

## **XII SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO E VII COLÓQUIO DE PESQUISA**

**Ensino Fundamental de Nove Anos: Avanços e Retrocessos na Educação Básica**



### **ANAIS DIGITAIS**

## **XII SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO E VII COLÓQUIO DE PESQUISA**

**ISSN: 2446-6069**

### **Parte II Relatos de experiência**

**13 a 17/08/2019**

**Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS  
Unidade Universitária de Paranaíba**

S472a Seminário de Educação e Colóquio de Pesquisa (12: 2019, Paranaíba, MS)

Anais digitais/ XII Seminário em educação e VII Colóquio de Pesquisa, 13 a 17 de agosto de 2019/ Organizadores: Agnes Iara Domingos Moraes... [et al.]. - Paranaíba, MS: UEMS, 2019.

64p.: il.

Bianual.

ISSN: 2446-6069.

Tema: “Ensino Fundamental de Nove Anos: avanços e retrocessos na educação básica”.

1. Educação – Simpósio. 2. Educação – Colóquio. I. Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Paranaíba. II. Moraes, Agnes Iara Domingos. III. Título.

## Sumário

<b>Apresentação .....</b>	4
<b>Parte II. Relatos de Experiência .....</b>	6
2.1 Eixo - Desenvolvimento Humano, Práticas Pedagógicas e Currículo .....	6
2.2 Eixo - Linguagem, Literatura e Alfabetização .....	26
2.3 Eixo - Formação de Professores .....	33
2.4 Eixo - Educação Infantil, Lúdico e Educação .....	48

## **Apresentação**

Na XII edição do Seminário de Educação e VII do Colóquio de Pesquisa, pretendeu-se estabelecer um diálogo sobre a política do Ensino Fundamental de Nove Anos, contemplando diversos aspectos da temática, a exemplo, dos avanços e retrocessos da implantação dessa política na Educação Básica; das mudanças nas temporalidades e formas de organizar a alfabetização das crianças, seja nos processos de aprendizagem da língua materna, ou de iniciação à matemática; entre outros aspectos implicados nesta relação. Assim, a chamada do evento foi: “Ensino Fundamental de Nove Anos: Avanços e Retrocessos na Educação Básica”.

O público beneficiado diretamente pelo evento foi a comunidade acadêmica do curso de Pedagogia e do Mestrado em Educação da Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS), unidade de Paranaíba. Mas o evento pretendeu contemplar, ainda, acadêmicos dos cursos de licenciatura do curso de Ciências Sociais da UEMS, das licenciaturas das Faculdades Integradas de Paranaíba (FIPAR), bem como da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS), *campus* de Paranaíba. O evento recebeu, também, participantes de outros estados, tais como, Goiás, Paraná e São Paulo.

Além das palestras programadas, o evento foi estruturado em Eixos Temáticos, com temas específicos, relacionados às linhas de pesquisas da Graduação e do Mestrado em Educação da UEMS de Paranaíba.

Almejou-se, dessa maneira, estimular o debate e a produção acadêmica. A produção reunida e apresentada no evento está sendo divulgada por meio destes Anais Digitais. Assim, os objetivos definidos para o evento foram:

### **Objetivo geral**

- Provocar debate e reflexões a respeito dos avanços e retrocessos na Educação Básica, a partir da implantação da política do Ensino Fundamental de Nove anos.

## Objetivos específicos

- Divulgar pesquisas na área de Educação e demais campos das Ciências Humanas;
- Oportunizar discussões que valorizem as práticas de profissionais da educação, de maneira a aproximar, cada vez mais, a universidade da escola de Educação Básica para a produção de conhecimentos e demandas formativas;
- Disseminar o conhecimento produzido no âmbito do PPGE da UEMS de Paranaíba, por meio das discussões de pesquisas produzidas concluídas e em desenvolvimento;
- Socializar pesquisas realizadas por graduandos de iniciação científica, por pesquisadores de instituições de Ensino Superior e pelos demais profissionais da educação;
- Propiciar aos participantes discussões sobre as práticas pedagógicas realizadas com as crianças na Educação Infantil e no Ensino Fundamental no contexto atual, envolvendo profissionais de diferentes setores de atuação e em diversos momentos de formação profissional, de modo a promover a integração entre educação, sujeitos e práticas;
- Promover o intercâmbio acadêmico entre os cursos de licenciatura da UEMS de Paranaíba e de outras instituições públicas e privadas da região, do estado e do país.

## Comissão Organizadora:

Dr<sup>a</sup>. Agnes Iara Domingos Moraes

Dr<sup>a</sup>. Daniele Ramos de Oliveira

Dr. Fábio Luciano Oliveira Costa

Dr<sup>a</sup>. Milka Helena Carrilho Slavez

Dr<sup>a</sup>. Maria Silvia Rosa Santana

Dr. Reginaldo Peixoto

## Promoção:

Centro de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação (CEPEED - UEMS)

Curso de Pedagogia (UEMS - Unidade de Paranaíba)

Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação (Mestrado) (PGEDU - UEMS)

## Como citar:

SOBRENOME, Nome autor. Título do trabalho. *In: SEMINÁRIO EM EDUCAÇÃO E COLÓQUIO DE PESQUISA - Ensino Fundamental de Nove Anos: Avanços e Retrocessos na Educação Básica, 12., 7., 2019, Paranaíba. Anais digitais..., Paranaíba, 2019.*

## **PARTE II – RELATOS DE EXPERIÊNCIA**

### **2.1 EIXO - DESENVOLVIMENTO HUMANO, PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E CURRÍCULO**

#### **A PRÁTICA DE ENSINO DE FÍSICA NA PERSPECTIVA FREIREANA: UMA ANÁLISE DAS PERCEPÇÕES DOS ALUNOS DO ENSINO MÉDIO.**

Willian dos Santos Bonfim (PPGEDU-UEMS/ Paranaíba –  
willianbonfim@yahoo.com.br)

##### **1. Introdução**

As obras do intelectual brasileiro Paulo Freire apresentam-se como arcabouço teórico-prático para entendimento, racionalização e análise da realidade educacional não apenas ao âmbito deste país, mas para os princípios que emergem do sentimento e do desejo à evolução dos seres humanos a plenitude de sua existência. Sob a perspectiva dos conceitos e atos do ensino baseados nos processos que levam a formação da identidade humana, da consciência racional e crítica, autoconsciência de sua presença humana como agentes transformadores do mundo, é que trata as ações deste trabalho. Nesta proposta, almeja-se constatar as possibilidades do processo de transição da consciência (FREIRE, 2016) na prática de ensino de Física e posteriormente afirmá-la segundo seus métodos. Para tal, usa-se da análise do ensino de Física segundo os conceitos de “diálogo e reflexão” necessários ao desenvolvimento da “consciência crítica” sobre a realidade. Como metodologia, utilizar-se-á a percepção do sujeito histórico engendrado ao aluno do ensino médio dando-lhe condições de afirmar e apontar as condições de sala de aula, permitindo análises na perspectiva deste modelo de ensino.

##### **1.1 – O processo de ensino-aprendizagem segundo Paulo Freire.**

Em muitas de suas obras, Paulo Freire expressa suas concepções acerca dos processos de ensino e aprendizagem destacando dentre seus sujeitos o educador. Segundo Freire (2018), as discussões sobre o papel dos formadores e educadores, acendem na afirmação da condição primordial de estabelecer-se uma melhor concepção sobre o homem e a mulher, no sentido do entendimento de autoconhecimento de si, do entendimento do outro, de suas singularidades. O posicionamento consciente do eu, com a percepção do mundo, permitir-se-á o estímulo para o desenvolvimento do ser em si no sentido de suas capacidades de atuação social, político e

econômico em plenitude do agir democrático. Necessita-se então, desenvolver-se uma consciência de mundo que permitirá a consciência de si, e nesta projeção que Freire (2018) define que a “leitura do mundo precede à leitura da palavra”.

Segundo Scocuglia (2005), a proposta de uma educação conscientizadora segue na busca por atingir determinado nível de consciência que permite o real entendimento sobre as necessidades do desenvolvimento do país, da emancipação das classes populares enquanto engajadas e atuantes no processo político, apreciando-se assim uma democracia liberal. De tal forma, Freire (2018) comprehende que como seres inconclusos e incompletos, devemos desenvolver consciência deste fato, e que neste sentido, assim permitindo-nos a busca pela completude pela educação.

A plena capacidade crítica, libertária e emancipatória apresentar-se-á quando os sujeitos caminham para uma consciência crítica e em sentido oposto a consciência ingênua (FREIRE, 2016). A consciência ingênua deve seguir e transitar para a consciência crítica, sendo esta última àquela que permitirá a melhor representação das coisas, dos objetos, dos fatos e circunstâncias da existência. Desta forma, afirma que o “processo educativo deveria propiciar a elevação de um «nível de consciência a outro» para a aceitação da mudança, do diálogo, da democracia e, principalmente, para o consentimento das reformas favoráveis ao desenvolvimento nacional” (SCOCUGLIA, 2005, p. 24).

É necessário que a escola esteja preparada, e seu professores admitam a mutabilidade necessária para promoção de um ensino democrático, que permita a dialogicidade e os processos de reflexão, como afirma Ferreira (2017, p. 105) em que “O movimento de transição pelo qual a consciência do homem passa, nesse modelo de ensino e aprendizagem apresentado por Paulo Freire, é resultado da intervenção educativa alicerçada no diálogo e na reflexão”. De mesmo modo, “Para essa conquista, Freire defende o diálogo como veículo pedagógico principal da educação conscientizadora que busca a liberdade como alternativa de construção da pessoa, contra a massificação e a alienação e contra a introjeção da sombra opressiva” (SCOCUGLIA, 2005, p. 25).

Por tanto, estabelecer um ensino que propicie o exercício da argumentação, do diálogo, da expressão das ideias pelos alunos tanto quanto pelos seus professores, faz como um dos elementos significativos do método freiriano para uma educação emancipadora. Ainda, em completude com as ações comunicativas democráticas na educação e em sala de aula, as ações da *práxis* permitir-se-á conflitar, mobilizar representações, conhecimentos prévios, e por fim, condicionar-se no reconhecimento e no sentido do seu agir (FREIRE, 2011).

## 1.2 – O ensino de Física na perspectiva de Paulo Freire

Nascimento (2010, p. 96) refere-se a Freire para ressaltar o professor como aquele capaz de mobilizar o pensamento dos alunos, desafiando-o, instigando-o, promovendo seus conflitos, ouvindo suas dúvidas e incertezas. Neste sentido, inserir-se de certa forma, as ações dos docentes da disciplina de Física em uma perspectiva de ensino libertadora, estabelecer-se-á um modelo opcional ao tradicional.

Ao decidir por que ensinar algo em Física, o educador já estará refletindo sobre o que ensinar. Ensina-se Física porque esta ciência é uma linguagem e deve ser instrumento para leitura e interação com o mundo, via domínio do método científico. Deve ser um instrumento para a cidadania, a democracia e o livre pensar (NASCIMENTO, 2010, p. 28).

De mesma forma, o processo do ensino das ciências em uma perspectiva freiriana poderá permitir as condições de interpretação que são necessárias ao processo de emancipação almejado em um estado de vida democrático e libertário. Rodrigues (2017) afirma que os conceitos e métodos apresentados por Paulo Freire podem ser úteis na perspectiva da aproximação dos conteúdos da disciplina de Física para com a realidade dos alunos. Neste sentido, esclarece que, ao contrário de estabelecer-se a prática de contextualizar-se inicialmente com exemplos práticos para a aplicação do conteúdo, é necessário o estabelecimento do estudo da realidade, pelos professores tanto quanto pelos alunos, para que se possa então trabalhar o conteúdo. Não por menos, tal perspectiva segue no sentido da “leitura de mundo” (FREIRE, 2018).

Nesse ponto, é importante afirmar que a prática pedagógica libertadora no ensino de ciências não é a negação do debate sobre o conhecimento científico ou o apagamento desse conhecimento para que possam ser tratadas outras questões com maior adentramento em um debate político-transformador. (RODRIGUES, 2017, p. 79)

Desta forma, “Em outras palavras, o ensino de física tem mais significado se o currículo for consequência da problematização do mundo, e não o contrário” (RODRIGUES, 2017, P. 76). A perspectiva freiriana no ensino de Física, assim como em outras, deve estar baseada em um processo dialógico e problematizador. Neste sentido, o ensino encontrar-se-á no agir comunicativo entre professor-aluno de forma a permitir o diálogo franco e aberto, na possibilidade da pergunta e da resposta, em ações que são próprias de uma educação democrática (RODRIGUES, 2017).

Por fim, no ensino de Física, deve permitir-se relevar o conteúdo em relação a reflexão e a problematização do mundo real, do contexto em que se insere, dando voz as particularidades e as leituras de mundo para estabelecer-se possíveis recortes com melhor significância ao

alunado. Assim, diante aos posicionamentos segundo as bases freirianas para o ensino de Física, é necessário expor-se a reflexão sobre as condições da prática do ensino, pois “Isso não significa se abster da elaboração teórica e conceitual, mas também não significa se prender a essa elaboração e resolução de inúmeros exercícios (RODRIGUES, 2017, p. 83) ”.

## 2. Objetivos

A proposta objetiva, de forma geral, observar indícios do processo de transição da consciência ingênua para a consciência crítica (FREIRE, 2016), no que diz respeito aos conteúdos da disciplina de Física essencialmente transpassadas por contextos evolutivos da ciência, seus aspectos sociais e ambientais e no tocante a utilização dos avanços tecnológicos. Dentre os objetivos específicos estão o de identificar os conceitos de diálogo e reflexão, objetivados segunda a percepção dos alunos de ensino médio e obtidos por vias de questionário fechado. Ainda, busca-se observar quais são os conceitos com maior presença na prática de ensino da disciplina, e cabendo-se, acentuá-la como apropriada ao processo transicional da consciência.

## 3. Metodologia

Compreende-se neste trabalho, a sua definição como abordagem *quanti-qualitativa*, onde dados e valores quantitativos apresentam-se na perspectiva de constatação dos fenômenos observados e dos balizamentos a serem realizados para formulação das sínteses da pesquisa (MINAYO & SANCHES, 1993; GUNTHER, 2006). Os sujeitos constituem-se por cem (100) alunos de ensino médio de uma escola pública do estado de São Paulo amplamente alocados nos três anos do ciclo. Os questionários continham quatro (4) questões fechadas e de múltipla escolha, em que cada uma apresentava quantidades de alternativas de escolhas ocasionalmente diferentes (QUADRO 01).

**Quadro 01** – Apresenta as questões do *tipo* fechadas aplicadas a pesquisa

Questões que remetem ao conceito de diálogo
1 – Com que frequência você permite-se questionar/ perguntar/ expor curiosidades a respeito de algum conteúdo explicado durante as aulas de Física? a) nunca      b) poucas vezes      c) quase sempre      d) acontece sempre
2 – A que você associa a possibilidade ou não possibilidade de manifestação/ perguntas/ questionamentos por parte dos alunos, durante a explicação do conteúdo nas aulas de Física? Aponte aquele mais provável. a) O conteúdo estimula a perguntar b) há liberdade entre professor e alunos para realizar as perguntas c) não há liberdade entre professor e alunos para perguntar d) a sala permite e incentiva a pergunta dos alunos e) a sala não permite a pergunta dos alunos
Questões que remetem ao conceito de reflexão

3 - Na sua opinião, em qual momento das explicações do conteúdo se dá maior possibilidade de entendimento?
a) quando se inicia com um exemplo do seu dia-dia?
b) quando se inicia relacionando o conteúdo com partes algébricas ou desenvolvimento de contas?
c) quando se inicia com conteúdo exposto em lousa e depois explicado?
d) quando se inicia com leitura de textos de apoio e em seguida se faz a explicação na lousa?
4 – Com que frequências você considera ocorrer o relacionamento do conteúdo explicado na disciplina de Física com os exemplos vividos por você, em suas experiências ao longo de sua vida?
a) nunca      b) poucas vezes      c) quase sempre      d) acontece sempre

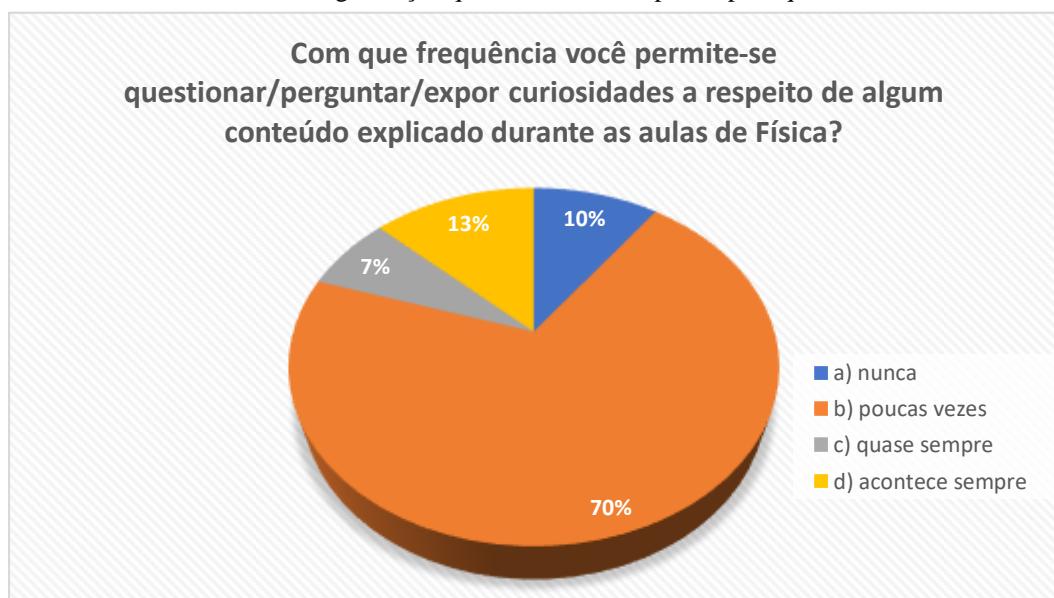
**Fonte:** Bonfim (2019)

Os questionários foram impressos e aplicados em sala de aula e concomitantemente em várias salas, em um único dia do mês de maio. O intervalo de tempo para a resolução do questionário fora deixado irrestrito para que não ocorressem abreviações na perspectiva de dados mais fiéis. Por fim, as respostas foram organizadas, tabuladas em um software específico e seus resultados apresentados quantitativamente e em forma gráfica. A análise das informações é apresentada a seguir

#### 4. Resultados e discussão

O processo de análise das informações abarcou duas etapas: a primeira em utilizar-se de software tradicional de tabulação de informação quantitativas e geração de objetos estatísticos e gráficos legendados (tópicos em cores). No segundo momento, oportunizou-se a problematização e a interpretação dos dados tratados segundo o arcabouço teórico estabelecido anteriormente. Neste sentido, oportunizou quatro análises, uma para cada questão impetrada na pesquisa. Assim, são apresentados a seguir os gráficos e seus quantitativos, bem como por seguinte as suas análises.

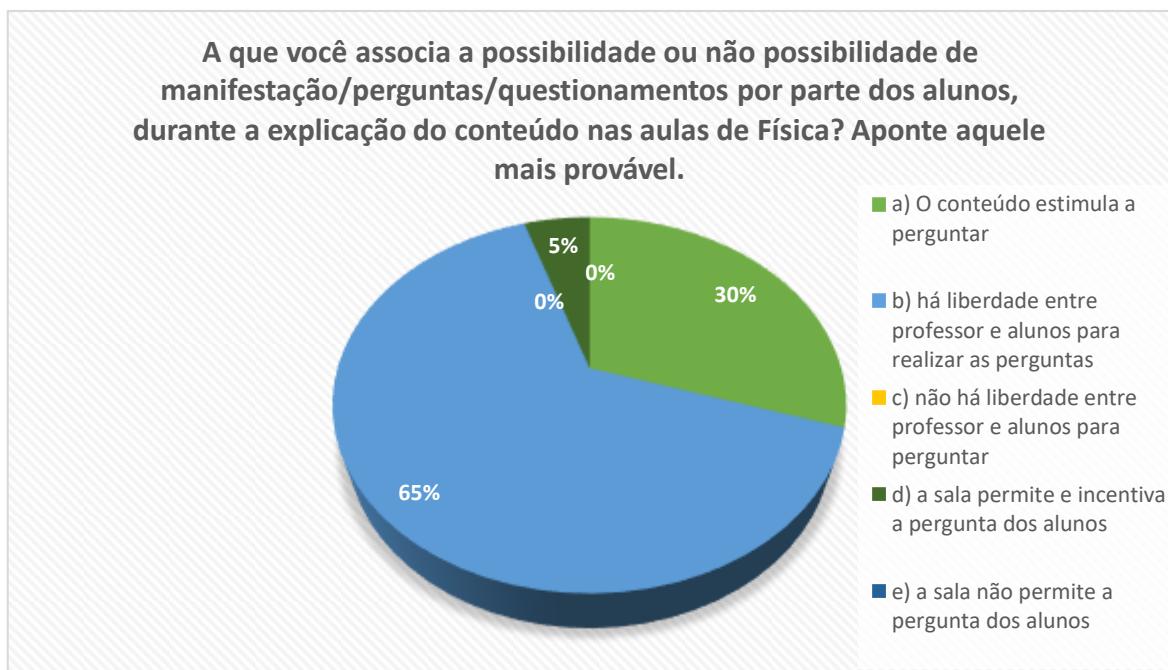
**Gráfico 01** - Organização quantitativa das respostas para questão 01.



**Fonte:** Bonfim (2019)

A questão inicial, que buscava evidenciar a frequência da disponibilidade ao diálogo em sala de aula, e em suma, na oportunidade das ações dialógicas e da dialogicidades expressa nos conceitos de Freire (2016), mostrou valores altos para a opção que demonstra a baixa participação do alunado. Em vias do conceito de diálogo e dialogicidade, os alunos apontaram em 70% das respostas, permitir-se poucas vezes ao ato comunicativo da pergunta e do questionamento. Tal característica pode acentuar-se nas condições da prática docente e suas molduras metodológicas. Percebe-se que apenas 20% das respostas, somadas as justificativas “quase sempre” e “acontece sempre”, encaminharam-se para demonstrar a ações comunicativas incentivadas em sala de aula. Neste sentido, pode-se estabelecer como indício factual de que: os alunos não participam, essencialmente das aulas de Física, no sentido concreto da otimização do processo de aprendizagem por via de ações dialógicas e pelo incentivo a comunicação, ao argumento livre e ao questionamento.

**Gráfico 02** - Organização quantitativa das respostas para questão 02.



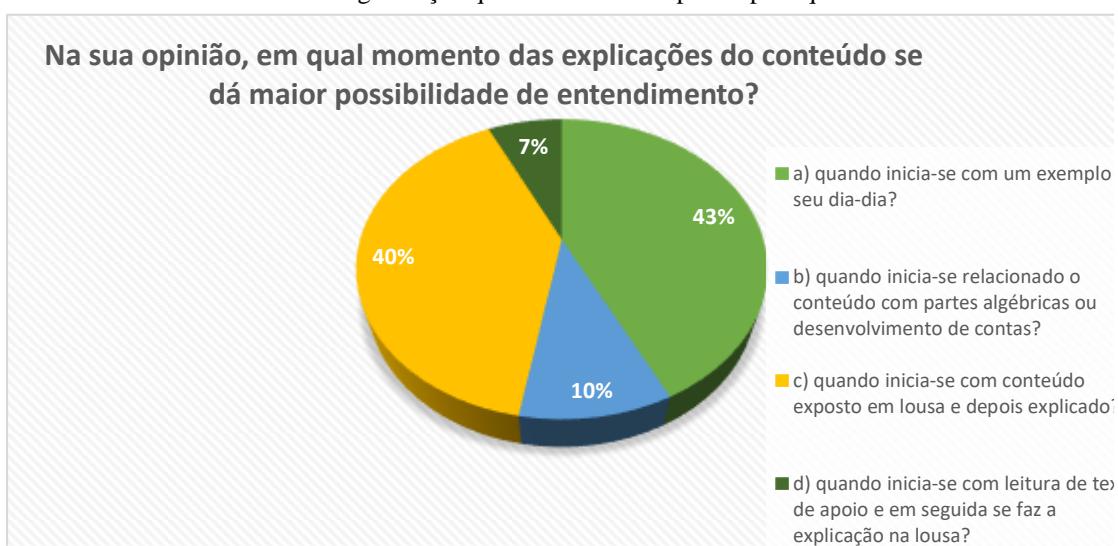
**Fonte:** Bonfim (2019)

Ainda, quando questionados sobre sua participação de forma franca, pelo diálogo e por características comunicativas, os alunos expressão com notoriedade que, quando possibilitadas tais condições, estas associam-se necessariamente ao processo de relacionamento entre professor e aluno. Neste sentido, foram apontadas em 65% das respostas a condição de liberdade entre professor e aluno para a realização de questionamentos e perguntas sobre os

conteúdos das aulas. Ainda, 30% das respostas foram no sentido do conteúdo, em que suas particularidades e seu condicionamento pelo professor, faz-se estimulante para a promoção do ato comunicativo. Não por menos, sob tais circunstâncias que não dependem apenas das ações dialógicas, os conteúdos podem realçar memórias e mobilizar conhecimentos prévios que podem despertar o interesse e a curiosidade para a promoção da pergunta por parte dos alunos. No entanto, estabelecido um mal relacionamento entre professor-aluno, faz-se concretamente alicerçado empecilho para o intuito comunicativo e para a proposta de diálogo em sala de aula.

Assim, pode-se afirmar que: no caminho para o desenvolvimento da consciência crítica (Freire, 2016) na composição da educação escolar e enquanto essencial ao processo ensino-aprendizagem, a proposição de condições de acesso dos alunos ao espaço de sala de aula democraticamente salutar, faz-se necessário o estabelecimento de uma postura docente que permita ao aluno encorajar-se na pergunta, de libertar-se das amarras da timidez e das algemas de anos de introspecção imposta por castração ideológica. E ainda, criando-se o bom relacionamento professor-aluno, estimula-se a criação de uma ponte dialógica em que conceitos e conhecimentos prévios podem ser exteriorizados promovendo práticas argumentativas cíclicas, e ao passo que fortificar-se-á o processo de ensino-aprendizagem. Por fim, há de estabelecer-se que as condições de abertura ao diálogo e aos processos de manifestação do alunado não se fazem necessariamente ao contexto de uma única manifestação temporal como a estabelecida pela pesquisa, mas que sim, provem de associações e articulações, de vivencias e experiencias de uma educação libertadora, na perspectiva democrática de assentir voz aos indivíduos (FREIRE, 2011).

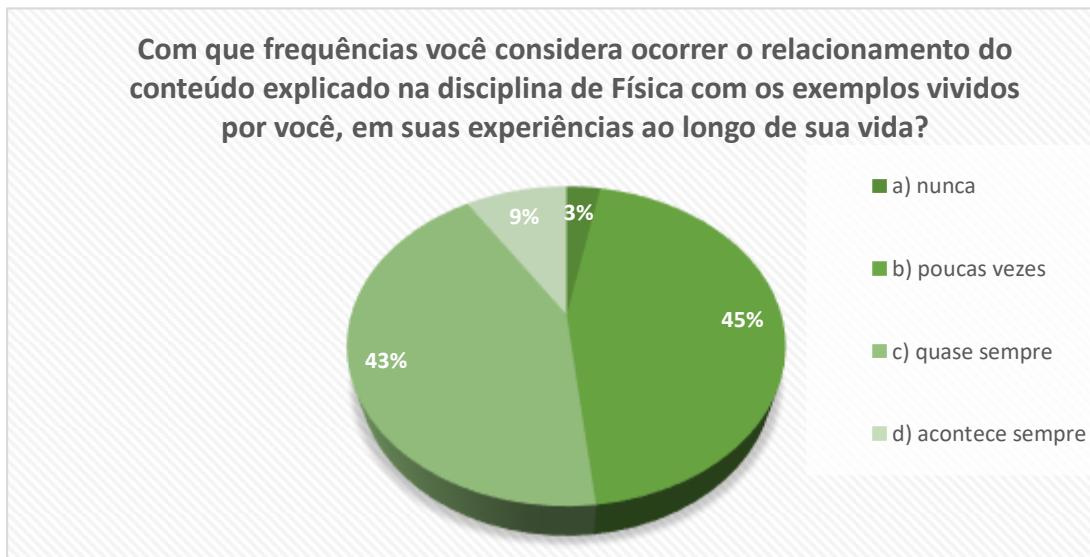
**Gráfico 03** - Organização quantitativa das respostas para questão 03.



Utilizou-se como premissa da pesquisa, a perspectiva de voz ativa e da sinceridade das respostas que por si deveriam demonstrar a percepção dos alunos frente as ocorrências, ou não, de práticas pedagógico-metodológicas de sala de aula que sigam neste caminho. Para tal, foram idealizadas as seguintes situações: o conteúdo trabalhado se faz melhor compreendido nos momentos iniciais da aula e com exemplos do cotidiano, quando inicia-se a aula relacionando-se o conteúdo de forma direta com as partes algébricas e com constatações esquematicamente postadas no desenvolvimento de contas, na proposta de iniciar-se a aula com a exposição do conteúdo em lousa e posteriormente sua explicação, e por fim, propondo-se o início da aula com leituras de textos de apoio diversos para sequencialmente estabelecer-se a explicação concomitantemente ao conteúdo em lousa.

Das respostas obtidas nas respectivas perspectivas metodológicas de trabalho em sala de aula, constatou-se certo equilíbrio entre as aulas que iniciam-se estabelecendo contextos comparativos entre o conteúdo trabalho e as vivências e as experiências do cotidiano dos alunos, com a proposta em que se estabelece a exposição do conteúdo em lousa para que posteriormente faça-se a explicação. Foram 43% para a primeira prática e 40% para a segunda prática de sala mencionada. Assim, é possível acentuar que, na concepção dos alunos, as duas práticas são necessariamente válidas na perspectiva da aprendizagem do conteúdo. No entanto, a prática que estabelece o resgate das experiências vivenciadas pelos alunos em seu cotidiano, em sua ligeira vantagem, faz-se considerado na perspectiva de uma diversificação da própria prática de ensino do docente. Já a segunda proposta, mais tradicional, faz-se presente em condições que, por vezes, se mistifica como ruim ou ineficiente, mas ao contrário, apresentou-se como coerente e satisfatória na percepção dos alunos. Assim, há de se acentuar que: algumas estruturas metodológicas de ensino encontram-se perpetuadas ao longo da carreira acadêmica de boa parte dos estudantes, condicionando e adaptando-os aos seus propósitos, que em vezes não referem-se a promoção das ações reflexivas e da contextualização histórica, mas sim de uma educação que seguir-se-á bancária (FREIRE, 2011). Cabe entender que estes esquemas tradicionais de práticas de ensino façam-se consideradas também devido à baixa incidência de outras propostas metodológicas e seus usos ao passo dos ciclos.

**Gráfico 04** - Organização quantitativa das respostas para questão 04.



**Fonte:** Bonfim (2018)

As respostas para quando questionados sobre a frequência em que os conteúdos se relacionam com experiências vivenciadas no dia-a-dia e aos que remetem-se aos conhecimentos prévios e suas formulações mentais sobre determinados fenômenos ou conceitos, apresentaram-se em 45% para “poucas vezes”, 43% para “quase sempre”, 9% para acontece sempre e 3% para nunca acontece. Desta forma, pode-se considerar que a superioridade se encontra nas situações afirmativamente positivas no sentido da prática docente capaz de promover o conceito de reflexão (Freire, 2018), pois somam-se 54% as respostas em que o processo quase sempre/sempre acontece.

Ainda assim, é necessário estabelecer o entendimento sobre os valores apresentados para o baixo relacionamento entre o conteúdo explicado e a mobilização de exemplos cotidianos no sentido da promoção da reflexão. Os 43% de respostas que mencionaram relacionar em poucas vezes os conteúdos às experiências cotidianas mostram-se preocupantes no sentido de o trabalho docente não agir significativamente para vias da aprendizagem. Portanto, ressalta-se que: tal circunstância retratada não impedir-se-á a aprendizagem formalmente estabelecida, no entanto, apresenta-se como ausência de instrumentos articulados no sentido de uma aprendizagem mais significativa e baseada na essencialidade do desenvolvimento histórico dos indivíduos.

## 5. Considerações finais

Com o presente estudo, buscou-se articular pesquisa e prática de ensino na busca pelo melhor estabelecimento da aprendizagem dos conteúdos de Física. Para tal, buscou-se constatar a existência do processo de transição da consciência (FREIRE, 2016) por vias da análise da

prática de ensino de Física segundo os conceitos de “diálogo e reflexão” necessários ao desenvolvimento da aprendizagem na perspectiva do desenvolvimento de uma “consciência crítica” sobre a realidade. Estabelece-se então que, o processo oportunizado pelas ações dialógicas segundo Freire (2016) ainda podem ser explorados e otimizados. E quanto a participação em sala de aula, pelos alunos, e a expressão aberta e franca na perspectiva do diálogo democrático, observa-se associação direta ao processo de relacionamento entre professor e aluno. De mesmo modo, a criação e fixação de uma ponte dialógica em que conceitos e conhecimentos prévios podem ser exteriorizados quando exercitado pelo docente as condições ideias de um ensino democrático e aberto.

Ainda, a análise das percepções dos alunos sobre as práticas pedagógico-metodológicas de sala de aula, apontou o equilíbrio comparativo entre uma prática baseada no trabalho dos conhecimentos prévios e nas experiências fenomenológicas, históricas e cotidianas, para com a forma de estabelecer-se inicialmente a exposição do conteúdo em lousa para que posteriormente fizesse a explicação. Assim, constata-se que, apesar do que considera Rodrigues (2017, p. 76) ao afirmar que “Em outras palavras, o ensino de física tem mais significado se o currículo for consequência da problematização do mundo, e não o contrário” não se faz uma verdade absoluta para o processo de ensino-aprendizagem. De certa forma, vale destacar do presente estudo, a percepção de existência de processos de reflexão e de práxis (FREIRE, 2016) ao passo das práticas de ensino-aprendizagem na disciplina de Física.

Por fim, comprehende-se com o presente estudo, a busca pela melhor compreensão da complexidade do processo de ensino-aprendizagem das Ciências, dentre elas, a disciplina de Física. Mostra-se pertinente na medida em que se posiciona sob uma proposta metodológica baseada nos conceitos de “diálogo” e “reflexão” de Paulo Freire e na perspectiva da educação que essencialmente comprehende-se por qualificar e dignificar o ser humano, permitindo-lhe posicionar-se conscientemente no reconhecimento de si e na leitura que faz da realidade, além de desenvolver suas capacidades de atuação social, político e econômico em plenitude.

## Referências

FERREIRA, Juliana Battistus Mateus. O despertar da consciência crítica na alfabetização de crianças com o método Paulo Freire. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, v.26, n. 2, p. 103-119, jul-dez. 2017.

FREIRE, P. **Conscientização**. 1<sup>a</sup> Edição. São Paulo: Cortez, 2016.

FREIRE, P. **Pedagogia do compromisso**. 2<sup>a</sup> Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018 (1<sup>a</sup> Ed. 2001).

FREIRE, P. **Por uma pedagogia da pergunta.** 7<sup>a</sup> Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011 (1<sup>a</sup> Ed. 1985, dial.).

GUNTHER, Hartmut. Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa. **Psic.: Teor. e Pesq.**, Brasília, Vol. 22, n. 2, p. 201-210, Mai-Ago/2006.

MINAYO, Maria Cecília de S.; SANCHES, Odécio. Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade? **Cad. Saúde Pública**. Rio de Janeiro, 9 (3): 239-262, jul-set, 1993.

NASCIMENTO, Tiago Lessa. **Repensando o ensino da Física no ensino médio.** Monografia (Graduação em Licenciatura Plena em Física) – Universidade Estadual do Ceará, Centro de Ciências e Tecnologia. Fortaleza, 2010.

RODRIGUES, Igor Lôbo Siqueira. **Paulo Freire e o Ensino de Física - O Caráter Freireano de Relatos de Experiência do SNEF.** Rio de Janeiro, 2017.

SCOCUGLIA, A. C. Paulo Freire e a Conscientização na transição pós-moderna. **Educação, Sociedade & Culturas**, nº 23, 2005, 21-42.

## **RELATO DE EXPERIÊNCIA: O QUE A FACULDADE NÃO ENSINOU, A PRÓPRIA ESCOLA ENSINA AO PROFESSOR**

Hebe Neiva dos Santos

Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul - UEMS

### **Introdução**

*“pois não é de todo infeliz aquele que pode contar a si mesmo a sua história”*

Maria Zambrano

Ao fazer recortes dentro dos 20 anos de dedicação à docência, evidencio certo grau de dificuldade no que tange a escrita cronológica de tantos momentos registrados em minhas memórias. Ao relatar, revejo e faço reflexões sobre cada momento vivido nesta trajetória que me constituiu, sob a luz da consciência que tenho hoje. Ao olhar a realidade escolar de crianças e jovens ingressos no Ensino Fundamental II, sem o domínio da leitura e da escrita, como também das questões lógico-matemáticas, experimento uma realidade angustiante, pois faço parte deste universo e sinto-me impotente, pois sei que minha formação, assim como de muitos outros docentes, não me habilita para intervir e mediar um processo de alfabetização neste nível de ensino.

Ao entrar em atividade de relatar refletindo sobre a realidade vivenciada, norteada pela teoria na qual aportamos, os sentimentos e as emoções, aflorados nesse processo ganham

significados diferentes. Consigo compreender melhor, agora, o que vivenciei dentro da sala de aula e que culturalmente internalizei como profissional, o que consequentemente marcou meu desenvolvimento humano. Segundo Newton Duarte “[...] a apropriação da cultura é o processo mediador entre o processo histórico de formação do gênero humano e o processo de formação de cada indivíduo como um ser humano” (DUARTE, 2004, p. 50)

Revisei minha vida escolar, do primeiro ano até os dias atuais, e agora, tomo consciência de como cada professor, com os quais estudei, contribuiu para a minha forma de atuar como profissional da Educação. Simultaneamente, questiono-me sobre qual o (re)significado que pretendo dar à minha prática e a mim mesma como indivíduo.

Construir este relato, após o contato com a teoria Histórico-Cultural, sob os pressupostos de *Vigotsky*, fez-me repensar o quanto o espaço escolar é determinante na trajetória de uma família, pois vejo como foi importante a decisão dos meus pais de oferecer aos filhos a oportunidade que eles próprios não tiveram: o acesso à escola.

Mesmo excluídos do acesso à escola e inseridos no mundo do trabalho ainda na infância, meus pais entendiam que a escola era importante e possibilitaria aos seus filhos a oportunidade de percorrer caminhos diferentes dos quais eles foram submetidos. Portanto, mesmo diante das precariedades, é um alento saber que tive direito à escola e que por isso posso conduzir outras pessoas pelo caminho do conhecimento, contribuindo para a formação e transformação de muitos, assim como estou sendo transformada a cada dia, também por meio da Educação.

## 1. Minha vida discente: do Ensino Médio ao Ensino Superior

*“O pensamento não é simplesmente expresso em palavras; é por meio delas que ele passa a existir.”*

Lev S. Vigotsky

Meu desenvolvimento escolar é considerado como uma trajetória de sucesso, pois fui alfabetizada no Tempo Certo<sup>1</sup>. Porém, conforme afirma Saviani, “a alfabetização é, portanto, a pedra de toque de todo o sistema de ensino. Seu tratamento inadequado determinará

---

<sup>1</sup> O PNAIC - Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa é um compromisso formal e solidário assumido pelos governos Federal, do Distrito Federal, dos Estados e dos Municípios, desde 2012, para atender à Meta 5 do Plano Nacional da Educação (PNE), que estabelece a obrigatoriedade de “Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental (BRASIL, 2017).

negativamente toda a trajetória escolar” (SAVIANI, 2001, n.p).

Ao concluir o Ensino Fundamental, veio a primeira dúvida em relação a minha vida profissional: em nível de Ensino Médio, escolher entre o Colegial e o Magistério, opções para aquela época. Optei pelo Colegial (equivalente aos 1º, 2º e 3º anos do Ensino Médio), contrariando, pela primeira vez, os meus pais, que enxergavam no Magistério uma oportunidade de formação profissionalizante, pois estávamos na década de 90, em plena crise financeira, com altos índices de inflação e preços descontrolados.

A minha recusa pelo Magistério tinha um objetivo único, ter acesso ao Ensino Superior, e o que sabia, pela cultura local, era que o Magistério limitaria esse sonho. Terminado o ensino médio, a minha realidade financeira me levou a cursar Licenciatura em Ciências Biológicas, depois de ficar em dúvida se cursaria Letras, pois gostava de ler e escrever, ou Ciências Naturais, que me seduzia pois eu entendia que este curso falava sobre a vida.

Minha intenção não era ser professora, escolhi o que entendia que seria menos cansativo: Ciências Naturais. Consequentemente, passei pela graduação, dois anos da Licenciatura Curta, apenas cumprindo horários, fazendo trabalhos e provas. Não fiz questão de apropriar do conteúdo oferecido. Mesmo assim, me orgulhava, pois eu seria a primeira pessoa da família a ter um curso superior, fato que me fazia continuar. Porém, a angústia de cursar uma licenciatura e não me ver como professora, me levava a pensar em desistir, mas para concluir o Ensino Superior, este era o único caminho.

No último ano, duas professoras foram fundamentais nas minhas decisões, pois despertaram em mim o interesse para a docência, o que norteou minhas escolhas a partir da Biologia. Assim, com um objetivo definido, vivenciei o último ano da faculdade. Conforme afirma Duarte: “[...], pois não há apropriação da cultura se não tiver ocorrido à objetivação do ser humano nos produtos culturais de sua atividade social” (DUARTE, 2004, p. 50).

A minha formação, até então, trouxe o conhecimento de conteúdos sobre a Biologia, porém não me possibilitou, mesmo sendo um professor habilitado, um olhar investigativo, muito menos me conduziu para o pensamento crítico que me levasse a perceber sobre a função social do professor. Até o final da década de 90 as Instituições Ensino Superior (IES) privadas não incentivavam à pesquisa e/ou à produção científica. Também não ofertavam bases teóricas que norteassem o posterior exercício da docência, o ensino e a aprendizagem, de seus alunos egressos. O que importava para aquele contexto era o título. Professora formada, com um diploma nas mãos, eu tinha o caminho aberto para ser contratada como profissional da Educação.

## 2. Minha vida docente: trajetória e formação continuada

*“Todo profissional do ensino-aprendizagem de qualquer conteúdo esteve sempre e está a serviço de um ideal de ser humano.”*

Miguel G. Arroyo

Aos 20 anos de idade, eu estava no meu primeiro emprego, graças ao meu diploma. Tudo era novo e um misto de orgulho e medo me deixava angustiada, pois agora eu era uma profissional , apta, legalmente, a exercer aquele trabalho, mas, ao mesmo tempo, não me sentia pronta para assumir tamanha responsabilidade: ensinar.

Havia a questão financeira, estava formada e precisava trabalhar. De maneira automática e alienada, hoje vejo que foi assim, entrei na Educação como muitos colegas de profissão também ingressaram, porém, algo na realidade escolar me incomodava. Eu queria contribuir, resolver as questões do dia a dia com meus alunos, mas não sabia como. Acredito que o resultado de todo o processo de humanização realizado na infância, fundamentava o desejo e o dever de fazer o melhor que eu pudesse, por mim e por meus alunos.

No primeiro dia de aula, perguntei sobre a vida dos alunos e percebi que ao saber um pouco da história de cada um, eles se envolviam mais com as minhas aulas. Sendo professora iniciante, para facilitar meu trabalho, seguia as ações dos colegas experientes, vivenciando os mesmos resultados, inclusive as amarguras e fracassos. A falta de embasamento teórico sobre ensino e aprendizagem me mantia na vulnerabilidade profissional. Mesmo assim, o meu objetivo agora era efetivar num cargo público para ter estabilidade profissional e financeira. Conforme meu ponto de vista, para a época, eu faria uma especialização somente se eu conseguisse ser servidora efetiva. Eu entendia que para ser apenas contratada era desnecessário estudar mais, pois, mesmo sem especialização eu continuaria atuar da mesma forma.

Em 2005, veio minha primeira posse por concurso público, e como condição para mudar de nível, segundo o plano de carreira, era necessário fazer uma Pós-Graduação *Lato Sensu*. Seguindo a prática comum entre os meus colegas de profissão, inscrevi-me, juntamente com vários outros profissionais da educação, numa especialização na modalidade Educação a Distância (EaD) e levamos como fator determinante para a escolha: o valor do curso, as condições de pagamento, a quantidade de encontros presenciais, pois o curso era adequado para a realidade dos professores da rede pública, satisfazendo os interesses financeiros de muitas IES privadas, pois a quantidade de professores interessados neste tipo de curso era grande.

Também para o capitalista o sentido da atividade é dado pelo, digamos, “retorno financeiro” da atividade, o qual, neste caso, não é o salário, mas o aumento do capital. De qualquer forma, assim como ocorre para o operário, não é a utilidade social daquilo que é fabricado que confere sentido à atividade empresarial. (DUARTE, 2004, p. 57).

Concluído o curso, *lato sensu*, percebi que tão pouco acrescentou à minha vida profissional. Agora, imagino o leitor lendo este trabalho e talvez pensando: “o que esta professora produziu científicamente, estando dentro de um programa de Pós-Graduação *Scritu Sensu* em educação?” Minha produção aconteceu dentro do mínimo exigido pelo programa, infelizmente.

Sou fruto de cursos para formação de professores organizados por grupos capitalistas, e portanto, segui, parte de minha carreira profissional, despreocupada com a formação acadêmica de qualidade e com desenvolvimento humano. Comecei a sair desse estado de alienação somente em 2007, ao ter a oportunidade de ser convidada para coordenar um programa do governo mineiro, que ofertou uma excelente formação continuada na área temática de Orientação Sexual, intitulado “Programa Educacional de Atenção ao Jovem”, o programa “PEAS Juventude”<sup>2</sup>. Este programa era conduzido por uma equipe pedagógica bem qualificada, integrada por psicólogos e pedagogos. Durante seis anos, participei das capacitações presenciais em Belo Horizonte, e, depois, compartilhava, quinzenalmente, o conhecimento adquirido, com um grupo de professores dentro da escola, o GDPeas<sup>3</sup>, para atendermos a um grupo de alunos, o JPPEas<sup>4</sup> oferecendo oficinas temáticas sobre o eixo: Sexualidade e Afetividade, com ações incentivadoras do protagonismo juvenil. Essa experiência mudou minha concepção sobre ser educadora e sobre o quanto a educação e a cultura fazem a diferença na vida de um ser humano.

---

<sup>2</sup> O Projeto PEAS JUVENTUDE, dirigido aos alunos do ensino médio público em Minas Gerais, está voltado para a implementação de programas capazes de propiciar aos jovens uma maior autonomia na condução de suas vidas. Complementando a formação escolar através de ações de caráter lúdico-educativo, os diversos programas, respeitada a sua especificidade, buscam viabilizar a integração social dos jovens, visando sempre à auto-realização e o protagonismo. Em vista da complexidade das sociedades contemporâneas e dos inúmeros desafios para a juventude enquanto lugar de cidadania é crescente a importância de quais as questões da juventude enquanto sujeito-social específico sejam contempladas.

<sup>3</sup> GDPeas (Grupo de Desenvolvimento do PEAS) era um grupo composto inicialmente por 28 professores na E.E. Antonio Ferreira Barbosa e ao final possuía 16 professores atuantes.

<sup>4</sup> JPPEas (Jovens Protagonistas do Peas) um grupo de 40 alunos, selecionados entre o 8º Ano do Ensino Fundamental e o 3º Ano do Ensino Médio e que semanalmente participavam de oficinas temáticas em horários extra-turno.

O governo mineiro tinha esse programa como oneroso, mesmo sendo um espaço para pesquisas e produção de material científico, como relatórios e dissertações acadêmicas. Este foi mais um dos programa governamental que deu certo e de forma insperada, e frustrante aos professores e alunos envolvidos, foi extinguido, sem maiores explicações às escolas participantes.

Pela experiência adquirida nos anos anteriores, fui novamente convidada, em 2014, para ser coordenadora, dentro da mesma escola, de um novo programa de formação continuada oferecida pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) - O Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio<sup>5</sup>. A adesão dos professores a este pacto não foi a ideal. Mesmo sendo a primeira vez que era oferecida uma formação continuada dentro da própria escola, no horário do Módulo II <sup>6</sup> e com uma ajuda financeira (bolsa de estudos), apenas 20 professores dos 63, em efetivo exercício, fizeram a adesão. O Pacto proporcionou ao grupo grandes momentos de estudo, discussão sobre o exercer na docência e de reflexão sobre as nossas práticas pedagógicas. E, mais uma vez, mesmo diante dos bons resultados e produções, este programa também foi suprimido, por ser considerado, agora pelo governo federal, como ação de alto custo.

Assim, passei a me perguntar com frequência: como posso contribuir para a formação integral dos meus jovens alunos excluídos, com os que percebem e com os que não tem consciência de suas necessidades e condição atual? O que faço de efetivo nas minhas aulas de ciências/biologia que permite que realmente aconteça o processo de ensino-aprendizagem? O que nós, educadores, fazemos para mudar esse cenário de exclusão social fortalecido, muitas vezes, pela ação alienada da escola pública?

Diante da consciência de que não entrei na docência por amor à profissão, mas que escolhi ficar, decidi procurar uma formação que contribuísse para meu exercício na docência, pois entendi que eu deveria contribuir para que meu aluno conhecesse sua própria cultura e que este conhecimento lhe trouxesse consciência de que ele era capaz de mudar o rumo de sua história, redirecionando seu futuro.

---

<sup>5</sup> O Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, instituído pela Portaria nº 1.140, de 22 de novembro de 2013, representa a articulação e a coordenação de ações e estratégias entre a União e os governos estaduais e distrital na formulação e implantação de políticas para elevar o padrão de qualidade do Ensino Médio brasileiro, em suas diferentes modalidades, orientado pela perspectiva de inclusão de todos que a ele tem direito.

<sup>6</sup> Duas horas semanais destinada ao estudo e desenvolvimento de práticas pedagógicas no estado de Minas Gerais.

As lacunas deixadas na formação inicial pela maioria dos cursos de licenciatura oferecidos pelas IES privadas, a falta de conhecimento pedagógico com aporte teórico que traga consistência ao ato de ensinar, bem como a falta de orientação à pesquisa e à produção científica, dificulta o processo de ensino e consequentemente, impossibilita a fluência da aprendizagem. Desta maneira, a escola pública, que tem a maioria de seu corpo docente formada nessas instituições, sofre para atender os alunos em suas singularidades, assim como, mediar para que diminuam as dificuldades relacionadas ao processo de aprendizagem.

### **3. Mestrado – um novo olhar sobre a profissão de mediar o ensino**

Entrei nesse universo, no primeiro semestre de 2018, como aluna especial da disciplina “Formação Docente e Pesquisa em Educação”, pois buscava algo que norteasse a minha prática como professor, “respeitando o princípio de que o ser humano busca superar-se a cada momento, devemos procurar sabedoria por toda a vida, sob pena de desprezarmos a valiosa oportunidade de dar um sentido pleno à nossa existência”. (CHALITA, 2004, p. 147).

Foi no mestrado que me senti satisfeita, o encanto e o incentivo necessários, bem como o norte e o caminho a seguir. Ansiosa por respostas, participei do processo seletivo para aluno regular e hoje me encontro dentro de um Programa de Pós-Graduação *Scrito Sensu* em Educação, pesquisando e aprendendo, pois sei, agora, que para ser um bom profissional é um caminho de entrega, é necessário ter comprometimento e dedicação, e a isto que me proponho todos os dias.

Estamos atrás de nossa identidade de mestre. O que não mudou, talvez, possa ser um caminho tão fecundo para entender-nos um pouco mais, do que estar à cata do que mudou, dos moderninhos que agora, somos. Mas por que continuamos tão iguais os mestres de outrora e de agora? Por que repetimos traços do mesmo ofício, como todo artífice e todo mestre repetem hábitos e traços, saberes de sua maestria. Nossa ofício carrega uma longa memória (ARROYO, 2004, p. 17).

Atualmente, sou professora efetiva em dois cargos, Ciências e Biologia, em escolas públicas do Estado de Minas Gerais, no Triângulo Mineiro. Entre as várias dificuldades que enfrentamos no dia-a-dia, uma delas me angustia mais, a ausência de habilidades para a leitura e à escrita, bem como, para os números, nas crianças que ingressam no Ensino Fundamental II.

Hoje, considero que esses alunos, estando nos anos finais do Ensino Fundamental, sem ter adquirido as competências e habilidades para a leitura e a escrita, ou mais especificamente, não estando alfabetizados nesta etapa da Educação Básica, tiveram, de

alguma forma, seus direitos de aprendizagens violados.

A condição de muitos dos meus alunos, semi-alfabetizados e/ou não alfabetizados, que os fazem olhar, descrentes, para uma lousa cheia de números e letras, signos não interpretados por eles, tornou-se meu objeto de estudo. Questiono também sobre o silenciamento das políticas públicas e sobre a violência escolar que, mesmo de forma velada, sustentam essa realidade. Estudo sobre as atuais políticas públicas referentes à alfabetização nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e, às propostas de intervenção, asseguradas em Lei, para atendimento das crianças que não foram alfabetizadas e letradas no Tempo Certo e portanto submetidas a um processo de alfabetização sofrida e tardia. Nesse contexto, tanto o professor, quanto o aluno, muitas das vezes, não percebem sua condição de cidadãos com direitos violados pela própria instituição social, a escola. Visto que este lugar é destinado a ensinar, o que quase sempre acontece é a promoção da exclusão social por não conseguir ensinar, alimentando o círculo vicioso que é o fracasso escolar.

**Figura 01 – Fracasso Escolar**



**Fonte:** Livro “Cuidado, Escola!”

Ler é uma das mais significativas aquisições culturais da humanidade e tem uma valor e função social indiscutível. Portanto, este direito deve ser garantido dentro da escola, pois este saber proporciona ao aluno, além de seu desenvolvimento escolar e dentro da sociedade, o seu desenvolvimento humano, pois, quando bem feito, o saber ler e escrever da liberdade ao aluno leitor à busca incessante por conhecimento, o que possibilitaria a superação de sua realidade, muitas vezes dolorosa. O contrário disso, dentro da escola, além de outros resultados negativos, gera também a indisciplina em sala de aula, fato que atormenta a maioria dos professores da escola pública. Diante da complexa realidade da sala de aula, muitas das vezes, o professor, quando está diante do aluno com dificuldade de aprendizagem, não consegue perceber que a indisciplina e a apatia diante da oferta do conhecimento podem ser a expressão inconsciente da dor de sentir-se incapaz de participar do processo de aprendizagem.

Assim, é importante acentuar que a compreensão da alfabetização deve levar em conta, sobretudo, os contextos históricos e sociais em que ela ocorre e, desse modo, precisa ser concebida como prática social e cultural que se desenvolve de diferentes maneiras, em diferentes contextos, para atender a finalidades específicas de grupos humanos que utilizam a leitura e a escrita para fins sociais, profissionais, entre outros. Porém, não se pode perder de vista que a alfabetização precisa tornar-se um elemento fundamental para a libertação e mudança social. (CONTIJO, 2014, p.14)

Para compreender por que o aluno não conseguiu alcançar a alfabetização, demanda ao professor entender sobre conceitos dentro do tema alfabetização, bem como saber como se dá o processo de alfabetização. Faz-se necessário, também, compreender o que deve acontecer na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental, para que a criança aproprie-se da leitura e da escrita, bem como, ter conhecimento sobre esse processo, facilita o entendimento do professor na sua compreensão sobre por que o aluno chegou para aquela etapa, anos finais do Ensino Fundamental, sem estar devidamente alfabetizado. Segundo Soares, a alfabetização pode ser entendida como:

[...] processo de aquisição e apropriação do sistema da escrita, alfabetico e ortográfico; em segundo lugar, e como decorrência, a importância de que a alfabetização se desenvolva num contexto de letramento – entendido este, no que se refere à etapa inicial da aprendizagem da escrita, como a participação em eventos variados de leitura e de escrita, e o consequente desenvolvimento de habilidades de uso da leitura e da escrita nas práticas sociais que envolvem a língua escrita [...] (SOARES, 2004, p. 16).

Desta maneira, entendo que a leitura e a escrita é uma consequência de apropriações do mundo letrado, o que dá ao professor da Educação Infantil a responsabilidade de mediar essa aquisição, para que nos primeiros anos do Ensino Fundamental aconteça a alfabetização. Como se promove esta apropriação pela criança, deve, então, ser elemento fundamental no currículo de todos os cursos de formação de professores, mais especificamente os cursos de Pedagogia.

### **Considerações Finais**

Este relato de experiência não se apresenta como ideal, como eu também, como profissional, ainda não estou, porém sigo agora um caminho de crescimento profissional e naturalmente, de crescimento pessoal. Assim, por meio de muitas leituras, reflexões, escritas e com muita humildade quero não ser a mesma que fui ontem, mas o melhor que eu puder ser como ser humano, para mim, para minha família, contribuindo na transformação também da sociedade na qual estou inserida.

Se as Políticas Públicas Educacionais contemporâneas que regulamentam a

alfabetização se distanciam do sucesso ou vão de encontro ao fracasso escolar? Não posso afirmar ainda. Continuo, então, a pesquisar, analisar e tentando entender como é realizada a implementação das políticas públicas para o processo de ensino-aprendizagem. Entender sobre como se dá a violação do direito de aprender desses alunos que não foram alfabetizadas na idade certa, bem como o silenciamento que há dentro da escola pública, é um caminho que estou percorrendo para encontrar respostas que possam contribuir para mudar realidades como a que apresentei aqui, pois, mais do que uma utopia de professora que tem consciência de seu dever, esse é um direito de todo cidadão: ter uma educação de qualidade, tanto para quem aprende, quanto para quem ensina.

## Referências

ARROYO, M. G. **Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis: Vozes. 2004.

BRASIL. **Documento Orientador. PNAIC em Ação** , p. 33. 2017.

BRASIL. Portaria nº 1.140, de 22 novembro de 2013. Institui o o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio e define suas diretrizes gerais, forma, condições e critérios para concessão de bolsa de estudo e pesquisa no âmbito do Ensino Médio público, nas redes estaduais e distrital da educação. Diário Oficial da União. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=20189:pacto-nacional-pelo-fortalecimento-do-ensino-medio> . Acesso em: 28/07/2019.

CHALITA, G. **Pedagogia do Amor: a contribuição das histórias universais para formação de valores das novas gerações** (2 ed.). São Paulo: Gente. 2004.

DUARTE, N. Formação do indivíduo, consciência e alienação: o ser humano na psicologia de A. N. Leontiev. **Caderno CEDES**. Campinas, vol. 24, n. 62, p. 44-63, abril 2004. Acesso em 28 de jul de 2019, disponível em:  
[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-32622004000100004&lang=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622004000100004&lang=pt)

HARPER, B., CECCON, C., OLIVEIRA, M. D., & OLIVEIRA, R. D. (1987). **Cuidado, Escola!** (P. FREIRE) São Paulo: Brasiliense. 1987.

SAVIANI, D. As Perspectivas Construtivas e Histórico-Críticas sobre o desenvolvimento da Escrita. In: L. M. MARTINS, & A. C. MARSIGLIA, **As Perspectivas Construtivas e Histórico-Críticas sobre o desenvolvimento da Escrita. Prefácio**. Campinas: Autores Associados. 2015.

## 2.2 EIXO - LINGUAGEM, LITERATURA E ALFABETIZAÇÃO

### LEITURA LITERÁRIA: RELATOS DE EXPERIÊNCIAS DE SUCESSO

Suzimara Regina Batista (UEMS/Paranaíba)<sup>7</sup>  
Vivien dos Santos Carneiro Lopes (UEMS/Paranaíba)<sup>8</sup>

#### Introdução

Quando pensamos em leitura, logo nos vem à mente a ideia de uma atividade mecanizada e automática. No entanto, ler é mais que isso, é atribuir um significado ao texto, seja ele verbal ou não verbal, sendo assim, um processo, um pacto que é construído entre o texto e o leitor.

Ler é uma operação inteligente, difícil, exigente, mas gratificante. Ninguém lê ou estuda autenticamente se não assume, diante do texto ou do objeto da curiosidade a forma crítica de ser ou de estar sendo sujeito da curiosidade, sujeito da leitura, sujeito do processo de conhecer em que se acha. Ler é procurar, buscar, criar a compreensão do lido; daí, entre outros pontos fundamentais, a importância do ensino correto da leitura e da escrita. É que ensinar a ler é engajar-se numa experiência criativa em torno da compreensão. Da compreensão e da comunicação. (Paulo Freire, 1992).

Fonte inesgotáveis de debates e pesquisas, a leitura tem sido protagonista no cenário educacional, uma vez que a ela e, consequentemente, a escrita, são muito importantes para que as pessoas exerçam seus direitos, possam trabalhar e participar da sociedade com cidadania.

Sobre o ato de ler, Paulo Freire (1989) afirma:

Me parece indispensável, ao procurar falar de tal importância, dizer algo do momento mesmo em que me preparava para aqui estar hoje; dizer algo do processo em que me inseri enquanto ia escrevendo este texto que agora leio, processo que envolvia uma compreensão crítica do ato de ler, que não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. A leitura do mundo precede a leitura da palavra [...]

---

<sup>7</sup> Aluna Especial do Programa de Pós-Graduação da UEMS – Paranaíba  
OAE - Orientadora de Apoio Educacional - Centro Paula Souza - ETEC de Fernandópolis  
Professora de Educação Básica II – Especialista em Arte da Escola Municipal Profª Elza Maria de Souza Fava Figueira e CEMEI Amélia Lucinda de Jesus – Votuporanga – SP

<sup>8</sup> Mestranda em Educação - Universidade do Estado do Mato Grosso do Sul (UEMS) Paranaíba.  
Professora/Vice-Diretora da E.E. Professora Élide Apparecida Carlos - Urânia-SP  
Professora da Etec Professor Armando José Farinazzo - Fernandópolis SP  
<http://lattes.cnpq.br/8508629964077861> / [vivien.lopes@etec.sp.gov.br](mailto:vivien.lopes@etec.sp.gov.br) / [Vivien.lopes@educacao.sp.gov.br](mailto:Vivien.lopes@educacao.sp.gov.br)

Percebemos que a realidade atual está cada vez mais afastando nossos alunos dos livros, muitas vezes pelo uso cotidiano e excessivo de computadores, redes sociais, ambientes virtuais, assim como, videogames, TV, dentre outros e até mesmo o acesso restrito de leitura no ambiente familiar. Tal distanciamento ocasiona a falta de interesse em ler, por consequência dificuldades marcantes na expressão oral e na escrita de texto: vocabulário precário, uso informal da fala, dificuldade de compreensão e interpretação textual e muitos erros ortográficos.

Faz-se então necessário que a escola busque resgatar o valor da leitura, de forma significativa e não somente como obrigação, mas também como ato de prazer e requisito para emancipação social e promoção da cidadania. Desta forma, faz-se uso de metodologias ativas, a interdisciplinaridade, ambas com o intuito de aperfeiçoar a autonomia individual do aluno, desenvolvendo-o como um todo, para que ele seja capaz de compreender aspectos cognitivos, socioeconômicos, afetivos, políticos e culturais.

Além disso, o papel da escola deve ocupar lugar de destaque, no sentido de orientar o processo de seleção das informações que recebemos diariamente em livros, revistas, sites dentre outros. Além disso, faz-se necessário transformar essas informações em conhecimento, ou melhor dizendo, construí-lo a partir das mesmas.

Entretanto, não somente este é o papel da escola como também o de mostrar os objetivos da leitura e da importância do ato de ler, com isso, notamos que lemos para saber do que se trata algo, para compreender algo, para aumentar nosso vocabulário e auxiliar na escrita e, também, lemos para ajudar ao próximo.

Os projetos Enamorados da Literatura e Literatura Solidária tiveram como propósito tal ação, já que o mesmo faz uso de metodologia diversificada para integração e apropriação do aluno em relação as obras literárias por meio da linguagem artística ao elaborar uma cena/imagem de transmita seu conceito e reconhecimento da obra apreciada, ampliando seu repertório cultural e desenvolvendo suas técnicas de leitura e interpretação, construído por estudo prévio da Literatura: Brasileira, Portuguesa, Espanhola e Artes.

Ajudar ao próximo constituiu outro fator, o qual norteou nossa pesquisa e, principalmente, a execução dos projetos, por meio da sugestão de confecção de livrinhos a partir de materiais recicláveis e com estórias autorais pelos alunos do ensino médio.

Inicialmente, fizemos as leituras sugeridas pela professora, das quais foram cobradas atividades diversas como: interpretação, dramatização, reescrita dentre outras e, em seguida, fizemos diversas leituras, aos sábados, com textos escolhidos por nós.

## **Metodologia**

Para a realização do projeto “Enamorados da Literatura”, levou-se em conta a afirmação exposta por Proença (2012, p. 3):

A familiaridade com as artes visuais favorece a compreensão das obras literárias. É também fonte de referência essencial para o entendimento do processo histórico e um meio agradável de construir uma visão mais ampla do processo cultural.

Durante o 1º ano dos alunos, é realizada a apresentação do "cardápio" literário de obras, momento em que os alunos realizarão a leitura de obras como Orgulho e Preconceito, O morro dos ventos uivantes, Romeo e Julieta, O Retrato Oval, O retrato de Dorian Gray, no componente de Língua Inglesa. Já em Língua Portuguesa/Literatura, são apreciadas as obras: Ilíada, Odisseia, Tristão e Isolda, dentre outras.

No 2º ano, têm como novidade, a língua Espanhola, no qual apresenta algumas obras como Dom Quixote, El Chavo, El Burlador de Sevilla. Dando sequência nos componentes do ano anterior, acrescentam-se as obras nacionais, tais como: A Moreninha, A Viuvinha, Lucíola, A Senhora, Cinco minutos, Ubirajara, Amor de perdição, O Guarani, Dom Casmurro, Memórias Póstumas de Brás Cubas. Valorizando a autonomia e protagonismo dos alunos, é permitido a sugestão de obras contemporâneas ou de sua preferência, sendo essas: Cinderela, A dama e o vagabundo, Turma da Mônica, A teoria de tudo, Percy Jackson, Como era antes de vocês, dentre outros.

Selecionadas as obras, e organizada as duplas, é realizado um debate em que os alunos estudam a melhor forma de representação da obra por meio de uma cena/imagem, levando em consideração seu contexto histórico, autor e intenção, não perdendo a essência da obra literária.

Além disso, tais leituras inspiram a criatividade para desenvolverem novas histórias, passando à etapa de redação das mesmas, confecção dos livros e dos quadros, doação dos livros e exposição dos quadros.

## **Resultados**

O trabalho em equipe foi gratificante, especialmente porque houve o envolvimento de todos e, aliado, as atividades diversificadas, proporcionou uma aprendizagem sólida e significativa.

Figura 1: Leitura dos livros



Fonte: Próprio autor

Durante o período de elaboração da composição plástica das obras literárias, percebeu-se a dedicação dos alunos, assim como o trabalho em equipe aumentando a autoestima, o sentimento de pertencer a um grupo, o protagonismo juvenil e criatividade. Por meio da prática, foi evidenciado a preocupação das duplas produtivas em reproduzir características próprias das personagens principais de cada livro escolhido, a fim de que pessoas leigas identificassem a imagem/cena e as relacionassem com os grandes clássicos, conforme apresentado na Figura 2:

Figura 2. Elaboração da composição plástica das obras literárias



Fonte: Próprio Autor, 2017.

A integração entre os alunos não aconteceu apenas no momento de escrever as histórias, mas também em todo processo de confecção dos livros.

Figura 3: Confecção dos livros



Fonte: Próprio autor, 2017

Visita à APAE de Fernandópolis, entrega dos livrinhos e leituras dos textos produzidos pelos alunos.

Figura 4: Visita à APAE de Fernandópolis



Fonte: Próprio autor, 2017

Após a finalização dos quadros, como resultado deste processo educacional foi realizada em parceria com o Shopping Center da cidade a exposição intitulada “Ensino Médio em Ação: Enamorados da Literatura”, com a apresentação das obras na semana do dia dos namorados. Essa teve como objetivo apresentar ao aluno que o conhecimento não se restringe apenas aos

alunos envolvidos no projeto e muros da escola, mas sim acessível e possível de apreciação de toda comunidade. Este foi um trabalho de cooperação e colaboração entre alunos e professores. A elucidação artística pode ser confirmada com a Figura 5:

Figura 5. Exposição do projeto “Ensino Médio em Ação: Enamorados da Literatura”



Fonte: Próprio Autor, 2017.

### **Considerações finais**

Por meio da realização do projeto, pode-se concluir o desenvolvimento do gosto pela leitura de vários gêneros, a curiosidade por obras literárias não nacionais, a compreensão da necessidade de uso oral e escrito de vocabulário diversificado, conhecimento e apropriação das manifestações e técnicas artísticas, assim como compreensão da importância da língua culta.

Tais práticas corroboram com as afirmações de Freire (1992) de que o educando tem um saber a oferecer, pois este não é uma “tábua rasa”, vazia, sem conteúdo. Isso se mostra no momento em que as obras são diversificadas, valorizando a bagagem cultural de cada aluno, suas preferências, seus gostos e o que mais lhe dá prazer na leitura, sejam gibis à clássicos literários, afinal, ler é dar asas ao mundo.

Além disso, o envolvimento e a satisfação de participar do mesmo, nos proporcionou uma visão diferente do ato de ler, ampliando a maneira de perceber o mundo a nossa volta e compreender que quanto mais lemos, mais integrados estamos a ele.

O trabalho com leitura de diferentes tipos de textos e escrita/reescrita, mostrou-nos que o aprendizado significativo não é aquele que guardamos para nós e sim o que ultrapassa os muros da escola, fazendo com que simples alunos, tornem-se agentes deste processo, estimule

o protagonismo juvenil e, mais ainda, do mundo a sua volta; capaz de intervir de maneira a transformá-lo.

Concluímos que o ato de ler é recíproco e, também, que por meio da leitura ampliamos nosso vocabulário, nossa imaginação e criatividade, dinamizamos nosso raciocínio e nossa interpretação e, acima de tudo, fazemos os outros felizes.

## Referências

AZEVEDO, Ricardo. **Literatura infantil: origens, visões da infância e certos traços populares**. Disponível em <http://www.ricardoazevedo.com.br/Artigo07.htm>, acesso em 29/08/2014.

BARBOSA, B.; AMÁLIA, A. **Releitura, citação, apropriação ou o quê?** Capítulo 5 – Arte/Educação Contemporânea; Ana Mae Barbosa. Cortez- SP, 2005

CAMARGO, Edson Carpes; FONSECA, Jorge Alberto Lago. **A ética no ambiente escolar: educando para o diálogo**. Disponível em:<[coral.ufms.br/gpforma/2senafe](http://coral.ufms.br/gpforma/2senafe)> Acesso em 30 de abril de 2014.

CANDIDO, A. **A literatura e a formação do homem**. In: Ciência e cultura. São Paulo. USP, 1972.

CARDOSO, Z. de A. **A Literatura Latina**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

GALVÃO, Roberto Carlos Simões. **Educação para a cidadania: o conhecimento como instrumento político de libertação**. Disponível em: [www.educacional.com.br/articulistas](http://www.educacional.com.br/articulistas).

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 51 ed. São Paulo: Cortez 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: Um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992. 245 p

LIBÂNEO, José Carlos. **Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança**. Revista Educação & Sociedade, ano XX, n. 68, 1999, p 239 – 77. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo>.

MAGRIS, C. **O romance é concebível sem o mundo moderno?** In: Moretti, Franco (org.). A Cultura do Romance. Tradução de Denise Bottmann. São Paulo: Cosac Naify, 2009, p. 1013-1028

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS ENSINO MÉDIO. Artes. Brasília. MEC. 2000

PROENÇA, G. **História da Arte**. São Paulo: Editora Ática, 1994.

## 2.3 EIXO - FORMAÇÃO DE PROFESSORES

### A IMPORTÂNCIA DO PIBID NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: UM RELATO DE EXPERIÊNCIAS

Ana Paula Fujihara de Matos (UEMS/Paranaíba, PIBID/CAPES – paaulinhad@gmail.com)  
 Milena Aparecida Ferreira Silva (UEMS/Paranaíba, PIBID/CAPES – milenapba6@gmail.com)  
 Sara Sabrina Alves de Souza (UEMS/Paranaíba, PIBID/CAPES – sarasabrina1997@gmail.com)

#### Introdução

Durante os estudos sobre a prática docente surgem inúmeras dúvidas emergentes que afetam nossa crença nas habilidades e competências que apresentaremos em sala. Diante disso, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) tem se constituído como uma importante ferramenta nesse processo de reafirmar a nossa postura e segurança diante da realidade docente em sala.

O PIBID é um projeto de ensino que busca aliar teoria e prática dos discentes de cursos de licenciatura, do qual o subprojeto de Pedagogia, vinculado à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), faz parte. Ele integra, desde agosto de 2018, o PIBID em Maracaju e Paranaíba. Ressalta-se que, anterior a este projeto, a rede municipal de Paranaíba recebeu o PIBID em 2017.

O PIBID em Paranaíba é composto por um total de dezesseis bolsistas divididos em duas escolas, sendo oito em cada uma delas. Na primeira escola, com um público majoritariamente rural, as reuniões acontecem no período da manhã às terças e quartas-feiras; já na segunda escola, com um público em sua maioria, citadino, as reuniões acontecem no período da tarde, atualmente também às terças e quartas-feiras. Essas reuniões acontecem semanalmente e totalizam seis horas que, somadas a duas horas de reunião com a coordenadora do subprojeto, finalizam oito horas. Cabe ressaltar que esta última reunião, por sua vez, ocorre mensalmente.

Nesse sentido, este trabalho tem por objetivo apresentar um relato das experiências vivenciadas nessas duas escolas nas quais o PIBID de Pedagogia da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, na Unidade Universitária de Paranaíba é desenvolvido. Tais escolas<sup>9</sup> atendem às populações citadinas e rurais, como destacado. Nesse sentido, buscamos contemplar a realidade de formação docente presenciada pelas bolsistas, a fim de contrapor expectativas e

---

<sup>9</sup> Optamos, neste trabalho, por omitir o nome das escolas que sediam o projeto, em vista de preservar a identidade das escolas, das supervisoras e dos demais integrantes do subprojeto.

objetivos do Programa e a realidade nas escolas, bem como as dificuldades apresentadas pelos estudantes nesse processo. Este trabalho busca, ainda, relatar observações parciais do cotidiano vivenciado durante o período de vigência da bolsa iniciada em agosto de 2018 até o presente momento.

A pesquisa bibliográfica na qual se fundamenta este trabalho baseia-se em contribuições de Freire (2011) em *Pedagogia da Autonomia*, nas quais se buscam encontrar subsídios para pensar na educação como instrumento de possibilitar a mudança, a autonomia do educando e como compreensão de que a educação é uma forma de intervenção humana; Saviani (2009) em *Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro*, que objetiva situar a problemática da formação de professores no contexto brasileiro, principalmente após o século XIX, o que nos permite estabelecer relações com o PIBID, enquanto ferramenta que auxilia na formação de professores e que possibilita a interação escola-universidade; e Martins (2015) em *A formação social da personalidade do professor*, que contribui para pensarmos criticamente as características pessoais e as vivências profissionais que fundamentam a formação docente.

Parte-se, desse modo, de uma perspectiva histórico-cultural, uma vez que consideramos a importância de tornar a prática educacional uma atividade intencional e consciente que considere os fatores sociais no processo de desenvolvimento das crianças. Visto isso, nos atentaremos em destacar qual a importância do PIBID na formação inicial de professores e como este Programa tem se constituído na prática. Ainda, espera-se estabelecer reflexões críticas que contraponham teoria e prática, de modo a formar alunos críticos e ativos no processo educacional.

Por meio do PIBID, realizado nas escolas que atendem a dois grupos - citadinos e rurais - foi possível identificar como as dificuldades moldam o trabalho dos professores e de futuros professores. Neste caso específico, os participantes do PIBID identificaram tanto os problemas na forma de contemplar ambos os públicos, como também em aceitar visões diferentes sobre aprendizagem dentro do ambiente escolar.

### **A importância do PIBID na formação inicial de professores**

Pensando a educação como um investimento, buscando a melhoria da qualidade do ensino, aloca-se o PIBID como um instrumento que visa a atingir este objetivo e, consequentemente, formar futuros professores durante os cursos de licenciatura. A aprendizagem da prática docente na prática dos estudantes de licenciatura por meio do PIBID muito tem auxiliado, especificamente em três quesitos:

- 1) Possibilitar a união de teoria e prática: presenciar situações que, por vezes, só se tornam concretas na prática dentro da sala de aula tem permitido, mediante o PIBID, estabelecer a união de teoria e prática, bem como fortalecer a relação escola-universidade, levando para as regências e atividades desenvolvidas dentro da escola nossos saberes e a ciência desenvolvida dentro do espaço universitário.
- 2) Permitir o contato com instrumentos importantes da prática docente cotidiana, como o planejamento: embora as disciplinas nos cursos de licenciatura, especialmente no curso de Pedagogia, contemplem a didática e o planejamento das aulas, o domínio deste fundamental instrumento de trabalho do docente só se aperfeiçoa e se efetiva com o contato com os referenciais teóricos e o desenvolvimento deste nas regências, buscando atingir bons resultados em aula por meio da prática possibilitada nas escolas e da teoria aprendida no curso.
- 3) Aumentar o preparo, a segurança e reafirmação da nossa postura dentro da sala de aula: este contato inicial que nos é possibilitado com a sala de aula mediante o PIBID muito tem contribuído para reafirmar nossa postura em sala, bem como adquirir segurança e um melhor preparo da prática docente, fazendo com que desenvolvamos diversas habilidades nesse sentido, como: desenvoltura da fala/disco, desenvolvimento de linguagem que auxilie na compreensão dos alunos, dentre outros.

Todos esses benefícios podem ser experimentados pelos licenciandos desde o início do curso, inserindo-os no contexto escolar muito antes do estágio supervisionado, estabelecendo uma relação dialética entre professor e licenciando, nas quais estão inseridas a formação de professores e o ensino-aprendizagem, conforme nos aponta Freire (2011, n.p., grifo no original):

Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina ensina alguma coisa a alguém [...] Ensinar é algo mais que um verbo transitivo relativo. Ensinar inexiste sem aprender e vice-versa, e foi *aprendendo* socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar [...]. Aprender precedeu ensinar ou, em outras palavras, ensinar se diluiu na experiência realmente fundante de aprender. Não temo dizer que inexistente validade no ensino de que não resulta um aprendizado em que o aprendiz não se tornou capaz de recriar ou de refazer o ensinado, em que o ensinado que não foi apreendido não pode ser realmente aprendido pelo aprendiz.

Assim, o PIBID estende seus benefícios para além da formação dos participantes do programa – graduandos em formação -, mas também às escolas, uma vez que são acolhidos os alunos com baixo rendimento escolar, o que contribui para a formação inicial destes e para a

formação continuada do supervisor do projeto, bem como auxilia a escola na demanda de atividades extraclasse inclusas no calendário.

### **Relato de experiências**

Durante a experiência vivenciada no PIBID, que tem como objetivo incentivar a formação de docentes em nível superior, contribuir para a valorização do magistério e para a articulação da práxis necessárias à formação docente, foi nos permitido o contato com estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental, a saber, do primeiro ao quinto ano. Inicialmente, as atividades dentro da escola eram organizadas da seguinte forma: os encontros com a supervisora se davam as segundas e quartas-feiras, nas quais se dividiam atividades como planejamento, regência, plantão/apoio às atividades paralelas de demanda da escola e observação. Tais atividades eram compreendidas num intervalo de oito horas semanais para a realização das tarefas previamente elencadas e das demandas emergentes da escola. A organização do Programa em relação à escola tem por objetivo a carga horária de seis horas na instituição escolhida e duas horas de reunião com a professora coordenadora.

Neste período, realizamos atividades das quais se apontam algumas reflexões, especialmente no que se refere ao plantão. Neste, se retirava o aluno da sala para aplicar atividades de “reforço” que tinham como objetivo sanar as dificuldades de aprendizagem especificamente das disciplinas de Português e Matemática, que são de responsabilidade da professora regente. Diante disso, observa-se que, embora esta prática cumpra com os objetivos previstos pelo PIBID (Edital Pibid CAPES 07/2018), uma vez que elas aconteciam a cada quinze dias, notamos que interromper a atividade também interrompe a continuidade do processo de ensino-aprendizagem, fazendo com que os plantões não surtissem os efeitos esperados.

No início do programa, foram acordados os seguimentos de conformidade do documento EDITAL PIBID CAPES 07/2018, no qual há os regimentos a serem seguidos pelas escolas e estudantes bolsistas do PIBID em estado de formação. Um dos principais aspectos, segundo o documento era:

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; (CAPES, 2018, p. 1, grifo no original)

Entretanto, em grande maioria dos encontros, a principal função exercida pelos bolsistas se deu pela confecção e trabalhos envolvendo E.V.A<sup>10</sup>, como materiais pedagógicos e recursos didáticos, contrariando o eixo central proposto pelo Programa. Essas atitudes por parte da escola aconteciam tanto pela falta de respaldo da professora supervisora, quanto pela direção escolar que era omissa em relação aos objetivos do PIBID.

Além disso, destacam-se os longos períodos de regência que tornavam a prática docente cansativa aos bolsistas e aos alunos, retornando em baixo aproveitamento no aprendizado deles, que se dispersavam com facilidade e desenvolviam rapidamente as atividades propostas, especialmente os de faixa etária compreendida entre os seis e sete anos. Grande dificuldade no desenvolvimento da regência se apresentava devido à pouca comunicação existente entre a teoria (apresentada por meio do referencial teórico que embasava a construção do planejamento) e a prática (desenvolver atividades a serem realizadas com os alunos) na relação entre professora regente e bolsistas. Nesse sentido, Saviani (2009) destaca que:

(...) Cabe observar que (...) o modelo de formação de professores em nível superior perdeu sua referência de origem cujo suporte eram as escolas experimentais às quais competia fornece uma base de pesquisa que pretendia dar caráter científico aos processos formativos (SAVIANI, 2009, p. 146)

Observa-se aqui a importância de conferir um caráter científico aos processos formativos, especialmente às crianças, de maneira a fazer com que o professor tenha autonomia para pensar em uma prática intencional e transformá-la em sala, visto que a pesquisa científica vem para sustentar teoricamente a prática pedagógica que orientará todas as decisões e relações existentes na sala de aula e no âmbito escolar como um todo.

Por conseguinte, a organização dos horários e das atividades, desde maio de 2019, sofreu alteração por intervenção da Secretaria Municipal de Educação, com vistas a tornar o processo de formação, como as regências, mais dirigido e melhor aos bolsistas diante do cenário conflituoso dentro das escolas. Assim, dividiram-se os horários da seguinte forma: horários cumpridos na instituição de ensino eram divididos em dois dias na semana, as terças-feiras com o horário das 12h30min às 14h com regência de 15 em 15 dias e apoio em sala com os professores regentes nos dias alternados; e nas quartas-feiras das 12h30min às 16h30min dividido em dois tempos.

O primeiro horário disponível para a reunião do planejamento escolar que seria exercido nas regências dadas pelas professoras bolsistas, e segundo horário destinado a cortes e recortes

---

<sup>10</sup> Espuma Vinílica Acetinada. É uma espuma sintética de textura emborrachada muito utilizada no meio escolar na confecção de materiais pedagógicos e até mesmo em artesanatos, produtos infantis, calçados e como tapete em algumas modalidades de esporte, visto a sua capacidade de absorção de impactos e a facilidade de limpeza.

de E.V. A para a produção de jogos didático-lúdicos que serviriam a escola no que se refere a materiais pedagógicos. Em decorrência das regências se darem quinzenalmente, nas semanas em que não ocorrem as regências, os bolsistas são designados a cumprir o apoio pedagógico dentro de sala, auxiliando professores no exercício docente e cuidado com os alunos.

O objetivo principal do Programa é formar futuros professores por meio do contato com os estudantes em sala de aula, pois assim, pode se formar os docentes capacitados para compreender a vasta gama de contextos existentes em sala de aula, em conformidade com Freire (2011, n.p.): “[...] Pensar certo, do ponto de vista do professor, tanto implica o respeito ao senso comum no processo de sua necessária superação quanto o respeito e o estímulo à capacidade criadora do educando [...]”, visto que por meio do planejamento, segundo a teoria da Psicologia Histórico-Cultural, as regências em sala inicialmente eram norteadas por meio de perguntas problematizadoras, com as quais as professoras-bolsistas se dirigiam às crianças para identificar seus conhecimentos prévios de acordo com o contexto em que vivem para, com base nesses, se dirigir a ação pedagógica.

Feita a primeira análise da rotina realizada nas escolas que atendem, majoritariamente, um público citadino, cabe agora relatar as vivências e as reflexões do Programa em uma escola que atende em grande parcela, o público rural. O primeiro aspecto relacionado aos públicos distintos de ambas as escolas é que, durante breves momentos em que a escola de fato compreendeu a função do PIBID em espaço escolar, foi possível constatar que esses dois grupos diversos de escolas e estudantes apresentavam características diferentes sobre como a educação impacta em suas vidas.

Nas crianças residentes em meio rural foi possível observar que o único momento de contato com conhecimento, leitura e participação de eventos só ocorria em dias de aula, facilitada pela existência de um transporte para leva-los até a escola. Essas crianças entendiam a escola como um momento de estudo enquanto um exercício complementar às suas funções no âmbito privado, no qual a presença na escola se dava de forma obrigatória. Observa-se, neste caso, a dificuldade enfrentada pela escola em transformar o processo educativo para estes alunos em uma atividade.

Essas crianças não tratam o estudo como algo banal, porém eles acreditam que o aprendizado oriundo da escola trabalha como um auxílio para uma futura vida de responsabilidade em meio rural, pois elas têm como única fonte de informação - a escola, delimitando, de certa maneira, o acesso às demais informações. Em várias ocasiões houve a tentativa de pensar projetos para trabalhar com as turmas, porém como elas se encontram distantes da cidade poucas foram as respostas encontradas. Por um lado, já havia a justificativa

de estas crianças morarem longe, e por outro, a falta de experiência com projetos que respaldem estas crianças.

Elas mostram que suas personalidades são moldadas conforme a responsabilidade para com os serviços rurais e não para com a aprendizagem em ambiente escolar. Em uma situação de regência foi possível constatar tal atitude. Ao perguntar para uma criança o porquê de não poder passar uma tarefa para a próxima aula, a criança respondeu com a seguinte frase: “Não faz isso não professora, porque tenho que ajudar meu pai a vacinar os bois”. Interessada no seu convívio familiar e rural foi questionada sobre o porquê dela ajudar o pai ao invés de estudar e novamente respondeu: “Eu faço isso porque meu pai me dá um dinheiro e compro lanche com ele”. Essa passagem é só uma entre tantas que moldam o comportamento e estilo de vida destas crianças e demonstra que o incentivo que elas recebem é o de continuar no mesmo estado de conhecimento.

Ainda sobre ocorrências no cotidiano de uma das escolas-sede do projeto, as crianças da zona rural são marcadas pela perspectiva reduzida enquanto as crianças da zona urbana apresentam outras características predominantes em suas atitudes, como a desobediência e a violência. Em uma situação durante o andamento da aula em uma das escolas, foi observado que um aluno que não se encontrava disposto a estudar ficava conversando com outros colegas por meio de um buraco no vidro da janela. Ao tentar pedir para que ele participasse da aula, ele começou a arrastar sua cadeira e dizer em voz alta que as professoras não mandavam nele e que dali não sairia. O meio para apaziguar a situação foi deixar que ele realizasse seu desejo de conversar livremente.

Essas atitudes de desrespeito aconteceram em outras ocasiões, mas ao conversar de forma pacificadora e compreensiva, na maioria dos casos, resultava em empenho destas crianças. Estas atitudes demonstram dois fatores determinantes no comportamento destas crianças: ambiente familiar violento e falta de sensibilidade para lidar com estes comportamentos, no qual ainda impera o alcance dos seus objetivos através do alto tom de voz, ou seja, quem grita mais alto consegue seus objetivos. Nestes casos, como estudante em processos de formação, foi preciso usar de atitudes além da comum repreensão, pois reagir da mesma maneira só iria instigar a ira da criança e respaldar a força que a repressão ocupa nas escolas.

Mediante aos fatos expostos, verifica-se que a escola, quando teve a oportunidade de ampliar o auxílio aos grupos citadinos e rurais por meio da integração dos alunos do PIBID em seu ambiente, não se mostrou atenta ao teor do Programa. Esta atitude, na realidade, não só

inviabilizou o trabalho do PIBID como também, em inúmeras ocasiões, prejudicou as crianças em seu desenvolvimento.

Dessa forma, Martins (2015, p. 77) nos adverte quanto à importância e a necessidade de considerar a interdependência do meio social com o processo de constituição da personalidade enquanto parte inerente da formação docente:

Por essa análise, impossível deixar de reconhecer a vinculação e interdependência entre o desenvolvimento da personalidade e as condições objetivas de existência, o que permite uma segunda proposição: a personalidade resulta da atividade do indivíduo condicionada por condições objetivas. Essa afirmação não subtrai da personalidade sua dimensão subjetiva mas afirma sua objetividade, uma vez que a personalidade de cada indivíduo não é produzida por ele isoladamente, mas, sim, resultado da atividade social e, em certo sentido, não depende da vontade dos indivíduos tomados separadamente, mas da trama de relações que se estabelecem entre eles.

Levando em consideração o papel que o PIBID tem a oferecer nas escolas, foram poucos os momentos em que de fato isso ocorreu. Se a oportunidade de intervenção em situações como as descritas anteriormente fossem conferidas aos bolsistas do PIBID, de maneira que eles pudessem recorrer aos ensinamentos teóricos para solucionar situações práticas, o trabalho que contemplasse estes públicos distintos seria mais efetivo, a fim de que paulatinamente ambos os comportamentos pudessem ser modificados e/ou melhorados.

### **Considerações finais**

Findas as reflexões acerca dos relatos vivenciados ao longo destes onze meses de vigência do Programa, podemos concluir e fazer alguns apontamentos no que diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem e das práticas possibilitadas pelo PIBID. Embora as reflexões que constatamos aqui sejam pequenas diante da magnitude e amplitude que o Programa permite aos alunos bolsistas, a título de resumo, buscaremos destacar aqui aquelas que mais saltaram aos nossos olhos ao longo da prática nas escolas, principalmente no que tange ao primeiro contato que tivemos com a prática docente.

Assim, buscando alcançar o objetivo de contrapor teoria e prática, nos deparamos com diversas dificuldades no fazer pedagógico como: confecção e uso de materiais pedagógicos, omissão e falta de respaldo da equipe gestora da escola e da supervisora do PIBID nas escolas, dentre outros, que nos fizeram vencer os desafios encontrados na sala de aula não somente com a teoria apreendida dentro do ambiente universitário, mas baseada na tentativa e erro do fazer pedagógico, da organização da sala e do “saber lidar” com as crianças.

Tais acontecimentos e dificuldades, considerando o aporte teórico aqui adotado, se deram, em sua maioria, pela complexidade que é para os professores transformarem o fazer

pedagógico em sala em uma atividade intencional e consciente que atribua motivo aos alunos e os envolva no processo de ensino, de modo a torná-los sujeitos ativos deste ensino, trazendo aspectos da aula para o cotidiano dos alunos.

Apesar disso, consideramos que o PIBID é uma importante ferramenta que possibilita aos alunos o contato inicial com a prática docente e se constitui como uma preparação, especialmente nos anos iniciais do curso de licenciatura, para a entrada nas escolas, facilitando o uso dos instrumentos didáticos (a exemplo do planejamento e do domínio de sala) que são essenciais para a formação como futuros docentes, a fim de reafirmar nossa segurança e postura.

De mesma forma também permite aliar teoria e prática, não apenas como ações diferentes, mas de modo a constituir a práxis do professor, auxiliando no constante crescimento e desenvolvimento do aluno, uma vez que ao considerar todos estes aspectos, se dirige a uma ação cada vez mais intencional e consciente, constituindo-se como professor pesquisador e que considera os conhecimentos prévios dos alunos e o seu cotidiano para além da escola.

## Referências

CAPES - COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. Edital nº 07, de 26 de julho de 2018. Chamada pública para apresentação de propostas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. **Processo nº 23038.001433/2018-98**, [S. l.: s. n.], p. 01-14. Disponível em: <<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/01032018-Edital-7-2018-PIBID.pdf>> Acesso em: 12 jul. 2019.

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

MARTINS, Lígia Márcia. **A formação social da personalidade do professor: um enfoque vigotskiano**. 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2015 (Coleção Formação de Professores)

SAVIANI, Demerval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Caxambu, MG: ANPEd, v.14, n. 40, jan-abr, 2009, p. 143-155.

## NARRATIVAS DAS EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS COM OS PROFESSORES DOS LABORATÓRIOS DE APRENDIZAGEM NOS ESPAÇOS ESCOLARES DO POLO DE DIAMANTINO – MT

Rosirene Bento da Rocha (Seduc/Cefapro) – rosirenerocha28@hotmail.com  
Edvaldo Bernardino de Farias (Seduc/Cefapro – ebf.farias@gmail.com)

## 1. Introdução

A descrição dessa narrativa busca salientar a importância do Laboratório de Aprendizagem, antiga sala de articulação, e a (re)significação desse espaço, implementado pela Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso, com intuito de atender os alunos com desafios de aprendizagem, visto que essa proposição sustenta a perspectiva do Ciclo de Formação Humana, em outras possibilidades metodológicas, subsidiado legalmente como projeto pela publicação da portaria 276/96, artigo 6º e instrução normativa 008/2007/GS/SEDUCMT, o direito da função de Professor de Articulador da Aprendizagem.

Nesse sentido, faz-se necessário uma releitura da função do professor articulador sobre a perspectiva da Formação Continuada, evidenciando a busca ou a superação da concepção de professor com saberes prontos e acabados, que por muito tempo foi determinante das práticas desenvolvidas com os alunos que apresentam desafios de aprendizagem, essas compreensões encerram em uma busca fragilizada dos conhecimentos e da incompletude dos professores dos Laboratórios de Aprendizagem das escolas que compõem o corpus desse texto.

No polo de Diamantino os laboratórios de aprendizagens apresentam inúmeras diversidades, observações essas elencadas desde os desafios de aprendizagens dos alunos atendidos à compreensão apresentadas pelas professores, que se disponibilizam a viver a experiência de estar na função Professor Articulador da aprendizagem com disponibilidade de acessar outros recursos e meios didáticos pedagógicos, experienciando outras metodologias para a produção da leitura e o desenvolvimento do raciocínio lógico matemático. Diante desse exposto, e que nos surgiu a problemática desse trabalho: as fragilidades metodológicas que apresentam os professores dos laboratórios de aprendizagens?

Assim, o nosso foco nessa ação formativa centra-se em propiciar momento de estudo em conjunto com os professores dos Laboratórios de Aprendizagens, com a finalidade de (re)significar o fazer pedagógico nesse espaço escolar, levando em consideração as necessidades formativas específicas diagnosticadas como prioritárias nos agrupamentos de alunos atendidos em questões e que são postas a favor do assunto, quando se trata da busca de novas perspectivas imprevisíveis na construção de sentido através da leitura da escrita e do raciocínio lógico.

Diante dessa problemática, buscou-se analisar as possibilidades discursivas através das narrativas de formação dos professores alfabetizadores que atuam nos laboratórios de aprendizagem nas Escolas Estaduais do polo de Diamantino – MT, a partir de uma perspectiva vigostkiana ancorando-se também na metodologia de pesquisa colaborativa. Neste texto,

apresentam-se os resultados parciais dos estudos sobre a temática em destaque que indica para a necessidade de investigações mais aprofundadas sobre essa demanda formativa.

## **2. Desenvolvimento das habilidades observadas e a metodologia**

A formação continuada ocupa um espaço significativo nas políticas educacionais do Estado de Mato Grosso, sendo parte integrante da rotina diária dos Profissionais da Educação constituindo as vivências partilhadas entre professores nas escolas e os professores formadores nos centros de formação, fortalecendo o diálogo sobre as necessidades formativas de forma que a mesma é entendida como processo de desenvolvimento dos profissionais no cotidiano.

Assim, fomentar a pesquisa de outros procedimentos metodológicos e refletir sobre o envolvimento do sujeito enquanto professor é estabelecer um elo necessário para que os direitos das aprendizagens sejam assegurados nos demais espaços escolares. Nesse caso em especial nos laboratórios de aprendizagem que é o recorte desse texto.

A proposta formativa partiu das necessidades metodológicas, diagnosticadas nas práticas dos professores que atuam nos laboratórios de aprendizagens, visualizados nos acompanhamentos in lócus e das análises dos planos de trabalhos apresentados no processo seletivo nas bancas nas quais fomos avaliadores.

Inicialmente foram adotadas como estratégia as orientações de reestruturação das propostas de trabalho com foco na reelaboração dos objetivos e dos procedimentos didáticos a serem utilizados, para que os professores refletissem sobre a sua função, bem com a indicação de leitura de alguns autores, na busca de embasamento teórico para desenvolvimento de um plano de intervenção na perspectiva da aprendizagem significativa.

Para tanto se faz necessário que essa ação, estivesse pautada em autores reflexivos que abordem a aprendizagem significativa, (AUSUBEL& MOREIRA,1998) com vista a favorecer o protagonismo e a autonomia da aprendizagem do estudante, dando um tom substancial a formação continuada, enfatizando um percurso formativo que venha contemplar as ações interativas do professor no laboratório de aprendizagem, propondo a ação de auxílio no planejamento diário nas escolas, (re)significando a formação in lócus, como foco na aprendizagem como processo e desenvolvimento humano levando em consideração como as crianças aprendem, e como esse processo de ensino aprendizagem se dispõe na relação professor/aluno como sujeitos históricos de saberes, sendo esse aluno, sujeito central no processo de aprendizagem.

Nessa abordagem os professores adquirem em primeiro lugar o conhecimento e desenvolvem habilidades e atitudes que favorecem um fazer pedagógico incluindo dimensões

tais como: o próprio envolvimento pedagógico, onde pode aperfeiçoar o ensino buscando alternativas que venha atender outra especificidade do currículo, e fortalecem as competências instrucionais de gestão de sala de aula.

E essa a busca pelo conhecimento e compreensão de si mesmo do que pretende conseguir, eleva-os para a dimensão do desenvolvimento profissional dos professores é o desenvolvimento cognitivo e refere-se à aquisição de conhecimentos e aperfeiçoamento de estratégias que venham fortalecer os desafios no cotidiano escolar.

Essa observação durante a ação formativa nos levou a perceber o que diz (GARCÍA, 2005, p. 138): “[...] os docentes que se propõem a mudança consequentemente alcançarão a quarta dimensão: que é o desenvolvimento teórico baseado na reflexão do professor sobre sua prática docente mediante a adoção de novos papéis docentes”.

Podemos dizer que as atividades referentes ao processo de ensino-aprendizagem nos laboratórios de aprendizagem têm que envolver pessoas mais experientes, pois o aprendiz necessita de apropria-se de conteúdos culturais, progredindo na elaboração interna das capacidades humanas superiores (memória, atenção, pensamento, fala), sempre em diálogo com o mundo e com o outro, como nos lembra Vygotski, sobre a o desenvolvimento e a aprendizagem relativizando a zona de desenvolvimento potencial e proximal;

O que uma criança é capaz de fazer com o auxílio dos adultos chama-se zona de seu desenvolvimento potencial. Isto significa que, com o auxílio deste método, podemos medir não só o processo de desenvolvimento até o presente momento e os processos de maturação que já produziram, mas também os processos que estão ainda ocorrendo, que só agora estão amadurecendo e desenvolvendo-se. (VIGOTSKI, 2006, p. 112).

Nessa perspectiva, atribui-se papel importante ao envolvimento do aprendiz em atividades planejadas para que se aproprie dos conteúdos culturais, para que faça seus os processos de representação simbólica e chegue a dominá-los de forma controlada e experiente.

Neste nosso estudo, a pessoa considerada “mais experiente”, no sentido da intencionalidade mediadora, é a que coordena o grupo, quem planeja as reuniões. É por isso que as aprendizagens específicas de natureza cultural e social e o caráter mediador dos processos educativos são as causas e o motor do desenvolvimento humano, sendo a estes necessário uma formação específica com propostas de leituras para as proposições de intervenções pedagógicas a serem realizados nesses espaços pedagógicos.

O meio e convivência social impulsionam a Zona de Desenvolvimento Proximal, mediando e transformando o processo interpessoal (pelo meio social) num processo intrapessoal que internaliza conhecimentos de forma singular ou intersubjetiva. Portanto, a

mediação por meio da intervenção pedagógica é primordial para o desenvolvimento cognitivo de ensino e aprendizagem do discente, entretanto, é relevante, também, ressaltar que a mediação também ocorre entre/por outros colegas da escola, considerando-se a influência das relações sociais e a origem histórico-cultural nos processos mentais superiores, e isso nos Laboratórios de Aprendizagem é proposto pelos agrupamentos de educando para que aconteça uma socialização das experiências, levando em consideração que aprender não se alude apenas à obtenção e processos de leitura e escrita ensinados essencialmente no período escolar, mas aos campos de experiências e tempo/vivencias, as mais diversas coisas especialmente ativadas, baseado na sua história sociocultural, porque as relações sociais são acentuadas para o desenvolvimento cognitivo.

### **3. Os desafios no percurso formativo: discussões e resultados**

A organização da formação foi desenvolvida em encontros formativos, de 08 horas inicialmente com os coordenadores e professores dos laboratórios de aprendizagem das escolas do município de Santo Afonso-MT, e posteriormente, seguiu-se as orientações de forma individualizada pelas demais escolas do polo. Diante disso, o Cefapro de Diamantino, propôs um acompanhamento mais específico aos professores desses espaços, tentando estabelecer trocas de experiências, em rodas de conversas, orientando um encaminhamento para a pesquisa sobre os desafios de aprendizagem com o objetivo de (re)significar as práticas pedagógicas desenvolvidas nesses espaços escolares, pois conforme (PERRENOUD, 1993):

Conceber o professor como um pesquisador, não como um teórico, mas como uma pessoa comum que investiga a sua prática, pressupõe uma nova postura nos fazer pedagógico, implicando compreender que os saberes produzidos estão sempre dependentes, por pouco que seja, das relações pessoais e institucionais, dos seus valores, crenças e convicções.

Tais reflexões trouxeram-nos, as possibilidades de organizarmos uma jornada formativa que viesse a contemplar todas as escolas do polo, para socializar as experiências exitosas e promover as intervenções pedagógicas necessárias em um encontro formativo realizados na sede do polo de Diamantino/MT, totalizando uma carga horária de 20 horas.

Nosso encontro foi regado de muita discussão e trabalhávamos na perspectiva de uma avaliação diagnóstica para a elaboração de projetos interventivos e produção de materiais a serem utilizados nas aulas nos laboratórios de aprendizagem.

Feito isso, era de suma importância saber: que instrumentos são esses projetos interventivos? De que forma foi feito? Que conhecimentos foram priorizados na confecção desses instrumentos? Como foi elaborado o diálogo com a teoria? Após isso nos dispusermos

a orientar o desenvolvimento e a da construção da aprendizagem pautada em significações que podem encontrar-se imbuídas nas simples atividades pontuais como por exemplo: rodas de conversas ou no potencial de imitar de ouvir e/ou de recontar uma história, através de desenhos, jogos ou até mesmo de reproduzir como ato representativo de gracejos o que foi observado ao seu entorno.

Diante dessa compreensão, pretendemos aqui adotar outras possibilidades para os momentos de estudos de maneira a privilegiar as necessidades formativas e repensar formação continua dos professores dos laboratórios de aprendizagens que atuam nas escolas do polo de Diamantino-MT, como por exemplo a construção de matérias pedagógicos como ilustrado nos registros fotográficos abaixo:

Figura 1



Figura 2



Fonte: o próprio autor.

do arquivo formativo / produção de material para o laboratório de aprendizagem – Cefapro Diamantino /2018

#### 4. Conclusão

Concluímos que a prática formativa reflexiva, nos laboratórios de aprendizagem, permitiu que os professores repensassem o fazer pedagógico, incorporando o planejamento interdisciplinar, tendo como foco o ensino da leitura e escrita em todas as áreas do conhecimento.

Percebemos que a formação continuada e a troca de experiência vivenciadas nos encontros formativos são imprescindível no que tange a instrumentalização dos professores em outras propostas pedagógicas que venham contribuir com a melhoria da aprendizagem dos

educandos, pois observamos que há um número significativo de estudantes que apresentam desafios na aprendizagem, e que são crianças que necessitam de outras possibilidades didático-pedagógicas, de constante observação, de maior incentivo e orientação, recursos esses esgotados ao professor regente, pelos diversos fatores que circundam a sala de aula.

## Referências

AUSUBEL, D. P. **A aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel.** São Paulo MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação, Esporte e Lazer. Superintendência de Formação dos Profissionais da Educação Básica. **Parecer Orientativo nº 01/2010, referente ao desenvolvimento do Projeto Sala de Professor para o ano de 2010.** Cuiabá: SUFP/SEDUC/MT, 2010.

MOREIRA, Marco Antônio. **Aprendizagem significativa.** Brasília: Ed. da UnB, 1998.

NÓVOA, Antônio. (Coord.). **Os professores e a sua formação.** 2. ed. Lisboa, Portugal: Dom Quixote, 1995.

PERRENOUD, Philippe. **Práticas Pedagógicas, profissão docentes e formação: Perspectivas Sociológicas.** Lisboa Dom quixote, 1993.

## 2.4 EIXO - EDUCAÇÃO INFANTIL, LÚDICO E EDUCAÇÃO

### CHICO BENTO APRESENTA: A MANDIOCA E SEUS DERIVADOS - LER, CONTAR, CANTAR E ENCANTAR

Suelem Ferreira dos Santos (UEMS/ Paranaíba –  
susuneguinhaufms@hotmail.com)  
Diogo da Silva Roiz (UEMS/ Paranaíba –  
diogosr@yahoo.com.br)

#### Introdução

O presente relato de experiência tem como objetivo apresentar as atividades desenvolvidas durante a aplicação do projeto **Chico bento apresenta: a mandioca e seus derivados - ler, contar, cantar e encantar**, desenvolvido nos 3ºs anos dos anos iniciais do ensino fundamental, na Escola Estadual José Garcia Leal, município de Paranaíba – MS.

O projeto, em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais, com as Diretrizes Estaduais da educação básica do Estado de Mato Grosso do Sul, também foi agregado ao Projeto Político Pedagógico da escola, onde enfatiza a necessidade de diferentes metodologias e, nesse caso, por meio da ludicidade e da literatura infantil.

Destarte, além da valorização da imaginação infantil, busquei envolver os conteúdos escolares às vivências diárias dos alunos, enfatizando a cultura brasileira e indígena, por meio da leda da mandioca, que culminou em várias atividades práticas, as quais tiveram uma grande participação dos alunos, contribuindo para as suas necessidades de aprendizagem, desenvolvimento emocional, criativo e cognitivo.

#### Desenvolvimento da experiência escolar

Sou Professora Pedagoga na Escola Estadual José Garcia Leal, onde atuo nos anos iniciais do ensino fundamental e anos finais do ensino fundamental II e, em cada modalidade, desenvolvo diferentes projetos, por acreditar que essa metodologia contribui para o desenvolvimento dos educandos, os torna sujeitos do processo educativo, além de contribuir para uma maior aproximação entre o docente e o educando.

Sou professora contratada da Rede Estadual de Educação Básica no município de Paranaíba e o projeto, o qual passo a relatar, faz parte da minha experiência docente com alunos dos 3ºs ano dos anos iniciais do ensino fundamental I, onde atuo com a disciplina de Ciências.

Trago comigo a crença de que primeiramente, antes mesmo de se planejar uma aula, devemos conhecer que tipo de metodologias melhor se adequam a determinada turma e qual tipo de aula nossos alunos precisam. É assim, que eu faço! Vivencio a realidade do meu aluno, para então, transmitir o conhecimento e como resposta ganhar a aproximação e confiança deste meu aluno. Foi assim, que consegui durante esses 8 anos, desenvolvendo os meus projetos, partindo dos princípios da ludicidade do ponto de vista da experiência interna do sujeito que a vivencia e da compreensão da vivência lúdica apresentada por mim mesma, me apresentando caracterizada por diferentes personagens, para trazer para a sala de aula o aprender brincando. Sobre o aprender brincando defendem que:

[...] A criança expressa-se pelo ato lúdico e é através desse ato que a infância carrega consigo as brincadeiras. Elas perpetuam e renovam a cultura infantil, desenvolvendo formas de convivência social, modificando-se e recebendo novos conteúdos, a fim de se renovar a cada geração. É pelo brincar e repetir a brincadeira que a criança saboreia a vitória da aquisição de um novo saber fazer, incorporando-o a cada novo brincar (CRAIDY E KAERCHER, 2001, p. 103).

De acordo com a citação, a brincadeira não é somente percebida como uma prática recorrente da infância, mas também como contribuidora para as relações sociais entre as crianças, pois ao brincar elas estabelecem uma série de regras, inclusive de convivência e de novas aprendizagens.

Sobre a ludicidade nas minhas aulas, a ideia inicial para a realização deste projeto partiu do ponto norteador a “Lenda da Mandioca” que, além de explorar a cultura indígena e incentivar a alimentação saudável, também possibilitou explorar os sentidos do paladar, tato, olfato, visão e audição, viajando pelo mundo da Turma da Mônica. A atividade desenvolvida, além de possuir um desejo e um desafio meu enquanto docente, também culminou com o projeto pedagógico da escola que prioriza o lúdico, a fantasia, a brincadeira, o faz-de-conta, as especificidades e peculiaridades da infância.

Sendo a brincadeira uma forma lúdica da criança se relacionar com o ambiente ao seu redor, que exercita sua criatividade e imaginação, despertando sua curiosidade pelos mistérios que a cercam, a temática “Chico Bento apresenta: a mandioca e seus derivados” da turma da Mônica ofereceu um universo rico de brincadeiras que auxiliasse no aprendizado de outros conteúdos de forma interdisciplinar (BRASIL, 1997).

Escolhi a mandioca como ponto norteador da alimentação porque os alunos não conheciam o valor nutritivo dela para o organismo, não conheciam outra comida feita da mandioca, não sabiam que o polvilho veio da mandioca e não conheciam a lenda da mandioca. O Brasil é a terra natal da mandioca. Do centro do país, o tubérculo se espalhou por mais de

100 nações desde a chegada dos portugueses. Sua importância era tanta nos tempos de colônia que o padre José de Anchieta a batizou como o "pão da terra". Citada na carta de Pero Vaz de Caminha, ela acabou adotada pelos lusitanos. "Não fosse sua presença, a ocupação das terras brasileiras teria sido mais difícil", diz Joselito Motta. Não à toa, o historiador Luís da Câmara Cascudo chamou a planta de a "rainha do Brasil." A mandioca é uma raiz com alto valor energético (cada 100 gramas possuem 150 calorias). Possui sais minerais (cálcio, ferro e fósforo) e vitaminas do Complexo B. Possui uma casca fina na cor marron, sendo que a parte interna é branca. De janeiro a julho ocorre o período de safra da mandioca. A mandioca é a base da alimentação de muitas tribos de índios do Brasil (IPHAN, s/d.).

De acordo com a região do Brasilem que a mandioca é produzida, ela possui nomes diferentes: macaxeira, aipim, castelinha, macamba, etc. A mandioca-brava é uma espécie venenosa e não pode ser consumida sem a retirada do veneno, apesar de ela ser a base para a farinha de mandioca que é muito utilizada na culinária brasileira. A tapioca, alimento de origem indígena, é produzida com a farinha de mandioca. O polvilho também é produzido a partir da mandioca, partindo daí surge a necessidade de conhecer a mandioca e seus derivados (IPHAN, s/d.).

Por tudo isso, através deste projeto, as crianças viajaram pelo mundo encantado da Turma da Mônica, pois, lá as pessoas vivem aventuras fantásticas. Na perspectiva de contribuir com a formação de cidadãos conscientes da sua origem, produtores de cultura, que conheçam, valorizem nossa literatura e cultura, estruturei este projeto de modo a articular o reconhecimento do legado cultural brasileiro como patrimônio nosso, promovendo o contato com a vida, atrelada ao uso das diversas mídias no universo infantil: Chico Bento, cascão, cebolinha, Mônica, Rosinha, Franjinha entre outros e viajar pelo mundo inteiro, pelo tempo e pelo espaço sideral. (Mauricio de Sousa, 2006).

Dessa forma, ao longo do projeto que se iniciou em março deste ano e finalizou no mês de junho de onde acontecerá sua culminância no mês de agosto nesse período letivo de 2019, foram desenvolvidas diversas atividades sobre o tema, duas vezes por semana, de forma dinâmica e criativa. Dentre as atividades que realizei, posso destacar: exposição dialogada com fantoches do CHICO BENTO divulgando o valor nutritivo da mandioca e seus derivados e outros personagens da Turma da Mônica; leitura e análise de textos previamente escolhidos; projeção de imagens dos personagens; músicas; produções coletivas e individuais de desenhos; exposição de trabalho em mural; filme; produção do livro de receitas utilizando a mandioca; dramatização sobre a lenda da mandioca; apresentação musical de alguns dos personagens; cartazes sobre a constituição da mandioca e seu valor nutritivo; confecção de instrumentos

musicais indígenas; conto e reconto; visita à horta escolar para o plantio da raiz da mandioca e fabricação e utilização da tinta Urucum.

O aprendizado nos anos iniciais, seja em qualquer área do conhecimento escolar, requer maior atenção do professor e que ele possa oferecer para seus alunos, momentos diferenciados que estimulem sua curiosidade e imaginação.

Diante do exposto, meu trabalho tem sido fundamentado em ideias como as de Craidy e Kaercher (2001, p. 68), quando asseguram que

[...] todos os momentos, sejam eles desenvolvidos nos espaços abertos ou fechados, deverão permitir experiências múltiplas, que estimulem a criatividade, a experimentação, a imaginação, que desenvolvam as distintas linguagens expressivas e possibilitem a interação com outras pessoas.

Assim, é necessário que o cotidiano das crianças no ambiente escolar seja estimulador, que as desafiem a enfrentar coisas novas auxiliando no seu processo de aprendizagem. A brincadeira nesse universo de aprendizagem necessita de convivências que ampliem seus saberes e conhecimentos e ao mesmo tempo afirme sua infância.

Para Ariès (1981), a infância é a fase das delícias. Apesar de seu significado ser constituído dentro de cada cultura, no Brasil ela se apresenta nos anos escolares, principalmente na educação infantil e no ensino fundamental – anos iniciais, pois é a fase que antecede a adolescência e, o brincar, surge como um mundo paralelo ao mundo real. Trata-se de promover a imaginação, o faz de conta e, a partir disso, transformar o pensamento cognitivo e aprender de forma prazerosa.

Ainda acerca das brincadeiras, Craidy e Kaercher (2001) acrescentam que:

A brincadeira é algo de pertence às crianças, à infância. Através do brincar a criança experimenta, organiza-se, constrói normas para si e para o outro. Ela recria, a cada nova brincadeira, o mundo que a cerca. O brincar é uma forma de linguagem que a criança usa para compreender e interagir consigo, com o outro e com o mundo. (CRAIDY, KAERCHER. 2001. P. 104).

O mais prazeroso do trabalho lúdico, para mim, era quando eu entrava na sala de aula e observava na expressão facial das crianças a expectativa de como seria a aula do dia, ou até mesmo qual “conto” que o protagonista principal (Chico Bento) iria contar, para então, eles serem os protagonistas mirins, reproduzindo do conto o seu reconto.

A experiência era fantástica, explorar o imaginário dessas crianças provocava nelas várias reações, surpresa, medo, atenção, apreensão, ansiedade para saber o que acontecerá muitos desse sentimento podem ser notados não somente através da linguagem verbal, mas poderia ser observado através, das expressões faciais e corporais das crianças. Desde quando

ainda são bebes a primeira comunicação de uma criança é corporal, por ainda não adquirirem a oralidade, através desse tipo de expressão comunicam ao seu cuidador suas necessidades, desejos e até mesmo emoções, até mesmo estando em silêncio, nosso corpo fala através de nossas reações, durante o projeto incentivei meus alunos a se expressarem e explorarem o corpo da melhor forma possível (BRASIL, RCNEI, 2008).

Ao contar a história da galinha Giselda, e tratando de crianças, temos que mostrar o concreto, levei uma galinha para sala de aula, reproduzindo uma dramatização da vida no campo, com linguagem caipira, o que chamou a atenção dos alunos foram as minhas expressões corporais durante toda história, foi importante essa aproximação com os mesmos, para que eles pudessem visualizar com bastante clareza e precisão suas expressões faciais durante cada momento da história, posição do corpo coerente, a atenção do seu olhar tom de voz adequado a cada situação do enredo da narrativa, expressões corporais durante a explanação do enredo, como por exemplo, na história em determinado momento eu dançava para mostrar para as crianças a forma prazerosa de ensinar brincando e ao mesmo tempo pedia as crianças que me acompanhasse, transformando momento de muita descontração e transmitindo muito entusiasmo, viajando neste mundo da fantasia através do ler, contar, cantar e encantar.

## Relatos

O projeto foi realizado em várias aulas e, inclusive, foram desenvolvidas várias ações, as quais passo a narrar:

### **Questionário entregue para as crianças no início do projeto**

- ***Qual a sua merenda preferida?***
- ***Você prefere merenda doce ou salgada?***
- ***Você gosta quando a merenda é mandioca?***
- ***Você come quando toda a merenda é mandioca?***
- ***Sua família planta mandioca?***
- ***Você sabe que o polvilho vem da mandioca?***
- ***Você já comeu bolo de mandioca?***
- ***Você conhece o valor nutritivo da mandioca?***
- ***Você sabe o que é vaca atolada?***
- ***Você conhece a lenda da mandioca?***
- ***Você comeu purê de mandioca?***

O questionário partiu de ponto norteador que as crianças não conhecem o valor da mandioca para o organismo, não conhecem outra comida feita da mandioca e a partir daí procurar novas receitas para melhorar a merenda escolar.

### **A lenda da mandioca**



Neste dia Chico Bento foi até o mandiocal para contar para as crianças, de forma dramatizada, a lenda da mandioca, que é um exemplo do folclore dos índios tupis. Ela explica a origem desta raiz que é um dos principais alimentos dos povos indígenas brasileiros.

### **Plantio do ramo de mandioca (horta escolar)**



Nesta aula, o Chico Bento levou as crianças até a horta escolar para o plantio do ramo de mandioca, trabalhando os componentes do meio ambiente: **o solo, a irrigação, a germinação, etc.**

### Sabão de mandioca de barra



Neste dia o personagem Chico Bento ensinou as crianças a nova receita do sabão de barra que a Rosinha usa para lavar as roupas dele quando vem do mandiocal, com o intuito das crianças conhecerem a importância da higiene corporal.

### A galinha Giselda



Levei uma galinha para a escola, para que o Chico Bento pudesse contar o causo da galinha Giselda, o seu animal de estimação, trabalhando com essa atividade os animais do sítio e o seu fornecimento alimentar, cultivando a cultura rural.

### A mandioca e seus derivados



Neste dia, Chico Bento trouxe para unidade escolar o arraiá da mandioca, por meio da culinária caipira. Essa atividade proporcionou às crianças conhecerem os diversos pratos típicos com os derivados da mandioca

## Considerações finais

Tenho uma crença de que a educação se processa de muitas formas, mas os projetos são essenciais para que ela ocorra de forma prazerosa, lúdica e vivenciada pelos alunos, por isso a minha prática tem sido experienciadas dessa forma.

O projeto “Chico bento apresenta: a mandioca e seus derivados - (ler, contar, cantar e encantar), sem dúvida marcou um amplo processo de aprendizagem escolar dos alunos dos 3ºs anos dos anos iniciais do ensino fundamental na Escola Estadual José Garcia Leal, pois além de contribuir para o cumprimento das diretrizes curriculares que fundamentam a minha prática, contribuiu também para a ampliação do conhecimento da cultura brasileira, indígena e dos valores dos alimentos em nossa vida.

As experiências que vivenciei com os meus alunos são marcos de uma educação que acredita no potencial dos seus professores e reconhecem nos seus alunos a potencialidade e possibilidade de aprender, participar, e criar, de forma mais lúdica, prazerosa e contextualizada.

## Referências

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil /Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental.** Vol.1. Brasília: MEC\SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. Parâmetros Curriculares Nacionais. **Introdução aos parâmetros curriculares nacionais.** Secretaria de Educação Fundamental. Brasileira. MEC/SEF, 1997.

CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER, Gládis Elise P. da Silva. **Educação Infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família.** Trad. Dora Flaksman. 2ª edição. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

## PROGRAMA INTEGRAL: “TEMPO DE SER CRIANÇA”.

Daniella Souza Queiroz da Silva de Paula

(Secretaria Municipal de Educação de Paranaíba –

[danisqsdepaula@hotmail.com](mailto:danisqsdepaula@hotmail.com))

## Introdução

A Secretaria Municipal de Educação do Município de Paranaíba com cerca de 41.000 habitantes, situado na região leste do Estado de Mato Grosso do Sul, preocupada na ânsia de

prestar um atendimento que conteemple o desenvolvimento integral da criança propõe o programa “Tempo de ser Criança”, o qual tem por objetivo contemplar o atendimento em tempo integral e possibilitar o desenvolvimento de diversos aspectos da aprendizagem infantil.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2009) , a criança é um “sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura”, partindo desse pressuposto criou-se este projeto no intuito de atender a meta 1 da Educação Infantil, que por meio da estratégia 1.25 do Plano Municipal de Educação diz : “estimular o acesso à educação infantil em tempo integral, para todas as crianças de 0 (zero) a 5 (cinco) anos, conforme estabelecido nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil”( BRASIL, 2009).

Ao idealizarmos um programa tem-se que levar em consideração os aspectos físicos, emocionais e cognitivos do indivíduo. Para tanto, o espaço onde irão acontecer as atividades propostas devem diretamente interferir nas vivências das crianças, conforme cita Matos (2015), “a organização do espaço na educação infantil precisa estar a serviço do desenvolvimento e da aprendizagem da criança, e, nesse sentido, pode ser vista como uma dimensão a ser considerada na construção dos saberes das crianças”.

Na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, a qual norteia a materialização dos fundamentos pedagógicos da Rede municipal de Ensino desde 2006, as crianças aprendem quando são sujeitos das situações vividas, que por meio da escola da infância requer que organizamos o espaço, o tempo, as relações e as atividades de modo a promover esse agir das crianças, seja em todas as idades.

O espaço da escola vai além do aspecto físico e envolvem também as emoções, os sentimentos, as curiosidades e as relações entre as pessoas. Segundo à autora Singulani (2017) apud Battini (1998), o espaço da escola refere-se ao como “um espaço de vida, no qual a vida acontece e se desenvolve, o espaço é antes de mais nada luz: a luz que permite tanto a nós como à criança vê-lo, conhecê-lo e, portanto ao mesmo tempo compreendê-lo”.

Horn (2017) define que as crianças sendo “agentes sociais, criativos e ativos, que produzem suas próprias culturas infantis enquanto contribui para a construção das sociedades adultas” ( p.35), a construção do espaço é eminentemente social e se entrelaça com o tempo de forma simultânea, diferentes influências advindas da cultura e do meio em que seus autores estão inseridos.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009), o brincar e o interagir concebe a criança ser protagonista capaz e competente, com muita energia e necessidade de exercitá-la, assim sendo as crianças, ao interagirem nesse espaço com outros parceiros, aprendem pela própria interação e imitação, nesse sentido podemos afirmar que o espaço externo e o espaço interno são promotores das aprendizagens infantis.

Quando afirmamos que o ambiente é composto por gosto, toque, sons e palavras, regras de uso do espaço, luzes e cores, odores, mobílias, equipamentos e ritmos de vida e que também é importante educar as crianças no sentido de observar, categorizar, escolher e propor, possibilitando-lhes interações com diversos elementos, não estamos somente nos referindo a ações realizadas em espaços internos. Essa ideia é igualmente válida para os espaços externos (HORN, 2017, p. 88).

Levando-se em conta a proposta pedagógica da Secretaria Municipal de Educação do Município de Paranaíba ao atendimento das crianças no Programa Tempo de Ser Criança, a teoria Histórico- Cultural parte do princípio que todos os seres humanos são iguais nas suas potencialidades, nos diferenciamos apenas na vivência que nos foram proporcionadas durante todas a vida, ou seja, o que vivemos e a forma como vivemos e que promove nosso desenvolvimento.

Por isso, organizamos o espaço educativo de maneira que promova novas experiências, de novas trocas e novas criações, Os autores Barros e Pequeno (2017) cita que “organizamos o espaço educativo de maneira que este seja a todo o tempo um espaço promotor de novas experiências, de novas trocas e de novas criações, fazemos isso quando compreendemos que todas as crianças são ricas em possibilidades” (p.83). Quando compreendermos, que as crianças também são iguais em direitos a se desenvolver, mas diferentes como indivíduos, pois irão percorrem caminhos em direções diferentes, em contextos familiares repleto de vivências e experiências diferentes, mas com vontades e especificidades diferentes.

## **Metodologia**

O programa pretende desenvolver habilidades e conhecimentos por meio do suporte pedagógico com atividades lúdicas, nas quais as crianças irão desenvolver sua autonomia, senso crítico, explorando ambientes de brincadeiras e interesse com diversas possibilidades de escolha, ampliando um conjunto de descobertas com as relações interpessoais em múltiplas dimensões, assim como:

- ❖ A brincadeira em grupo favorece princípios como cooperação, liderança e competição. Por meio do brincar ela aprende, experimenta o mundo, possibilidades, relações sociais, elabora sua autonomia de ação, organiza emoções.
- ❖ O espaço externo coloca a criança em situação de adaptar-se a novas experiências que exigem dela novas respostas. A diversidade baseia-se nas possibilidades. Nesse ambiente, são propiciados vários e ricos intercâmbios, sendo amplamente contemplados os processos de socialização e de cooperação, oportunizando trocas com outros grupos de crianças, de diferentes faixas etárias.
- ❖ A possibilidade de estar em contato com a natureza é oferecida, incluindo-se atividades como brincar com terra, água, plantas...
- ❖ Pelo jogo, a criança comprehende o mundo à sua volta, aprende regras, testam habilidades físicas, como correr, pular, aprende a ganhar e perder. O brincar desenvolve também a aprendizagem da linguagem e a habilidade motora.
- ❖ A brincadeira em grupo favorece alguns princípios como o compartilhar, a cooperação, a liderança, a competição, a obediência às regras. O jogo é uma forma da criança se expressar, já que é uma circunstância favorável para manifestar seus sentimentos e desprazeres. Assim, o brinquedo passa a ser a linguagem da criança.

Sendo assim, o Projeto acontece no contraturno escolar beneficiando os alunos do Jardim III (pré-escola) das Escolas Ignácio José da Silva e Maria Luíza Correa Machado da rede municipal de ensino com 60 crianças matriculadas no Projeto, inicialmente com este quantitativo por se tratar de um Programa Piloto.

A escola torna-se assim um espaço interessante, provocador, desafiante e promotor do desenvolvimento humano quando trazemos para dentro dela uma grande quantidade e variedade de materiais, objetos da cultura que possam ser manuseados, explorados e mesmo observado pelas crianças, entre esses materiais, podemos incluir os brinquedos produzidos com uma finalidade determinada, como os jogos didáticos, panelinhas, livros, carrinhos, bonecas... e aqueles que podem ser utilizados de diferentes modos e, por isso, não delimitam as ações das crianças, como tampas de diferentes formas e tamanhos, corda, elástico e outros objetos naturais que amplie seu repertório cultural.

Durante a elaboração das atividades/ações que são desenvolvidas no Projeto Tempo de Ser Criança, as brincadeiras são realizadas com a participação dos adultos e neste contexto educativo, estabelecido espaços e tempos para as brincadeiras com participação apenas das crianças, e assim mesmo quando o adulto participa das brincadeiras, é importante pensarmos que em alguns momentos, a própria criança conduza a atividade.

É possível perceber que a criança deve ser autônoma em seu processo de desenvolvimento, sentir-se capaz, encontrar espaços e tempos para realizar diversas atividades, seja em situações reais ou por meio de suas brincadeiras - o papel do professor é organizar tais atividades com as crianças. O lugar do Professor é estar junto com as crianças e não em posição superior a elas. (MARTINEZ, 2017, p. 68)

Só iremos compreender uma criança e seu processo de desenvolvimento quando entendermos o conjunto de atividades realizadas por ela, o autor Marcolino (2017) diz que em cada momento da vida dela existirá uma atividade que mais irá afetar as funções psíquicas (a percepção, a atenção, a memória, o pensamento e a imaginação) em desenvolvimento, ou seja, a que irá melhor promover o seu desenvolvimento.

O Projeto funciona de Segunda-Feira a Sexta-Feira, das 11hs às 16hs, com as seguintes atividades distribuídas em quatro tempos de 50 minutos, com três turmas agrupadas em 20 crianças cada.

- Atividades artísticas: realizar atividades por meio de desenho, pintura, modelagem, recorte, colagem, dobradura explorando suportes em tamanhos, formas, cores e materiais diferentes (pano / papelão / lixa papel sulfite colorido / papel cartão / caixas de pizzas / pratos de bolo / muros / chão / calçada / parede / lousa) e materiais que possam ser utilizados como meios para a produção de desenhos (giz de cera / giz de lousa / carvão / lápis de cor / canetas / pedaço de tijolo / gesso / esponjas / rolos / pincéis de diferentes espessuras / terra / tinta/ instrumentos como gravetos, palitos de sorvete / colheres / garfos / rastelinhos de areia, além das mãos e dos dedos, varetas e pontas de variados tipos).
- Corpo e movimento: O desenvolvimento integral da criança se dá através do movimento, da sua vivência e criatividade e a psicomotricidade busca apresentar na criança, colaborando para o bom desenvolvimento da mesma, por meio de brincadeiras lúdicas que compreendam atingir os elementos básicos de: coordenação motora global, coordenação global motora fina, coordenação visória motora, lateralidade, esquema corporal, imagem corporal, conceito corporal, estruturação espacial, estruturação temporal, percepção visual e percepção auditiva, alguns serão descritos a partir deste momento, utilizando materiais como: bolas, cordas, bambolês, cones, cabos de vassoura...
- Ballet: As aulas de ballet trabalha a flexibilidade, equilíbrio, resistência corporal, reflexos, coordenação motora e a descoberta das extensões do seu corpo. Além das questões motoras, a prática da dança ajuda a garantir musicalidade, noções de responsabilidade e senso crítico aguçado. O público que participa das aulas de ballet é composto por meninas e meninos.
- Era uma vez: Utilizado na área externa ou interna da escola (pode acontecer no tapete, em cadeiras organizadas, embaixo de uma árvore, num canto do parque, na varanda da sala...) para contar história teatralizada, oralizada, cantada ou recitada através de recursos com livros infantis de gêneros diferentes (contos de fada, poesias, livros de aventura, receitas de cozinha, revistas, jornais), jogos de leitura, fantoches, adereços

de personagens, como lobo, fada, bruxa, menino, menina, levando a criança ao faz de conta, a imaginação, a criação e a abstração, pois incentivamos a crianças a ser capaz de enriquecer as cenas, trazer novos elementos, improvisar ou seguir em detalhes o que foi encenado pelo adulto.

- Uso de tecnologia para jogos educativos: Utilizando a sala de tecnologia da Escola Maria Luíza, as crianças são estimuladas por meio dos jogos, que são instrumentos educacionais que contem características específicas para atender as necessidades vinculadas à aprendizagem, reconhecendo que os jogos, além de facilitarem a aquisição de conteúdos, contribuem também para o desenvolvimento de uma grande variedade de estratégias que são importantes para a aprendizagem, como resolução de problemas, raciocínio dedutivo e memorização.
- Jogos de Papéis: Realizada numa sala com brinquedos estruturados (cozinha, salão de beleza, feirinha, mecânico, pia, máquina de lavar roupa, médico.). Nesta sala a brincadeira é sempre a reconstituição de aspectos da vida social e sua fonte de desenvolvimento é o conhecimento que a criança tem da realidade.
- Brincadeira ao ar livre: parque.

Desde o seu nascimento, a criança está mergulhada em relações sociais permeadas por experiências e, essas, contribuem para o seu desenvolvimento, que de acordo com a autora Martinez (2017) precisam ser consideradas no processo educativo, pois “a criança não é uma folha em branco a ser preenchida no contexto da escola, ela já possui muitas experiências acumuladas, isso não pode se negado ou menosprezado na instituição educativa que envolve crianças”. (p. 67)

## Discussão

Entre todas as ações desenvolvidas no Programa Tempo de Ser Criança, os Jogos de Papéis, Era uma Vez e Arte é importante para a fase pré-escolar a qual é o público atendido, nas ações planejadas dentro da Teoria Histórico-Crítica é o caminho que deve ser percorrido para o desenvolvimento na aquisição da escrita.

A autora Martinez (2017) cita que na brincadeira, a criança é “capaz de imaginar e criar novas situações”. Ela não só retrata o que vive em seu contexto social, mas tem totais condições de realizar construções e associações a partir de suas experiências, ou seja, imaginar e desenvolver algo novo, pois a brincadeira “é uma atividade que contribui para o desenvolvimento da criança justamente por permitir a realização de processos, que vão além da imitação, ou seja, processos imaginativos e criativos”.

Além de admitir a criança como um ser em desenvolvimento, é preciso reconhecê-la como um ser de possibilidades (MARTINEZ, 2017 apud VIGOTSKI, 2009). Quando o professor decide tudo que a criança irá realizar, quando não existe uma ação de cooperação, de

confiança e troca, é evidente que haja uma relação de ordem imposta pelo adulto, fazendo com que a criança torne-se desinteressada no processo educativo e, que suas chances de desenvolver sofram com as ordens e limitações impostas.

Nesse sentido, é preciso disponibilizar espaços e tempos de trocas entre as crianças. Elas precisam se movimentar nos espaços, explorar os objetos existentes e, também, precisam de situações para compartilhar por meio de suas brincadeiras as experiências acumuladas ao longo da vida. É preciso tempo e espaço para a realização das brincadeiras pelas crianças, “a brincadeira de papéis na escola da infância”. (MARTINEZ, 2017, p. 70).

A brincadeira de papéis retrata as relações sociais entre as pessoas a partir de seus vários vínculos com a realidade (relações com a família e a comunidade em que vive o que conhece por meio da literatura, a informações por meio da tv, internet...). Por isso de acordo com o autor Marcolino (2017) apud Elkonin (1998) só “podemos compreender a brincadeira como a criação de uma situação imaginária para representar papéis sociais” (p. 156), assim às regras do papel inicia a criança no exercício do controle da própria vontade, essencial para a aprendizagem.

Quando a criança assume o papel (médico, pai, princesa, mamãe...) avança a percepção de “sua identidade” por divergência ao outro e estabelece assim a relação entre o “eu imaginário” e o “eu real” empenha-se para ela seu eu real com mais clareza, pois de acordo com Marcolino (2017) apud Vigotski (2008), “na brincadeira de papéis, a criança está sempre uma cabeça acima do seu tamanho, comportando-se como alguém em geral mais velho que ela”.

A função simbólica é essencial no processo da aquisição da escrita: a escrita é uma representação de uma representação. A escrita representa o nome do objeto, que por sua vez, representa o objeto real. O cérebro da criança terá que lidar com essa dupla representação e procurar no texto escrito o objeto ali representado. (MARCOLINO, 2017, p. 23, 24).

As ações “Era uma Vez e Arte” desenvolvidas no Programa Tempo de Ser Criança são ações articuladas que leva a reflexão o desenho como linguagem das crianças, isto é, como forma dela se expressar, busca-se o desenvolvimento de suas funções psíquicas superiores, como a imaginação, o pensamento, a consciência estética e atividade criadora.

Tendo em vista que a atividade criadora da imaginação depende da riqueza e da diversidade das experiências da criança, o desenho como expressão requer a ampliação das experiências de vida da criança para que se formem nela as bases para sua atividade de criação, pois “toda obra da imaginação constrói-se sempre de elementos tomados da realidade e presentes na experiência anterior da pessoa”. (TSUHAKO apud VIGOTSKI, 2009, p. 174).

O desenho é uma forma de linguagem mediante a forma em que expressamos assim como aprendemos e quando atribuímos nomes às coisas. De acordo com a autora Tsuhako (2017, p. 177) “ainda que possamos ampliar a experiência da criança com o desenho ao

apresentar técnicas para desenhar, é importante que isso não iniba o desenvolvimento do imaginário da criança, não iniba qualquer tipo de exploração”, ou seja, o professor tem que dar liberdade para a criança se expressar por meio de elementos e materiais que levem ao seu desenvolvimento, pois a criança enquanto desenha seja por meio da contação de história (Era uma vez) ou Arte ela imagina, contam histórias, relembrar e expressa vivência.

Ainda assim quando a criança é impedida de se expressar por meio do desenho ou até mesmo quando o professor oferece “desenhos prontos” como cópias, pintura de desenho pronto, levará a criança a travar sua expressão.

Resultados:

Devido ao projeto estar em fase inicial, apenas em “quatro meses de funcionamento”, acredito ser cedo para exigir resultados, pois o desenvolvimento não ocorre de forma linear, o desenvolvimento do ser humano é algo difícil. As atividades propostas no contra turno do período escolar não é uma garantia de desenvolvimento da criança, é uma possibilidade que pode ocorrer rapidamente ou demorar muito tempo para que aconteça.

A autora Martinez (2017, p.74) apud Prestes (2012) explica que para Vigotski, “a atividade educativa não é garantia de desenvolvimento, mas que ela, ao ser realizada em uma ação colaborativa, seja do adulto ou entre pares, cria possibilidades para o desenvolvimento”. Portanto, o desenvolvimento da criança não é algo esperado ou pensar na ideia de quantificação, pode acontecer e até não acontecer.

De acordo com as coordenadoras pedagógicas das escolas e professores observou-se que por meio de relatos e observações quanto aos resultados onde as crianças estudam, houve notoriamente um avanço comportamental em grande parte do grupo e com relação à aprendizagem é retratado um avanço em um pequeno grupo no desenho através do registro.

Espera-se que durante o Projeto os Professores continuem a possibilitar o acesso das crianças à experimentação, à leitura da linguagem visual, desenvolvimento cultural da criança e de suas funções psíquicas superiores, como a imaginação, o pensamento, a atividade criadora, pois de acordo com a autora Marcolino (2017) “a importância da brincadeira para o desenvolvimento infantil está em seu processo, ou seja, na interpretação das relações sociais entre as pessoas e no que a criança cria para isso” (p.156).

A imaginação, o autocontrole da conduta e a função simbólica da consciência estão na idade pré-escolar em seu período ótimo de formação (BOZHÓVICH, 1987) e pela brincadeira esses processos vão tomando corpo, podendo atingir suas máximas potencialidades. Dizemos podendo atingir, porque isso não se

dá naturalmente, depende da criança realizar determinadas ações e relações no interior da atividade. (MARCOLINO,2017, p. 164).

É no brincar com intencionalidade pedagógica, seja em qualquer uma das oficinas mencionadas do projeto que acontece a aprendizagem da criança, é por meio das brincadeiras as crianças podem ampliar a sua capacidade de inventar brincadeiras novas, para dar condições do desenvolvimento na diversidade das brincadeiras nas experiências através da troca com outra criança ou com os professores ou com a sua família.

## Referências

MATOS, Juliana Mendes de. (2015). **A organização do espaço da educação infantil: a perspectiva das crianças.** Disponível em [https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf/2015/21037\\_10391.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf/2015/21037_10391.pdf). Acesso em: 15 de Julho de 2019.

BARROS, Daniela. PEQUENO, Saulo. (2017). **Cultura, Educação e Desenvolvimento Humano.** In Costa, Sinara Almeida, Mello, Suely Amaral (Org). *Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil*. ed.- Curitiba, PR:CRV, 2017, p 78-86.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação Infantil** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2009.

HORN, Maria da Graça Souza. **Brincar e Interagir nos Espaços da Escola Infantil.** Disponível em: [http://srvd.grupoa.com.br/uploads/imagensExtra/legado/H/HORN\\_Maria\\_da\\_Gra%C3%A7a\\_Souza/Brincar\\_Interagir\\_Espacos\\_Escola\\_Infantil/Lib/Amostra.pdf](http://srvd.grupoa.com.br/uploads/imagensExtra/legado/H/HORN_Maria_da_Gra%C3%A7a_Souza/Brincar_Interagir_Espacos_Escola_Infantil/Lib/Amostra.pdf). Acesso em: 28 junho. 2019.

MARTINEZ, Andréia Pereira de Araújo. (2017). **O lugar da Professora e do Professor em uma Proposta Pedagógica promotora de desenvolvimento.** In Costa, Sinara Almeida, Mello, Suely Amaral (Org). *Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil*. ed.- Curitiba, PR:CRV, 2017, p 65-75.

MARCOLINO, Suzana. (2017). **A Brincadeira de Papéis na Escola da Infância.** In Costa, Sinara Almeida, Mello, Suely Amaral (Org). *Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil*. ed.- Curitiba, PR:CRV, 2017, p 154-164.

SINGULANI, Renata Aparecida Dezo. (2017). **A Organização do Espaço da Escola de Educação infantil.** In Costa, Sinara Almeida, Mello, Suely Amaral (Org). *Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil*. ed.- Curitiba, PR:CRV, 2017, p130-139.

TSUHAKO, Yaeko Nakadakari. (2017). **O Desenho como expressão da criança.** In Costa, Sinara Almeida, Mello, Suely Amaral (Org). *Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil*. ed.- Curitiba, PR:CRV, 2017, p173-188.