela sociedade da qual faz parte. Desse modo, é por meio das relações que estabelece com seus pares, que ele passa a construir sua identidade, seu modo de pensar, de conviver e de agir perante às demais pessoas, o que o faz se deparar com os mais diferentes sentimentos, como a felicidade, o amor, a tristeza, a raiva, a alegria, a paz, entre outros.

Em muitas circunstâncias do cotidiano, enfrenta dificuldades para administrá-los, haja vista que, em um mesmo dia, distintos sentimentos podem se manifestar e o controle sobre os mesmos é essencial. No ambiente escolar, não é diferente, pois a pessoa percebe nitidamente quando se sente bem consigo mesma e com as pessoas com as quais convive, como professores, colegas, amigos e equipe diretiva. Isso, nada mais é, do que a vivência de emoções.

Em conformidade com o Dicionário Houaiss (2014, p. 738), a palavra *emoção*, de etimologia francesa “*émotion*”, corresponde ao “ato de deslocar, movimentar; agitação de sentimentos; abalo afetivo ou moral [...]” Ao se estabelecer uma relação desses sentidos com o comportamento humano, percebe-se que isso só ocorre quando uma pessoa se sente motivada e impulsionada a fazer algo ou a tomar alguma atitude.

Nesse sentido, pode-se afirmar que, desde o nascimento, o ser humano já faz uso das emoções para se comunicar com o mundo. Ademais, antes mesmo da aquisição da linguagem, consegue estabelecer relação com a mãe ou com pessoas próximas por intermédio dos movimentos expressivos, como choro, necessidades fisiológicas, sorriso e gestos. Se a criança sente que é bem recebida e reconhecida com essas experiências, cria possibilidades emocionais que lhe proporcionam novos laços, o que constitui a base para a compreensão de novos ambientes, pois, como esclarece Winnicott (1996, p. 115),

Atos de confiabilidade humana estabelecem uma comunicação muito antes que o discurso signifique algo, o modo como a mãe olha quando se dirige à criança, o tom e o som de sua voz, tudo isso é comunicado muito antes que se compreenda o discurso.

Ao longo da infância, é a emoção que abre caminho à cognição, à conscientização ou a sentimentos a respeito da própria criança. Isso significa que as funções cognitivas superiores das aprendizagens humanas mais complexas se constroem e reconstróem face à dinâmica das reações comportamentais, emocionais e afetivas.

Henri Wallon (1879-1962), médico, filósofo, político e psicólogo francês, foi um dos primeiros teóricos a colocar em evidência a importância das emoções para o desenvolvimento do ser humano. Para tanto, com uma postura interacionista, dedicou-se a compreender o psiquismo humano por meio das ações e reações da criança, focando elementos interdependentes que ajudam a entender a completude do desenvolvimento humano, tais como a afetividade, a cognição, a motricidade e a construção do eu. (GRATIOT-ALFANDÉRY, 2010).

Diante dessas premissas, este artigo tem o objetivo de socializar alguns aspectos emocionais da vida dos estudantes a partir do projeto *Emoções e diferenças*, cujo propósito foi o de investigar se estes conseguem perceber e lidar com seus sentimentos, associando essa percepção à necessidade do autocuidado emocional. A partir desta introdução, apresenta um aporte teórico, com abordagem do tema que norteia o projeto *Emoções e diferenças*, seguida da exposição de relatos de práticas desenvolvidas no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e, por fim, as considerações finais.

As emoções no processo de ensino-aprendizagem

Em conformidade com Martins (2004), as emoções estruturam a tendência humana que corresponde à autonomia, à singularidade e à integração e podem ser assim classificadas:

- a) emoções autoafirmativas: contribuem para o fortalecimento da individualidade, visam à preservação da vida do indivíduo, fortalecem a identidade de cada um como ser único e produzem um estreitamento da consciência;
- b) emoções autotranscendentes: contrárias às emoções autoafirmativas, facilitam a comunicação com o outro, promovem a vida em sociedade e a sobrevivência da espécie, bem como a expansão da consciência em direção ao outro; dão origem à solidariedade e favorecem a integração e a cooperação;
- c) emoções autotransformadoras: relacionadas à descoberta e à mudança para o progresso do indivíduo, instigam a busca pelo conhecimento, geram sonhos e gestam a realidade; expandem a consciência de maneira qualitativa;
- d) emoções contemplativas: advêm de uma experiência da totalidade e são reveladas em palavras somente por meio da poesia; constituem um êxtase advindo do contato com o belo ou com o sagrado; por intermédio delas, a consciência se expande de maneira qualitativa para além dos limites do eu.

À vista disso, enfatiza-se que toda a ação humana é baseada em sentimentos e emoções. Ou seja, a pessoa escolhe a sua ação conforme o seu desejo de realizá-la, conforme esclarece Maturana (2001, p. 22): “Por isso mesmo, sustento que não há ação humana sem uma emoção que a estabeleça como tal e a torne possível como ato”.

No processo educativo, o professor deve permear sua prática pedagógica por ações amorosas, tendo como foco a aprendizagem significativa e evolutiva de todos os educandos, pois, de acordo com o referido autor, “O amor é a emoção que constitui o domínio de ações em que nossas interações recorrentes com o outro fazem do outro um legítimo outro na convivência.” (MATURANA, 2001, p. 22).

Seguindo essa linha de raciocínio, infere-se que o desenvolvimento das habilidades focadas na educação das emoções e das diferenças serve de fundamento para a promoção do pensamento autônomo dos estudantes e de suas potencialidades, o que pode reduzir a

indisciplina e a ansiedade e, por consequência, melhorar os índices da aprendizagem. Essa preocupação está presente na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), cujo intento é o de guiar o aprendizado prático de crianças e jovens em relação a atitudes e habilidades de uso cotidiano no convívio em sociedade. (BRASIL, 2019).

De modo geral, quem aprende a gerenciar suas emoções ainda na infância possui *bagagem* para alcançar seus objetivos ao longo da vida, demonstrar empatia pelo outro, criar e manter relações sociais positivas, tomar boas decisões, entre outros aspectos favoráveis. Em síntese, desenvolver competências socioemocionais equivale ao desdobramento de ações que beneficiam a vida, pois, segundo o que prescreve a BNCC:

A interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças. Ao observar as interações e a brincadeira entre as crianças e delas com os adultos, é possível identificar, por exemplo, a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções. (BRASIL, 2019, n.p).

De acordo com o exposto na BNCC, verifica-se que por meio do contexto lúdico, podem ser identificadas emoções ou reconhecidos sentimentos que a criança, na maioria das vezes, reprime e acaba não demonstrando para a família e às pessoas que estão presentes em seu cotidiano. Convém ressaltar que pelo fato de o interesse pelo aprender não surgir espontaneamente nas crianças, cabe ao professor e à família a responsabilidade de despertar essa vontade, enfrentando e compreendendo o estado afetivo que, consoante Castro (2015, p. 28), pode ser

manifestado por emoções positivas (amor, alegria), e ainda por emoções negativas (raiva, tristeza e medo); a predominância dos aspectos positivos ou negativos vai depender do alicerce familiar. É nas relações entre as pessoas que a criança começa criar dentro dela sentimentos dominantes que serão manifestados pelos comportamentos.

Ao se referir à importância das emoções no contexto educacional, Santos (2000, p. 22), acredita que

a educação com objetivos exclusivamente cognitivos tem se mostrado insatisfatória, pois, apesar de tantos avanços tecnológicos, da televisão, de computadores e multimídia utilizados no processo educacional, as novas gerações têm mostrado crescente falta de competência emocional e social.

De acordo com a visão crítica do autor, torna-se pertinente afirmar que a sociedade contemporânea priva-se de competências, a exemplo da afetividade, da solidariedade, da iniciativa e do controle emocional. Por essa razão, exige que a escola assuma a função de cuidar da formação humana, possibilitando ao homem se relacionar de forma saudável consigo mesmo, com o outro e com o mundo.

O papel do professor diante das emoções em sala de aula

Consoante estudos de Tassoni (2000), as diversas formas de atuação do professor com os estudantes, em sala de aula, constituem-se em um complexo de interações por intermédio de distintas maneiras de agir que determinam as relações socioafetivas. Desse modo, as ocorrências prévias, escolares ou não, estruturam um conjunto significativo de ações que embasa as reações dos educandos sobre a realidade, estabelecendo, com isso, os efeitos de causa e consequência.

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

Em consonância ao pensamento de Libâneo, o trabalho do professor é fundamental para a construção de um ambiente colaborativo e saudável ao desenvolvimento intelectual e emocional, como também às aprendizagens. Isso justifica a grande cobrança por parte de toda a sociedade sobre a escola, no entanto, esta reflete as dificuldades existentes no meio social.

Sob esse prisma, emoções negativas e muito fortes podem desviar a atenção dos aspectos cognitivos e, igualmente, podem alimentá-los. Além disso, quando o estudante se sente motivado em decorrência de sentimentos de inspiração e prazer, permite a si mesmo o alcance do sucesso, superando as diferenças encontradas. Assim sendo, a forma como as emoções interferem na capacidade de projetar e atingir objetivos, ora ajudando, ora atrapalhando, determina como a pessoa pode enfrentar os desafios da vida.

Por conseguinte, para que a aprendizagem ocorra de maneira eficaz, é necessário despertar na criança alguma emoção, algum sentimento, ou mesmo permitir-lhe a construção de sentidos às questões cotidianas. Isso porque quanto maior for o interesse e a motivação por determinado tema ou atividade proposta, maior será o entendimento e a facilidade na aquisição e apreensão do conhecimento. Em contrapartida, se um determinado fato gerar forte angústia ou carga emocional, falhas temporárias na atenção e na concentração podem ser provocadas, impedindo, com isso, o desenvolvimento de uma nova aprendizagem.

Torna-se relevante enfatizar, então, que se os aspectos emocionais forem gerenciados de forma equilibrada, podem contribuir significativamente para o desenvolvimento de aprendizagens produtivas e prazerosas. Logo, as emoções são parte integrante do crescimento intelectual e cognitivo de todo estudante, de modo especial, na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Relatos de práticas

A execução de atividades na escola da rede pública estadual na qual as bolsistas do subprojeto PIBID-Pedagogia estão inseridas, no município de Erechim, RS, tem proporcionado muitas aprendizagens, entre elas, a experiência de ser professor, de atender aos estudantes, de planejar ações pedagógicas, assim trabalhar com as dificuldades das crianças atendidas pelo respectivo Programa. Dificuldades estas que, por estabelecerem relações com comportamento e com o conteúdo, comumente surgem no cotidiano escolar.

Ao longo dos meses, diversas atividades foram desenvolvidas, dentre elas, o projeto pedagógico *Emoções e diferenças*. Este projeto foi construído e organizado a partir das observações em salas de aulas que viabilizaram a percepção de que os estudantes têm dificuldades para administrar suas emoções, atitudes e comportamentos.

A prática envolvendo as emoções, correspondente ao referido projeto, foi realizada em salas de aula de uma escola da rede pública estadual de Erechim, RS, no turno da manhã. As turmas atendidas reuniram estudantes de diferentes turmas do 1º ao 5º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Com o 1º ano, foi possível ir muito além do esperado, pois os estudantes se preocuparam com o bem-estar dos colegas e amigos. No primeiro dia, foi apresentada a história *O monstro das cores*, de autoria de Anna Llenas, uma referência em educação

emocional e *bestseller* internacional que, por intermédio de um monstro carismático, ajuda os leitores a compreenderem suas emoções.

Após contação e conversa sobre a história, as crianças tiveram a oportunidade de expressar o que estavam sentindo, ou simplesmente contar uma situação vivenciada com envolvimento de atitudes positivas ou negativas, ou então, relatar uma experiência que tenha provocado alegria, tristeza, motivação ou ausência desta. Durante os relatos, pôde-se perceber a importância da habilidade de escuta, uma vez que saber escutar é imprescindível para que as crianças se tornem adultos pensantes e empáticos.

Ao final da aula, a atenção foi dirigida ao monstrinho do amor. Após o trabalho desenvolvido, tendo-o como foco central, um dos estudantes, junto com o seu diário, levou-o para casa, para contar à sua família como foi passar um dia de muitas emoções positivas. Todas as crianças, uma após a outra, a cada novo dia, levaram o monstrinho para casa. Depois de todas terem levado o monstrinho para suas casas, criou-se um momento de diálogo, no qual cada uma pode compartilhar com os colegas o dia que passou com o mesmo, como se sentiram e como a família ajudou-os a desenvolver a tarefa solicitada.

No segundo dia de atividades, o trabalho foi direcionado ao tema diversidade. Para tanto, utilizou-se o livro *Tudo bem ser diferente*, de autoria de Todd Parr, cuja abordagem pedagógica trata das diferenças de cada um de maneira acessível e divertida. Após a contação, realizou-se um momento de reflexão sobre a história, tendo em vista a importância de se respeitar a diversidade e carregar consigo os valores e as emoções previamente trabalhadas.

Na sequência, a proposta foi a de produzir um desenho das diferenças. Aos estudantes, enfatizou-se que poderiam compor um autorretrato ou desenhar alguém da família, ou mesmo objetos, demonstrando a diferença entre ambos. Para finalizar as atividades, com o uso das imagens do livro, desenvolveu-se o jogo da memória das diferenças.

Com o 2º ano, no primeiro dia de realização do projeto, também realizou-se a contação da história *O monstro das Cores*. Como a história apresenta um monstro que se encontra com seus sentimentos misturados, o que lhe deixa confuso, após o conto, por meio de diálogo e mediação, procurou-se expandir os conhecimentos a respeito das emoções e das sensibilidades das crianças, ajudando-as a identificar como é a alegria, a tristeza, a angústia, a solidão, a saudade, o medo, a raiva, a paz, a calma, o nervosismo e a harmonia.

Durante os relatos, foi possível perceber como cada criança estava se sentindo naquele momento e as emoções demonstradas. Também foi possível identificar qual dos sentimentos mais se manifestava, destacando-se a tristeza, a alegria e a saudade.

No segundo dia de atividades, os estudantes foram convidados a organizar um círculo. No meio deste, havia uma roleta das emoções, e cada triângulo colorido que configurava a roleta representava uma emoção, a exemplo de: felicidade, saudade, vergonha, raiva e medo. Em seguida, foram motivados a participar e direcionar a seta de acordo com o que estavam sentindo. Nesse momento, as emoções foram o alvo da atenção, assim como durante a realização da técnica do abraço que encerrou as atividades naquele dia. Ao findar as atividades, pôde-se constatar que as atividades ajudaram as crianças a falar e a enfrentar seus sentimentos negativos, desfrutando dos positivos. Com isso, aprenderam que a atenção, o cuidado e o carinho podem remover os sentimentos prejudiciais a uma vida saudável e equilibrada.

Com o 3º ano, no primeiro dia de atividades, a motivação para trabalhar o projeto partiu da história *O monstro das cores*, haja vista que se adapta às diferentes idades das crianças. Após a contação da história, estas confeccionaram seus diários de bordo a partir da estratégia metodológica do pote das emoções. De acordo com essa dinâmica, a cada novo dia, passaram a colocar um papel colorido com seus nomes no pote, por exemplo, azul para representar a tristeza, e amarelo, a alegria. Nos diários de bordo, passaram a

registrar a cor colocada no pote, justificando a razão de terem sentido a respectiva emoção. Até o final da primeira aula, foram trabalhadas atividades interdisciplinares a partir da exploração da história.

No segundo dia, abriu-se espaço para uma roda de conversa, a fim de se tomar conhecimento dos sentimentos registrados e como os educandos os demonstraram em seus diários de bordo. Para finalizar, todos foram convidados a assistir ao filme *O Touro Ferdinando*, com direção de Carlos Saldanha. Ao retratar diversas emoções vividas pelo personagem principal - Ferdinando -, um touro que prefere a vida calma e tranquila ao invés de bufar e bater cabeça com os seus pares, o filme possibilitou a reflexão e o entendimento de algumas emoções presentes no cotidiano familiar e escolar.

Ao analisar os diários de bordo, verificou-se que muitos estudantes registraram em um dia a alegria, e em outro, a tristeza. A alegria, representada pelos papéis amarelos, teve diferentes justificativas: porque as famílias estavam bem; porque haviam brincado muito com os colegas; porque haviam tido algo diferente na aula, como filme e dinâmicas. Já em relação à tristeza, representada pelos papéis azuis, muitos escreveram este sentimento em seus diários de bordo, em virtude de algo triste ter acontecido com as suas famílias ou porque tinham brigado com os amigos na escola.

A leitura dos diários desencadeou a percepção de que as emoções influenciam muito nas atitudes das crianças, uma vez que, tristes, não queriam brincar e não agiam naturalmente, pulando, conversando. Diferentemente, quando estavam felizes, contavam o porquê de tanta felicidade e brincavam com todos.

No 4º e no 5º anos, a estratégia metodológica utilizada foi diferente, pois o entendimento foi o de que a história-base para as demais séries, pertencente à Literatura Infantil, já não seria tão atrativa para os estudantes que fazem parte do 4º e 5º anos do Ensino Fundamental. Todavia, utilizou-se a mesma proposta de produção do diário de bordo.

No primeiro dia de atividades, a turma foi levada para uma outra sala, mais aconchegante e diferente do ambiente rotineiro da sala de aula. Nesse espaço, foi possível conversar a respeito das emoções, procurando saber como elas estão presentes no dia a dia e qual a intensidade das emoções na vida de cada estudante, entre outras questões que foram sendo abordadas durante a roda de conversa. Os estudantes sentiram-se muito confortáveis no ambiente diferente, assim como demonstraram entusiasmo e interesse para falar sobre o que sentiam.

Ao final da conversa, fez-se a explanação da estrutura do diário de bordo, explorando aspectos históricos, a exemplo da época das navegações, em que as pessoas costumavam anotar tudo o que acontecia na viagem. Ou seja, registravam tudo em um determinado lugar. Por esse motivo, a denominação diário de bordo.

Os estudantes foram desafiados a escrever suas emoções durante o período de uma semana. Já no primeiro momento, puderam enfeitar seus diários de bordo para dar início aos registros em suas casas. Para finalizar o primeiro dia, ainda foi explorado o pote das emoções: cada estudante trouxe um pote para a escola e receberam folhas coloridas. Nesse pote, eles passaram a colocar rostinhos (desenhados em folhas coloridas) de três tipos: feliz, triste ou chateado, tarefa também prevista para o tempo de uma semana.

No segundo dia de atividades, os estudantes foram convidados a escutar a música *Peça Felicidade*, da banda Melim, que tem início com estes versos: “Aproveite todas as sensações / Sinta a chuva te molhar / E quando o sol chegar [...]” Após a apreciação da composição musical, abriu-se espaço para trocas de ideias sobre a letra em relação às emoções humanas. Na sequência, os diários de bordo e os potes das emoções foram devidamente explorados. Cada um teve, assim, a oportunidade de relatar as emoções vividas no espaço de tempo de uma semana, permitindo-lhes dirigir um olhar para si próprios.

Mediante o breve relato das atividades desenvolvidas em diferentes turmas dos Anos Iniciais, depreende-se que o projeto *Emoções e diferenças* foi de grande valia para a

formação humana e acadêmica, pois os estudantes, de modo especial, os do 4º e 5º anos passaram a refletir mais sobre o que sentem e também sobre o que os outros sentem, o que se denomina empatia. Além disso, pôde-se verificar que há por parte deles um grande interesse em falar sobre sentimentos. Isso porque, possivelmente, não conversam a respeito de emoções vividas com os pais ou familiares e amigos. Não obstante, tratar dos sentimentos e das emoções, como também das diferenças é imprescindível para que, desde cedo, as crianças possam se sentir integrantes dos diferentes contextos sociais e compartilhar o que é comum a todo ser humano.

Considerações Finais

A criança é um ser que precisa de cuidados, de atenção e de contato humano para se desenvolver social e emocionalmente. Isso significa que, por meio das relações com seus pares, vai construindo sua identidade, seu modo de pensar e agir, respeitando as diferentes identidades.

Outro aspecto importante é que a criança precisa de autocuidado, para se tornar capaz de gerir o que sente e perceber que seus sentimentos constituem sua essência humana. Entretanto, nem sempre as crianças possuem um diálogo aberto com os pais e/ou responsáveis, o que as torna caladas e reprimidas em relação aos seus sentimentos e emoções, apresentando, cada vez mais, dificuldades para expressarem o que sentem.

Ao tecer estas considerações finais, torna-se conveniente ressaltar o significado e a abrangência de projetos desenvolvidos de forma integrada em Programas como o PIBID. A relevância se dá pela oportunidade de se conhecer a realidade escolar, e mais ainda, por ter sido possível conhecer um pouco da vida emocional dos estudantes e como eles lidam com os seus sentimentos.

Diante desses verdadeiros ganhos, obtidos durante a formação acadêmica, evidencia-se que aprimorar conhecimentos é fundamental para que se possa, cada vez mais, inter-relacionar a teoria à prática. Similarmente, infere-se que é essencial construir uma metodologia de ensino eficaz e condizente às reais necessidades dos estudantes. Dessa forma, além de se investir na formação de futuros educadores, questões relevantes ao desenvolvimento emocional das crianças podem ser consideradas prioritárias, para que a aprendizagem ocorra de forma significativa, produtiva e desafiadora.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular - BNCC**. Educação é a base. Brasília, DF: MEC/CONSED/UNDIME, 2019. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 14 ago. 2019.

CASTRO, Edileide. **Afetividade e limites**: uma parceria entre família e escola. 5. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2015.

GRATIOT-ALFANDÉRY, Hélène. **Henri Wallon**. Tradução Patrícia Junqueira. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. (Coleção Educadores).

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2014.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LLENAS, Anna. **O monstro das cores**. Tradução Rosana Mont'Alverne. Espanha: Aletria Editora, 2012.

MARTINS, José Maria. **A lógica das emoções**: na ciência e na vida. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

MATURANA, Humberto. **Emoções e Linguagem na Educação e na Política**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.

MELIM. **Peça felicidade**. Disponível em: <https://www.melimoficial.com.br>. Acesso em: 12 mar. 2019.

O TOURO Ferdinando. Produção de Carlos Saldanha. Estados Unidos: Walt Diney's, 2017.

PARR, Todd. **Tudo bem ser diferente**. São Paulo: Editora Panda Books, 2002.

SANTOS, Jair de Oliveira. **Educação Emocional na Escola**: a emoção na sala de aula. 2. ed. Salvador, 2000.

TASSONI, Elvira Cristina Martins. **Afetividade e produção escrita**: a mediação do professor em sala de aula. 2000. 233 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP, 2000. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/252287>. Acesso em: 12 ago. 2019.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa, Edições 70, 1968.

WINNICOTT, Donald Woods. **Tudo começa em casa**. Tradução Paulo Sandler. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

CONSCIÊNCIA SOCIOAMBIENTAL: PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA ESCOLA

Bibiana da Cruz Santos
Eduarda Sarturi dos Santos
Daniellie Righes Severo
Ana Cristina Sapper Biermann

Introdução

As primeiras atividades de Educação Ambiental (EA), no Brasil, remontam ao início da década de 1970. Sem a participação de movimentos sociais de trabalhadores da educação, que por motivos diversos, não se envolveram com a questão ambiental, ficaram sob a ação de agentes sociais, as iniciativas educativas ambientais, como um instrumento técnico científico voltado para a resolução de problemas ambientais por meio da transmissão de conhecimentos ecológicos e da sensibilização. (LOUREIRO, 2006).

A grande degradação dos ecossistemas e a perda da biodiversidade, dentre outros fatores, causam grande impacto na vida de todos. Com esse cenário preocupante, surge a Educação Ambiental, auxiliando a crises sócioambientais, caracterizadas por processos aos quais o aluno constrói atitudes, conhecimentos e consciência voltada para a conservação do meio ambiente. Cada vez mais as escolas demandam de conhecimentos e experiências que aproximem os sujeitos dos olhares da ciência e dos impactos que existem.

A grande degradação dos ecossistemas e a perda da biodiversidade, dentre outros fatores, causam grandes impactos na vida de todos e com esse cenário preocupante surge a Educação Ambiental, como um auxílio a tantas crises socioambientais, caracterizada por processos aos quais o aluno constrói atitudes, conhecimentos, e consciência voltada à conservação do meio ambiente. Cada vez mais as escolas demandam de conhecimentos e experiências que aproximem os sujeitos dos olhares da ciência e dos impactos que existem.

Desenvolvimento

Inserido neste escopo é possível observar que aulas práticas, feiras de ciências, gincanas e microscopia são importantes para a formação do leitor, pois contribui para a aprendizagem colaborativa entre professores, alunos e comunidade escolar, favorecendo a divulgação científica, além de garantir momentos interativos e de aprendizagem. As práticas em Educação Ambiental constituem momentos onde conteúdos programados pelos professores são abordados de maneira interdisciplinar, facilitando a contextualização dos conhecimentos, propiciando ao aluno uma aprendizagem lúdica e eficaz.

Neste sentido, observa-se que as aulas práticas, feiras de ciências, gincanas e microscopia são importantes para a formação do leitor, pois contribui na aprendizagem

colaborativa entre professores, alunos e comunidade escolar, propiciando a divulgação científica e oportunizando a interatividade.

As práticas em Educação Ambiental promovem a abordagem de conteúdos interdisciplinares, facilitando a contextualização dos conhecimentos de forma lúdica, eficiente e convidativa.

A redução no desperdício de água, a coleta seletiva do lixo, entre outras atitudes que contribuem com o meio ambiente, são ações que devem ser realizadas e debatidas na sala de aula ou durante intervenção com os alunos, proporcionando que eles sejam agentes participativos do processo de ensino aprendizagem.

Dentre as ações que devem ser abordadas com os alunos, destacam-se aquelas que estão diretamente ligadas ao seu cotidiano, tais como: a redução no desperdício de água, a coleta seletiva do lixo e a preservação ambiental. Essas reflexões permanentes mudam o modo de pensar e de agir, tornando os alunos agentes participativos do processo de ensino aprendizagem.

Portanto, para que haja uma efetividade no combate aos desequilíbrios ambientais é necessário primeiramente entender como o homem percebe o meio ambiente e sua relação com ele, para só então propor ações que visem a melhoria da qualidade de vida e a sustentabilidade. (SILVA *et al.*, 2011). Com isso, a escola e a comunidade é um local com um grande privilégio, pois os alunos, através de práticas podem fazer uma analogia e perceber os impactos ambientais de uma maneira diferente.

Aulas práticas na formação do aluno

Relacionar educação ambiental nas aulas práticas tem o objetivo primordial de fornecer instrumentos para a sociedade ampliar suas ações e discussões sem relação às questões ambientais, sobretudo no âmbito das escolas, de modo a ter uma sociedade consciente e educada para tais questões. Em vista disso, cabe à sociedade colocar em prática princípios educativos que possibilitem garantir a existência de um ambiente sadio para todos.

As aulas práticas como qualquer outra ação pedagógica, pressupõe planejamento, mas é na execução que elas assumem características diferenciadas das abordagens centradas no professor e no conhecimento racional apenas. O planejamento prévio é mais flexível, pois pode ser ajustado no decorrer da execução.

Aulas demonstrativas são importantes recursos para fixação de conhecimentos teóricos apresentados. Porém é importante ressaltar que esse tipo de aula pode trazer para o aluno que a ciência nada mais é do que leis pré-estabelecidas, comprovadas e imutáveis que não abrem espaço para novos conceitos e pensamentos. Quando o aluno literalmente faz parte da aula, ele começa a compreender a ciência como interpretação da realidade, o que estabelece uma atitude científica. (ABOU SAAB; GODOY, 2007).

Assim, ao planejar procurou-se criar momentos nos quais favorecessem a participação e o envolvimento, visando sempre à construção de conhecimento. As temáticas que foram abordadas permitiam o pensar, o refletir sobre ações desenvolvidas no cotidiano dos alunos.

Desta forma, essas criações foram pensadas para desenvolver o senso crítico em relação aos prejuízos sofridos pelo meio ambiente, devido a exploração abusiva pelos seres humanos. A seguir são apresentadas algumas das aulas práticas planejadas e executadas pelos bolsistas do PIBID-URI, inseridas no projeto interdisciplinar “Meio ambiente e saúde na formação do leitor”.

Educação ambiental: circuito de atividades / dia mundial da água

Uma das atividades aplicadas nas turmas de ensino médio consistiu na exibição de um vídeo sobre o consumo consciente da água, com o intuito de incutir nos alunos a indispensável reflexão sobre a forma que eles usam a água, no seu cotidiano.

Outro momento da atividade foi criado com base nas consequências dos atos dos alunos nos seus cotidianos. Foi proposta uma fala sobre a destinação do lixo jogado no chão. Enfatizando que este lixo é um dos poluentes dos corpos d'água, causando contaminação por conta dos resíduos tóxicos, poluição da areia das praias, matas ciliares, e morte de animais aquáticos (peixes, tubarões, tartarugas e aves aquáticas etc) que se prendem ao lixo e confundem os fragmentos com alimento, morrendo por asfixia e inanição.

A partir disso, percebeu-se a necessidade de mostrar aos alunos a importância da mata ciliar. Deste modo, foi desenvolvido uma atividade com garrafas pets. Adotando quatro modelos de mata ciliar, cada um com uma forma diferente, sendo a primeira com a mata ciliar conservada desempenhando sua função ambiental de extrema importância na manutenção da qualidade da água, estabilidade dos solos, regularização dos ciclos hidrológicos e conservação da biodiversidade.

Na segunda garrafa pet o intuito era visualizar a importância da preservação da mata ciliar. Nesta garrafa foi colocado terra, alguns gravetos e pedras simbolizando os danos ambientais decorrentes da redução da cobertura florestal proporcionada por ela.

Na terceira garrafa pet havia apenas terra, nela visualizavam-se as consequências na qualidade da água, erosão e perda de nutrientes no solo, além de alterações e desequilíbrios climáticos. O outro objetivo da atividade era referente ao descarte correto do óleo de cozinha, baseando-se nisso foi desenvolvida a quarta garrafa pet com a vegetação nativa preservada. Ao despejar o óleo nota-se que não há filtração, da forma que ele é descartado imediatamente causa grande impacto. A saber, o descarte incorreto de 1 litro de óleo pode poluir mais de 25 mil litros de água. Após tudo isso os alunos foram orientados sobre a forma correta de descartar o óleo de cozinha.

Considerando-se que a água é um elemento fundamental para a vida de todos os seres da Terra, a ingestão de água tratada é essencial para conservação da saúde. No entanto, o consumo de água sem o devido tratamento pode provocar diversas complicações. Ao abordar este tema foi proposta demonstração de um filtro caseiro para os alunos, durante o circuito.

A proposta apresentada visava a participação dos alunos numa atividade diferenciada, na qual fosse abordado a importância do senso de responsabilidade perante seus atos. Afinal de contas, para que ocorra a mudança dos padrões dominantes de produção e consumo é necessário que seja adotado um processo de decisão mais responsável.

Em um universo de possibilidades, pode-se dizer que mudar comportamentos, e a forma de ver o mundo e as pessoas, com base na conscientização, despontam como fatores essenciais para modificar os atuais padrões de produção e consumo. Afinal, sem a busca por novos direcionamentos corre-se o risco de acelerar o que deveria ser freado, sob pena de a sociedade não contar com recursos que estão chegando ao limite. (FOLADORI, 2005).

O circuito teve como objetivos motivar os alunos a realizarem atitudes conscientes, desenvolverem habilidades e incentivar a criatividade, proporcionando-lhes um universo de possibilidades.

Uso do laboratório de ciências para aulas práticas de microscopia

A educação vem mudando com o passar dos anos, e é de suma importância que os professores também busquem novas técnicas para transmitir o conhecimento para seus alunos. Antes, o professor era o centro de toda a aula e o aluno era um receptor de informação, seu único papel era aprender apenas o que lhe era ensinado dentro da sala de aula, os conteúdos eram trabalhados sem nenhuma preocupação com a individualidade do aluno, porém, nos dias atuais, o professor não é mais um apresentador de conteúdo, mas um interlocutor do conhecimento prévio do aluno, ligando esse conhecimento às teorias científicas. Percebe-se, portanto, que a atualização da forma de ensino é necessária e fundamental para um melhor aprendizado.

Inserido neste contexto, foi priorizada a implementação de aulas práticas para que os alunos consigam fazer uma analogia com os conteúdos trabalhados em sala de aula, pois, a aula prática é uma ferramenta muito eficaz para promover a interação do aluno com o professor.

A atividade foi dividida em três momentos. Inicialmente, os alunos coletaram amostras de água em área próxima da escola, após, observaram no microscópio fazendo uma relação com o que estavam vendo e o que estudavam, e por fim, foi apresentada uma breve explicação sobre o conteúdo trabalhado durante a aula.

Semana do meio ambiente

O Dia Mundial do Meio Ambiente foi instituído pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 1972, durante a Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente Humano, em Estocolmo. O dia 5 foi escolhido por coincidir com a data da realização dessa conferência. Essa data representa um marco decisivo para o surgimento de políticas que direcionaram a atenção das nações para as questões ambientais.

A consciência socioambiental é primordial para os dias atuais, sendo o principal meio de desenvolvimento de uma sociedade alinhada às práticas sustentáveis. Assim, uma das formas de melhorarmos essa situação está na aplicação de práticas de educação ambiental dentro das escolas, possibilitando o desenvolvimento da criticidade, do conhecimento e da proatividade na construção de uma consciência socioambiental dos jovens que serão o futuro da nossa sociedade.

Na busca da conscientização e envolvimento dos alunos e da comunidade escolar, as supervisoras e os acadêmicos do PIBID/URI dos cursos de Ciências Biológicas, Letras e Educação Física, promoveram diversas atividades durante a gincana do Colégio Estadual Monsenhor Assis, as ações estão inseridas no *projeto interdisciplinar “Meio Ambiente e Saúde na formação do Leitor”*. A gincana escolar promoveu ações dinâmicas, artísticas, culturais e competições saudáveis, propiciando a intensa participação dos alunos e professores, e promovendo a reflexão sobre a consciência ambiental, com ênfase na prática da reciclagem no ambiente escolar.

Considerações Finais

Com a realização deste trabalho, foi assumido o compromisso de promover o debate e a abordagem de diversos assuntos e temáticas importantes, englobando todos os agentes e sujeitos da escola, direta ou indiretamente.

A partir das oficinas os alunos percebem a importância de suas atitudes perante a sociedade, pois é papel do educador expandir a percepção de mundo que seu aluno vive, dando exemplos – positivos e negativos – do impacto que a preservação ou a falta dela

pode ter na qualidade de vida das pessoas em volta do mundo. A partir disso, as atividades realizadas trabalhavam a Ciência como uma grande influência na vida cotidiana a ponto de ser difícil imaginar como seria o mundo atual sem a sua contribuição ao longo do tempo, desta forma, ela despertava a curiosidade e o interesse dos alunos, permitindo a troca e a amplificação de aprendizagem.

Percebeu-se que o trabalho agregou diversos conhecimentos e experiências na vida dos alunos, propiciando a criação de estratégias para mudanças de hábitos que possibilitarão uma vida mais consciente e saudável.

REFERÊNCIAS

ABOU SAAB, L. A.; GODOY, M. T. **Experimentação nas aulas de biologia e a apropriação do saber**. 2007. Disponível em:<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/446-4.pdf>. Acesso em: 03 set. de 2019

EFFTING, Tânia Regina. **Educação Ambiental nas Escolas Públicas: Realidades e Desafios**. 2007. 90 f. Monografia (Especialização) – Curso de Planejamento Para O Desenvolvimento Sustentável. Centro de Ciências Agrárias. Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Marechal Cândido Rondon, 2007.

FOLADORI, G. **Por uma sustentabilidade alternativa**. Uruguai: Colección Cabichui, 2005.

LIMA, V. S. ;ANJOS, M. B. Feira de ciências e ensino de ciências: desdobramentos escolares. **Educação Ambiental em Ação**, v. 58, p. 01-16-16, 2016.

LOUREIRO, C. F. B. **O movimento ambientalista e o pensamento crítico: uma abordagem política**. 2. ed. Rio de Janeiro: Quartet, 2006.

SILVA, F. A educação ambiental no ensino de biologia. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 2, n. 2, nov. 2011.

VIEIRA, Tainan. **Aulas Práticas no Ensino de Biologia**. Disponível em: <<https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/biologia/aula-praticas-no-ensino-de-biologia/56456>>. Acesso em: 3 set. 2019.

VIVÊNCIAS E EXPERIÊNCIAS DOS BOLSISTAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO PIBID: RELATO DE EXPERIÊNCIA NA ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO MÉDIO CARDEAL RONCALLI

Cristian Parode Eberhart
Vera Lucia Rodrigues de Moraes
Micael Milani Sarmento

Introdução

Nos dias atuais enfrentamos uma realidade bastante complicada nas áreas de docência, as quais estão sofrendo fortes complicações pela falta de incentivo financeiro e social, bem como por serem áreas que são essenciais para a vida humana. Sendo assim, para quem está buscando uma carreira profissional docente, leva consigo uma enorme “bagagem” de responsabilidades e também de medos e incertezas, tendo em vista que nos últimos anos não há um aumento significativo no salário dos professores.

Contudo, em meio a essas problematizações, temos o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID, o qual representa uma oportunidade valiosa para os acadêmicos de Licenciatura.

Levando em consideração que entre os objetivos da Licenciatura estão: o conhecimento teórico/prático e também uma aproximação da realidade escolar enfrentada pelos profissionais de Educação Física. Desta forma, os futuros docentes possuem uma excelente ferramenta a seu favor, pois há a possibilidade de aprimorar suas qualificações por meio da docência, bem como o aprofundamento de conceitos e as técnicas aprendidas em sala de aula.

O presente trabalho tem como base os relatos pertinentes às experiências vivenciadas pelos bolsistas do Programa em questão, que visa expor alguns assuntos referentes às atividades realizadas, bem como uma compreensão acerca do PIBID, sobre as bolsas, vivências e a importância deste projeto na vida dos participantes, os quais fazem parte de uma Universidade situada em Frederico Westphalen-RS, a qual pertence também a Escola Estadual De Ensino Médio Cardeal Roncalli, onde os alunos realizam práticas e estudos referentes as mesmas, levando em consideração os conceitos da Base Nacional Comum Curricular.

História do PIBID

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid é um programa de incentivo e valorização do processo de formação de professores, além de proporcionar o constante aprimoramento desse processo, por meio de práticas pedagógicas em ambientes escolares. (BRASIL, 2013).

O Pibid oferece bolsas para que alunos de licenciatura desenvolvam a sua formação docente através da aplicação de atividades pedagógicas em escolas de educação básica, contribuindo para a integração entre teoria e prática, para a aproximação entre universidades e escolas e a introdução à vivência pedagógica do aluno no ambiente escolar, para a melhoria da educação e da formação mais especializada da docência brasileira. Todo o processo de intercâmbio com a escola é feito com a orientação de coordenadores de área – docentes das licenciaturas - e por supervisores - docentes das escolas públicas onde exercem suas atividades. (BRASIL, 2013).

Conforme a Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica – DEB, “O diálogo e a interação entre licenciandos, coordenadores e supervisores geram um movimento dinâmico e virtuoso de formação recíproca e crescimento contínuo.” (BRASIL, 2013, p. 27).

O Pibid em seu lançamento inicial atendia prioritariamente as áreas de Física, Química, Biologia e Matemática para o ensino médio – dada a carência de professores nessas disciplinas. Dois anos depois com o constante crescimento das demandas e as políticas de valorização do magistério, o programa possibilitou o atendimento de toda a Educação Básica. Cabem às instituições participantes a definição dos níveis a serem atendidos e a prioridade das áreas, de acordo com a análise da necessidade educacional e social do local ou da região. (BRASIL, 2013).

O Programa não pode ser considerado como estágio, pois contém uma carga horária consideravelmente maior do que este que é estabelecido pelo Conselho Nacional de Educação – CNE, também por o Pibid poder acolher bolsistas sem um mínimo de matérias previamente concluídas, ou seja, desde o início da sua formação. (BRASIL, 2013). “A inserção no cotidiano das escolas deve ser orgânica e não de caráter de observação, como muitas vezes acontece no estágio. A vivência de múltiplos aspectos pedagógicos das escolas é essencial ao bolsista.” (BRASIL, 2013, p. 28).

Assim como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica – Pibic foi voltado para a formação de professores, o Pibid, devido ao Decreto 7.219/2010 teve uma preocupação com a institucionalização do programa, com sua consolidação e com sua continuidade na agenda das políticas públicas educacionais. (BRASIL, 2013).

A forma de garantia do crescimento tem como base os relatórios apresentados, com resultados já alcançados, justificativa e planilha com previsão de atendimento. Dessa forma não haverá atrasos na prática dos alunos devido a procedimentos operacionais demorados. (BRASIL, 2013).

No ano de 2013 o Pibid passou a atender licenciandos do Programa Universidade para Todos (ProUni), do Ministério da Educação, e que estudam em IES privadas, também alinhando-se a nova Portaria de Regulamentação que selecionou projetos de IES pública e privadas sem fins lucrativos de todo país. (BRASIL, 2013).

O Pibid não se preocupa apenas em inserir o acadêmico nas escolas para ter uma vivência vazia, este deve se integrar de forma participativa nos processos da escola. Desta forma os objetivos do Programa são:

- I - incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;
- II - contribuir para a valorização do magistério;
- III - elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;
- IV - inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem;
- V - incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como coformadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério;
- VI - contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura.
- VII – contribuir para que os estudantes de licenciatura se insiram

na cultura escolar do magistério, por meio da apropriação e da reflexão de instrumentos, saberes e peculiaridades do trabalho docente. (BRASIL, 2013, p. 30-31).

Esses objetivos estão fundamentados na compreensão de realizar uma educação mais humana e com ênfase no bem mais precioso da escola e da formação, no qual faz com que ela exista e seja cultivada diariamente, revista e reelaborada. O Pibid é o agente facilitador do tripé universitário que dá a chance do acadêmico se preparar para exercer sua função e proporcionar uma educação mais significativa.

Processo de formação docente

Uma das maiores preocupações das Licenciaturas é formar um profissional capaz de integrar o aluno a comunidade escolar, priorizando a extensão como base a sua concretização.

No que se refere à extensão, a universidade vem envidando esforços no sentido de manter a sua participação junto às comunidades nas áreas urbanas e rurais. Isto se dá por meio do desenvolvimento de ações que envolvem projetos, cursos, eventos e prestação de serviços voltados para associações/organizações, comunidades locais, crianças e adolescentes, estudantes, famílias, grupos em situação de desamparo, dentre outros. Para cumpri-lo, a URI destina 0,5% do seu orçamento, quantia que é utilizada a bolsas para acadêmicos e ao financiamento de projetos. Além do estímulo à participação dos discentes em projetos de pesquisa e extensão, existe também uma preocupação em incentivar constantemente os alunos a participarem de eventos da área. (URI, 2017).

Tripé da universidade

Considerando o que o Artigo 207 da Constituição Federal garante o princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, a URI busca a qualidade e a excelência no mesmo.

Sendo assim, o Curso de graduação em Educação Física Licenciatura da URI, na concepção das políticas de Ensino, Pesquisa e Extensão constantes no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da Universidade, utiliza estratégias pedagógicas que enfatizam a busca e a construção do conhecimento, ao invés da simples transmissão e aquisição de informações. Além de metodologias demonstrativas busca diversificações didático-pedagógicas que privilegiem a pesquisa e a extensão como instrumentos de aprendizagem, estimulando a atitude científica e profissional. Para tanto, o curso promove a inserção dos alunos e professores em grupos de Ensino, Pesquisa e Extensão que proporcionem benefícios à qualidade e ao aperfeiçoamento do ensino, para a gestão universitária e para a sociedade. (URI, 2017).

Os alunos são estimulados a participar, desde o primeiro semestre do curso, de Projetos de Pesquisa e Extensão. Conforme o Projeto Político Pedagógico do Curso de Educação Física Licenciatura (URI, 2017) “É possibilitado ao aluno do Curso de graduação em Educação Física Licenciatura participar de Programas de Iniciação Científica e extensão, em conformidade com os Editais da Universidade e de fomento externo.”

Metodologia

Este artigo traz um relato de vivências e experiências de atividades realizadas pelos bolsistas de iniciação à docência do Programa Pibid. As informações apresentadas foram obtidas por meio de acadêmicos de Educação Física que são o grupo focal deste artigo.

Os participantes foram 04 acadêmicos, licenciandos do Curso de Educação Física na Universidade Regional Integrada ao Alto Uruguai e das Missões – URI/FW, bolsistas de iniciação à docência, do Pibid, que participam do projeto em uma escola pública do município. Primeiramente os bolsistas foram convidados informalmente a participar, aceito o convite, todos receberam um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), o qual, leram e assinaram, garantindo, assim, o sigilo dos nomes e os princípios éticos a serem seguidos. Em seguida, realizamos uma entrevista com perguntas variadas que condizem com o programa foram propostas para responder.

As informações coletadas foram discutidas por meio de análise de conteúdo, sendo este um método de análise de informações contidas em um documento. (CHIZZOTTI, 2006).

A técnica utilizada para a análise de conteúdo foi a categorização, um procedimento de agrupar os dados levando em conta as particularidades existentes entre eles. (MORAES, 1999).

Resultados e discussões

Conforme a ética que deve ser seguida em trabalhos científicos, os acadêmicos foram nominados por letras, ficando da letra A até a letra D, assegurando, assim, o sigilo dos nomes.

Os dados foram categorizados da seguinte forma: Motivação em estar no Pibid; Tornar-se professor; Contribuições do Pibid; Contribuições além da formação; Anseios para o Pibid; Percepção dos colegas.

Motivação em estar no PIBID

De fato entre poder por a mão na massa e ter margem para cometer deslizes nas atividades obtendo um feedback é a melhor opção para combater a insegurança, a incerteza e o desconhecimento do trabalho escolar. É de se pensar também pelo lado remunerativo que o Programa traz, que não cabe ser avaliado como uma forma de pagamento por um serviço prestado, mas sim, por um auxílio em gastos decorrentes. Para Lemos *et al.* (2010), a bolsa deve ser vista como um incentivo para que o acadêmico não desista do projeto, devido problemas financeiros causados por transportes ou viagens, e não como motivo de inscrição.

Dois dos bolsistas relatam, além de outras considerações, a contribuição da remuneração como forma de interesse para a permanência na vaga:

Primeiramente pelo fato de ganhar uma grande experiência e identificar a minha identidade como professor, dessa forma potencializando minha formação. Secundamente pela ajuda financeira que ganharia. (Acadêmico A).

Ter um maior convívio com o meio escolar, adquirir experiência para uma melhor docência e ter certa base para os estágios curriculares, além da remuneração que o programa proporciona. (Acadêmico B).

Como já comentado, pode ser dizer que as considerações do Acadêmico C vão ao encontro da realidade e objetivos do programa, são elas:

Pelo fato de que minha experiência com a docência que era basicamente aulas teórico/práticas na faculdade não me deixavam “seguro” o suficiente para exercer a profissão futuramente. Então esta foi minha motivação maior, pois vi no PIBID uma oportunidade de evoluir em minha área e adquirir novos conhecimentos, tanto na teoria, por meio da elaboração de projetos, quanto na prática, com as aulas práticas que realizamos com os alunos da escola. (Acadêmico C).

Também, todo o processo de trabalho dentro do Programa pode ser considerado como atrativo para outras futuras contratações na área da docência, do mesmo modo que é um atributo a mais no currículo do bolsista. Esse foi um dos motivos para o Acadêmico D estar na vaga:

Pela experiência que é adquirido durante todo o processo, pelo currículo [...] (Acadêmico D).

Pelo que se pode observar o principal motivo dos acadêmicos a fazerem parte do Programa é pela questão da experiência. Há uma noção comum de que o PIBID é um grande intensificador do processo de formação docente e concretizador do tripé da universidade.

Tornar-se professor

Em relação à questão de tornar-se professor, pode ser dizer que todos os bolsistas seguem a mesma reflexão, todos querem ser professores por que encontram nessa profissão a melhor forma de fazer o que gostam:

Porque gosto dessa interação com a turma e poder fazer parte do processo de formação dos alunos. Também quero ganhar experiência na área para futuros estudos aprofundados (Acadêmico A).

Pois é uma área que sempre chamou minha atenção e um desejo de criança em ser professor (Acadêmico B).

Pois sempre gostei de ajudar as pessoas em geral, no dia-a-dia. E essa profissão é uma forma muito gratificante de conciliar minha paixão pela ajuda ao próximo, com o amor que tenho por ver a evolução das pessoas ao meu redor, bem como a superação e a gratidão que é despertada nas pessoas as quais estendemos a mão ou ensinamos algo novo (Acadêmico C).

Porque é algo que gosto de fazer e me sinto bem quando passo meus conhecimentos as demais pessoas (Acadêmico D).

Contribuições do PIBID

Cada acadêmico pôde elencar quais as contribuições que o PIBID os trouxe na formação acadêmica e como futuro professor, em todas as considerações feitas por eles, tinham alguma ligação positiva com a inserção e a interação com o ambiente escolar. As seguir as considerações dos Acadêmicos A,B e C.

*Potencialização da minha formação.
 Maior compreensão do ambiente escolar.
 Significativa experiência no desenvolvimento de atividades para os alunos.
 Melhor facilidade na produção de trabalhos acadêmicos.
 Aproximação da escola e da universidade no trabalho em conjunto. (Acadêmico A).*

Experiência para dar aulas.
Convivência com o meio escolar.
Melhor elaboração de projetos escolares.
Conhecimento dos desafios no âmbito escolar.
Conhecimento da BNCC. (Acadêmico B).

Formação acadêmica.
Currículo.
Conhecimento adquirido.
Informações sobre o andamento escolar.
Benefícios. (Acadêmico D).

O PIBID serve para que os acadêmicos vivenciem essas dificuldades, preparando-os para o mercado de trabalho e para suas futuras práticas pedagógicas. Vivenciar estes estraves com um professor para orientá-los de como resolvê-los é essencial. Além do mais, superar as dificuldades encontradas no processo de ensino aprendizagem é um dos objetivos do projeto PIBID. (BRASIL, 2007).

Contribuições além da formação

O Programa, além de trazer contribuições para a formação acadêmica, pode proporcionar aos bolsistas alguns outros benefícios.

Os bolsistas A e C relataram:

A principal contribuição que percebo é de melhorar minha comunicação no dia a dia, onde sei me expressar melhor para resolver algum assunto. [...]
[...] A organização da minha vida acadêmica de forma a proporcionar a melhor compreensão dos processos escolares. (Acadêmico A).

Preparação para novos desafios profissionais
Improviso de metodologias práticas
Ética
Responsabilidade
Compromisso (Acadêmico C).

Também outros acadêmicos relataram as contribuições em relação à docência, como o Acadêmico B:

Melhor profissionalismo na docência.
Maior conhecimento prático.
Maior valorização do profissional da educação.
Elevação da minha qualidade de ensino.
Articulação entre a teoria e a prática necessária para a minha formação docente. (Acadêmico B).

Anseios para o PIBID

Um assunto importante da discussão foi o que os pibidianos esperam para o futuro enquanto participantes da vaga.

O desenvolvimento de trabalhos mais significativos para os alunos e também para mim mesmo. Maior diálogo e organização das propostas. (Acadêmico A).

Adquirir sempre mais experiência à docência, elevar minha qualidade de ensino e continuar a aperfeiçoar. (Acadêmico B).

Colocar em prática todos os conhecimentos práticos/teóricos adquiridos no decorrer da experiência com o Programa, a fim de somar na vida das pessoas e também espero que toda minha vivência nesse projeto, todo o esforço e dedicação sejam reconhecidos no decorrer da minha trajetória profissional e pessoal. (Acadêmico C).

Me tornar um profissional que saiba lidar com as pessoas e que consiga passar meus conhecimentos para as demais pessoas. (Acadêmico D).

Percebe-se que a maioria dos bolsistas pensam que a questão de aplicar seus conhecimentos já adquiridos no decorrer do Curso é o mais importante, mas é mais do que isso, o PIBID pode apresentar influências em toda a formação do acadêmico, amadurecendo seu planejamento, organização e participação do contexto escolar.

Percepção dos colegas do curso

Nem todos os acadêmicos do Curso de Educação Física Licenciatura participam do Programa, por este motivo é válido abordar, na opinião dos pibidianos, quais são suas impressões.

Concorda-se com a afirmação dos acadêmicos de que o PIBID é uma forma de estágio, sendo este projeto fundamental para que os acadêmicos tenham conhecimento de como é a profissão na realidade, de como realmente funciona a prática pedagógica de um professor na escola. No entanto, o projeto PIBID se diferencia do estágio por ter uma carga horária maior, por poder acolher os acadêmicos desde o início da graduação e permitir uma inserção orgânica dos pibidianos no contexto escolar. (BRASIL, 2013).

Como um momento onde nós acadêmicos do curso podemos aplicar nossos conhecimentos e antes do estágio, poder ter contato com a vivência e o ambiente escolar. (Acadêmico A).

Creio que a maioria tem a mesma percepção que as minhas, pois a maioria busca um maior engajamento em adquirir experiência na docência escolar. (Acadêmico B).

Alguns se empenham ao máximo, se esforçam e se dedicam, enquanto outros são mais desleixados, não comparecendo às aulas, ou até mesmo não cumprindo com seus deveres. (Acadêmico C).

Que a bolsa é muito significativo tanto para o futuro profissional que você irá se tornar mas também para o currículo. (Acadêmico D).

Portanto, o projeto PIBID traz ao bolsista uma interação escolar diferente do estágio obrigatório, no Programa tem-se uma liberdade maior para planejar e criar de forma mais própria, aproximando-se grandemente da real docência de fato.

Considerações Finais

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID é fundamental no desenvolvimento de futuros docentes, visto que o mesmo possibilita inúmeras possibilidades de vivências muito realistas e peculiares de nossa futura profissão.

Ao término do presente trabalho, percebemos que o PIBID vai muito além de uma simples bolsa, que ele é indiscutivelmente algo muito benéfico para seus participantes, pois todas as atividades desenvolvidas são imprescindíveis na vida de qualquer acadêmico, por

serem interligadas com os objetivos do Curso e também com a docência em si, pois aproxima os futuros professores da realidade escolar e de toda a organização que há entre a parte administrativa das escolas e o corpo docente das mesmas.

Os projetos realizados no decorrer do Programa foram cruciais para o aumento de experiências e novos desafios, pois tratavam-se de alguns temas nunca trabalhados pelos acadêmicos, o que foi bastante desafiador e intuitivo para todos, porque assim como os pibidianos, os alunos da escola campo também foram surpreendidos com tais projetos e atividades, tornando as mesmas uma novidade atrativa e ao mesmo tempo convidativa.

Em meio a todos os relatos, percebemos que a bolsa não é em si tão importante para a permanência dos futuros docentes no Programa, considerando que a grande maioria é motivado pelas práticas, pelos diálogos em grupo, pelas aulas coletivas e por todo o conhecimento adquirido no decorrer da caminhada destes acadêmicos, tendo em vista que o fator principal da adesão e do desenvolvimento do PIBID como um todo é justamente o amor e a dedicação pela docência, que possui em seu trajeto toda a motivação e gratificação necessárias para seguir em frente.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica – DEB**

/disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/1892014-relatorio-PIBID.pdf>

BRASIL. **Seleção pública de propostas de projetos de iniciação à docência voltados ao Programa Institucional de Iniciação à Docência – PIBID**. Brasília: Congresso Nacional, 2007. Disponível em:

https://WWW.capes.gov.br/images/stories/download/editais/Edital_PIBID.pdf.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisas em ciências humanas e sociais**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

LEMOS, C. S. *et al.* A importância para a iniciação científica para alunos de graduação em biomedicina. *Revista Eletrônica Novo Enfoque*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 11, p. 61-66, jan./dez. 2010. Disponível em:

<http://WWW.castelobranco.br/sistema/novoenfoco/files/11/artigos/08.pdf>

MORAES, R. Análise de Conteúdo. **Revista Educação**, Porto alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, jan./maio 1999.

URI. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Educação Física Licenciatura**. 2017.

FERRARI, Rosane de Fátima, BRUM, Olívio Bochi, IDANIR, Ecco, VENDRUSCOLO, Giana Bernardi Brum (Organizadores). **Manual de normas técnicas para produções acadêmicas da URI**. Frederico Westphalen 2017.

O PIBID, A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA E A CONSTRUÇÃO DOS SABERES DA DOCÊNCIA

Ângela Bortoli Jahn
 Guilherme Molazzane Gabert
 Laryssa Freitas Piecha
 Milena Nadalon Dalenogare

A participação no programa PIBID, ao longo dos anos de 2014 a 2017, 2018 e 2019, oportunizou aos acadêmicos e professores envolvidos diferentes experiências no contexto escolar, acompanhadas de reflexões sobre suas impressões, dúvidas, aprendizagens, experiências, expectativas e dificuldades da docência. Isto pode ser visto nos relatos feitos pelos alunos participantes do PIBID, o que nos desafiou a refletir sobre a importância do PIBID na formação inicial do professor de Educação Física, na construção da identidade docente e dos saberes da docência. Segundo Garcia (2009, p.110), “a identidade profissional docente se constitui como uma interação entre a pessoa e suas experiências individuais e profissionais”. Para o referido autor o conceito de identidade não é algo estático, mas uma realidade que evolui tanto individual como coletivamente e se desenvolve ao longo da vida, constituindo-se num processo de interpretação de si mesmo, num determinado contexto, podendo ser entendida como uma resposta às perguntas: quem sou eu neste momento? Ou, o que posso vir a ser?

Autores contemporâneos têm abordado, em seus estudos, a temática da Formação de Professores. Dentre eles, destacamos nessa pesquisa: NÓVOA (1992), TARDIF (2007), ZEICHNER (1993), SCHON (1992) e IMBERNÓN (2009).

Para Nóvoa (1992), existem os três AAA que sustentam o processo identitário dos professores: A de Adesão, A de Ação e A de Autoconsciência. O significado atribuído a cada um deles é:

Adesão - porque ser professor implica sempre adesão a princípios e a valores, a adoção de projetos, um investimento positivo nas potencialidades das crianças e dos jovens;

Ação – na escolha das melhores maneiras de agir, jogam-se decisões do foro profissional e do foro pessoal, pois o sucesso ou o insucesso de certas experiências “marcam” a nossa postura pedagógica, fazendo-nos sentir bem ou mal com esta ou aquela maneira de trabalhar na sala de aula;

Autoconsciência – porque tudo se decide no processo de reflexão que o professor leva a cabo sobre a sua própria ação, de modo que a mudança e a inovação pedagógica estão intimamente dependentes deste pensamento reflexivo.

Dentro desse tema, TARDIF (2007), na tentativa de auxiliar na delimitação de um corpo de conhecimento que assinalasse para uma perspectiva de identidade docente, apresentou uma proposta, entendendo que o saber docente é plural, sendo classificado em quatro tipos distintos a) os saberes de formação profissional, b) os saberes disciplinares, c) os saberes curriculares e d) os saberes experienciais, os quais descrevemos a seguir.

a) Os *saberes de formação profissional* (das Ciências da Educação e da ideologia pedagógica) correspondem àqueles transmitidos pelas instituições de formação de

professores. Na prática docente, há uma mobilização de saberes que podem ser chamados de *saberes pedagógicos* “que se apresentam como doutrinas ou concepções provenientes e reflexões sobre a prática educativa, reflexões racionais e normativas que conduzem a sistemas mais ou menos coerentes de representações e de orientações da atividade educativa”. (TARDIF, 2007, p.37). Tem como objetivo central a formação do saber-fazer dos professores. Os saberes pedagógicos integrados à formação docente precedem e dominam a prática da profissão, mas não provêm dela.

b) Os *saberes disciplinares* são aqueles que correspondem às diversas áreas de conhecimento, como, por exemplo, a Ciência, a Matemática e a História. Eles são transmitidos, basicamente, nas instituições de Ensino Superior, nos cursos de graduação, e são independentes da área de Educação e de cursos de formação de professores.

c) Os *saberes curriculares* estão relacionados aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos escolhidos pela instituição escolar para elencar e organizar os conhecimentos e saberes sociais, que na sua compreensão, devem compor o currículo escolar. Tais saberes estão relacionados à capacidade do professor de se relacionar com os programas escolares, colocando-os em prática.

d) Os *saberes experienciais* são específicos do exercício da docência e da prática da profissão, pois são produzidos no cotidiano do trabalho docente. Segundo Tardif (2007, p.39), “esses saberes brotam da experiência e são por ela validados” e são saberes incorporados à experiência individual ou coletiva sob a forma de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser que são desenvolvidos no exercício das funções e práticas dos professores.

Torna-se importante pontuar, nesse momento, que tais saberes, descritos por Tardif (2007), não são estanques, eles estão imbricados uns nos outros, produzem-se e se marcam mutuamente. A docência é realizada em um campo múltiplo de forças, de redes, de conhecimentos, de saberes, de relações. Eles são vivenciados, re(elaborados) e re(significados) ao longo da formação docente. Faz-se necessário descrever sobre o que tem se discutido na área da Educação, sobre a formação de professores, que vem impregnada dos saberes descritos por Tardif (2007), iniciando pelo que consta na legislação vigente sobre o tema. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) dispõe, em seus artigos 62 e 63:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal.

§ 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério.

§ 2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância.

§ 3º A formação inicial de profissionais de magistério dará preferência ao ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias de educação a distância.

Art. 63. Os institutos superiores de educação manterão: I – cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental; II – programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica; III – programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis.

Posto isso, quanto à legislação vigente, vale destacar que são inúmeras as pesquisas na área de Educação, sobre o tema Formação de Professores. Uma importante reflexão nos traz Imbernón (2009, p.16)

É preciso uma nova forma de ver a educação, a formação e o papel do professorado e do alunado. Abre-se uma imensa pausa, na qual estamos instalados, alguns incomodamente. Esse desconforto leva à busca de novas coisas, a começar a ver se é possível vislumbrar alternativas, e antigas e novas vozes começam a superar sua afonia para narrar o que sabem sobre o ensino e a formação.

Diante do contexto apresentado por Imbernón (2009), que tem pesquisado e teorizado sobre a Formação de Professores, o autor destaca que atualmente programa-se e oferta-se muita formação, mas fica evidente que há pouca inovação. Talvez, segundo o referido autor, “um dos motivos seja que ainda predomina a formação de caráter transmissora, com supremacia de uma teoria ministrada de forma descontextualizada, distante dos problemas práticos do professorado e de seu contexto” (Ibid, p.35). E propõe novas perspectivas para a Formação de Professores, considerando-as desafiadoras:

- A criação de redes de inovação, comunidades de prática, formativas e comunicação entre os professores.
- A possibilidade de uma maior autonomia na formação, com a intervenção direta do professor;
- Partir dos projetos das escolas para que o professor decida qual formação de que necessita, colocando em prática e avaliando tal projeto;
- Como ideia-eixo – mais do que ter uma intenção de atualizar o professor, oportunizar espaços de reflexão sobre a prática educativa a partir da realidade educacional, o intercâmbio de experiências, os sentimentos sobre o que acontece, a observação mútua, os relatos de vida profissional, os acertos e os erros, que possibilitem a compreensão, a interpretação e a intervenção sobre a prática.

Imbernón (2009) ressalva, também, que a formação de professores não pode se separar das políticas governamentais, das instituições formadoras. As políticas educativas da formação deveriam propiciar uma nova estrutura organizativa, sendo mais flexíveis e descentralizadas, ainda mais próximas às instituições educativas, um modelo mais indagativo e de desenvolvimento de projetos, no qual o professor, em um contexto determinado, assuma o protagonismo merecido, e seja ele quem planeja, executa e avalia sua própria formação.

Corroborando com essa ideia, Nóvoa (2009) expõe que a formação de professores, deve ser pensada dentro da profissão, pois a construção de uma identidade profissional e o desenvolvimento de saberes docentes é potencializada, quando há a conexão do futuro professor com a cultura profissional. Sendo assim, tal formação pode ser pensada a partir de cinco dimensões: 1) *da prática*: a formação de professores deve assumir uma forte característica prática, centrada na aprendizagem dos alunos e no estudo de casos concretos, tendo como referência o trabalho escolar; 2) *da profissão*: a formação de professores deve passar por dentro da profissão; 3) *da pessoa*: a formação de professores deve dedicar uma atenção especial às dimensões pessoais da profissão docente; 4) *da partilha*: a formação de professores deve valorizar o trabalho em equipe e o exercício coletivo da profissão; 5) *do público*: a formação de professores deve estar marcada por um princípio de responsabilidade social, favorecendo a comunicação pública e a participação profissional no espaço público da Educação

Destacamos, também, Zeichner (1993), outro autor que realiza estudos e pesquisas na formação de professores, e que muito veio a colaborar com o referencial que orienta essa pesquisa. Tal autor afirma que um modelo de formação de professores baseia-se num conjunto de princípios e crenças acerca da natureza e objetivos da escola, do ensino, dos professores e da sua formação. Os profissionais detêm um saber prático que pode ser teorizado e refletido, utilizando o conceito de professor como prático-reflexivo. A concepção

da prática profissional deste modelo é a que esta tem origem na capacidade do professor para aprender a partir da experiência, refletindo criticamente sobre as suas próprias ações.

No desenvolvimento do conceito de professor reflexivo, um dos autores que teve maior influência na difusão do conceito de reflexão, foi Donald Schön (1992), que buscou, na Teoria da Indagação de John Dewey (1859- 1952), os fundamentos para a construção de sua teoria de prática reflexiva, para a formação de um profissional reflexivo. São três, as ideias centrais: a reflexão-na-ação, a reflexão-sobre-a-ação, e a reflexão sobre a reflexão-na-ação, descritas a seguir:

- A reflexão-na-ação traz consigo um saber que está presente nas ações profissionais, podendo ser compreendido também como conhecimento técnico ou solução de problemas, ou seja, é o componente inteligente que orienta toda a atividade humana e manifesta-se no saber-fazer.

- A reflexão-sobre-a-ação, está em relação direta com a ação presente. Consiste numa reconstrução mental retrospectiva da ação para tentar analisá-la, constituindo um ato natural com uma nova percepção da ação. O distanciamento da ação presente, para refletirmos, é um movimento que pode ser desencadeado sem gerar, necessariamente, uma explicação verbal, uma sistematização teórica. Todavia, ao produzirmos uma descrição verbal, isto é, uma reflexão sobre nossa reflexão da ação passada, podendo influir, diretamente, em ações futuras, colocando em prova uma nova compreensão do problema. Esse momento é designado por Schön como o da reflexão-sobre-a-reflexão-na-ação, que é caracterizado pela intenção de se produzir uma descrição verbal da reflexão-na-ação, e pode ser considerada como a análise que o indivíduo realiza sobre as características e processos da sua própria ação. Utiliza o conhecimento para descrever, analisar e avaliar os sinais deixados na memória, por intervenções anteriores.

Ao apresentar o referencial teórico sobre Formação de Professores, a construção do processo identitário do ser professor, os saberes da docência, destacamos a importância de uma formação reflexiva, pois concordamos com Alarcão (1996), que defende tal formação, sendo ela essencial para a construção da identidade docente e para o seu desenvolvimento profissional, pois permite que o professor seja capaz de transformar sua prática e se constituir como sujeito autônomo que pode suscitar mudanças no contexto educacional. Sendo assim, esta pesquisa tem o objetivo de investigar as contribuições do PIBID no processo formativo docente em Educação Física e na construção dos saberes da docência.

Os caminhos da investigação

Neste capítulo apresentamos os procedimentos metodológicos que foram adotados para investigar as contribuições do PIBID no processo formativo docente em Educação Física e na construção dos saberes da docência.

Vale ressaltar que as informações coletadas junto a um grupo particular de estudantes, que estão em processo de formação inicial em Educação Física, e são bolsistas do PIBID, serão interpretadas sem a pretensão de generalizar os achados do estudo. Pelo contrário, pretendemos aprofundar a compreensão sobre o que esses acadêmicos realizam e os sentidos que atribuem ao seu processo formativo no âmbito do PIBID, isto é, no “chão das escolas” onde estão inseridos. Utilizamos como instrumento de coleta de dados nessa pesquisa qualitativa, a o questionário.

A pesquisa qualitativa “objetiva, em geral, provocar o esclarecimento de uma situação para uma tomada de consciência pelos próprios pesquisados dos seus problemas e das condições que o geram, a fim de elaborar os meios e estratégias de resolvê-los”. (CHIZZOTTI, 2000, p.104).

O questionário, segundo Gil (2008, p.128), pode ser definido “como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.” O questionário foi aplicado para os Bolsistas do PIBID, acadêmicos do Curso de Educação Física, após uma reunião semanal do PIBID, onde eles autorizaram sua participação, através do preenchimento do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Apresentamos a seguir, os resultados obtidos a partir da análise e interpretação dos questionários, utilizamos a metodologia Análise Textual Discursiva – ATD- (MORAES, 2003; MORAES e GALIAZZI, 2011) que “corresponde a uma metodologia de análise de dados e informações de natureza qualitativa com a finalidade de produzir novas compreensões sobre os fenômenos e discursos”. (MORAES e GALIAZZI, 2011, p.7).

Resultados e discussões

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID é um programa de incentivo e valorização do magistério, de aprimoramento do processo de formação de docentes para a educação básica. Um dos objetivos de tal programa é inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar, que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem.

Sendo assim, os participantes dessa pesquisa foram questionados quanto à sua inserção nas escolas, enquanto bolsistas do PIBID. Eis os depoimentos:

As expectativas eram poucas, o que tomava conta era o medo, um acadêmico do 1º semestre, se tornar de cara um “professor”, como chegar nos alunos? Como eles reagiriam? O que falar? O que fazer? Essas dúvidas assustavam muito. (Bolsista 4).

No começo pensei mais na ajuda financeira. Mas vi que o PIBID era muito mais, e quando me deparei com os alunos, percebi que era isso que eu queria ser professor. (Bolsista 8).

Como eu ia trabalhar nas aulas? Como ia ser recebido pelos alunos, conquistar cada aluno, sendo o melhor possível com eles. (Bolsista 1).

No colégio, eu tava nervoso no início, agora estou aprendendo os ensinamentos dos professores, e ajudo alguns alunos com dificuldade de aprender. To vendo que agora quero ser professor de Educação Física. (Bolsista 2).

Consideramos relevantes as falas desses sujeitos, que na sua Formação Inicial, estão tendo a chance de inserção no ambiente escolar, conhecendo os desafios da escola, a relação com os alunos nos quais irão ensinar/aprender, bem como a escolha pela docência. Segundo Tardif (2007), os *saberes experienciais* são específicos do exercício da docência e da prática da profissão, pois são produzidos no cotidiano do trabalho docente. As experiências vivenciadas no PIBID oportunizam, aos licenciandos, a pensarem nas possibilidades das escolhas e das ações docentes, colocando para o futuro professor a responsabilidade social, como uma das peças fundamentais da profissão.

Outro ponto que considero importante abordar, e que também é um dos objetivos do programa PIBID: *Incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica*. Todos os bolsistas foram unânimes em afirmar que o programa incentiva à docência. Isso pode ser observado, nos seguintes relatos.

Sim, sem dúvidas, é de extrema importância para a formação de um docente, proporcionam suporte de modo significativo tanto na teoria quanto na prática. (Bolsista 6).

Sim, com certeza o PIBID contribui para a docência, pois acadêmicos e professores trocam experiências e assim, juntos melhoram a qualidade de ensino para o aluno. (Bolsista 8).

Sem dúvida, a facilidade que nós Pibidianos temos para falar sobre docência, é bem maior. (Bolsista 4).

O Pibidiano tem uma prévia da futura profissão e a aplicação da matéria desenvolvida na Universidade. Sem isso o acadêmico fica sem noção da aplicabilidade dos conteúdos propostos. (Bolsista 5).

Nas referidas falas, observa-se, também, que a participação no programa possibilita a relação teoria x prática, ou seja, refletir sobre a relação entre os saberes disciplinares (TARDIF, 2007) e a realidade da Educação Física na escola básica. Segundo Freire “[...] o importante é que a reflexão seja um instrumento dinamizador entre teoria e prática” (2001, p. 39). *Contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura*, é outro objetivo do PIBID, ficando evidente nos relatos dos seguintes participantes desse estudo:

O PIBID, em minha opinião, acredito que tenha sido uma das melhores escolhas que poderiam ser feitas, tanto para a escola quanto para nós acadêmicos que possuímos essa oportunidade de atuar dentro do ambiente escolar, podendo vivenciar e aprender, aprimorar nossos conhecimentos e repassar aquilo que aprendemos. É algo de grande valor, e reconhecimento. (Bolsista 06).

No PIBID eu posso colocar em prática o que eu aprendo na aula, ou seja, me ensina a ser professor na prática. (Bolsista 4).

A formação inicial de professores tem passado por importantes ajustes e readequações, porém a racionalidade técnica é um grande desafio a ser superado. Mas o que vem a ser a racionalidade técnica? O modelo de formação profissional fundado na racionalidade técnica pressupõe, segundo Almeida (2001), a superioridade do conhecimento teórico sobre os saberes práticos e provoca: (i) a divisão do trabalho em diferentes níveis, estabelecendo relações de subordinação; (ii) o exercício de um trabalho individual que gera o isolamento do profissional; (iii) a aceitação de metas e objetivos externos, considerados neutros. Transformada numa atividade técnica e instrumental – porque decorre da aplicação do conhecimento sistemático e normativo – a prática pedagógica, segundo a referida autora, passa a ser entendida como neutra e isenta de subjetividade.

Em substituição ao modelo da racionalidade técnica, Almeida (2001) afirma que vários autores (TARDIF, SCHON, ZEICHNER) propõem o modelo da racionalidade prática, que reconhece a existência de um conhecimento espontâneo, intuitivo, experimental e cotidiano. Tal modelo situa a prática como um momento fundamental da formação, pois o professor não deve ser um mero executor de tarefas, aplicador de técnicas, mas sujeito ativo e reflexivo da sua atividade docente, vivenciando um espaço denominado de criação e de reflexão. (PERREIRA, 2000).

Segundo os relatos dos sujeitos dessa pesquisa, e da minha participação nas reuniões semanais, com todos os envolvidos no PIBID, percebo que o programa contribui para a formação de professores, que prima por modelo de racionalidade prática, sendo, portanto, espaço de criação e reflexão (PERREIRA, 2000).

Um estudo denominado “Políticas docentes no Brasil: um estado da arte”, realizado por Bernardete Angelina Gatti, Elba Siqueira de Sá Barretto e Marli Eliza Dalmazo de

Afonso André, publicado em 2011, foi desenvolvido numa parceria entre Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e o Ministério da Educação (MEC), com apoio do Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), revela a dinâmica das políticas docentes no Brasil. Tal estudo aponta a autonomia dos entes federados, na elaboração e na implementação de leis em nível local, e das universidades, na formulação de cursos de formação de professores, impactando diretamente sobre o trabalho cotidiano nas escolas de todo o país. Para atender a esses objetivos, foram identificadas e analisadas políticas educativas relativas à formação inicial e continuada de professores; à carreira docente, incluindo aspectos relacionados a formas de ingresso no magistério, progressão na carreira e avaliação de docentes; às formas de recepção e acompanhamento dos professores iniciantes, ao ingressar na escola; e a subsídios ao trabalho docente, visando à melhoria do desempenho escolar dos alunos.

Das muitas reflexões e dados que o estudo apresenta, vale destacar os últimos parágrafos das considerações finais, nos quais os autores afirmam:

Voltamos a reafirmar a importância do conjunto das políticas de ação implementadas nos três níveis da Federação e dos esforços de articulação das políticas pela União, na direção da ampliação da formação dos docentes, de melhoria da carreira e dos salários e de oferta de apoios pedagógicos diversos. Há movimentos significativos no país, sinalizando a preocupação com a qualidade da educação oferecida na educação básica. Além de ressaltar a positividade das políticas em implementação, procura-se apontar aspectos que devem merecer atenção mais acurada, para que o impulso dado à preocupação com docentes e seu trabalho não se perca, em função de dificuldades de percurso, até esperadas, e de desconsideração dos processos formativos e pedagógicos necessários à qualificação profissional dos professores para a educação básica. (GATTI, BARRETO, ANDRÉ, 2011, p.267).

O referido estudo também faz menção ao PIBID, descrevendo que tal programa foi criado com a finalidade de fomentar a iniciação à docência e melhor qualificá-la, visando à melhoria do desempenho da educação básica. Além do desenvolvimento da proposta de trabalho com as escolas e os bolsistas, as instituições, cujos projetos forem selecionados, devem organizar seminários com todos os participantes para apresentação dos resultados alcançados, enfatizando as boas práticas e, ao mesmo tempo, favorecendo o acompanhamento e a avaliação do projeto da IES, em seu impacto na rede pública de ensino, como também nos próprios cursos de formação de professores da instituição.

O PIBID objetiva, também, contribuir para a valorização do magistério e elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica. Sendo assim, busquei investigar, junto aos sujeitos de pesquisa, as contribuições do PIBID na formação inicial e continuada do Professor de Educação Física. Apresentamos, a seguir, os relatos dos participantes deste estudo, que dizem respeito às contribuições na formação inicial.

Um de seus objetivos é o incentivo à docência, e acredito que sem dúvidas é uma maneira realmente de fazer com que essa classe seja valorizada cada vez mais, pois desenvolve e proporciona a nós PIBIDIANOS, a participação, a criação e a formação inicial bem como nosso desenvolvimento formativo dentro da faculdade e também na escola. Acredito que para ser melhor, o PIBID deve continuar para que assim outras pessoas também possam um dia participar desse programa. (Bolsista 6).

Atuando na escola como Pibidiana me fez ser uma apaixonada pelas minhas aulas e meus alunos, quero sim ser uma professora de Educação Física, uma das melhores, quero fazer a minha história. (Bolsista 9).

Hoje com a experiência que possuo, sei que para o término do meu curso, fará muito a diferença. (Bolsista 4).

Creio que o PIBID contribui significativamente, está me preparando e me ensinando a ter certeza que o curso que eu escolhi é o que eu quero para a minha vida (Bolsista 8).

As contribuições dos relatos dos sujeitos dessa pesquisa fizeram-nos refletir, ainda mais, sobre o tema proposto, tornando-nos educadores ainda mais comprometidos com a nossa formação docente. É nesse embate dialético entre ser e estar na profissão docente, interagindo com nossos pares, que vamos nos constituindo enquanto professores. Para encerrar, trazemos a reflexão desse grande educador brasileiro, Paulo Freire: *“A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria”*.

Considerações Finais

O PIBID insere o aluno de licenciatura no contexto da escola, para vivenciar o exercício da profissão, conhecer as condições de trabalho; a organização dos tempos e espaços escolares; a organização do trabalho pedagógico; a relação com a comunidade escolar: pais, alunos, professores, funcionários e equipe diretiva; a participação na organização dos eventos e datas comemorativas na escola, sendo experiências que elevam a qualidade da formação de professores.

A Formação de Professores é um dos temas que tem gerado muitas discussões no campo educacional. A Formação Inicial se dá através de um curso superior formal, dentro de uma Instituição de Ensino Superior, a Universidade, e se desenvolve através de um currículo formal com conteúdos e atividades de estágio (Pimenta, 1999). É pensando criticamente a prática de hoje, ou de ontem, que se pode melhorar a próxima, e é nesse sentido que o PIBID está inserido nas escolas, contribuindo de forma significativa na formação inicial e continuada do professor de Educação Física, sendo uma oportunidade ao licenciando, futuro professor, com amplos e novos desafios à docência.

O educador é considerado como sujeito do conhecimento, que possui saberes específicos à sua prática e produz teorias e outros conhecimentos, que são originados na relação entre sua subjetividade (forma de compreender e interpretar o mundo) e a realidade social, o contexto, é onde o educador está inserido e que constrói suas concepções e conhecimentos, desenvolvendo suas práticas e estratégias de ação, edificando a sua identidade docente.

As falas dos participantes desta pesquisa apontam para as contribuições positivas do programa: incentivo à docência; oportunidade de colocar em prática os ensinamentos adquiridos na universidade, fazendo ligações da teoria com a prática; encontros de estudos, reflexões e planejamentos realizados semanalmente entre os Pibidianos, como sendo momentos decisivos para as atividades aplicadas nas escolas, uma vez que, através dos encontros, tiram-se dúvidas e realizam-se planejamentos e troca de experiências, para melhoria das ações que serão desenvolvidas na monitoria e nas oficinas; a importância e o aprendizado na organização do trabalho docente; os seminários institucionais, que oportunizam a elaboração da escrita científica, relatando as experiências e vivências com o PIBID.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. Por que da admiração dos professores por Donald Schön? *In: Revista da Faculdade de Educação da USP*, v. 22, n. 2, 1996.

ALMEIDA, Célia Maria de Castro. **A problemática da formação de professores e o Mestrado em Educação da UNIUBE**. Revista Profissão Docente, Uberaba, v.1, n.1, p. 14-23, jan/abr.2001. Disponível em :<http://www.revistas.uniube.br/index.php/rpd/article/viewFile/26/492>. Acesso em 10 nov. 2018

BRASIL. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

CAPES. **PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência**. Disponível em <https://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/pibid>. Acesso em: 10 abr. 2019.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GATTI, B. A.; BARRETTO, Elba S. de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

GARCIA, C. M. **A Identidade Docente: constantes e desafios**. In: Revista Brasileira sobre Formação de Professores. V. 1, n. 1, p. 109-131, ago-dez, 2009.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

IMBERNÓN, F. **Formação Permanente do professorado: Novas Tendências**. São Paulo: Cortez, 2009.

MORAES, R. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**, Bauru, SP, v. 9, n. 2, p. 191-210, 2003.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. 2. ed. Ijuí: Editora UNIJUI, 2011

NÓVOA, A. **Professores: Imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Tradução Graça Cunha, Cândida Hespanha, Conceição Afonso e José António Sousa Tavares. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992. p. 13-33.

PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes Pedagógicos e Atividade Docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

SCHON, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: D. Quixote e IIE, 1992. p.77-92.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

ZEICHNER, Kenneth. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993.

A IMPORTANCIA DO PIBID PARA A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DO FUTURO PROFESSOR

Nathália Quaiatto Félix
Eduarda Bittencourt
Gabrieli Billo Furtado
Maria Saleti Reolon

Introdução

Tendo em vista que é necessária a criação de conexões na formação inicial docente, o projeto interdisciplinar “Meio ambiente e saúde na formação do leitor”, financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), por meio do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), que está em execução ao longo dos anos 2018 e 2019, com a finalidade de qualificar discentes de licenciaturas da URI-Santiago/RS, em atividades de ensino, pesquisa e extensão, fortalecendo e priorizando a formação inicial e continuada de professores.

Lançado pela CAPES no ano de 2007, o programa PIBID atua na busca da inserção do aluno na escola, desde o início da sua formação, a Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus Santiago, aderiu ao PIBID no ano de 2010. Para alcançar essa finalidade, o programa mobiliza professores da universidade (Coordenador Institucional, Coordenador de Gestão e Coordenador de Área), como também da escola de educação básica (Supervisor).

A escola que aderiu o PIBID tem nota, na avaliação do IDES (Índice de Desenvolvimento de Educação Básica) no 4º e 5º anos; 5.2, no 8º e 9º ano; e 3.6, no Ensino Médio, no ano de 2017. Isso demonstra a necessidade de aperfeiçoamento na qualidade do ensino e, conseqüentemente, da melhoria da qualidade de formação inicial dos professores.

Os bolsistas do PIBID podem ser definidos como indivíduos sociais, que constroem suas identidades à medida em que interagem com professores e colegas e com as próprias experiências educacionais. Passoni *et al.* (2013), entendem que a identidade, assim como a aprendizagem, no que se refere à formação de professores, consiste em conceitos intrínsecos, indissociáveis, subjacentes ao processo de formação docente. Dessa forma, diversos fatores – históricos, sociológicos, psicológicos, cognitivos e culturais – tornam-se grandes influenciadores de sua constituição e conceituação. Dessa forma:

a partilha de saberes e o companheirismo são estabelecidos em ambas as relações (entre docentes, mas também entre os educandos e os docentes). Diálogo este que, nesta proposta, precisa buscar relações mais horizontais entre os sujeitos (professor-professor, professores- educando). Superando, assim, a verticalidade encontrada no que Paulo Freire define como educação bancária (2005; 2011), onde a sala é composta por uma hierarquia que tem no seu ápice o professor se sobrepondo ao pensamento dos estudantes, como detentor do conhecimento (MONTENEZZO, 2014, p. 20).

Refletindo sobre a prática educativa, entendemos um novo processo de educação, onde as experiências pessoais são consideradas e servem como conteúdo de aprendizado, além do aluno se tornar mais atuante nesse processo, colaborando com suas ideias, assumindo responsabilidades, sentindo-se pertencente do processo de ensino aprendizagem, incorporando o papel de protagonista do conhecimento. Assim, o que os alunos aprendem em sala de aula, também se estende para outros contextos, sendo úteis em diversas situações e experiências vividas dentro e fora da escola.

Neste contexto, o presente texto visa discutir a importância do trabalho desenvolvido pelo PIBID para a construção da identidade do futuro professor. Esse programa busca promover, dentre outros objetivos, a integração entre educação superior e educação básica. Adicionalmente, visa contribuir para o aprimoramento da formação inicial dos docentes nos cursos de licenciatura em Ciências Biológicas, Educação Física e Letras, que se dedicam a futuros professores.

Interfaces entre o aluno licenciado e a escola

No Brasil, a formação de docentes, na área de licenciatura, surgiu nos anos 30, a partir da criação das faculdades e universidades que passaram a ser ofertadas em todo o país. De acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), atualmente, há oferta de 7.356 cursos de licenciaturas nas universidades brasileiras, prezando um total de 1.520.494 estudantes matriculados. (BRASIL, 2017).

Depois da família, a escola é a instância mais importante de socialização de crianças e adolescentes. Além de ser um centro educacional, mas sim um lugar onde os alunos aprendem a conviver em sociedade, e com isso, é de extrema importância que os alunos se sintam motivados a frequentar o ambiente. Para que isso aconteça, é de suma relevância pensar quais são suas necessidades, ou como fazer para provocá-las, pois é necessário existir um motivo interno para desencadear uma ação motivacional.

A realidade atual da sociedade em que vivemos exige mudanças no processo de formação de professores, uma vez que o mesmo vai além da inserção de novos conteúdos, reorganização de carga horária e adoção de novos conceitos e ações. Por isso, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, busca a articulação entre a formação inicial docente e a prática profissional dentro de um contexto escolar, desenvolvido nas escolas públicas. Aliás, como refletem Lima *et al.* (2015) “a vivência de professores como autores de suas próprias atividades para a sala de aula, por vezes, não é contemplada nas grades curriculares de cursos de licenciatura”, e isso é um ponto positivo verificado nessa proposta de PIBID.

Faz parte dos propósitos do PIBID, a inserção dos licenciados no cotidiano escolar da rede pública de ensino, para que integre de sua realidade, dos problemas e desafios enfrentados diariamente pela equipe da escola, no cotidiano dessas unidades de ensino, além de proporcionar a esses bolsistas, situações geradoras de aprendizados, fazendo com que estes possam construir os conhecimentos e as competências que não foram contempladas pela graduação. De acordo com Ambrosetti *et al.* (2013), a experiência dos bolsistas que estão inseridos no contexto escolar capacita-os para desenvolver uma visão mais reflexiva sobre suas práticas, além de favorecer um melhor conhecimento sobre o ensino e aprendizagem.

A relação do licenciado com a escola, com o campo de trabalho da docência, tem importante papel na construção tanto da identidade profissional, quanto dos saberes relativos ao seu exercício. A construção da identidade profissional é um processo de resignificação em que o sujeito situado se constrói historicamente. Pimenta (2012) acrescenta que

[a] identidade profissional se constrói, pois, a partir de significações sociais; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também na reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. [...] Constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida de professor.

O PIBID, por sua vez, possibilita ao bolsista permanecer mais tempo na escola, podendo vivenciar a sala de aula e também outras atividades práticas, com uma maior integração com os professores e diretores da escola, conhecendo a realidade escolar, participando de organização de eventos e vendo a escola com outros olhos, pois os acadêmicos ali presente já vivenciaram a realidade da escola como alunos e no futuro atuarão como professores. No estudo de Cordeiro *et al.* (2015), o PIBID demonstrou-se essencial à formação docente à medida que escola básica e universidade se envolveram, e ensino e pesquisa não ficaram estanques.

De acordo com Brandt *et al.* (2014) a inserção dos bolsistas no espaço escolar é importante no processo de formação:

[...] essa inserção, oportunizada pela participação no Programa PIBID, reforça o papel da educação para a construção da cidadania, pois instrumentaliza o acadêmico com ferramentas indispensáveis para a atuação profissional, em se tratando da garantia da aprendizagem de saberes e do desenvolvimento de habilidades. São esses saberes que contribuirão para o desenvolvimento da autonomia e do espírito crítico do futuro profissional. São eles também que contribuirão para a atribuição de sentidos e significados aos entendimentos sobre as diferentes e diversas ações e manifestações de alunos, professores, equipe pedagógica, equipe gestora, e comunidade, no âmbito da escola. Esses entendimentos basear-se-ão em conhecimentos necessários para o exercício da docência (p. 45).

Vale dizer que sendo o sujeito de sua própria prática, o professor constrói a sua história a partir de seus valores e atitudes de seu dia a dia como cidadão, fundamentando assim sua identidade.

Como afirma Marcelo (2009), o professor aprende sua profissão mesmo antes de atuar, pois passa pela experiência da observação do que é ser professor ainda enquanto aluno, desde a educação básica. A identidade docente vai, assim, se configurando de forma paulatina e pouco reflexiva por meio do que poderíamos denominar aprendizagem informal, mediante a qual os futuros docentes vão recebendo modelos com os quais vão se identificando pouco a pouco, e em cuja construção influem mais os aspectos emocionais do que os racionais. (MARCELO, 2009).

A construção da identidade do futuro professor

A caminhada docente constrói-se a partir da intersecção de diversos fatores que juntos, concretizam as ações do educador durante sua trajetória profissional. (DUBAR, 1997). O mesmo autor relata que esses fatores estão relacionados primeiramente à dimensão biográfica que engloba as potencialidades do indivíduo, seus valores e suas marcas herdadas do seio familiar. Valoriza-se a interação deste indivíduo com seu meio de inserção (VOZNIAK *et al.*, 2016) e o olhar lançado acerca da figura do professor e seu papel primordial frente à sociedade.

Por fim, se relacionam com as experiências provenientes da própria caminhada escolar desse sujeito que, posteriormente, tem a oportunidade de contextualizar todas estas experiências dentro do ambiente acadêmico, local onde as reflexões levantadas são transformadas em conhecimento e agregadas na trajetória do futuro educador. Desta forma

a identidade docente se faz a partir dos diferentes tempos e espaços vividos, uma vez que essas marcas são incorporadas e ressignificadas ao longo de toda a sua carreira. (PIRES *et al.*, 2017).

A partir da inserção do indivíduo no contexto docente, este passa por um processo complexo de construção e reconstrução sobre os modos de ser e refletir sobre profissão uma vez que sua realidade é confrontada com as diversas exigências do campo profissional (CARDOSO *et al.*, 2016), e segundo Pimenta e Anastasiou (2002), segue em busca da incorporação de novos significados que irão nortear suas práticas em sala de aula.

A formação inicial, como afirmam Vozniak *et al.* (2016) neste contexto de análise sobre a realidade, é de extrema importância para a constituição da figura docente, uma vez que a partir do embasamento teórico e reflexivo o indivíduo tem as bases necessárias para confrontar suas experiências prévias, que o levaram ao apreço inicial pela docência, com as demandas emergentes e reais da profissão. Tudo isso, entretanto, deve estar vinculado à prática, que proporciona a aproximação deste contexto teórico com a realidade vivenciada na escola, cenário em que os indivíduos constroem suas identidades, na medida em que interagem com professores e colegas e com as próprias experiências educacionais, (OLIVEIRA, 2017), dando significado a construção da identidade profissional.

Segundo Cardoso *et al.* (2016), a identidade profissional pode ser considerada, simultaneamente, individual e coletiva, a primeira é representada pela constituição do sujeito em suas variadas faces, já a segunda está vinculada ao âmbito social, sob a perspectiva de interação dos indivíduos. A partir da internalização de experiências, desde a formação inicial, o educador articula sua prática, de maneira coerente e eficaz frente aos desafios diários da profissão.

Segundo Both (2011), o nível de satisfação no trabalho e o estilo de vida interferem no cotidiano dos trabalhadores, sendo que trabalhadores motivados e possuidores de um estilo de vida saudável apresentam fatores importantes para a continuidade da caminhada profissional. No âmbito educacional, vários aspectos influenciam na definição dos hábitos diários dos educadores, como carga horária, pluriempregos, remuneração, o autor ainda destaca que embora tais problemas estejam relacionados a uma perspectiva individual, os fatores externos, vinculados as condições de vida das pessoas podem interferir nas escolhas e atitudes tomadas pelos sujeitos, o que, automaticamente, interfere nos comportamentos frente ao cotidiano escolar.

Admitindo a possibilidade de os indivíduos, em conjunto e de forma colaborativa, interferirem na realidade apresentada em cada contexto escolar, (THIVES, 2007), se estabelece uma rede de enfrentamento conjunto por parte dos educadores, a fim de buscar estratégias significativas e eficazes em prol do processo de ensino e aprendizagem. Essa ação conjunta é atrelada ao significado que cada professor, enquanto autor destas práticas confere à atividade docente no seu cotidiano, segundo seus ideais e a reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas enquanto norteadoras da atividade docente. (PIMENTA, 2012, p. 19).

A identidade docente é um processo em continuidade, que se processa individualmente, mas em contexto de interação, em resposta a valências como formação, análise e atuação. E este processo de reconfiguração da identidade, pelo criar e recriar, constantemente, influencia o desenvolvimento profissional docente. (VOZNIK *et al.*, 2016).

Nesta perspectiva é de extrema importância criar as condições necessárias para que os estudantes obtenham ferramentas que os auxiliem a construir, eles próprios, o seu caminho na docência (TEIXEIRA, *et al.* 2016), uma vez que através da autonomia, garantida por programas de inserção no meio escolar como o PIBID (OLIVEIRA, 2017), uma reflexão coerente será delineada através de um fio condutor, que perpassa por todas as dimensões individuais e coletivas do sujeito em busca de uma postura docente responsável e atenta a realidade.

A teoria e a prática no PIBID

Desde que nos conhecemos e nos entendemos como pessoas, a escola está ao nosso lado, quando crianças brincávamos de ser professor com os amigos, e provavelmente não tivéssemos uma ideia concreta do que é um ambiente escolar, por não fazer ainda parte dele ou por não estarmos realmente inseridos nesse meio. Porém, tínhamos uma ideia já formada: os alunos ficam um atrás do outro, enquanto o professor passa informações no quadro, o professor escreve e os alunos copiam e assim se dá a aula. No entanto, atualmente, o docente não é mais visto como alguém que detém todo o conhecimento disponível na área em que atua. Neste contexto, o aluno não é mais apenas o receptor de informações, mas também um ator ativo da construção delas.

No método tradicional, de acordo com Perucci (2012), os conteúdos são repassados aos alunos de forma expositiva, enquanto que nos novos modelos de ensino, ocorre a realização de aulas práticas e os alunos participam do processo de ensino. O ensino tradicional, centrado no professor, dificulta o desenvolvimento crítico e reflexivo do estudante, uma vez que é o professor o detentor da autonomia e também do conhecimento, utilizando apenas estratégias repetitivas e geralmente com aulas expositivas. Desta forma, o professor apenas passa esse conhecimento ao aluno, sem instigá-lo a questionar este conhecimento. (BRIGHENTI, BIAVATTI, SOUZA, 2015).

Quando criança não imaginávamos as dimensões pedagógicas e nem que existiam outras maneiras além dessa maneira jesuítica, mas imitávamos o que víamos. Existe uma anedota que conta sobre um homem ter sido congelado por longos anos e só descongelado no século em que estamos. Ele se espantaria com a tecnologia, com avanço da população, com a globalização e com as práticas médicas e só se sentira seguro dentro de uma sala de aula, por ter sido o único lugar que não mudou, o único lugar conservado socialmente. Adolphe Ferrière (1879-1960), concordaria com essa anedota por ser um crítico da escola tradicional e um dos pioneiros da Nova Escola, que visa uma escola ativa com atividades espontâneas, individuais e produtivas, propondo a construção de um novo homem dentro do viés capitalista. Mas deixar um aluno a educação espontâneo é também deixar ele espontâneo para uma sociedade doente e autoritária.

Para Paulo Freire (2017), é necessário que o bom professor mostre caminhos, mas jamais omita fatos, pois a omissão também é uma forma de intervenção autoritária. Para Piaget (1987), o indivíduo se desenvolve a partir da ação sob o objeto, ao entrarmos no campo do PIBID é necessário que o bolsista esteja frente ao universo da escola e sala de aula para assim assimilar, entender e fazer a reflexão acerca do que produziu. É a partir da autonomia proposta pelo mediador, que ocorre a apreensão necessária.

Diante deste contexto o PIBID ajuda tanto os bolsistas quanto os alunos das escolas selecionadas, pois um dos objetivos do programa é “Contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura.” Tendo em vista esse objetivo a prática didática no PIBID auxilia os bolsistas com sua formação ao entrarem em contato com os alunos e com a esfera da escolarização.

Segundo Teodoro *et al.* (2015) a formação docente necessita promover uma fundamentação teórica associada a uma instrumentalização prática, onde o discente possa perceber e refletir acerca da mediação didática para uma ação mais coerente com a realidade da sala de aula. Diante disso, percebe-se que as atividades práticas têm sido apontada como instrumento metodológico que permite uma participação mais ativa na construção do conhecimento dos alunos, à medida que estimula os discentes a despertar o conhecimento, tornando o processo de ensino aprendizagem mais dinâmico e significativo. (DEMO, 2017; SILVA *et al.*, 2017).

Considerações Finais

A inserção no ambiente escolar, possibilitada através do PIBID, é de suma importância para a formação do indivíduo que, no intuito de trabalhar em prol do desenvolvimento da sociedade, escolheu a docência para escrever sua trajetória profissional.

Esta trajetória, à medida que é construída de maneira significativa, ou seja, alicerçada sob princípios éticos e responsáveis, com o aprendizado de crianças e jovens, garante a este futuro professor o respaldo necessário para organizar suas práticas e confrontá-las com as inquietações emergentes do meio acadêmico. Dessa forma, dinamiza-se um viés necessário entre teoria e prática que tem como resultado a reflexão acerca da realidade e dos desafios da docência, instigando a busca por novos caminhos e estratégias, que proporcionem experiências prazerosas e significativas no processo de ensino e aprendizagem.

A partir das vivências promovidas no período da formação inicial, este futuro educador tem a possibilidade de ser presença dentro da escola, local onde a construção do conhecimento se edifica a partir da contribuição de toda comunidade escolar. Desta forma, o PIBID impulsiona as práticas em prol da formação de um profissional incentivador e promotor de uma educação de qualidade, que esteja atento às demandas do presente e atue, incansavelmente, na construção do amanhã, vislumbrando um futuro promissor para o cenário educacional.

REFERÊNCIAS

AMBROSETTI, Neusa Banhara *et al.* Contribuições do Pibid para a formação inicial de professores. **Educação em Perspectiva**, v. 4, n. 1, 2013.

BACCON, Ana Lúcia Pereira; BRANDT, Célia Finck; WOLSKI, DTRM. Políticas Públicas de Formação de Professores: a construção de saberes docente na formação inicial e continuada em serviço no contexto PIBID. **XXVI SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO**, v. 27. 2013.

BOTH, Jorge *et al.* Bem estar do trabalhador docente em Educação Física da região sul do Brasil. **Rer. Bras Educ Fís Esporte**, v. 28, n.1, p. 77- 93, 2014.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo da Educação Superior. Brasília, 2017. Disponível em:portal.inep.gov.br/web/guest/censo-da-educacao-superior. Acesso em: 30 agosto de 2019

BRIGHENTI, Josiane; BIAVATTI, Vania Tanira; DE SOUZA, Taciana Rodrigues. Metodologias de ensino-aprendizagem: uma abordagem sob a percepção dos alunos. **Revista Gestão Universitária na América Latina-GUAL**, v. 8, n. 3, p. 281-304, 2015.

CARDOSO *et al.* A identidade do professor: desafios colocados pela globalização. **Revista Brasileira de Educação**, v. 21, n. 65, p. 371-390, 2016.

DA SILVA, Fabricya Roberta *et al.* Experimentação em Ciências: verificando a relação entre a teoria e a prática no ensino de genética em uma escola pública no município de Vitória de Santo Antão-PE. **Revista Ciência em Extensão**, v. 13, n. 3, p. 160-170, 2017.

DA SILVA FERNANDES, Renata Maria; DE LIMA, Anne Caroline Araújo; DOS SANTOS, Getúlio Ferreira. **Enunciados de sugestões didáticas: a escrita docente no PIBID Letras Português da UFPE**. 2015.

DEMO, Pedro. **Praticar ciência**. São Paulo: Saraiva, 2017.

DUBAR, Claude *et al.* **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. Portugal: Porto Editora, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

MARCELO, C. A identidade docente: constantes e desafios. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 1, n. 1, p. 109 - 131, maio. 2009.

MONTEMEZZO, Elaine. **Docência compartilhada nas totalidades iniciais da EJA: um olhar sob a perspectiva da educação popular**. Porto Alegre: UFRGS, 2014, 61. Trabalho de Conclusão de Curso (Pedagogia), Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2014.

PASSONI, T. P. *et al.* Subprojeto PIBID de língua inglesa da UNEB/Câmpus X. Expectativas e possibilidades na formação de professores. Mateus, E.; El Kadri, MS; Silva, KA Experiências de formação de professores de línguas e o PIBID: contornos, cores e matizes. São Paulo: Pontes, p. 131-154, 2013.

PERUCCI, Lucas Roberto *et al.* Análise de uma proposta didática de Krasilchik com o enfoque semiótico de Duval. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 17, n. 3, p. 685-696, 2016.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. Cortez editora, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In PIMENTA, Selma Garrido (org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2012.

PIRES, Veruska *et al.* Identidade docente e educação física: Um estudo de revisão sistemática. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 30, n. 1, p. 35-60, 2017.

THEODORO, Flávia Cristine Medeiros; DE SOUZA COSTA, Josenilde Bezerra; DE ALMEIDA, Lucia Maria. Modalidades e recursos didáticos mais utilizados no ensino de Ciências e Biologia. **Estação Científica (UNIFAP)**, v. 5, n. 1, p. 127-139, 2015.

THIVES, Patrícia Ferreira. Na voz do professor, a constituição de sua identidade. **Atos de Pesquisa em Educação**, v. 2, n. 2, p. 274-282, 2007.

VOZNIAK, Luciano; MESQUITA, Isabel; BATISTA, Paula Fazendeiro. A Identidade Profissional em análise: um estudo de revisão sistemática da literatura. **Educação**, v. 41, n. 2, p. 281-296, 2016.

MULTILETRAMENTOS: O PIBID E A PRÁTICA DE ENSINO INOVADORA COM CANÇÕES

Alexsandro dos Reis
 Ana Valentina Binotto
 Marieli Paula Folharim Theisen
 Mônica Pflüger

Introdução

A multiplicidade de linguagens está presente nos contextos sociais onde os alunos estão inseridos, prepará-los para ler e compreender os diferentes textos com as suas especificidades é um dos compromissos do professor de Língua Portuguesa. Diante disso, é notória a necessidade do professor adequar-se às novas tecnologias que se fazem presentes em nosso meio. Muito se tem discutido sobre as transformações nas formas de aplicações do conhecimento em função da influência que os avanços tecnológicos e o acesso às ferramentas digitais têm provocado. Apropriar-se de um método de ensino que insira os alunos no meio educacional possibilitando-lhes maior transição pelos gêneros textuais midiáticos proporcionando a comunicação eficaz entre as pessoas vinculadas à internet, é o grande desafio que se apresenta hoje na docência. Para dar conta deste novo cenário educacional, é imprescindível que os professores tenham o domínio dos conhecimentos linguísticos e discursivos e das habilidades textuais para tornarem as aulas de linguagem mais atrativas, proporcionando aos seus alunos a construção de conhecimentos e o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita. Afirma Coscarelli (2007, p. 29): “cabe, então, a nós professores, sobretudo das classes populares, criarmos formas de incluir nossos alunos nessa viagem, e para isso, devemos dar-lhes os equipamentos necessários para serem bem sucedidos nessa empreitada”.

Então, o professor capacita o aluno para a vida, proporcionando uma visão mais ampliada de mundo, e mais habilidade quanto às multiciplidades existentes em seu meio cultural, social e educacional. Assim, o aluno passa a ser protagonista do conhecimento, deixando de ser um mero receptor de explicações. A multimodalidade se faz necessária para que o ensino abranja a todos, possibilitando eficácia dos vários recursos e ferramentas que podem servir para o processo de ensino/aprendizado, tendo em vista as diversas situações no uso da leitura e escrita através de modalidade textual. Os recursos podem ser utilizados de forma a ampliarem as habilidades do aluno favorecendo e contribuindo para o saber.

O texto contempla questões acerca dos multiletramentos através da abordagem da canção *Roda-viva*, de Chico Buarque de Holanda. Nesse viés, o artigo apresenta um relato de experiência de uma atividade de prática mediadora de leitura elaborada e aplicada pelos alunos do PIBID, do Curso de Letras, a qual propõe uma leitura reflexiva aos alunos do ensino médio e uma análise textual. Para tal, utilizaram o videoclipe *Canção infantil* de César MC e a música *A casa*, de Vinícius de Moraes, valendo-nos, assim, dos recursos digitais, possibilitando um ensino moderno e multifacetário.

Nessa perspectiva, os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais), definem o gênero canção como um gênero textual que envolve um elemento linguístico (verbal) e instrumental

(melodia). O documento afirma que as canções contribuem para a aprendizagem e para a construção de novas reflexões acerca do que os discentes vivem, trazendo o contexto social das linguagens para dentro da sala de aula e possibilita que o aluno transite pelas diferentes modalidades textuais, enriqueça o seu léxico, amplie a sua atuação comunicativa e domine a escrita.

Assim, este estudo é pautado em reflexões teóricas acerca do que preconiza a BNCC-Base Nacional Comum Curricular (2017) sobre os gêneros textuais midiáticos, também nos atemos aos autores Marcuschi (2011) e Bakthin (2003). A apresentação das atividades propostas com base no livro *Multiletramentos na escola* (2012), evidenciando uma prática de ensino aplicada na qual o embasamento se deu por essas teorias, além de destacar uma proposta didática, possibilitando uma maior participação dos estudantes, uma vez que a atividade prioriza a diversidade de linguagens para despertar o interesse do aluno.

Gêneros textuais

Ao propormos atividades no PIBID, refletimos sobre os gêneros textuais, partindo da hipótese que os gêneros são as diferentes formas de empregar enunciados em múltiplos contextos comunicativos, configurando-se por seus aspectos históricos, sociais e culturais.

O teórico Bakthin (2003), preconiza que há elementos fundamentais para identificar a que gênero pertence determinado enunciado. São eles: a construção composicional que se refere às características estruturais dos gêneros; o conteúdo temático, que é a temática do texto; o estilo da língua, que diz respeito à estrutura linguística e o propósito comunicativo, que nos remete à mensagem transmitida do texto. Marcuschi (2011), por sua vez, trata da dinamicidade dos gêneros, afirmando que esses não possuem formas definidas, e sim, que são instrumentos de atividades globais de ação social e cognitiva.

Sob essa perceptiva, cada gênero requer uma linguagem específica e sua leitura e compreensão dependerá muito do contexto em que cada sujeito está inserido. Cabe, então, ao enunciador escolher o gênero mais adequado para cada situação. A natureza dos gêneros é variada e dinâmica: são inúmeros, não possuem formas definidas, e se adaptam à função social em que estão inseridos. Conforme Bakthin: “a riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica em um determinado campo.” (BAKHTIN, 2003, p. 262). O enunciado é composto de relações dialógicas, logo, toda atividade comunicativa requer uma atividade responsiva. Assim sendo, cada texto terá uma intenção comunicativa e o sujeito leitor reagirá diante dele e tomará uma posição com base de seus conhecimentos linguísticos e seu repertório cultural.

O gênero canção utiliza a língua e a fala como objeto artístico, e como outros gêneros artísticos, esse deve ser compreendido através do seu contexto social e histórico. Conforme Costa (2002) a canção é um gênero híbrido, de caráter intersemiótico, pois é resultado da conjugação de dois tipos de linguagens a verbal e a musical, além disso, é constituída por versos e estrofes e está popularizada ao ato de cantar.

O gênero musical *rap*, concretizado no gênero textual canção, surge da criação de uma linguagem peculiar de grupos minoritários que visa falar de experiências cotidianas marcadas pelo contexto social no qual estão inseridos. Segundo Souza (2011) os rappers, em suas letras musicais, tematizam o cotidiano, aconselham, denunciam, ensinam, tomando como referências aspectos do meio social, político, econômico e cultural em que vivemos.

Multiletramento

Repensando o processo de ensino com enfoque na cultura digital percebemos que esta tem desafiado as formas de ensino tradicionais, assim criando atenção acerca das práticas de ensino, que tem se mostrado complexas e desafiadoras em um contexto de diversidade linguística aliada ao mundo digital. Sob este ponto de vista, o multiletramento surge para atender as expectativas de uma nova realidade de ensino, que conecta as diferentes linguagens que circulam no contexto social.

Segundo Rojo (2013) as mudanças relativas aos meios de comunicação e à circulação da informação provocaram a intensificação da circulação da informação e dos meios digitais, que, em consequência disso, distanciam-se hoje dos meios impressos, o que acarretaram em mudanças significativas nas maneiras de ler, produzir e fazer circular os textos na sociedade.

Conscientes que a maioria dos jovens estudantes já se encontram engajados em várias práticas de letramento, sendo elas, redes sociais, e-mails, músicas, entre outras, reconhecemos também a necessidade de ampliar as práticas de leitura desses alunos. Porém, para tal feito acontecer precisamos primeiramente considerar que eles já participam de um mundo letrado de formas diferentes, conforme afirmam os autores Corti, Souza e Mendonça (2012, p.15) “mapear o que os alunos leem e escrevem além dos muros escolares é, sem dúvida, o primeiro passo para se aproximar dos seus interesses”.

Portanto, atestamos que a primeira coisa a ser feita para que as práticas de linguagem sejam significativas e aproximem os alunos da nova realidade discursiva, é o de nos aproximarmos de seus interesses de leitura e escrita.

Base Nacional Comum Curricular

Nos últimos anos, a sociedade passou por profundas alterações, em sua maioria por conta da ampliação do uso da tecnologia. A BNCC (2017), vem para refletir esse avanço e implementar novos conhecimentos na sala de aula, como a presença de textos multimodais, presentes em diferentes semioses.

Algumas modificações permeiam o ensino, pois antigamente, a disciplina de Língua Portuguesa se organizava em Língua Oral, Língua Escrita e Análise e Reflexão sobre a língua. A nova estrutura é parecida, mas no novo documento, as habilidades estão agrupadas em quatro diferentes práticas de linguagem: Leitura, Produção de Textos, Oralidade e Análise Linguística/Semiótica.

A principal diferença é a inserção da análise semiótica. Essa área se refere ao estudo de textos em múltiplas linguagens, incluindo as digitais: como os memes, os gifs, as produções de youtubers etc. Outra mudança é que o documento descreve como podemos refletir sobre a língua, a fim de nos empoderarmos com seu conhecimento.

Uma nova demanda é o protagonismo dos alunos, visto que é necessária a contextualização das práticas de linguagem. Para isso, a base leva em conta a vida cotidiana, pública, práticas de estudo e pesquisa e a formação artístico literária do aluno.

A partir do entendimento de que a língua mobiliza os diferentes saberes, as habilidades de escrita vão constantemente aparecer integradas com práticas linguísticas como as de leitura e as de análise linguística/semiótica. Segundo a BNCC:

Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, listas, agendas, calendários, avisos, convites, receitas, instruções de montagem e legendas para álbuns, fotos ou ilustrações (digitais ou impressos), dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/ finalidade do texto. (EF01LP17).

A formulação se refere a duas atividades articuladas entre si: planejar e produzir a escrita. Os gêneros são indicados (listas, agendas, calendários etc.), assim como é explicitado o campo de atividade, a situação comunicativa, o tema e a finalidade da produção. Para que tal habilidade se desenvolva, o professor terá que planejar atividades didáticas em que esses fatores estejam envolvidos.

Na BNCC, a gramática está mais focada e estão explícitos os conteúdos que precisam ser tratados em cada ano. A proposta é que a gramática seja compreendida, e não tratada como um conteúdo em si, de maneira descontextualizada das práticas sociais. A memorização de regras deve ser substituída pela compreensão das formas de uso, de acordo com a situação. A ideia é que a gramática seja discutida junto aos textos.

O novo plano também chama a atenção para a necessidade de selecionar conteúdos que expressem a diversidade cultural do nosso país durante as aulas. A proposta é a ampliação da “bolha social” dos alunos, a interação com culturas, línguas e usos linguísticos diversos. A ideia é que os estudantes conheçam e aprendam a valorizar essas diferenças.

A Base também amplia, no campo da Análise Linguística e da Semiótica, a interpretação de textos a partir das imagens, links e demais recursos que os compõem. O documento propõe, por exemplo, a observação da formatação dos mais diversos textos, inclusive em ambientes digitais, de modo que o aluno consiga entender que a escolha da fonte, cor e tamanho também completa o sentido. Com as fotos, o estudante deve ser capaz de perceber a intencionalidade que há por trás da imagem, o momento político-social por trás da fotografia.

A BNCC destaca a importância de desenvolver habilidades para ler e compreender a realidade transformada pelo avanço tecnológico, como é o caso da necessidade de pesquisar em sites confiáveis e compreender as fontes de informação consultadas, a fim de saber lidar de forma crítica e responsável com as *fake news*.

Dada a relevância desse assunto na sociedade atual, a Base sugere capacitar o aluno a fazer uma leitura crítica e julgar a veracidade – ou não – dos fatos. É importante que o aluno questione a origem da informação que chega até ele antes de aceitá-la como referência segura.

Escrever cartas ou avisos, por exemplo, não é o mesmo que escrever e-mails ou publicações de Facebook. A produção de um texto, ou mesmo a sua leitura, em um ambiente digital, envolve sempre a dimensão do hipertexto. Seno assim, a Base sugere a ambientação do aluno com mídias digitais e sua determinada escrita e literatura. A Base não só considera esse potencial multissemiótico ou multimodal dos textos, como estimula seu estudo e produção, em classe.

A BNCC também ampliou e aprofundou o enfoque na linguagem oral, explicitando a cada ano o que deve ser trabalhado, de acordo com as práticas dos diferentes campos de atuação ou esferas sociais em que os alunos estão inseridos.

O novo plano manteve importantes recursos que já vigoram nas escolas, como a centralidade do texto, a perspectiva enunciativo-discursiva da linguagem, na qual os textos sempre aparecem relacionados aos seus contextos de produção, o objetivo de desenvolver habilidades para participação em práticas de linguagem (escuta, fala, leitura e escrita) e a preferência pela metodologia de aprendizagem ditada pelo uso da mesma.

No espaço do PIBID, além de utilizarmos tecnologias múltiplas e textos multissemióticos, colocamos o aluno como protagonista de todo o trabalho, sempre respeitando seus limites e apresentando novas culturas, línguas e entendimentos sobre o mundo, preparando-os para suas futuras profissões e experiências dentro da sociedade, visando sempre engrandecer seu conhecimento de Língua Portuguesa e Literatura, visto que são necessárias diferentes metodologias de ensino para melhorar a compreensão das linguagens que fazem parte do seu mundo.

A canção *roda-viva*

A prática de leitura considerada significativa em sala de aula é foco de muitas discussões, principalmente no que tange ao alinhamento à Base Nacional Comum Curricular (2017). Para isso, são necessárias noções de alguns conceitos que norteiam essas práticas, sendo o principal deles o texto. O texto ou discurso é definido pela teórica Maria da Graça Costa Val (1991) como uma “ocorrência linguística falada ou escrita, de qualquer extensão, dotada de unidade sociocomunicativa, semântica e formal”. (COSTA VAL, 1991, p.03). Assim, o texto é compreendido em seu contexto, dependendo de sua situação sociocomunicativa.

Nesse sentido, o trabalho de Pasquotte-Vieira, Silva e Alencar no livro *Multiletramentos na escola* (2012), organizado por Roxane Rojo e Eduardo Moura, intitulado *A canção roda-viva* objetiva elaborar um protótipo didático a partir da análise da regravação da música *Roda-viva* em 2005, por Chico Buarque e Fernanda Porto, e da apresentação da mesma música no Festival da TV Record, em 1967. Assim, esse trabalho busca mostrar aos aprendizes que o significado depende do contexto de elaboração da obra, podendo variar sua leitura e produção, assim como o texto.

O protótipo didático (PD) foi elaborado para alunos do ensino médio. Para tal, as autoras descrevem o modo como pensaram as atividades trabalhadas no protótipo, que convém sintetizar aqui:

- a) Textos multimodais que possibilitem diferentes leituras.
- b) Boxes explicativos ou *pop-ups* para explicar palavras presentes no PD, sugestões de atividades para professores e informações adicionais.
- c) Atividades de leitura e produção de textos, proporcionando uma leitura crítica.
- d) Uma seção intitulada Saiba mais, na qual são sugeridas obras com temas relacionados ao PD.
- e) Material extra disponível para *download* no site da editora Parábola Editorial para professores e alunos. (PASQUOTTE-VIEIRA; SILVA; ALENCAR, 2012).

Para a compreensão de um texto devem ser levados em conta os diferentes contextos sociais durante a leitura. Em decorrência disso, faz-se necessária uma prática que considera o cotidiano dos alunos, suas vivências e experiências e o contexto no qual estão inseridos, como faz o PD proposto por Pasquotte-Vieira, Silva e Alencar uma vez que apresenta o ritmo *drum 'n' bass* (música eletrônica) que se faz muito presente no cotidiano dos adolescentes. (PASQUOTTE-VIEIRA; SILVA; ALENCAR, 2012).

Em um primeiro momento, as autoras visam apresentar um estilo musical conhecido pelos alunos com o videoclipe da canção *Roda-viva*, gravado em 2005 por Fernanda Porto e por Chico Buarque de Holanda, para a trilha sonora do filme *Cabra-cega* (2005). Em um segundo momento, introduz-se a música em sua produção original, em 1967, pelo seu compositor Chico Buarque de Holanda. Após, os alunos assistem à apresentação da mesma canção no *III Festival de Música Brasileira* da Rede Record de TV, ainda em 1967.

A leitura proposta por Pasquotte-Vieira, Silva e Alencar considera elementos extralinguísticos presentes na obra, como contexto histórico, político e social, ritmo, instrumentos e forma de cantar. Nessa perspectiva, as autoras enfatizam o momento histórico:

As atividades de leitura do videoclipe de 2005 e do vídeo de 1967 são orientadas para a percepção dos alunos quanto ao momento histórico e ao contexto de cada uma das épocas que colaboram para a produção de sentidos da música *Roda-viva*. (PASQUOTTE-VIEIRA; SILVA; ALENCAR, 2012, p. 188)

Além disso, o protótipo didático considera a leitura como um processo de réplica ativa, no qual não se trata apenas de uma decodificação, mas também de um novo texto

que resulta da interação autor/leitor (PASQUOTTE-VIEIRA; SILVA; ALENCAR, 2012). Por meio desse processo de leitura, os alunos analisam a letra da canção *Roda-viva* e percebem como a letra pode produzir novos sentidos.

Ainda, atividades de produção escrita e multimídia foram propostas pelo PD. Para as atividades de produção escrita foram feitos comentários pelos alunos no *site* do filme *Cabra-cega* e elaborações de resenhas. No que diz respeito à produção multimídia, os alunos construíram videoclipes que explicitam as suas leituras da realidade em que vivem por meio de um trabalho em equipe, que demandou atividades de leitura e escrita, bem como roteirização e edição de imagens.

A casa e canção infantil: uma prática de diferentes leituras

A partir do protótipo didático realizado por Pasquotte-Vieira, Silva e Alencar, propusemos uma atividade em sala de aula com alunos do 1º ano do Ensino Médio do município de Frederico Westphalen, na Escola Estadual de Ensino Médio Cardeal Roncalli. Para tal, foi realizado um contraponto entre duas canções: *Canção Infantil*, de Cesar MC e *A casa*, de Vinicius de Moraes. Primeiramente, introduzimos com a canção *A casa* (<https://www.youtube.com/watch?v=jb5z-_TyJfw>, acesso em 10/08/2019) lançada por Vinicius de Moraes em 1980, e, após, os alunos assistiram ao videoclipe *Canção Infantil*, gravado em 2019 por Cesar MC com participação de Cristal, que pode ser acessado no link <<https://www.youtube.com/watch?v=Ri-eF5PJ2X0>> (acesso em 10/08/2019) Nesse sentido, possibilitamos uma reflexão entre as canções, uma vez que uma é, de fato, uma canção infantil (*A casa*) e outra é um *rap* (*Canção infantil*), estilo musical que faz parte do cotidiano dos jovens.

Dessa forma, procuramos evidenciar como as visões a respeito de um mesmo elemento podem mudar dependendo do contexto no qual estão inseridos, já que a segunda canção é uma releitura da primeira havendo então o fenômeno de intertextualidade. Nesse caso, também enfatizamos a questão da faixa etária, visto que a primeira canção é destinada às crianças e a segunda é destinada a um público mais adolescente, possibilitando uma maior compreensão e análise composicional de cada texto.

Para essa reflexão, propusemos uma pesquisa com algumas perguntas norteadoras: Qual o ano de lançamento de cada canção? Como é o ritmo das músicas? Qual o propósito de cada canção? Após a pesquisa, os alunos apresentaram suas respostas à turma, enfatizando a última pergunta, que diz respeito à construção de sentido que fizeram por meio de cada canção.

Por fim, convidamos os alunos a produzirem um texto no qual eles apresentaram suas próprias versões de *A casa*. Para isso, dividimos a turma em duplas. Em seguida, eles leram seus textos para o restante da turma, possibilitando assim uma interação maior. A seguir, os alunos criaram vídeos que retratavam as diferentes realidades contempladas em seus textos. Na sequência, realizamos uma mostra dos vídeos produzidos, a produção de vídeos possibilitou uma interação com as ferramentas digitais, em especial, o software Windows Movie Maker, usado para a elaboração de vídeos. Dessa maneira, a atividade não só proporciona uma leitura, como também propicia uma produção de texto que aguça a criatividade dos alunos, possibilita a sua inserção nas tecnologias digitais e a leitura das diferentes linguagens presentes nos multiletramentos.

Assim, concluímos que, por meio das atividades com as canções, os alunos adquirem diferentes habilidades: leitura crítica, percepção de elementos extralinguísticos, compreensão da construção de muitos sentidos a partir de um gênero, a compreensão das diferentes linguagens, leitura de textos multimodais e produção de vídeos a partir de textos.

Nesse sentido, a atividade proposta a partir do PD apresentada a partir do gênero canção apresenta uma prática significativa, uma vez que torna o aluno um agente ativo na construção do conhecimento, na qual são adquiridas habilidades de leituras e produção.

Considerações Finais

Ao finalizar este artigo, após inúmeras reflexões relacionando à teoria e às práticas vivenciadas no cotidiano escolar da escola pública, nós bolsistas do PIBID de Letras tivemos a oportunidade de nos inserirmos no ambiente escolar e contribuirmos com as práticas escolares. Através de estudos relacionados à nova BNCC de Língua Portuguesa e leituras do livro *Multiletramentos na escola*, de Roxane Rojo e Eduardo Moura, foram feitas relações teórico práticas, as quais são necessárias à formação docente.

Assim, percebemos que as práticas de linguagem precisam ser adaptadas às transformações ocorridas neste século, devidas, em grande parte, ao desenvolvimento das tecnologias digitais da informação e comunicação. Cabe, então, aos professores da área das Linguagens, proporcionarem aos estudantes experiências significativas que contribuam para a ampliação dos letramentos e da participação crítica nas diversas práticas sociais.

Os alunos precisam envolver-se em atividades relacionadas às mídias digitais, uma vez que essas práticas inovadoras fazem parte de seus mundos e contextos e, é tarefa primordial da escola, ensiná-los a ler as linguagens semióticas e multimodais que fazem parte do universo linguístico e comunicativo. Os sujeitos letrados inseridos nos meios digitais precisam ser instigados e preparados para as leituras e produções que se apresentam na atualidade.

Sendo assim, entendemos que as atividades propostas foram significativas, já que proporcionam ao aluno uma leitura de textos multimodais de forma crítica, fazendo-o perceber os elementos extralinguísticos de um texto. Além disso, as atividades buscaram relacionar o conteúdo ao contexto do aluno por meio de um estilo musical muito presente no cotidiano dos jovens.

Ademais, a produção de vídeos foi relevante aos alunos, uma vez que, após reflexões, eles mesmos puderam produzir algo que demonstrasse o seu modo de pensar a respeito de um determinado tema, podendo relacioná-lo ao seu contexto e seu cotidiano. Ainda, a produção de vídeos possibilitou uma interação com as ferramentas digitais, em especial, o *software Windows Movie Maker*, usado para a elaboração de vídeos.

Dado o exposto, os desafios propostos pelas teorias foram vivenciados por nós, pibidianos, na prática realizada com os alunos, na qual percebemos a importância de serem aplicadas atividades de leitura crítica de materiais multissemióticos nas escolas, bem como produções de textos que transformam concepções de leituras em processos de leituras construtivas, fazendo com que o leitor tenha um maior entendimento do mundo e adquira um olhar mais crítico na construção do saber.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRASIL, **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/Secretária da Educação Básica, 2017.

CANÇÃO Infantil. Direção de Guilherme Brehm. Produção de Tibery. Intérpretes: Cesar Mc e Cristal. Música: Canção Infantil. 2019. Son., color. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Ri-eF5PJ2X0>. Acesso em: 10 ago. 2019.

CORTI, Ana Paula; MENDONÇA, Márcia, SOUZA; Ana Lúcia Sila. **Letramentos no ensino médio**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

COSCARELLI, C. V., RIBEIRO, Ana Elisa (Orgs.). **Letramento digital**: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

COSTA, Nelson Barros. As letras e a letra: o gênero canção na mídia literária. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs). **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2002.

COSTA VAL, Maria da Graça. **Redação e textualidade**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

FERREIRA, Sandra Patrícia Ataíde; DIAS, Maria da Graça B. B.. Leitor e Leituras: considerações sobre gêneros textuais e construção de sentidos. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 18, n. 3, p.323-329, set. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/prc/v18n3/a05v18n3.pdf>. Acesso em: 08 ago. 2019.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: BRITO, Karim Siebeneicher; GAYDECZKA, Beatriz; KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher. Orgs. **Gêneros textuais**: reflexões e ensino. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs). **Gêneros textuais & ensino**. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2005.

MORAES, Vinícius de. **A casa**. Ariola Records, 1980. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=OA671yuoU6Y>. Acesso em: 10 ago. 2019.

PASQUOTTE-VIEIRA, Eliane A.; SILVA, Flávia Danielle Sordi; ALENCAR, Maria Cristina Macedo. A canção *roda-viva*. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos**, escola e inclusão social. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SOUZA, Ana Lúcia Silva. **Letramentos de reexistência**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

EDUCAÇÃO PARA A SAÚDE: ARTICULANDO ESCOLA E COMUNIDADE NO ENFRENTAMENTO AO PROBLEMA DO ALCOLISMO ENTRE JOVENS

Andrieli Sadovski Majewski
Cátia Márcia Golunski
Sônia Beatris Balvedi Zakrzewski

Introdução

O álcool é uma das substâncias psicoativas mais utilizadas em escala global, sendo que, muitas vezes, o seu uso inicia na adolescência (JOHNSTON *et al.*, 2015). O consumo de álcool excessivo no mundo é um dos fatores de risco de maior impacto para a morbidade, mortalidade e incapacidades em todo o mundo, e está relacionada a 3,3 milhões de mortes a cada ano. (WHO, 2014).

A Organização Mundial da Saúde estima que 76,3 milhões de pessoas possuam diagnóstico de consumo abusivo de álcool e aponta que o consumo de álcool, no Brasil, está acima da média mundial de consumo *per capita*, que é de 6,4 litros por ano, enquanto o consumo brasileiro é de 7,8 litros/ano. (WHO, 2014). Segundo a Entidade, uma pessoa morre a cada dez segundos por 200 causas relacionadas ao álcool, como acidentes, mortes violentas e doenças como a cirrose e câncer. São 3,5 milhões de vítimas fatais ao ano e no Brasil, em 2017, foram mais de 72 mil mortes, seja de forma total ou parcial, atribuíveis ao álcool. (WHO, 2018).

Conforme a Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE), realizada em 2015, a primeira experiência dos brasileiros com o álcool acontece em torno dos 12 anos. E, o índice daqueles que o consome com regularidade, aumentou de 50,3% em 2012, para 55,5%, em 2015. A região Sul, com destaque para o Rio Grande do Sul, apresenta o maior percentual de escolares com consumo de bebidas alcoólicas, com valores acima do nível do País, para os escolares do 9º ano. (IBGE, 2016).

O consumo da bebida alcoólica na adolescência favorece o insucesso escolar, acidentes, violências e outros comportamentos de risco, como o uso de outras drogas e a prática do sexo desprotegido. (PECHANSECKY; SZOBOT; SCIVOLETTO, 2004; ANDRADE *et al.*, 2012; GLOBAL, 2014). Estudos também associam o consumo de álcool na juventude com problemas de saúde na idade adulta, além de aumentar significativamente o risco da pessoa se tornar um consumidor em excesso, ao longo da vida. (STRAUCH *et al.*, 2009; McCAMBRIDGE; McALANEY; ROWE, 2011).

O período de transição da infância para a vida adulta, é marcado por importantes transformações biológicas, cognitivas, emocionais e sociais, incluindo a crescente autonomia e independência em relação à família e a experimentação de novos comportamento e vivências. E, é nesse período que os jovens tornam-se mais expostos a

fatores de risco para a saúde, como o uso de tabaco, consumo de álcool, alimentação inadequada e sedentarismo. (CAMPOS, SCHALL e NOGUEIRA, 2013).

Considerando que comportamentos, de saúde ou de risco à saúde, adquiridos na adolescência, tendem a se perpetuar na vida adulta, com as respectivas consequências para a qualidade de vida, as políticas públicas devem promover o desenvolvimento de comportamentos saudáveis na infância e na juventude, que se constituem relevantes estratégias de promoção da saúde.

Com relação ao consumo de álcool, Guedes e Carvalho (2019) destacam que crianças e adolescentes precisam ser alertados das consequências que o álcool provoca no organismo, pois a adolescência é uma fase difícil de transformação, frustrações, negações, afirmações e novas descobertas na vida das pessoas, sendo do ponto de vista biopsicossocial uma etapa fundamental na formação da personalidade e da individualidade do ser humano. É neste período também que se vivencia um processo de integração social autônomo, ou seja, o pertencimento a um grupo a que se identifica, sendo muitas das vezes o espaço propício às primeiras experiências com o álcool, e conseqüentemente, o alcoolismo, sendo, então, um período de vulnerabilidade.

No Brasil, o Programa Saúde na Escola (PSE), uma política intersetorial do Ministério da Saúde e do Ministério da Educação, instituído em 2007, que tem por objetivo contribuir com a formação integral de estudantes, com ações de promoção, prevenção e recuperação a saúde, também busca o enfrentamento do consumo de álcool entre crianças e jovens. O Programa atua em conjunto com a Estratégia de Saúde da Família (ESF), e seu planejamento considera o contexto escolar e social, diagnóstico local em saúde escolar e a capacidade operativa do programa. O Componente II do Programa, denominado “Promoção da saúde e Prevenção de doenças e agravos” prevê ações no âmbito da: alimentação saudável, prática corporal, saúde sexual e reprodutiva, prevenção ao uso de drogas, cultura de paz, saúde mental, saúde ambiental e desenvolvimento sustentável. Entre seus resultados esperados, merece destaque a promoção do protagonismo infanto-juvenil e o fortalecimento de vínculos comunitários; a ampliação dos fatores de cuidado e proteção social; a redução do consumo de álcool, tabaco, crack e outras drogas e impactar no retardamento do início do consumo de drogas.

No início do ano de 2019, o Ministério Público do Estado do Rio Grande do Sul, por meio do Centro de Apoio Operacional da Infância, Juventude, Educação, Família e Sucessões e da Promotoria da Infância e da Juventude, lançou, em edição extraordinária do Fórum Permanente de Combate ao Uso de Bebidas Alcoólicas por Crianças e Adolescentes, a Campanha “Cuidado: O álcool transforma”. O objetivo da Campanha foi o de alertar aos prejuízos do consumo de bebidas alcoólicas por crianças e adolescentes, bem como, chamar atenção para todos os aspectos desta questão que requer atenção de todos nós - família, escola, pais, filhos, professores e sociedade. E as escolas, foram mobilizadas a participar da referida campanha.

Nesse capítulo é descrita uma intervenção educacional, na formato de projeto de trabalho, voltada ao enfrentamento do consumo de bebidas alcoólicas entre crianças e jovens, numa escola pública estadual atendida pelo PIBID URI – Biologia.

Desenvolvimento – Atividades realizadas

O trabalho foi desenvolvido junto a Escola Estadual de Ensino Médio Irany Jaime Farina, situada no município de Erechim, RS.

Localizada no Bairro Petit Village, a Escola atende aproximadamente 500 estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental ao Ensino Médio, sendo que 174 estudantes são beneficiados pela educação integral do Ensino Fundamental e 102 da Educação de Jovens e Adultos – EJA - Ensino Médio.

O projeto que foi desenvolvido com os estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio seguiu algumas etapas, descritas a seguir:

1ª Etapa: Planejamento coletivo de um projeto de trabalho

O Planejamento do processo de intervenção, em um primeiro momento, abrangeu a Equipe PIBID URI – Biologia, equipe diretiva da Escola (Direção, vice-direção, coordenação) e entidades da região que desenvolvem ações voltadas à temática (Setor da Educação Permanente da 11ª Coordenadoria Regional de Saúde, Setor Pedagógico da 15ª CRE, Unidade Básica de Saúde do Bairro, Conselho Municipal da Criança e Juventude e Brigada Militar). Por meio de reuniões de trabalho a equipe buscou: i) compreender a questão do consumo de álcool entre crianças e adolescentes no município, em especial na comunidade escolar que seria abrangida pelo trabalho; ii) definir conteúdos e estratégias para a formação dos professores e para o trabalho pedagógico com os estudantes.

Num segundo momento foram realizadas reuniões de estudo e de planejamento coletivo envolvendo a equipe citada anteriormente, bem como todos os professores e funcionários da Escola. Durante as reuniões de trabalho foram definidos os objetivos do projeto, os objetos de conhecimento, estratégias metodológicas, a atividade de lançamento e de culminância/encerramento.

2ª Etapa: Seleção e produção de materiais didáticos

Os educadores, organizados em grupos, por área do conhecimento e também por nível de ensino, foram desafiados a selecionar e produzir materiais didáticos para o trabalho com os estudantes, durante o período de quinze dias.

Nessa etapa foram selecionados textos informativos e literários, vídeos e documentários para o trabalho com os estudantes. Dados de pesquisas sobre o alcoolismo entre jovens, apresentados em pesquisas científicas, bem como em *site* de órgãos governamentais (IBGE, por exemplo), também foram utilizados na produção de alguns materiais. Esses serviram de referência para a organização dos planejamentos interdisciplinares das aulas.

3ª Etapa: O desenvolvimento do projeto na Escola

Lançamento do projeto e Constituição de um Coletivo Jovem de Saúde e Meio Ambiente da Escola

O Projeto foi lançado no dia 30 de maio de 2019, durante dois Seminários que envolveram os estudantes, professores e funcionários da Escola, lideranças da comunidade e representantes dos pais. Durante os Seminários, foram apresentados os objetivos do projeto, metodologia de trabalho, bem como a proposta do produto final – realização de um evento sobre o tema, na Escola, envolvendo a comunidade. Convém ressaltar que, no lançamento do Projeto, foi realizada a palestra “Papo de Resposta”, que enfatizou a importância do enfrentamento do problema (consumo de álcool), entre crianças e jovens.

No final do Seminário, os estudantes, escolheram dois representantes de cada turma para colaborar na gestão do Projeto. Esses jovens constituíram a liderança de um coletivo

que foi denominado de “Coletivo Jovem de Saúde e Meio Ambiente da Escola Irany Jaime Farina”.

O Coletivo Jovem foi organizado com o intuito de fomentar o protagonismo juvenil, ou seja, o envolvimento dos jovens, em todas as fases dos projetos que serão desenvolvidos na Escola nas áreas da Saúde e Meio Ambiente (elaboração, execução e avaliação), buscando estimular a participação da juventude na vida social da comunidade em que estão inseridos.

Construção coletiva do conhecimento

Durante o mês de junho, todas as turmas e componentes curriculares, dos Anos Finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio envolveram-se no estudo sobre o objeto de trabalho, procurando entender o problema na Escola e na Comunidade.

O tema foi estudado em sua complexidade, enfatizando a dimensão sociocultural associada ao consumo de bebidas alcoólicas. E, para isso foram realizadas atividades de leitura, interpretação e análise de diferentes tipologias textuais, de filmes e documentários; entrevistas; pesquisas bibliográficas e com os estudantes da escola; palestras com especialistas; depoimentos de pessoas viciadas e de seus familiares (pais, filhos, esposos); pesquisa sobre o consumo de álcool entre os estudantes da Escola, entre outras. Houve uma grande mobilização da Escola na realização do Projeto.

O trabalho desenvolvido foi apresentado em um programa de Televisão e também representantes do Coletivo Jovem participaram de entrevista em uma Rádio Comunitária.

4ª Etapa: Seminário Socializador – compartilhando conhecimentos, vivências e reflexões

A socialização das aprendizagens aconteceu no dia 31 de maio de 2019, em um Seminário, que, além da Comunidade Escolar, envolveu as pessoas da comunidade. Durante o Evento, realizado no turno da manhã e da noite, na Escola, cada turma apresentou como produto final, um material de educomunicação. E, por meio de diferentes estratégias (peça de teatro, teatro de fantoches, vídeos, poesias, palestras, jornal informativo, depoimentos, entre outros), promoveu reflexões muito importantes sobre o tema.

No evento, também foi distribuído material informativo produzido pelos estudantes, destinado à comunidade. Além da entrega dos certificados para o Coletivo Jovem de Saúde e Meio Ambiente da Escola Irany.

Segundo a avaliação dos docentes da Escola, o projeto trouxe inúmeras contribuições para a formação dos estudantes, professores e comunidade escolar em geral, como é possível verificar nos depoimentos que seguem:

A realização desse projeto nos proporcionou a trabalhar vários temas dentro das diferentes áreas do conhecimento de maneira multidisciplinar abordando vários assuntos como: prejuízos que o álcool pode trazer para a saúde, violência doméstica, problemas no trânsito, desestruturação familiar, desemprego, a abordagem na história da humanidade nos programas relacionados às bebidas alcoólicas e na mídia (Professora da Escola Irany Jaime Farina, 2019)

Foi um trabalho muito intenso, com o desenvolvimento de todos e com o apoio do PIBID do Curso de Ciências Biológicas da URI, que não mediram esforços e dedicação para a execução do mesmo. Obtivemos um excelente resultado com o envolvimento de todas as turmas que produziram trabalhos e expuseram para a comunidade escolar de maneira consciente que os problemas gerados pelo alcoolismo podem ser minimizados e enfrentados de maneira eficiente quando o sujeito é conhecedor

dos efeitos que o mesmo pode trazer o que contribuiu também para motivar os jovens e adolescentes a buscar uma vida mais segura e saudável (Vice-diretora da Escola Irany Jaime Farina, 2019).

Os estudantes, que lideram o Coletivo Jovem de Saúde e Meio Ambiente da Escola também avaliaram a importância do projeto para as suas vidas e para a formação humana e cidadã da comunidade escolar abrangida.

Esse projeto serviu para nos conscientizar que a bebida e as drogas não levam a lugar nenhum. Só faz você ficar doente, sem família, sem amigos de verdade e emprego bom. (Estudante do Ensino Fundamental II da Escola Irany Jaime Farina, 2019).

No projeto do alcoolismo foi trabalhado muitas coisas importantes significativas para levarmos para a vida. Muitos jovens hoje em dia caem cedo nas bebidas e em outras drogas, com o trabalho feito, podemos auxiliar alertando esses jovens comentando o quanto trará o mal em suas vidas. Esse projeto nos trouxe muitos ensinamentos e aprendizagens que nos mostram como devemos nos prevenir e garantir nossa segurança e com isso temos uma vida melhor. (Estudante do Ensino Fundamental II da Escola Irany Jaime Farina, 2019).

Com a saúde não se brinca, disso todo mundo sabe, e o trabalho realizado nos conscientizou ainda mais sobre os prejuízos que o álcool e as drogas podem causar em nosso organismo. Álcool destrói vidas, famílias e vicia. Devemos tomar conta das nossas futuras responsabilidades, já desde cedo. Sabendo dos malefícios que o álcool causa, não vamos cair nessa. (Estudante do Ensino Médio da Escola Irany Jaime Farina, 2019).

Além de nos ajudar a entender melhor os prejuízos que o álcool gera na nossa vida, nos auxiliou a perder a vergonha de falar em público, quando fomos apresentar as pesquisas feitas pela turma no último encontro. (Estudante do Ensino Médio da Escola Irany Jaime Farina - EJA, 2019).

Os estudantes e educadores da Escola reconhecem que o trabalho desenvolvido possibilitou a interação entre a Escola e outros setores da comunidade, contribuindo para os jovens tornarem-se mais questionadores em relação aos riscos associados ao consumo do álcool, aos quais muitos estão expostos e alcançar em conjunto, uma melhor qualidade de vida.

Considerações Finais

A Escola é um dos locais apropriados para o desenvolvimento de ações de prevenção e promoção da saúde, incluindo o combate ao uso de álcool e de outras drogas, pois contribui para irradiar tal perspectiva na comunidade e na sociedade.

O projeto de trabalho desenvolvido na Escola Irany Jaime Farina, contribuiu para informar, alertar e refletir com crianças e jovens sobre os prejuízos do consumo de bebidas alcoólicas, bem como chamar atenção para outros aspectos desta questão que requer cuidado de todos (família, escola, pais, filhos, professores e sociedade).

A intervenção realizada, aliada a outras, desenvolvidas pela Escola, contribuiu na formação de cidadãos capazes de fazer escolhas com autonomia e para assumirem a importância imediata e futura de suas decisões, com a responsabilidade que se espera para os jovens.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, S. S. C. de A. *et al.* Relação entre violência física, consumo de álcool e outras drogas e bullying entre adolescentes escolares brasileiros. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz - Fiocruz, Escola Nacional de Saúde Pública

Sergio Arouca - ENSP, v. 28, n. 9, p. 1725-1736, set. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.org/pdf/csp/v28n9/v28n9a11.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2019.

CAMPOS, H. M.; SCHALL, V. T.; NOGUEIRA, M. J. Saúde sexual e reprodutiva de adolescentes: interlocuções com a pesquisa nacional de saúde do escolar (PeNSE). **Saúde em Debate**, Rio de Janeiro: Centro Brasileiro de Estudos de Saúde - Cebes, v. 37, n. 97, p. 336-346, abr./jun. 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-11042013000200015&lng=en&nrm=iso . Acesso em: 22 jul. 2019.

GLOBAL status report on alcohol and health 2014. **Geneva**: World Health Organization - WHO, 2014. 376 p. Disponível em: http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/112736/1/9789240692763_eng.pdf. Acesso em: 13 ju. 2019.

GUEDES, M.F.; CARVALHO, M.H. **O uso precoce de bebidas alcoólicas e seus reflexos na vida dos adolescentes**. 2019. Disponível em: <http://pensaracademico.facig.edu.br/index.php/simposioenfermagem/article/view/1122> Acesso em: 13 jul. 2019.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa nacional de saúde escolar**: 2015. Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, Coordenação de População e Indicadores Sociais, 2016. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv97870.pdf>. Acesso em: 9 jul. 2019.

JOHNSTON, L. D. *et al.* **Monitoring the future**: national survey results on drug use 1975-2013: 2014 overview, key findings on adolescent drug use. Ann Arbor: University of Michigan, Institute for Social Research - ISR, 2015. Disponível em: <http://www.monitoringthefuture.org/pubs/monographs/mtf-overview2014.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2019.

McCAMBRIDGE, J.; McALANEY, J.; ROWE, R. Adult consequences of late adolescent alcohol consumption: a systematic review of cohort studies. **PLOS Medicine**, San Francisco: Public Library of Science - PLOS, v. 8, n. 2, p. 1-13, Feb. 2011. Disponível em: <http://journals.plos.org/plosmedicine/article?id=10.1371%2Fjournal.pmed.1000413>. Acesso em: 9 jul. 2019.

PECHANSKY, F.; SZOBOT, C. M.; SCIVOLETTO, S. Uso de álcool entre adolescentes: conceitos, características epidemiológicas e fatores etiopatogênicos. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, São Paulo: Associação Brasileira de Psiquiatria - ABP, v. 26, supl. 1, p. 14-17, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbp/v26s1/a05v26s1.pdf>. Acesso em: 13 jul. 2019.

STRAUCH, E. S. *et al.* Uso de álcool por adolescentes: estudo de base populacional. **Revista de Saúde Pública**, São Paulo: Universidade de São Paulo - USP, Faculdade de Saúde Pública, v. 43, n. 4, p. 647-655, ago. 2009. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/rsp/article/view/32647>. Acesso em: 22 jul. 2019.

WORLD HEALTH ORGANIZATION – **Global status report on alcohol and health**. 2014. Disponível em: https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/112736/9789240692763_eng.pdf?sequence=1. Acesso em: 25 jul. 2019.

WORLD HEALTH ORGANIZATION – **Global status report on alcohol and health**. 2018. Disponível em: [Global status report on alcohol and health 2018](#). Acesso em: 25 jul. 2019.

HORTA ESCOLAR AGROECOLOGICA: UM ESPAÇO EDUCADOR SUSTENTÁVEL

Andrieli Sadovski Majewski
Hueliton José Strogulski Magnanti
Liane Fátima Lewinski
Sônia Beatris Balvedi Zakrzewski

Introdução

A escola é um espaço social, onde muitas pessoas convivem, aprendem e trabalham, onde os estudantes e os professores passam a maior parte de seu tempo. Ela também é um dos principais espaços de proteção social, mais propícios para a promoção de hábitos saudáveis, por se constituir em um espaço de formação e de potencialização de valores, hábitos e práticas, que podem ser perpetuados ao longo da vida.

No Brasil, o Programa Saúde na Escola (PSE), uma política pública instituída pelo Ministério de Educação e Ministério da Saúde, em 2007, se constitui como uma “[...] estratégia para a integração e a articulação permanente entre as políticas e ações de educação e de saúde, com a participação da comunidade escolar, envolvendo as equipes de saúde da família e da educação básica”. (BRASIL, 2007). Uma das doze metas do Programa é a “promoção da alimentação saudável e prevenção da obesidade infantil”.

A alimentação adequada é um direito fundamental do ser humano, inerente à dignidade da pessoa humana e indispensável à realização dos direitos estabelecidos na Constituição Federal, devendo o poder público adotar as políticas e ações que se façam necessárias para promover e garantir a segurança alimentar e nutricional da população. O Direito Humano à Alimentação foi incluído na Constituição brasileira pela PEC 047/2003. Alimentação é mais que a ingestão de alimentos. Ela está associada “[...] também aos alimentos que contêm e fornecem os nutrientes, a como alimentos são combinados entre si e preparados, a características do modo de comer e às dimensões culturais e sociais das práticas alimentares. Todos esses aspectos influenciam a saúde e o bem-estar”. (BRASIL, 2014, p.16).

Nas últimas décadas, as formas de produzir e distribuir alimentos vêm se modificando de forma desfavorável para a distribuição social das riquezas, assim como para a autonomia dos agricultores, a geração de oportunidades de trabalho e renda, a proteção dos recursos naturais e da biodiversidade e a produção de alimentos seguros e saudáveis. Também os padrões de alimentação da população brasileira estão mudando rapidamente, gerado a substituição de alimentos *in natura* ou minimamente processados de origem vegetal e preparações culinárias à base desses alimentos por produtos industrializados, prontos para consumo. Isso tem gerado, entre outras consequências, problemas de saúde.

Uma alimentação adequada e saudável “deriva de sistema alimentar socialmente e ambientalmente sustentável”. (BRASIL, 2014, p.19). Portanto, ao fazer escolhas em relação a sua alimentação, a população precisa levar em conta o impacto das formas de produção e distribuição dos alimentos sobre a justiça social e a integridade do ambiente (recursos naturais e à biodiversidade).

A implantação de hortas escolares é uma oportunidade de criação de espaços educadores sustentáveis no ambiente escolar. Segundo Trajber e Sato (2010) os espaços educadores sustentáveis são aqueles que têm a intencionalidade pedagógica de se constituir em referências concretas de sustentabilidade socioambiental; mantêm uma relação equilibrada com o meio ambiente, que compensam seus impactos com o desenvolvimento de tecnologias apropriadas. E, transição para a sustentabilidade nas escolas acontece a partir de três dimensões inter-relacionadas, sendo: espaço físico, gestão e currículo. (BRASIL, 2013).

O trabalho com hortas escolares proporciona uma compreensão da necessidade de gestão do ambiente escolar, desenvolve a capacidade do trabalho em equipe, da cooperação e auxilia no desenvolvimento da consciência de que é necessária a adoção de um estilo de vida mais sustentável. (SANTOS *et al.*, 2014). As hortas agroecológicas, podem ser um verdadeiro laboratório ao ar livre para as aulas de diferentes componentes curriculares, proporcionando oportunidades para o estudo de diferentes conteúdos e atividades didáticas, além de incentivar a aquisição de hábitos alimentares saudáveis, por meio do contato com a produção de alimentos. (COSTA *et al.*, 2018).

Esse capítulo descrever um projeto de trabalho sobre Horta Escolar Orgânica, desenvolvido com estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, em uma escola beneficiada pelo Programa de Iniciação à Docência – PIBID URI. O Projeto teve por objetivo constituir um espaço educador de socialização, construção e aprendizado voltado à produção de alimentos orgânicos e alimentação saudável.

Desenvolvimento

O projeto de trabalho foi desenvolvido junto à Escola Estadual de Ensino Médio Irandy Jaime Farina. Situada no município de Erechim – RS, a Escola atende aproximadamente 500 estudantes, sendo, a maioria, oriundos de bairros e de famílias de baixa renda. A maioria das famílias dos estudantes é beneficiada pelo Programa Bolsa Família, um programa federal, que busca contribuir na erradicação da fome e da pobreza, no País, por meio da transferência de renda diretamente às famílias e da ampliação do acesso aos serviços públicos nas áreas de Saúde, Educação e Assistência Social. E por essa razão, a Escola integra o Programa Saúde na Escola (PSE), como escola prioritária no município de Erechim.

O projeto foi desenvolvido em algumas etapas, descritas a seguir:

1ª Etapa: Planejamento e lançamento do projeto na Escola

O Projeto “Horta Escolar – produzindo alimentos saudáveis” foi planejado durante o primeiro semestre de 2019 pela Equipe PIBID URI, em parceria com a equipe diretiva e docentes da Escola Estadual de Educação Básica Irandy Jaime Farina, contando com o apoio do Núcleo de Agroecologia do Alto Uruguai Gaúcho.

Por meio de reuniões que envolveram o Coletivo, foram definidos os objetivos do projeto, objetos do conhecimento e metodologia de execução.

Esse projeto de trabalho visou sintonizar o cotidiano escolar e o currículo às grandes preocupações sociais contemporâneas associadas à alimentação saudável, segurança alimentar e nutricional. Por meio do projeto buscou-se estabelecer um elo de ligação da Escola com as políticas públicas - PSE (BRASIL, 2009), Programa Nacional de Promoção da Alimentação Saudável (BRASIL, 2016), Plano Nacional de Agroecologia e Produção

Orgânica (BRASIL, 2017) e com os anseios da comunidade, contribuindo para a formação de estudantes cidadãos, capazes de pensar e agir sobre a realidade.

O lançamento do Projeto aconteceu por meio de uma reunião realizada com os estudantes, agrupados em função do nível de ensino (Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio), realizada no dia 16 de julho de 2019.

Durante a atividade de lançamento foi realizada uma palestra sobre Hortas Escolares - promoção da alimentação saudável e cuidado ambiental. E nesse encontro foi definida, com os estudantes, a atividade de Culminância do Projeto: realização de um seminário na Escola sobre alimentação saudável, segurança alimentar e nutricional, com a degustação de alimentos produzidos pelos estudantes com os produtos cultivados na Horta da Escola.

2ª Etapa: Implantação da Horta Agroecológica

Para a implantação da horta inúmeras atividades foram realizadas:

a) Definição do local para a implantação da horta e limpeza: o local foi escolhido juntamente com os estudantes, em função de algumas características: terreno plano, boa luminosidade, disponibilidade de água, isolado, com pouco trânsito de pessoas e de nenhum acesso de animal doméstico ou vetor de doença.

O local escolhido para a implantação da horta era repleto de entulhos e resíduos em geral. Em função disso foi necessário realizar a limpeza do espaço, com o apoio dos estudantes.

O material coletado foi destinado para uma empresa especializada na Coleta desse tipo de resíduos. As plantas indesejadas que existiam no local, foram armazenadas para o uso como adubação de cobertura.

b) Definição das plantas de cultivo – planejamento da produção

Para a definição das espécies de hortaliças que seriam cultivadas na horta, foram realizados estudos, com os estudantes, sobre a época de plantio de diferentes espécies e variedades de hortaliças, condições para germinação e crescimento; valor nutricional e plantas que podem ser cultivadas de forma integrada (plantas companheiras).

Na sequência, após esse estudo, foi realizado o levantamento, com os estudantes, das espécies que gostariam que fossem cultivadas na Horta da Escola.

c) Preparos dos canteiros

Para a organização dos canteiros, o solo foi revolvido para facilitar a circulação do ar no solo e a infiltração da água. Porém, também foi necessária a transposição do solo de outro local, pois o terreno estava bastante compactado.

Os canteiros foram delimitados com materiais que existiam no local e que foram reaproveitados. No processo de organização dos canteiros, os estudantes aplicaram conhecimentos do componente curricular de matemática, associados com medidas de área, grandezas e medidas, espaço e forma.

3ª Etapa: Realização de oficinas – ampliando conhecimentos

No mês de setembro foram desenvolvidas pelas bolsistas do PIBID, inúmeras oficinas com a intenção dos estudantes elaborarem conhecimentos sobre alguns temas principais:

a) **Solos saudáveis:** as oficinas trataram sobre diferentes temas: formação, os horizontes do solo, composição do solo, tipos de solo, infiltração e permeabilidade do solo.

c) **Compostagem:** as oficinas priorizaram o estudo sobre os microrganismos decompositores e as condições necessárias para o processo de decomposição (temperatura, umidade, entre outros). Nelas, os estudantes tiveram a oportunidade de conhecer diferentes formas de realização da compostagem, construir e fazer a gestão de uma composteira no espaço da Horta Escolar.

d) **Plantas companheiras:** Na oficina de plantas companheiras os estudantes conheceram sobre as plantas pertencentes a espécies ou famílias, que se ajudam e complementam mutuamente, não apenas na ocupação do espaço e utilização de água, luz e nutrientes, mas também por meio de interações bioquímicas chamadas de Efeitos Alelopáticos. Estes efeitos podem ser tanto de natureza estimuladora quanto inibidora, não somente entre plantas, mas também em relação a insetos e outros animais. A partir dessas oficinas, os estudantes organizaram a composição dos canteiros, com o intuito de investigar a ação de algumas plantas sobre outras.

e) **Plantas alimentícias não convencionais (PANC):** as oficinas contemplaram o estudo de uma diversidade de espécie nativas, de plantas, desconhecidas e normalmente não-consumidas, mas que podem fazer parte do nosso cardápio, em função dos seus valores nutricionais. Algumas espécies estudadas foram degustadas (*in natura* e em preparações) e plantadas na horta da Escola.

4ª Etapa: Adubando os canteiros, realizando os plantios e o manejo da horta

A partir dos estudos realizados, foram desenvolvidas as práticas de adubação dos canteiros, utilizando composto orgânico gerado a partir de cama de aviário e esterco de bovinos. As quantidades de adubo foram calculadas com os estudantes, atendendo às orientações técnicas, sendo que a utilização de diferentes adubos orgânicos foi sugerida pelos estudantes, considerando o potencial para investigação sobre o desenvolvimento das plantas.

Na sequência foram iniciados os primeiros plantios, adotando aos princípios das plantas companheiras e utilizando as espécies anteriormente selecionadas pelos estudantes. Os plantios foram realizados utilizando plantas que se combinam entre si:

a) plantas da família das solanáceas (tomate e pimentão), da família das Cichoriaceae (alfaces e chicórias) e Apiaceae (cenoura e salsa) com as Liliáceas (alho e a cebola).

b) plantas da família Cucurbitáceas (pepino e chuchu) associadas com as solanáceas e com plantas leguminosas (ervilha)

E também foram realizados pequenos plantios de plantas que a literatura apresenta que não se complementam, como por exemplo, alface e salsa.

5ª Etapa - E o projeto continua

Atualmente os estudantes vêm acompanhando o desenvolvimento das plantas e realizando as atividades de manejo da Horta. Considerando a baixa precipitação e altas temperaturas, nos meses de setembro e outubro de 2019, as hortaliças foram regadas diariamente. Os resíduos orgânicos gerados pela produção da merenda escolar estão

sendo destinados na composteira, com a intenção de uso desse composto na adubação do solo.

Está prevista a realização de oficinas voltadas ao estudo sobre: controle de plantas e animais indesejáveis no local, merecendo destaque as atividades sobre a produção de bioinseticidas, com extratos de plantas repelentes; produção de biofertilizantes, a partir de microrganismos eficientes capturados em mata virgem e, ativados com melaço; preparo de alimentos com os produtos coletados da horta.

A Culminância do Projeto será realizado no mês de novembro de 2019, com a realização de um seminário na Escola sobre alimentação saudável sobre segurança alimentar e nutricional, com a degustação de alimentos produzidos pelos estudantes com os produtos cultivados na Horta Escola.

Considerações Finais

Mas do que produzir e consumir alimentos saudáveis, o projeto da Horta Escolar Agroecológica, vem contribuindo para “alimentar o saber”, para que os jovens pensem e reflitam sobre a produção sustentável de alimentos, com responsabilidade social. Espera-se também que a implantação da horta contribua com a melhoria da nutrição dos estudantes, complementando a merenda escolar com alimentos frescos, ricos em nutrientes e sem contaminação por agrotóxicos

Por meio do projeto os estudantes têm a oportunidade de aprender, vivenciando, temas e assuntos diversos (medidas de área, grandezas e medidas, espaço e forma, água e solo, constituição e nutrientes do solo, espécies vegetais e desenvolvimento das plantas, influência da luminosidade e da temperatura no desenvolvimento dos vegetais, valor nutricional das hortaliças, entre outros). E principalmente de desenvolver novos valores e hábitos associados com a alimentação saudável.

É desejo que essa experiência, de produção ecológica de alimentos, motive os estudantes e seus familiares à implantação de hortas domésticas ou comunitárias, com vistas à melhoria da alimentação da população.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Saúde. **A escola promovendo hábitos alimentares saudáveis**. Brasília 2001. Ministério da Saúde: 2001. Disponível em: <http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/horta.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2019.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. **Programa Saúde na Escola- PSE**. Brasília: Ministério da Saúde, 2009. Disponível em: http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/cadernos_atencao_basica_24.pdf>. Acesso em: 16 out. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Manual Escolas Sustentáveis**, Resolução CD/FNDE nº18, de 21 de maio de 2013. Brasília, DF, 2013.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Guia alimentar para a população brasileira**. 2. ed. Brasília : Ministério da saúde, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa de Alimentação e Nutrição Escolar (PNAE)**. Brasília: 2016. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/fndelegis/action/UrlPublicasAction>.

php?acao=abrirAtoPublico&sgl_tipo=RES&num_ato=00000004&seq_ato=000&vlr_ano=2015&sgl_orgao=CD/FNDE/MEC

BRASIL. A política nacional de agroecologia e produção orgânica no Brasil: uma trajetória de luta pelo desenvolvimento rural sustentável / organizadores: Regina Helena Rosa Sambuichi [et al.]. – Brasília: Ipea, 2017.

COSTA, F. E. S. MEDEIROS, N. S. C. O, L. Horta escolar com práticas agroecológicas no município de Serra- ES. **Cadernos de Agroecologia** – Anais do VI CLAA, X CBA e V SEMDF, v. 13, n.1, Jul. 2018. Disponível em: [file:///C:/Users/Usuario/AppData/Local/Packages/Microsoft.MicrosoftEdge_8wekyb3d8bbwe/TempState/Downloads/657-Texto%20do%20resumo-2722-1-10-20180819%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Usuario/AppData/Local/Packages/Microsoft.MicrosoftEdge_8wekyb3d8bbwe/TempState/Downloads/657-Texto%20do%20resumo-2722-1-10-20180819%20(1).pdf)

FERNANDES, M. C. A. **Caderno 2:** Orientações para Implantação e Implementação da Horta Escolar. 2. ed. Brasília, 2007.

SANTOS, M. J. D.; AZEVEDO, T. A. O. FREIRE, J. L. O. ; ARNAUD, D. K. L.; REIS, F. L. A. M. Horta escolar agroecológica: incentivadora da aprendizagem e de mudanças de hábitos alimentares no ensino fundamental. **Holos**, [S.l.], v. 4, p. 278 - 290, set. 2014.

TRAJBER, R.; SATO, M. Escolas Sustentáveis: Incubadoras de Transformações nas Comunidades. **Rev. eletrônica Mestr. Educ. Ambiental**, v. especial, p. 70 - 78, nov. 2010.

ARTICULAÇÃO TEORIA-PRÁTICA: A IMPORTÂNCIA DAS INTERVENÇÕES E OFICINAS PEDAGÓGICAS RELACIONADAS AO MEIO AMBIENTE NO PROCESSO ENSINO E APRENDIZAGEM

Edmara Bueno dos Santos
Lucas Abbadi Ebling
Ricardo Cancian
Ana Cristina Sapper Biermann

Introdução

Contemporaneamente, diferentes meios de comunicação repercutem acerca dos avanços das pesquisas científicas e descobertas tecnológicas. Nesse contexto, torna-se indispensável a constante atualização e adaptação metodológica por parte de docentes de ciências da natureza. Esse processo possibilita a dinamização do processo de comunicação entre aluno e professor, que é capaz de fomentar o interesse dos discentes através da ciência o pensamento crítico. Desta forma Krazilchik (2000) afirma que as ciências naturais passam a ter a função de desenvolver o olhar crítico, assim formando um cidadão preparado para pensar de forma lógica e coerente sendo capaz de resolver situações embasadas em informações e dados, sejam elas no âmbito profissional ou na vida cotidiana.

É possível notar, que a falta de interesse que muitos educandos apresentam na disciplina de ciências pode ser vinculada ao fato de muitos professores optarem por uma prática tradicional, sem relacionar o conteúdo visto em sala de aula com o cotidiano e as vivências do aluno. (LIMA; SIQUEIRA; COSTA, 2013).

Os docentes, ao optarem por estas práticas tradicionais, muitas vezes acabam distanciando os alunos da ciência, pois percebem que esta área está longe da sua realidade, sendo encontradas apenas nos livros e na televisão. Pode-se inferir que este fenômeno acontece devido às escolas no ensino de ciências priorizarem conceitos, linguagens e metodologias, distantes e quase intocáveis da realidade dos discentes.

A abordagem dos conteúdos de ciências naturais no cotidiano do aluno faz com que ele dê prosseguimento com a aprendizagem em outros contextos, sejam eles sociais, econômicos, políticos e educacionais, colaborando com a tomada de decisões em seu meio de convívio. (YAMAZAKI; YAMAZAKI, 2006). Conseqüentemente, as aulas de ciências contextualizadas com a realidade dos educandos, contribuem significativamente proporcionando o ensino por investigação e de forma simples o conhecimento científico começa a ser construído.

Segundo Sasseron (2015), ensinar ciências dessa forma implica dar atenção aos produtos e aos processos da ciência, oportuniza por parte dos alunos construir o conhecimento do mundo que o cerca, fazendo com que os mesmos compreendam os

fenômenos naturais, os animais e as plantas que visualiza corriqueiramente na sua rotina, entre muitos outros fenômenos que envolvem as ciências naturais.

Não basta apenas que os docentes transmitam para os alunos vários termos complicados e fazer com que eles “decorrem”, é fazer com que eles compreendam e encontrem as aplicações no seu dia-a-dia e percebam o quanto as ciências naturais afetam a sua vida. Para tal, deve haver a contextualização e o confronto do cotidiano do educando, aliando a teoria com a prática, proporcionando que eles tenham a perspectiva de serem cidadãos conscientes e críticos, consolidando a prática e a função do docente na sociedade.

Sabendo que os conhecimentos trabalhados com base na argumentação, análise de processos, ideias, conceitos e posições, segundo Sasseron (2015) trabalhar com a ideia de debate, seja ela do docente com o educando, ou entre os alunos, estimularia a construção do entendimento e da busca de uma visão convergente, pois no que tange à ciência, a argumentação é de vital importância, pois é uma forma de comunicar conhecimentos e ideias.

Sendo assim, estimular essa troca de ideias, por parte do professor, permite para os educandos um exercício de uma cidadania responsável e uma apropriação crítica desse conhecimento e a sua aplicação no cotidiano. Aumentando dessa forma, as suas vivências como indivíduo, e permitindo através da ciência, uma visão diferente, e modificando suas atitudes e sua realidade, assim atribuindo o caráter cultural e transformador da ciência.

Este entendimento da ciência como cultura, se denomina como cultura científica, e conforme Sasseron (2015), são os conjuntos de ações e de comportamentos envolvidos na investigação, na análise de novos conhecimentos, gerando a concretização deste, conseqüentemente a ciência é percebida pelo aluno não apenas como uma disciplina escolar, mas também como uma importante ferramenta de compreensão de todos os conhecimentos humanos.

Para o educando entender a ciência da natureza como um importante mecanismo no conhecimento humano, esta não pode ser abordada de forma desconexa com as outras disciplinas também vitais para a obtenção do conhecimento e do pensamento crítico, portanto a interdisciplinaridade se torna uma importante ferramenta para essa compreensão. Conforme Soares *et al.* (2014) a interdisciplinaridade é a união entre duas ou mais disciplinas, com o objetivo da compreensão de um objeto a partir de pontos de vistas diferentes, visando uma síntese ao objeto comum.

Experiências, práticas pedagógicas e pesquisas envolvendo interdisciplinaridade são recentes, e atuais e ainda pouco abordados no âmbito da educação pública no Brasil, e para desenvolvimento nas escolas envolveria a comunicação entre professores de diversas disciplinas, e discussões de temas interdisciplinares relevantes e que estivesse no contexto do aluno. (JACOBI, 2014; SOARES *et al.*, 2014).

Abordar assuntos interdisciplinares incentivaria o debate, as trocas de ideias e deixaria a aula mais interessante, estimularia a pesquisa e o pensamento crítico dos educandos, segundo Jacobi (2014) a interdisciplinaridade é de suma importância para o desenvolvimento da interação das disciplinas e conseqüentemente dos alunos e resultaria a formação de metodologias interativas.

Diante disso, descrevem-se aqui, as intervenções realizadas no Colégio Estadual Monsenhor Assis, no município de Santiago. Após um levantamento de assuntos e questionamentos por parte dos discentes, os bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) realizaram ações que enfatizavam a investigação e o diálogo, bem como a compreensão de novos conhecimentos.

Atividades destacadas

O trabalho foi realizado no Colégio Estadual Monsenhor Assis em turmas variadas. Para que ocorresse a escolha dos temas tratados, foi feita uma averiguação anterior às práticas, na qual os alunos escreveram em um papel suas dúvidas referentes aos conteúdos que foram apresentados e depositaram em uma caixa, para que pudéssemos conhecê-las para então serem trabalhadas, e a partir delas estruturar o material e a organização das práticas. Cada prática foi pensada levando em consideração a interdisciplinaridade dos temas, contextualizando ao cotidiano dos alunos.

Debate e exposição sobre degradação ambiental (poluição da água, ar e solo, desmatamento e extinção de espécies)

Atualmente nos deparamos com uma das maiores crises ambientais no mundo todo. A degradação ambiental é uma grande preocupação para a sociedade, tendo em vista, o incentivo acelerado ao consumismo e o crescimento econômico e populacional, fatores estes que contribuem intensamente ao que se vivencia atualmente. (BRASIL, 2005).

Dentre os diversos tipos de degradação que o meio ambiente vem sofrendo, não podemos deixar de mencionar as que mais vem tomando força, que são a poluição das águas, solo e ar, além do desmatamento e a extinção de espécies, sendo que, o principal fator é a própria ação antrópica que acarreta na exacerbada degradação ambiental. (BRASIL, 2005).

Para Santos (2004), a poluição é essencialmente produzida pelo homem e está diretamente relacionada com os processos de industrialização e a consequente urbanização da humanidade. Esses são os dois fatores contemporâneos que podem explicar claramente os atuais índices de poluição, principalmente, porque o desenvolvimento vem se efetivando em detrimento ao meio ambiente, sem um planejamento adequado ou uma política de crescimento sustentável.

O desmatamento é um dos mais graves problemas ambientais da atualidade, pois além de devastar as florestas e os recursos naturais, compromete o equilíbrio do planeta em seus diversos elementos, incluindo os ecossistemas, afetando gravemente também a economia e a sociedade. Dentre as principais causas do desmatamento podemos mencionar: (i) maior demanda por recursos naturais; (ii) crescimento da urbanização; (iii) aumento das queimadas; expansão agropecuária e atividade mineradora. (BRASIL, 2005).

Como principais causas da extinção de espécies menciona-se o tráfico ilegal de animais; o desmatamento; as queimadas; a caça predatória e a poluição. Como podemos perceber todos estes são causados pela ação antrópica, e que pode acarretar em severas consequências para o ser humano e para o meio ambiente como por exemplo: desequilíbrio na cadeia alimentar; perda do habitat natural; desequilíbrio ecológico e ambiental.

Segundo dados coletados pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), recente estudo, realizado em parceria com o MMA, em todos os municípios brasileiros, mostra alguns dados impressionantes apontados a seguir:

- 47% das cidades sofreram prejuízo na sua agricultura, pecuária e pesca, por problemas ambientais;
- 41% dos municípios foram atingidos por desastres ambientais, como deslizamentos de terra, seca, erosão do solo e outros;
- 38% dos municípios têm seus rios e enseadas contaminados;
- 33% dos municípios têm problemas de poluição no solo, provocados principalmente pelos lixões (inclusive hospitalar); e,
- 22% das cidades têm problema de contaminação do ar.

As principais fontes poluidoras foram: queimadas (64%), vias não-pavimentadas (41%), atividade industrial (38%), agropecuária (31%) e veículos (26%). (ADAMS, 2009).

Diante aos fatos, percebe-se a importância e a relevância em tratar de temas como a degradação ambiental desde as series iniciais, buscando introduzir métodos que despertem e instiguem a curiosidade dos alunos sobre os impactos decorrentes dos mais diversos tipos de poluições, desmatamentos e extinção de espécies para o nosso planeta, bem como, incentivá-los a preservar o meio ambiente.

Para tanto, vale ressaltar o papel incorporado pela Educação Ambiental nas escolas, considerando-se que atualmente deparamo-nos com uma severa degradação ambiental, provocada por nós seres humanos, ou seja, os problemas ambientais ocorrem pelo modo de vida adotado pela humanidade.

De acordo com o mencionado, realizou-se uma aula diferenciada expositiva, através da confecção de cartazes, materiais em PowerPoint, vídeos e discussões para alunos do 6º e 7º ano de uma escola local, do município de Santiago, RS, sobre os diversos tipos de poluição, desmatamento e extinção de espécies, especificando e exemplificando cada um deles, enfatizando a importância em preservar hoje para que possam usufruir amanhã.

Os alunos demonstraram um grande interesse sobre o tema abordado pelo docente foram participativos na realização das atividades, o que gerou um momento de aprendizado diferenciado e harmônico na sala de aula.

Por fim, abordar temas não tão novos, mas de grande relevância para a humanidade desde o ensino fundamental é uma tarefa árdua e deve ser mantida pelo docente, pois o aluno deve mostrar-se esclarecido para que seja detentor de atitudes positivas relacionadas com a preocupação e preservação do meio ambiente e isso só é possível através da elaboração de atividades que fujam do cotidiano dos alunos como ferramenta para fazer com que se interessem pelo assunto, facilitando assim o aprendizado e auxiliando na percepção do problema fluente da poluição ambiental.

Conhecendo sobre os animais venenosos e peçonhentos

Sabe-se que os acidentes ocasionados por animais peçonhentos vêm obtendo um aumento considerável desde os últimos anos.

Taxa de aumento de acidentes (Boletim epidemiológico, 2019).

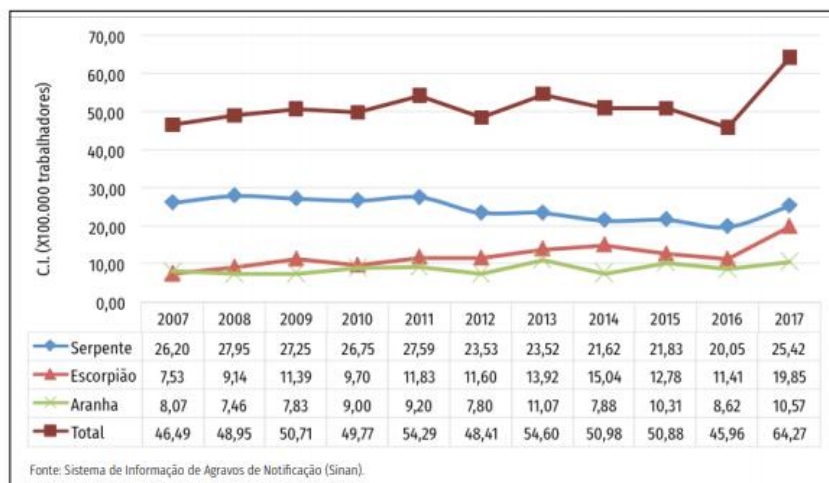


FIGURA 1 Coeficiente de incidência (/100 mil) por acidente de trabalho com animais peçonhentos em trabalhadores do campo, floresta e águas por ano, e animal responsável pela agressão, Brasil, 2007-2017 (N=95.205)

A principal causa de vítimas fatais relacionadas com esse tipo de acidente é o desconhecimento da população em geral sobre a diferença entre os dois tipos de animais denominados venenosos e peçonhentos, bem como, a falta de conhecimento do que pode ser feito nos primeiros momentos caso sofra o acidente.

Taxa de mortalidade por acidentes com animais peçonhentos. (BOLETIM EPIDEMIOLÓGICO, 2019).

TABELA 1 Coeficiente de mortalidade (/1 milhão de trabalhadores) e letalidade por acidente de trabalho por animais peçonhentos em trabalhadores do campo, floresta e águas, por ano, Brasil, 2007-2017

	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
Casos (n)	7.830	8.244	8.540	8.382	9.143	8.153	9.195	8.586	8.570	7.740	10.825
Óbitos (n)	14	26	30	21	25	20	33	20	26	30	24
Letalidade (%)	0,18	0,32	0,35	0,25	0,27	0,25	0,36	0,23	0,30	0,39	0,22
Coeficiente de mortalidade	0,83	1,58	1,87	1,36	1,68	1,43	2,36	1,38	1,93	2,23	1,78

Fonte: Sistema de Informação de Agravos de Notificação (Sinan).

Diferente dos animais venenosos, que não possuem um aparelho inoculador, os animais peçonhentos têm glândulas por onde o veneno passa ativamente. Eles, então, injetam o seu veneno com facilidade e de maneira ativa.

Sendo assim, atividades que possibilitam a reflexão, tornam-se um instrumento que permita à sociedade valorizar a natureza e a biodiversidade. Quando utilizada de forma eficaz pelos profissionais envolvidos, esta é capaz de mobilizar a comunidade na qual foi aplicada, promovendo informações à comunidade no que tange às consequências de seus atos em relação ao ambiente. (MOREIRA, CARDOSO, OTONI, SILVA, 2014).

Levando em consideração, os fatos mencionados, foi realizada uma palestra para os alunos do 7º ano de uma escola local municipal da cidade de Santiago, RS, onde objetivou-se demonstrar como a Educação Ambiental pode desenvolver uma maior sensibilização nos alunos acerca dos animais peçonhentos e venenosos, bem como, a importância de tais animais para o ecossistema, nichos ecológicos, prevenção de acidentes e modo de agir no caso da ocorrência dos mesmos. Abordou-se ainda, as diversas espécies de animais peçonhentos e venenosos que podem ser encontrados no meio ambiente e como identificá-los.

Os alunos demonstraram uma grande curiosidade, pois não tinham conhecimentos sobre os assuntos abordados. Através disso, pôde-se verificar a importância em expor e debater temas como o mencionado, visto que atividades do gênero promovem ações e informações para a preservação dos animais e, conseqüentemente, o equilíbrio dos ecossistemas.

Abordagem de prevenção às drogas

O tema das drogas, atualmente, tem sido abordado com frequência nas escolas e mídia, em decorrência do número crescente de usuários ainda adolescentes. Tratar esses assuntos na escola proporciona um conhecimento científico sobre os efeitos que elas

desencadeiam no organismo humano, podendo estimular uma criticidade para que os estudantes estejam cientes dos malefícios para repensem na hora de suas escolhas.

Como proposta de intervenção, os alunos foram encaminhados para o auditório da escola, onde a prática foi guiada através de apresentação de slides contendo informações relevantes. Os temas trabalhados foram, primeiramente, a contextualização do uso das drogas no Brasil, como são produzidas, como chegam aos estudantes e os efeitos no organismo, até mesmo para uso medicinal.

A atividade foi dinâmica e participativa, notou-se uma significativa troca de experiências e vivências fazendo com que repensassem suas atitudes.

Cogumelos comestíveis e tóxicos

Os cogumelos são fungos muito utilizados na gastronomia, em função de seu sabor e de suas propriedades. Porém, contrariando o uso na culinária, há os que são tóxicos e apresentam danos à saúde. (PUTZKE, 1998). Assim é importante reconhecer os tipos de cogumelos, evitando acidentes no caso de ingestão acidental, já que muitos são tóxicos. Com isso, o objetivo da atividade foi apresentar os tipos de cogumelos comestíveis e tóxicos, salientando os mais presentes na nossa região, bem como seus efeitos no organismo humano.

Para realização da atividade, os alunos foram direcionados ao auditório da escola para uma fala sobre o tema. A abordagem foi dividida da seguinte forma: (i) O que são cogumelos tóxicos? (ii) O que são cogumelos comestíveis? (iii) Identificação e informações relevantes quanto aos efeitos no organismo humano.

Os estudantes demonstraram interesse na atividade e interagiram a todo o momento, com dúvidas e histórias sobre o que sabiam de cogumelos, foi uma troca importante e cheia de curiosidades e vivências. Adicionalmente, foi salientando que apenas um especialista pode definir se o cogumelo é comestível ou não, em decorrência da semelhança entre as espécies.

Plantas medicinais e tóxicas

As plantas são utilizadas para cura desde o tempo dos índios. Atualmente, não estão de fora do nosso cotidiano, visto que muitos medicamentos são feitos através de extratos vegetais. (GASPAR, 2009). As práticas com o tema levam à troca de experiências e saberes pessoais, pois na cultura em que estamos inseridos, a maioria das pessoas conhece algum efeito medicinal de plantas. Esse tema é significativo quando relacionado ao ensino de ciências, pois representa uma reaproximação dos jovens com a natureza e valorização do conhecimento popular.

Com esta atividade, foi possível apresentar algumas plantas medicinais da região, demonstrando as suas finalidades de uso, apontando as tóxicas, enfatizando a gravidade dos efeitos e sintomas.

Os alunos foram encaminhados para o auditório da escola, no qual ocorreu a prática sobre plantas medicinais e tóxicas. Foram apresentadas algumas plantas populares da região, demonstrando características científicas (nome científico, princípios ativos) correlacionadas ao propósito da apresentação, expondo conceitos importantes para o cotidiano, como na preparação de chás de acordo com a parte da planta coletada. Foram abordados também os efeitos colaterais quando ingeridos.

Em relação às plantas tóxicas foram evidenciados os temas já expostos acima, porém enfatizando os malefícios e sintomas das mesmas, visto que muitas podem levar à morte. A dinâmica foi conduzida por meio de apresentação de slides construído com

imagens e tópicos com as explicações de cada planta. A prática foi bastante interativa, ocorrendo a participação dos alunos em todos os momentos da fala, podendo contribuir com informações e dúvidas, valorizando a biodiversidade e a cultura da região.

Considerações Finais

Todas as ações realizadas com os educandos foram de suma importância para a formação docente dos bolsistas. Através destas, foi possível perceber a heterogeneidade de uma sala de aula. Além disso, a vivência com os discentes proporcionou experiência ao observar todo o mecanismo e a complexidade que envolve a prática docente.

A troca de ideias e o debate foram muito bem utilizados nas intervenções. Os conhecimentos foram construídos, com base nas vivências e no cotidiano dos educandos, não levando em conta apenas o método tradicional, mas sim levando em consideração as vivências dos alunos, as suas experiências sobre os assuntos abordados.

Esta forma de ensino com base na contextualização do cotidiano do educando auxilia no processo de ensino e aprendizagem e contribui significativamente para que as aulas de ciências não sejam maçantes, além de desmistificar no aluno a ideia de que ciência só tem nomes difíceis e conceitos complexos e longe do seu cotidiano.

REFERENCIAS

ADAMS, B. G. Crise ambiental, educação ambiental e sustentabilidade. **Revista educação ambiental em ação**. Disponível em: <http://www.revistaeea.org/artigo.php?idartigo=780>. Acesso em: 03 set. 2019.

Boletim Epidemiológico. Secretaria de Vigilância em Saúde Ministério da Saúde. v 50 Mar. 2019 Disponível em: <https://portalarquivos2.saude.gov.br/images/pdf/2019/marco/29/2018-059.pdf>. Acesso em: 04 set. 2019.

BRASIL. **Consumo sustentável**: Manual de educação. Brasília: Consumers International/MMA/ MEC/ IDEC, 2005. 160 p. https://www.mma.gov.br/estruturas/educamb/_arquivos/consumo_sustentavel.pdf. Acesso em: 03 set. 2019.

GASPAR, Lúcia. Plantas medicinais. **Pesquisa escolar online**, Fundação Joaquim Nabuco, Recife, 2009. Disponível em: <http://basilio.fundaj.gov.br/pesquisaescolar/>. Acesso em: 04 set.2019.

JACOBI, P. R. Mudanças climáticas e ensino superior: a combinação entre pesquisa e educação. **Educar em Revista**, n. 03, p. 57-72, 2014.

KRAZILCHIK, M. Reformas e realidade: o caso do ensino das ciências. **São Paulo em perspectiva**, v. 14, n. 1, p. 85-93, 2000.

LIMA, J. H. G.; SIQUEIRA, A. P. P.; COSTA, S. A utilização de aulas práticas no ensino de ciências: um desafio para os professores. *In*: **Anais do Simpósio de Integração Científica e Tecnológica do Sul Catarinense**. 2º Simpósio de Integração Científica e Tecnológica do Sul Catarinense, Criciúma, p.486-495, 2013.

MOREIRA, K. B.;CARDOSO, D. T.; OTONI, R. W.;SILVA, H. M. Conscientização sobre animais peçonhentos em Escola estadual de ensino fundamental em Divinópolis Minas

Gerais, Brasil. **Revista educação ambiental em ação**. Disponível em: <<http://revistaea.org/pf.php?idartigo=1902>. Acesso em: 04 setembro 2019.

PEREIRA, F. C.; SILVA, R. A. O. O ensino de ciências naturais em escolas públicas de Jataí-GO: uma reflexão sobre metodologias e recursos didáticos com alunos do ensino fundamental. *In: Anais da VIII Semana da Licenciatura*. 8ª Semana da licenciatura, Jataí, p.1- 4, 2011.

PUTZKE, Jair. **Os reinos dos fungos**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 1998.

SANTOS, F. P. Meio ambiente e poluição. **Revista Jus Navigandi**, Teresina, ano 9, n. 201, 23 jan. 2004. Disponível em: <https://jus.com.br/artigos/4753>. Acesso em: 3 set. 2019.

SASSERON, L. H. Alfabetização Científica, Ensino por Investigação e Argumentação: Relações Entre Ciências da Natureza e Escola. **Revista Ensaio**, v. 17, n. especial, p. 49-67, 2015.

SOARES, M. C. *et al.* O Ensino de Ciências por Meio da Ludicidade: Alternativas Pedagógicas para uma Prática Interdisciplinar. **Revista Ciência & Ideias**, v. 5, n. 1, p. 84-105, 2014.

YAMAZAKI, S. C., YAMAAKI, R. M. O. Sobre o Uso de Metodologias Alternativas para Ensino Aprendizagem de Ciência. **Educação e Diversidade na Sociedade Contemporânea**. Ed. Coelho, p. 1-14, 2006.

O PIBID E AS RELAÇÕES CONSTRUÍDAS NA UNIVERSIDADE E NA ESCOLA CAMPO

Jéssica Lemes Queiróz
Catiane Perlin
Cecilia Romitti Bondan
Rosane de Fátima Ferrari

Introdução

O Pibid é uma ação da Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação (MEC) que visa proporcionar aos discentes na primeira metade do curso de licenciatura uma aproximação prática com o cotidiano das escolas públicas de educação básica e com o contexto em que elas estão inseridas.

Este capítulo do livro aborda as diferentes relações que o PIBID proporciona a todos os seus envolvidos e como este contribui para a formação acadêmica dos bolsistas. Primeiramente é feita uma abordagem teórica sobre os objetos do programa e como isso vai se construindo na prática. Em um segundo momento, foi realizada uma abordagem a campo por meio de entrevistas com professores, alunos e bolsistas sobre os diferentes aspectos e as atividades desenvolvidas na escola e na Universidade – URI.

O PIBID desenvolvido pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI- Campus de Frederico Westphalen desenvolvidos pelo subprojeto do Curso de Pedagogia, tem como escola campo a Escola Estadual de Ensino Fundamental Afonso Pena localizada na cidade de Frederico Westphalen – RS, e as turmas que o programa atende são de 1º a 5º ano, totalizando dez turmas sendo oito no turno da tarde e duas no turno da manhã. O PIBID conta com sete bolsistas do IV e VI semestres do Curso de Pedagogia.

O estudo de campo busca esclarecer como a teoria e a prática se relaciona na formação docente e, como, o contato com o ambiente escolar enriquece os acadêmicos, enquanto futuros professores e que estarão inseridos nesse contexto pedagógico, que é a escola e suas diferentes demandas.

O projeto multidisciplinar do PIBID na URI – Câmpus de Frederico Westphalen

PIBID e a sua relação com a escola

O projeto PIBID na URI é multidisciplinar por envolver os cursos de Licenciatura em Pedagogia, Letras e Educação Física embasados em um projeto comum, porém com suas particularidades. Cada curso desenvolve o programa em escolas diferentes e voltado para alunos da faixa etária que estarão habilitados para trabalhar.

O PIBID proporciona atividades que tem como objetivo promover a construção do conhecimento, dentro de um espaço de ensino-aprendizagem organizado a partir de três eixos: localização espaço-temporal, desenvolvimento da leitura e escrita e raciocínio lógico-matemático. Além de que o programa propicia a seus beneficiários, um norte e capacidades

únicas, resultando numa maior estabilidade na sua postura e atuação, além de possibilitar ao graduando maior segurança em relação à carreira, o que decisivamente faz com que a ligação com seus educandos seja mais benéfica, transigente e segura.

Ele traz suporte e colabora com o trabalho desenvolvido nas escolas, pois proporciona espaços para a elaboração e construção de novas habilidades que o novo quadro da educação básica está exigindo para a formação profissional de professores. Isso se caracteriza na troca de saberes que são construídos durante o desenvolvimento das atividades do projeto, uma vez que os bolsistas entram em contato com seu futuro espaço de atuação, adquirindo novas habilidades profissionais por meio do contato com os professores formados e atuantes na educação básica, tendo relatos de experiências vividas que é a base importante para ter noção do que é estar em sala de aula. Pois coloca a teórica aprendida na universidade em prática vivenciando a dinâmica escolar, esta experiência proporciona aos bolsistas a busca por soluções encontradas no cotidiano escolar da rede pública.

Desta maneira o programa tem um ponto positivo na formação dos novos educadores visto que conhecendo e enfrentando as dificuldades impostas no dia a dia é possível uma nova forma de educar buscando a construção da técnica embasada nas teorias para tornar mais eficiente o processo de aprendizagem para os educandos.

A partir do momento em que os bolsistas percebem que muitas vezes a teoria traz conhecimentos que muitas vezes não acontecem de tal maneira, cabe aos futuros profissionais partirem para a prática mudando a sua visão/concepção, mudando as metodologias para a realidade dos seus alunos. Por isso, a relação com a gestão escolar, com os demais professores e com os outros profissionais, é de suma importância para uma boa relação escolar, fazendo com que todos os envolvidos se unem para trazer uma grande melhoria para os educandos.

Segundo Rausch e Frantz (2013) “o docente chega à escola com seus ideais e entra em choque com uma dicotomia entre teoria e prática, cuja distinção ainda é recorrente em algumas realidades tanto da Educação Básica como na Educação Superior”.

Com isto os licenciandos adquirem ferramentas para sempre estarem buscando nas experiências vivenciadas dentro do ambiente escolar os elementos para aperfeiçoar-se e assim obtendo mais conhecimento e expertise para tornarem-se profissionais aptos para enfrentar as dificuldades que envolvem seu universo de trabalho. Por isso, ter essa primeira experiência é fundamental para que assim tenham uma construção significativa ao longo do seu processo de formação adquirindo mais experiência.

Dentro da visão de Rausch e Frantz, ele ainda destaca que:

Para alguns acadêmicos bolsistas a qualificação do ensino propiciada pelo PIBID está relacionada ao rompimento do tradicionalismo pedagógico ainda vigente nas redes públicas de ensino, para a adesão a uma cultura educacional que considere o contexto sociocultural a fim de proporcionar conhecimentos mais significativos para todos os envolvidos. (RAUSCH; FRANTZ, 2013, p. 632-633).

Por isso, ter essa vivência é excelente para o seguimento de uma bela formação profissional no ramo da educação.

A experiência durante a formação de ter o contato com a realidade da escola e o fato de participar de atividades docentes como o planejamento, organização, aliados a pesquisa e a prática em sala de aula, o que não é um fato isolado como constata a pesquisa realizada por Silvia Canan, que aplicou a técnica do grupo focal, em bolsistas do PIBID de diferentes cursos de licenciatura da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI) campus Frederico Westphalen, como: Pedagogia, Matemática, Ciências Biológicas, Letras. A partir da técnica 8 aplicada, pode-se então, ressaltar alguns termos, conforme Canan (2012, p. 11) “pesquisa, planejamento, formação, amor, visão de mundo,

oportunidade, realização e qualificação profissional”, desta forma, percebemos que o PIBID está sendo, sim, importante para a formação inicial das acadêmicas deste grupo”.

Por isso, o que foi dito acima é fundamental para haver um bom método de aprendizagem, pois:

As atividades desenvolvidas pelo PIBID nas escolas, estreitam a relação da formação inicial nas universidades – nos cursos de licenciatura – com a prática profissional dos professores nas escolas, pois permitem que os licenciandos incorporem elementos necessários a formação de sua identidade profissional docente. (OLIVEIRA; BARBOSA, 2013, p.153).

Enquanto componente de uma política pública voltada para qualificar o processo de formação docente, o PIBID além de operar em favor da valorização da carreira, possibilita aos bolsistas a prática, o contato com a realidade escolar, serve também como uma baliza para que os estudantes tenham capacidade de decidir se realmente pretendem prosseguir na carreira docente. Porém ressalta-se que o mais importante é o fato de que o programa incentiva e instrumentaliza para a superação dos problemas históricos existentes na educação brasileira, o que no futuro pode contribuir para elevação da qualidade das escolas da rede pública.

Vale ressaltar que uma das contribuições do PIBID é proporcionar este processo de entrar em sala de aula, o que a cada experiência geram uma oportunidade e observar e absorver aspectos que possibilitam uma reflexão acerca dos métodos utilizados e sua constante adaptação a cada particularidade, além reafirmar a escolha profissional.

O PIBID dialoga com o Currículo, junto à realidade dos alunos, de modo a complementá-lo, ajuda a suprir as defasagens e carências presentes no ensino básico público, e quanto à sua relação com a formação de professores, apresenta aos mesmos uma realidade que os edifica pessoal e profissionalmente.

É a partir da ludicidade, da forma dinâmica, rica em aprendizagem diversificada que se constrói conhecimento, segundo Becker

[...] o conhecimento não é dado nem na bagagem hereditária nem nas estruturas dos objetos: é construído, na sua forma e no seu conteúdo, por um processo de interação radical entre o sujeito e o meio, processo ativado pela ação do sujeito, mas de forma nenhuma independente da estimulação do meio. O que se quer dizer é que o meio, por si só, não constitui estímulo. E o sujeito, por si só, não se constitui sujeito sem mediação do meio; meio físico e social. É nesta direção que vai a concepção piagetiana de aprendizagem: sem aprendizagem o desenvolvimento é bloqueado, mas só a aprendizagem não faz o desenvolvimento. O desenvolvimento é a condição prévia da aprendizagem; a aprendizagem, por sua vez, é a condição do avanço do desenvolvimento. (BECKER, 1993, p. 25).

Pois, é na prática que se verifica se os métodos estão sendo suficientes e adequados para a realização de novas atividades, para que assim exista a construção de conhecimentos. Assim, para Freire (1996, p. 39) “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. Vale ressaltar que sempre que aplicamos algum conteúdo, atividade, exercício, depois de ter colocado em prática temos que ter em mente a reflexão, isto é, repensar se a atividade foi realizada com sucesso, se teve construção de conhecimentos, se proporcionou dinâmica e socialização com o grupo.

Se a resposta for sim, pode se pensar em novas atividades com o mesmo método, ou modificando pontos que podem melhorar ainda mais a atividade. No entanto se a resposta for não, é de suma importância reaver os procedimentos utilizados e melhorar

para a próxima prática. Isto é, reflexão-ação-reflexão, um método indispensável para todo o profissional de educação.

O PIBID, tem como o principal objetivo oferecer uma experiência inicial na formação acadêmica, visto que nos insere na escola e nos proporciona a trabalhar diretamente com as crianças, permite que desde cedo estejamos inseridos no meio em que vamos atuar, convivendo com a realidade escolar.

Nóvoa (2003) nos faz refletir quanto às experiências vividas no espaço escolar, quando diz que:

É evidente que a Universidade tem um papel importante a desempenhar na formação de professores. Por razões de prestígio, de sustentação científica, de produção cultural. Mas a bagagem essencial de um professor adquire-se na escola, através da experiência e da reflexão sobre a experiência. Esta reflexão não surge do nada, por uma espécie de geração espontânea. Tem regras e métodos próprios. (NÓVOA, 2003, p. 5).

Por fim, pode ser percebido através do que fora dito anteriormente, que a importância do PIBID na relação escolar, é fundamental para que haja um bom desempenho escolar. Por isso, ter essa primeira experiência em sala de aula é de suma relevância, pois, ajudará no processo de construção de conhecimento, além de que facilitará na hora de aplicar novos métodos de ensino, sejam lúdicos, atividades construtivas ou simples conversa entre professores experientes com os bolsistas.

Relatório das relações do PIBID - Pedagogia na Escola Afonso Pena e na Universidade URI/FW

Buscando verificar a concepção das partes envolvidas no programa PIBID, realizamos, após o levantamento teórico, a pesquisa de campo com professores e alunos da escola campo e os bolsistas do programa, utilizando como técnica de coleta de dados a entrevista estruturada e gravada ou escrita, tendo como resultados os vários aspectos que o PIBID desenvolve.

Para fins de análise de dados desse estudo, elencamos algumas relações referentes ao programa, presentes na fala dos entrevistados. São elas: bolsistas-escola, bolsistas-alunos, bolsistas-professoras de escola campo, bolsistas- professoras orientadoras e relação entre os bolsistas.

Relação bolsistas – escola

Inicialmente, registra-se que o desempenho das atividades dos bolsistas do PIBID ocorrem em diversos ambientes da escola como: salas de aula, pátio, área coberta, ginásio e a sala destinada aos Pibidianos.

Ao relatar sobre o PIBID em um modo geral, a professora orientadora da escola campo deixa claro a relevância do programa para com a escola e o quando os bolsistas movimentaram a escola a rever e melhorar suas práticas: *“Percebe-se que a Escola, como espaço social, com a chegada dos bolsistas viu a possibilidade de mudanças. Essa injeção de ideias jovens vem trazendo esperança e espírito de mudanças, entendendo que o aprender se torna mais interessante quando há envolvimento de todos. Por outro lado, é sabido e de conhecimento de todos que este contato de alunos com a escola nem sempre é de forma tranquila e harmoniosa, muitas vezes temos que tirar as amarras para o novo, o diferente e dar espaço a um novo olhar”*. (INFORMAÇÃO VERBAL).

Relatos positivos como este estão presentes em todos os âmbitos em que foram entrevistadas as partes envolvidas pelo PIBID e a relevância do mesmo para a escola e a

formação docente dos bolsistas. É possível perceber o quão positivo vem sendo a prática de intervenção do programa na escola e como isso agregada para cada um que participa de forma ativa desse processo.

Relação bolsistas – alunos

Ao falar sobre o relacionamento com os alunos, é possível ressaltar que é uma relação de muito afeto, pois, estão sempre dispostos a realizar as atividades propostas com bastante entusiasmo e alegria. Sempre são muito educados, nunca faltando com respeito para com os bolsistas do Pibid. Recebem bem as atividades propostas e utilizam muito de sua imaginação infantil para realizá-las.

Ao entrevistar os alunos, pôde-se ter uma noção sobre pensam em relação aos bolsistas e ao que os bolsistas passam á eles, às vezes sem perceber, pois, os alunos se espelham nos exemplos que lhes cercam.

Quando perguntados sobre “O que você acha sobre os alunos do PIBID e as atividades que fazem aqui na escola?” os alunos de 1º a 5º ano apresentaram diferentes respostas, mas de forma unânime, citaram um papel positivo sobre as atividades e intervenções dos estudantes na escola:

- A. 1: *“Vocês dão muitas atividades legais e ensinam pra gente muita coisa, eu gosto muito quando vocês vem.”*
- A. 2: *“Eu gostei das “profes” do PIBID quando elas foram lá ensinar e falar o que tinha na gincana.”*
- A. 3: *“Eu gosto das professoras porque elas são muito legais e às vezes elas vem ajudar as nossas outras professoras para a gente conseguir fazer os trabalhinhos.”*
- A. 4: *“Eu gosto muito da “galerinha” do PIBID porque eles vem na escola cuidar dos alunos, ajudar nas atividades.”*

Após os relatos, é possível notar a influência positiva que o PIBID está levando para a escola, seja pelas atividades diferenciadas ou pelo auxílio nas salas de aula quando as professoras solicitam.

Como citam Oliveira e Barbosa (2013) “as atividades desenvolvidas pelo PIBID nas escolas [...] permitem que os licenciandos incorporem elementos necessários à formação de sua identidade profissional docente”.

Relação bolsistas – professoras da escola campo

Como relato da relação com as professoras das turmas da escola campo é possível ressaltar que é muito amigável, envolve muito respeito e uma troca de experiências. Nota-se que as mesmas estão sempre dispostas a ajudar nas atividades levadas e dão ideias de novas brincadeiras a serem realizadas. Na parte da tarde, houve uma boa aceitação da maioria das professoras e houveram algumas resistências que com o tempo vão aceitando os bolsistas.

Ao serem questionadas sobre “Qual a importância do PIBID no papel educativo que escola desenvolve e como você percebe as ações realizadas pelo programa?” As professoras de 1º a 5º ano salientaram, de forma positiva, a contribuição dos pibidianos com o processo educativo nas aulas e o auxílio dado á elas quando necessário:

P. 1: *“O processo de construção do conhecimento acontece através da interação professor e aluno e entre os próprios alunos. [...] Nesse sentido, é necessário destacar que a intervenção do Programa PIBID, através dos acadêmicos dos Cursos de Licenciatura, permite que em seletos momentos, o acadêmico possa auxiliar o fazer pedagógico da sala de aula e vem complementar o atendimento individualizado, uma vez que o mesmo nem*

sempre se concretiza no decorrer das atividades. Além disso, como o professor sabe antecipadamente do cronograma da presença dos alunos na escola, tem a possibilidade real de planejar o conteúdo que contemple atividades que ao encontro das reais necessidades dos alunos. Assim, os acadêmicos pode dar esse atendimento direcionado, focando na superação das dificuldades.”

P. 2: “O programa PIBID, quando veio para o Afonso Pena, foi momento de alegria e renovação. Alegria por sabermos que teríamos “ajudantes” na hora em que precisássemos de auxílio para realização de atividades. Renovação, pois essas “carinhas jovens” fazem com que repensemos nossa prática, ou seja, façamos “algo novo”, pois o dia a dia às vezes se torna repetitivo. Os alunos do PIBID apresentam crescimento evidente a cada dia. Mostram que a teoria muito é importante, mas a prática e o cotidiano na sala de aula são muito importantes também. Espero que tenhamos sempre oportunidade de termos alunos do PIBID em nossa escola.”

P. 3: “O PIBID na escola serve como auxílio em sala de aula, pois, levam atividades lúdicas que despertam a integração, interesse e participação dos alunos. Desta maneira, as estagiárias ajudam no enfoque da socialização, através de jogos, brincadeiras, gincanas que a partir de uma socialização, o ambiente escolar fica mais agradável e propício a um melhor empenho nos conteúdos passados”.

P. 4: “Com o PIBID, os alunos se sintam mais confortáveis em relação à matéria, porque, caso não entendam, sabem que as pibidianas trarão atividades diversificadas para o melhor aprendizado. Sendo assim, sempre há uma troca da comunicação entre alunos-pibidianas-escola, para que saibam qual conteúdo está sendo passado, e que possam modificar a metodologia usada”.

Os relatos positivos das professoras ressaltam o quanto o PIBID enriquece o trabalho pedagógico da escola, pois, acaba se tornando uma ferramenta chave para atividades diferenciadas ou orientadas em sala de aula. Seja um passeio externo, uma gincana, uma feira do conhecimento, os bolsistas auxiliam a escola no que é necessário e contribuem para uma educação de qualidade para os alunos.

Nóvoa (2003) nos faz refletir quanto às experiências vividas no espaço escolar, quando diz que:

É evidente que a Universidade tem um papel importante a desempenhar na formação de professores. Por razões de prestígio, de sustentação científica, de produção cultural. Mas a bagagem essencial de um professor adquire-se na escola, através da experiência e da reflexão sobre a experiência. Esta reflexão não surge do nada, por uma espécie de geração espontânea. Tem regras e métodos próprios. (NÓVOA, 2003, p. 5).

A imersão do programa na escola faz com que até as próprias educadoras repensem sua prática, como ressaltado nos relatos, pois, os acadêmicos levam a inovação e a vontade de fazer o novo que mexe com o comodismo.

Relação bolsistas – professoras orientadoras

As duas professoras orientadoras, sempre são muito exigente em relação ao trabalho desenvolvido na escola campo e na universidade, sempre preocupadas com que os Pibidianos exerçam sua responsabilidade e seu papel perante o projeto.

Ao relatarem sobre “A importância do programa PIBID para a escola e para a Universidade” as professoras supervisoras positivaram a inserção no ambiente escolar a construção diária de sua formação acadêmica:

P. Orientadora Escola Campo: “Sem dúvidas, o programa vem agregando experiências significativas aos “Pibidianos” e à Escola Afonso Pena vem somando conhecimentos; em contrapartida, vamos remodelando as aprendizagens com a (res)significação e (re)construção de novas práticas, rompendo também barreiras com os

professores e mobilizando todo o grupo docente. As novas metodologias apresentadas pelos bolsistas incentivam, de certa forma, aos professores buscarem novas práticas pedagógicas[.]. É notável perceber que o programa faz a diferença em nossa escola; a contribuição, as ideias e o diálogo com a Universidade vêm agregando conhecimentos e resultados cada vez mais positivos nas práticas docentes”

P. Orientadora Universidade: *“O PIBID é um programa que visa aproximar acadêmicos dos cursos de licenciatura com as escolas, os professores e alunos, buscando articular a teoria e a prática pedagógica, ou seja, toda a sistematização teórica vinculada com o fazer e todo o fazer articulado com a reflexão. Neste sentido, orientar os acadêmicos pibidianos na Universidade, envolve planejamento e organização de momentos de diálogo, estudo e avaliações dos percursos que vão sendo realizados junto as instituições de ensino, uma vez que as práticas educativas devem contribuir para o desenvolvimento das competências e saberes necessários à atuação profissional do futuro pedagogo.”*

A partir os relatos das professoras orientadoras podemos perceber o quão grandioso é o programa PIBID por qualificar ainda mais a formação acadêmica dos alunos das Licenciaturas. A vivência no ambiente escolar enriquece o trabalho pedagógico da escola com o auxílio dos bolsistas e também traz contribuições muito relevantes para a Universidade e para a visão dos Cursos de Licenciatura. Por manterem projetos como este que reforçam a importância da prática na formação docente.

Relação entre os bolsistas

É importante dizer que é uma relação, de certa forma, amigável. Já houve desentendimentos/atritos que aos poucos foram resolvidos. Isso também se dá ao fato de que os bolsistas, em parte, são de turmas e idades diferentes, tendo cada um suas experiências e opiniões para com o grupo. Atualmente a relação é tranquila e o grupo é muito unido e prestativo para desenvolver o seu trabalho, seja na escola campo ou na universidade.

B1: *“O programa PIBID está fazendo toda a diferença na minha formação acadêmica, pois, nos possibilita ter um olhar sobre a teoria aprendida na URI e a prática que acontece na realidade. Algumas vezes, os acadêmicos não estão inseridos no ambiente escolar e o que se comenta nas aulas se torna um pouco abstrato já que não conhecem como ocorre o processo pedagógico. O PIBID surge para dar essa oportunidade os bolsistas, de estarem inseridos no chão de sala de aula que futuramente será nosso ambiente de trabalho. Isso nos prepara até mesmo na relação com os colegas professores e o comportamento esperado que tenhamos [...]. Em relação aos bolsistas entre si, acredito que todos nós temos muito a acrescentar com o grupo, e sempre lembramos que somos representantes da URI, refletindo nossas atitudes enquanto bolsistas do programa”.*

B2: *“O PIBID é uma oportunidade única pois podemos ter contato com várias turmas de diferentes idades. A troca de conhecimentos e carinho com os alunos é incrível, eles adquirem respeito e admiração por nós pibidianos e nos consideram amigos. e é muito interessante o retorno financeiro, se torna um incentivo para continuar, já que sabemos as dificuldades de ser universitário. quem tem a oportunidade de ser PIBID com certeza será um profissional diferenciado porque todas as experiências se acumulam para o futuro”.*

O PIBID também ajuda os acadêmicos a se fortalecerem e se ajudarem frente aos desafios que a escola na realidade apresenta. Os estudos, atividades, e pensamentos construídos ao longo do desenvolvimento do programa são compartilhados entre todos, o que torna o processo mais significativo e produtivo.

Rausch e Frantz (2013) destacam que “para alguns bolsistas a qualificação do ensino propiciada pelo PIBID está relacionada ao rompimento do tradicionalismo

pedagógico para a adesão a uma cultura educacional que considere o contexto sociocultural”.

Conclusão

Ao concluirmos essa investigação sobre o programa PIBID podemos evidenciar, que os entrevistados refletem em suas respostas exatamente o que aqui as discussões já nos traduzem, de que os bolsistas imersos no ambiente escolar se constroem enquanto futuros educadores e contribuem para a realização de uma educação de qualidade

A partir da reflexão dos relatos apresentados observamos que, em muitas respostas, o enfoque dado ao papel do PIBID na escola leva ao jargão “a teoria é uma e a prática é outra” difundido entre os estudantes e profissionais da educação. E é isso que os acadêmicos vivenciam nas suas intervenções para com os alunos e professores da escola oferecida pelo programa.

Diante disso, podemos concluir, que é extremamente necessário formar o educador com amplo domínio pedagógico e didático, tornando-o um indivíduo comprometido com a qualidade do ensino. Este novo educador seria aquele que conhece a estrutura educacional na realidade, que encara a educação como uma solução aos problemas sociais, que propõe aos estudantes desafios diários e inovadores, tornando-os sujeitos críticos, reflexivos e autônomos, capazes de promover a transformação da realidade e da sociedade.

Acreditamos que este é o papel e o objetivo do PIBID, que seja algo positivo para todas as partes envolvidas, como é possível perceber nos relatos e na intencionalidade deles acerca do papel desafiador que a profissão docente apresenta e vem sendo muito bem exercido por educadores e futuros educadores de nossa sociedade.

REFERÊNCIAS

- BECKER, Fernando. **A epistemologia do professor**. Petrópolis: Vozes, 1993.
- CANAN, Silvia Regina. **PIBID: promoção e valorização da formação docente no âmbito da Política Nacional de Formação de Professores**. Revista docente. v. 21, n. 41, jan./abr. 2016. Disponível em PDF. Acesso em: 17. ago. 2019.
- CANAN, Silvia Regina; CORSETTI, Berenice. **O professor em formação: o PIBID no contexto da política nacional de formação de professores**. Disponível em: http://anpae.org.br/IBERO_AMERICANO_IV/GT4/GT4_Comunicacao/SilviaReginaCanan_GT4_integral.pdf. Acesso em: 15. Ago. 2019.
- CAPES, Org. **Pibid - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência**. Publicado em: 03 Set. 2008. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/pibid>. Acesso em: 21 ago. 2019.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 39. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- NÓVOA, António. **Novas disposições dos professores: A escola como lugar da formação; Adaptação de uma conferência proferida no II Congresso de Educação do Marista de Salvador (Baía, Brasil), em Julho de 2003**. Disponível em: Acesso em: 14 dez. 2011.
- NÓVOA, António. **Os professores e sua Formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

OLIVEIRA, Amurabi; BARBOSA, Vilma Soares Lima. **Formação de professores em ciências sociais:** desafios e possibilidades a partir do estágio e do PIBID. Revista de pós-graduação em ciências sociais da UFRN. N. 13, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/interlegere/article/view/4169/3403>. Acesso em: 18. Ago. 2019.

RAUSCH, Rita Buzzi; FRANTZ, Matheus Jurgen. **Contribuições do PIBID à formação inicial de professores na compreensão de licenciandos bolsistas.** Disponível em: <https://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdespesquisa/article/view/3825/2425>. Acesso em: 15. ago. 2019.

LUDICIDADE E DIFERENTES METODOLOGIAS: EXPERIÊNCIAS DAS BOLSISTAS DO PIBID EM UMA ESCOLA ESTADUAL DO MUNICÍPIO DE ERECHIM / RS

Elizangela Eduarda Herr
Tauana Larissa Ulkovski
Suelen Zortéa
Denise Aparecida Martins Sponchiado

Introdução

Através do lúdico, a criança começa a desenvolver sua capacidade de desenvolver sua capacidade de imaginação, abstração e aplicar ações relacionadas ao mundo real e ao fantástico. (Elaine Dias).

No cotidiano escolar, cada vez mais, tem se observado o quanto metodologias inovadoras, consideradas verdadeiros recursos que auxiliam o processo de ensino-aprendizagem, podem fazer a diferença no crescimento intelectual, emocional e social das crianças. Um exemplo é a ludicidade que tem se consolidado como um dos instrumentos que estimulam o referido processo.

Se as atividades lúdicas forem selecionadas adequadamente à faixa etária e aos interesses das crianças, possibilitam-lhes o desenvolvimento de habilidades fundamentais ao respectivo crescimento. Nesse sentido, inseri-las no planejamento pedagógico é basilar para o desenvolvimento integral das crianças. Ou seja, tais atividades são necessárias para a interação das crianças com os mais diferentes ambientes socioculturais e educacionais, pelos quais elas passam costumeiramente ou até mesmo desconhecidos para elas.

Tendo em vista que as atividades lúdicas devem estar presentes no cotidiano do ensino-aprendizagem das crianças, o objetivo deste artigo é o de identificar a importância e as contribuições das mesmas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, associando o referencial teórico às experiências vivenciadas em sala de aula ao longo do desenvolvimento do subprojeto PIBID-Pedagogia, do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência.

Ludicidade

O termo lúdico tem sua origem na palavra latina *ludus* que significa jogo. No Dicionário Escolar da Academia Brasileira de Letras (BECHARA, 2001), o significado de lúdico corresponde a jogos, brinquedos e divertimentos, isto é, a uma aprendizagem construída por meio de jogos, brinquedos pedagógicos e brincadeiras.

O termo não é recente, haja vista que as atividades lúdicas já eram consideradas benéficas em Roma na Grécia antiga, conforme esclarece Kishimoto (2003, p. 20):

Na Grécia antiga e em Roma, já havia o uso de atividades lúdicas como jogos educativos para que as crianças tivessem maior desempenho diante das atividades sugeridas a elas. E no século XIX, o ensino de línguas é enfatizado pelo desenvolvimento comercial e pela ampliação dos meios de comunicação e aparecem, assim, os jogos para o ensino de línguas vivas de forma lúdica. A partir da década de cinquenta do século XX, começou a surgir vários estudos sobre o jogo e a brincadeira como ferramentas auxiliaadoras da aprendizagem.

Com o passar do tempo, o lúdico passou a ser reconhecido como base essencial para o auxílio do desenvolvimento e do comportamento humano. Desse modo, a definição deixou de corresponder a uma simples brincadeira ou a um jogo, uma vez que os resultados do uso da ludicidade em qualquer contexto ultrapassavam a ideia de brincar por brincar.

Ao incluir atividades lúdicas no planejamento de suas aulas, o professor proporciona aos estudantes desafios que contribuem tanto para o desenvolvimento físico quanto mental e emocional. Isso possibilita, de modo especial, à criança vencer suas dificuldades e medos, além de desenvolver aspectos cognitivos e psicomotores no processo de ensino-aprendizagem.

Ademais, as atividades lúdicas despertam a imaginação e a criatividade das crianças de forma significativa. Ferramenta pedagógica, a ludicidade estimula igualmente as relações em sociedade, além de ser considerada mecanismo prático de estimulação que pode ser utilizado em qualquer etapa do desenvolvimento da criança.

O trabalho com as atividades lúdicas é, portanto, imprescindível à construção de sentidos e conhecimentos nos Anos Iniciais, uma vez que auxilia no desenvolvimento da imaginação, do raciocínio e da criatividade. Da mesma forma, é essencial à construção do sistema de representação, visando ao desenvolvimento dos diferentes aspectos, sejam eles motor ou cognitivo, ou mesmo físico e psicológico das crianças.

Apesar de ser considerada, por muitos, como uma mera diversão, a ludicidade é uma necessidade de todos os seres humanos. Nesse sentido, as atividades têm o propósito de aprofundar e desenvolver os conhecimentos, só que de forma agradável e prazerosa e não apenas tradicional. Assim, os estudantes podem aprender brincando, o que lhes possibilita uma aprendizagem efetiva, com significado e funcionalidade para suas vidas.

Sob essa lógica, considera-se que o trabalho pedagógico permeado pela ludicidade é necessário ao desenvolvimento integral das crianças, uma vez que constitui um dos instrumentos que mais estimula o processo de ensino-aprendizagem de qualidade para os estudantes. Desse modo, se forem desenvolvidas de maneira adequada e coerente, as atividades lúdicas podem transformar a sala de aula em um espaço de descobertas e desafios, no qual a aprendizagem se torna mais produtiva.

Para Carvalho (1992), especialmente na Educação Infantil, a ludicidade deve ser compreendida pelos profissionais da educação como uma oportunidade de identificar os sentidos e o valor das brincadeiras para a educação. Mediante essa constatação, o educador é desafiado a inserir o lúdico no seu planejamento e em sua forma de trabalhar, com a consciência clara e precisa das vantagens de estar mediando a construção de conhecimentos por meio de jogos, brinquedos pedagógicos e brincadeiras.

Mesmo com todos os benefícios das brincadeiras, ainda há uma constante desvalorização das atividades lúdicas na concepção e prática dos responsáveis pelo desenvolvimento das crianças na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Por vezes, o tempo para as brincadeiras e para os jogos e brinquedos pedagógicos é reduzido para dar lugar a atividades com características escolarizantes tradicionais, uma vez que a prioridade para muitos professores ainda é a de vencer os conteúdos programáticos das matrizes curriculares.

Aspecto cognitivo

O aspecto cognitivo refere-se ao desenvolvimento da inteligência da criança durante as atividades lúdicas, a partir da concepção de que ela é capaz de aprender brincando. Ou seja, ao compartilhar seus conhecimentos com amigos, pode vivenciar plenamente a aprendizagem. Nessa perspectiva, o desenvolvimento cognitivo se caracteriza por ser uma ação mútua, na qual a criança é guiada para atingir o nível máximo de sua capacidade intelectual. A brincadeira, assim, estimula a inteligência porque faz com que a criança solte sua imaginação e desenvolva a criatividade.

Nas brincadeiras, a criança se envolve em um mundo imaginário por meio do qual realiza os seus desejos. Ao fazer uso do lúdico, ela é capaz de demonstrar o mundo conforme o vê por vivenciar nele suas fantasias. Similarmente, os jogos conseguem despertar um grande interesse e uma fascinante atração, pois, ao mesmo tempo em que a criança se diverte, também aprende e promove o seu próprio crescimento intelectual.

Para que isso se efetive na prática pedagógica, é preciso que o educador crie novos estímulos e proporcione novas experiências relacionadas àquelas já vividas pela criança, para facilitar o processo de aprendizagem e favorecer o seu desenvolvimento intelectual.

Aspecto psicológico

Ao brincar e jogar, a criança vivencia as situações de forma tão intensa a ponto de envolver seus sentimentos e emoções. Psicologicamente, ela demonstra seus sentimentos pelo fato de estar constantemente à procura de novas sensações. Quanto mais participa de brincadeiras, jogos e brinquedos pedagógicos, mais descobertas faz, com a respectiva tomada de decisões. Dessa forma, se o professor adequar as atividades lúdicas à faixa etária de forma apropriada, estas podem valer como aprendizado para toda a vida. Sendo assim, se o professor conhecer bem as crianças, pode fazer ricas explorações ao mediar os saberes.

Sob essa ótica, o desenvolvimento psicológico da criança pode ser, sem dúvida, evolutivo, pois ela vai crescendo à medida que começa assimilar os conhecimentos e desenvolver habilidades e competências. Logo, ao inserir jogos, brinquedos pedagógicos e brincadeiras no trabalho rotineiro da sala de aula ou na escola, o professor permite à criança sentir-se mais descontraída e manifestar notadamente o alcance de suas habilidades e competências.

Aspecto psicomotor

A educação psicomotora, desenvolvida por meio de atividades lúdicas, deve ser considerada como suporte na Educação Infantil, podendo ser praticada desde a mais tenra idade. A oferta de condições à aprendizagem com multiplicidade de atividades leva a criança a tomar consciência do seu corpo, da lateralidade, a se encontrar no espaço, a dominar o seu tempo, enfim, a adquirir habilidades na coordenação de seus gestos e movimentos.

O desenvolvimento psicomotor da criança acontece pela execução de variadas atividades, em suas diferentes etapas, tanto do pensamento quanto do desenvolvimento motor propriamente dito. Cabe, então, ao educador colocar em prática dois aspectos fundamentais: a criatividade e a objetividade, ambos de extrema importância, para que o brincar proporcione o desenvolvimento de novos conhecimentos e desenvolva novas habilidades.

É importante enfatizar que a infância é uma das fases em que a criança está começando a desenvolver todos os aspectos. Por essa razão, é mister proporcionar-lhe momentos de aprendizado que associem o prazer ao processo educativo. Isso quer dizer que as brincadeiras, os jogos e os brinquedos pedagógicos fazem com que ela se sinta livre para usar a imaginação, fantasiar situações, criar e recriar hipóteses e estabelecer relações com saberes adquiridos.

Tal prática é basilar ao desenvolvimento, pois as brincadeiras ampliam as habilidades motoras, cognitivas e sociais das crianças. Nesse sentido, tanto a aprendizagem quanto a ludicidade são vertentes que devem ser consideradas como complementares, haja vista que ambas são igualmente necessárias ao processo de desenvolvimento global das crianças, principalmente na Educação Infantil. (LIMA, 2008).

Para Dias (2013, p. 7), é “através do lúdico que a criança começa a desenvolver sua capacidade de imaginação, abstração e aplicar ações relacionadas ao mundo real e ao fantástico.” Nesse sentido, as atividades lúdicas, além de favorecerem a interação da criança com seus pares e com o meio, contribuem para o desenvolvimento cognitivo, psicológico e psicomotor. Todavia, para que isso realmente ocorra, o professor deve constantemente incentivar, fazer mediações e criar um meio de convívio agradável ao educando. Só assim este pode se sentir seguro para desenvolver sua forma de se expressar e acreditar em seu crescimento pessoal e intelectual.

Outrossim, a ludicidade permite que a criança aprenda a trabalhar em equipe, conviver com os outros, compartilhar ideias e saberes, bem como cooperar no momento de realização de tarefas. Ao se referirem a essa questão, Rizzi e Haydt (2001, p.15) destacam que:

o educador deve procurar despertar o espírito de cooperação e de trabalho em conjunto no sentido de metas comuns. A criança precisa de ajuda para aprender a vencer, sem ridicularizar e humilhar os derrotados e para saber perder esportivamente, sem se sentir diminuída ou menosprezada.

O professor também deve fazer uso da ludicidade no momento da adaptação, pois a criança pode não conhecer o ambiente em que está sendo inserida e nem mesmo as pessoas que convivem nele. Sendo assim, é de fundamental importância que o professor realize brincadeiras diferenciadas, para que a criança crie uma confiança nele e passe a socializar tanto suas descobertas quanto os anseios com as demais crianças, tornando a adaptação uma fase mais prazerosa em sua vida.

Tendo em vista que as práticas educativas lúdicas favorecem o processo de ensino-aprendizagem, é de extrema valia que a ludicidade esteja vinculada ao ambiente escolar, uma vez que ela incentiva a criança a aprender ao mesmo tempo em que desenvolve suas habilidades de forma divertida e prazerosa.

Atividades desenvolvidas no programa PIBID/subprojeto de pedagogia

Os autores que servem de referência a este estudo defendem a ideia da imprescindibilidade de o professor trabalhar com o lúdico e com diferentes metodologias no processo de ensino-aprendizagem. Da mesma forma, asseveram, de modo consensual, que o objetivo do lúdico, ao fazer parte da sala de aula, é o de contribuir com o desenvolvimento de habilidades e competências a favor de uma aprendizagem, ao mesmo tempo, efetiva e prazerosa.

Por acreditar nesse propósito, é que o subprojeto PIBID-Pedagogia, por meio de suas protagonistas - acadêmicas-bolsistas -, contempla atividades diversificadas que

auxiliam o processo de ensino-aprendizagem, dentre elas, contação de histórias, jogos diversificados, meditação, gincanas, entre outras.

Por intermédio das atividades de contação de histórias, as crianças conseguem entender melhor o mundo à sua volta, pois as narrativas trabalhadas transmitem valores, estimulam emoções e contribuem para o desenvolvimento do gosto pela leitura, conforme afirma Miguez (2000, p. 28): “Na maioria dos casos, a escola acaba sendo a única fonte de contato da criança com o livro e, sendo assim, é necessário estabelecer-se um compromisso maior com a qualidade e o aproveitamento da leitura como fonte de prazer”.

Nas práticas do PIBID, vários momentos foram dedicados à contação de histórias, tendo em vista a valorização de diferentes temas na construção de conhecimentos, a exemplo de diversidade e de solidariedade, essenciais em brincadeiras, jogos e brinquedos pedagógicos. Segundo Antunes (2002, p. 38), “os jogos ou brinquedos pedagógicos são desenvolvidos com a intenção explícita de provocar uma aprendizagem significativa e estimular a construção de um novo conhecimento”.

À vista disso, as atividades com jogos pedagógicos auxiliam os alunos no aprendizado de forma produtiva, além de lhes proporcionar momentos de diversão e interação. Afinal, conforme explicita Jacquim (1980, p. 43), “O jogo não é usado para distrair crianças, mas para ajudá-las a se desenvolver”.

Como o trabalho pedagógico do subprojeto PIBID-Pedagogia, no formato de monitoria, tem o objetivo de desenvolver diferentes práticas no ambiente escolar, procurou-se colocá-las em evidência a partir do vínculo com o projeto da escola *Valores, Solidariedade, Diferenças*.

Considerações Finais

Ao finalizar o presente artigo, pode-se afirmar, de forma convicta, que tanto o lúdico quanto as diferentes metodologias são fundamentais no cotidiano da sala de aula.

Essa convicção se justifica porque é por meio do lúdico que a criança aprende de forma prazerosa, o que lhe proporciona um rendimento maior no processo educativo e na sua interação espontânea com seus colegas e professores. Ademais, as atividades lúdicas contribuem para o despertar da imaginação, do raciocínio, da criatividade, como também dos aspectos motor, cognitivo, físico e psicológico das crianças. Logo, a ludicidade constitui um instrumento de aprendizagem eficaz ao desenvolvimento da criança como um todo.

É de suma importância, portanto, que o professor busque e realize, no ambiente escolar, novas metodologias e recursos lúdicos, para que estes possam, efetivamente, auxiliar em um processo de aprendizagem significativa dos conteúdos didáticos.

Ao colocar em prática atividades lúdicas relacionadas a metodologias inovadoras e ativas no subprojeto PIBID-Pedagogia, pode-se afirmar, ao término deste artigo, que, realmente, as crianças se envolvem muito mais nas atividades que sentem prazer em buscar novos conhecimentos, levantar hipóteses e fazer descobertas. Isso porque as atividades chamam mais a atenção, o que torna as aulas muito mais produtivas e, certamente, desafiadoras e agradáveis.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Celso. **Novas maneiras de ensinar** - novas formas de aprender. Rio de Janeiro: Artmed, 2002.

BECHARA, Evanildo (Org.). **Dicionário escolar da Academia Brasileira de Letras**: língua portuguesa. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2011.

CARVALHO, Ana Maria Almeida *et al.* (Org.). **Brincadeira e cultura: viajando pelo Brasil que brinca**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1992.

DIAS, Elaine. A importância do lúdico no processo de ensino-aprendizagem na educação infantil. **Revista Educação e Linguagem**, v. 7, n.1, p. 2-17, 2013.

JACQUIM, Guy. **A educação e o jogo**. São Paulo: Flamboyant, 1980.

KISHIMOTO, Tizuco Morchida. **O jogo e a Educação Infantil**. São Paulo: Pioneira, 2003.

LIMA, José Milton de. **A importância do jogo no desenvolvimento da criança na perspectiva da Teoria Histórico-cultural**. O Jogo como Recurso Pedagógico no contexto Educacional. São Paulo: Editora Cultura Acadêmica, 2008.

MCKEE, David. **Elmer, um elefante diferente**. São Paulo: Nuvem de Letras, 2017.

MIGUEZ, Fátima. **Nas arte-manhas do imaginário infantil**. 14. ed. Rio de Janeiro: Zeus, 2000.

RIZZI, Leonor; HAYDT, Regina Célia. **Atividades lúdicas na educação da criança**. 7. ed. São Paulo: Ática, 2001.

PRÁTICAS LÚDICO-PEDAGÓGICAS DO PIBID

Letícia Bonafé Duarte
Maria Eduarda Pinheiro
Natália Michelotti Balem
Rosane de Fátima Ferrari

Introdução

O Projeto Multidisciplinar do PIBID - Programa de Iniciação a Docência da URI – Campus de Frederico Westphalen – RS, envolve os cursos de Educação Física, Letras – Língua Portuguesa e Pedagogia, tendo como objetivos: Conhecer e explorar diversas práticas de linguagem (artísticas, culturais, corporais, linguísticas e lógico-matemáticas) em diferentes campos da atividade humana, para ampliar o desenvolvimento cognitivo, afetivo, motor e social. Propiciar atividades recreativas, coletivas e interdisciplinares, afim de proporcionar o desenvolvimento psicomotor e a aprendizagem. Planejar atividades lúdico-pedagógicas para desenvolver a psicomotricidade e de aprendizagem, com base no diagnóstico e necessidades da realidade escolar. Oportunizar diferentes brincadeiras, jogos, danças, ginásticas, esportes, lutas e práticas corporais de aventura.

O presente artigo objetiva apresentar as práticas lúdico-pedagógicas realizadas pelas bolsistas do PIBID no espaço escolar, com alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Dentre as principais atividades estão: oficinas de xadrez, contação de histórias, gincanas, vivências lúdicas na brinquedoteca, momentos de brincadeiras e música e uma esquete teatral com o tema de reciclagem.

Todas as atividades realizadas no espaço escolar são planejadas no horário feito na universidade, onde os pibidianos se reúnem para conversar e planejar as atividades. Algumas delas são sugeridas pelas professoras e outras pelos acadêmicos. A oficina de xadrez é própria da escola e os bolsistas auxiliam, a esquete teatral foi sugerida pela professora coordenadora, e realizada para uma melhor inserção e apresentação às crianças. Algumas atividades são feitas em comemoração às datas especiais, como páscoa, aniversário da escola, dia das crianças etc. Outras atividades são propostas para a distração e divertimento das crianças. Todas as atividades são planejadas com orientação da professora coordenadora da universidade e da professora orientadora do espaço escolar.

Práticas lúdico-pedagógicas

Atendendo aos objetivos do Projeto Multidisciplinar do PIBID da URI – Câmpus de Frederico Westphalen, foram planejadas e organizadas diversas atividades recreativas, coletivas e interdisciplinares, com base no diagnóstico e necessidades da realidade escolar, proporcionando o desenvolvimento psicomotor e a aprendizagem dos alunos dos anos iniciais. A seguir apresentam-se algumas das atividades.

Esquete teatral

A primeira atividade realizada com os anos iniciais, foi uma esquete teatral, que tratava da educação em saúde ambiental, em defesa da sustentabilidade e meio ambiente. Os PIBIDIANOS explicavam da reciclagem, da separação correta, e em seguida realizavam perguntas e brincadeiras sobre lixo e reciclagem.

Elaborada para o público infantil e infanto-juvenil a Esquete Teatral objetiva conscientizar as crianças sobre a importância de reciclar o lixo. A referida possui dois personagens, o Confuso e o Consciente, que são pessoas que moram em planetas diferentes.

O Confuso não se preocupa em realizar a reciclagem, já o Consciente promove um diálogo responsável, possibilitando às crianças um processo de tomada de consciência, viabilizando de forma lúdica o procedimento necessário ao Lixo Seco e ao Lixo Orgânico.

Confuso e Consciente realizam uma aposta com as crianças e no decorrer da esquete, realizam reflexões pertinentes e importantes do cuidado com a reciclagem e, conseqüentemente, ao Meio Ambiente. No final da apresentação Confuso se conscientiza da necessidade de reciclar.

Para as crianças foi um momento lúdico-pedagógico importante, promovendo novos olhares e auxiliando na construção de uma sociedade mais consciente.

Oficinas de xadrez

O trabalho do PIBIB na escola envolveu oficinas de xadrez nas turmas de 3º e 4º anos. O xadrez é um jogo de tabuleiro, sendo também considerado como esporte. É disputado entre dois jogadores, utilizando-se de um tabuleiro e 16 peças, sendo representadas por peões, torres, cavalos, bispos, um rei e uma rainha.

É um jogo de caráter competitivo, disputado entre dois participantes. Cada um é representado por peças de cores opostas, geralmente são utilizadas pretas e brancas. O objetivo do jogo é conquistar o “rei” de seu adversário.

Cada peça tem sua particularidade no modo de movimentar-se sobre o tabuleiro. Ao peão, são apenas permitidos movimentos frontais, de modo que o primeiro movimento de cada peão pode abranger duas casas, os outros movimentos se restringem a uma casa à frente. Embora se movimente para frente, o ataque do peão sempre ocorre na diagonal. A torre pode correr, sem restrições de número de casas, para frente/trás/direita/esquerda. O cavalo realiza movimentos em “L” (duas casas em um sentido e uma casa em sentido perpendicular àquele), para qualquer direção. O movimento do bispo ocorre, assim como no caso das torres, sem limitação de casas, porém apenas no sentido diagonal. A rainha tem livre movimentação no jogo. O rei pode apenas ser movimentado de casa em casa, ainda que em qualquer direção do tabuleiro. A movimentação das peças, por parte dos jogadores, é feita a partir de estratégia bastante pensada. (RONDINELLI, 2008).

O xadrez, por ser um jogo de regras, impõe ao aprendiz normas de planejamento e estratégia, além de uma série de julgamentos que o jogador deve fazer, pois existe um limitador que se relaciona à interdependência entre as jogadas (anteriores e do adversário).

Cabe ressaltar a importância que o jogo de xadrez apresenta para a educação, uma vez que muitas correntes teóricas apontam este jogo como ferramenta para aprimorar habilidades de fundamental importância para o jovem discente, conforme destaca Lasker (*apud* GIUSTI, 1999):

- autocontrole (mental e físico);
- concentração;

- paciência;
- projeção de cenários futuros;
- raciocínio lógico.

[...] o xadrez ajuda a melhorar a atenção, a disciplina, o pensamento lógico e a imaginação. Não é por acaso que, nas 13.000 escolas americanas onde se ensina xadrez, as crianças têm melhores desempenhos em disciplinas como a matemática e a redação. Elas também demonstram ter um senso de responsabilidade mais aguçado. (KASPAROV, 2011).

Para os acadêmicos bolsistas do Pibid esta experiência proporcionou a observação de comportamentos, reações, sentimentos, relações, raciocínio e o uso de estratégias durante as jogadas.

Contação de histórias

A contação de histórias é uma prática antiga que ocorre em todo o mundo, onde o ser humano conta histórias desde o início do desenvolvimento da comunicação e da fala. As histórias promovem momentos de união, confraternização, trocas de experiências.

Para Moreira (2016) as histórias despertam a imaginação, as emoções, o interesse, as expectativas... ouvir uma história e/ou contá-la e recontá-la é uma maneira de preservar as culturas, os valores e compartilhar o conhecimento.

O primeiro contato que as crianças têm com um texto, é através das histórias que são apresentadas oralmente, pelos pais e familiares ou cuidadores e professores. Ouvir histórias desenvolve o pensamento crítico e oferece para as crianças a possibilidade de conhecer um mundo encantador, mas também, cheio de conflitos e dificuldades que precisam ser enfrentados.

Segundo o professor Josep Maria Puig (1998, p.69):

a criança quando ouve histórias, consegue perceber as diferenças que mostram os personagens bons e maus, feios e bonitos, poderosos e fracos, facilita à criança a compreensão de certos valores básicos da conduta humana ou do convívio social. Através deles a criança incorporará valores que desde sempre regem a vida humana.

As bolsistas do PIBID realizaram contação de história com o tema da Páscoa, do livro “Procura-Se! Carlinhos Coelho, o Ladrão de Livros” de Emily Mackenzie (2014), posteriormente, foram realizadas atividades de pintura com tinta usando os dedos para criar o coelho e marcador de página em forma de coelho. Além disso, uma das bolsistas vestiu-se de coelho e passou nas salas de aula, para entregar uma lembrancinha de Páscoa para eles.

Outro momento de contação de história envolveu o dia das mães, do livro “Se as coisas fossem mães”, de Sylvia Orthof (2011), aonde contou-se a história e realizou-se uma atividade diferente por turma, abrangendo a confecção de partes do livro, construção de cartaz, colagem, desenho, pintura e exposição das obras nos corredores da escola.

As atividades realizadas objetivaram a promoção da criatividade, da autonomia, da expressão e da socialização dos alunos, contribuindo para a construção e ampliação de habilidades artísticas, durante o processo de aprendizagem. Este tipo de atividade auxilia também no desenvolvimento da coordenação motora fina, percepção visual e imaginação e, ainda, promove o conhecimento e valorização da própria cultura.

Para Moreira (2016):

Durante a contação de histórias, a criança exercita a fantasia e a imaginação. Ela também adquire intimidade com a leitura, fluência e a habilidade de produzir textos e redações. Por isso, outro benefício indiscutível das histórias é o despertar das crianças para a prática da leitura. A inserção da leitura na vida escolar dos alunos através da contação de histórias faz com que a criança se interesse pela leitura de outros livros com novas histórias.

Gincana

A gincana é uma brincadeira ou competição lúdica, que tem o objetivo de promover o divertimento e a confraternização entre os alunos. A gincana consiste num conjunto de provas divertidas onde algumas equipes disputam entre si estipulando-se os vencedores de cada prova. Ao final da gincana, a equipe que vencer mais provas ou conquistar mais pontos é declarada a equipe vencedora.

A gincana é um recurso didático que auxilia no processo ensino-aprendizagem. Segundo Souza (2007, p.111), “Recurso didático é todo material utilizado como auxílio no ensino-aprendizagem do conteúdo proposto para ser aplicado, pelo professor, a seus alunos”.

Para Córdula (2013):

Qualquer atividade em que se tenha motricidade com desenvolvimento psicomotor, gerando aprendizado (cognição) e momentos prazerosos de felicidade junto ao alunado, é uma atividade lúdica. Os jogos e as dinâmicas são um repertório que enriquecem as aulas e contextualizam o processo de ensino.

Realizou-se espaço escolar uma gincana em comemoração ao aniversário da escola. A gincana ocorreu durante quatro dias, onde foram realizadas várias atividades, que envolveram equilíbrio, físico motor, concentração, arrecadação de donativos. Foram dias de muita experiência e divertimento, uma atividade muito significativa para os alunos.

Os alunos foram divididos em cinco grupos, cada um nomeado com uma região do Brasil: Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sudeste e Sul. A primeira atividade foi a criação de um grito de guerra, onde cada grupo deveria criar uma música ou paródia que tivesse o nome da sua região.

A segunda atividade foi o jogo: “QUEM SOU EU?”, onde os grupos foram misturados contendo uma criança de cada “região”. O jogo consiste em colocar uma palavra, que foi sorteada pelas pibidianas, na testa e fazer perguntas para os demais com o intuito de adivinhar a palavra. As perguntas têm que ser de respostas, sim ou não, perguntas como: eu sou um animal?, eu sou de comer?, etc.

A terceira brincadeira foi a dança das cadeiras. Primeiramente uma vez com uma roda para cada região, e depois uma roda com os ganhadores de cada região. Era colocado uma música e as crianças ficavam caminhando em volta da roda, e quando a música parava as crianças deveriam sentar-se, sempre tem uma cadeira a menos que o número de crianças, até restar só uma criança.

No último dia foi revelado a equipe vencedora, e feito um piquenique de confraternização com as duas turmas que participaram da gincana.

Vivências lúdicas na Brinquedoteca Universitária

A brinquedoteca é um espaço preparado para estimular a criança a brincar, possibilitando o acesso a uma grande variedade de brinquedos, dentro de um ambiente apropriado e especialmente lúdico.

Luiza Erundina (2005, p. 16) reforça o conceito de Brinquedoteca como o “espaço destinado para oportunização do brincar livre e espontâneo, oportunizando momentos de agir sem a espera de resultados; diz-se que esta é símbolo de uma nova postura de existências, que rompe paradigmas”.

O mundo da brinquedoteca proporciona à criança compreensão de muitas coisas através do brincar, entre elas a compreensão de si, dos outros, dos adultos e do mundo.

Através do brincar resgatamos o sorriso, a simplicidade, o amor à emoção, a fantasia, a alegria, o respeito e a interação entre as pessoas de forma livre e espontânea. Acredita-se que todas as crianças precisam de um lugar especial para brincar e tem o direito de se desenvolver e de resgatar o lúdico e a sua própria infância.

A URI – Câmpus de Frederico Westphalen, conta com espaço da brinquedoteca, certificado pela Associação Gaúcha de Brinquedotecas, vinculado e coordenado pelo Curso de Pedagogia, que tem como objetivo, promover o espaço da Brinquedoteca como um laboratório de estudos, pesquisa e extensão para acadêmicos e docentes, bem como para professores e alunos da rede estadual, municipal e particular da região de abrangência da URI, para visitas e práticas lúdicas, envolvendo jogos, brinquedos e brincadeiras, orientadas por acadêmicos das licenciaturas, potencializando assim a formação acadêmica docente, alicerçada no tripé: formação teórica, formação pedagógica e formação lúdica, articulado ao processo formativo mais amplo e ao currículo comprometidos com uma educação voltada para a cultura lúdica.

Foram realizadas várias visitas a brinquedoteca da URI, com todas as turmas de anos iniciais da escola campo de trabalho do PIBID, ocorrendo uma vez por semana, durante um mês, em que os alunos vieram conhecer e brincar na brinquedoteca vivenciando experiências lúdicas no espaço da brinquedoteca.

Carneiro (2006, p.02) reforça dizendo que a "brinquedoteca prepara o espaço do 'faz-de-conta' para que seu ambiente seja impregnado de criatividade, de manifestações de afeto e de apreciação pela infância, a tal ponto que a criança se sinta esperada e bem-vinda”.

De forma mais fundamentada, a Deputada Luiza Erundina (2005, p. 15) durante o Seminário Nacional sobre Brinquedoteca sustenta que:

a brinquedoteca além de muitos brinquedos, também proporciona muitas vivências e aprendizagens sob vários aspectos que as enriquecem o tempo todo", e permite a valorização das emoções e da sensibilidade, sem condições ou perspectivas predefinidas.

Sendo assim, através do brincar, docentes e especialistas podem avaliar e observar o dia a dia, as formas de relação, o modo como a criança interage e socializa, para que consiga entender a criança e suas especialidades.

Circuitos psicomotores

As pibidianas tiveram a oportunidade de realizar circuito de atividades com os alunos. Em um dos circuitos havia uma sequência de atividades que começava com argola no cone, onde as crianças ficam uma certa distância longe do cone e deveriam arremessá-lo e acertá-lo no cone. A segunda era passar uma bola em ziguezague pelos outros cones, e a terceira e última, corrida de saco.

No outro circuito, a sequência de brincadeiras era, pular nós pezinhos que indicavam a direção.

As próximas atividades eram caminhar em cima da corda, andar em ziguezague nos cones, acertar a bola no alvo e a última, tirar com uma concha as bolas que estavam em uma vasilha com água e colocar em uma sem água.

Em outro circuito, uma atividade de cooperação também foi realizada, onde as crianças davam as mãos e deveriam passar por dentro de um bambolê, até chegar ao outro colega sem soltar as mãos.

As demais brincadeiras envolvidas eram, corrida da colher com ovo, onde as crianças eram divididas em dois grupos, e duas crianças de cada vez deveriam levar um ovo em uma colher na boca até um determinado lugar e depois voltar, fazendo assim até todos os componentes do grupo realizarem a atividade.

Outra atividade era o jogo da velha humano, onde as crianças eram as “peças” do famoso jogo. Depois teve a dança da laranja, onde cada duas crianças colocavam uma laranja na testa e deveriam dançar sem a laranja cair, até ficar o último par.

A brincadeira, por sua vez, exerce uma forte influência no desenvolvimento infantil uma vez que é utilizada pela criança, de um lado pela necessidade de ação e por outra para satisfazer suas impossibilidades de executar determinadas ações. No entanto a brincadeira não é apenas uma atividade simbólica, uma vez que mesmo envolvendo situações imaginárias, ela baseia-se em regras de comportamento condizentes com aquilo que está sendo representado o que fará com que a criança internalize regras de conduta, valores, modo de agir e de pensar de seu grupo social, que passará a orientar o seu comportamento e desenvolvimento cognitivo.

Piaget (1998) diz que a atividade lúdica é o berço obrigatório das atividades intelectuais da criança, sendo, por isso, indispensável à prática educativa. Pois é através da brincadeira infantil que muitas vezes as crianças diferem do mundo adulto. Já que é nela que está presente a imaginação, a fantasia, do faz de conta, do sonhar e do buscar/descobrir novos ambientes, novas formas de brincar e de socializar com os outros sem o ar da “maldade”. Uma vez que os pequenos possuem a ingenuidade, não possuem o mal, o pensamento egoísta, que deseja o mal para os demais. Contudo, é durante uma brincadeira que as crianças poderão, por sua vez, demonstrar seus medos, anseios, as dificuldades que se encontram no ambiente familiar/social. Além de que por meio do brincar que vão se conhecer como um organismo inteiro/todo.

Por fim, o autor ressalva que o principal objetivo de uma brincadeira infantil, não é só ver o final de uma atividade, se ela constrói uma grande cidade, com várias ruas e praças. Mas sim, na ação que foi construída no decorrer da atividade, isto é, como as crianças manipularam os objetos, qual ação que foi realizada, como foi praticada e como se expressaram. Uma vez que é através da brincadeira que a inteligência e sensibilidade se desenvolvem.

Considerações Finais

Apesar da brincadeira livre ser muito importante, é necessário que as brincadeiras orientadas façam parte do cotidiano escolar, podendo o professor aproveitar essa oportunidade e aprimorar o conhecimento de seus alunos, esse foi um dos objetivos do PIBID, auxiliar os professores e mostrar que o lúdico e a brincadeira fazem parte do ensino.

O lúdico muitas vezes é deixado de lado pelos professores na correria do dia a dia, quando tentam dar conta de todos os conteúdos. Mas com a inserção do PIBID, os alunos têm a oportunidade de sair da rotina para aprender e se divertir de uma maneira diferente.

Instigar a curiosidade e interação auxilia no desenvolvimento físico e cognitivo, já que através de uma brincadeira o aluno é estimulado a prestar atenção, elaborar sua autonomia, organizar suas emoções, aprimorar seu equilíbrio, entre tantos outros benefícios.

Dos menores alunos aos mais crescidos, a empolgação para receber os Pibidianos é incrível. Eles depositam muita expectativa, sempre esperando por algo novo para participar. É possível se dar conta da importância do PIBID quando vemos no olhar das

crianças a alegria de fazer algo novo e diferente, sempre dispostos a colaborar e se envolver no que é proposto.

As práticas lúdico-pedagógicas trazidas pelo PIBID são muito importantes num todo, já que além de envolver os alunos, busca a participação de professores e da escola. Sendo uma oportunidade de envolvimento, desenvolvimento, crescimento intelectual e social dos envolvidos.

REFERÊNCIAS

BRINQUEDOTECA Universitária URI. Disponível em:

<http://www.fw.uri.br/site/pagina/brinquedoteca-universitaria>. Acesso em: 25 jun. 2019.

CÓRDULA, Eduardo Beltrão de Lucena. 2011. **Dinâmica da**

Ecosocialização Compartilhada. Disponível em: www.webartigos.com/artigos/a-gincana-cultural-como-ferramenta-de-ensino-aprendizagem/139661 Acesso em: 11 jun. 2019.

GODOI, Luis Rodrigo. **A importância da música na educação infantil**. Acesso em quatro (04) de julho de 2019.

GIUSTI, Paulo. **Xadrez: da escola aos primeiros torneios**. São Paulo: Barcarola Editora, 1999.

KASPAROV, Garry. **Só Xadrez**. 2011. Disponível em:

<https://www.soxadrez.com.br/conteudos/enxadristas/p11.php>. Acesso em: 19 ago. 2019.

MOREIRA, Jean. **A arte de contar histórias**. Poliedro. 2016. Disponível em:

<https://educacao.estadao.com.br/blogs/blog-dos-colegios-poliedro/a-arte-da-contacao-de-historias/> Acesso em: 28 de maio de 2019.

PEDROSO, Crislaine de Andrade. **Papel do brinquedo no desenvolvimento infantil**.

Disponível em: <http://scelisul.com.br/cursos/graduacao/PD/artigo2.pdf>. Acesso em: 13 de agosto, 2019.

PUIG, Josep Maria. **Democracia e a participação escolar**. 1998. Disponível

em: <https://educacao.estadao.com.br/blogs/blog-dos-colegios-poliedro/a-arte-da-contacao-de-historias/>. Acesso em: 29 maio 2019.

RONDINELLI, Paula. **"Xadrez"; Brasil Escola**. Disponível em:

<https://brasilecola.uol.com.br/educacao-fisica/xadrez.htm> Acesso em: 28 de maio de 2019.

SOUZA, S. E. **O uso de recursos didáticos no ensino escolar**. Disponível em:

https://www.ufmt.br/endipe2016/downloads/233_9963_36216.pdf. Acesso em: 11 de junho de 2019.

O DESENVOLVIMENTO INFANTIL NA PRÁTICA PIBIDIANA

Geovana Anschau Souza
Jackson José Coelho
Rafaela Luisa Peyrot
Rosane de Fátima Ferrari

Introdução

Este artigo abordará o desenvolvimento integral das crianças da terceira infância envolvendo a faixa etária de 06 a 12 anos, focalizando o seu crescimento e evolução diante dos aspectos do desenvolvimento físico motor, cognitivo, afetivo emocional e social. Tendo em vista ser este o público atendido pelos acadêmicos do Curso de Pedagogia da URI – Câmpus de Frederico Westphalen, a partir do Projeto Multidisciplinar do PIBID.

Período de crescimento, no ser humano, que vai do nascimento até a puberdade. Período da vida que vai do nascimento à adolescência, extremamente dinâmico e rico, no qual o crescimento se faz, concomitantemente, em todos os domínios, e que, segundo os caracteres anatômicos, fisiológicos e psíquicos, se divide em três estágios: primeira infância, de zero a três anos; segunda infância, de três a sete anos; e terceira infância, de sete anos até a puberdade. (MARQUES, 2013, p. 1).

O trabalho pedagógico do PIBID envolve conhecimentos da terceira Infância, também é foco de atuação pedagógica do PIBID, compreendendo os alunos de seis até os doze anos de idade, fase marcada pelo desenvolvimento da linguagem, pensamento e socialização, também chamada por Piaget de estágio operacional concreto, em que destaca-se o desenvolvimento cognitivo das operações mentais, por eventos concretos.

Conhecer as faixas etárias e as fases do desenvolvimento de uma criança é um dos objetivos do projeto do PIBID, a fim de assegurar o atendimento adequado a esta demanda do projeto, que envolve alunos dos anos iniciais, do ensino fundamental, com dinâmicas e atividades que contribuam com aprendizagem integral destas crianças, envolvendo as dimensões físico-motora, cognitiva, afetiva-emocional e social.

A infância é o período mais importante da vida da criança, tempo em que desenvolve habilidades motoras, cognitivas, sociais, afetivas, etc. Nesse percurso os pais e professores são os agentes essenciais para que a criança se desenvolva da melhor forma, tendo uma vida saudável e prazerosa. Daí a importância destes atores, conhecerem e reconhecerem as fases da infância, a fim de auxiliarem da melhor forma possível a criança, neste processo de desenvolvimento e de aprendizagem.

Desenvolvimento infantil da terceira infância

O desenvolvimento humano é um processo longo e gradual de mudanças quantitativas e qualitativas. As primeiras são aquelas que podem ser dimensionadas por índices numéricos – número de vocábulos, aumento ou diminuição de peso, crescimento

em altura. Já as mudanças qualitativas não são tão fáceis de serem apuradas porque se referem a fenômenos, processos e comportamentos que são diferentes entre si, por isso apresentam qualidades diferentes, cujas relações podem não ser evidentes. (PAPALIA, OLDS; FELDMAN, 2006).

A terceira Infância é o período que vai dos seis até os doze anos de idade, se caracteriza por ser a entrada para a vida escolar, uma fase muito importante para o desenvolvimento físico-motor e cognitivo, momento marcante para o desenvolvimento da linguagem, pensamento e socialização.

A terceira infância segundo Piaget também pode ser chamada de estágio operacional concreto, que é marcada pelo desenvolvimento cognitivo das operações mentais, por eventos concretos, mas ainda há dificuldades em lidar com conceitos abstratos e hipotéticos, podendo dificultar na capacidade de separar, combinar, ordenar etc. (MENESES, 2012).

Nesse momento a criança perde um pouco o egocentrismo e começa a socializar em grupo, conseguindo liderar. Também já compreende regras e consegue estabelecer compromissos. Ainda sentem dificuldades de compreender pontos de vista diferentes, mas já possuem uma linguagem socializada. (MENESES, 2012).

Desenvolvimento físico-motor na terceira infância

Dos 06 a 12 anos a criança está inserida nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o qual os primeiros anos ela passa pela fase do transitório, onde começa a desenvolver atividades motoras e desempenhar habilidades em jogos e esportes.

No desenvolvimento físico e motor, não ocorrem transformações visíveis, mas sim um aperfeiçoamento das construções da fase antecedente. (FERRARI; ALBARELLO; FUSSINGER, 2017).

Nessa fase a criança cresce, aproximadamente, cinco a sete centímetros, tendo o seu peso redobrado, aos dez anos de idade a criança pode pesar em média trinta e sete para meninos e quarenta para meninas. Essa fase também é marcada pela maturação, momento de crescimento da face e da perda dos dentes de leite, que acontece por volta dos seis anos de idade. (PAPALIA; FELDMAN, 2013).

As habilidades motoras continuam a se desenvolver na terceira infância, Papalia e Feldman (2013, p. 319) citam que:

Aos seis anos de idade as meninas são superiores na precisão de movimentos; os meninos são superiores em ações vigorosas e menos complexas, conseguem pular e arremessar com mudança adequada de peso e passo. Aos sete anos a criança já se equilibra-se em um pé só sem olhas, equilibra-se em uma barra de cinco centímetros de largura, pula com um pé só e salta com precisão dentro de pequenos quadrados, executa com facilidade qualquer exercício de salto. Aos oito anos a criança tem uma força de pressão de aproximadamente cinco quilos, o número de jogos que as crianças de ambos os sexos praticam é maior, a criança consegue executar saltos rítmicos, as meninas conseguem arremessar uma bola pequena a aproximadamente doze metros de distância. Aos nove anos os meninos podem correr a uma velocidade de 4,9 metros por segundos, os meninos conseguem arremessar uma bola pequena a 21,3 metros de distância aproximadamente. Aos dez anos a criança consegue calcular e interceptar o trajeto de pequenas bolas arremessadas de longe, as meninas conseguem correr 5,2 metros por segundo. E aos onze anos os meninos conseguem saltar em uma distância de 1,5 metro e as meninas, de 1,2 metro.

Como são importantes atividades realizadas na escola, principalmente, na hora do recreio, onde os meninos procuram fazer atividades mais esportivas e as meninas preferem

mais expressões verbais, as brincadeiras livres promovem mais informações e impetuosas, os risos estão presentes nestes momentos.

A obesidade nessa faixa etária é elevada com muitas crianças acima do peso, a imagem corporal é preocupante, pois a sociedade impõe isso, principalmente, para as meninas que se inicia pelo brinquedo como as Barbie. “Crianças acima do peso frequentemente sofrem emocionalmente e podem compensar entregando-se à comida, tornando seus problemas físicos e sociais ainda piores”. (PAPALIA; FELDMAN, 2013, p. 321).

O desenvolvimento físico motor abrange a motricidade fina, global, esquema corporal, equilíbrio, lateralidade, organização espacial e temporal, mas na terceira infância, as transformações são relativamente lentas.

A motricidade fina é uma habilidade que tem que ser trabalhada desde muitos pequenos, relaciona a manipular objetos e movimentos com as mãos. Como escrever, pegar algo, brincar com massinha, pintar com os dedos ou com o pincel.

Já a motricidade global envolve a coordenação do corpo inteiro, como as autoras citam: Rosa Neto (2002) e Oliveira (1992) concluíram que a criança é capaz de formar gestos, atitudes, deslocamentos e saber, também, o momento de desempenhar, assim como sua forma de realizar, tarefas no cotidiano.

Nesta faixa etária é importante desenvolver o equilíbrio a partir de atividade como: caminhar em cima de uma barra, saltar, arremessar peso. O Esquema Corporal é sensações relativas ao próprio corpo, para ser desenvolvido nesta faixa etária, deve ser trabalhada diversas atividades como: jogo do tato, mímicas, estátua, brincar de levar um membro e depois o outro, espelho, desenhar o colega.

A Organização Espacial e a temporal são indissociáveis, e por meio delas que às crianças adquirem noções de duração e ritmo, nos anos iniciais podemos trabalhar com algumas atividades como: Bater palmas, correr no ritmo; caçada aos animais, a ponte, o passarinho quer seu ninho. (ROSA NETO, 2014).

A Lateralidade pode ser desenvolvida a partir de atividades como seguir orientações para onde caminhar, brincar de robô, controlar uma bolinha com os pés, pular amarelinha e entre outras.

Desenvolvimento cognitivo

O desenvolvimento cognitivo é um processo interno, focado no aumento das informações, processamento de ideias e pensamentos de uma criança. Pode ser observado durante as ações do cotidiano e percepções que relacionam a si e os outros.

Segundo o teórico Piaget (apud BEE, 1997 apud FERRARI; ALBARELLO; FUSSINGER, 2017), a criança se encontra no estágio operatório concreto, em que ela tem a capacidade de pensar a partir das suas próprias experiências concretas, partindo de um princípio geral ou uma lei, utilizando-se de categorias cognitivas (inclusão de classes, reversibilidade, etc.). Dessa forma conseguem aprender teorias científicas, manuseando formas concretas.

Segundo Piaget com, aproximadamente, sete anos de idade a criança chega ao estágio operatório-concreto, fazendo operações mentais para a resolução de problemas reais. Nesse momento ela já consegue pensar logicamente, pois já compreende vários aspectos de uma situação, porém o seu modo de pensar ainda é limitado no aqui e no agora. (PAPALIA; FELDMAN, 2013).

Com sete anos de idade a criança apresenta modificações relevantes no comportamento, linguagem, interações sociais e a ampliação do raciocínio lógico. Nessa fase o egocentrismo e a fantasia se reduzem, e a criança passa a confrontar-se com o mundo real (forma física e social). Nesse momento o pensamento da criança torna-se

objetivo e descentralizado, dando a possibilidade da criança simbolizar a informação na mente, transformando e organizando-o, até chegar na resolução do problema. (CORIA-SABINI, 2004).

Nessa fase as crianças com idade entre seis e sete anos conseguem desenvolver melhor o conceito espacial e de causalidade, onde são capazes de ir até um lugar e voltar para a sua casa sem se perder, pois nesse momento ela já adquiriu uma noção mais clara sobre distância de um lugar para o outro, e quanto tempo demora, para chegar até o lugar pretendido, ela também tem a facilidade de lembrar de pontos de referência que percorreu pelo caminho. (PAPALIA; FELDMAN, 2013).

Na fase de idade escolar, a escola surge como um elemento crucial para o desenvolvimento de cada criança, e a família tem um papel importante nesse desenrolar. O pensamento nessa etapa pode ser dividido em dois sistemas logicamente organizados: Classificação e seriação. (CORIA-SABINI, 2004).

A classificação pode ser dividida em duas etapas: unidades conceituais e classes como um sistema lógico. A unidade conceitual se refere a uma representação mental de alguns objetos ou até mesmo de pessoas, que são formadas por características concretas como, por exemplo, a árvore. Já a classificação como sistema lógico se caracteriza por ser uma operação de inclusão e acréscimo, ou seja, é uma ação que modifica o objeto do conhecimento, como por exemplo: a reunião de vários objetos para serem classificados (objetos mais grossos, mais finos, grandes, pequenos, médios...). (CORIA-SABINI, 2004).

A seriação consiste em organizar os elementos de forma crescente e decrescente, englobando as diferenças sobre seus antecessores. Assim as diferenças e semelhanças conseguem um valor de relações tanto positivas quanto negativas. Nessa perspectiva o domínio das relações transitivas assimétricas ajudam a criança a compreender o passado, presente e o futuro, nesse sentido a criança faz a seriação a partir de um acontecimento em uma ordem de sucessão, através do relógio ou calendário. (CORIA-SABINI, 2004).

A seriação segundo Piaget (1952), pode ser entendida pela criança como colocar objetos em séries conforme as dimensões estabelecidas como, por exemplo, o peso, que vai do mais pesado para o mais leve, ou do maior para o menor. (apud PAPALIA; FELDMAN, 2013).

Nessa fase também é desenvolvido o raciocínio indutivo e dedutivo, que segundo Piaget o mais utilizado pelas crianças nessa fase é o raciocínio indutivo, se caracterizando pela observação que as crianças tem por determinados membros de uma classe, podendo ser pessoas, animais, objetos, tirando conclusões gerais sobre uma classe por exemplo: “o cachorro da minha tia late”, “o meu cachorro também late”. Todas as conclusões indutivas que as crianças tem devem partir de experiências vividas por elas, pois sempre poderá adquirir novas informações (o meu cachorro não late) sustentando sua afirmação. (PAPALIA; FELDMAN, 2013).

Já o raciocínio dedutivo que, segundo Piaget não é desenvolvido até a fase da adolescência, se refere a uma afirmação sobre determinada classe, uma conclusão lógica e verdadeira que a criança tem, um exemplo claro é o cachorro, se todos os cachorros latem, o meu cachorro também late. (PAPALIA; FELDMAN, 2013).

Nesse momento também aparece o conceito de conservação, em que a criança tem a habilidade de resolver respostas mentalmente. E não é enganada pelas aparências, se der para ela duas bolas de argila do mesmo peso e tamanho, e com uma delas enrolar e fazer uma cobra, ela te dirá que as duas bolas continuam igual, mesmo com aparências diferentes. Se essa pergunta for feita para criança do estágio pré operatório, ela não terá a mesma compreensão, por ser enganada pela aparência. (PAPALIA; FELDMAN, 2013).

Aos seis e sete anos a criança desenvolve habilidade com números e com a matemática, nesse caminhar ela consegue fazer contas de cabeça, aprende a somar e diminuir contando. Nesse processo passam por algumas dificuldades que vão sendo

enfrentadas com a ajuda do professor e pelo estímulo dos pais ao desenrolar do desenvolvimento. (PAPALIA; FELDMAN, 2013).

Desenvolvimento afetivo-emocional

Segundo Freud (apud RAPPAPORT, 1981 apud FERRARI; ALBARELLO; FUSSINGER, 2017), o desenvolvimento afetivo-emocional nessa fase é caracterizado como latência. Significando a erotização corporal, em que a libido está projetada para fora do corpo da criança. O desenvolvimento intelectual e social, se caracteriza pela canalização de energias sexuais, consistindo em um período entre a fase fálica (genitalidade infantil) e a fase genital (genitalidade adulta).

Nessa fase, o processo de socialização requer muito da criança, pois é nesse momento que ela irá entrar no mundo dos adultos, com aprendizagens úteis para o seu futuro. É por volta dos sete anos de idade que a criança começa a receber instruções sistemáticas, que não são ensinadas na escola, como por exemplo: manejar ferramentas, lavar um carro, varrer a casa etc. (CORIA-SABINI, 2004).

A criança nessa idade tem a capacidade de ver que a aceitação e a rejeição social, depende de suas próprias realizações. Porém essas experiências adquiridas influenciam muito na formação do autoconceito de cada indivíduo. A criança na idade escolar ainda não tem a capacidade de resistir às expressões externas da sociedade, necessitando que seu autoconceito tenha base naquilo que as outras pessoas falem dela. Desse modo se um adulto disser que a criança é linda e estudiosa, ela vai se sentir dessa forma, e se comportará dessa maneira, isso acontece também com características ruins. E a escola entra como um fator que ajudará a criança a formar sua própria identidade e seus valores. (CORIA-SABINI, 2004).

A relação entre professor e aluno é algo de muita complexibilidade, muito mais que a relação entre os familiares, pois nesse momento a criança deve aprender que todos são controlados por um relógio, adaptando-se as exigências do professor e convivendo com regras e críticas dos demais colegas. A criança nessa fase também passa por pelo desafio da competência, em que ela busca sempre a aprovação dos adultos e o respeito dos colegas. (CORIA-SABINI, 2004).

Segundo Vigotsky (1998, p.42):

A afetividade é um elemento cultural que faz com que tenha peculiaridades de acordo com cada cultura. Elemento importante em todas as etapas da vida da pessoa, a afetividade tem relevância fundamental no processo ensino aprendizagem no que diz respeito à motivação, avaliação e relação-professor e aluno. (apud AMORIM; NAVARRO, 2012, p.4).

Nesse sentido a afetividade é determinante para a construção da aprendizagem, em que os pais, professores e a escola são de sua importância nesse processo, necessitando oferecer para a criança muito amor, carinho e afeto, tornando-se uma chave para a educação. (AMORIM; NAVARRO, 2012).

A criança nessa fase tem mais contato com o meio, entendendo a reação dos outros indivíduos, pois sua curiosidade está cada vez mais ativa. Ela escuta conversas dos adultos que a rodeia observando suas expressões, se expressa por atos e palavras, controlando suas próprias atividades. (BRUST, 2009).

Alguns comportamentos inadequados que a criança pode apresentar nessa etapa da vida, pode significar algum tipo de rejeição, ou uma forma de defesa, por não ser aceita pelos colegas ou até mesmo pelo professor, cometendo a agressão. Quando a criança prefere se retrair ao invés de agredir, sérios problemas de comunicações também acontecem, muitas vezes crianças retraídas não expõem suas dúvidas e não participam das

aula dinâmicas que o professor oferece, prejudicando o seu aprendizado. (CORIA-SABINI, 2004).

Outro exemplo de comportamento inadequado é a alta tensão, que a criança pode apresentar ao receber a notícia que terá um irmão, nesse momento a criança tem muito medo de perder o amor dos pais, que acaba tendo comportamentos do desenvolvimento anterior, como pedir colo, mamar na mamadeira, não controlar a diurese etc. Esse comportamento pode ser chamado de regressão, pelo fato da criança estar fugindo da realidade que está passando no momento, para ir até o passado que o foi muito gratificante. (CORIA-SABINI, 2004).

É no lar que a criança aprende e desenvolve a base para a vida, seguindo padrões e ideias religiosas propostas pela família. Nos momentos de interação com os colegas na escola, essas ideias podem gerar conflitos e debates leves ou intensos entre os colegas. (CORIA-SABINI, 2004).

A família é o arco para o desenvolvimento de um código ético que a criança levará para sempre consigo, porém a sociedade pode modificar completamente o pensar da criança, é nesse momento que entra o questionamento sobre o certo e o errado, onde qualquer decisão pode prejudicar o seu processo de desenvolvimento. (CORIA-SABINI, 2004).

A criança se esforça muito mais para agradar seus pais, cria condições para ser elogiada e reconhecida. Esse processo ajuda a criança criar novas habilidades e hábitos, porém tornando-a mais dependente do adulto, diminuindo sua curiosidade. Os pais e os professores nesse sentido devem apoiar e ver os esforços que a criança está demonstrando para agradá-la, encorajando atitudes positivas, sem acabar com sua espontaneidade e capacidade. (CORIA-SABINI, 2004).

O professor afetivo é aquele que se importa com os alunos, que planeja sua aula compreendendo a dificuldade de cada um, é aquele que tem o prazer de ensinar e o orgulho de ser professor. É aquele que traz trabalhos em grupos e dinâmicas criativas para instigar o aluno a aprender cada dia mais. Ser um professor afetivo é amar os seus alunos como se fossem seus filhos.

Por esse motivo nessa etapa é necessário que os professores desenvolvam atividades que englobem, momentos de interação com o outro, brincadeiras que estimulem tarefas em grupo, para que os alunos aprendam a conviver e confiar nas capacidades de seus colegas.

Desenvolvimento social

No período de 6 a 12 anos Erikson (1967, p. 15), descreve o quarto estágio, produtividade e inferioridade, “período em que a criança percebe a sua capacidade de produzir e criar. A competência é a principal característica social desenvolvida.”

O autor cita que:

Quando alcançam a idade escolar, as crianças de todas as culturas recebem instrução sistemática [...]. Nos povos préletrados muito é aprendido através dos adultos [...], também com as crianças mais velhas [...]. A criança ingressa na tecnologia de sua tribo muito gradualmente, mas também muito diretamente [...]. Os povos mais instruídos onde há profissões mais especializadas, devem preparar a criança começando por sua alfabetização [...], depois lhe é dada a educação para as possíveis carreiras. Quanto mais especialização, mais indistinto se torna o objetivo da iniciativa, mais complicada a realidade social e mais vagos os papéis de pai e de mãe. (ERIKSON, 1967 p.15).

No desenvolvimento social, a criança em idade escolar, continua precisando do apoio de seus pais como forma de segurança, a sua presença ajuda influenciar nas tomadas de decisões. (FERRARI; ALBARELLO; FUSSINGER, 2017).

De acordo com Bee (1997):

Embora as crianças em idade escolar gastem menos tempo com os pais do que com os pares, os relacionamentos com os pais continuam a serem os mais importantes. A cultura influencia os relacionamentos e os papéis familiares, incluindo a importância da família maior. As relações com os pais tornam-se menos abertamente afetivas, com menos comportamentos de apego. A força do apego, entretanto, parece permanecer sólida. (apud PORTAL EDUCAÇÃO, 2013, p. 1).

Nesse momento a criança começa a desenvolver uma postura autônoma, criando sua própria independência. Essa fase precede de amizades mais duradouras, as brincadeiras já não são mais individuais, mas sim em grupo, e as agressões físicas passam a ser agressões verbais, nos momentos de discórdias. Os jogos e brincadeiras trazem um desenvolvimento plano, segundo Silva e colaboradores (2015, p.7 apud FERRARI; ALBARELLO; FUSSINGER, 2017, p. 11), eles:

[...] trazem benefícios para seus usuários, [...] que lhes permitam brincar livremente, transmitindo seus sentimentos, ideias e fantasias. Além disso, as brincadeiras desenvolvidas permitem a criança raciocinar, descobrir e persistir sobre suas ações, contribuindo para o desenvolvimento cognitivo e social.

O autoconhecimento evolui durante esta fase, afeta a autoestima se tornando mais complexa. Os pais precisam ter regras e limites no controle das crianças, colegas e amigos são fundamentais nesta faixa etária. A autoestima é a visão que a criança tem da sua capacidade e habilidade para o trabalho cooperativo e individual. Os pais nessa faixa etária são importantíssimos para passar aos seus filhos segurança e confiança nas suas ações e nas suas competências.

O desenvolvimento psicossocial na terceira infância é complexo e determinante em diferentes aspectos da vida adolescente, jovem, jovem adulta e adulta, ou seja, para a integralidade do ser humano. É nela que a formação do caráter se completa, por volta dos sete anos, e então apenas deve ser lapidado durante o resto da infância e adolescência.

A formação da identidade, autoconhecimento, são conflitados, colocando a prova suas habilidades de sociabilidade. Atividades no campo físico se tornam mais intensas, organizadas, como os desportos. Esta fase é conhecida como anos escolares, já por se concentrar totalmente dentro da educação básica, onde essas experiências são vivenciadas.

A confiança deve ser trabalhada desde muito cedo, principalmente nessa fase, já que a confiança determinará ações futuras a essa criança e futuro adulto ativo na sociedade. Os pais possuem um papel fundamental aqui, onde devem ser os principais incentivadores dos seus filhos. Desta maneira, agregarão mais habilidades tanto motoras quanto cognitivas impulsionadas pela confiança, a autoconfiança.

O ambiente familiar é decisivo neste aspecto, pois características singulares transmitidas e/ou construídas como cultura, gênero, vida socioeconômica, são importantes e acentuadas nesta fase. As características pessoais são formadas a partir desses movimentos familiares, ainda com os valores e crenças sobre vida e educação.

As crianças nesse processo desenvolve a cooperação entre os grupos de interação entre colegas, porém a competição ainda tem um impulso mais forte, pois querem demonstrar seus esforços e obter aprovações. Muitas vezes a competição pode trazer a

criança capacidades, que pode controlar a sua rebeldia e suas iniciativas. Mas a competição também é prejudicial, no momento que pode humilhar ou inferiorizar o outro colega, deixando-os aborrecidos e infelizes. (CORIA-SABINI, 2004).

A cooperação chega para retirar da criança o egocentrismo, trazendo o diálogo e o respeito pelas regras que são opostas. As atividades em conjunto ajudam muita a criança no desenvolvimento de socialização, colaborando para a autonomia moral, proporcionando experiências de lideranças, companheirismo, justiça e solidariedade. (CORIA-SABINI, 2004).

Segundo a autora Abreu (2008) a criança ao ter contato com outras pessoas, desenvolve-se muito mais em todos os aspectos, desde cognitivo, afetivo e emocional. Ela tem a possibilidade de aprender com o outro, comparando, criticando, identificando, através da cultura que está inserida, que dita suas próprias regras.

Considerar a ação de educar apenas como meio de processo de ensino-aprendizagem não é suficiente, mas sim como aparato da construção de cada indivíduo, como ser crítico e socializado, que obtêm conhecimento pleno do que realmente é importante ser. O que se espera são novos sujeitos éticos e políticos, completamente ligados no âmbito que estão inseridos. (BORSA, 2007).

Nos anos finais da terceira infância, onde as crianças estão ingressando na adolescência, ou seja, estão na pré-adolescência, por se tratar de uma fase de transição, outros conflitos surgem, como a aparência corporal, pois os traços começam a se modificar, além da voz. Órgão sexuais começam a amadurecer, além da “curiosidade” em relação ao outro ser maior. Uma fase de descobertas e que também é decisiva para a socialização com o outro.

O desenvolvimento psicossocial, portanto, é fundamental na fase da terceira infância, pois é através dele que irão se desencadear outros fatores decisivos. Estar disposto às dúvidas e descontentamentos dessa fase é essencial.

Conclusão

Considerando a área de concentração dos pibidianos do Curso de Pedagogia – anos iniciais –, compreender a terceira infância, o desenvolvimento integral da criança de 06 a 12 anos, é essencial para a aplicação de atividades que visem o desenvolvimento das habilidades e aprendizagens dos alunos, já que estes encontram-se nessa faixa etária.

É importante destacar que a terceira infância é caracterizada pelo avanço do desenvolvimento físico e cognitivo, momento essencial para o avanço da linguagem, do pensamento e da socialização. O desenvolvimento físico e motor nessa etapa já conta com as habilidades mais essenciais desenvolvidas, no qual os movimentos serão ampliados com mais força e rapidez. Nessa fase ocorrerá o início da puberdade, onde a criança passa a ser adolescente.

Ressalta-se que o desenvolvimento cognitivo dessa etapa acontece através da fase das operações concretas, ou seja, a criança já tem a capacidade de resolver problemas mentalmente, pensa logicamente e tem seu raciocínio lógico bem mais ampliado.

Na fase operatório concreto, a criança tende a ser muito mais autônoma e independente, competindo em diversas situações para mostrar seus esforços. Nessa etapa da vida as crianças adquirem amizades mais duradoras, intensificando cada vez mais através de atividades em grupo ou através de momentos de diversão.

Estudar e compreender a terceira infância, como o professor se porta diante dos seus alunos, como deve ser a relação de cumplicidade entre ambos, o apoio pedagógico, além da compreensão das fases que compõe essa etapa dentro dos aspectos físico-motor, cognitivo, afetivo-emocional e social, certamente agrega à formação profissional dos acadêmicos, além da preparação para a atuação futura como titular de turma.

Por fim, conclui-se como pibianos e futuros docentes enriquecidos de conhecimento que compreender o desenvolvimento infantil de forma mais ampla, beneficia o reconhecimento e o conhecimento dos futuros alunos, auxiliando no planejamento e organização de práticas pedagógicas condizentes, com a faixa etária que a criança se encontra.

REFERÊNCIAS

BORSA, Juliane Callegaro. **O papel da escola no processo de socialização Infantil**. Rio de Janeiro, 2007. Disponível em: <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0351.pdf>. Acesso em: 27 out. 2017.

CÓRIA-SABINI, Maria Aparecida. **Psicologia do desenvolvimento**. 2. ed. São Paulo: Ática, 2004.

FERRARI, Rosane de Fátima, ALBARELLO, Helena Ozilda, FUSSINGER, Luana. **O desenvolvimento das etapas da Infância a partir do viés lúdico – pedagógico**. Frederico Westphalen, 2017. Disponível em: <http://www.fw.uri.br/NewArquivos/publicacoes/publicacoesarquivos//270.pdf> Acesso em: 18 set. 2017.

MARQUES, Tania Beatriz Iwaszko. **A Infância hoje**. Canoas, 2013. Disponível em: www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/viewFile/685/495 . Acesso em: 22 set. 2017.

MENESES, Hélem Soares. **Introdução aos estágios de desenvolvimento de Jean Piaget**. 2012. Disponível: <https://psicologado.com/psicologia-geral/desenvolvimento-humano/introducao-aos-estagios-de-desenvolvimento-de-jean-piaget>. Acesso em: 20 set. 2017.

OLIVEIRA, Emanuelli. **Desenvolvimento afetivo na criança**. Disponível em: <https://www.infoescola.com/psicologia/desenvolvimento-afetivo-na-crianca/>. Acesso em: 28 ago. 2019.

PAPALIA, Diane E. **Desenvolvimento humano**. Disponível em: <http://sandrachiabi./wp-content/uploads/2017/03/desenvolvimento-humano.pdf>. Acesso em: 11 ago. 2019.

JUVENTUDE CONTRA AS MUDANÇAS GLOBAIS DO CLIMA: O PAPEL DOS FÓRUMS DE MEIO AMBIENTE NO FOMENTO DO PROTAGONISMO JUVENIL

Sônia Beatris Balvedi Zakrzewsk
Andrieli Sadowski Majewski
Dienifer Calgarotto
Magda Nilce Roman Jarozeski

Introdução

A mudança do clima mostra-se como um dos desafios mais significativos e complexos da atualidade pelas grandes ameaças aos sistemas naturais e humanos. Este tema vem sendo estudado, em larga escala, desde os anos 1970 (CONWAY, 2008; COOK et al., 2013; ÇIMER *et al.*, 2011; PINHEIRO, 2017), aumentando consideravelmente a bibliografia especializada da época; no entanto, mesmo com os apelos dos estudos científicos, os ambientalistas tinham dificuldades para colocar suas posições nas pautas das negociações políticas. O tema ganha visibilidade a partir de um relatório apresentado, em 1988, ao Congresso dos Estados Unidos pelo climatologista James Hansen. Nesse mesmo ano, as Nações Unidas (ONU) apoiaram a criação do Painel Intergovernamental sobre Mudanças Climáticas - IPCC (ANDRADE; COSTA, 2008; IPCC, 2013; UM, 1992; UM, 2015).

O meio científico, praticamente em sua totalidade, reconhece a mudança climática global (MCG) e afirma, ainda, que a mesma é intensificada pelas ações humanas (COOK et al., 2013; COOK *et al.*, 2016; POWELL, 2017). É de consenso que os dados dos relatórios do Painel Intergovernamental sobre Mudanças Climáticas (IPCC) são os de maior referência e credibilidade na área (COOK, 2013; HILL, 2015).

O primeiro relatório de avaliação das mudanças climáticas foi emitido pelo IPCC em 1990 e confirmou que as MCG representavam uma ameaça às condições de vida de diversas espécies, destacando a necessidade de firmarem-se acordos globais, principalmente entre os países que mais emitem gases do efeito estufa, para tentar lidar com o tema de maneira mais efetiva (ANDRADE & COSTA, 2008; CONWAY, 2008; IPCC, 2007; IPCC, 2014). O quinto, e último, relatório foi publicado em 2014 e enfatiza os efeitos das ações antrópicas sobre o Planeta, mostrando que as mudanças climáticas não só estão em níveis alarmantes como também seguem em constante aceleração. Tal fato pode ser observado em diversos indicadores naturais tais, como o derretimento das camadas de gelo polar e de montanhas, a elevação do nível do mar e a intensidade e magnitude das catástrofes naturais que têm sido mais severos do que o previsto (FUENTES *et al.*, 2016; IPCC, 2014). Se mantivermos os níveis de emissões de CO₂ atuais, estaremos condenados a um futuro de escassez de água e alimentos e de desertificação das terras (PAYNE, WAREMBOURG e AWAN, 2017). Entretanto, em que pese a ameaça latente, os dados revelam que as pessoas estão vulneráveis a tais eventos em todos os lugares, enquanto as estratégias e os programas de adaptação e a preparação para situações críticas

continuam baixas, o que pode resultar em consequências graves à medida que os impactos aumentarem. (CONWAY,2008; IPCC,2014; MARENGO, 2007; UNGAR, 2000).

As primeiras negociações, entre os países, por um tratado internacional sobre as MCG ocorreram, em 1992, no Rio de Janeiro, na Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e o Desenvolvimento, também conhecida como Eco-92 e Cúpula da Terra (ANDRADE e COSTA, 2008, IPCC, 2007). Desde então, diversos foram os tratados firmados a fim de combater as mudanças climáticas e a perda da biodiversidade, como, por exemplo, o Protocolo de Kyoto em 1997; o Protocolo de Cartagena, em 2000; o Protocolo de Nagoya e as metas de Aichi, em 2010; o Acordo de Paris, em 2015 e a Agenda 2030 dos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável, lançada em 2015 (ANDRADE; COSTA, 2008; GAUDIANO *et al.*, 2015; POWELL, 2017; UM, 2015).

Na última década, inúmeros organismos internacionais, entre eles, as Nações Unidas, reconhecem o papel fundamental que os jovens desempenham no combate à mudança climática e, por isso, desenvolvem ações em colaboração com organizações lideradas por jovens, em todo o mundo, através da Iniciativa Conjunta das Nações Unidas (*Joint Framework Initiative - JFI*) sobre Crianças, Juventude e Mudança Climática (UN Youth, 2013; UM, 2015). Desde 2008, a JFI vem coordenando esforços de entidades intergovernamentais e organizações juvenis na capacitação dos jovens do mundo todo, com o intuito de fazê-los adotar ações de adaptação e de mitigação, bem como aumentar a participação efetiva desses jovens nos processos de tomada de decisões sobre as políticas de mudança climática.

Outros atos internacionais, entre eles, o Acordo de Paris, também revelam a importância de garantir a integridade de todos os ecossistemas e a proteção da biodiversidade, ao adotarem medidas para combater as MCG, além de destacarem a importância da juventude nesse processo (GAUDIANO, 2015; UM, 2015).

Confirmando o posicionamento da ONU de que a juventude é um canal indispensável para o sucesso da Agenda 2030, ocorreu, em janeiro de 2018, o 7º Fórum de Juventude ECOSOC (*Economic and Social Council*), o qual possibilitou um espaço de discussão sobre os desafios, e como lidar com eles, na busca de atingir os ODS, dando oportunidade à juventude de envolver-se, diretamente, nas temáticas da Agenda 2030 (FERRER; OLIVEIRA 2018). Em setembro de 2019, a entidade apoiou a Cúpula da Juventude pelo Clima, quando jovens líderes apresentaram as soluções e o engajamento significativo para tomada de decisões sobre o tema.

Hoje, são quase dois milhões de pessoas no mundo, com idade entre 10 e 24 anos, sendo que os jovens com menos de 30 anos, representam quase metade da população global. Em função dessa representatividade, em termos planetários, os jovens precisam ser ouvidos nessa batalha contra as mudanças climáticas, que comprometem o futuro do Planeta e de nossas vidas. Eles precisam ser motivados a participarem, ativamente, em todos os níveis relevantes dos processos de tomada de decisões que afetam suas vidas, hoje, e que têm implicações para seus futuros, incluindo as questões ambientais. E essa participação pode ser viabilizada em diferentes níveis e locais, que vão, desde o ativismo de base e participação em projetos de conservação, até aos órgãos de decisão política.

Este trabalho tem por objetivo descrever e avaliar uma ação educativa realizada, por meio do XIII Fórum de Meio Ambiente da Juventude do Alto Uruguai Gaúcho, sobre o papel da juventude no enfrentamento da Mudança Climática.

Desenvolvimento

O XIII Fórum de Meio Ambiente da Juventude do Alto Uruguai Gaúcho foi organizado pela Equipe do Laboratório de Educação Ambiental da URI, em parceria com as estudantes do Curso de Ciências Biológicas, que atuam nos Programas PIBID e Residência

Pedagógica, Escolas de Educação Básica abrangidas pelos Programas e da Universidade. Ou seja, foi organizado por jovens universitários e do Ensino Médio e envolveu representantes da juventude do território da Região do Alto Uruguai Gaúcho.

O Fórum é um espaço de discussão pública, em que é possível analisar problemas e trocar ideias face a um tema de interesse comum. O Fórum do Meio Ambiente da Juventude do Alto Uruguai Gaúcho é um evento promovido pelo Departamento de Ciências Biológicas, abrangendo Residência Pedagógica, Programa de Iniciação à Docência – PIBID Biologia, Graduação e Pós-Graduação da Área, Coletivo Educador do Alto Uruguai Gaúcho, 15ª Coordenadoria Regional de Educação, 11ª Coordenadoria Regional de Saúde e Conseme da AMAU.

O Evento teve a sua primeira edição no ano de 2012, sendo, este, o 7º ano consecutivo de sua realização. Tem como objetivo constituir-se em um espaço de estudo e reflexão sobre temas socioambientais, de importância local e global, buscando fazer parte de um processo pedagógico, que traz a dimensão política da questão ambiental para os debates, realizados nas escolas e comunidades, na construção coletiva de conhecimento e no empenho para a resolução de problemas socioambientais, respeitando e valorizando a opinião e o protagonismo dos jovens e adolescentes que fazem parte da nossa comunidade.

O XIII Fórum de Meio Ambiente da Juventude do Alto Uruguai Gaúcho, que fez parte da programação mundial, voltada ao enfrentamento das mudanças do clima, foi conduzido em etapas que são descritas a seguir.

1ª Etapa: Planejamento do XIII Fórum da Juventude

O trabalho com a temática MC, realizado pelos pibidianos e residentes pedagógicos do Curso de Ciências Biológicas, com os estudantes das escolas abrangidas pelos dois Projetos, motivou a organização do XIII Fórum de Meio Ambiente da Juventude do Alto Uruguai Gaúcho.

Com o intuito de contribuir com o protagonismo juvenil, um grupo de jovens do PIBID e Residência Pedagógica, juntamente com a equipe do Laboratório de Educação Ambiental da URI, professora orientadora, professora supervisora e professora preceptora, iniciaram a organização de um Evento para tratar sobre a temática com a juventude, não apenas das escolas abrangidas pelos Projetos, mas envolvendo a juventude da Região. Tal processo de organização teve início em julho de 2019 e, ao longo do período de planejamento, outros jovens Universitários e do Ensino Médio foram envolvidos nesse processo.

A intenção do grupo organizador era de que o Evento abrangesse jovens, de 16 a 29 anos, da Região do Alto Uruguai Gaúcho e que integrasse a programação da Semana Mundial, voltada ao enfrentamento das mudanças do clima (19 a 27 de set. 2019).

Durante as reuniões de planejamento, foi definido que a juventude da Região deveria preparar-se para participar do Evento e que uma forma de prepará-los para o debate, seria por meio de estudos, realizados previamente nas escolas. Então, o grupo fez o contato com o Setor Pedagógico da 15ª Coordenadoria Regional de Educação – 15ª CRE, apresentando a proposta de intervenção e buscando a parceria da entidade responsável pela educação, em nível regional, para a realização do Evento. Também fez a seleção de materiais didáticos para o trabalho sobre o tema no ambiente escolar.

Foram definidas Comissões responsáveis pela organização das diferentes atividades: Comissão de Credenciamento e Recepção; Comissão de Fotografia e Filmagem; Comissão de Oficinas e Minicursos; Comissão de Atividades Culturais; Comissão de Alimentação, entre outras. Cada Comissão foi liderada por um pibidiano e por um residente pedagógico.

2ª Etapa: Divulgação do Fórum e estudo sobre o tema nas escolas e em espaços de educação não-formal

A divulgação do Fórum aconteceu por meio das mídias sociais (Facebook e Instagram) e do site da URI Erechim, contando, também, com o apoio do Setor Pedagógico da 15ª Coordenadoria Regional de Educação, que enviou o convite às Direções das Escolas para a juventude participar do Evento, previsto para o dia 27 de setembro.

Os jovens, interessados em participarem, deveriam organizar-se para a leitura e discussão de textos, notícias e documentários que tratassem sobre a temática. Também deveriam escolher, entre os jovens de cada município, um representante para participar de Mesa-redonda que ocorreria sobre: “O papel da Juventude no Enfrentamento da Mudança Climática”. Também deveriam definir uma ação concreta a ser implementada na escola, no bairro, na comunidade, com vistas a contribuir no enfrentamento às mudanças do clima.

As atividades, previstas nessa etapa, foram realizadas no mês de setembro de 2019 e contaram com o apoio de professores das escolas de Educação Básica da Região.

3ª Etapa: Realização do Fórum. O Fórum aconteceu, no dia 27 de setembro, na URI Erechim. No início da manhã, a juventude foi recepcionada com atividades culturais, desenvolvidas com o apoio de jovens do Curso de Educação Física e do Coral da Escola de Educação Básica da URI. E os jovens foram convidados a participarem da dinâmica de construção da “Árvore dos Sonhos”, escrevendo um sonho, um desejo, um objetivo, em relação ao futuro, em uma folha de papel, no formato de folha de árvore, e fixando-as nos ramos de uma árvore.

Durante o dia, os estudantes tiveram a oportunidade de participar de palestras ministradas por jovens pesquisadores, que trabalham com o tema, de rodas de conversas e de algumas oficinas voltadas ao enfrentamento das mudanças climáticas. Também participaram de um almoço coletivo organizado, especialmente, para o Evento.

Mereceu destaque, durante o XIII Fórum de Meio Ambiente da Juventude do Alto Uruguai Gaúcho, a realização de uma Mesa-redonda em que os jovens representantes dos municípios, desencadearam reflexões e diálogos sobre a MC, em especial sobre o papel da juventude em seu enfrentamento. Foi de consenso entre os participantes da Mesa, que o enfrentamento às mudanças climáticas precisa do engajamento de todos: de jovens e adultos, de ricos e pobres, de países desenvolvidos e de países em desenvolvimento. E que a juventude merece ter um papel mais ativo nesse processo.

No encerramento do Evento, à tardinha, os representantes dos municípios apresentaram, por meio de um painel, os compromissos assumidos pelo grupo com vistas ao enfrentamento à MC, ou seja, ações concretas a serem desenvolvidas em nível local.

E reforçaram, em um documento aprovado no final do Evento, a ideia de que a juventude precisa, cada vez mais, ter presença crescente na contribuição para um futuro sustentável, por meio da participação ativa e direta na vida social, política, econômica e comunitária, pois “somos nós, jovens, os que mais sofreremos, com os impactos da mudança climática, no futuro”. E que, por meio do Fórum, querem também chamar atenção dos adultos, das lideranças locais, para pensarem sobre a Mudança Climática, que tanto tem impactado o meio ambiente, a biodiversidade, a saúde e o bem-estar-humano, a agricultura e outros setores.

Considerações Finais

O trabalho desenvolvido contribuiu para sensibilizar e envolver a juventude da Região do Alto Uruguai Gaúcho no enfrentamento à Mudança Climática. Também possibilitou o envolvimento de acadêmicos de Licenciatura em Ciências Biológicas, participantes dos Programas PIBID e Residência Pedagógica, na organização, realização e avaliação de um evento voltado ao fortalecimento do protagonismo juvenil.

A intervenção realizada, aliada a outros trabalhos desenvolvidos na Região, em especial pelas escolas de Educação Básica, vem contribuindo na formação de cidadãos capazes de fazerem escolhas com autonomia e de assumirem a importância imediata e futura de suas decisões, com a responsabilidade que se espera dos jovens.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, J. C. S.; COSTA, P. Mudança climática, Protocolo de Kyoto e mercado de créditos de carbono: desafios à governança ambiental global. **Organizações e Sociedade**, v. 15, n. 45, p. 29-45, 2008.

ÇIMER, S. O.; ÇIMER, A.; URSAVAS, N. Student teachers' conceptions about global warming and changes in their conceptions during pre-service education: A cross sectional study. **Educational research and reviews**, v. 6, n. 8, p. 592, 2011.

COOK, J. *et al.* Quantifying the consensus on anthropogenic global warming in the scientific literature. **Environmental Research Letters**, v.8, n. 2, Maio 2013.

COOK, J. *et al.*, Consensus on consensus: a synthesis of consensus estimates on human-caused global warming. **Environmental Research Letters**, 2016.

CONWAY, E. **What's in a Name?** Global Warming vs. Climate Change. NASA, 2008.

FERRER, J. L. V.; OLIVEIRA, K. S. S. **A inclusão da juventude no cumprimento dos ODS: o 7º Fórum de Juventude do Conselho Econômico e Social da ONU.** Portal ANET – Academia Nacional de Estudos Transnacionais. 13 de março de 2018.

FUENTES, M. M. P. B.; CHAMBERS, L. E.; CHIN, A.; DANN, P. DOBBS, K.; POLOCZANSKA, E.; MAISON, K.; TURNER, M.; PRESSEY, R. L.; MARSH, H. Adaptive management of marine mega-fauna in a changing climate. **Mitigation and Adaptation Strategies for Global Change**, 2016. p. 209- 224.

GAUDIANO, E. J. G. *et al.* **Novos** desafios para a educação ambiental: vulnerabilidade e resiliência social em face dos estragos da mudança climática. Um projeto em municípios de alto risco no estado de Veracruz, México. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, v. 32, n. 2, p. 143-158, 2015.

HILL, T. **"The 97 Percent Scientific Consensus on Climate Change Is Wrong—It's Even Higher"**, 2015

IPCC. **Climate change 2007: impacts, adaptation and vulnerability.** Contributions of Working Group II to the Fourth Assessment Report of the Intergovernmental Panel on Climate Change. Cambridge University Press, 2007.

IPCC. **Climate Change 2013: The Physical Science Basis.** Contribution of Working Group I to the Fifth Assessment Report of the Intergovernmental Panel on Climate Change. Cambridge University Press, p. 1–30, 2014.

IPCC. **Climate Change 2014: Impacts, Adaptation, and Vulnerability**. Contribution of Working Group II to the Fifth Assessment Report of the Intergovernmental Panel on Climate Change. Cambridge: Cambridge University Press, 2014.

IPCC. **IPCC Factsheet: What is the IPCC?** Suíça, 30 de agosto de 2013. Disponível em: . Acesso em: 10 set. 2019.

MARENGO, J. A., **Mudanças climáticas globais e seus efeitos sobre a biodiversidade**: caracterização do clima atual e definição das alterações climáticas para o território brasileiro ao longo do século XXI. Ministério do Meio Ambiente (Série Biodiversidade, v. 26), Brasília, 2006.

POWELL, J. L. The Consensus on Anthropogenic Global Warming Matters. *Bulletin of Science. Technology & Society*, v.36. p. 157–163, 2017.

UN - UNITED NATIONS. Framework Convention on Climate Change. **First steps to a safer future**: Introducing The United Nations Framework Convention on Climate Change. 1992.

UN - UNITED NATIONS. **Framework Convention on Climate Change**: The Paris Agreement, 2017. Disponível em: . Acesso em: 12 jun. 2019

UN – United Nations. **The role of youth in building sustainable and resilient urban and rural communities- #YOUTH2030**. United Nations Economic and Social Council – Ecosoc. 2018. Disponível em: Acesso em: 23 jun. 2019.

UN YOUTH – United Nations Youth. **Youth and Climate Change**, 2013. Disponível em: Acesso em: 12 ago. 2019.

UNGAR, Sheldon. Knowledge, Ignorance and the Popular Culture: Climate Change Versus the Ozone Hole. **Public Understanding of Science**, v.9, p. 297-312, 2000.

Reitoria

Av. Sete de Setembro, 1558

Caixa Postal: 290

Erechim - RS - Brasil

CEP 99709 900

Fone: 54 2 107 1255

www.reitoria.uri.br

URI Erechim

Av. Sete de Setembro, 1 62 1

Caixa Postal: 7 43

CEP 99709 910

Erechim - RS

Fone: 54 3520 9000

www.uricer.edu.br



URI