

organizadores
Márcia Candeia Rodrigues
Jair Stefanini Pereira de Ataíde
Almir Anacleto de Araújo Gomes
Uiviane Gomes de Ceballos

PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

Metodologias e experiências de ensino



volume 2



organizadores
Márcia Candeia Rodrigues
Jair Stefanini Pereira de Ataíde
Almir Anacleto de Araújo Gomes
Uiviane Gomes de Ceballos

PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

Metodologias e experiências de ensino



volume **2**

| SÃO PAULO | 2021 |



Copyright © Pimenta Cultural, alguns direitos reservados.

Copyright do texto © 2021 os autores e as autoras.

Copyright da edição © 2021 Pimenta Cultural.

Esta obra é licenciada por uma Licença Creative Commons: Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional - CC BY-NC (CC BY-NC-ND). Os termos desta licença estão disponíveis em: <<https://creativecommons.org/licenses/>>. Direitos para esta edição cedidos à Pimenta Cultural. O conteúdo publicado não representa a posição oficial da Pimenta Cultural.

CONSELHO EDITORIAL CIENTÍFICO

Doutores e Doutoradas

Airton Carlos Batistela

Universidade Católica do Paraná, Brasil

Alaim Souza Neto

Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil

Alessandra Regina Müller Germani

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Alexandre Antonio Timbane

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Alexandre Silva Santos Filho

Universidade Federal de Goiás, Brasil

Aline Daiane Nunes Mascarenhas

Universidade Estadual da Bahia, Brasil

Aline Pires de Moraes

Universidade do Estado de Mato Grosso, Brasil

Aline Wendpap Nunes de Siqueira

Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Ana Carolina Machado Ferrari

Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Andre Luiz Alvarenga de Souza

Emill Brunner World University, Estados Unidos

Andreza Regina Lopes da Silva

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Antonio Henrique Coutelo de Moraes

Universidade Católica de Pernambuco, Brasil

Arthur Vianna Ferreira

Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Bárbara Amaral da Silva

Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Beatriz Braga Bezerra

Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil

Bernadette Beber

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Breno de Oliveira Ferreira

Universidade Federal do Amazonas, Brasil

Carla Wanessa Caffagni

Universidade de São Paulo, Brasil

Carlos Adriano Martins

Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Caroline Chioquetta Lorenset

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Cláudia Samuel Kessler

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Daniel Nascimento e Silva

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Daniela Susana Segre Guertzenstein

Universidade de São Paulo, Brasil

Danielle Aparecida Nascimento dos Santos

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Delton Aparecido Felipe

Universidade Estadual de Maringá, Brasil

Dorama de Miranda Carvalho

Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil

Doris Roncareli

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Edson da Silva

Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Brasil

Elena Maria Mallmann

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Emanoel Cesar Pires Assis

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil



Erika Viviane Costa Vieira
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Brasil

Everly Pegoraro
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Fábio Santos de Andrade
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Fauston Negreiros
Universidade Federal do Ceará, Brasil

Felipe Henrique Monteiro Oliveira
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Fernando Barcellos Razuck
Universidade de Brasília, Brasil

Francisca de Assiz Carvalho
Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Gabriela da Cunha Barbosa Saldanha
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Gabrielle da Silva Forster
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Guilherme do Val Toledo Prado
Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Hebert Elias Lobo Sosa
Universidad de Los Andes, Venezuela

Helciclever Barros da Silva Vitoriano
*Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
Anísio Teixeira, Brasil*

Helen de Oliveira Faria
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Heloisa Candello
IBM e University of Brighton, Inglaterra

Heloisa Juncklaus Preis Moraes
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil

Humberto Costa
Universidade Federal do Paraná, Brasil

Ismael Montero Fernández,
Universidade Federal de Roraima, Brasil

Jeronimo Becker Flores
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil

Jorge Eschriqui Vieira Pinto
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Jorge Luís de Oliveira Pinto Filho
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

José Luís Giovanoni Fornos Pontifícia
Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil

Josué Antunes de Macêdo
Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Júlia Carolina da Costa Santos
Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Juliana de Oliveira Vicentini
Universidade de São Paulo, Brasil

Juliana Tiburcio Silveira-Fossaluzza
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Julierme Sebastião Morais Souza
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Karlla Christine Araújo Souza
Universidade Federal paraíba, Brasil

Laionel Vieira da Silva
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Leandro Fabricio Campelo
Universidade de São Paulo, Brasil

Leonardo Jose Leite da Rocha Vaz
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Leonardo Pinheiro Mozdzenski
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Lidia Oliveira
Universidade de Aveiro, Portugal

Luan Gomes dos Santos de Oliveira
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Luciano Carlos Mendes Freitas Filho
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Lucila Romano Tragtenberg
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Lucimara Rett
Universidade Metodista de São Paulo, Brasil

Marceli Cherchiglia Aquino
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Marcia Raika Silva Lima
Universidade Federal do Piauí, Brasil

Marcos Pereira dos Santos
Universidad Internacional Iberoamericana del Mexico, México

Marcos Uzel Pereira da Silva
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Marcus Fernando da Silva Praxedes
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Brasil

Margareth de Souza Freitas Thomopoulos
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Maria Angelica Penatti Pipitone
Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Maria Cristina Giorgi
*Centro Federal de Educação Tecnológica
Celso Suckow da Fonseca, Brasil*

Maria de Fátima Scaffo
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Maria Isabel Imbronito
Universidade de São Paulo, Brasil

Maria Luzia da Silva Santana
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Maria Sandra Montenegro Silva Leão
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil



Michele Marcelo Silva Bortolai
Universidade de São Paulo, Brasil

Miguel Rodrigues Netto
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Nara Oliveira Salles
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Neli Maria Mengalli
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Patricia Biegging
Universidade de São Paulo, Brasil

Patricia Helena dos Santos Carneiro
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Patricia Oliveira
Universidade de Aveiro, Portugal

Patricia Mara de Carvalho Costa Leite
Universidade Federal de São João del-Rei, Brasil

Paulo Augusto Tamanini
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Priscilla Stuart da Silva
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Radamés Mesquita Rogério
Universidade Federal do Ceará, Brasil

Ramofly Bicalho Dos Santos
Universidade de Campinas, Brasil

Ramon Taniguchi Piretti Brandao
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Rarielle Rodrigues Lima
Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Raul Inácio Busarello
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Renatto Cesar Marcondes
Universidade de São Paulo, Brasil

Ricardo Luiz de Bittencourt
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Rita Oliveira
Universidade de Aveiro, Portugal

Robson Teles Gomes
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Rodiney Marcelo Braga dos Santos
Universidade Federal de Roraima, Brasil

Rodrigo Amancio de Assis
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Rodrigo Sarruge Molina
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Rosane de Fatima Antunes Obregon
Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Sebastião Silva Soares
Universidade Federal do Tocantins, Brasil

Simone Alves de Carvalho
Universidade de São Paulo, Brasil

Stela Maris Vaucher Farias
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Tadeu João Ribeiro Baptista
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Taiza da Silva Gama
Universidade de São Paulo, Brasil

Tania Micheline Miorando
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tarcísio Vanzin
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Thiago Barbosa Soares
Universidade Federal de São Carlos, Brasil

Thiago Camargo Iwamoto
Universidade de Brasília, Brasil

Thiago Guerreiro Bastos
Universidade Estácio de Sá e Centro Universitário Carioca, Brasil

Thyana Farias Galvão
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Valdir Lamim Guedes Junior
Universidade de São Paulo, Brasil

Valeska Maria Fortes de Oliveira
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Vanessa Elisabete Raue Rodrigues
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Vania Ribas Ulbricht
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Walter de Carvalho Braga Júnior
Universidade Estadual do Ceará, Brasil

Wagner Corsino Enedino
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Wanderson Souza Rabello
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Washington Sales do Monte
Universidade Federal de Sergipe, Brasil

Wellington Furtado Ramos
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil



PARECERISTAS E REVISORES(AS) POR PARES

Avaliadores e avaliadoras Ad-Hoc

Adilson Cristiano Habowski <i>Universidade La Salle - Canoas, Brasil</i>	Antônia de Jesus Alves dos Santos <i>Universidade Federal da Bahia, Brasil</i>
Adriana Flavia Neu <i>Universidade Federal de Santa Maria, Brasil</i>	Antonio Edson Alves da Silva <i>Universidade Estadual do Ceará, Brasil</i>
Aguimario Pimentel Silva <i>Instituto Federal de Alagoas, Brasil</i>	Ariane Maria Peronio Maria Fortes <i>Universidade de Passo Fundo, Brasil</i>
Alessandra Dale Giacomini Terra <i>Universidade Federal Fluminense, Brasil</i>	Ary Albuquerque Cavalcanti Junior <i>Universidade do Estado da Bahia, Brasil</i>
Alessandra Figueiró Thornton <i>Universidade Luterana do Brasil, Brasil</i>	Bianca Gabriely Ferreira Silva <i>Universidade Federal de Pernambuco, Brasil</i>
Alessandro Pinto Ribeiro <i>Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil</i>	Bianka de Abreu Severo <i>Universidade Federal de Santa Maria, Brasil</i>
Alexandre João Appio <i>Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil</i>	Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos <i>Universidade do Vale do Itajaí, Brasil</i>
Aline Corso <i>Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil</i>	Bruna Donato Reche <i>Universidade Estadual de Londrina, Brasil</i>
Aline Marques Marino <i>Centro Universitário Salesiano de São Paulo, Brasil</i>	Bruno Rafael Silva Nogueira Barbosa <i>Universidade Federal da Paraíba, Brasil</i>
Aline Patricia Campos de Tolentino Lima <i>Centro Universitário Moura Lacerda, Brasil</i>	Camila Amaral Pereira <i>Universidade Estadual de Campinas, Brasil</i>
Ana Emidia Sousa Rocha <i>Universidade do Estado da Bahia, Brasil</i>	Carlos Eduardo Damian Leite <i>Universidade de São Paulo, Brasil</i>
Ana Iara Silva Deus <i>Universidade de Passo Fundo, Brasil</i>	Carlos Jordan Lapa Alves <i>Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil</i>
Ana Julia Bonzanini Bernardi <i>Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil</i>	Carolina Fontana da Silva <i>Universidade Federal de Santa Maria, Brasil</i>
Ana Rosa Gonçalves De Paula Guimarães <i>Universidade Federal de Uberlândia, Brasil</i>	Carolina Fragoço Gonçalves <i>Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil</i>
André Gobbo <i>Universidade Federal da Paraíba, Brasil</i>	Cássio Michel dos Santos Camargo <i>Universidade Federal do Rio Grande do Sul-Faced, Brasil</i>
André Luis Cardoso Tropiano <i>Universidade Nova de Lisboa, Portugal</i>	Cecilia Machado Henriques <i>Universidade Federal de Santa Maria, Brasil</i>
André Ricardo Gan <i>Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil</i>	Cintia Moralles Camillo <i>Universidade Federal de Santa Maria, Brasil</i>
Andressa Antonio de Oliveira <i>Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil</i>	Claudia Dourado de Salces <i>Universidade Estadual de Campinas, Brasil</i>
Andressa Wiebusch <i>Universidade Federal de Santa Maria, Brasil</i>	Cleonice de Fátima Martins <i>Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil</i>
Angela Maria Farah <i>Universidade de São Paulo, Brasil</i>	Cristiane Silva Fontes <i>Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil</i>
Anísio Batista Pereira <i>Universidade Federal de Uberlândia, Brasil</i>	Cristiano das Neves Vilela <i>Universidade Federal de Sergipe, Brasil</i>
Anne Karynne da Silva Barbosa <i>Universidade Federal do Maranhão, Brasil</i>	Daniele Cristine Rodrigues <i>Universidade de São Paulo, Brasil</i>



Daniella de Jesus Lima
Universidade Tiradentes, Brasil

Dayara Rosa Silva Vieira
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Dayse Rodrigues dos Santos
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Dayse Sampaio Lopes Borges
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Deborah Susane Sampaio Sousa Lima
Universidade Tuiuti do Paraná, Brasil

Diego Pizarro
Instituto Federal de Brasília, Brasil

Diogo Luiz Lima Augusto
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Brasil

Ederson Silveira
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Elaine Santana de Souza
*Universidade Estadual do Norte Fluminense
Darcy Ribeiro, Brasil*

Eleonora das Neves Simões
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Elias Theodoro Mateus
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Elisiene Borges Leal
Universidade Federal do Piauí, Brasil

Elizabeth de Paula Pacheco
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Elizânia Sousa do Nascimento
Universidade Federal do Piauí, Brasil

Elton Simomukay
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Elvira Rodrigues de Santana
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Emanuella Silveira Vasconcelos
Universidade Estadual de Roraima, Brasil

Érika Catarina de Melo Alves
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Everton Boff
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Fabiana Aparecida Vilaça
Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Fabiano Antonio Melo
Universidade Nova de Lisboa, Portugal

Fabricia Lopes Pinheiro
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Fabício Nascimento da Cruz
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Fabício Tonetto Londero
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Francisco Geová Goveia Silva Júnior
Universidade Potiguar, Brasil

Francisco Isaac Dantas de Oliveira
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Francisco Jeimes de Oliveira Paiva
Universidade Estadual do Ceará, Brasil

Gabriella Eldereti Machado
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Gean Breda Queiros
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Germano Ehlert Pollnow
Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Giovanna Ofretorio de Oliveira Martin Franchi
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Glaucio Martins da Silva Bandeira
Universidade Federal Fluminense, Brasil

Handerson Leylton Costa Damasceno
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Helena Azevedo Paulo de Almeida
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Heliton Diego Lau
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Hendy Barbosa Santos
Faculdade de Artes do Paraná, Brasil

Inara Antunes Vieira Willerding
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Ivan Farias Barreto
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Jacqueline de Castro Rimá
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Jeanne Carla Oliveira de Melo
Universidade Federal do Maranhão, Brasil

João Eudes Portela de Sousa
Universidade Tuiuti do Paraná, Brasil

João Henriques de Sousa Junior
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Joelson Alves Onofre
Universidade Estadual de Santa Cruz, Brasil

Juliana da Silva Paiva
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Junior César Ferreira de Castro
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Lais Braga Costa
Universidade de Cruz Alta, Brasil

Leia Mayer Eyng
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Manoel Augusto Polastrelli Barbosa
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil



Marcio Bernardino Sirino
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Marcos de Souza Machado
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Marcos dos Reis Batista
Universidade Federal do Pará, Brasil

Maria Aparecida da Silva Santandel
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Maria Edith Maroca de Avelar Rivelli de Oliveira
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Maurício José de Souza Neto
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Michele de Oliveira Sampaio
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Miriam Leite Farias
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Natália de Borba Pugens
Universidade La Salle, Brasil

Patricia Flavia Mota
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Raick de Jesus Souza
Fundação Oswaldo Cruz, Brasil

Railson Pereira Souza
Universidade Federal do Piauí, Brasil

Rogério Rauber
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Samuel André Pompeo
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Simoni Urnau Bonfiglio
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Tayson Ribeiro Teles
Universidade Federal do Acre, Brasil

Valdemar Valente Júnior
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Wallace da Silva Mello
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Wellton da Silva de Fátima
Universidade Federal Fluminense, Brasil

Weyber Rodrigues de Souza
Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil

Wilder Kleber Fernandes de Santana
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

PARECER E REVISÃO POR PARES

Os textos que compõem esta obra foram submetidos para avaliação do Conselho Editorial da Pimenta Cultural, bem como revisados por pares, sendo indicados para a publicação.



Direção editorial	Patricia Biegung Raul Inácio Busarello
Editora executiva	Patricia Biegung
Coordenadora editorial	Landressa Rita Schiefelbein
Assistente editorial	Caroline dos Reis Soares
Diretor de criação	Raul Inácio Busarello
Editoração eletrônica	Lucas Andrius de Oliveira Peter Valmorbida
Imagens da capa	Wavebreakmedia, Denamorado - Freepik.com
Revisão	Márcia Candeia Rodrigues Viviane Gomes de Ceballos
Organizadores	Márcia Candeia Rodrigues Jair Stefanini Pereira de Ataíde Almir Anacleto de Araújo Gomes Viviane Gomes de Ceballos

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

R433 Residência Pedagógica: Metodologias e Experiências de ensino.
Márcia Candeia Rodrigues, Jair Stefanini Pereira de Ataíde,
Almir Anacleto de Araújo Gomes, Viviane Gomes de
Ceballos - organizadores. Volume 2. São Paulo: Pimenta
Cultural, 2021. 160p..

Inclui bibliografia.
ISBN: 978-65-5939-150-9 (eBook)

1. Formação docente. 2. Educação. 3. Metodologia.
4. Experiência. 5. Ensino. 6. Aprendizagem. 7. Escola.
I. Rodrigues, Márcia Candeia. II. Ataíde, Jair Stefanini Pereira
de. III. Gomes, Almir Anacleto de Araújo. IV. Ceballos, Viviane
Gomes de. V. Título.

CDU: 371.13
CDD: 370

DOI: 10.31560/pimentacultural/2021.509

PIMENTA CULTURAL

São Paulo - SP

Telefone: +55 (11) 96766 2200

livro@pimentacultural.com

www.pimentacultural.com



2 0 2 1



SUMÁRIO

Apresentação..... 12

Capítulo 1

Tentativas educacionais interdisciplinares:

desafios do ensino de Geografia

com práticas integradoras..... 15

Adriandson Lins Gouveia

Crisanto de Figueiredo Silva Filho

Igor Oseias Ferreira Pinto

Maria Aparecida da Silva

Érica Oliveira de Araújo

Sonia Maria de Lira

Capítulo 2

Abordagens da poesia nas aulas de Espanhol:

caminhos transdisciplinares 31

Milena Maria dos Santos Diniz

Renale Rodrigues Teixeira

Ákyla Mayara Araujo Camêlo

Isis Milreu

Capítulo 3

As contribuições do Programa Residência

Pedagógica para a formação docente

na perspectiva de um relato de experiência 49

Cyntia Nunes Vieira

Edcleide Gomes de Lima

Cícero Antônio Saraiva

Cícero Janilson da Silva

Ítalo Anderson Duarte Nunes

Karla Renata Bezerra de Sousa

Regiane Pereira Cavalcante

Rogério Lucio Rolim

Maria Alves Bezerra



Capítulo 4

Cruzossomos: jogo para fixação
de conceitos básicos de genética 65

Camilla Torres Pereira

Lídy de Sousa Pinheiro Moura

Maria Alice Araújo de Medeiros

Ronaldo Leite da Silva Filho

Renata Drummond Marinho Cruz

Maria das Graças Veloso Marinho de Almeida

Capítulo 5

**O programa residência pedagógica
em Química e as dificuldades de aprendizagem
na educação de jovens e adultos 76**

Danielle Santos

Mikaella Lohanna de Medeiros Santos Cardoso

Marília Rafaelly de Andrade

Ana Priscila de Souza Silva

Líliã Maria Buriti da Silva

Fábio Junior Mota dos Santos

José Carlos Oliveira Santos

Capítulo 6

**Estágio docência de língua inglesa no Programa
Residência Pedagógica:** planejamento e aplicação
de sequência de atividades didáticas com o gênero
panfleto para alunos do Ensino Médio 87

Anilaury Maria Batista da Costa

Carlos Augusto Costa Monteiro

Mariana Felipe Borborema

Marina Pereira Fernandes

Vanessa Alves de Almeida

Vivian Monteiro



Capítulo 7

Compreender o que se lê: relato sobre a construção do leitor em experiências de Residência Pedagógica..... 109

Ana Paula Sarmento

Ana Carolina Guedes do Nascimento Costa

Jeani Silva das Mercês

Luana Lima Cabral

Maria Luiza Casado Silva

Capítulo 8

Protagonizando a leitura literária na sala de aula: proposta de intervenção do subprojeto licenciatura em Educação do Campo..... 128

Amanda Araújo dos Santos

Paulo Marcelo Silva Lima

Valdécio Rodrigues de Sousa

Rozilda Travassos de Souza Nascimento

Mônica Martins Negreiros

Almir Anacleto Araújo Gomes

Capítulo 9

O Bingo da potenciação e raízes quadradas como auxiliar no ensino-aprendizado de Matemática 143

Erica Edmajan de Abreu

Maria Aparecida Parnaíba Duarte

Maria Jaionara Batista Pereira Bandeira

Bruno Alves de Lima

Kedma Vieira França

Rosinângela Cavalcanti da Silva Benedito

Índice remissivo..... 159



APRESENTAÇÃO

Este volume reúne 09 trabalhos, entre artigos e relatos, que tratam de experiências desenvolvidas por residentes do Programa Residência Pedagógica na Universidade Federal de Campina - UFCG entre os anos de 2018 e 2020 nas variadas áreas do conhecimento às quais os subprojetos estavam vinculados. Os subprojetos foram desenvolvidos nas cidades nas quais há um número significativo de licenciaturas da Instituição: Campina Grande, Cajazeiras, Cuité, Patos e Sumé, assim como em cidades circunvizinhas.

Os trabalhos apresentados foram produzidos por residentes, preceptores e professores orientadores. Eles ressaltam a importância do Programa Residência Pedagógica para os licenciandos da UFCG ao aproximá-los do chão da escola, levando-os a conhecer as diversas realidades que os esperam quando da conclusão desta etapa inicial de formação. Nesse sentido, o primeiro texto do volume, intitulado ***As Contribuições do Programa Residência Pedagógica para a formação docente na perspectiva de um relato de experiência*** assim como o segundo ***Compreender o que se lê: relato sobre a construção do leitor em experiências de Residência Pedagógica*** apresentam alguns desses desafios encontrados pelo corpo de residentes no cotidiano escolar. Tais obras trazem uma reflexão sobre a identidade docente em formação, a partir de depoimentos de residentes sobre a prática vivenciada nas escolas. Embora essa discussão fique evidente neste volume, observamos que essas reflexões sobre a formação docente, sobre as dificuldades e desafios enfrentados pela comunidade escolar é um tema que perpassa todo o programa Residência Pedagógica na UFCG bem como todos os trabalhos e atividades frutos desse programa.

S U M Á R I O



Destacamos também que o terceiro trabalho apresenta uma prática inovadora e integradora entre as diversas áreas do conhecimento, possibilitando a construção do conhecimento de forma interdisciplinar e contextualizada com a realidade de discentes, docentes e comunidade escolar como um todo, conforme podemos observar no trabalho **Tentativas educacionais interdisciplinares: desafios do ensino de Geografia com práticas integradoras**. Seu objetivo é compreender a interdisciplinaridade e as possibilidades de aplicações desse conceito na prática docente. O quarto trabalho, **Abordagens da poesia nas aulas de espanhol: caminhos transdisciplinares** propõe-se a promover uma formação conjunta de discentes através do trabalho integrado entre áreas de conhecimento, como exposto em através da leitura crítica de poetas latino-americanos que estão fora do cânone tradicional. Ainda explorando a leitura, o quinto trabalho, o relato **Protagonizando a leitura literária na sala de aula: proposta de intervenção do subprojeto Licenciatura em Educação do Campo** explora uma experiência do subprojeto Licenciatura em Educação do Campo desenvolvida em uma escola do distrito de Santa Luzia do Cariri com a aplicação da abordagem LerAtoS. Essa abordagem faz uso de jogos sérios de realidades alternadas para desenvolver habilidades de leitura e de escrita criativas dos alunos, assim como o trabalho de leitura e produção de panfletos desenvolvido por meio de seqüências de atividades didáticas relatado em **Estágio docência de língua inglesa no Programa Residência Pedagógica: planejamento e aplicação de seqüência de atividades didáticas com o gênero panfleto para alunos do ensino médio**.

Outrossim, é válido ressaltar como os residentes lidaram com as dificuldades observadas no ambiente escolar, tanto no segmento regular quanto na Educação de Jovens e Adultos (EJA), e como isso lhes permitiu desenvolver estratégias para contorná-los e assim, contribuir com a construção do conhecimento de maneira mais significativa, como podemos observar no trabalho **O programa residência pedagógica em**

SUMÁRIO



química e as dificuldades de aprendizagem na educação de jovens e adultos que buscou compreender o processo de ensino de química e do papel do professor nas dificuldades de aprendizagem de discentes da EJA. Ainda nesse sentido, o sexto trabalho **Cruzossomos: jogo para fixação de conceitos básicos de genética** apresenta uma proposta lúdica para o ensino de conceitos básicos de Genética em turmas do Ensino Médio, assim como o sétimo trabalho **O Bingo da potenciação e raízes quadradas como auxiliar no ensino-aprendizado de Matemática** que buscou, também de maneira lúdica, aproximar discentes de conteúdos da área de ciências exatas e da natureza.

SUMÁRIO





Adriandson Lins Gouveia
Crisanto de Figueiredo Silva Filho
Igor Oseias Ferreira Pinto
Mária Aparecida da Silva
Érica Oliveira de Araújo
Sonia Maria de Lira

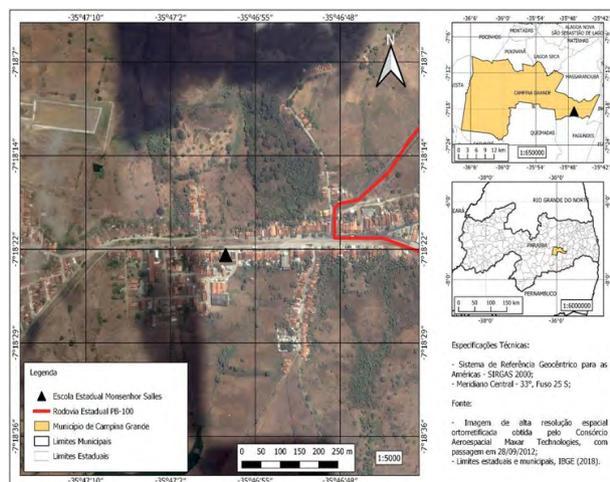
**TENTATIVAS EDUCACIONAIS
INTERDISCIPLINARES:
desafios do ensino de Geografia
com práticas integradoras**

INTRODUÇÃO

O trabalho, aqui apresentado, fez parte das experiências de regências do Programa Residência Pedagógica, do subprojeto de Geografia, na Escola Estadual Monsenhor Sales, encaminhado pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), e foi publicado parcialmente no Colóquio Brasileiro Educação na Sociedade Contemporânea (COBESC 2019).

A referida escola (figura 1) encontra-se localizada na Rua Vereador Antônio Alves Pimentel s/n, Distrito de Galante, Campina Grande/PB nas seguintes coordenadas geográficas $7^{\circ}18'21.74''$, ao sul, e $35^{\circ}46'57.72''$, ao oeste. As atividades pedagógicas foram desenvolvidas nas turmas do 6^o ano e 7^o ano do Ensino Fundamental no turno da manhã. No horário da tarde haviam cinco turmas do Ensino Fundamental anos finais e no noturno era oferecida a modalidade Educação de Jovens e Adultos – EJA.

Figura 1: Mapa de localização da Escola Monsenhor Sales



Fonte: SANTOS, 2019



O programa Residência Pedagógica, realizado entre 2018 e 2019, possibilitou aos residentes conhecer e vivenciar o ambiente escolar, através da ambientação, da observação participante e, principalmente, das regências, proporcionando assim um intercâmbio de saberes entre escola e a universidade, entre professores que já atuam no ensino básico e licenciandos.

Ao longo do trabalho refletimos sobre como a interdisciplinaridade pode ajudar na promoção de uma aprendizagem significativa, na medida em que o professor entende o aluno como um sujeito ativo e construtor do conhecimento. Para isso, buscamos conhecer as subjetividades dos alunos, para que assim pudéssemos planejar e adotar práticas pedagógicas que contribuíssem à formação dos mesmos, a partir da difícil tarefa de integrar áreas.

Para tanto, tivemos como objetivo geral: compreender a interdisciplinaridade e as possibilidades de aplicações desse conceito na prática docente. E como objetivos específicos: analisar práticas integradoras de áreas em turmas do Ensino Fundamental, anos finais; perceber o reforço como ferramenta que possibilita o docente identificar as dificuldades de aprendizagens e subjetividades dos alunos; e refletir acerca das dificuldades vivenciadas por professores do Ensino Básico.

Dessa forma, a Residência Pedagógica possibilitou momentos de planejamento, realização das docências, avaliações e reflexões constantes que contribuíram para uma formação docente mais comprometida com um ensino de qualidade tão necessário à educação pública do Brasil.

S U M Á R I O



APRENDIZAGEM: PROCESSO INTRÍNSECO AO SUJEITO QUE OCORRE ATRAVÉS DA SOCIALIZAÇÃO CULTURAL

Educar é permitir que a aprendizagem sobre o mundo, sobre si mesmo e sobre o outro aconteça, para que possamos agir de maneira situada, crítica e atuante no dia a dia e no espaço. Para que isso ocorra faz-se necessário ter parceiros para conversar, refletir, analisar, refutar e observar atentamente os fenômenos socioespaciais. Sendo assim, é fundamental que o docente proporcione vivências de aprendizagens relevantes para a vida do educando e do conjunto da sociedade; sendo importante estudar, planejar, preparar as atividades de forma significativa, assim como avaliar o processo.

Além disso, é imprescindível entender como o indivíduo aprende e é capaz de construir seu conhecimento, neste sentido a teoria socioconstrutivista através de Vygotsky, Piaget, entre outros estudiosos, auxilia na compreensão deste processo. Dessa forma, o estudante é enxergado como um indivíduo capaz de produzir seus saberes, sendo o professor o sujeito mediador que facilita a interação do aprendiz com o objeto do conhecimento a partir das relações sociais.

As contribuições teóricas de Lev Vygotsky para a aprendizagem apontam para a natureza social do homem, visto que ao seu redor o ambiente é formado por uma carga cultural. Neste contexto, o desenvolvimento é possível a partir da grande contribuição da linguagem. Além disso, o referido autor afirmou que a relação do homem com o mundo se dá mediada por ferramentas (trabalho) e símbolos (linguagens).

A visão construtivista busca dar ao aluno o papel central do processo educacional, permitindo que o ensino se antecipe ao desenvolvimento, respeitando e ajudando o educando na transição de um nível real a um nível potencial, através da Zona de Desenvolvimento Proximal.

S U M Á R I O



Entende-se por Zona de Desenvolvimento Proximal:

A distância entre o nível real de desenvolvimento, determinada pela capacidade de resolver independentemente um problema, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado mediante a resolução de um problema com orientação de um adulto ou em colaboração com um outro companheiro mais capaz. (VYGOTSKY, 1979 *apud* COLL, 2006, p. 108).

Ou seja, o mediador pode ser o professor ou algum membro mais experiente da cultura, cuja responsabilidade consiste em aproximar o conhecimento para o sujeito aprendiz, sem negar a participação ativa do mesmo durante o percurso da aprendizagem.

Destarte, o professor precisa incluir em sua práxis o entendimento de que para ocorrer a aprendizagem se faz necessário considerar o contexto e as características individuais dos estudantes, além de criar condições e espaços para investir na diversidade (e não na uniformidade), no protagonismo desses discentes, assim como, na construção conjunta de conhecimentos (e não na repetição de definições). Tem que levar em consideração que o conhecimento é socialmente construído, e sua construção não é linear, restrita ou possui um único resultado, pois a aprendizagem acontece na interação com o outro e em vivências significativas com o conhecimento.

Por isso, é fundamental repensar a relação dos professores com o processo pedagógico, sendo necessário construir metodologias diferenciadas nas quais o papel dos professores decorra da consideração dos conhecimentos como recursos a serem mobilizados para problematizar situações do mundo.

A partir desses pressupostos, entendemos que o ensino de Geografia deve propiciar condições aos sujeitos cognoscentes de pensar a realidade espacial através de suas representações, interpretações e significações. Desta forma, cabe ao professor promover práticas

S U M Á R I O



pedagógicas que conduzam a uma compreensão complexa e crítica do vivido, mas relacionando com escalas mais amplas. Contudo, este ainda é um desafio, uma vez que há fatores que dificultam a atuação docente, como a carência de formação e a penúria das condições de trabalho. Por isso, são necessárias políticas públicas que garantam as condições necessárias para uma educação de qualidade.

Ademais, a formação de conceitos não é uma simples transferência de conteúdo, sendo resultado de processos complexos que podem ser alcançados quando o professor assume uma postura mediadora, que busca através de símbolos culturais criar situações entre o aprendiz e o objeto de conhecimento (relação S-O) (VYGOTSKY, 1986). As relações que daí surgem são dialéticas, contraditórias e ajudam na formação conceitual através da internalização (“passagem” de um processo interpessoal para um processo intrapessoal) e generalização (formação do próprio conceito).

Desse modo, a apropriação dos conceitos geográficos é fundamental para que o educando problematize as relações com o mundo e procure transformá-lo, entendendo as contradições e desigualdades existentes. E essas aprendizagens podem ocorrer também relacionando a Geografia com outras áreas dos conhecimentos, pois ampliam as leituras do mundo e favorecem análises mais consistentes sobre a realidade.

INTERDISCIPLINARIDADE: POSSIBILIDADE OU INVIABILIDADE PEDAGÓGICA

A interdisciplinaridade não é um princípio simples de ser entendido e muitas vezes é usada de forma superficial, sem distinguir as diferentes acepções quanto a sua origem epistemológica e pedagógica, pois

SUMÁRIO



essas duas abordagens possuem discussões no campo conceitual diferentes. Farias retomando Thiesen resgata estas distinções colocando

[...] o epistemológico e o pedagógico [...] abarcando conceitos diversos e muitas vezes complementares. No campo da Epistemologia, toma-se como categorias de estudo: o *conhecimento* em seus aspectos de produção, reconstrução e socialização; a *ciência* e seus paradigmas e o *método* como mediação entre o sujeito e realidade. Sob o enfoque pedagógico, discute-se fundamentalmente, questões de natureza curricular, de ensino e de aprendizagem escolar (THIESEN, 2007, p. 87-88 *apud* FARIAS, 2014, p.53).

Destarte, a interdisciplinaridade sob o enfoque epistemológico compreende as teorias científicas e se encontra nas fronteiras do pensamento humano sobre a realidade. A construção interdisciplinar do conhecimento humano nessa abordagem é demasiadamente complexa, por requerer estudos sobre o conhecimento, o método e a ciência, mas pode ser alcançado ao estabelecer relações entre diferentes análises de mundo. Na Geografia Humbolt e Ratzel, elaboraram teorias sobre as formas de compreender o mundo, abrangendo uma discussão ampla e dialógica entre a natureza e a sociedade, constando aspectos interdisciplinares por conter um rico estudo no campo das ciências humanas e naturais.

Contudo, segundo Farias (2014, p.73) existe um panorama da fragmentação do saber na própria Geografia que impõe obstáculos para que ela participe de pesquisas de cunho interdisciplinar. Cientes dessas dificuldades, mas convictos da importância de um ensino que envolva várias áreas do conhecimento buscamos ao longo da nossa prática docente, no Programa da Residência Pedagógica, estabelecer conexões com profissionais de outras áreas, tendo em vista as limitações de um único docente dominar o cabedal conceitual das várias áreas do saber científico e até mesmo do geográfico.

SUMÁRIO



Na perspectiva pedagógica a interdisciplinaridade é colocada contra a excessiva fragmentação do conhecimento, buscando articulação e conexão entre os saberes. Segundo Pontuschka e Oliveira (2009, p. 191) o trabalho interdisciplinar “[...] pressupõe a colaboração das várias ciências para o estudo de determinados temas que orientam as atividades pedagógicas, respeitando a especificidade de cada área do conhecimento...”. Por isso, a necessidade do envolvimento com profissionais de outras áreas no processo educativo. Contudo, esbarramos em algumas dificuldades na busca dessas inter-relações.

ARTICULAÇÕES INTEGRADORAS E RESISTÊNCIA À DESUMANIZAÇÃO PROFISSIONAL

A escola brasileira muitas vezes se limita ao ensino dentro da sala de aula, fechando-se às diferentes possibilidades e formas de aprender. O desinteresse em romper as paredes da sala isola os professores em suas disciplinas, dificultando assim a capacidade do espaço educacional de ser um ambiente com movimento, que permite ao educando explorar as diferentes interações com o objeto do conhecimento ao longo de sua formação.

Verificamos durante o processo de ambientação no espaço escolar que havia um número considerável de adolescentes grávidas, por isso pensamos em realizar momentos discutindo tal temática com a participação de profissionais da saúde, tendo em vista a necessidade de abordar a temática a alunos em condições de vulnerabilidade. Para isso articulamos com a Secretaria de Saúde de Campina Grande, através da assistente social, que já atua em pautas educacionais, uma agenda de debates na escola sobre gravidez e exploração sexual. A referida profissional tentou acionar uma enfermeira do Distrito de Galante para realizar

SUMÁRIO



a ação na Escola Monsenhor Salles, porém por incompatibilidade no horário não foi possível a efetivação das atividades planejadas.

Um outro momento que também não conseguimos desempenhar com os alunos foi a viagem no Trem do Forró, através da política do governo municipal que visava incentivar e permitir aos alunos da rede pública sair da cidade de Campinha Grande em direção ao Distrito de Galante no trem. Esse momento foi planejado para que os alunos pudessem perceber as potencialidades de uma linha férrea, tema abordado em sala, partindo do contexto local, além do fato de ser uma oportunidade de vivenciar as manifestações culturais juninas, tão fortes na cultura nordestina. Todavia, nos deparamos com entraves da gestão escolar e dos docentes que inibiram a realização da atividade.

Por isso, passamos a analisar as dificuldades que o corpo docente vem enfrentando, identificando diversas condições limitantes: a desvalorização profissional, a jornada extensa de trabalho; atuação em diversas disciplinas, inclusive fora de sua área de formação; quantitativo elevado de estudantes nas turmas; falta de recursos pedagógicos etc. Lira (2014) ressalta que sem políticas públicas que favoreçam mudanças nesses aspectos a melhoria da qualidade da educação fica inviabilizada.

Dessa forma, reconhecemos que o professor está imerso em condições precárias de trabalho, contribuindo para a acomodação e a desistência de uma prática docente mais comprometida, provocada inclusive por questões de saúde como a Síndrome de Burnout (CARLOTTO, 2002). Freire ressalta para superar esta postura de acomodação e silêncio diante das dificuldades deve haver um ato inexorável de resistência. Diante disso, é imprescindível a consciência da mudança, para que o educador encontre ferramentas favoráveis à construção do conhecimento unitário, crítico, libertador e que valorize o sujeito na afirmação do ser mais (FREIRE, 1994, p.43).

SUMÁRIO



Por isso, não desistimos de buscar outras articulações que pudessem contribuir com a valorização daqueles estudantes e com a ampliação dos seus conhecimentos. Sendo assim, preocupados com a existência de afogamentos e insetos que traziam problemas no entorno da escola procuramos convidar uma equipe do II Batalhão do Corpo de Bombeiros Militares da Paraíba para realizar debates sobre a prevenção de acidentes domésticos e rurais.

PALESTRA COM O CORPO DE BOMBEIROS MILITAR DA PARAÍBA

Correlacionar o saber geográfico a partir do diálogo com o Corpo de Bombeiros nos possibilitou desenvolver uma atividade proveitosa, uma vez que a temática transversal em estudo é muito importante, não só para os alunos, mas para todos do Distrito de Galante (área rural de Campina Grande). Desse modo, debatemos com os alunos sobre a instituição Corpo de Bombeiros, levantando questões sobre o seu papel político-social e sua relação espaço/tempo. Também foram distribuídas algumas revistas comemorativas sobre o centenário da instituição.

Além disso, os diversos riscos de acidentes que permeiam os alunos dos 6º e 7º ano, no dia a dia, foram elencados e puderam ser orientados em suas prevenções. Esse momento integrador de áreas foi muito importante, pois os aspirantes levaram algumas experiências vivenciadas por eles durante atuação em campo e os estudantes participaram ativamente de todas as atividades. Isso permitiu que eles refletissem acerca dos riscos de acidentes que podem acontecer nas suas casas, nas ruas e dentro de outros espaços, citando exemplos de acidentes que já haviam presenciado e a forma como procederam durante a situação. Também fizeram diversas interrogações aos aspirantes sobre como agir em determinados acidentes e participaram de dramatizações para aprender como prestar primeiros socorros.



A prática que integra áreas de conhecimentos requer tempo para amadurecer, preparo da estrutura pedagógica nas escolas, empenho do quadro docente e etc., ou seja, é uma tarefa difícil. Cientes disso e das barreiras que vão desde um currículo muito fechado até ações docentes que não contribuem para tentativas interdisciplinares, buscamos caminhos diferentes que podem acontecer a partir de contatos com outros segmentos dos setores públicos.

Como também, identificamos que aqueles estudantes, em sua maioria oriundos de áreas rurais, tinham muitas dificuldades de leitura e de interpretações de textos, afetando também a construção dos conhecimentos geográficos. Por isso organizamos momentos de reforços individuais e grupais.

O REFORÇO ESCOLAR COMO CAMINHO PARA AMPLIAÇÃO DO CONHECIMENTO E APROXIMAÇÃO ENTRE OS SUJEITOS DA APRENDIZAGEM

A preceptora do subprojeto Geografia selecionou seis estudantes entre 12 e 14 anos, do 6º ano do Ensino fundamental, que tinham grandes dificuldades na disciplina geográfica. Nestas aulas de acompanhamento, além de focarmos na aprendizagem também aprendemos a compreendê-los através de suas subjetividades.

O reforço é o caminho para uma prática mediadora ao permitir a troca de saberes mais humanizada entre o aluno e o professor, diante desse pressuposto Hoffmann (2009) considera que os:

Estudos paralelos de recuperação são inerentes a uma prática avaliadora mediadora, com a intenção de subsidiar, provocar, promover a evolução do aluno em todas as áreas do seu

SUMÁRIO



desenvolvimento. Tarefas, respostas e manifestações são analisadas com frequência pelo professor que propõe novas perguntas e experiências educativas ajustadas às necessidades e interesses percebidos. Nessa concepção, os estudos de recuperação são direcionados ao futuro, porque não se trata de repetir explicações ou trabalhos, mas organizar experiências educativas subsequentes que desafiem o estudante a avançar em termos do conhecimento (HOFFMANN, 2009, p. 24).

Partindo da ideia de Hoffmann elaboramos atividade avaliativa, buscando trabalhar a representação e localização espacial dos estudantes, através da elaboração de um mapa mental do percurso de casa para escola. Essa produção revela muito do que faz sentido e tem significado para eles, representando no papel as ruas, os pontos comerciais, de lazer ou simplesmente de referências espaciais, que fazem parte de suas vivências espaciais, demarcando as suas formas individuais de criatividade nas representações por traços, linhas e pontos. Deste modo foi possível identificar e reconhecer os processos de desenvolvimento das capacidades dos educandos em orientar-se, reconhecer-se e apropriarem-se do lugar e, também, das noções cartográficas.

Para isso, planejamos as aulas rompendo com os moldes tradicionais educativos e facilitando a aprendizagem deles, enfocando principalmente alguns conceitos cartográficos, por isso preparamos atividades mais lúdicas e participativas. O planejamento foi norteado pelo objetivo de possibilitar uma aprendizagem significativa no grupo de aprendizes.

Além disso, jogamos com eles e nos conhecemos melhor. Pouco a pouco a timidez e o distanciamento foram diminuindo e passamos a manter inter-relações muito mais próximas. Os momentos de aprendizagens passaram a ser mais prazerosos e alguns que já não participavam das aulas coletivas voltaram para a sala de aula em Geografia. Isto foi muito gratificante para nós como futuros profissionais da educação, pois identificamos que antes estes estudantes eram taxados de desinteressados, mas o que eles precisavam era de atenção e respeito.

S U M Á R I O



A visão negativa relativa a alguns alunos amplia a exclusão que surge, que muitas vezes é produzida por uma avaliação classificatória. Essa avaliação promove a reprovação, excluindo-os do processo educacional. Conforme Paro (2010) a criança não pode ser taxada e discriminada, porque ela não tem culpa de fazer parte de um sistema ineficiente “Se ela não sabe, provavelmente não é culpa sua. Pode haver muitos problemas, inclusive externos à escola [...]” (PARO, 2010, p. 91).

Em vista disso, nossa mediação com os alunos pautou-se no acolhimento e reconstrução de uma perspectiva escolar mais atrativa e libertadora. Para isso foram utilizados recursos didáticos diferentes a fim de resgatar no aluno o interesse pelo aprender. Uma dessas tentativas ocorreu com a utilização de globos terrestres para intermediar a relação do objeto do conhecimento humano, promovendo uma aprendizagem dinâmica, com reflexões conjuntas, fomentando o ensino crítico, sem meras repetições de frases ou definições, pois as mesmas não conduzem à construção dos conceitos.

Ademais, também desenvolvemos atividades coletivas fora da sala de aula, através do estudo de campo, que também proporcionou ampliação dos conhecimentos geográficos e das perspectivas educacionais de alguns continuarem estudando e adentrarem na universidade, fato que antes não era cogitado.

O ESTUDO DE CAMPO NO ENSINO DE GEOGRAFIA COMO CAMINHO INTEGRADOR

Realizamos um estudo de campo para a Universidade Federal de Campina Grande – UFCG com as turmas do 6º e 7º anos, para visitarmos o Museu Interativo do Semiárido (MISA), em que pudemos observar mobiliários, artigos domésticos, máquinas industriais, painéis, pinturas e dioramas que possibilitaram reviver épocas pretéritas da

SUMÁRIO



região do Semiárido, e, posteriormente, fazer uma reflexão acerca das atuais dificuldades enfrentadas pelo povo nordestino, que originaram-se a partir da má gestão política.

Na continuidade visitamos o Centro Gemológico do Nordeste, no qual observamos uma vasta variedade de minerais brutos e lapidados oriundos de todo o mundo, em especial dos Estados da Paraíba e Rio Grande do Norte. Vimos também troncos de uma floresta petrificada e curiosidades acerca dos minerais. Fomos acompanhados pelo diretor do espaço, que nos recepcionou e falou sobre o acervo que encantou a todos os alunos que nunca tinham observado minerais como diamante, rubi e a turmalina Paraíba.

Seguindo nosso estudo visitamos também o Laboratório de Ensino em Geografia – LAEG, da Unidade Acadêmica de Geografia, podendo ser observados os diferentes recursos didáticos que são produzidos ou doados ao LAEG. Enfatizamos aos alunos a importância do laboratório para o licenciando em Geografia e como os recursos didáticos podem auxiliar no trabalho pedagógico.

Após a concretização do estudo de campo retomamos os momentos vivenciados em sala de aula, porque corroborando com o pensamento de Nascimento acerca do papel do campo para o processo de aprendizagem, identificamos que “[...] o estudo do meio pode ser enfatizado como uma das principais práticas no ensino de geografia, viabilizando significativamente a aproximação dos conteúdos escolares à vivência dos estudantes” (NASCIMENTO, 2017, p. 01).

Partindo desse pressuposto realizamos na semana seguinte momentos discutindo sobre recursos minerais e o Semiárido nordestino. Durante esses debates levamos alguns tipos de minerais, objetos e uma cartilha. Os alunos puderam entender a importância dos aspectos vivenciados, e posteriormente escutamos críticas positivas, além do desejo por parte deles em realizar mais estudos de campo.

SUMÁRIO



Todavia, é importante ressaltar que sair da escola se mostrou uma prática cheia de obstáculos. Para realizarmos a visita à UFCG enfrentamos dificuldades referentes ao traslado dos alunos, porque não conseguimos o transporte por parte do poder público, por isso tivemos que custear as despesas, assim como um lanche para os discentes. Dessa forma, realizar tais atividades trazem percalços, mas o retorno de aprendizagem e de satisfação por parte dos estudantes trouxe imensa realização para os residentes e também muita bagagem para suas formações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O programa Residência Pedagógica nos permitiu entender a realidade docente, as dificuldades no trabalho com atividades integradoras e com o ensino tradicional. Desse modo, nos orientou para o ato de planejar com outras metodologias e avaliar com respeito, através das reflexões vivenciadas na academia, além de outros estudos teóricos necessários à prática pedagógica.

Portanto, pudemos perceber que quando o docente respeita e acolhe os estudantes, sem uma visão marginalizada e excludente, exerce uma prática inclusiva que os aproxima mais como seres humanos, portanto passa a entendê-los como sujeitos cognoscentes e, também, como cidadãos.

Por isso, todas as experiências, aqui citadas, contribuíram de forma fundamental para nossa formação docente, tendo em vista que vivenciamos na prática as dificuldades e obstáculos de uma realidade da educação rural brasileira, marginalizada socialmente e politicamente. Em vista desse quadro, compreendemos que uma educação inclusiva e respeitosa é o caminho para resgatar a identidade cultural e o papel político daqueles cidadãos. No mais, ressaltamos a necessidade de políticas públicas que garantam, de fato, e não apenas de direito, a concretização de uma educação pública de qualidade em nosso país.

SUMÁRIO



REFERÊNCIAS

CARLOTTO, Mary Sandra. *A Síndrome de Burnout e o trabalho docente*. Psicologia em Estudo, Maringá, v. 7, n. 1, p. 21-29, jan. /jun. 2002.

CAVALCANTI, Lana de S. *O ensino de geografia na escola*. Campinas: Papirus, 2013.

COLL, César (org.). *Psicologia da Educação*. Porto Alegre: Artmed, 1999. 1ª reimp. 2006.

FARIAS, Paulo S. Cunha. *A formação docente em geografia: teorias e práticas*. Campina Grande: EDUFCG, 2014.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 55. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1994.

HOFFMANN, Jussara M. L. *Avaliar para promover: as setas do caminho*. 13. ed. Porto Alegre: Mediação, 2009.

LIRA, Sonia Maria de. O ensino de Geografia, a construção do conhecimento geográfico e a operacionalização da prática docente. In: FARIAS, P. S. C.; OLIVEIRA, M. M. A. de O. (org.) *A formação docente em geografia*. Campina Grande: EDUFCG, 2014.

NASCIMENTO, Luana Isis do. *Formação e desenvolvimento do conceito científico espaço: o uso do estudo do meio na construção do conhecimento geográfico*. Recife: UFPE, 2017. (Dissertação de Mestrado em Geografia).

PARO, Vitor Henrique. *Educação como exercício do poder*. São Paulo: Cortez, 2010, p.81-103.

PONTUSCHKA, N. Nacib; OLIVEIRA, A. Umbelino. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2009.

SANTOS, Marcos Leonardo Ferreira dos. *Mapa de localização da Escola Monsenhor Salles*. Campina Grande: UFCG, 2019. Imagem de alta resolução espacial ortorretificada obtida pelo Consórcio Aeroespacial Maxar Technologies. Sistema de Referência Geocêntrico para as Américas (SIRGAS, 2000).

YOGOTSKY, Lev Semyonovich. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 3. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1986.

SUMÁRIO



2

Milena Maria dos Santos Diniz

Renale Rodrigues Teixeira

Âkyla Mayara Araujo Camêlo

Isis Milreu

ABORDAGENS DA POESIA NAS AULAS DE ESPANHOL: caminhos transdisciplinares

INTRODUÇÃO

Em fevereiro de 2018, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (CAPES) lançou o Programa Residência Pedagógica (RP), como uma das ações da Política Nacional de Formação de Professores. Em seu site, define-se que o objetivo do mencionado programa é “[...] induzir o aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura, promovendo a imersão do licenciando na escola de educação básica, a partir da segunda metade de seu curso.” (CAPES, 2018). Dessa forma, as Instituições de Ensino Superior (IES) foram convocadas a apresentar projetos institucionais de residência pedagógica.

Nesse contexto, a Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) teve o seu projeto institucional aprovado pela CAPES e passou a integrar o programa Residência Pedagógica no segundo semestre de 2018. A IES explica que:

A residência pedagógica é uma atividade de formação realizada por um discente regularmente matriculado em curso de licenciatura e desenvolvida numa escola pública de educação básica, denominada escola-campo. Na escola-campo, o residente será acompanhado por um professor da educação básica, denominado preceptor. A orientação do residente será realizada por um docente da IES, denominado docente orientador. (PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO DA UFCG, 2018. Edital N° 01/2018)

Verificamos que esta organização promove um estreitamento das relações entre as Instituições de Ensino Superior e a educação básica. Além disso, o citado programa proporciona que os estudantes de graduação, doravante denominados residentes, dediquem 440 horas para o desenvolvimento das atividades da residência pedagógica, por um período de até 18 meses, recebendo uma bolsa. Desse modo, oferecem-se condições adequadas para que os residentes possam realizar sua imersão nas escolas, aperfeiçoando sua formação prática.

SUMÁRIO



Devido à exigência da CAPES de organização de núcleos de, no mínimo 24 residentes, para que a RP fosse implementada, o curso de Letras-Espanhol precisou unir-se ao curso de Letras-Ingês a fim de atingir o número necessário para o funcionamento de seu programa. Assim, as orientadoras elaboraram o Subprojeto multidisciplinar de Língua Espanhola e de Língua Inglesa: “Formação de professores: multiletramentos e multimodalidade no ensino de língua estrangeira na educação básica.” Este subprojeto é composto por duas orientadoras, uma da área de espanhol e outra de inglês; quatro preceptores, sendo 3 de espanhol e 1 de inglês, e 24 residentes, dos quais 16 são do curso de Letras-Espanhol e 8 de Letras-Ingês. É preciso assinalar que o principal objetivo do mencionado subprojeto é ampliar a formação dos residentes no que tange à relação teoria e prática do exercício docente, em consonância com as metas do programa Residência Pedagógica.

Dessa forma, a execução do subprojeto foi organizada em várias etapas. Inicialmente, os preceptores e os residentes participaram de uma formação teórica ofertada pelas orientadoras que visava ressignificar o conceito de estágio e criar condições para que a prática fosse realizada por meio de projetos. Concomitantemente com estas atividades, os residentes realizaram a sua vivência nas escolas, proporcionando uma aproximação maior entre teoria e prática. A seguir, os residentes foram divididos em grupos e elaboraram projetos para serem desenvolvidos no primeiro semestre de 2019 sob a orientação das professoras da IES e com a colaboração dos preceptores.

Consideramos que o estágio não se trata apenas de um momento no qual o residente aperfeiçoará suas práticas, mas sim de executar a práxis docente, ou seja, realizar a intervenção na realidade da escola com o objetivo de transformar, de alguma maneira, a realidade da escola-campo com base nos conhecimentos teóricos adquiridos na graduação, na observação e na vivência no espaço escolar. A partir desta premissa, descreveremos um dos projetos de

SUMÁRIO



Residência Pedagógica realizados em uma Escola Cidadã Integral (ECI), localizada em Campina Grande, desenvolvidos por três residentes matriculados no curso de Letras-Espanhol.

Observamos que o Programa Institucional Residência Pedagógica (RP) ofereceu ao graduando do curso de licenciatura em Letras-Espanhol a oportunidade de aperfeiçoar sua formação por meio de projetos que foram desenvolvidos dentro da educação básica em instituições públicas. Constatamos que os projetos proporcionaram um exercício docente mais efetivo, no qual foi possível relacionar melhor as teorias com as práticas em comparação com um estágio obrigatório tradicional, já que o referido programa demanda um tempo maior para realizar todas as suas etapas: observação, reuniões, planejamento, intervenção, avaliação, interação com os alunos e com o ambiente escolar.

Dentro do referido programa tivemos a oportunidade de colocar em prática, em uma disciplina eletiva, o projeto intitulado *“Poesía y cultura: caminos para la comprensión lectora y producción oral y escrita en lengua española”* (2019) que visava promover a abordagem do texto poético em língua espanhola como um caminho para a formação de leitores. Também objetivava contribuir com o desenvolvimento intelectual e atitudinal dos estudantes, proporcionando uma aprendizagem crítica e humanizadora para aqueles que desejavam aprimorar os seus conhecimentos culturais e literários em espanhol.

É importante registrar que as disciplinas denominadas “eletivas” possibilitam um diálogo com outras matérias e reúnem estudantes por afinidade, independentemente da série. Esta interlocução com outras disciplinas contribuiu para que o trabalho com a poesia em língua espanhola se tornasse mais enriquecedor e dinâmico. Assim, este trabalho pretende descrever as atividades que foram desenvolvidas na referida eletiva, na qual tivemos a colaboração dos professores de Sociologia e de Língua Portuguesa, além de Espanhol.

SUMÁRIO



Inicialmente, traçaremos algumas considerações teóricas sobre letramento e letramento literário, a partir das perspectivas de Soares (2003) e de Cosson (2014), e sobre a abordagem da poesia em sala de aula, baseadas nos estudos de Pinheiro (2018). Em seguida, descreveremos as atividades realizadas. Também apresentaremos algumas avaliações dos alunos sobre a eletiva. Por fim, faremos algumas considerações finais sobre nossa participação no projeto “*Poesía y cultura: caminos para la comprensión lectora y producción oral y escrita en lengua española.*”

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Magda Soares, no livro *Letramento: um tema em três gêneros* (2003), ao definir o conceito de ‘letramento’ lembra, por um lado, que é preciso diferenciar o termo do vocábulo ‘alfabetização’ e, por outro, que a palavra em português é oriunda de uma tradução de *literacy*, em inglês. A autora explica que o seu significado refere-se à “[...] qualidade, condição, estado [...] [de] educado, especialmente capaz de ler e escrever.” (SOARES, 2003, p. 35-36). A estudiosa assinala que letramento é o resultado da ação de tornar-se capaz de usar a leitura e a escrita em práticas sociais; isto é, enquanto a alfabetização se refere ao ensino e à aprendizagem da leitura e da escrita, letramento faz referência não só à apropriação dessas habilidades pelo indivíduo ou um grupo social, mas ao seu desenvolvimento através da resolução de problemas inerentes à sociedade. Em outras palavras, letramento é o exercício efetivo da escritura para realizar diferentes funções e alcançar distintos objetivos. A partir desta definição inicial, surgiram diversos tipos de letramento e, dentre eles, o literário.

Em *Letramento literário: teoria e prática* (2014), Rildo Cosson define letramento literário como um processo que se faz via textos

SUMÁRIO



literários. Aponta que o letramento literário “[...] compreende não apenas uma dimensão diferenciada do uso social da escrita, mas também, e sobretudo, uma forma de assegurar seu efetivo domínio.” (COSSON, 2014, p.12). Para o pesquisador, trata-se de um processo de escolarização da literatura, no qual deve-se formar uma comunidade de leitores que saiba reconhecer os laços que unem seus membros no espaço e no tempo. O crítico sustenta que “[...] o letramento literário é uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola.” (COSSON, 2014, p.23). Em sua opinião,

[...] se quisermos formar leitores capazes de experienciar toda a força humanizadora da literatura, não basta apenas ler. [...] É justamente para ir além da simples leitura que o letramento literário é fundamental no processo educativo. Na escola, a leitura literária tem a função de nos ajudar a ler melhor, não apenas porque possibilita a criação do hábito de leitura ou porque seja prazerosa, mas sim, e sobretudo, porque nos fornece, como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito de linguagem. (COSSON, 2014, p.29-30).

Nessa perspectiva, a leitura de literatura na escola deve desenvolver a capacidade de construir sentidos e de transformar-se em contato direto com as diferentes manifestações culturais e linguísticas que compõem o universo literário. Parece claro, então, que esse processo não é viável sem o contato direto do leitor com a obra literária, ou seja, sem a sua interação com o texto literário.

Estas considerações, motivaram a elaboração do citado projeto, o qual promoveu o letramento literário nas aulas de ELE através da leitura de poesias hispânicas. Escolhemos trabalhar com o texto poético, pois observamos que os poemas estão presentes de forma insuficiente nas aulas de espanhol. Corroborando esta percepção, no livro *Poesia na sala de aula*, Pinheiro (2018) destaca que entre os gêneros literários a poesia é o menos presente e prestigiado na sala de aula por diversas razões.

SUMÁRIO



Contudo, o autor defende a relevância da função social da poesia e assinala algumas condições indispensáveis para que o texto poético seja abordado adequadamente nas escolas. Para o estudioso, é importante que o profissional docente seja leitor de poemas, pesquise os interesses dos alunos e organize os dados obtidos, bem como prepare um ambiente adequado e realize avaliações sistemáticas do trabalho que está sendo desenvolvido. Pinheiro (2018) também afirma que o texto poético possui peculiaridades que faz com que sua abordagem seja mais cuidadosa, sendo necessário elaborar um planejamento detalhado que desperte o interesse do aluno pela leitura de poesias.

É importante registrar que as sugestões de Pinheiro (2018), sobre os procedimentos de abordagem da poesia em sala de aula, bem como as de Cosson (2014), sobre letramento literário e a ampla seleção de textos que incluía desde os poetas canônicos até os contemporâneos, foram essenciais para elaborar o nosso projeto e planejar nossas aulas. Dessa maneira, evidencia-se a importância da relação entre teoria e prática.

CAMINHOS TRANSDISCIPLINARES DA POESIA NAS AULAS DE ESPANHOL

Antes de descrever as atividades desenvolvidas no projeto “*Poesía y cultura: caminos para la comprensión lectora y producción oral y escrita en lengua española*” é necessário apresentar o projeto estadual Escola Cidadã Integral (ECI). Segundo o site oficial do Governo do Estado da Paraíba (2018):

Trata-se de um novo modelo de escola pública implantado na Paraíba, com a proposta de organização e funcionamento em tempo único (integral). É uma política pública e está inserida no Plano Nacional de Educação (Meta 6: “Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das

SUMÁRIO



escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica) e também no Plano Estadual de Educação. O programa tem como foco a formação dos jovens por meio de um desenho curricular diferenciado e com metodologias específicas, que apresentam aos estudantes do Ensino Médio possibilidades de se sentirem integrantes do seu projeto de vida.

Como vimos, este projeto faz parte do Plano Nacional de Educação, assim como o programa Residência Pedagógica. Dentro das ECIs existem as disciplinas eletivas, considerada uma metodologia de êxito deste modelo de ensino pela preceptora. O seu objetivo é possibilitar aos estudantes a oportunidade de aprimorar o seu currículo, diversificar seus conhecimentos vinculados às disciplinas envolvidas ou áreas de conhecimento, além de desenvolver estudos de acordo com seus interesses. Também visa favorecer o “Projeto de Vida” que esses jovens elaboram com a ajuda da escola, considerando que ambos constituem o centro da ECI. Em síntese, as eletivas são disciplinas que se organizam a partir do interesse do alunado e integram ao menos dois professores, preferencialmente de áreas distintas, de forma a colaborar com o seu “varal dos sonhos”, um projeto desenvolvido dentro das escolas pelos estudantes.

A eletiva em que atuamos intitulou-se “*Poesia y cultura: caminos para la comprensión lectora y producción oral y escrita en lengua española*”. O trabalho desenvolvido foi transdisciplinar, considerando que a mesma navegou entre as disciplinas: Língua Espanhola, Língua Portuguesa e Sociologia, abarcando duas áreas de conhecimento: linguagens e humanas. Elaboramos esse projeto com o intuito de aprimorar os conhecimentos dos alunos no que se refere, sobretudo, à língua espanhola em suas dimensões culturais e literárias, bem como aos seus conhecimentos enciclopédicos e seu capital cultural. Assim, desenvolvemos nossa prática através da leitura de textos poéticos, concebida como um dos caminhos para a formação de leitores. Cabe

SUMÁRIO



frisar que a partir das etapas anteriores de observação e de vivência, desenvolvidas em 2018 dentro da escola-campo, foi possível articular e organizar a disciplina junto com os professores das citadas matérias.

Em relação à colaboração de Língua Portuguesa, a professora esteve presente em todas as aulas e se mostrou disponível para auxiliar os alunos na interpretação do texto literário, além de atuar nas aulas que abordavam as duas línguas em questão: materna e estrangeira. Já a contribuição da Sociologia ao desenvolvimento do projeto se materializou na atuação do professor da disciplina no início de cada bloco de atividades, principalmente, no que diz respeito à apresentação do contexto histórico e dos conhecimentos culturais e sociopolíticos dos países estudados. Dessa forma, consideramos que a abordagem transdisciplinar tende a instigar o interesse do aluno para as aulas, como consequência do trabalho conjunto de vários professores que objetivam desenvolver a formação de um leitor crítico-reflexivo.

Após a definição das funções de docentes e residentes, planejamos a eletiva a partir de uma seleção de poetas e poemas de países que ainda não foram abordados pela preceptora em suas aulas. Os países escolhidos foram Cuba, Nicarágua, Uruguai e Porto Rico. Porém, antes de selecionarmos os poemas e poetas necessitávamos conhecer os nossos alunos, o seu nível de leitura, sua relação com a poesia e a língua espanhola. Portanto, realizamos uma avaliação diagnóstica no primeiro dia de aula a fim de traçar um perfil destes estudantes.

Constatamos que a disciplina contava com 26 alunos do 1º, 2º e 3º ano do Ensino Médio com idades entre 14 a 21 anos, sendo que boa parte dos inscritos estava tendo neste momento o seu primeiro contato com a língua espanhola, de acordo com o nosso levantamento. Na avaliação diagnóstica também questionamos os estudantes sobre a sua concepção de poesia. Em suas respostas, muitos a definiram como arte ou como a liberdade de expressão e de sentimento, conforme ilustramos nos fragmentos abaixo:

SUMÁRIO



Aluno A: “Um modo delicado e gentil de se expressar, de se libertar e de se inspirar mentalmente e espiritualmente.”

Aluno B: “Uma maneira de expressar o que está sentindo naquele momento, através de palavras.”

Aluno C: “Poesia é a arte das palavras, as quais ganham diversos significados e interpretações de quem as lê.”

Aluno D: “É o modo que as pessoas acham de expressar os sentimentos.”

Em relação aos seus conhecimentos prévios sobre poetas de língua espanhola, muitos citaram Pablo Neruda, Victória de Santa Cruz e Gabriel García Márquez. Isso nos possibilitou levar para nossas aulas novos poetas, selecionados com base nas sugestões de Cosson (2014) sobre a necessidade de não estudar apenas o cânone, mas também apresentar uma pluralidade de autores, obras e gêneros a fim de realizar uma prática de leitura democrática.

A partir das informações obtidas na avaliação diagnóstica, organizamos coletivamente a eletiva, cujas aulas eram ministradas as segundas-feiras das 10h20 às 12h. Nossa prática começou no dia 11/03/2019 e terminou no dia 10/06/2019, sendo finalizada com uma culminância no dia 17/06/2019. No total, ministramos 30 aulas. Durante este período tivemos encontros coletivos para a elaboração de nosso planejamento com os residentes, a preceptora e os demais professores envolvidos na disciplina, bem como reuniões de orientação na IES.

O primeiro mês foi dedicado à apresentação de Cuba e de alguns de seus poetas. Selecionamos os seguintes poemas para esta etapa: “*Un son para Portinari*”, de Nicolás Guillén, e “*La niña de Guatemala*”, de José Martí. A seguir, descrevemos as atividades desenvolvidas nesta fase.

No primeiro dia de aula realizamos uma breve apresentação pessoal e explicamos como funcionaria a disciplina. A seguir aplicamos

S U M Á R I O



a avaliação diagnóstica. Depois discorremos sobre as características do gênero lírico e desenvolvemos uma atividade com o acróstico. Explicamos sua estrutura e elaboramos um acróstico coletivo em língua espanhola. É importante registrar que a atividade tinha como objetivo estreitar a relação que os alunos já possuíam com a poesia, despertando sua criatividade e trabalhando de forma prática as características do gênero lírico.

A continuação instigamos os estudantes a criarem seus próprios acrósticos. Eles pediram que o tema fosse livre e isso possibilitou que conhecêssemos os assuntos que mais gostavam. As temáticas escolhidas foram diversificadas, pois falaram de amizade, amor, futuro, gostos pessoais, poesia, feminismo e até sobre eles. Para exemplificar esta atividade, selecionamos uma destas produções:

Aluno E: Tema: Eu

“Libertad

Amor

Radiante

Inexacto

Soñadora

Sensato

feministA”

Na aula seguinte, no dia 18/03/2019, abordamos o poema “*Un son para Portinari*”, do poeta cubano Nicolás Guillén que foi musicalizado por Mercedes Sosa. A ideia de se trabalhar esta poesia foi motivada pela observação de que os alunos tinham interesse também pela música. No início da aula houve um imprevisto, pois os professores de sociologia e de língua portuguesa não poderiam estar presentes, conforme o planejamento prévio, visto que eles estavam

SUMÁRIO



participando de uma reunião com a diretora da escola. Assim, fizemos a contextualização de Cuba que seria realizada pelo professor de Sociologia e a professora de língua portuguesa chegou a tempo de apresentar a biografia e a obra de Candido Portinari.

Percebemos que as informações foram excessivas e tornaram a aula pouco dinâmica para os alunos. Porém, ao realizar a leitura em conjunto da citada poesia de Guillén e trabalhar sua interpretação individual e, posteriormente, coletiva, os estudantes se envolveram. Durante esta atividade, eles tiravam suas dúvidas sobre determinadas palavras e seu significado dentro do poema. Depois apresentaram sua interpretação da poesia, gerando assim reflexões sobre as várias possibilidades de leitura do texto poético.

O objetivo da aula era introduzir os alunos à poesia cubana por um viés intercultural, pois o poema trata a respeito tanto de Cuba quanto do Brasil através da figura do artista plástico Portinari. Após trabalhar a leitura do poema, mostramos a versão musicalizada por Mercedes Sosa, porém a música não despertou o interesse dos estudantes, devido ao ritmo que, segundo eles, não era muito atrativo. Dessa maneira, avaliamos o que funcionou e o que não deu certo nesta aula para elaborar as próximas.

Como estávamos realizando um trabalho interdisciplinar com a disciplina de Língua Portuguesa, realizamos no dia 25/03/2019 uma produção de caligramas, explicando sua estrutura e trazendo exemplos em português e espanhol para os alunos analisarem. Neste dia, abordamos a temática do amor. Inicialmente, trouxemos um conjunto de imagens referentes ao assunto e discutimos a respeito dos diversos tipos de amor. Em seguida, os alunos elaboraram caligramas, os quais foram lidos no final da aula.

A atividade serviu como introdução ao estudo do poema “La Niña de Guatemala”, de José Martí, realizado em 01/04/2019. No início

SUMÁRIO



da aula, a preceptora apresentou suas fotos em alguns pontos turísticos e na casa de Martí como uma maneira de ilustrar a importância do poeta para a história e a construção sociocultural de Cuba. Esta estratégia despertou a curiosidade dos alunos sobre o poema que seria trabalhado. Em seguida, realizamos a leitura individual e coletiva da mencionada poesia, a qual gerou muitas discussões, pois cada aluno compartilhou sua interpretação sobre o destino da garota de Guatemala.

Depois das leituras e das discussões, explicamos que o poema foi dedicado a uma mulher que viveu na Guatemala pela qual o autor se apaixonou, porém eles não puderam concretizar sua união. Verificamos que esta poesia despertou nos alunos reflexões sobre o amor e como as mulheres viviam antigamente, bem como sobre os relacionamentos no passado e na atualidade.

No mês de abril abordamos a poesia de Nicarágua com “*Autorretrato*”, de Claribel Alegria, “*Autorretrato*”, de Martha Cecília Ruiz, e “*Hombres Necios a la manera de Juana*”, de Gioconda Belli. Apesar de ser de outro país, também trabalhamos o poema “*Hombres necios que acusáis*”, da mexicana Sor Juana Inés de la Cruz, pois promovemos um diálogo entre esta poesia e a de Gioconda Belli. Assim, nesta fase, apresentamos um pouco da literatura feminina nicaraguense.

Durante a contextualização, constatamos que muitos alunos não sabiam que o espanhol era o idioma oficial da Nicarágua e que a maioria não conhecia sua história. Também realizamos uma atividade para sondar os seus conhecimentos sobre literatura de autoria feminina, provocando reflexões a respeito do papel da mulher na sociedade e na literatura.

Organizamos as leituras dos poemas em diferentes momentos. Primeiro, realizávamos uma leitura silenciosa. Depois perguntávamos quais palavras do texto poético os estudantes não tinham entendido ou se tinham curiosidade em saber como se pronunciava. Em seguida,

SUMÁRIO



promovíamos uma leitura oral coletiva, com a participação de todos, dependendo da extensão da poesia, da estrofe ou do verso. Após estas etapas, discutíamos sobre o poema instigando a apresentação de suas interpretações.

Com os citados poemas de Claribel Alegria e de Martha Cecília Ruiz, desenvolvemos atividades de análise dos textos poéticos, nas quais os alunos escreviam sua leitura dos poemas e, posteriormente, analisavam o que tinham em comum entre suas interpretações. O mesmo procedimento metodológico foi adotado com as mencionadas poesias de Gioconda Belli e Sor Juana Inés de la Cruz.

Ao longo da eletiva também foram realizados seminários apresentados pelos alunos em grupos sobre os poemas e os países trabalhados. Esta metodologia mostrou ser muito produtiva, pois os estudantes expuseram, analisaram e discutiram de maneira crítica e participativa os assuntos abordados na disciplina, tanto de forma oral quanto escrita.

No mês de maio nos dedicamos ao estudo do Uruguai, abrindo os trabalhos com o professor de sociologia apresentando o contexto histórico e discutindo a sociopolítica do país. Nas aulas seguintes, abordamos os poemas “*Amor de tarde*” e “*Qué les queda a los jóvenes?*”, ambos de Mario Benedetti, seguindo os procedimentos metodológicos relatados anteriormente. Constatamos que a leitura destes poemas provocou várias reflexões nos alunos tanto sobre o amor quanto ao papel da juventude e de suas perspectivas para o futuro.

Na escola em que desenvolvemos a Residência, ao fim de cada disciplina eletiva, era realizada uma culminância na qual os alunos, com a ajuda dos professores, organizavam uma apresentação baseada nos conteúdos estudados em cada disciplina. Para esta ocasião, os estudantes escolheram dramatizar coletivamente o poema “*La Muralla*”, do poeta cubano Nicolás Guillén, entre outras propostas apresentadas. No momento desta decisão, um dos estudantes fez o

SUMÁRIO



seguinte comentário: **Aluno F:** “Professores, como o poema fala de união entre os povos e para fazer a muralha precisa de muitas pessoas, acho que seria legal todos participarem, aí ninguém fica de fora.”

Sua opinião foi discutida pelos colegas e, gradativamente, todos concordaram com sua ideia. Assim, incluímos a dramatização do referido poema nas atividades culturais da culminância das disciplinas eletivas. Apesar de termos poucos dias para organizar os ensaios, o compromisso e a dedicação do grupo resultaram em uma apresentação de qualidade.

Quando finalizamos nossas aulas, aplicamos uma avaliação final para que os alunos avaliassem o desenvolvimento da disciplina e de sua aprendizagem. Entre os depoimentos dos estudantes destacamos os seguintes:

Aluno F: “La electiva para mí es un camino para un nuevo mundo. A través de la electiva pude viajar por mundos mágicos, porque la poesía es pura magia. Puntos positivos: aprendí a interpretar los textos; Aprendí sobre varios poetas.”

Aluno H: “La electiva fue muy significativa para mi. La misma me ayudó mucho para yo pasar en el gira mundo. Con sus poesías e maestros yo consiguió aprender mucho más acerca de la lengua española.”

Aluno I: “A disciplina foi muito proveitosa, trabalhou vários autores cujos poemas são maravilhosos. Um ponto positivo é que não tem pontos negativos.”

Aluno J: “Productivo. Buena profesora y aprendí muchas cosas, tipo palabras en español y culturas. Un punto negativo es que a veces explicaban muy rápido y yo no entendía.”

Percebemos que através destas declarações que os alunos consideraram que a eletiva foi produtiva e que os estudos dos países e das poesias selecionadas ampliaram sua visão de mundo, bem como seus conhecimentos linguísticos e culturais. Dessa maneira, consideramos que o objetivo de nosso projeto foi alcançado.

SUMÁRIO



Os estudantes também fizeram a sua autoavaliação, refletindo sobre o seu desempenho e compromisso durante a disciplina. Observamos que alguns mostraram-se autocríticos sobre sua participação nas aulas, diagnosticando a evolução de sua aprendizagem. Seguem alguns destes comentários:

Aluno F: *“Como una persona participativa, que siempre está presente en las actividades”.*

Aluno J: *“Yo me evalúo como una persona que aprende demasiado pero fui muy tímido.”*

Aluno K: *“Podría ter participado más, pero gostei de mia evolución.”*

Aluno L: *“Durante la electiva, acredito que participei mucho, no con hablar la língua, mas sí con la interpretación y la poesía. No considero que fui mucho participativa, mas pretendo melhorar isto con outras oportunidades.”*

Aluno M: *“Não participava todas as aulas, apenas em algumas, mas consegui adquirir mais conhecimento com a língua espanhola.”*

Através da avaliação final e de sua autoavaliação, notamos que os alunos foram capazes de refletir criticamente acerca tanto das práticas dos professores quanto de suas atitudes dentro da sala de aula. Assim, contribuímos para o seu desenvolvimento intelectual e atitudinal, bem como para a promoção da leitura literária nas aulas de espanhol e para a formação de leitores de poesia, objetivos do projeto *“Poesía y cultura: caminos para la comprensión lectora y producción oral y escrita en lengua española.”*

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos que realizar atividades com a poesia ao longo da disciplina eletiva de língua espanhola foi um grande desafio. Nestas aulas, os alunos tiveram a possibilidade de desenvolver sua leitura

SUMÁRIO



crítica sobre os poemas e assuntos trabalhados, aprofundando seus conhecimentos sobre a língua espanhola, a diversidade cultural dos países latino-americanos, sua história e seus poetas. Entendemos que os poemas escolhidos e os procedimentos metodológicos adotados foram adequados e oportunizaram a reflexão sobre temas importantes para a formação dos estudantes.

Porém, acreditamos que a disciplina poderia ter sido ainda mais exitosa se tivéssemos selecionados poemas que se relacionassem tematicamente um com o outro para realizar as transições quando fossemos abordar outro país. Ademais, alguns imprevistos como eventos e reuniões prejudicaram um pouco o andamento das aulas. Por isso, em algumas ocasiões foi necessário modificar o nosso planejamento e nos adaptar a estas situações.

É importante ressaltar que o projeto auxiliou dos alunos da ECI que se candidataram ao programa Gira Mundo, o qual seleciona estudantes do Ensino Médio para conhecer países hispano falantes. Além disso, a leitura, a análise crítica e a produção de poemas possibilitaram que os estudantes ampliassem o seu vocabulário em língua espanhola, motivando-os a seguir estudando o idioma e a ler poesias, contribuindo com o seu processo de letramento literário. Desse modo, promovemos nossa práxis docente, colaborando com a transformação do espaço escolar.

Também foi significativo trabalhar com outras disciplinas, pois esta abordagem sinalizou a relevância de integrar as diversas áreas de conhecimentos a fim de promover a formação integral dos educandos. Portanto, a transdisciplinaridade desenvolvida na eletiva contribuiu para expandir a visão de mundo dos participantes, mostrando ser um caminho produtivo para a abordagem da poesia nas aulas de espanhol.

Acreditamos ter atingido os objetivos propostos em nosso projeto, principalmente, depois de analisar os depoimentos dos alunos ao

SUMÁRIO



final da disciplina. Enquanto residentes, consideramos que a proposta da Residência Pedagógica de induzir o aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura, promovendo a imersão do licenciando na escola de educação básica foram satisfatoriamente alcançados. Assim, todas as etapas cumpridas (formação teórica, orientações, vivência, planejamento, avaliação e práticas) nos auxiliaram a construir nossa identidade docente e a refletir sobre a interrelação entre teoria e prática.

REFERÊNCIAS

CAPES. *Programa de Residência Pedagógica*. Disponível em: < <https://www.capes.gov.br/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica> > Acesso em: 25 ago. 2019.

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2016.

GOVERNO DA PARAÍBA. *O que é a Escola Integral?* Disponível em: < <http://paraiba.pb.gov.br/educacao/escolas-cidadas-integrais/o-que-e-a-escola-integral/> >. Acesso em: 30 jul. 2019.

PINHEIRO, Helder. *Poesia na sala de aula*. São Paulo: Parábola, 2018.

PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO DA UFCG. *Edital N° 01/2018 - Processo seletivo de licenciados(as) bolsistas para o programa institucional de Residência Pedagógica*. Disponível em: < http://www.ces.ufcg.edu.br/portal/phocadownload/userupload/ramses/Edital%2001_2018%20-%20Selecao%20para%20Residencia%20Pedagogica%20-%20UFCG.pdf > Acesso em: 25 ago. 2019.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autentica, 2003.

SUMÁRIO



3

Cyntia Nunes Vieira

Edcleide Gomes de Lima

Cícero Antônio Saraiva

Cícero Janilson da Silva

Ítalo Anderson Duarte Nunes

Karla Renata Bezerra de Sousa

Regiane Pereira Cavalcante

Rogério Lucio Rolim

Maria Alves Bezerra

AS CONTRIBUIÇÕES DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA PARA A FORMAÇÃO DOCENTE NA PERSPECTIVA DE UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

INTRODUÇÃO

Ser professor demanda do indivíduo conhecimentos que vão além dos saberes técnicos e conceituais referentes a sua área de formação, cabe a um professor de geografia, matemática, filosofia ou qualquer outro professor, independentemente de sua formação ou nível de atuação, compreender e saber colocar em prática também os saberes oriundos do ofício de ensinar. Sendo assim, entendemos que para ser professor não basta apenas compreender os conceitos e dinâmicas que dão origem ao conhecimento que será exposto, além disso, e com igual grau de importância, é preciso saber como ensinar, saber tecer metodologias e atividades que possam ser capazes de construir uma ponte entre o conhecimento acadêmico e o conhecimento escolar, a fim de transpor a lacuna que disjunta esses dois conhecimentos.

É preciso ainda que o profissional docente detenha saberes referentes às relações interpessoais e à afetividade, para que possibilite a criação de um canal de troca mútua de saberes do professor para com os alunos, instaurando um constante processo de ensino/aprendizagem, no qual tanto os alunos como o professor são sujeitos ativos em todas as etapas desta dinâmica, sendo ambos postos simultaneamente tanto na posição de ensinar como de aprender.

Mesmo se tratando de competências complexas, essas acima citadas são habilidades demandadas no cotidiano de qualquer professor, mesmo que, muitas das vezes, os profissionais recém formados são inseridos na escola sem o pleno domínio dessas capacidades. Essa deficiência na formação docente tem como uma das principais causadoras a já referida lacuna que distancia a academia da escola – visto que estes conhecimentos estão ligados diretamente a experiências desenvolvidas no espaço escolar – que resulta em um profissional que é formado sem afinidade ou conhecimento prático algum a respeito do seu futuro campo de trabalho.

SUMÁRIO



Buscando reduzir esse distanciamento da academia para com a escola e possibilitar uma formação mais completa, onde o licenciando tenha maior contato com a práxis da profissão na qual está se formando, alguns programas de âmbito nacional foram implantados nos centros de formação de professores, um desses é o programa residência pedagógica. Esse texto tem como objetivo discorrer sobre as contribuições do programa a pouco referido para a formação docente a partir de relatos de experiência, objetivando expor as experiências adquiridas na posição de participantes do programa residência pedagógica atrelada a um referencial teórico composto por pensadores da geografia e da educação.

AS CONTRIBUIÇÕES DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA PARA A FORMAÇÃO DOCENTE

Períodos de transição, sejam eles de qualquer ordem, sempre representam uma etapa arraigada de dificuldades e incertezas. No que se refere a carreira docente não poderia ser diferente. A passagem de estudante de licenciatura para professor pode se apresentar como um evento traumático para muitos, e numerosos são os fatores tidos como influenciadores para esse impacto negativo vivenciado pelos professores neófitos, dentre as principais questões levantadas como influenciadoras do suposto “despreparo” na formação do licenciando em relação a sua futura profissão está no distanciamento da instituição de ensino superior do campo de atuação primário dos indivíduos que estão formando (a escola básica).

É bem sabido que a instituição de ensino superior deve proporcionar um aprofundamento teórico a respeito da área específica do docente em formação, e que essa formação deve ser superior ao que

S U M Á R I O



será empregado em sala de aula, entretanto os centros de formação de professores muitas vezes são omissos no que se refere contextualização didático-pedagógicas dos saberes estudados. É preciso entender que o papel do professor vai muito além de uma mera transmissão de conteúdos por ele adquiridos durante sua formação, como frisa Pereira,

[...] parece ser o papel do professor bem mais complexo do que a simples tarefa de transmitir o conhecimento já produzido. O professor, durante sua formação inicial ou continuada, precisa compreender o próprio processo de construção e produção de conhecimento escolar, entender as diferenças e semelhanças do processo de produção do saber científico e do saber escolar, conhecer as características da cultura escolar, saber a história da ciência e a história do ensino da ciência com que trabalha e em que pontos elas se relacionam. (2000, p. 47).

Outro aspecto que requer muita atenção quanto a formação de professores é a aproximação com seu local de trabalho, embora todos os professores já tenham passado cerca de doze anos de suas vidas na escola, agora eles se deparam com esse espaço de uma nova perspectiva, tendo cobranças e deveres distintos aos de outrora, além disso deve-se ter ciência de que o espaço escolar é repleto de mudanças constantes, obedecendo uma ordem dinâmica também constante, cabendo ao professor durante o processo de ensinar muitas adaptações e readaptações como afirma Cunha (2010) “[...] o exercício da docência nunca é estático e permanente; é sempre processo, é mudança, é movimento, é arte; são novas caras, novas experiências, novo contexto, novo tempo, novo lugar, novas informações, novos sentimentos e novas interações”. A partir dessas considerações podemos ter uma ideia dos obstáculos de preparar um docente para a sala de aula, tendo em vista a imprevisibilidade da realidade a qual ele será inserido.

Os estágios curriculares supervisionados se apresentam como uma alternativa para estreitar essas relações entre o conhecimento acadêmico, caracterizado pelos conhecimentos específicos de base teórica, e a prática docente, contudo o tempo destinado para o

SUMÁRIO



exercício das atividades de magistério, e demais atividades atreladas ao cotidiano do profissional docente, parecem se mostrar insuficientes, e isso reflete diretamente nos anos iniciais da atividade profissional dos licenciados, podendo, muitas vezes, ocasionar um fenômeno chamado “choque de realidade”, que consiste no momento em que o professor neófito se depara com a complexidade das atividades desempenhadas no exercício do magistério, compreendendo a disparidade entre as ideias que possuía do que seria o magistério e a realidade do cotidiano escolar. O “choque de realidade” é um dos principais responsáveis pela desistência da profissão no que se refere ao início da carreira.

A partir dessas, e outras, reflexões a respeito das dificuldades encontradas na formação docente, foi instaurado no ano de 2018 o programa residência pedagógica, fazendo parte das ações que integram a política nacional de formação de professores, buscando aperfeiçoar a práxis dos cursos de licenciatura e possibilitar uma maior inserção do licenciando no cotidiano escolar.

Embora à primeira vista o programa residência pedagógica possa não parecer deveras inovador quando comparado a programas que também objetivam a imersão no cotidiano escolar e aperfeiçoamento de práticas pedagógicas – a exemplo do PIBID (Programa institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) – o RP objetiva proporcionar ao licenciando práticas mais aproximadas das do dia a dia de um profissional da educação, como participação dos planejamentos anuais e quinzenais e a regência (supervisionada pelo professor preceptor), bem como, o acompanhamento das atividades pelo coordenador de área do curso de licenciatura.

O programa acima mencionado tem suas ações guiadas a partir de quatro objetivos que foram postulados em um edital disponibilizado pela CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), a partir deles podemos compreender melhor os benefícios por ele trazidos a formação docente. São eles:

SUMÁRIO



2.1 O Programa de Residência Pedagógica visa:

I. Aperfeiçoar a formação dos discentes de cursos de licenciatura, por meio desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática e conduzam o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente, utilizando coleta de dados e diagnóstico sobre o ensino e a aprendizagem escolar, entre outras didáticas e metodologias;

II. Induzir a reformulação do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura, tendo por base a experiência da residência pedagógica;

III. Fortalecer, ampliar e consolidar a relação entre a IES e a escola, promovendo sinergia entre a entidade que forma e a que recebe o egresso da licenciatura e estimulando o protagonismo das redes de ensino na formação de professores;

IV. Promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da educação básica às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Edital CAPES, 06/2018).

Tendo como ponto de partida para a análise destes pontos, nota-se que o programa residência pedagógica busca proporcionar ao estudante de licenciatura uma oportunidade única de aproximação com a sua futura profissão, trazendo-o para o contexto da sala de aula de maneira gradual e sempre acompanhado por um profissional experiente (o professor preceptor), de modo a evitar o surgimento de possíveis traumas, que poderiam ser gerados a partir de quebras de expectativa ou até mesmo pela falta de experiência de lidar com problemas referentes a dinâmica escolar, como indisciplina, desinteresse pelo conhecimento ministrado, entre outros.

Possibilitando ainda, um estreitamento na relação universidade-escola, trazendo para universidade debates e reflexões – com mais clareza e propriedade – a respeito das problemáticas oriundas do ambiente escolar; debates esses que possibilitam, desta vez já no ambiente escolar, a instauração de projetos e metodologias com o

SUMÁRIO



intuito de sanar os déficits anteriormente observados, desta forma, construindo uma via de beneficiamento mútuo entre as duas instituições.

Ainda no que se refere aos objetivos postulados no edital supracitados percebe-se o intuito do programa de induzir reformulação do estágio supervisionado dos cursos de licenciatura (ler objetivo III), de modo que este venha a possibilitar um maior grau de interação do licenciando com sua futura área de atuação profissional, tal como é vista na residência pedagógica. Embora essa intencionalidade de substituir ou, ao menos, reformular o estágio supervisionado a seus moldes, atualmente as atividades do RP são desenvolvidas de forma disjunta as do componente curricular citado.

Além das atividades acima enfatizadas a respeito da práxis docente e demais atividades desenvolvidas na escola o programa residência pedagógica proporciona ainda aos licenciandos uma série de atividades a ser desenvolvidas na IES, estas com o objetivo de formação teórica, sobre tudo referentes a conteúdos pedagógicos e didáticos, trocas de experiências, além de oficinas e minicursos, objetivando a melhoria da formação dos componentes do referido programa.

SUMÁRIO



O RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA ESCOLA

Como atividade teórico-prática, o residência pedagógica possibilita tal como expressou dos Santos e de Oliveira (2008) referindo-se ao estágio supervisionado diz que é uma oportunidade para que os licenciandos possam interagir com o conhecimento através de experiências concretas, buscando responder as demandas vivenciadas na formação inicial. Dessa maneira, a rotina das aulas foi desenvolvida seguindo um planejamento em conjunto com a professora de geografia preceptora do programa residência pedagógica. De acordo como Passini (2007, p. 58) que “A falta de

planejamento ou falta de seriedade na sua elaboração podem implicar fracasso das aulas ministradas, porque geram improvisação”.

O primeiro dia de regência em sala de aula, e o contato com a prática de ensino pelo programa se deu na turma do 7^a ano B, turno da manhã na escola Monsenhor João Milanês, tendo como temática as Regiões do Brasil, foi trabalhado mais especificamente a Região Centro-Oeste. O planejamento dessa aula em específico, ficou articulado com colegas do curso na aplicação de uma oficina com a disciplina de Prática de Ensino em Geografia Regional, com observação da professora Cecília da disciplina de prática de ensino em geografia regional.

Iniciando com uma aula expositiva sobre aspectos gerais da Região, e posteriormente, a aplicação da oficina com a confecção da Região Centro-Oeste a partir de imagens que retratassem suas características. Assim, levamos um mapa montado numa cartolina, e várias imagens sobre as regiões do Brasil para que os alunos selecionassem, recortassem e colassem no mapa as imagens que caracterizassem a região trabalhada, a turma foi dividida em cinco equipes para cada uma montar sua própria região. Foi possível observar um interesse muito considerável dos alunos em participar de algo que envolva ações deles próprios, montando, cortando, colando e debatendo entre eles mesmos sobre a temática.

Desse modo, levando o tempo de duas aulas, a oficina pôde demonstrar que os alunos se interessam por algo lúdico no ensino-aprendizagem quando estão com a mão na massa, fazendo algo em conjunto. A avaliação da aprendizagem foi com base nos acertos e erros das regiões montadas a partir de imagens. Prosseguindo com a regência, dois dilemas ocorreram quanto ao segundo contato, a prática docente demonstra-se algo solitário e gera insegurança quanto aos aspectos de boa administração da aula, gerencia do tempo e manejo de possíveis conflitos, como também, sobrecarrega o docente com obrigação de ministrar uma boa aula, meticulosamente planejada, pronta para ser aplicada na sala de aula sem riscos de desvios.

SUMÁRIO



Nessa perspectiva, ocorrem algumas inquietações por parte dos licenciandos quanto a satisfação e acolhimento dos alunos, sobre que métodos e recursos didáticos utilizar na aula, e como realizar uma proposta de avaliação do ensino-aprendizagem acerca do que se trabalhou na aula. Dessa forma, salienta Pimenta e Lima (2008) *apud* Pessoa (2017, p. 35) muitas vezes, na aprendizagem da docência, tentamos transpor os modelos de ensino em situações para as quais não são adequados. Assim, é muito perceptível que na falta de um referencial próprio sobre como desenvolver a prática de ensino, por estar em processo de formação inicial, ou por conta de uma deficiência estrutural da formação inicial acadêmica, o licenciando ou até mesmo o neófito, recorre à experiências exitosas de antigos professores do seu tempo de aluno da escola básica, na falta de um repertório próprio buscam copia-las como modelo.

Planejada a aula sobre a Região Norte, foi utilizado como recurso o uso do *PowerPoint*, e um dos primeiros problemas que surgiu na prática de ensino é lidar com as tecnologias, seja ela das mais simples como o data show, fazendo-se necessário a ajuda de alguém responsável na escola por lidar com o manejo do aparelho. Conforme Passini (2007, p. 18) os planos de aula são muitas vezes elaborados sem considerar o cotidiano da escola e as características da turma. Assim, há muita dificuldade na administração do tempo, e muitas vezes o conteúdo e as atividades levam o dobro do tempo das aulas. Dessa maneira, segundo Cavalcanti (1998, p. 88) é necessário ter como referência inicial de que o ensino visa à aprendizagem ativa dos alunos, atribuindo grande importância a saberes, experiências e significados que os alunos já trazem para a sala de aula.

O tempo ócio é propício à indisciplina dos alunos, pois, quebrar o ritmo de conversa que se estabelece na sala é tarefa difícil. Fazendo-se necessário chamar atenção dos alunos de maneira direta e firme. Nessa perspectiva, a partir da vivência enquanto residentes é perceptível que quando o nível de abstração no diálogo com os

SUMÁRIO



conceitos geográficos se eleva, gera-se desinteresse e aulas são tidas como chatas e desnecessárias, então é imprescindível vivenciar, se ambientar ao cotidiano da sala de aula e conhecer a bagagem de leitura dos alunos para manejar o problema da transposição didática.

Dessa forma, buscar algo capaz de medir a aprendizagem não é tarefa fácil, considerando que 43 alunos são 43 pessoas diferentes, vivências diferentes e aprendizagem em ritmos distintos. Assim, no exercício as buscou-se descrever a paisagem da região norte, como também, associar ao aspecto econômico e cultural da região e sua influência na vida do país, e como ponto de associação à realidade dos alunos, a professora preceptora indicou uma pesquisa sobre o açáí da região em questão, seu aspecto natural, sua produção, as relações de trabalho envolvidas, sua distribuição até chegar aos mercados próximos dos alunos.

Segundo Passini (2007, p. 29) “o conhecimento metodológico das ações em sala de aula será construído pela vivência em sala de aula, ao longo da carreira como professor”. Durante as aulas houve um melhor desempenho no diálogo com os alunos, principalmente porque o cotidiano deles era utilizado como exemplos. Conforme Passini (2007, p. 21) “para que o aluno entenda a atual produção do espaço como processo de construção da sociedade, é necessário sempre partir do conhecimento empírico que o aluno possui”.

Assim, quando foi abordado a migração pendular, reconheceram o movimento diário deles de ida para a escola, dos pais deles de ida para o trabalho, de maneira que eles percebiam a geografia em suas vidas. Uma aluna, relatou que já residiu em várias cidades do Brasil de diversas regiões, porque o seu pai é sargento do exército e periodicamente está sendo transferido para outras localidades do país para trabalhar, e assim, já inseriu-se nesse relato os motivos dos processos migratórios. Questionados sobre as causas da saída das pessoas do nordeste para outras regiões, os alunos ficaram intrigados e só relacionaram à seca, para mediar o diálogo foi necessário fazer um apanhado histórico sobre

SUMÁRIO



colonização do Brasil e a divisão de suas terras, que historicamente foram distribuídas desigualmente, gerando uma alta concentração fundiária.

Posteriormente, os alunos notaram que existe uma concentração de terras nas mãos de poucas pessoas e muitas são alijadas da terra, restando aos não proprietários buscar alternativas em outros lugares, ficou evidente portanto a necessidade de uma política de democratização da terra no Brasil. Afirma Pimenta (1995, p. 63), a teoria possibilita de modo indissociável o conhecimento da realidade e o estabelecimento de finalidades para transformá-la. Dessa maneira, é notável o interesse dos alunos quando os conteúdos estão mais próximos de sua realidade, é necessário um exercício por parte do professor de interpretação das falas dos alunos, pois muitas vezes eles não têm os conceitos organizados nas suas falas, mas os vivenciam e têm um conhecimento prévio deles.

Portanto, é um exercício contínuo da prática docente, não simplesmente dizer que se pode associar a geografia ao cotidiano do aluno, mas criar uma postura investigativa e analítica de professor-pesquisador. Assim, o residência pedagógica não se configura como um aprendizado de rotinas profissionais ou momento da aplicação dos conhecimentos teóricos adquiridos na universidade, mas torna-se um instrumento de mediação entre o meio acadêmico e o fazer profissional, formando o professor-pesquisador. Como também, é espaço oportuno para a possibilidade de realizar a pesquisa, teorizando sobre a profissão docente e dar, como afirma Pimenta e Lima (2006, p. 221) *Apud* Albuquerque (2013, p. 77) “um estatuto epistemológico que visa superar a sua tradicional redução à atividade prática instrumental”.

O presente trabalho tem o intuito de contribuir para um avanço na necessária parceria entre a academia e a escola básica, buscando discutir e refletir sobre os desafios e perspectivas da prática de ensino no programa residência pedagógica, subprojeto de geografia, bem como, oferecer um relato de experiência com ideias construtivas sobre a contribuição do referido programa na criação

SUMÁRIO



e consolidação de um identidade docente. Assim, a relação entre teoria e prática é imprescindível para a formação do professor, pois, busca-se congrega no sentido da unidade, teoria e prática, ou seja, relacionadas e não justapostas ou separadas.

Dessa forma, acredita-se que o residência pedagógica não possui o intuito de importar modelos, ideias e técnicas nascidos em uma realidade acadêmica prontas para serem transpostas acriticamente na escola básica, mas, sim para se realizar o diagnóstico escolar, analisar, compreender e interpretar os interesses, as necessidades e finalidades apresentados pela realidade escolar, observado nas salas de aulas das escolas. Assim, a experiência no programa residência pedagógica e a prática docente assumi uma postura aberta para ser criada e recriada e assim buscar sua eficácia partindo da reflexão da prática tentando adquirir experiências e novas determinações ou mesmo novas explicações teóricas, por exemplo, teorizando-as no decorrer do programa contribuindo para uma melhor formação docente inicial.

O RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA UNIVERSIDADE

Considerando a importância do papel da universidade diante da relação universidade-escola, o Programa Residência Pedagógica se configura numa importante parceira na busca do fortalecimento da formação de professores. Assim, é preciso uma relação dialógica entre as duas instituições formadoras, ou seja, a escola básica e a universidade. Nesse sentido, à instituição acadêmica cabe propor, mediar e desenvolver medidas destinadas a oferecer subsídios para uma melhor formação docente inicial.

S U M Á R I O



Conforme André (*apud* PESSOA, 2017, pag.73), essas parcerias entre os centros de formação docente e as escolas básicas precisam ser valorizadas e ampliadas, pois representam uma possibilidade de superar a distância que historicamente se verifica entre esses espaços de formação docente. Assim, podem ajudar os licenciandos a criarem uma identidade com a atividade docente e favorecem a inserção no campo de atuação profissional. Desse modo, conforme afirma Piconez (1991, p. 63):

O primeiro papel a ser questionado é o da universidade. Ao fornecer uma bagagem teórica específica que exige uma visão crítica da sociedade vigente, ela parece não conseguir formar um profissional competente, capaz de reoperacionalizar a teoria em relação à prática.

Dessa forma, nos encontros mensais que ocorrem uma ou duas vezes se dão com a presença da docente coordenadora do programa, bem como, os professores preceptores da escola e nós residentes. Essas reuniões ocorrem desde agosto de 2018, período que marca o início do programa, e visa principalmente o planejamento de nossas atividades no cotidiano escolar bem como explicar sobre a vivência nas escolas. Conforme Pimenta e Lima (2010), a profissão de professor não ocorre só exclusivamente escola, mas interfere na realidade social através de práticas e ações.

Além das ações de planejamento, nessas reuniões ainda são feitas algumas ponderações sobre o andamento do programa nas escolas. Além disso, também é apresentado e discutido os conteúdos de livros que tratam da educação, como “A Educação Para Além Do Capital” de István Mészáros, “Rumos do Professor Contemporâneo” de Paulo Roberto de Abreu, e também a Base Nacional Comum Curricular, que é muito importante para nossa formação, pois é um documento que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da educação básica. É por meio dessas iniciativas do programa elaboradas de acordo com as demandas apresentadas por em ambas as instituições, a escola e a universi-

SUMÁRIO



dade, é que podemos dar passos importantes nas etapas da práxis docente, pois de acordo com Gabardo e Hagemeyer (2010, pag. 98):

A atitude de pesquisa e a conjugação da teoria e da prática, frente às novas questões do contexto atual, demandam uma nova qualidade, isto é, uma formação mais integrada e articulada com as necessidades sociais, científicas e culturais atuais, e como processo formativo crítico e qualificado, que se pauta por consistência teórica e por amplas oportunidades para a vivência de experiências de estudo e de pesquisa.

Desse modo, o programa residência pedagógica propõe um estreitamento na relação universidade-escola, sendo um importante momento de coletar dados na escola para se realizar um diagnóstico escolar, e traçar metas que se adequem àquela realidade, associando com as teorias educacionais apresentadas e discutidas na universidade. Afim de contribuir com a formação inicial docente e com a atuação no espaço escolar, foram realizadas algumas oficinas na universidade como a de elaboração de sites, que auxilia na divulgação de algum evento ou até mesmo no registro das atividades do programa em endereço eletrônico. Também tivemos a oficina de design gráfico a partir de softwares que podem nos ajudar no manuseamento de ferramentas usadas como material didático, e a oficina para produção de imagens e vídeos que podem contribuir como ferramentas didáticas em sala de aula.

Dessa maneira, por meio dessas formações com uso de recursos tecnológicos, podemos nos preparar como futuros docentes para usar ferramentas tecnológicas que mais se aproximam da realidade contemporânea. De acordo com Ferreira e Tonetto (2018), que ao analisarem o livro didático em função do uso das ferramentas digitais, argumentam que o professor deve ter condições e liberdade de transitar entre o físico e o digital a partir das necessidades cotidianas, com capacidade argumentativa e reflexiva sobre tais desafios em sua prática na escola. Dessa forma, a universidade tem papel importante nesse processo formativo por dar condições esse suporte com objetivo de melhoramento da formação docente inicial.

S U M Á R I O



CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de reflexão sobre as vivências no residência pedagógica e suas contribuições para formação inicial docente a partir da análise da experiências já vividas no programa expressa-se neste relato de experiência não sendo apenas uma descrição do cotidiano experienciado. Mas a apresentação de significativos processos que vão além da mecânica do cotidiano escolar e que formam a pessoa do futuro professor, os quais podem constituir e estimular a identidade com a profissão docente.

Dessa maneira, constatamos em vários momentos deste trabalho a importância da experiência no programa residência pedagógica na busca por uma melhor inserção dos licenciandos no âmbito escolar através do desenvolvimento da compreensão e aprendizagem das demandas da profissão docente.

Portanto, enquanto participantes e futuros profissionais da educação, é de fundamental importância buscar compreender e expressar os subsídios das experiências adquiridas no residência pedagógica para a formação docente inicial. Sendo um elo entre a universidade e escola básica, os frutos obtidos no programa foram bastante positivos, principalmente no que diz respeito a preparação profissional para o enfrentamento dos desafios encontrados no espaço escolar.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Maria Adailza Martins; FERREIRA, J. A. *Formação, Pesquisas e Práticas Docentes: Reformas Curriculares em questão*. Ed. Mídia Gráfica, João Pessoa-PB, 2013.

CAVALCANTI, Lana de Souza. *Geografia, escola e construção de conhecimentos*. Papyrus Editora, 1998.

S U M Á R I O



CUNHA, Maria Isabel da. Lugares de formação: tensões entre a Academia e o trabalho docente. In: DALBEN, Ângela et al (Org.). *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. (Coleção Didática e Prática de Ensino).

DOS SANTOS, Helena Maria; DE OLIVEIRA, Ronaldo Alexandre. *Professores no estágio curricular*. Educar em revista, n. 32, p. 215-232, 2008.

Edital CAPES 06/2018 que dispõe sobre a Residência Pedagógica. Disponível em <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/01032018-Edital-6-2018-esidencia-pedagogica.pdf>. Disponível em 20 de maio de 2018.

FERREIRA, Débora Schardosin. TONETTO, Élide Pasini. Navegando pelas práticas comunicacionais dos livros didáticos de Geografia. In: TONINI, Ivaine Maria et al. *Geografia e livro didático para tecer leituras de mundo*. São Leopoldo: Oikos, 2018.

GABARDO, Cleusa Valério. HAGEMEYER, Regina Cely C. *Formação docente continuada na relação universidade e escola: construção de referências para uma análise a partir da experiência do PDE/PR*. Educar, Curitiba, n. 37, p. 93-112, maio/ago. 2010. Editora UFPR.

LIMA, Maria Socorro Lucena; PIMENTA, Selma Garrido. *Estágio e docência: diferentes concepções*. Poiesis Pedagógica, v. 3, n. 3 e 4, p. 5-24, 2006.

PASSINI, ELZA YASUKO; PASSINI, ROMAO; MALYSZ, SANDRA T. *Prática de ensino de geografia e estágio supervisionado*. Editora Contexto, 2007.

PEREIRA, J. E. D. *Formação de professores: pesquisas, representações e poder*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PESSOA, Rodrigo Bezerra et al. *Professores de geografia em início de carreira: olhares sobre a formação acadêmica e o exercício profissional*. 2017.

PESSOA, Rodrigo Bezerra. *Professores de geografia em início de carreira: olhares sobre a formação acadêmica e o exercício profissional*. João Pessoa, 2017. 369 f. : il.

PICONEZ, Stela C. Bertholo. *A prática de ensino e o estágio supervisionado*. Papyrus Editora, 1991.

PIMENTA, Selma Garrido. *O estágio na formação de professores: unidade entre teoria e prática*. Cadernos de pesquisa, n. 94, p. 58-73, 2013.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. *Estágio e docência*. 3ª ed. São Paulo. Cortez Editora. 2008. 296 p.

SUMÁRIO



4

Camilla Torres Pereira

Lidya de Sousa Pinheiro Moura

Maria Alice Araújo de Medeiros

Ronaldo Leite da Silva Filho

Renata Drummond Marinho Cruz

Maria das Graças Veloso Marinho de Almeida

CRUZOSSOMOS: jogo para fixação de conceitos básicos de genética

INTRODUÇÃO

Sabendo das dificuldades que cercam o ensino de Biologia nas escolas de Ensino Fundamental e Médio, a utilização de diferentes recursos didáticos é uma forma pela qual muitos educadores têm buscado despertar a atenção dos alunos e proporcionar uma aprendizagem efetiva. Recursos didáticos como os audiovisuais, internet, aulas de campo, jornais, revistas, aulas práticas e jogos podem auxiliar na fixação de conteúdos e modificar a posição passiva dos alunos, transformando-os em agentes ativos de sua aprendizagem.

Várias descrições são feitas na literatura quanto à utilização de jogos como recursos de ensino, pois possibilitam que o aluno desenvolva estratégias para superar as limitações impostas no processo de aprendizagem. De acordo com as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006, p. 28):

O jogo oferece o estímulo e o ambiente propícios que favorecem o desenvolvimento espontâneo e criativo dos alunos e permite ao professor ampliar seu conhecimento de técnicas ativas de ensino, desenvolver capacidades pessoais e profissionais para estimular nos alunos a capacidade de comunicação e expressão, mostrando-lhes uma nova maneira, lúdica, prazerosa e participativa de relacionar-se com o conteúdo escolar, levando a uma maior apropriação dos conhecimentos envolvidos.

Neste capítulo, será apresentado o jogo Cruzossomos, que foi desenvolvido para utilização em sala de aula no ensino de conceitos básicos de Genética em turmas do Ensino Médio. A atividade apresenta uma proposta lúdica, envolvendo nome e descrição de conceitos, além da associação entre esses conceitos e imagens que os representam.

O objetivo do jogo Cruzossomos é possibilitar a solidificação de conceitos básicos de Genética através do desenvolvimento de uma atividade lúdica com associação entre imagens e conceitos. Além

SUMÁRIO



disso, a proposta aqui apresentada visa estimular a utilização desse jogo, apresentando procedimentos metodológicos para a exploração da atividade em sala de aula.

CONHECIMENTOS ENVOLVIDOS

Os conhecimentos envolvidos no jogo Cruzossomos são conceitos básicos de Genética relacionados aos cromossomos, que são fundamentais para a compreensão de assuntos posteriores de Genética. Os conceitos diretamente trabalhados no jogo são: bases nitrogenadas, nucleotídeos, cromatina, histonas, nucleossomos, centrômero, metacêntrico (tipos de cromossomos), cromátide, telômeros, cariótipo e genes.

Caso o jogo seja utilizado como aula para introdução dos conceitos, é importante que os alunos tenham estudado previamente a diferença entre células procarióticas e eucarióticas, a composição dos ácidos nucleicos (DNA e RNA) e a estrutura do núcleo celular. Contudo, a sugestão é que esta atividade seja utilizada como forma de solidificação/revisão dos conteúdos.

Apesar dos conteúdos de Biologia muitas vezes estarem inseridos na vida cotidiana dos alunos, é frequente a queixa por parte deles em relação aos muitos conceitos e termos. Outro fator que acaba desmotivando a participação dos estudantes nas aulas é a falta de atividades diferenciadas, restringindo a aula à explanação ou leitura do livro didático (RUPPENTHAL; DOS SANTOS; PRATI, 2011).

Estudos, como o realizado por Justina e Rippel (2003), demonstraram que estudantes brasileiros apresentam deficiência em conceitos de Genética básica. Os conteúdos de Genética geralmente são considerados abstratos e de difícil compreensão pelos alunos, necessitando da utilização de atividades práticas para sua assimilação

SUMÁRIO



(MARTINEZ; FUJIHARA; MARTINS, 2008). Métodos que envolvem arte, modelos e jogos são ferramentas que podem complementar o conteúdo teórico, aumentar a interação entre conhecimento-professor-aluno, contribuindo assim, no processo de ensino-aprendizagem (MARTINEZ; FUJIHARA; MARTINS, 2008).

Dessa forma, torna-se importante o desenvolvimento de uma atividade lúdica capaz de solidificar conceitos básicos de Genética e proporcionar, ao mesmo tempo, a integração entre os discentes e docentes.

CONTRIBUIÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS QUE ANCORAM A PROPOSTA

Para Silva e Moraes (2011) o ensino da disciplina de Biologia é muito complexo, fazendo-se necessária a utilização de aulas diferenciadas, possibilitando ao aluno um maior contato com os conteúdos. Dentre os conteúdos de Biologia, a Genética pode ser destacada como a área cuja compreensão é vista com muitas dificuldades, tanto na Educação Básica quanto no Ensino Superior brasileiro (JUSTINA; FERRARI; ROSA, 2000; SCHEID; FERRARI; DELIZOICOV, 2005; SCHNEIDER et al., 2011). Essa dificuldade, normalmente, começa desde os conceitos básicos e, conseqüentemente, prejudica toda a compreensão da herança genética. Um estudante não conseguirá compreender as técnicas da engenharia genética, por exemplo, se não estiver ciente do que significa um gene (JUSTINA; RIPPEL, 2003).

O professor, como mediador do processo de ensino-aprendizagem, tem a capacidade de motivar os alunos, fazendo com possam se interessar pela matéria através da utilização de meios que facilitem o processo de aprendizagem. Assim, o professor deve ser aquele que conduz o aluno ao caminho, utilizando diferentes ferramentas, como meios tecnológicos, confecções de materiais em

S U M Á R I O



sala de aula e jogos relacionados com o conteúdo proposto (VINHA, 2013). Dentre essas ferramentas, o jogo didático é considerado capaz de resolver problemas que são encontrados no cotidiano escolar, normalmente apontados pelos professores e alunos, como falta de estímulo, carência de recursos e aulas repetitivas. Com a introdução desse recurso, muitos dos obstáculos podem ser resolvidos, uma vez que o jogo relaciona brincadeiras/diversão ao aprendizado (JANN; LEITE, 2010). Além disso, a utilização de jogos permite a participação ativa dos alunos, contribuindo para interação com os seus colegas e professores. Por último, quando envolvem competição, os jogos proporcionam ao aluno administrar vitórias e derrotas, assegurando a socialização do grupo escolar e, portanto, colaborando para o processo de ensino-aprendizagem (PINTO, 2009).

Segundo Fialho (2008), é necessário ter cuidados em sala de aula com a aplicação de jogos para que eles, de fato, beneficiem o aluno. Cuidados como o ensaio do jogo (verificar se o jogo realmente funcionará em sala, evitando contratempos), sistematização do conteúdo (importante que os alunos tenham conhecimentos prévios que serão contemplados no jogo) e regras de funcionamento (imprescindível para evitar tensões entre os alunos).

Dentre os jogos, podemos destacar as palavras cruzadas, que têm como objetivo adivinhar palavras que se cruzam em sentido vertical e horizontal, sendo preenchidas fundamentando-se em dicas escritas ou por associação com as letras de palavras previamente preenchidas (BENEDETTI FILHO et al., 2013). A utilização das palavras cruzadas é uma ferramenta que proporciona aos discentes despertar a curiosidade, facilitando a compreensão do conteúdo em sala de aula e contribuindo para a construção do conhecimento (BENEDETTI FILHO et al., 2009). Como atividade didática nas aulas de Biologia, as palavras cruzadas podem proporcionar, ainda, um maior contato entre o aluno e os nomes atribuídos aos conceitos, geralmente considerados difíceis pelos estudantes.

SUMÁRIO



Outro ponto importante a ser inserido no desenvolvimento de atividades, sejam lúdicas ou não, é a utilização de imagens. As imagens promovem um aprendizado mais significativo do conteúdo (HECK; HERMEL, 2013), pois, no contexto pedagógico, ultrapassam a função puramente estética, sendo uma linguagem capaz de gerar a constituição e conceitualização das ideias científicas (MARTINS; GOUVÊA; PICCININI, 2005; TOMIO et al. 2013). Portanto, associadas à mediação do professor na explicação dos conceitos científicos, as imagens podem contribuir para a desconstrução da ideia de termos difíceis que a Biologia normalmente carrega.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DE EXPLORAÇÃO DO JOGO

A proposta de utilização do jogo Cruzossomos é aplicá-lo na revisão de conceitos básicos de Genética em turmas do Ensino Médio. Contudo, o(a) professora(a) pode utilizá-lo para a apresentação dos conceitos, desde que os alunos possuam os conhecimentos prévios necessários e que durante a realização da atividade o(a) docente realize comentários complementares.

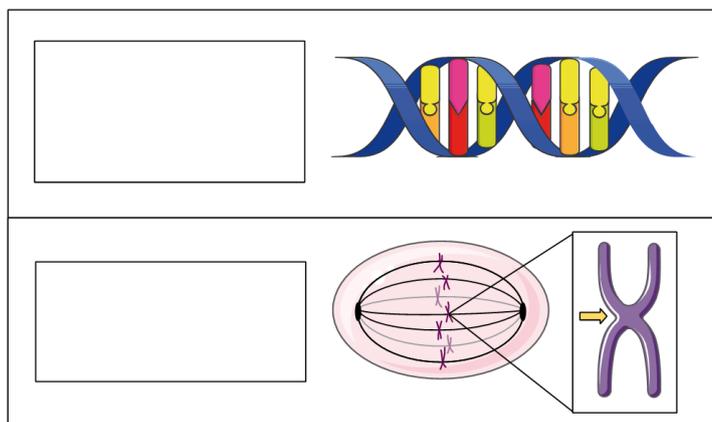
O jogo é composto por três materiais: guia de conceitos, banco de imagens e palavras-cruzadas. No guia de conceitos (Apêndice A), estão presentes 11 conceitos relacionados à Genética, mas sem a presença do nome de cada um deles. No banco de imagens (Apêndice B), constam 11 imagens relacionadas aos conceitos apresentados no guia. Por último, o material das palavras cruzadas (Apêndice C) é o local destinado à escrita do nome de cada conceito. Consulte os Apêndices para uma melhor compreensão dos próximos passos.

Inicialmente, a turma deve ser dividida em cinco equipes. A realização da atividade deve ser conduzida em cinco momentos.



Primeiro momento (associação) - Cada grupo recebe uma cópia do guia de conceitos e uma cópia do banco de imagens. É pedido que seja feita a associação correta entre a descrição de cada conceito e uma das imagens (Fig. 1). Nesse momento, os grupos devem trabalhar sem a intervenção direta do(a) professor(a), que deve apenas estimular a interação dos discentes para conseguir completar a atividade proposta.

Fig 1. Jogo Cruzossomos: associação entre conceitos e imagens



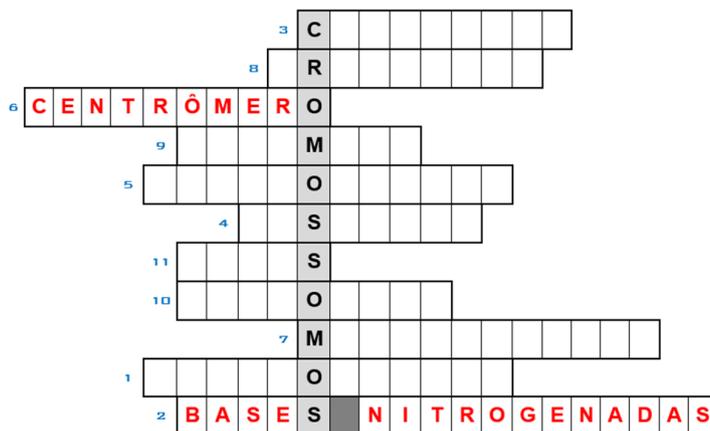
Nesta figura é possível visualizar a associação entre a descrição de dois conceitos (bases nitrogenadas e centrômero) e duas imagens. Ver material completo nos Apêndices A e B. As ilustrações foram construídas a partir do banco de imagens Servier Medical Art. Creative Commons Attribution 3.0. <https://smart.servier.com>.

Segundo momento (partilha) - A associação entre a descrição de conceitos e imagens realizada por cada grupo deve ser compartilhada e corrigida pelo(a) docente. Cada imagem pode ser projetada com auxílio de *Data Show* ou, caso não seja possível, a correção pode ser feita apenas oralmente. A sugestão é seguir a sequência das imagens solicitando a cada um dos grupos, de forma alternada, para apresentar a associação que fez. É importante estimular, nesse momento, que os alunos expliquem como construíram suas conclusões.



Terceiro momento (nomeação) - Momento de atribuir os nomes adequados para cada conceito, preenchendo as palavras cruzadas (Fig. 2). Caso a atividade esteja sendo utilizada para apresentação dos termos, o(a) docente deve escrever no quadro o nome dos 11 conceitos e os alunos deverão encontrar, através das palavras cruzadas, qual a numeração correspondente. Nesse caso, é importante que o(a) professor(a) faça comentários após o término da atividade. Se a proposta for de revisão, os grupos devem fazer de forma independente e a etapa pode ser transformada em uma competição, atribuindo dois pontos ao grupo que conseguir finalizar corretamente as palavras cruzadas primeiro (esses pontos serão somados aos obtidos no próximo momento).

Fig 2. Terceiro momento



Após a associação entre os conceitos e as imagens, os discentes devem preencher as palavras cruzadas com o nome adequado de cada um deles.

Quarto momento (verificação) - No último momento, será verificada se solidificação dos conceitos foi alcançada. Um representante de cada equipe irá para a frente da sala. O(A) docente



deve escrever o nome dos 11 conceitos em papéis para sortear. A sugestão é que nessa etapa os materiais (guia e banco de imagens) sejam recolhidos. Antes de começar esse passo, pode ser permitido que os integrantes de cada grupo conversem entre si para relembrar o que foi desenvolvido. O quarto momento possui três rodadas.

- Primeira rodada: os representantes de cada equipe sorteiam um dos conceitos e devem desenhar no quadro, simultaneamente, para que os demais componentes do grupo acertem. Cada grupo deve escrever em um pedaço de papel o nome do conceito que o representante da equipe desenhou e revelar ao mesmo tempo. (Modo de competição: dois pontos devem ser atribuídos para cada equipe que acertar).
- Segunda rodada: é repetido o mesmo procedimento da etapa anterior. (Modo de competição: um ponto deve ser atribuído para cada equipe que acertar. A pontuação menor deve-se ao fato de que, nessa etapa, cinco conceitos terão sido revelados na rodada antecessora, o que reduz as possibilidades de conceitos).
- Terceira rodada: restará apenas um conceito para essa rodada. O nome desse conceito deverá ser anunciado pelo(a) docente e cada grupo terá 2min para descrevê-lo no papel. (Modo de competição: dois pontos são atribuídos para cada equipe que acertar).

Quinto momento (*feedback*) - O(A) docente deve estimular os alunos a manifestarem suas impressões sobre a atividade e fazer uma avaliação se foi alcançada a compreensão dos conceitos trabalhados. Caso tenha sido utilizado o modo de competição, é o momento de anunciar a equipe vencedora.

SUMÁRIO



CRITÉRIOS AVALIATIVOS

A proposta do jogo Cruzossomos é utilizá-lo como uma aula de revisão para melhor fixar os conceitos básicos de Genética, que são fundamentais para a compreensão dos assuntos seguintes. Nas primeiras etapas da atividade (associação, partilha e nomeação), a avaliação deve estar focada na interação entre os membros da equipe e na explicação para as associações realizadas, independentemente de estarem corretas. Apenas na quinta etapa (verificação), em que se pressupõe que os conceitos já foram solidificados, deve-se analisar acertos ou erros dos grupos.

REFERÊNCIAS

BENEDETTI FILHO, E. et al. Palavras Cruzadas como recurso didático no ensino de Teoria Atômica. *Química Nova na Escola*, v.31, n.2, 2009.

_____. Utilização de palavras cruzadas como instrumento de avaliação no ensino de química. *Experiências em ensino de Ciências*, v.8, n.2, 2013.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Ministério da Educação. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias*. Brasília: MEC, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_02_internet.pdf. Acesso em 09 ago. 2019.

FIALHO, N. N. Os jogos pedagógicos como ferramentas de ensino. *In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO*, 8., 2008. *Anais [...]* Curitiba: 2018. p. 12298-12306.

HECK, C. M.; HERMEL, E. E. S. A célula em imagens: uma análise dos livros didáticos de Ciências no Ensino Fundamental. *In: ENCONTRO REGIONAL SUL DE ENSINO DE BIOLOGIA*, 6., 2013. *Anais [...]* Santo Ângelo: FuRI, 2013.

JANN, P. N.; LEITE, M. de F. Jogo do DNA: um instrumento pedagógico para o ensino de ciências e biologia. *Ciências & Cognição*, v.15, n. 1, p. 282-293, 2010.

JUSTINA, L. A. D.; RIPPEL, J. L. Ensino de genética: representações da ciência da hereditariedade no nível médio. *In: IV ENCONTRO NACIONAL*



DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 4., 2003. *Anais [...]* Bauru: ABRAPEC, 2003.

JUSTINA, L. A. D.; FERRARI, N.; ROSA, V. L. Genética no Ensino Médio: temáticas que apresentam maior grau de dificuldade na atividade pedagógica. *In: ENCONTRO PERSPECTIVAS DO ENSINO DE BIOLOGIA, 7., 2000. Anais [...]* São Paulo: USP, 2000. p. 794-795.

MARTINEZ, E. R. M.; FUJIHARA, R. T.; MARTINS, C. Show da Genética: um jogo interativo para o ensino de genética. *Genética na escola*, v. 3, n. 2, p. 24-27, 2008.

MARTINS, I.; GOUVÊA, G.; PICCININI, C. Aprendendo com imagens. *Ciência e Cultura*, v. 57, n.4, 2005.

PINTO, L. T. *O Uso dos Jogos didáticos no Ensino de Ciências no Primeiro Segmento do Ensino Fundamental da rede Municipal Pública de Duque de Caxias*. 2009. Dissertação, Instituto Federal de Educação, ciências e Tecnologia, Neópolis - RJ, 2009.

RUPPENTHAL, R.; DOS SANTOS, T. L.; PRATI, T. V. A utilização de mídias e TICs nas aulas de Biologia: como explorá-las. *Cadernos do Aplicação*, v. 24, n. 2, p. 377-390, 2011.

SCHEID, N. M. J.; FERRARI, N.; DELIZOICOV, D. A construção coletiva do conhecimento científico sobre a estrutura do DNA. *Ciência & Educação*, v. 11, n. 2, p. 223-233, 2005.

SCHNEIDER, E. M. et al. Conceitos de gene: construção histórico-epistemológica e percepções de professores do ensino superior. *Investigações em Ensino de Ciências*, v.16, n. 2, p. 201-222, 2011.

SILVA, I. K. de O.; MORAES, M. J. de O. Desenvolvimento de Jogos Educacionais no Apoio do Processo de Ensino-Aprendizagem no Ensino Fundamental. *HOLOS*, Ano 27, v.5, p.153-164, 2011.

TOMIO, D. et al. As imagens no ensino de Ciências: o que dizem os estudantes sobre elas? *Caderno Pedagógico*, v. 10, n. 1, p. 25-40, 2013.

VINHA, E. C. M. *O Perfil do Professor de Biologia sob Percepção do Aluno*. Paracatu: FINOM, 2013.

SUMÁRIO



5

Danielle Santos

Mikaella Lohanna de Medeiros Santos Cardoso

Marilhia Rafaelly de Andrade

Ana Priscila de Souza Silva

Lilia Maria Buriti da Silva

Fábio Junior Mota dos Santos

José Carlos Oliveira Santos

O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA EM QUÍMICA E AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

INTRODUÇÃO

O Programa de Residência Pedagógica contribui bastante para o conhecimento sobre a área que pretendemos atuar, e através dele perceber as dificuldades de aprendizagem dos alunos da EJA. Por meio das observações feitas na área do ensino de Química, com a participação dos alunos e do professor da EJA, foi possível ver as dificuldades de aprendizagem que afetam bastante os alunos da Educação de Jovens e Adultos, e dessa maneira compreender o processo no ensino de Química, e o papel do professor. O período de observação e regência no Programa Residência Pedagógica também abriu janelas para aquisição pessoal da aprendizagem, e por meio desse programa, ganhar conhecimento na área da educação. Esses são alguns dos objetivos que foram alcançados através da vivência no Programa de Residência Pedagógica.

Para que este conhecimento fosse construído, além da vivência no Programa foram realizadas as pesquisas em documentos, e autores, como FREIRE (2005), BRASIL (2005), PAIVA (2005, p.202-203), entre outros, esses são alguns que foram citados como fundamentos para que este trabalho acadêmico fosse elaborado. Este trabalho foi organizado de forma a atender algumas dúvidas sobre o Programa de Residência Pedagógica em relação a gestão escolar.

Para entendermos sobre as dificuldades de aprendizagem no ensino da Educação de Jovens e Adultos, na escola concedente do Programa, foi realizada uma análise com base na sala da EJA. Dessa maneira foi possível esclarecer sobre a importância do ensino de Química na escola e na modalidade EJA. Tal estudo se justifica pela importância de se investigar meios de inserir a Química no cotidiano de alunos dessa modalidade, visto que grandes dificuldades são encontradas, principalmente por parte dos professores que enfrentam

SUMÁRIO



problema no processo de ensino, tornando-se um grande obstáculo para estes profissionais a busca de alternativas de inclusão destes alunos no ambiente escolar. Nesta concepção, a investigação poderá dar suporte ao professor, traçando estratégias que favoreçam a integração na escola e nas aulas de Química.

Neste artigo, pretendemos discutir as dificuldades de aprendizagem dos alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio José Luiz Neto. Dificuldades essas notadas a partir do Programa de Residência Pedagógica, e por meio dessa discussão, aprimorar o conhecimento e saber como funciona esse processo de ensino na instituição escolar. Através do Programa também é possível observar o cotidiano da escola concedente, e observar o professor da EJA, como é que ele desenvolve esse processo de ensino na escola, e analisar a forma de atuação com os alunos.

METODOLOGIA

Durante o período de observação e regência tentou-se desenvolver métodos de inserir o conteúdo Químico de maneira que chamasse a atenção dos alunos. Procurou-se utilizar de algumas tecnologias diferenciadas com o intuito de promover o envolvimento dos alunos no processo de aprendizagem dos conceitos da Química, assim como o desenvolvimento das habilidades e competências propiciadas pelo o estudo. Em primeira etapa para esta pesquisa foi feito uma revisão bibliográfica, e assim, possibilitou fundamentos conceituais acerca do tema pesquisado. Os procedimentos metodológicos partiram de uma abordagem qualitativa quando percebemos que tratamos com sujeitos, o que para Bastos (2007, p.42) “há uma maior preocupação com o aprofundamento e abrangência da compreensão das ações e relações humanas”. A segunda etapa se deu por meio das observações da prá-

SUMÁRIO



tica escolar e, bem como dos aspectos físicos e administrativos, tendo como objetivo adquirir informações sobre a realidade pesquisada.

Com relação ao trabalho de campo, foram realizadas observações e participações nas aulas em duas turmas: Ciclo V e Ciclo VI da modalidade EJA, da E. E. E. F. M. José Luiz Neto.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O tema exposto é: As dificuldades de aprendizagem no ensino da EJA: vivência no programa residência pedagógica. A pesquisa é baseada em documentos, e autores que confirmam o assunto exposto. Por meio da vivência no Programa Residência pedagógica foi possível perceber as dificuldades de aprendizagem de alunos do EJA na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio José Luiz Neto, e conhecer também como se dá o processo de ensino nessa modalidade (EJA) na referida escola. Sabemos que a leitura e a escrita possibilitam o armazenamento e a transmissão de conhecimentos. Conhecimentos esses que se adquirem na escola, sendo esse ato de ler, companhia durante o decorrer de sua existência tanto na escola como fora dela.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei 9.394/96, A Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade de ensino, que propõe oportunizar a formação escolar para aqueles que não tiveram a oportunidade de concluir o ensino fundamental ou médio nas idades apropriadas. Embora as iniciativas políticas voltadas para essa modalidade sejam antigas, somente em 1996 ocorre à aprovação para integrar a Educação de Jovens e Adultos na LDB.

Art. 1º. A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida Familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações

SUMÁRIO



culturais. Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições culturais. A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.

Art. 2º. A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do Educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. ((LEI Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996).

No período que estamos vivenciando o Programa de Residência Pedagógica foi possível adquirir conhecimento sobre o processo de atuação dessa modalidade (EJA), na escola concedente. O que podemos dizer é que a educação na EJA precisa ser administrada com bastante cuidado, os professores necessitam estimular o aluno para que ele consiga perseverar no que tange ao ensino.

O ensino de química para os alunos do Ensino Médio na modalidade EJA é um desafio, visto que, alegam dificuldades na compreensão dos conceitos químicos e insegurança por não se acharem capazes de aprender química. Com o intuito de superar essas dificuldades a partir do convívio em sala de aula, poderá haver a possibilidade do professor, com uma metodologia adequada, desenvolver um trabalho de aprendizagem com habilidade de relacionar os conteúdos didáticos ao cotidiano de seus educandos.

Em geral, os alunos têm pouco tempo de estudo e muitas responsabilidades, onde a maioria deles têm dificuldades de ordem financeira, problemas de convívio familiar, diferenças de faixa etária e diferenças no nível de conhecimento e habilidades de Química, são pessoas que foram excluídas do direito à formação. Sua rotina é cansativa e a falta de motivação desses estudantes também está relacionada com o grande sentimento de culpa, vergonha por não ter concluído seus estudos na época oportuna. Segundo Peluso (2003):

SUMÁRIO



Se considerarmos as características psicológicas do educando adulto, que traz uma história de vida geralmente marcada pela exclusão, veremos a necessidade de se conhecerem as razões que, de certa forma, dificultam o seu aprendizado. Esta dificuldade não está relacionada à incapacidade cognitiva do adulto. Pelo contrário, a sensação de incapacidade trazida pelo aluno está relacionada a um componente cultural que rotula os mais velhos como inaptos a frequentarem a escola e que culpa o próprio aluno por ter evadido dela. (PELUSO, 2003, p.43).

É importante e fundamental que se desenvolva atividades no objetivo de despertar a observação, estimulem e promovam o conhecimento do Jovem e Adulto, integrando as práticas coletivas. Essa abordagem dispõe o educando como eixo no processo de aprendizagem, dando respostas significativas. Partindo desses princípios, será possível verificar os motivos que levam os alunos a procurar a Educação de Jovens e Adultos (EJA), e levantar as dificuldades apresentadas no ensino de química.

O ensino de Química no Ensino Médio para muitos pesquisadores tem se caracterizado, entre outros aspectos, por se prender ao empiricismo, à matematização dos fenômenos e à memorização de uma linguagem própria dessa ciência. Esses elementos são frequentemente encontrados no discurso dos docentes que atuam no ensino regular, mas também parecem povoar o pensamento dos professores que atuam na EJA, apesar desta modalidade da educação básica ter encaminhamentos legais e metodológicos específicos, os quais se direcionam para um fazer pedagógico diferenciado.

As Orientações Curriculares para o ensino médio da área de Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias, mostram que, o que se observa no ensino de química no nível médio: De forma geral, nos programas escolares, é que persiste a ideia de um número enorme de conteúdos a desenvolver, com detalhamentos desnecessários e anacrônicos. Dessa forma, os professores obrigam-se a “correr com a matéria”, amontoando um item após o outro na cabeça do aluno, impe-

SUMÁRIO



dindo-o de participar na construção de um entendimento fecundo sobre o mundo natural. São visivelmente divergentes o ensino de Química no currículo praticado e aquele que a comunidade de pesquisadores em educação Química do país vem propondo. (2008, p.108).

Em nenhuma metodologia educacional a Química pode ser ensinada de um modo distante e abstrato. Por isso, a necessidade da interação entre o conteúdo químico e o contexto social. Levando os assuntos de uma maneira menos abstrata à compreensão dos assuntos dentro de sua realidade. Esse é um dos objetivos do ensino de Química na EJA: a contextualização dos conteúdos abordados. Uma das oportunidades para o Jovem e Adulto aprimorar os seus conhecimentos é a prática de atividades que venha a estimular o espírito crítico, despertando a sua curiosidade. O ensino de Química deve estar dentro desse parâmetro, proporcionando aulas onde haja uma interação entre os alunos e o conteúdo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As observações realizadas na turma permitiram traçar um perfil da turma (EJA) e planejar atividades de acordo com ela. Em meio a nossa análise no período de observação e regência na disciplina de Química observamos a grande necessidade que os alunos apresentam em aprender conteúdos diferentes utilizando-se de uma metodologia diferenciada. Percebemos o quanto é importante tornar a explanação dos conteúdos o mais claro possível, procurando sempre trazer exemplos que envolvem a matéria com a vivência de cada aluno. Foi necessário repetir conteúdos e retomar em cada aula o que já havia sido trabalhado, para que eles fossem capazes de buscar na memória o que haviam aprendido. E assim, o que percebermos é que todo esse trabalho.

SUMÁRIO





Foi possível notar como primeira reação dos alunos perante os exemplos que apresentamos durante as aulas que eles não têm atenção ao que está escrito no quadro ou livro e nas informações que os auxiliam. Alguns alunos disseram que concordam que as informações ajudam a capturar suas atenções.

Diante dessa observação, notou-se quando se deseja passar uma informação ao aluno que realmente seja útil para ele no desenrolar da atividade, de alguma maneira devemos apresentar exemplos que chamem atenção e verificar se ele viu, interpretou e entendeu a informação.

O maior obstáculo encontrado nesta prática foi à sistematização do conteúdo, isto é, o registro, para o primeiro período da EJA há necessidade sempre de auxiliá-los e acompanhá-los em cada atividade escrita. Na disciplina de Química observamos que houve um grande interesse dos alunos pelos temas abordados, de início estavam um pouco tímidos, mas no decorrer da aula foram gradativamente interagindo, criando um clima rico e harmonioso no quesito ensino-aprendizagem, reforçando as propostas de Paulo Freire sobre a interação professor-aluno. Nosso objetivo em aula superou as nossas expectativas,

SUMÁRIO



uma vez que percebemos que os alunos conseguiram compreender processos químicos que até então não tinham a mínima noção.

Alguns alunos na turma a qual observamos, relataram o desejo pelo aprendizado, mas que não conseguem se concentrar na aula, devido o número de alunos repetentes, além de adolescentes com dificuldades cognitivas, idosos que demonstravam cansaço físico e entre outros aspectos peculiares dos alunos de EJA.

Diante dessa realidade percebemos que a turma é bastante heterogênea no que se refere ao ensino e aprendizagem, contando com a minoria de alunos que já conseguem ler e a escrever e outros que ainda se encontram no processo de alfabetização. Segundo a professora, a maioria estava alfabetizado.

Procuramos realizar um trabalho que contemplasse a realidade dos alunos que estão presentes na sala de aula da modalidade (EJA), e que, no entanto, pudesse ajuda-los no processo de alfabetização. Partindo dessa hipótese, Santos (2010) afirma que, a alfabetização não é um momento isolado que ocorre em um determinado período da vida escolar do educando, ela é um processo que acontece antes, durante e depois dela e, por isso, além de estar presente na vida do sujeito desde cedo deve permanecer nela para que ele tenha sucesso na sua aprendizagem de uma forma geral. Dessa maneira, o nosso dever como residentes em sala de aula é contribuir com a escola, alunos e professores no que diz respeito ao ensino-aprendizagem.

Para a realização da regência após o período de observação, nos baseamos em teóricos como Vygotsky, Paulo Freire, Piaget, Wallon, e Emília Ferreiro, que centralizam seus estudos no construtivismo como abordagem de ensino, teoria que tem base na autonomia do aluno, no processo de busca do conhecimento, bem como na utilização de novas metodologias de ensino, visando assim à alfabetização. Portanto, "alfabetizar é a ação que permite e capacita o sujeito a interagir com a

SUMÁRIO



leitura e a escrita, desvendando um mundo codificado socialmente e como utilizá-lo" (LAZZAROTTO, 2010, p. 15).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante o caminhar do programa de Residência Pedagógica, percebemos que os alunos demonstram certa dificuldade em compreender os conhecimentos da disciplina, visto que, a maioria dos alunos não confiam na sua capacidade de aprender. Por isso, é fundamental o papel do professor nesta questão, pois motiva o aluno e estimulados pelo mesmo, os alunos se sentem mais seguros dos conteúdos ensinados, favorecendo a sua aprendizagem. Dentro desse contexto, reconhecemos que a EJA favorece as inclusões sociais, econômicas e políticas de pessoas que por múltiplos motivos não tiveram acesso ou não concluíram o Ensino Fundamental ou o Ensino Médio na idade regular.

Notamos a importância do professor na aprendizagem do aluno, fazendo com que a Química seja percebida também como algo útil e significativo, isso ocorre à medida que a disciplina é trabalhada em sala de aula com êxito e contextualização, para que os alunos da EJA concluam o seu curso apresentando um ótimo índice de conhecimentos científico-tecnológicos.

As dificuldades que surgiram durante a realização desse período no programa foram de suma importância, a partir deles percebemos que é por meio dessas dificuldades que podemos construir nossa identidade profissional, visto que no momento em que conseguimos sair de uma situação problema, acreditamos em nossa capacidade de exercer o nosso ofício profissional.

S U M Á R I O



Nossa busca foi para fazer um trabalho que envolvesse todos os alunos, pois como afirma Aguiar (2004). Precisamos estar em constante contato um com os outros. Desse modo, buscamos deixar os alunos o mais próximo possível, para então realizar um trabalho satisfatório, de modo que todos tivessem a oportunidade de aprender juntos. Concluímos que o Programa de Residência Pedagógica na modalidade EJA a qual tratamos neste trabalho e, que ocorreu em duas etapas: primeiro com a observação da prática pedagógica do professor colaborador e, em seguida, com a prática em sala de aula, foi uma experiência enriquecedora e gratificante.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996*. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições técnicas, 2002.
- FÓRUM EJA. *Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos – CEAA*, 2000.
- FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- LAZZAROTTO, E. F. S. *Alfabetização e letramento*. Três cachoeiras: EDUP, 2010.
- PAIVA, J. *Educação de jovens e adultos: direito, concepções e sentidos*. 480 f. 2005. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2005.
- PELUSO, T.C.L. *Diálogo & Conscientização: alternativas pedagógicas nas políticas públicas da educação de jovens e adultos*. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas, 2010.
- SANTOS, G. M. *O processo de alfabetização na educação infantil: Percursos de uma Professora-Pesquisadora*. São Gonçalo: UFF, 2010.
- ZARAGOZA, J. M. E. *O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores*. Bauru: EDUSC, 1999.

SUMÁRIO



6

Anilaury Maria Batista da Costa

Carlos Augusto Costa Monteiro

Mariana Felipe Borborema

Marina Pereira Fernandes

Vanessa Alves de Almeida

Uivian Monteiro

ESTÁGIO DOCÊNCIA DE LÍNGUA INGLESA NO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: planejamento e aplicação de sequência de atividades didáticas com o gênero panfleto para alunos do Ensino Médio

INTRODUÇÃO

O período de estágio objetiva propiciar ao licenciando uma experiência profissional significativa porque em geral oportuniza um espaço para ele relacionar as teorias estudadas com a prática de sala de aula ao mesmo tempo em que teoriza a partir da própria prática (PIMENTA & LIMA, 2017). Nesse contexto, o estagiário poderá perceber que não existe uma simples transposição teoria – prática, mas elas se retroalimentam, uma vez que, de acordo com Pimenta e Lima (2017), a teoria pode ser gerada da própria prática, e a prática deve ser teoricamente sustentada para não incorrer num fazer docente pautado em achismos.

Embora o estágio seja um período que julgamos importante na licenciatura, a sua carga horária na graduação é, ao nosso ver, relativamente pequena, não consentindo ao licenciando a oportunidade de fazer uma imersão mais prolongada no cotidiano escolar. Na tentativa de minimizar essa lacuna, surge o Programa Residência Pedagógica (PRP) que visa intensificar a vivência profissional do licenciando no contexto escolar, oferecendo-lhe a experiência de atuar por um ano e meio em uma escola campo; permitindo-lhe, assim, conhecer melhor a rotina escolar e as demandas habituais desse espaço. Outrossim, o PRP objetiva propiciar uma relação mais estreita entre a escola básica e a universidade, uma vez que seus atores agem em conjunto para melhor atenderem às necessidades dos alunos da escola campo.

A experiência aqui relatada é oriunda da atuação da coordenadora e de quatro residentes do Subprojeto de Língua Inglesa da Universidade Federal de Campina Grande, conjuntamente com um preceptor de escola pública, no PRP em uma escola cidadã da cidade de Campina Grande-PB. Nos pressupostos teóricos deste relato, contemplamos as concepções e os papéis do professor e da escola segundo Pinto (2013). Em seguida, abordamos a prática de estágio na formação de um profissional reflexivo, conforme Pimenta e Lima (2017). Discutimos

SUMÁRIO



a importância da etapa do planejamento no fazer docente (Menegolla; Sant'Anna (2010); OLIVEIRA, 2015) e apresentamos os conceitos de sequência didática, de acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), e de gêneros textuais, conforme Schneuwly e Dolz (2004).

Por se tratar de uma investigação que se insere no âmbito das ciências humanas, o presente relato enquadra-se no paradigma interpretativista de pesquisa, pois foge ao escopo da clássica objetividade científica que caracteriza as ciências naturais, e apresenta juízo de valor sobre os fatos, com implicações sociais (FAERMAN, 2014). Os atores envolvidos são quatro residentes, a coordenadora de um Subprojeto Multidisciplinar de Língua Inglesa da Universidade Federal de Campina Grande e o preceptor de uma escola cidadã da rede pública da cidade de Campina Grande. No relato, inserimos os depoimentos dos atores supramencionados sobre todo o processo de aplicação do gênero textual em tela na sala de aula de LI. As residentes são identificadas como 1, 2, 3 e 4 para que suas identidades sejam preservadas. Por fim, tecemos algumas considerações sobre a importância dessa experiência para os participantes envolvidos no processo.

SUMÁRIO



PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

O PRP se constitui em um programa de estágio de iniciação à docência que oportuniza uma ampla experiência para os alunos dos cursos de licenciatura das instituições de ensino superior no Brasil. A implantação de tal programa traz consigo a proposta de preparar o graduando para o exercício de sua profissão ao posicioná-lo em situações reais a serem enfrentadas no cotidiano escolar, ao ampliar sua participação no dia a dia da escola, e ao usá-lo como um dos mediadores na construção da ponte entre universidade e escola básica¹.

¹ Os objetivos do PRP são encontrados no próprio site do Programa, disponível em: <https://capes.gov.br/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>. Acesso em 17/02/2020.

Assim, na primeira seção, intitulada *Por uma Prática Docente Reflexiva*, nos destinamos à discussão de alguns aspectos relativos à formação de professor. Neste sentido, apresentamos as concepções que adotamos de escola e de professor, e seus papéis, segundo Pinto (2013), contrastando concepções passadas com contemporâneas, bem como refletimos sobre a importância do estudo do tema. Em seguida, mostramos que as concepções e papéis dos atores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem no âmbito escolar são objeto de reflexão contínua por parte de estagiários, supervisores (ou preceptores) escolares e orientadores de estágio. As demandas oriundas desse processo requerem que a teoria e prática estejam imbricadas, e que a própria prática seja vista como sendo passível de ser teorizada (PIMENTA & LIMA, 2017; ZABALZA, 2014). Tendo em vista essas considerações, fazemos uma breve abordagem da importância da reflexão teoricamente sustentada e do que é ser professor reflexivo, segundo Pimenta e Lima (2017).

Na segunda seção, intitulada *Planejamento de Aulas e Elaboração de Materiais Didáticos por meio de Sequências Didáticas*, finalizamos os pressupostos teóricos discutindo essas etapas que consideramos importantes no exercício da docência. Tais questões são destacadas porque foram elas que nos causaram maior impacto durante o estágio. A concepção de planejamento aqui está baseada em Oliveira (2015). No que se refere ao material didático, defendemos que ele seja construído através sequências didáticas (SD) conforme advogam Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Nesse momento, revisitamos o conceito de gêneros textuais, segundo Schneuwly e Dolz (2004), que adotam uma perspectiva bakhtiniana do termo.

SUMÁRIO



POR UMA PRÁTICA DOCENTE REFLEXIVA

Concepções e papéis da escola e do professor

A escola é considerada uma das mais importantes instituições formadoras do humano por todo o mundo. Refletindo sobre seu papel na sociedade, observamos que esta entidade contribui para o desenvolvimento de pessoas em diversas áreas, muito além do repasse e aquisição de conhecimentos gerais. Hoje em dia, vendo a diversidade observada em cada sala de aula, faz-se necessário ampliar a multiplicidade de visões e de papéis exercidos por esta instituição, transpondo estas variedades existentes no mundo como materiais a serem didatizados, contribuindo para o entendimento e o exercício do que é ser cidadão (cf. PINTO, 2013).

Ao passar por mudanças contínuas de paradigmas, a escola básica brasileira não tem mais o mesmo perfil de uma década atrás. Observamos que as mudanças no cenário sócio-político e as discussões promovidas na academia também são fatores que interferem nas abordagens e metodologias adotadas por esta instituição. A mutabilidade das práticas adotadas se deve à procura de adequar-se ao que parece ser o melhor caminho em um determinado contexto sócio-político (cf. PINTO, 2013).

Fazendo um breve resgate histórico sobre o papel da escola, Pinto (op.cit.) mostra em seu estudo pontos de vista adotados anteriormente do que era considerado como constitutivos de uma boa escola, um bom professor e do que era ensino e aprendizagem. Para citar um exemplo dessas concepções, e contrastá-las com o que vivemos atualmente, observemos o paradigma instaurado durante a década de 1960 no Brasil:

S U M Á R I O



[...] a concepção de educação escolar, a expansão do ensino no país veio marcada pela visão tecnicista, organizando o ensino brasileiro no período da ditadura militar de acordo com os ditames do taylorismo-fordismo, a lógica empresarial que buscava transportar para as escolas os mecanismos de objetivação do trabalho vigentes nas fábricas (PINTO, 2013, p. 20).

Assim, podemos entender que, ao pico da industrialização brasileira, as escolas se adaptaram a tal configuração, integralizando um ideal de cunho mecanicista e fabril, onde os alunos eram ensinados de modo a atender o que se esperava do futuro trabalhador da época. A organização de sala em filas, a resposta pelo número da chamada, o ensino e a aprendizagem calcados na repetição de tarefas eram algumas das características de uma escola voltada apenas para o mercado de trabalho.

Pinto (op.cit.) nos revela, por outro lado, que, atualmente, deposita-se na escola certa responsabilidade de ser intermédio para a possibilidade de mobilidade social, principalmente pelas pessoas de minorias sociais. A chamada pedagogia progressista está em voga e o paradigma que visualizamos nos dias de hoje é outro, onde se valorizam as diversidades e se considera a subjetividade do indivíduo. Corroboramos esta perspectiva de ensino e aprendizagem onde aluno e professor usufruem de mais autonomia e prezam pelo diálogo e a adaptação para que se abarquem as diversidades com que se convive.

Este ensino mais humanizado não é coincidência, pois o contexto sociohistórico globalizado em que vivemos exige um sujeito que carregue essas multiplicidades consigo para atender às exigências da sociedade moderna. Sobrepomos esta visão atual de sujeito da modernidade à própria concepção contemporânea de professor. Outrora, o professor, como entendido nas décadas de 1960, era o profissional central dos processos de ensino e aprendizagem, desprovido de autonomia no âmbito institucional, visualizado como fonte do saber, que não admitia erros ou que algo que fugisse do programado e que não levava em conta as diferenças entre os aprendizes. Hoje, o

SUMÁRIO



professor tem maior autonomia para decidir suas ações juntamente com os alunos, não é mais vislumbrado como o centro do processo de aprendizagem (uma vez que o aluno assume esse protagonismo) e não é considerado mais como o detentor do saber; porém é visto como um facilitador do processo de ensino e de aprendizagem, sendo um sujeito capaz de acreditar em sua individualidade o suficiente para fazer mudanças no espaço em que atua.

Pinto (2013) ainda nos fala sobre as funções essenciais da escola, as quais citamos: a) submeter à crítica intelectual os elementos constituintes das diferentes formações culturais; e b) analisar, inicialmente, a cultura imediata de seus alunos, problematizando seus valores, explicitando a historicidade desses valores. Também tidas como desafios, estas funções dependem parcialmente dos esforços do professor em planejar materiais capazes de concretizar um ensino e aprendizagem que incite o exercício do cunho crítico e a indagação dos valores imbricados na sociedade. Nessa perspectiva, trataremos agora da formação de professores nos cursos de licenciatura, focalizando o estágio, considerando os fins da presente pesquisa.

SUMÁRIO



A PRÁTICA DE ESTÁGIO NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR REFLEXIVO

Ao falar sobre a origem da palavra estágio, Zabalza (2014, p. 37) explica que é “um termo advindo do latim medieval, *stadium*, que significa residência, morada”, mas que vem assumindo novas conotações ao longo da história. Pimenta e Lima (2017), advogam que o estágio é comumente visto no processo de formação de professores enquanto *prática* do que foi estudado e nomeado como *teoria* em outras disciplinas do currículo do curso de licenciatura. Contrárias a esta perspectiva, as autoras (op.cit.) propõem a ideia de que o estágio

é, em detrimento do pensamento anteriormente posto, a união de entre teoria e prática. O que as autoras querem dizer com isso é que “os estágios nos cursos de formação de professores podem se constituir como atividade teórica que possibilita aos estudantes desses cursos, em sua futura práxis docente, transformarem a realidade do ensino nos contextos onde se situarem” (PIMENTA; LIMA, 2017, p. 38).

A união de teoria e prática vinculadas no estágio permitem a ampliação do olhar deste na formação de um professor reflexivo, pois propõe consigo, não só a prática, mas a prática acompanhada da teoria, que se traduz em uma prática docente reflexiva. Destacamos esta prática como a transformadora da realidade, permitida através do diagnóstico e da reflexão. Esta concepção está atrelada ao professor que se pretende formar, um “[...] profissional crítico-reflexivo, pesquisador de sua práxis docente [...]” (op.cit., 2017, p. 39).

Concluimos que a nova escola - calcada em valores que dão suporte ao pensamento crítico e o respeito às diferenças - espera um professor que seja capaz de aplicar tais conceitos em sua prática. Dentro dessa prática, estão o planejamento e a elaboração de materiais didáticos como etapas importantes para o exercício da docência, como veremos a seguir.

SUMÁRIO



PLANEJAMENTO DE AULAS E ELABORAÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS POR MEIO DE SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS

O professor e o planejamento das aulas

Menegolla e Sant’Anna (2010) afirmam que planejar é uma realidade que acompanha a trajetória histórica da humanidade. Desde os primórdios, o ser humano sempre “imaginou como poderia agir para

vencer os obstáculos que se interpunham em sua vida diária” (p.13). Os autores (op.cit.) retomam a definição geral de planejamento proposta por Martinez e Oliveira Lahone (1977) ao endossarem que trata-se de um “processo de previsão de necessidades e racionalização de emprego dos meios materiais e dos recursos humanos disponíveis, a fim de alcançar objetivos concretos ... a partir do conhecimento e avaliação científica da situação original” (MENEGOLLA; SANT’ANNA, op.cit., p.11). Por ser um processo que envolve previsão de necessidades e, de certo modo, de ações que as solucionem, podemos dizer que o planejamento é um processo fundamental na prática docente, sendo um dos pilares da elaboração de aulas, pois ele tem a função de nortear o trabalho do professor em sala de aula.

Oliveira (2015) aponta algumas atitudes básicas que o professor usualmente tem durante a etapa do planejamento (p.20 - 22). Colocamos aqui três delas:

1. Sondagem do público-alvo
2. Identificação das necessidades a serem trabalhadas
3. Estabelecimento de plano de metas ou objetivos

Como pode ser observado, o conhecimento do perfil dos aprendizes, a identificação das suas principais necessidades e o estabelecimento de objetivos para atender a tais necessidades são condições necessárias ao planejamento do professor. E a vivência do licenciando no contexto do estágio fomenta a possibilidade de formular práticas educativas que atendam a esses critérios de planejamento pelo fato de destinar um período de tempo para esse fim.

O planejamento é uma ferramenta que contribui para a prática pedagógica do professor porque lhe proporciona um maior domínio do conteúdo a ser discutido em sala de aula. É uma mediação teórico-metodológica para a ação consciente e intencional que tem por finalidade



fazer algo vir à tona, para isto é necessário estabelecer as condições materiais, bem como a disposição interior, prevendo o desenvolvimento da ação no tempo e no espaço, caso contrário, vai se improvisando, agindo sob pressão, administrando por crise (cf. VASCONCELOS, 2000).

Por fim, compreendemos que a atividade de planejar as aulas é uma forma de evitar o improvisado (OLIVEIRA, 2015), apontando caminhos para desempenhar as ações educativas. Nessa etapa, o professor tem a oportunidade de verificar que materiais didáticos são adequados ou não ao seu público de acordo com as necessidades diagnosticadas e quais procedimentos devem ser adotados para potencializar a aprendizagem. Abordaremos essa questão a seguir.

AS SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS (SD) COMO PROCEDIMENTO NO ENSINO DE LÍNGUAS

Há algum tempo, autores na área de ensino de línguas (materna ou estrangeira) defendem um ensino pautado nos gêneros textuais para que os alunos compreendam a língua em seu funcionamento dentro de interações sociais, e não como um aglomerado de estruturas gramaticais isoladas do seu contexto de produção (cf. MARCUSCHI, 2002; ROJO, 2015). Schneuwly e Dolz (2004) definem gêneros textuais como sendo “formas relativamente estáveis tomadas pelos enunciados em situações habituais, entidades culturais intermediárias que permitem estabilizar os elementos formais e rituais das práticas de linguagem” (p. 64). Sendo assim, os locutores que partilham determinadas práticas de linguagem, sempre irão reconhecer os gêneros constitutivos delas. A questão dos gêneros não é nova, pois a escola, em conformidade com Schneuwly e Dolz (2004), sempre trabalhou com os gêneros textuais tendo em vista que toda forma de comunicação se estabelece por meio deles. Entretanto, o que aconteceu foi um desdobramento desse fato, uma vez

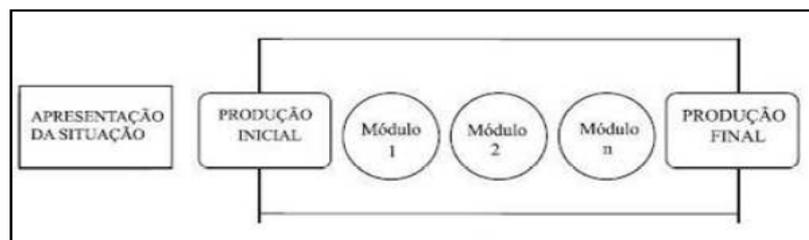
S U M Á R I O



que os gêneros não são mais vistos como “instrumento de comunicação somente, mas como objeto de ensino-aprendizagem (op.cit., p. 65).

Por causa desse desdobramento, a dimensão comunicativa dá lugar à objetificação e o gênero torna-se uma pura forma linguística. Os gêneros passam a ser “*produtos culturais da escola*, elaborados como instrumentos para desenvolver e avaliar, progressiva e sistematicamente, as capacidades de escrita dos alunos” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p.66 – grifo dos autores). Torna-se, então, necessário haver uma mudança de perspectiva no ensino dos gêneros. Para atender a este quesito, os autores propõem que eles sejam trabalhados por meio de um procedimento chamado *sequência didática*. De acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), uma sequência didática (SD) é um “[...] conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (p.83). Os autores (op.cit.) atestam que o objetivo da SD é “ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de maneira mais adequada numa dada situação de comunicação” (p.83). Abaixo, o modelo estrutural de uma SD:

Figura 1



Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 98),

Grosso modo, em uma SD o professor apresenta o gênero com suas especificidades através de um conjunto de atividades de reconhecimento desse gênero. Em seguida, os alunos fazem uma



produção inicial do gênero em uma dada situação comunicativa. A partir dos problemas encontrados, o professor elabora uma série de módulos para tentar mitigar as dificuldades dos alunos até que eles saibam produzir o gênero adequadamente. Por fim, eles fazem uma última produção a fim de perceberem sua evolução e a socializarem.

Um trabalho de ensino de línguas pautado em SD visa a levar o professor não só a apresentar o conteúdo de modo mais sistemático, mas também a contextualizá-lo melhor tendo em vista que não ficará circunscrito à sala de aula. Do ponto de vista do aluno, ele terá a oportunidade de compreender e produzir os gêneros a partir de sua realidade social.

Em nossa experiência, adotamos esse tipo de procedimento para ministrar nossas aulas. E, a essa altura, gostaríamos que ressaltar que, apesar do termo original para esse procedimento ser SD (tal como cunhado por Dolz, Noverraz e Schneuwly, 2004), nesta pesquisa, no momento do relato, optamos pelo termo *sequência de atividades didáticas (SAD)*, porque, na aplicação do modelo, nós fizemos alterações à medida que desenvolvíamos as aulas. Então, não nos sentimos confortáveis em usar a mesma terminologia quando alteramos o modelo, porém reconhecemos que a fonte para o nosso procedimento foi a SD proposta pelo grupo de Genebra.

PRODUÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS POR MEIO DE SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS

Os materiais didáticos podem ser pensados a partir de temas norteadores, que, por sua vez, definem quais os melhores gêneros a serem trabalhados para aquela temática. Costa-Hübes e Simioni (2014) resgatam as etapas do modelo proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), adaptando-as ao contexto brasileiro: 1) apresentação

SUMÁRIO



da situação de comunicação; 2) seleção do gênero discursivo/textual; 3) reconhecimento do gênero (por meio de pesquisa, leitura e análise linguística; 4) Produção oral ou escrita; 5) reescrita do texto (no caso do texto escrito); e 6) circulação da produção final.

Essas etapas constituem a organização de uma SD envolvendo gêneros textuais orais ou escritos. Segundo a proposta, o professor deve, primeiramente, apresentar uma situação para que todos possam discutir. Em seguida, a partir do que foi discutido, deverá fazer a seleção do gênero que será trabalhado (o que se configura como uma produção inicial da SD). Logo a seguir, deve começar a explorar o reconhecimento do gênero, o que envolve pesquisa, leitura e análise linguística. Após isso, decidirá entre uma produção oral ou escrita. No caso de escrita, o professor revisará o texto, e, se necessário, solicitará sua reescrita. Por fim, após a produção final, haverá a circulação do gênero a fim de que outras pessoas tenham acesso ao conteúdo que foi produzido pelos alunos. Procuramos obedecer a essas etapas na nossa experiência, com pequenas mudanças, conforme poderá ser observado no próximo item.

RELATANDO UMA EXPERIÊNCIA DE PLANEJAMENTO E APLICAÇÃO DE UMA SEQUÊNCIA DE ATIVIDADES DIDÁTICAS ENVOLVENDO O GÊNERO TEXTUAL PANFLETO

Era o início de uma lição sobre letramento financeiro (*financial literacy*) do livro *Circles 3*, onde tínhamos que ministrar os conteúdos previstos no planejamento da escola, utilizando o livro didático (LD), e, ao mesmo tempo, desenvolver nos alunos as competências que nos propusemos quando na elaboração do Subprojeto do PRP. Percebemos que o LD continha muitos gêneros possíveis de serem estudados, mas tínhamos que escolher apenas um para aquela

SUMÁRIO



unidade, se quiséssemos elaborar uma SAD a partir dele. A escolha pelo gênero textual panfleto (*leaflet*) se deu, então, por duas razões, além do fato de ser um dos gêneros abordados no LD dos alunos. Em primeiro lugar, por ser um gênero de caráter persuasivo, em que o enunciador argumenta e defende uma ideia (NUNES, 2014), o que nos daria margem para desenvolver a argumentação. Em segundo lugar, porque teria uma função social para a vida dos alunos uma vez que o panfleto persuade as pessoas a ‘comprarem’ uma ideia.

Após estudada a unidade como um todo, e verificados os conteúdos abordados nela, procedemos, então, à elaboração do plano de aula, cujo recorte colocamos abaixo (Figura 2):

Figura 2

PLANO DE AULA

HEADING TOWARDS FINANCIAL LITERACY

CONTEXTUALIZAÇÃO: Aula a ser ministrada pelas residentes [REDACTED] para a turma de [REDACTED], [REDACTED], no dia 07 de agosto de 2019. Esta aula terá a duração de 1 hora e 40 minutos e contará com o apoio do professor da disciplina, [REDACTED].

CONTEÚDO: Financial Literacy.

OBJETIVOS

- **Geral:** Os alunos devem ser capazes de reconhecer as regras de uso do *past perfect* nas atividades propostas, bem como entender as características do gênero textual *leaflet*.
- **Específicos:**
 - Revisar as características e uso *past perfect*;
 - Promover momentos de discussão sobre o ponto gramatical supracitado, de modo a sanar dúvidas remanescentes;
 - Apresentar o gênero textual *leaflet*;
 - Propor atividade de produção de *leaflet* envolvendo a temática proposta pelo livro.

Fonte: arquivos dos planos de aula das residentes



Desde o início tínhamos o objetivo de levar os aprendizes a construir um panfleto em LI envolvendo o tema da lição, como pode-se verificar em um dos objetivos específicos do plano. Para isso, necessitávamos desenvolver competências na língua-alvo que possibilitassem essa construção. Nesse sentido, planejamos atividades que levassem os alunos a uma melhor percepção do gênero em tela. A figura 3 ilustra parte do que foi planejado.

Figura 3

MOMENTO 3

PROCEDIMENTO/ATIVIDADE	OBJETIVO:	TEMPO ESTIMADO
Com o auxílio do livro (página 60) a professora pede que os alunos observem a imagem, que apresenta um <i>leaflet</i> , e faz perguntas a respeito do gênero de modo a encaminhar um <i>brainstorming</i> dos alunos a respeito das características do gênero textual. As respostas dos alunos são copiadas no quadro.	Apresentar o gênero textual <i>leaflet</i> .	20 minutos

MOMENTO 4

PROCEDIMENTO/ATIVIDADE	OBJETIVO:	TEMPO ESTIMADO
Neste momento final, a professora entrega aos alunos uma apostila para a produção de um <i>leaflet</i> . A apostila apresenta brevemente o gênero textual, seus usos e objetivos. Dando breves orientações de como produzir um <i>leaflet</i> . Seguindo as orientações, pede-se que os alunos iniciem a primeira parte da produção do <i>leaflet</i> . As produções são recolhidas ao final da aula para correção e serão devolvidas na aula seguinte com <i>feedback</i> da professora, para auxiliar na segunda parte da produção.	Produção textual. Promover momento de criatividade.	30 minutos

Fonte: arquivos dos planos de aula das residentes

A Figura 4 ilustra o material que foi entregue aos alunos sobre o gênero panfleto em forma de folder. Nele, continha a definição do gênero e informações do passo a passo sobre como elaborar um.



erros e elaboramos atividades com o objetivo de dirimir os problemas encontrados. Ao final, pedimos que os alunos reescrevessem seus panfletos, dessa vez agregando imagens aos textos. Solicitamos ainda que pendurassem em um barbante e expusessem na sala suas produções, caso se sentissem confortáveis.

A figura 5 é um exemplo de uma das produções dos aprendizes incentivando os trabalhadores a irem à luta por seus direitos. Não podemos expor os nomes dos integrantes da equipe por uma questão ética.

Figura 5



Fonte: arquivos das residentes e do preceptor.

A experiência com o planejamento e a aplicação dessa SAD foi, de um modo geral, muito gratificante para todos nós que compomos o projeto. Da perspectiva do planejamento pelo fato de tanto a coordenadora quanto o preceptor nos apoiarem em todas as atividades e constatarmos o quanto é importante ir para sala de aula com um plano de aula bem consolidado e teoricamente informado. Da perspectiva da aplicação porque pudemos perceber o resultado positivo de nossos esforços ao vermos a receptividade e a produção dos estudantes. Gostaríamos de expor aqui alguns dos nossos depoimentos coletados pela coordenadora ao longo de nossas orientações com ela quando éramos indagadas tanto sobre os pontos positivos e negativos do planejamento e implementação dessa SAD. Iremos destacar os positivos primeiramente.



Foi construído um ambiente de diálogo para o planejamento das aulas, onde as ideias que trazíamos eram muito bem vindas e aproveitadas. O planejamento se desenvolvia a partir do projeto desenvolvido pela orientadora e as residentes, o livro didático e o guia de aprendizagem; este último produzido pelo professor preceptor, o que auxiliou num norteamento dos conteúdos gramaticais e das temáticas a serem ministradas.

Depoimento da residente 1.

O livro didático não foi seguido de forma religiosa, a orientadora garantia às residentes certa liberdade para produção de materiais didáticos e uso de diferentes fontes, medida que enriqueceu bastante a experiência docente, dinamizando muitas das aulas.

Depoimento da residente 2.

O preceptor também nos ofereceu muitas sugestões para a realização das aulas, auxílio dos conteúdos que seriam necessários para os discentes; nos ofereceu suporte em relação aos recursos materiais que precisávamos de acordo com as condições que a instituição escolar possuía.

Depoimento da residente 3.

O processo de aplicação da SAD foi acompanhado pelo preceptor em todos os momentos, o que nos conferiu maior tranquilidade na aula. Aliás, desde o início do estágio, o preceptor se demonstrou solícito para conosco.

Queremos ressaltar que a acolhida pelo preceptor foi de grande importância para a realização dos nossos objetivos, pois nos sentimos muito privilegiadas pela atitude louvável que demonstrou ao nos abrir as portas da sua sala de aula, e assim pudéssemos observar suas aulas e, posteriormente, pudéssemos também ministrar as aulas de língua inglesa.

Depoimento da residente 4.

Houve também imprevistos e problemas que são comuns a processos como esses que limitaram algumas de nossas atividades

SUMÁRIO



e adiaram outras, mas que não comprometeram o trabalho como um todo. Tivemos que aprender a replanejar mediante o imprevisto.

Algumas vezes, chegávamos à escola e estava havendo uma aplicação de prova de outra disciplina ou mesmo algum evento. O horário da nossa aula havia sido mudado naquele dia e nós não podíamos ministrar em outro horário por causa da universidade. Ficávamos, então, apreensivas quanto ao nosso planejamento e recorriamos à coordenadora e/ou ao preceptor.

Depoimento da residente 2.

Durante a implementação dessa SAD houve interrupções, pois as meninas chegavam à escola e não podiam abordar nada do que havíamos planejado porque estava havendo algum tipo de evento. A princípio, elas ficaram inseguras porque iriam atrasar seu planejamento e talvez comprometer as produções dos alunos, porém eu procurava tranquilizá-las argumentando que imprevistos fazem parte de qualquer profissão e nós precisamos aprender a refazer a rota de nossas ações quando algo não sai conforme o plano. O preceptor também me ajudava nesse sentido, tanto ao dialogar com elas, como ao permitir que a gente cumprisse o planejamento em datas posteriores.

Depoimento da coordenadora.

Apesar dos impasses, ao final, pudemos verificar que realmente é possível realizar uma produção textual em língua inglesa a partir de um trabalho com SAD envolvendo gêneros textuais com alunos de escola pública. Os alunos se sentem envolvidos quando determinada tarefa escolar tem significado social em suas vidas. Além disso, a imersão na escola nos fez mudar enquanto professoras em formação inicial e nossa presença na escola também proporcionou mudanças nesse espaço, conforme podemos ver no depoimento a seguir:

A chegada das residentes à nossa escola fez com que a nossa rotina diária mudasse de figura, ou seja, trouxe um estímulo a mais para os nossos jovens protagonistas, que, de forma substancial, se envolveram nas atividades promovidas por

SUMÁRIO



elas. Isso surtiu um efeito maravilhoso no resultado final. Posso afirmar com todas as letras que todos saímos ganhando com a chegada do Programa Residência Pedagógica à nossa escola, do porteiro à direção. Essa formação continuada deve ser mantida, ou seja, essa parceria Universidade Federal e escola básica não pode parar por aqui.

Depoimento do Preceptor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O período de estágio para o licenciando pode oferecer-lhe experiências muito ricas, dentre as quais destacamos em nosso relato os processos de planejamento e aplicação de SAD. Porém há outras experiências que podemos mencionar, como por exemplo, o exercício da autoavaliação em que o estagiário avalia como os alunos vêm respondendo ao seu planejamento, se os resultados têm sido positivos ou negativos; e, mediante essa reflexão, avaliar se há necessidade de alteração nas abordagens sendo utilizadas. Assim, o licenciando vai percebendo, através da experiência, a necessidade de redirecionamento de suas ações. Ademais, a possibilidade de ter esse primeiro contato com a docência junto a outros professores enriquece a experiência, pois a supervisão no primeiro momento é necessária e aparece como forma de guia para os novos professores em formação.

Do ponto de vista dos coordenadores e preceptores, o PRP promove momentos de partilha de saberes e práticas oriundos de diferentes âmbitos educacionais, favorecendo o fortalecimento do diálogo entre a educação básica e a universidade. Quanto aos educandos da escola básica, eles têm a oportunidade de ter suas potencialidades desenvolvidas na língua-alvo mediante as contribuições de mais de uma fonte, preceptor e residentes, enriquecendo, assim, essa experiência.

S U M Á R I O



Evidentemente, há inúmeros desafios e problemas na implantação de um projeto dessa natureza, tais como, interrupções na sequência de aulas por aplicações de provas repentinas, calendário escolar diferente do calendário universitário, mudanças súbitas no horário das aulas, e carga horária de regência elevada para as residentes, sobrecarregando sua rotina, e diminuindo o número de horas-aula do professor efetivo da disciplina. Porém, tais problemas, e outros não elencados aqui, fogem ao escopo deste relato, e não comprometeram o resultado de nosso trabalho, que, ao nosso ver, foi bastante positivo.

REFERÊNCIAS

COSTA-HÜBES, T. C.; SIMIONI, C. A. *Sequência didática: uma proposta metodológica curricular de trabalho com gêneros discursivos/textuais*. In: BARROS, E. M. D.; RIOS-REGISTRO, E. S. (org.). *Experiências com sequências didáticas de gêneros textuais*. Campinas, SP: Pontes, 2014. p. 15-39.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. *Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento*. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

FAERMAN, L. A. *A pesquisa participante: suas contribuições no âmbito das ciências sociais*. São Paulo: Universidade de Taubaté, vol. 7, N° 01, 2014.

MARCUSCHI, A. *Gêneros textuais: definição e funcionalidade*. In: DIONÍSIO, A. P., MACHADO, A. R. & BEZERRA, M. A. *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

MARTINEZ, M. J.; LAHONE, C. O. *Planejamento escolar*. São Paulo: Saraiva, 1977.

MENEGOLLA, M.; SANT'ANNA, I. M. *Por que planejar? Como planejar?* Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

MOREIRA H. & CALEFFE, L. G. *Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador*. Rio de Janeiro: DP&A, 2008.

NUNES, T. C. *O gênero textual panfleto: estudo cultural na sala de aula de língua inglesa*. Trabalho de Conclusão de Curso (45fl). Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação, 2014.

SUMÁRIO



OLIVEIRA, Luciano Amaral. *Aula de Inglês: do planejamento à avaliação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. L. *Estágio e docência*. São Paulo: Cortez, 2017.

PINTO, U. A. *O papel e os desafios da educação básica no Brasil*. In: PIMENTA, S.G.; PINTO, U.A. (Org.). *O papel da escola pública no Brasil contemporâneo*. São Paulo: Edições Loyola, 2013. p. 15-45.

ROJO, R. & BARBOSA, J. P. *Hipermodernidade, Multiletramentos e Gêneros Discursivos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino*. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

VASCONCELOS, C. S. *Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político pedagógico*. 9 ed. São Paulo: Libertad, 2000.

ZABALZA, M. A. *O estágio e as práticas em contextos profissionais na formação universitária*. São Paulo: Cortez, 2014.

SUMÁRIO





Ana Paula Sarmiento

Ana Carolina Guedes do Nascimento Costa

Jeani Silva das Mercês

Luana Lima Cabral

Maria Luiza Casado Silva

COMPREENDER O QUE SE LÊ:
relato sobre a construção do leitor
em experiências de Residência Pedagógica

INTRODUÇÃO

O trabalho com a leitura em sala de aula promove, a partir da interação, o aproveitamento dos espaços de sociabilidade oferecidos pela escola como meio de ampliar as práticas de construção de sentidos, interpretação e compreensão do texto lido, o que contribui para um efetivo aproveitamento da leitura e, portanto, para a formação do leitor. Dessa forma, consiste como objetivo deste relato refletir criticamente sobre a experiência de trabalho com a leitura realizada pelas quatro residentes que o assinam em três turmas de ensino fundamental.

Cabe, portanto, destacar que a semelhança entre abordagens em sala de aula decorre dos pressupostos teóricos que as ancoraram: a concepção de língua e, conseqüentemente, leitura enquanto interação (KOCH & ELIAS, 2013) entre sujeitos, os quais interagem, atribuem, (re) constroem os sentidos do texto (KLEIMAN, 1989).

As experiências ora relatadas se deram no primeiro semestre letivo de 2019 e foram realizadas paralelamente em três turmas do ensino fundamental, anos finais, sendo uma turma de 8º ano e duas turmas de 9º ano. Tanto em instrumentos de avaliações diagnósticas, quanto a partir de relatos da própria professora responsável pelas três turmas, constatamos o nosso principal desafio no trabalho com a leitura: a resistência dos alunos, a noção de incapacidade de ler, (re) construir sentidos no texto, interpretá-lo e compreendê-lo, o que gerava desinteresse pelo ato de ler e este, por sua vez, quando realizado, ficando muito mais próximo da mera decodificação.

Nesse sentido, precisávamos, antes de mais nada, tornar atrativas nossas aulas – especialmente as de leitura – para que nossas turmas pudessem apropriar-se dos textos, atribuir-lhes sentidos e, efetivamente compreendê-los, lê-los em sua totalidade de maneira exitosa. Assim, partimos do ponto mais inicial: a temática. A partir de

SUMÁRIO



rodas de conversa, atividades de sondagem e aproximações informais dos alunos, buscamos inicialmente entender o que os alunos já liam, sobre o que liam para tentarmos planejar estratégias que nos possibilitassem fazê-los interessarem-se pelos textos e atividades de leituras que faríamos posteriormente em nossos encontros. Assim, foram traçados planos pedagógicos de leitura específicos para cada turma, considerando as especificidades de cada núcleo, os hábitos, ritmos de leitura, as preferências temáticas, entre outros aspectos.

Em decorrência de todo o processo vivenciado ao longo do estágio, de todo o desenvolvimento testemunhado nas turmas em que trabalhamos, buscaremos nas seções posteriores deste relato analisar, refletir e descrever criticamente a nossa própria prática pedagógica em relação ao trabalho pedagógico com os gêneros conto e crônica, contemplando as dificuldades e os êxitos durante todo o percurso. No plano específico, analisaremos como se deu o processo de leitura dos alunos dos 8º e 9º anos; avaliamos as estratégias exploradas no processo de leitura ancoradas na concepção de leitura enquanto interação, a qual subsidiou todo o nosso trabalho.

Portanto, além desta apresentação na qual expomos um esboço geral da experiência, a descrevemos a partir do percurso metodológico de nossas experiências docentes ao longo do semestre letivo, este trabalho divide-se também nas seguintes seções: Sala de aula: um lugar de desafios, na qual apresentamos os fundamentos teóricos que nos serviram como base durante a experiência docente, descrevemos e refletimos as aulas e atividades desenvolvidas, tendo como destaque o processo de leitura e a formação do leitor, e ainda as Considerações finais sobre a experiência realizada.

SUMÁRIO



SALA DE AULA: UM LUGAR DE DESAFIOS

Nossa experiência enquanto professoras residentes se deu na Escola Cidadã Integral Estadual Monte Carmelo, localizada no bairro do Pedregal, em Campina Grande - PB. Tal instituição foi fundada há mais de 50 anos e atende atualmente cerca de 700 alunos, majoritariamente residentes no bairro ou em bairros adjacentes como Bela Vista e Centenário, variando entre as classes média-baixa e baixa, distribuídos em turmas de Ensino Médio (1º a 3º ano); Ensino Fundamental Anos Finais (6º a 9º ano) na modalidade integral e EJA Ensino Médio (5º e 6º ciclos).

Antes da atuação em sala de aula fomos convidados pensar a importância da leitura e responder questões como: o que é ler? Qual a finalidade da leitura? Como leitor como leitor quais são as estratégias que utilizo? Quais as capacidades? A fim de responder estas perguntas, fundamentamos ato de ler em dois materiais distintos, a partir do referencial teórico de Koch e Elias (2006) e de Rojo (2009).

Destacando a importância de se trabalhar com uma determinada concepção de língua, destacamos inicialmente os fundamentos de Koch e Elias (2006) que considera pelo menos concepções de leitura: a leitura com foco no texto, com foco no autor, e com foco no autor texto leitor. Cada uma delas está relacionada a uma concepção de língua diferente.

Para as autoras a leitura com foco no autor estaria relacionada à concepção de língua como representação do pensamento. Este tipo de leitura é feito a partir das ideias do autor cabendo ao leitor apenas captá-las da forma que são passadas através do texto (O leitor executa um papel passivo, pois não é levado em conta as suas experiências). Na leitura com foco no texto, a leitor apenas faz decodificações e a língua é vista como um código/estrutura pelo qual o texto é um produto de um emissor que precisa ser decodificado por um receptor, também é preciso que se leve em consideração os sentidos das palavras e as estruturas do texto.

S U M Á R I O



E por fim, a leitura é a com foco no autor–texto-leitor, que adotamos como fundamentação básica em nossa proposta de ensino, se relaciona a uma concepção interacional e dialógica da língua. Se nos primeiros modelos o foco estava na representação do autor e no código, esta perspectiva favor a formação leitora dos sujeitos que entendem o conteúdo textuais e interagem com autor, passando a construir significados.

Por sua vez os pressupostos teóricos de Rojo (2009) consideram o ato de ler compreende duas capacidades: a decodificação e compreensão (a leitura como ato de cognição que leva em consideração o conhecimento de mundo, sociais e linguísticos do leitor). As atividades descritas a seguir, exploram alguns desses conhecimentos a a partir de ações que envolvem a prática de leitura dos textos narrativos crônica conto.

A elaboração dos projetos que abordaram o ensino de Língua Portuguesa a partir de experiências de leitura iniciou-se em agosto de 2018, tais projetos foram desenvolvidos em três turmas dos anos finais do Ensino Fundamental (um 8º ano e dois 9º anos) pelas bolsistas da Residência Pedagógica. As atividades tiveram a supervisão da docente orientadora e da professora preceptora das respectivas turmas, que supervisionou o trabalho desenvolvido na ECI Monte Carmelo.

SUMÁRIO



TRABALHANDO O GÊNERO CONTO NA FORMAÇÃO DE LEITORES

As primeiras experiências foram vivenciadas em uma turma do 8º ano a partir do trabalho com o gênero conto. Após um período de observação das realidades da escola, mais especificamente nos anos finais do Ensino Fundamental, percebemos a necessidade de conhecer os anseios daqueles alunos. Considerando a importância de um projeto que estivesse alinhado às perspectivas da turma, desenvolvemos e

aplicamos um questionário para que eles colocassem seus desejos de leitura. Esse primeiro contato foi de grande importância para a posterior seleção dos textos, pois nos permitiu perceber de forma mais pontual o contexto social que aqueles alunos estavam inseridos.

A elaboração e aplicação de um questionário que motivou os alunos a refletir sobre as suas vivências pessoais, e sobre como a leitura pode influenciá-las, repercutiu de forma positiva na posterior escolha dos textos. Esta ação considerou os pressupostos teóricos de Guimarães (2014) no que se refere ao processo de escolha do conteúdo a ser trabalhado, que destaca a relevância da aproximação pessoal, permitindo que o trabalho de reflexão sobre o contexto, nas atividades de leitura aconteça de modo mais crítico. Nesse sentido, para uma boa metodologia com textos, Guimarães (2014) ainda afirma que

[...] esse conhecimento só fortalecerá o ato de ler se sua discussão for ocasionada pelos temas, formas e perspectivas engendradas na própria materialidade dos textos, isto é, quando estes forem convocados pelo discurso e pelas projeções interpretativas sinalizados pelas obras. (p.62 e 63).

Com base no resultado dos questionários, observamos que nas turmas do 8º ano havia um direcionamento para o trabalho com contos de terror. Essa constatação surgiu a partir das vivências pessoais analisadas, e da identificação de hábitos de vida dos adolescentes, tais como estilo musical, filmes, e séries assistidas, no permitindo considerar que a turma conseguiria refletir de forma crítica sobre o texto lido a partir desse tipo de conteúdo.

Assim, para os momentos de leitura os temas partiam de aspectos já conhecidos para então chegar a questões não problematizadas, a intenção deste movimento consistiu em apresentar os leitores aos objetivos e estilos de leitura gradativamente. Os contos não abordaram necessariamente a parte trágica do terror, como também exploraram o fantástico e o suspense, resignificando uma visão do conto de terror, para além do medo, ao conceber a leitura como forma de conhecimento.

SUMÁRIO



Nesse sentido, o trabalho com contos de terror em público infanto juvenil nos permitiu compreender a importância da leitura na problematização de aspectos que não são mostradas à sociedade. Em relação a esse aspecto, Alves (2014) afirma que é necessário instituir os alunos, sujeitos leitores, o que significa renunciar, na sala de aula, ao conforto de um sentido acadêmico, conveniente, objetivado para engajar os alunos nas aventuras interpretativas, com seus riscos, suas instabilidades, suas contradições, suas surpresas, suas descobertas, mas também seus sucessos.

Seguindo a perspectiva interacionista, nas aulas em que realizamos a leitura de contos, os alunos também puderam expor os seus pontos de vista, argumentar e opinar de acordo com o tema social retratado. Essa experiência, que concebe o texto a partir da relação entre autor, texto e leitor permitiu uma troca mútua de saberes, na qual não havia uma relação hierárquica de conhecimento, em que o professor é o único que deve falar. Diferente do que acontece em um paradigma de Ensino Tradicional, o educador também vivenciou momentos reflexivos, ao ponto que avaliava a forma de expressão dos alunos, e juntos construíram uma base sólida de ensinamentos e saberes.

O gênero conto, trabalhado neste projeto, foi contemplado de modo que pudesse ser presenciada a sua importância também na literatura por meio da leitura aprofundada, pois na maioria das vezes o gênero sempre foi visto como uma ajuda complementar ao estudo da língua, como afirma Segabinazi, Lacerda e Alves (p.74):

O conto é uma narrativa bastante recorrente nas aulas de Língua Portuguesa e, por vezes, muito trabalhado como um gênero textual narrativo, em que e explorado apenas por suas características estruturais e temáticas, porque atendem as necessidades de abordagem do estudo dos gêneros textuais e dos temas transversais na escola.

SUMÁRIO



A utilização do gênero em experiências de leitura, também perpassou a discussão sobre sua forma literária e importância do conto em momentos históricos importantes para a educação básica. Considerando a popularidade do gênero nas aulas de língua, discutimos sobre a função desses textos na sociedade a partir de um breve recorte histórico, fundamentado nos pressupostos de Gotlib (2004):

A história do conto, nas suas linhas mais gerais, pode se esboçar a partir deste critério de invenção, que foi se desenvolvendo. Antes, a criação do conto e sua transmissão oral. Depois, seu registro escrito. E posteriormente, a criação por escrito de contos, quando o narrador assumiu esta função: de contador-criador-escritor de contos, afirmando, então, o seu caráter literário.

A metodologia utilizada para o trabalho com leitura em turma do 8º ano foi a roda de leitura. Para realizá-las, as cadeiras eram dispostas em círculos, possibilitando todos os alunos pudessem participar da aula, de forma que facilitasse a visualização da maior parte dos alunos, sempre procurando incentivar a participação de todos, para que as aulas ficassem mais dinâmicas. Em outros momentos, a sala era organizada com tapetes coloridos no chão para que todos pudessem sentar, construindo um espaço de sociabilidade prazeroso, em que os alunos interagem de forma amigável. Essa prática nos permitiu escutar aqueles alunos que sempre se mantinham calados e apresentavam resistência nas atividades de leitura, acreditamos que foi um ponto positivo para o desenvolvimento da prática leitora, pois nesse processo era perceptível as expressões dos mesmos que tinham reações de alegria, medo e espanto.

Durante a leitura dos contos de terror eles se mostraram independentes para a leitura, com muita concentração, atenção, raciocínio lógico-dedutivo e o senso cooperativo, desenvolvendo e permitindo a socialização e aumentando a interação entre eles, observamos que em algumas passagens dos contos a maior parte da turma comentavam as sensações que estavam sentindo. Eles perceberam com a prática leitora que precisavam adequar seu tom de voz para construir e nutrir a imaginação e as sensações daqueles que estão escutando.

S U M Á R I O



Já no que se refere às discussões, após a roda de leitura, os alunos tinham a oportunidade de opinar sobre o final da história ou até mesmo mudá-lo, promovendo a capacidade reflexiva e crítica dos mesmos, enriquecendo o vocabulário, a riqueza de ideias, facilitando a comunicação e a interação social entre a turma. Diante do desenvolvimento das rodas de leitura, compreendemos a importância de orientar este processo que pode promover um aprendizado de forma a construir sujeitos que questionem e transformem seu pensar e agir.

Além da roda de leitura, destacamos aqui outros métodos utilizados para desenvolver a capacidade leitora dos alunos. Seguindo o conceito de gamificação como método de aprendizagem ativa, propomos um jogo de tabuleiro, no qual à medida que o percurso avançasse os alunos, organizados em equipes deveriam (re) construir um conto. As orientações para a reconstrução do conto, considerou alguns aspectos como localização de informações, formulação de hipóteses, e produção de inferências. Essa prática fez com que eles se tornassem os protagonistas da atividade, saindo de sua área de “conforto” ou até mesmo do método tradicional de leitura, no qual já estavam condicionados a serem apenas receptores das diversas informações que lhes são expostas na sala de aula.

Em um momento posterior optamos por usar como recurso didático metodológico, a realização de uma sessão de cinema na escola. A atividade possibilitou a inserção dos temas transversais trabalhados em sala de aula a partir da exibição do filme “Caminhos da Floresta”, um musical da Disney, que tem como mote a quebra de estereótipos dos personagens dos contos de fadas tradicionais como Cinderela, Chapeuzinho Vermelho, João e o pé de feijão, Rapunzel. Considerando o trabalho desenvolvido com contos, este momento ampliou o espaço de lazer e de enriquecimento cultural dos alunos na escola, incentivando a formação crítica e apreciativa, possibilitando os alunos enxergarem a leitura fora do papel.

SUMÁRIO



As atividades até aqui descritas provocam a reflexão sobre as possibilidades de se trabalhar a formação de leitores em sala de aula, sobretudo ao se considerar as realidades específicas de cada turma. Os exemplos destacados nas experiências com o gênero conto, abrem uma reflexão sobre a utilização de estratégias metodológicas, que promovam de fato, uma leitura pautada na interação como base para construção de sentidos.

PROCESSOS SOCIOCÓGNITIVOS E CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS NA LEITURA

A segunda parte deste relato reflete sobre as experiências vivenciadas no 9º ano do Ensino fundamental. Desde as atividades diagnósticas realizadas as nossas ações estiveram contratadas em um ensino de Língua no qual as atividades de leitura envolvessem a mobilização de estratégias cognitivas que construíssem uma ponte entre a compreensão dos sentidos do texto à atividades de produção textual e de reflexão linguística.

Em um dos resultados obtidos, percebeu-se que grande parte da turma apresentava problemas com a leitura, e que a maioria desses problemas era ocasionada pela falta de estímulos no contexto social em que os alunos estavam inseridos, ou a exploração insuficiente de estratégias que motivassem a leituras dos texto trabalhados nas aulas de Língua Portuguesa. Em algumas respostas da atividade diagnóstica observou-se que em questões nas quais os alunos deveriam retornar ao texto através de estratégias como localização de informações, formulação de hipóteses e produção de inferências, os alunos não alcançavam a expectativa de resposta e reproduziam trechos dos textos motivadores contidos em boxes explicativos.

S U M Á R I O



Durante os primeiros momento ouvimos muito dos alunos, relatos do tipo: *“Ah, professora, mas a senhora entende os significados do textos e a gente não!”*, *“a gente é burro porque não conhece tantos textos como a senhora conhece”* ou *“esses textos que o livro traz são muito chatos, muito grandes”*. Sendo assim, buscamos ao longo do desenvolvimento das atividades, auxiliar os alunos a romper essas barreiras, e entender que a leitura podia ser concebida para além da complexidade que atravessa as estratégias cognitivas, lhes permitindo observar que a leitura de um texto a partir das vivências pessoais pode tornar o processo de compreensão dos textos mais fácil.

Com base nesta concepção de leitura enquanto interação, e que as atividades permitem refletir e interagir, os exemplos relatados a seguir destacam a importância de estratégias de leitura que devem ser desenvolvidas em pelos menos três momentos diferentes. Inicialmente destacamos a importância da pré-leitura, a partir da exploração do contexto social, sobretudo no trabalho com gêneros textuais que exploram o cotidiano. Já no segundo momento destacamos o aspecto multimodal da linguagem que nos permitem enquanto profissional docente, desenvolver aulas de leituras mais dinâmica a partir do diálogo com outras linguagens e suportes para o texto trabalhado.

Articulando essas estratégias às temáticas “infância” e “lugar onde vivo” para o ensino de leitura a partir do gênero crônica, as atividades descritas foram propostas a fim de que os alunos construíssem significados sobre si e sobre o local onde vivem, de modo que percebessem que a leitura favoreceu a aquisição de conhecimentos.

ATIVIDADES DE PRÉ-LEITURA

Considerando a importância das atividades de pré Leitura destacamos aqui um recorte de experiências vivenciadas em duas turmas do 9º ano que teve como objetivo apresentar o gênero crônica a partir

S U M Á R I O



das questões que auxiliar a ampliar o seu repertório cognitivo durante a compressão dos textos. Para essa aula trouxemos como motivação a canção “Homem invisível no mundo Invisível” da Cantora Brasileira Vanessa da Mata, para que os alunos pudessem refletir sobre: Como as situações vivenciadas longo do dia a dia podem se tornar inspiração para o cronista escrever seus textos? A ideia principal dessa aula era permitir ao aluno expor a parte que mais lhe chamou sua atenção e refletir sobre ela, sobretudo no que ela significava em seu cotidiano.

Para tanto, organizamos a sala em um círculo e fomos anotando no quadro todas as sensações que os alunos tiveram após ouvir a canção, para melhor auxiliá-los os alunos receberam a letra da canção impressa, para que pudessem sinalizar melhor o trecho que mais lhe marcou. Grande parte dos alunos escolheram os trechos: *“Tudo é dinheiro, o amor pra onde vai?”* *“Quero um abraço dos meus bons amigos, pois nenhum dinheiro compra um verdadeiro”* *“Corrida maluca pra pagar o aluguel”*, o que me permitiu observar que a preocupação com a situação financeira, revelada a partir dos trechos que falam sobre *dinheiro e pagar*, era uma preocupação recorrente entre os alunos.

Após atividade de pré Leitura, que abriu uma discussão sobre a temática realizamos a leitura compartilhada da crônica “A última crônica” de Fernando Sabino. Para essa atividade sugerimos que os alunos realizassem um pequeno de exercício de pré-leitura do texto, sugerimos que a partir do título os alunos pensassem no possível tema do texto, e muitos responderam *“Fala de uma pessoa que vai morrer”* *“A última crônica de um livro”* ou *“uma pessoa que não quer mais escrever”*, a partir das hipóteses levantadas, passamos a uma leitura compartilhada, na qual os alunos iam lendo os parágrafos e comentando sobre os aspectos importantes.

Um momento importante nessa atividade foi o reconhecimento do texto pelos alunos. Ao chegarmos na metade do texto, dois ou três alunos afirmaram já conhecê-lo, pois ele já havia sido

SUMÁRIO



trabalhado com outros professores em séries anteriores, o que ajudou significativamente na condução da leitura. Desse modo esta atividade foi concluída de forma positiva, uma vez que ao final da discussão os alunos conseguiram relacionar muitas situações retratadas na crônica com situações vivenciadas por eles.

Grande parte daqueles alunos de 13 ou 14 anos sequer tiveram uma festa de aniversário na vida, em razão da falta de condições financeiras para realizá-la, nos permitindo perceber que assim como na canção que motivou a aula, vivemos em um sociedade em que *“tudo é dinheiro, e o amor pra onde vai?”*. Nos permitindo concluir que a abordagem da leitura em sala de aula, permite que os alunos transcendam o limite da materialidade linguística trabalhada nas aulas de língua portuguesa, e que a partir da associação entre a estética do texto literário e o estilo composicional de outros gêneros, a exemplo das letras de canção, eles avancem na mobilização de estratégias de leitura, mas que também construam sentidos a partir da exploração de um contexto que pode permear diversos gêneros e tipos de textos.

Tendo concluído os encontros que exploraram o primeiro contato e reflexão sobre a importância do gênero crônica na transformação de fatos do cotidiano em conteúdo textual, a segunda parte das atividades delimitaram o trabalho com o gênero em subcategorias que abrangessem a temática central “O lugar onde vivo”. Conforme as sugestões do docente orientador e da preceptora, propomos uma articulação entre o trabalho com leitura do gênero crônica para o 9º ano e as atividades preparatórias para a Olimpíada Nacional de Língua Portuguesa. Seguindo duas linhas de abordagens de textos: a infância e o lugar.

SUMÁRIO



A EXPLORAÇÃO DA INFÂNCIA NO GÊNERO CRÔNICA

As atividades de leitura com textos sobre a infância tiveram como objetivo principal compreendê-la como um constituinte importante na construção de sentidos que permeiam a exploração do lugar.

A justificativa para a exploração desse aspecto se deu por alguns motivos aos quais destacamos: a) a importância de recordar memórias afetivas construídas nesse períodos; b) o fato da maioria dos alunos estarem na transição da infância e início de adolescência; c) do ponto de vista literário, a recordação de aspecto da infâncias que propiciam uma leitura prazerosa que motiva os alunos, lhe permitindo destacar não apenas os fatos, como também onde aconteceram, e por fim em d) diante da realidade sociocultural do bairro em que estão inseridas o tema infância abriu espaço para reflexões sobre os direitos da criança e do adolescente, oportunidades e inquietações daqueles jovens. Com base nestas justificativas, trabalhamos com quatro crônicas, sendo duas delas com um tom reflexivo e duas mais dinâmicas a partir da exploração de diálogos.

As quatro crônicas trabalhadas foram *Retrato de Guri*, de Lourenço Diaferia, *Menino Pequeno*, de Raquel de Queiroz, *Negócio de Menino com Menina*, de Ivan Ângelo e *A fuga* de Ferreira Gular. Assim como nos exemplos mencionados até então, partíamos de uma perspectiva que possibilitasse a interação, a apropriação do texto e a (re)construção de sentidos, uma abordagem dialogada dos textos para a atribuição de sentidos e direcionando, aula a aula, as atividades para uma discussão comparativa de cada texto lido aos demais de mesma temática trabalhados em momentos anteriores

SUMÁRIO



A EXPLORAÇÃO DO LUGAR NO GÊNERO CRÔNICA

O trabalho com o tema “o lugar onde vivo” pode ser avaliado como uma construção que se relacionou a leitura do gênero crônica à uma construção de conhecimento de mundo com foco no cotidiano e que teve como foco principal a desconstrução de paradigmas em que predominava uma visão negativa do bairro do Pedregal.

A partir desse contorno, os último quatro encontros focaram em ampliar essas experiências, permitindo que a leitura literária oferecesse ao leitor a possibilidade de enxergar os pontos que poderiam influenciar positivamente em suas práticas sociais. Destacamos aqui uma experiência vivenciada na turma do 9º ano, na qual o primeiro encontro sobre lugar, despertou a reflexão sobre a cidade de Campina Grande. Na aula analisada trabalhamos com uma leitura multimodal da crônica “A alma das ruas”, do cronista e jornalista João do Rio, publicada originalmente em 1928 e adaptada para curta metragem em 2013, sob direção do jornalista campinense Jaime Guimarães.

Na adaptação da crônica para a versão audiovisual, são retratadas imagens das principais ruas de Campina Grande durante vários períodos do dia, de forma a retratar que a “alma das ruas” no contexto campinense poderia ser retratada pela movimentação das pessoas que vão ao centro da cidade para consumir no comércio, resolver questões burocráticas, se deslocarem através de transportes público, entre outros, permitindo ao aluno perceber que a rua é mais do que um espaço físico, e sim um espaço de socialização. Aproveitando o ambiente da sala de vídeo na ocasião também foi exibida uma parte de um programa especial sobre os 150 anos do município de Campina Grande, organizado por um TV local, na qual foi exibida uma narração em vídeo da crônica, “Campina, 150 anos”, do autor paraibano Edmundo Gaudêncio.

SUMÁRIO



A adaptação das duas crônicas para o suporte audiovisual permitiu que os alunos ampliassem seu olhar para cidade. No primeiro texto, a leitura possibilitou que os alunos refletissem sobre a importância da movimentação no centro da cidade, de forma a perceber que uma prática cotidiana como ir à feira, pode se tornar uma inspiração que constrói sentidos entre o autor o texto e o leitor. Já no segundo texto, os alunos refletiram sobre como a crônica literária também pode provocar uma crítica aos problemas sociais existentes, de modo que, e sob ponto de vistas distintos, a mesma motivação pode apresentar contornos diferentes.

Após o debate das questões os alunos receberam um quadro síntese impresso, devendo preenchê-lo com aspectos relevantes sobre o lugar onde vivem. A ideia central desta atividade consistiu em analisar o potencial do texto, em modalidades diferentes na ativação de conhecimento do leitor.

Do ponto de vista prático a atividade foi bastante enriquecedora, pois a partir deste registro foi possível conhecer melhor a realidade dos alunos e perceber que espaços como o campo de futebol, a lanchonete de salgados de um real do bairro, a Escola Monte Carmelo os pontos turísticos de Campina Grande estiveram entre os lugares mais importantes para os alunos.

Quando convidados a refletir sobre os principais problemas do bairro, grande parte das respostas discutiram sobre a falta de saneamento básico e de espaços de lazer no bairro do Pedregal. Desse modo podemos concluir que os momentos de leitura vivenciados nas turmas do 9º anos além de contribuir nos conhecimentos linguísticos e de mundo, também revelou o poder emancipatório que a leitura possibilita a partir da elucidação de realidades como a urgência em desenvolvimento social de comunidade periféricas, e sobretudo no desenvolvimento de políticas públicas que promovam a qualidade de vida das comunidades carentes.

SUMÁRIO



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando, portanto, a perspectiva de docência defendida por Tardif e Lessard (2005) de que “Um professor trabalha, portanto, com e sobre seres humanos. Ora, os seres humanos apresentam algumas características que condicionam o trabalho docente.”, buscamos realizar todas as nossas atividades durante a experiência como professoras residentes, adaptando, (re)direcionando, moldando nossas abordagens de forma a alcançar nossos objetivos em turmas tão heterogêneas e, ao mesmo tempo, tão singulares.

Reiteramos aqui a complexidade e o desafio que é refletir criticamente sobre nós mesmos, observarmo-nos, analisarmo-nos, assumirmos nossas próprias falhas e buscar (encontrar) formas de solucioná-las em experiências futuras não é algo simples, tampouco fácil. Da mesma forma reconhecer nossos méritos e êxitos. Tais posturas são extremamente importantes em qualquer atuação profissional e, certamente também é indispensável no exercício docente, conforme afirma Signorini (2006): “O relato favorece a configuração de um processo contínuo de integração e negociação de novos sentidos e posicionamentos pela articulação interindividual/ social/ histórico-cultural de identidades e programas de ação emergentes”

Neste relato, o qual pontuamos questões específicas sobre o ensino de leitura nos anos finais do Ensino Fundamental, nos permite compreendê-la sob pelo menos dois pontos de vista: o de que cada concepção de leitura volta-se à uma concepção de língua distinta; e o de que, partindo desta perspectiva, ao compreender a língua enquanto interação, o texto é multifocal, compreendendo a construção de sentidos a partir da relação entre autor, texto e leitor. Desse modo, essa concepção dialógica dos textos e da atividade de leitura nos permite observá-la como um instrumento de transformação social.

SUMÁRIO



Por isso destacamos o caráter desafiador, enriquecedor das nossas experiências enquanto professoras residentes por podermos perceber a progressão leitora de cada um dos alunos, ao que, consideradas as devidas proporções, atingiram o nível esperado de leitura: apropriando-se, dialogando, atribuindo sentidos, interpretando e compreendendo os textos lidos, distanciando-se cada vez mais do processo de decodificação verificado nos contatos iniciais.

A experiência em sala de aula, através da Residência Pedagógica foi algo de extrema importância para a nossa formação enquanto licenciandas, por ser uma espécie de afirmação da profissão escolhida. Através pudemos imergir no universo da docência, assumir nosso papel profissional, aliar teoria e prática e confirmarmos nossa escolha profissional. Assim, a experiência nos foi infinitamente enriquecedora por possibilitar-nos um efetivo contato com a sala de aula e com a profissão que almejamos seguir. As situações vivenciadas, o dia-a-dia da profissão e todo o processo enquanto residentes, os desafios, as superações, os acertos, os erros, o contato profissional e afetivo com os alunos nos serviu como afirmação da certeza da carreira que queremos seguir.

Antes de frequentarmos a escola Monte Carmelo ouvíamos inúmeros comentários que desmotivam qualquer graduando, cheio de sonhos e com expectativas de colocar o que aprendeu na teoria na prática. A localização da escola, o público alvo, a “incompetência” dos alunos em relação aprendizagem e tantas outras questões que nos motivaram a ser a diferença em meio a tantas concepções negativas sobre a inserção do grupo na escola.

Agradecemos, portanto, a todo o corpo docente e gestor, aos demais colaboradores e toda a comunidade escolar que integra a Escola, à professora preceptora, pela recepção acolhedora que nos foi oferecida, para que pudéssemos realizar nossas atividades enquanto professoras residentes em suas salas de aula. Da mesma forma, agradecemos à professora supervisora pelas orientações e saberes compartilhados,

SUMÁRIO



pela preparação e apoio em toda a vigência da Residência Pedagógica pela contribuição para o nosso aprendizado e formação profissional.

REFERÊNCIAS

ALVES, J.H.P (org). *Memórias da Borborema 4: Discutindo a literatura e seu ensino*. – Campina Grande: Abralic, 2014.

GERALDI, J. W. *Portos de passagem*. 1ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

GOTLIB, Nácia Battella. *A teoria do conto*. 2004.

KLEIMAN, Ângela. *Leitura: ensino e pesquisa*. Campinas: Pontes, 1989.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. São Paulo: Editora Contexto, 2013.

ROJO, Roxane. Alfabetismo(s) Desenvolvimento de competências de leitura e escrita. In.: *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. Capítulo 5, p. 73- 93.

SEGABINAZI, D. M.; LACERDA, A. M.; ALVES, J. H. *O conto no Ensino Fundamental*.

SIGNORINI, I. *Gêneros catalisadores: letramento e formação do professor*. São Paulo: Expressão & Arte, 2014.

TARDIF, M.; LESSARD, C. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

S U M Á R I O



8

Amanda Araújo dos Santos

Paulo Marcelo Silva Lima

Valdécio Rodrigues de Sousa

Rozilda Travassos de Souza Nascimento

Mônica Martins Negreiros

Almir Anacleto Araújo Gomes

PROTAGONIZANDO A LEITURA LITERÁRIA NA SALA DE AULA: proposta de intervenção do subprojeto licenciatura em Educação do Campo

INTRODUÇÃO

Este relato discorre sobre uma experiência do Subprojeto Licenciatura em Educação do Campo do Programa Residência Pedagógica realizada com alunos do 3º ano do ensino médio de uma escola pública de Serra Branca (PB), com a aplicação da abordagem LerAtos. Essa abordagem utiliza jogos sérios de realidade alternada para desenvolver habilidades de leitura e escrita criativas nos alunos, estimulando ainda o interesse não só pela leitura, mas também pela pesquisa e a ação social, tendo por base Martins (1994) e Barros e Andrade (2017). A proposta aqui descrita tem como objetivo desenvolver atividades que busquem despertar o gosto pela leitura para promoção e valorização da cultura do ler. Neste sentido, devido às dificuldades encontradas nas escolas, a exemplo da carência de materiais para leitura e resistência por parte dos alunos para realizar tal empreendimento, temos consciência da importância de se trabalhar com o incentivo à leitura por meio de metodologias articuladas à realidade contemporânea, como o uso da tecnologia, que muito se faz presente na vida dos indivíduos. A execução da proposta foi dividida em etapas indo desde a contextualização da importância da leitura, a explicitação dos objetivos da leitura e dos tipos de leitura, a produção textual a partir de temáticas variadas apresentadas através do gênero miniconto, seguida da socialização dessa experiência em sala de aula, chegando até a ação social com a busca de leitores pelos alunos para as suas próprias produções publicadas no meio virtual. Tal metodologia foi bem recebida pelos alunos, tendo em vista que foi permeada por motivação, encorajamento, e incentivo, para que os próprios discentes se tornassem protagonistas da leitura e da valorização da autoria enquanto escritores.

A leitura conceitualmente está atrelada à decifração da escrita e do código linguístico. Entretanto, superada essa ideia, hoje existem várias concepções de leitura relacionadas a ler como atribuir significado

SUMÁRIO



ao que se lê, e possuir capacidade de articular ideias e relacionar as partes com o todo do texto lido, percebendo como esse texto se organiza para comunicar algo. As apreensões de mundo que adquirimos a partir da leitura, muitas vezes, nos mostram que devemos ler cada vez mais para se ter o conhecimento de forma satisfatória e as concepções de leitura nos ajudam a entender como isso se desenvolve.

Diante disso é necessário que leitores fiquem cientes da importância de saber ler, e mais ainda que o leitor saiba fazer o uso da leitura em seu cotidiano para seu crescimento intelectual, não somente como algo corriqueiro, e, para, a partir disso, obter um olhar crítico da realidade em que vive, local, regional, nacional, ampliando suas visões de mundo, utilizando a leitura como um meio de ascensão de vida, e de cultura, e em defesa dos seus direitos e deveres enquanto cidadão, para que essa atividade não fique restrita a intelectuais, acadêmicos, e aos “senhores”.

Quanto a isso, a literatura em si precisa do seu espaço, em sua função própria em “propiciar determinadas experiências com a linguagem e com os sentidos-no espaço de liberdade que só a leitura possibilita”, trazendo consigo a experiência estética e a aventura subjetiva (CADEMARTORI, 2010, p.09).

Nesse sentido, professores pensaram em um sistema de leitura que alia tecnologia através do jogo e o enfrentamento dos desafios sociais por meio do engajamento com a leitura, criando assim a plataforma LerAtoS de gamificação da leitura em observância ao poder dos jogos de leitura em ações sociais. Convém destacar que O LerAtoS é uma abordagem inovadora de ensino-aprendizagem na escola que contribui com o processo educacional utilizando jogos de realidade alternada com leitura e produção de textos de teatro, para desenvolver habilidades de leitura e escrita criativas.

SUMÁRIO



Nesta direção, este relato tem por objetivo apresentar as experiências desenvolvidas com a literatura por meio da aplicação da abordagem LerAtois realizada por alunos do Subprojeto do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, do Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido (CDSA – Sumé –PB), vinculado ao Programa de Residência Pedagógica, UFCG, Campus sede.

DESENVOLVIMENTO

Este trabalho, que foi desenvolvido em uma escola do campo, partiu do entendimento da importância de oportunizar experiências de leitura para esses sujeitos, tendo em vista que, nós, como alunos do curso de Licenciatura em Educação do Campo e participantes do Programa Residência Pedagógica, acreditamos ser oportuno suscitar tal discussão em um ambiente em que alunos se sentiam desencorajados para realizar leituras. Dessa forma, trataremos aqui, grosso modo, da Educação do Campo enquanto direito dos povos do campo, formadora desses sujeitos e como fonte de produção de cultura.

A Educação do Campo emerge diante da constatação de que aos agricultores, doravante identificados como camponeses, tem sido negada uma educação que os estimule a continuar vivendo do seu trabalho da/na/com a terra. (RIBEIRO, 2013, p. 124). Deste modo, a educação do campo é pensada de forma a dar dignidade aos sujeitos do campo, a valorizar o seu modelo camponês de produção e de sobrevivência, na busca por uma sociedade igualitária e de justiça social que não se orienta pela visibilidade do lucro.

Dentre essa via, a soberania alimentar da agricultura familiar camponesa vem sendo uma das alternativas proposta pelos movimentos sociais populares do campo como uma forma de enfrentamento à lógica de mercado do agronegócio. Assim, o projeto

SUMÁRIO



social de educação do campo em conjunto aos movimentos sociais prima por um projeto popular de sociedade, em que a educação é um direito e não mercadoria². Assim, a educação do campo também é pensada como formação humana e de desenvolvimento sustentável que respeite as características do campo e os seus modos de produção.

Além disso, atualmente, a Educação do Campo é uma educação que pensa em sua formação a contextualização do ensino a partir da realidade do educando com a transdisciplinaridade, a partir do diálogo com as áreas de conhecimento, e as tecnologias camponesas de produção agrícola, como a agroecologia, pensando justamente nos sujeitos do campo, e se contrapondo a educação rural que se vale de uma educação tradicional e de uma visão reducionista do que é o Campo.

O significado de “campo” e não mais o rural acrescenta à conquista da educação do campo a reflexão sobre o sentido atual do trabalho camponês e das lutas sociais e culturais (RIBEIRO, 2013, p. 125).

O ponto de partida para a proposta da intervenção surgiu a partir da observação das aulas de Língua Portuguesa, em particular, as de literatura, por meio das quais identificamos que não se desenvolviam momentos de leitura literária na sala de aula.

Depois do acompanhamento e da observação na sala de aula, na disciplina de Língua Portuguesa, e a conclusão do diagnóstico da escola, levamos para o conhecimento da professora a proposta de intervenção que seria realizada em sala de aula. Desta forma, com o esclarecimento do que seria desenvolvido, e com o aceite da proposta, realizamos a intervenção na turma do 3º ano do ensino médio, com o título: *Protagonizando a leitura literária na sala de aula: proposta de intervenção do Subprojeto Licenciatura em Educação do Campo*. O caráter da nossa proposta envolveu leitura, produção, e a ação pedagógica como um meio propulsor para a aprendizagem.

² Campanha nacional de defesa da Educação pública, gratuita e de qualidade lançada desde 2016.

SUMÁRIO



A realização da nossa intervenção se deu no mês de novembro e a culminância da nossa intervenção no dia 05 de dezembro de 2018. No primeiro encontro da intervenção foram realizadas a contextualização do que é leitura e a apresentação do gênero miniconto (características, estrutura). Esse gênero é um tipo de texto em que se deve ter um tamanho definido e informações reduzidas ao essencial, de forma concisa, a fim de conquistar o leitor e, assim como o conto, deve conter personagem, tempo, espaço e ação. Além disso, também foram apresentados minicontos com temáticas variadas para os alunos, de forma a introduzir o conteúdo.

No segundo encontro da intervenção realizamos o lançamento do jogo Inês & nós, a dinâmica dos pares românticos, a socialização da obra Inês de Castro, além da discussão, contextualização, fruição e interpretação da obra.

No terceiro encontro foram realizadas mais uma etapa do jogo Inês & Nós e a produção de minicontos a partir da história da Inês de Castro. Trabalhamos também com a reescrita dos minicontos (correções), com a socialização no meio digital, e, ainda, com o lançamento da missão/ conquista de leitores/ conquista de *likes* (curtidas). No término da intervenção, realizamos a culminância com a premiação do aluno que conseguiu mais leitores para o seu miniconto.

Atualmente, a leitura ainda é um meio de se adquirir conhecimento, mas torna-se, ainda, uma atividade de privilegiados. Sabemos do grande número de analfabetos existentes no Brasil e divulgados³ em pesquisas por órgãos como o IBOPE (Instituto Brasileiro de Opinião e Estatística), anunciados pela Revista Veja (2018), que revela que, três em cada dez jovens e adultos de 15 a 64 anos no país (29% do total, o equivalente a cerca de 38 milhões de pessoas) são considerados

³ Há dez anos, a taxa de brasileiros nessa situação está estagnada, como mostram os dados de 2018 do Indicador do Alfabetismo Funcional (Inaf). O estudo, feito pelo Ibope Inteligência, é uma parceria entre a ONG Ação Educativa e o Instituto Paulo Montenegro. (VEJA, 2018)

SUMÁRIO



analfabetos funcionais. São números que se fazem significativos no país, pois, por muito tempo permaneceram estagnados, apesar das políticas públicas de incentivo houve uma demora em se pensar na ascensão da leitura por muitas décadas no país.

Além disso, temos as pessoas que sabem ler, mas não leem. O que também é um fato preocupante em um país que se mostra em desenvolvimento, as pessoas que não valorizam o rito da leitura.

Há também os que leem e fazem o uso dessa leitura, os privilegiados que exercem o uso cotidiano da leitura para sua responsabilidade social como cidadão atuante. Privilegiados ainda em ter acesso às boas leituras, em poder visitar uma livraria e ter a condição social econômica de poder se satisfazer na compra de qualquer livro que seja. Privilegiados quando o barulho da biblioteca é de dentro para fora, privilegiados nas motivações de ler dentro do lar e fora dele, quando utilizam espaços para se expressarem, frequentando bibliotecas que ofertam atividades lúdicas com a provocação de um leitor confiante, que sabe que ler é uma atividade certa para se desenvolver em amplos aspectos individuais e sociais.

A promoção de uma cultura leitora através de políticas públicas de incentivo à leitura se tornaria significativa à inclusão de pessoas analfabetas nessa atividade de privilegiados. Apesar de anos de civilização ainda não se ensina a partir dos princípios de como e por que se tem que aprender, mas sim numa lógica de aprender por aprender, não dando visibilidade a real importância da leitura, o seu papel na vida do indivíduo inserido em uma sociedade. Nessa lógica, seria necessário repensar o papel do professor como incentivador de práticas leitoras, formando-se leitor, para poder conseguir formar leitores.

É preciso que todas as instâncias, ao mesmo tempo, se revelem a partir da importância da leitura, desde os objetivos mais amplos como: crescimento intelectual dos sujeitos leitores, criticidade,

S U M Á R I O



assiduidade, aumento da bagagem cultural, no desenvolvimento social, político, econômico e cultural; até os objetivos mais pessoais e cognitivos como: soltar a imaginação, estimular a criatividade, aumentar o vocabulário, aumentar a compreensão das coisas, contribuir com a facilidade de escrita, comunicação, e se envolver afetivamente. Desse modo, entende-se que a leitura vai muito além de apenas a decifração da escrita e do código linguístico.

Diante do exposto, afirma-se que o cuidado com a formação de leitores é primordial para termos uma sociedade leitora, para tanto é necessário unir forças para a disseminação e o fortalecimento da leitura e que seja o compromisso de todos, não somente do instrutor da biblioteca ou do professor de língua portuguesa como vem sendo presente na sociedade a partir do senso comum. O ideal não é culpabilizar os agentes que o fazem, e sim unir forças, para cobrar de quem deixou uma dívida histórica na formação de leitores, ou seja, as bases governamentais na falta de preparação de professores e no investimento tardio de distribuição de livros, e, ainda, na restrição do conhecimento em via pública.

A função escolar em ensinar ao aluno ler é orientada pelos decretos legislativos, mas não se orienta em que prática educativa específica se dará, bem como o desenvolvimento da leitura literária. Nesse sentido, ofertar práticas leitoras em diferentes gêneros e suportes literários pode auxiliar a escola no processo educativo, com isso, pode instituir-se como direito o acesso à literatura se tomarmos como conhecimento que a literatura é algo essencial para vida e pode contribuir com o desenvolvimento cognitivo e conceitual do aluno.

Sobre o ensino fundamental, Tereza Colomer, especialista espanhola em literatura infantil e juvenil, em referência à etapa secundária afirma que:

SUMÁRIO



Embora os docentes desta etapa se inclinem cada vez mais oferecer obras de leitura juvenil, vista como continuação da leitura do primário, fazem-no como “um mal menor” ante a pouca prática leitora de seus alunos e percebem-no como algo totalmente desvinculado do programa literário seguido nas aulas (COLEMER, 2007, p. 17).

Deste modo, estabelecendo relações com a realidade brasileira não difere muito dos campos estudados pela autora em outros países. É necessário então ampliar as discussões e analisar a que conjuntura se dispõe o ensino de literatura e as suas proporções com a leitura.

Já no ensino médio, o ensino de literatura aparece como uma avalanche, amedrontando os alunos por tanta carga teórica. Com isso, os alunos a encaram como uma disciplina difícil e ficam preocupados em dar conta de todo o aparato conceitual. Caberiam nesse ponto algumas indagações: será que nessa fase há provocações com a experiência leitora já que se trata da disciplina literatura? Ou só há uma obrigação em ler obras com o avançar dos conteúdos? E mesmo se houver, as experiências literárias merecem acontecer tão tardiamente?

Nesse sentido, Rouxel (2014, p. 27), afirma que:

Convencido dos limites da leitura analítica, racionalista e abstrata, não é simples substituir a esse exercício canônico, a leitura subjetiva que esperamos. Muitos professores temem excessos de subjetivos, os delírios interpretativos; eles duvidam da capacidade dos alunos de produzirem interpretações interessantes ou aceitáveis; eles estão persuadidos que devem antes de tudo defender os “direitos do texto”.

É necessário deixar que os mais diversos tipos de leitura em sua fruição gerem frutos permitindo que o aluno dialogue com o autor do texto. É necessário também por parte do professor que se estabeleçam planos para essa trajetória escolar do aluno, pensando em um processo evolutivo em objetivo integral, sem o medo de experimentar em sala de aula as várias possibilidades de leitura

SUMÁRIO



literária em variados gêneros e suportes, fazendo uso de estratégias metodológicas para se alcançar objetivos estabelecidos. Não existe fórmula mágica, mas sim preocupações unidas à vontade de se fazer diferente do que já se vem sendo proposto comumente.

Sabemos que não é fácil o enfrentamento de certas ações que nos configuram em limitar-nos a determinadas atitudes. Os desafios impostos à escola e aos professores, em especial aos de Língua Portuguesa, que ficam responsáveis pelo ensino de literatura, são muitos. Deste modo, o conjunto escolar deve melhor refletir sobre as suas práticas pedagógicas, proporcionando algo mais interativo para não perder a atenção dos alunos para quaisquer tarefas que não garantam o papel de sensibilização que a literatura exige.

Nesse sentido, dentre as perspectivas de enfrentamento dos desafios sociais, a tecnologia se alia a partir da criatividade em um contexto social de inovação para melhor socorrer as necessidades pungentes da sociedade. Evidentemente, os desafios sociais podem ser vários em qualquer sociedade.

No que se trata da educação no Brasil, as necessidades bases estão entre a leitura e a escrita no processo educacional. Em consequência disso, busca-se uma abordagem educacional que conecte as práticas de leitura e escrita na escola com a vivência diária dos estudantes nestes espaços sociais, levando-os a contribuir com a solução de problemas. (BARROS; ANDRADE, 2017, p. 107).

A metodologia LerAtoS foi desenvolvida na Unidade Acadêmica de Sistemas e Computação (Centro de Engenharia Elétrica e Informática) pelo Atelier de Computação e Cultura da UFCG. É uma meta game personalizado pelo docente para transformar-se em um jogo sério de realidade alternada onde jogadores vivem experiências de leitura inovadora em mundos virtuais e no mundo real. Essa abordagem utiliza dentre vários aspectos uma metodologia que possibilita variadas adaptações,

SUMÁRIO



contribuindo com o desempenho dos alunos em conteúdos curriculares inter-transdisciplinares, aumentando o nível de engajamento dos estudantes e professores, ou até mesmo de pessoas da comunidade em ações sociais relacionadas à sua própria comunidade.

A abordagem do LerAtos se flexibiliza através de construção e fruição de jogos sérios de leitura performática em realidade alternada, baseadas em práticas de educação tutorial de leitura inovadora de qualquer obra multimodal, empoderando professores e estudantes no engajamento da construção de uma sociedade leitora, e se envolvendo em ações individuais e coletivas de enfrentamento de desafios de uma comunidade através da leituração.

A escolha da turma do 3º ano do ensino Médio para o processo de intervenção se justifica por esta possuir um maior acompanhamento na disciplina de Língua Portuguesa e Literatura, e por ter uma maior trajetória escolar, além de serem considerados alunos desmotivados em relação à leitura. Por isso, a realização do nosso trabalho se deu com a ideia de “valorização e reconhecimento da leitura” com a temática já destacada anteriormente: *Protagonizando a leitura literária na sala de aula: proposta de intervenção do Subprojeto Licenciatura em Educação do Campo*. Nesse sentido, a nossa intervenção teve como público alvo os estudantes do ensino médio, alunos que precisavam reconhecer a importância da leitura como algo fundante para a sua experiência pessoal e para a vida em sociedade.

A ideia de trabalhar este conteúdo surgiu a partir da diagnose da ação pedagógica, por meio da qual foi possível observar que pouco se proporcionava a leitura literária em sala de aula, e apenas se discutia sobre a literatura como uma disciplina teórica. Justifica-se ainda a escolha desta temática, porque se observa que, apesar dos avanços, a falta de leitura entre os alunos pode ser um entrave no processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa. Por isso, entendemos que tratar sobre a leitura é algo importante, além de proporcionar momentos

SUMÁRIO



para que os alunos se sintam motivados a realizar leituras, sendo uma estratégia primordial para se formar leitores.

No primeiro dia da intervenção, na ação inicial, pedimos para que os alunos se acomodassem, conforme se sentissem à vontade, voltados de frente para a projeção de imagens. Neste momento, começamos a seguir o roteiro de planejamento, apresentando a temática da proposta de intervenção e os objetivos. Depois dos esclarecimentos, e de acordo com a proposta, iniciamos a aula com os questionamentos a respeito da leitura. O que é leitura? Para que serve a leitura? Por que devemos realizar leituras? Por que precisamos de uma sociedade leitora? Você gosta de ler? O que você lê? Ao indagarmos os alunos, as respostas foram diversas, alguns alunos inclusive afirmaram gostar de ler indicando quais gêneros textuais liam e outros afirmaram não gostar de ler. Ao saber de tais afirmações dos alunos, a aula foi desenvolvida com base nas respostas obtidas, contextualizando a importância da leitura.

Além da contextualização da leitura foi apresentado o gênero miniconto. Neste momento, os alunos também foram questionados a respeito do gênero, todos os alunos afirmaram não conhecer ou mesmo “nunca ter ouvido falar”. Apresentamos os conceitos do gênero miniconto e exemplos extraídos da internet. Após o momento de leitura silenciosa dos minicontos, em discussão, os alunos revelaram achar interessante os textos e que precisariam ser bastante perceptivos para poderem conseguir entender o que eles queriam dizer. As interpretações foram diversas a respeito do que os minicontos significavam. Deste modo, deixamos o espaço em aberto para que os alunos chegassem às suas próprias conclusões a respeito das histórias dos minicontos.

No segundo dia da intervenção, foi realizada uma dinâmica para introduzir a aula, que se chamava a dinâmica dos pares românticos. Essa dinâmica consistiu em que os alunos sorteassem em duplas, nomes de pares românticos famosos na literatura e em filmes clássicos, para contarem as suas histórias de amor e identificarem nessa história a

SUMÁRIO



trajetória percorrida pelo casal. Como exemplo, eles poderiam descrever um final feliz ou triste, uma tragédia, separação, ou traição, entre outros elementos presentes nas histórias de amor. Depois dessa dinâmica foi proporcionado um momento de leitura silenciosa da obra Inês de Castro, e após a apreciação da leitura literária discutimos sobre este romance, em que contexto se deu; qual a trajetória do casal; os personagens principais e secundários; quais as lições que a história trazia; e a apreciação do romance como uma história poética que atravessou séculos.

No terceiro dia da intervenção, foi retomada a leitura da obra, ao lembrar a história os alunos foram convidados depois de uma revisão a produzirem um miniconto, criando outras versões para a história de amor de Inês de Castro. A princípio houve resistência para a escrita do miniconto, mas, depois dos incentivos, logo os alunos se engajaram em escrever as suas versões de histórias. Depois dos minicontos produzidos e revisados, houve o lançamento da missão do jogo literário Inês & Nós, em que os alunos teriam que socializar suas produções em um espaço virtual na internet, o *facebook*, e conseguir leitores para as suas produções. Esses leitores teriam que manifestar a sua reação através de *likes* no post do miniconto no *facebook* de Inês de Castro.

A culminância da intervenção foi realizada no dia 05 de dezembro de 2018, em um momento festivo. Foram realizadas dinâmicas e premiação do ganhador, ou seja, a pessoa que conseguiu conquistar mais leitores e *likes* para seu miniconto recebeu um prêmio.

Por fim, a professora de Língua Portuguesa, que acompanhou todo o processo de intervenção, julgou o trabalho produtivo e parabenizou pelo percurso metodológico adotado, relatando ter observado durante a intervenção que foi possível de fato “prender a atenção” dos alunos no trabalho com a leitura.

Ressaltamos ainda que em uma ação educativa a tecnologia foi utilizada como recurso para incentivar a aprendizagem em conjunto

SUMÁRIO



a um jogo literário, através da mídia e redes sociais, envolvendo os alunos em uma ação não somente na sala de aula, mas também na sociedade, através do espaço virtual. Com a utilização desse espaço, permitimos que pessoas também interagissem através do contato direto com a leitura e de reações a essa leitura, através de *likes* oferecidos a textos produzidos pelos próprios alunos, no processo de leituração, no qual geramos autores, formamos leitores, e ativamos o ciclo da leitura através das redes sociais, conquistando leitores virtualmente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização deste trabalho foi uma experiência proporcionada através do Programa Residência Pedagógica pelo curso de Licenciatura em Educação do Campo, nos oportunizando intervir na escola de acordo com as necessidades encontradas e, de forma significativa, nas vivências escolares do Campo. A ação possibilitou também relacionar a teoria e a prática apresentadas durante o curso, observando que não existem discrepâncias entre ambas, e que é possível estabelecer objetivos exequíveis dentro do espaço da sala de aula e na escola.

Concluímos este trabalho com a certeza de termos contribuído para o desenvolvimento do corpo discente no que concerne à formação de futuros leitores, e para a construção de um novo olhar nos processos de leitura empregados neste trabalho, além da ação educativa empregada em conjunto com a tecnologia, que foi utilizada como recurso para incentivar a aprendizagem no processo que chamamos de leituração.

Podemos considerar que os resultados obtidos, confirmados por meio de questionários, foram positivos, contribuindo para a formação de alunos leitores, e para a construção de um novo olhar em relação ao uso da tecnologia como recurso didático, nas aulas de língua portuguesa.

SUMÁRIO



Portanto, defendemos que o cuidado com a formação de leitores é primordial para termos uma sociedade leitora, e o fortalecimento do hábito da leitura deve ser um compromisso de todos: escola, família e sociedade. Resta considerar que essa experiência nos permitiu intervir na escola de acordo com a realidade e as necessidades ali apresentadas e, significativamente, nas vivências escolares do Campo.

REFERÊNCIAS

BARROS, Marcelo Alves; ANDRADE, Valéria. LERATOS: Jogos sérios de Leitura performática em realidade alternada para engajar população e escolas em desafios sociais. In: ALVES, Lourdes Kaminshi, Célia Arns de Miranda (Org.). *Teatro e ensino: estratégias de leitura do texto dramático*. São Carlos: Pedro e João Editores, 2017.

CADEMARTORI, Lígia. *O que é literatura infantil*. São Paulo: Brasiliense, 2010.

COLOMER, Tereza. *Andar entre livros*. São Paulo: Global, 2007. Disponível em: <<https://veja.abril.com.br/educacao/tres-em-cada-dez-sao-analfabetos-funcionais-no-pais-mostra-estudo>>. Acesso em 30 de outubro de 2018.

RIBEIRO, Marlene. Desafios das escolas do Campo. *Revista HISTEDBR Online*, Campinas: n.º 50 (especial), p. 150-171, mar. 2013.

ROUXEL, Annie. Ensino da Literatura: Experiência estética e formação do leitor. In: ALVES, José Hélder Pinheiro (org.). *Memórias da Borborema: discutindo a literatura e seu ensino*. Campina Grande: Abralic, 2014.

ZOARA FAILLA (org.). *Retratos da leitura no Brasil*. 4. Rio de Janeiro: Sextante, 2016.

SUMÁRIO





Erica Edmajan de Abreu
Maria Aparecida Parnaíba Duarte
Maria Jaionara Batista Pereira Bandeira
Bruno Alves de Lima
Hedma Vieira França
Rosinângela Cavalcanti da Silva Benedito

**O BINGO DA POTENCIAÇÃO
E RAÍZES QUADRADAS
COMO AUXILIAR
NO ENSINO-APRENDIZADO
DE MATEMÁTICA**

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como propósito relatar a experiência desenvolvida em sala de aula com o 6º anos do ensino fundamental do turno da tarde da Escola Antônio Lacerda Neto, em São José de Piranhas - PB, através da aplicação do Jogo Bingo das potenciação e radiciação, destacando que o bingo já é uma atividade conhecida por todos, de fácil compreensão, podendo ser trabalhado a favor do ensino-aprendizagem, tornando as aulas divertidas e dinâmicas.

É importante destacar-se que um dos maiores problemas a serem resolvidos em sala de aula é a má compreensão do conceito de potência e radiciação, pois os alunos apresentam dificuldades em dividir e multiplicar e isso implica sucessivamente em potência e radiciação. Pensando em utilizar uma metodologia diferente em sala de aula, que nesse relato é descrito como Bingo da potenciação e raízes quadrada, conseguimos explicar melhor o conteúdo explanado, uma vez que o bingo é uma atividade prática e permite discussões sobre tais conceitos.

Não há dúvidas que o conceito de potenciação e a radiciação é muito importantes em matemática, são essenciais em diversas situações, seja para realizar representações numéricas, para efetuar cálculos de forma rápido, um fator a ser destacado é a sua interdisciplinaridade, sendo utilizada em vários segmentos do cotidiano. Entender essas operações e saber aplicar para resolver situações problemas é importante para a compreensão de inúmeras aplicações matemáticas.

Um dos objetivos da Matemática para o terceiro ciclo do Ensino Fundamental, conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's+) resolver situações-problema envolvendo números naturais, inteiros, racionais e a partir delas ampliar e construir novos significados da adição, subtração, multiplicação, divisão, potenciação e radiciação (BRASIL, 1998). Portanto, resolver situações-problema são fundamentais para

SUMÁRIO



que tenhamos indivíduos capazes de buscar soluções, enfrentarem desafios, serem criadores de estratégias e se tornarem pessoas críticas.

É notório que os alunos enfrentam grandes obstáculos em explicar e resolver uma situação problema, ficando indubitável que quando o conteúdo é ensinado de forma lúdica, motivando e estimulando os alunos a chegar a uma solução de forma divertida e dinâmica, esse esforço provoca infinitas colaborações em seu desenvolvimento intelectual.

O objetivo dessa atividade, foi trabalhar melhor o conteúdo em sala, facilitando o processo de ensino-aprendizagem, fazendo com que os alunos exercitem seus conhecimentos sobre potência e radiciação através do Bingo, possibilitando uma aula mais dinâmica e interativa.

Intermédio do subprojeto de matemática do programa Residência Pedagógica, com objetivo de contribuir na sala de aula, facilitando o ensino-aprendizagem fazendo com que os alunos exercitem seus conhecimentos sobre potência e radiciação através do jogo didático fazendo com que os alunos participe das aulas e goste de aprender se divertindo, melhorar o raciocínio dos alunos, uma vez que o bingo requer certa habilidade para saber qual o resultado deverá ser marcado, resolvendo uma expressão que determinar um valor, para poder marcar no bingo. Com atividades lúdicas, os alunos participam muito mais das aulas e se sentiram motivados a buscar métodos próprios para resolver os problemas.

As atividades lúdicas são importantes uma vez que o professor busca novas metodologias para explicar os conteúdos matemáticos, compreendendo a importância dos jogos e brincadeiras como subsídios eficazes no processo de ensino-aprendizagem através de estimulações necessárias na produção de sua aprendizagem.

Vygotsky (1987, p.117) afirma que na brincadeira: “a criança se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário; no brinquedo, é como se ela fosse maior do que

SUMÁRIO



ela é na realidade”. Enquanto a criança brinca, amplia sua capacidade corporal, explora as percepções e, desenvolve e estimula o raciocínio e a concentração, favorecendo para o ensino-aprendizagem.

REFERENCIAL TEÓRICO

Cada vez mais a Matemática é visualizado pelos os alunos como uma disciplina chata, monótona, algo irritante e sem atrativo. Gerando descontentamento e grandes dificuldades aos alunos, fazendo assim que os alunos não gostem da disciplina. “A dificuldade na aprendizagem da Matemática provoca fortes sentimentos de aprovação ou de rejeição nos alunos” (SANTOS; FRANÇA; SANTOS, 2007, p.09). Com isso os professores vêm sofrendo para dirimir o medo dos alunos em relação à matemática. Empenhados em tornar esta matéria mais atrativa, despertar o interesse para o conhecimento, desenvolver saberes, formular, métodos para assim diminuir os índices de reprovação.

Na maioria das vezes as dificuldades que os alunos enfrentam em relação ao aprendizado na matemática dizem respeito à forma como o professor trabalha estes conteúdos de forma tradicional e descontextualizado e como a utilização das experiências vivenciadas pelos discentes em seu dia a dia deve ser explorado em sala de aula pelo professor com a finalidade de tornar esta ciência atrativa, resolver situações de raciocínio-lógico matemático. Valente (1999) enfatizar que ensinar matemática é promover o desenvolvimento do raciocínio lógico matemático para que os alunos saibam utilizar esta nas diversas situações diárias. Cabral (2006, p. 9) ressalta que:

O ensino tradicional que é aplicado na maioria das escolas brasileiras, aproxima-se do aluno através de uma aula expositiva em que o professor escreve no quadro negro aquilo que acredita ser importante em sua área de conhecimento. O aluno, por sua

SUMÁRIO



vez, copia o que está no quadro em seu caderno e, em seguida procura fazer exercícios aplicando um modelo de solução que foi apresentado anteriormente pelo professor. Ao invés do quadro negro, podem ser utilizados outros recursos, mas qualquer um que seja utilizado, o método será sempre o mesmo: transferência de informação. Um processo linear e hierárquico, sendo o aluno aquele que não sabe e o professor o detentor do conhecimento.

Os professores devem procurar novos métodos para ajudar a formação dos alunos, visto que os que atuam nessa disciplina não conseguem relacionar os conteúdos programáticos com a realidade dos alunos.

As dificuldades encontradas nessa disciplina começam logo nos anos iniciais, nas primeiras operações fundamentais da matemática: adição, subtração, multiplicação e divisão. Silva (2013, p.4) ressalta que:

Porém muitas vezes, essas operações não são assimiladas e compreendidas de forma satisfatória, pelos alunos sendo que muitos deles são promovidos para as séries subsequentes sem adquirir o domínio dos pré-requisitos, para o enfrentamento das próximas etapas de ensino aprendizagem. Muitas vezes, situações do dia a dia que envolve a Matemática passa despercebida por muitos alunos devido principalmente ao consumo desenfreado, sem perceberem a conexão do que é trabalhado em sala de aula e a vida real.

É notório que as quatro operações básicas são muito importantes, pois é a partir delas que todos os outros conteúdos são formulados, como se fosse o alfabeto da matemática. Utilizar jogos em sala é algo fundamental para o processo de aprendizagem.

Rosada (2013, p.11) afirma que:

A importância dos jogos no ambiente escolar resulta na interação dos alunos e respeito entre o ganhador e perdedor, resultando numa prática educativa e recreativa como instrumento educacional, desenvolvendo assim o raciocínio lógico, físico e mental. A maioria dos alunos apresenta dificuldades na apren-

SUMÁRIO



dizagem, sendo assim os professores devem procurar novas práticas pedagógicas para uma melhor assimilação do conteúdo. Aplicar os jogos nas aulas de matemática é uma possibilidade que pode ajudar os alunos no bloqueio apresentado e nas dificuldades apresentadas e se sentem incapacitados para interpretar situações problemas. Não é fácil ensinar matemática, entender e aprender muito menos, há a necessidade de usar práticas para auxiliar o professor, aluno e conhecimento no processo de ensino aprendizagem. Os jogos devem ser bem planejados como um recurso pedagógico eficaz para a construção do conhecimento matemático.

A proposta é que o aprendizado não se limita também ao jogo, e sim que vá além, uma vez que o aluno faz questionamentos automaticamente busca resolvê-los. O desafio dos professores é fazer com que os alunos prestem atenção nas aulas e tenha interesse pela disciplina. Grandó (2000, p. 26) ressalta que:

Ao analisarmos os atributos e/ou características do jogo que pudessem justificar sua inserção em situações de ensino, evidencia-se que este representa uma atividade lúdica, que envolve o desejo e o interesse do jogador pela própria ação do jogo, e mais, envolve a competição e o desafio que motivam o jogador a conhecer seus limites e suas possibilidades de superação de tais limites, na busca da vitória, adquirindo confiança e coragem para se arriscar.

Os jogos na educação trazem muitos benefícios, pois os alunos jogam com prazer e realizam um esforço espontâneo e voluntário de alcançar o objetivo. Os jogos podem ser utilizados pelos professores com o intuito de identificar as principais dúvidas dos alunos, tornar as aulas mais divertidas e dinâmicas. Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) uma vantagem relevante nos jogos é o desafio, o que faz com que os alunos sintam mais interesse e prazer pela disciplina (BRASIL, 1998). Portanto, os jogos são peças fundamentais para que a sociedade tenha indivíduos capazes de buscar soluções, enfrentarem desafios, serem criadores de estratégias e se tornarem pessoas críticas.

SUMÁRIO



Os professores devem também utilizar junto com os jogos a resolução de problemas, perguntar e esperar que os alunos responderem, e não que responderem de imediato. Temos assim, o professor como problematizador de conteúdos. Romanatto (2012, p. 4) destaca que:

Nessa perspectiva, a resolução de problemas significa envolver-se em uma tarefa ou atividade cujo método de solução não é conhecido imediatamente. Para encontrar uma solução, os estudantes devem aplicar seus conhecimentos matemáticos. Solucionar problemas não é apenas buscar aprender Matemática e, sim, fazê-la. Os estudantes deveriam ter oportunidades frequentes para formular, testar e solucionar problemas desafiadores que requerem uma quantidade significativa de esforço e deveriam, então, ser encorajados a refletir sobre seus conhecimentos. Assim, solucionar problemas não significa apenas resolvê-los, mas aplicar sobre eles uma reflexão que estimule seu modo de pensar, sua curiosidade e seus conhecimentos.

A resolução de problemas permite aos estudantes relacionar a Matemática deixando mais intuitiva. A utilização dos jogos no ensino como tudo é de grande importância como afirmam Desplanches e Santos (2008, p.4), “O Jogo é de fundamental importância para a educação matemática. Ele torna as atividades escolares mais atraentes e estimula o raciocínio dos alunos”.

Neste contexto, a educação matemática necessidade urgente de inovação, os professores necessitam inovar as suas práticas docentes, para diminuir esses déficits na aprendizagem matemática. Principalmente os futuros professores de matemáticas, precisam encontrar estratégias para facilitar a aprendizagem dos alunos de forma que eles gostem e se divirtam aprendendo. Deste modo, percebe-se que os jogos se configuram como uma ferramenta metodológica didática, auxiliando os alunos a aprender se divertindo e visando a necessidade da assimilação das operações matemáticas, os jogos trabalham de modo lúdico desafiando os alunos.

SUMÁRIO



METODOLOGIA

O jogo Bingo da potenciação e raízes quadrada foi produzido pelos bolsistas do subprojeto de matemática do programa Residência Pedagógica, trabalhou o conteúdo de potenciação e radiciação de uma forma dinâmica, desenvolvendo o raciocínio lógico dos alunos. Tendo como objetivo desenvolver a capacidade de resolver alguns cálculos de potenciação e radiciação usando o cálculo mental. Para desenvolver este jogo didático, os materiais utilizados foram:

Cartelas de folha A4 contendo números que sejam resultados das potências/raízes sorteadas pelo professor. Fazer o número de cartelas conforme o número de alunos da classe. Cartelas disponibilizadas a seguir:

Quadrinhos pequenos de folha A4 contendo as potências/raízes a serem resolvidas para fazer o sorteio, colocados em uma caixa.

Figura 01, mostra o jogo

3	5	12	4
9	BINGO DAS POTENCIAÇÃO E RAÍZES QUADRADAS		2
7			1
8	50	10	6

Fonte: Próprios Autores (2019)

A construção do Bingo da potenciação e raízes quadrada tem como base o bingo tradicional, sendo que alteração é que para marcar o número na cartela o aluno deve saber a resposta da potência/



raiz sorteada pelo professor. Esse jogo pode ser jogado em dupla ou equipe e até mesmo individual, para essa atividade foi aplicado individual. Inicialmente cada aluno recebe uma cartela de marcação, são sorteadas as potências e as raízes e os alunos devem marcar as respostas referentes às potências e raízes sorteadas. Para promover a interação podem-se atribuir pontos para os alunos que primeiro resolverem as questões na lousa, até mesmo para ajudar os outros que estão com dificuldades, ficando a critério de cada professor.

REGRAS DO JOGO

Cada participante joga têm que pegar uma folha e um lápis para resolver as questões caso não resolver mentalmente.

Efetuem-se os cálculos e o resultado obtido indica o número que vai marcar na cartela.

O tempo necessário para resolver cada questão e de 3 minutos.

O vencedor é o jogador que marca todos os números em primeiro lugar na cartela.

Esta pesquisa classifica-se como de natureza aplicada, descritiva em relação aos objetivos, bibliográfica e participante quanto aos procedimentos técnicos e com abordagem qualitativa.

É uma pesquisa aplicada, pois foi realizada considerando a realidade específica da turma onde se desenvolveu a atividade. Segundo Prodanov e Freitas (2013, p.51) este tipo de pesquisa “objetiva gerar conhecimentos para aplicação prática dirigidos à solução de problemas específicos. Envolve verdades e interesses locais”



É descritiva, tendo vista que apenas foram descritas atividade realizada com turma, bem como os resultados da atividade. Segundo Prodanov e Freitas (2013, p.52) este tipo de pesquisa é “quando o pesquisador apenas registra e descreve os fatos observados sem interferir neles. Visa a descrever as características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis”.

É uma pesquisa bibliográfica, pois foi elaborada através de material já publicado como artigos e monografias em formato físico e digital. Segundo Prodanov e Freitas (2013, p.54) este tipo de pesquisa acontece:

Quando elaborada a partir de material já publicado, constituído principalmente de: livros, revistas, publicações em periódicos e artigos científicos, jornais, boletins, monografias, dissertações, teses, material cartográfico, internet, com o objetivo de colocar o pesquisador em contato direto com todo material já escrito sobre o assunto da pesquisa.

E também é uma pesquisa participante, considerando que houver o envolvimento e colaboração dos alunos durante a atividade, os ajudando os outros. Prodanov e Freitas (2013, p.67) afirmam que uma é pesquisa participante “quando se desenvolve a partir da interação entre pesquisadores e membros das situações investigadas.”

Quanto a abordagem, é uma pesquisa qualitativa, pois teve um contato direto com os alunos e o jogo objeto de estudo em questão, os dados coletados nessas pesquisas são descritivos, retratando o maior número possível de elementos existentes na realidade estudada. Prodanov e Freitas (2013, p.70) afirmam neste tipo de pesquisa “considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números”.

SUMÁRIO



RESULTADOS

A discussão a seguir refere-se a atividade realizada numa sala de aula, na cidade de São José de Piranhas - PB, como atividade desenvolvida durante o subprojeto de matemática do programa Residência Pedagógica em uma turma de 6º ano com 36 alunos oriundos de uma Escola Municipal, da cidade de São José de Piranhas - PB.

Vale ressaltar que, para aplicação do bingo, fora discutido alguns conceitos básicos relacionados a potência e a raiz quadrada, para que assim a atividade pudesse de fato ser realizado com transparência. Depois, foi explicadas as regras do bingo aos alunos, e logo em seguida começamos o bingo, entregamos a cada aluno uma cartela de bingo.

Inicialmente os alunos demonstraram curiosidade, pois era uma atividade nova e diferente da realidade, uma vez explicadas as regras do bingo, os alunos compreenderam e expressaram inquietude para o início do bingo, no propósito de vencer.

Uma das bolsistas sortear as cartas contendo a potência e a raiz quadrada e as outras bolsistas escrevia a questão na lousa. Propomos aos alunos que aquele que resolvesse primeiro a questão levantava a mão para resolver na lousa e colocasse o resultado ao lado da expressão. Aguardando todos terminarem de resolver, para podermos visualizar quem resolveu correto, quando o aluno resolvia na lousa perguntamos aos outros alunos para saber se estava correto a resolução do aluno, assim poderíamos visualizar quem estava resolvendo corretamente. O resultado da questão seria o valor que a todos deveria marcar na sua cartela. Chegando um instante, em que a disputa parecia mais para ver quem calculava primeiro, pois um cálculo demorado poderia dar oportunidade para o seu colega ganhar, ou até ser chamada outra bola e se perder no jogo.



Nas primeiras questões sorteados alguns alunos apresentaram dificuldades para encontrar os resultados, mas logo foi superada com o decorrer da atividade e uma vez que ia se familiarizando com os cálculos, percebendo a dinâmica do bingo. No decorrer da aula enquanto realizamos o bingo, podemos observar grande interesse dos alunos em saber o resultado das expressões, para poder ir a lousa, quando o resultado não estava correto os alunos queriam saber onde erraram e como operar para acertar na próxima questões semelhante. O bingo chegou ao fim quando um aluno preencheu toda a cartela. Como premiação todos os alunos da sala ganharam chocolate, e para o aluno vencedor ganhou em dobro.

Todos os alunos demonstraram muito interesse e disciplina durante o bingo, mesmo aqueles alunos mais calados e trabalhosos, mostraram-se entusiasmados em participar contribuindo com o máximo de silêncio e disciplina. Sempre tinha uma euforia a mais, a cada número marcado na cartela correto, mas nada que provocasse desordenação na sala de aula, era uma celebração por parte de todos.

O jogo Bingo da potenciação e raízes quadradas foi utilizado como uma proposta didática, para mostrar aos alunos de forma lúdica que a matemática não chata, monótona, repetitiva, sem atrativo. Que pode ser ensinada de forma lúdica, dinâmica, divertida. Com essa atividade lúdica objetivamos contribuir na sala de aula com a utilização do bingo tornando o aluno confiante, criativo e participativo. Desenvolvendo o raciocínio mental e a interpretação dos alunos para que houvesse participação de todos. O jogo foi avaliado de forma positiva pelos alunos, que fica claro na fala de um dos alunos, que diz: "Foi muito bom me ajudou muito e tirou algumas dificuldades que eu tinha, foi tão bom que eu queria que repetisse mais vezes."

Essa experiência foi muito importante para nós, bolsistas do subprojeto de matemática do programa Residência Pedagógica e futuros professores. Podemos compreendemos que é proveitoso e divertido utilizar o bingo para fixação dos conteúdos.

SUMÁRIO



Por ter sido uma atividade de total relevância e de grande sucesso em sala, o bingo foi escolhido para ser apresentado na semana de matemática da escola para os demais alunos, como uma proposta metodológica inovadora, o objetivo foi relembrar os conteúdos de Potências e raízes quadradas, já que o público alvo era o ensino fundamental II. É importante destacar que em momento algum houve rivalidade em sala, os alunos se auto ajudava, o que é interessante pois se tratava de um bingo e quem batesse ganharia um prêmio. Todo mundo se divertiu, aprendeu, praticou, lembrou, e no final todo mundo saiu ganhando(aprendendo).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse trabalho foi de suma importância para nossa formação docente, pois o bingo contribuiu de forma direta para o desenvolvimento e a aprendizagem do aluno, melhorando o ensino, além de, trabalhar novas metodologias ativas em sala.

Desenvolver essa atividade prática com os alunos do 6º ano do Ensino Fundamental II foi uma experiência rica e muito prazerosa, pois pudemos perceber que os alunos se envolveram bastante com a atividade lúdica. Além disso, podemos ressaltar que de acordo com os objetivos propostos, os alunos utilizaram cálculo mental para as potências utilizando estratégias pessoais, deram evidências de que compreenderam as propriedades das potências e das raízes quadradas. Consideramos também que a atividade proporcionou o aprendizado através do lúdico, fortaleceu práticas propícias para a aprendizagem da Matemática e enalteceu também a troca de experiência entre seus colegas.

É notório observar que a matemática possui suas especificidades quanto ao processo de ensino- aprendizagem. Não basta somente ensinar por ensinar, sem questionar e discutir por que aquele conteúdo

SUMÁRIO



é importante. O lúdico vem se tornando cada vez mais uma tendência no ensino da matemática assim com a resolução de problemas e as novas tecnologias, Nisto, o ensino tradicional vai deixando de ser o mais utilizado, dando espaço para as novas tendências do ensino aprendido do aluno mais satisfatório. Além disso, pode-se desenvolver nos alunos através dos jogos educativos, o trabalho em grupo, a interação com os colegas, com o grupo ou com toda a turma e com a professora.

Empregando a ludicidade em sala de aula foi uma forma de estabelecer que a matemática seja de fato interessante na vida dos alunos. O jogo Bingo da potenciação e raízes quadrada foi uma alternativa para consolidar esta ideia, pois ainda os conteúdos que envolvem multiplicação e divisão, remetem medo e insegurança dos alunos.

Através desta experiência conseguiu enfatizar para a comunidade escolar que a disciplina de matemática não é tediosa ou de difícil aprendizagem, é necessário apenas que os professores procurem diversas formas de metodologias as quais possam alcançar toda a diversidade encontrada em sala de aula.

Contudo a experiência foi de grande valor para a formação acadêmica das futuras docentes do subprojeto de matemática do programa Residência Pedagógica, o jogo além de favorecer o convívio escolar, permitiu um amadurecimento a respeito do uso de materiais lúdicos, jogos matemáticos e metodologias diferenciadas no processo de ensino aprendizagem.

S U M Á R I O



REFERÊNCIAS

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: Matemática. Brasília: MEC / SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/matematica.pdf>. Acesso em: 29 jul. 2019.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>. Acesso em: 03 ago. 2019.

CABRAL, Marcos Aurélio. A utilização de jogos no ensino da matemática. Universidade Federal de Santa Catarina, Curso de Matemática – Habilitação em Licenciatura. Monografia. 52 páginas. Disponível em: http://www.pucrs.br/ciencias/viali/tic_literatura/jogos/Marcos_Aurelio_Cabral.pdf. Acesso em: 03 ago. 2019.

DESPLANCHES, Adjair José; SANTOS, Maria Aparecida dos. O jogo na Educação Matemática. Disponível em: <http://tcconline.utp.br/wp-content/uploads/2012/02/O-jogo-na-educacao-matematica.pdf>. Acesso em: 08 jun. 2018.

GRANDO, Regina Célia. O conhecimento matemático e o uso de jogos na sala de aula. Tese doutorado. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. 2000. 239 p. Disponível em: <https://pedagogiaaopedaletra.com/wp-content/uploads/2012/10/O-CONHECIMENTO-MATEM%C3%81TICO-E-O-USO-DE.pdf>. Acesso em: 04 ago. 2019.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. – 2. ed. – Novo Hamburgo / RS: Feevale, 2013.

ROSADA, Adriane Michele Costa. A importância dos jogos na Educação Matemática no Ensino Fundamental. Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Especialização em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino, 2013. Monografia de especialização, 45 páginas. Disponível em: http://repositorio.roca.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/4224/1/MD_EDUMTE_2014_2_1.pdf. Acesso em: 04 ago. 2019.

ROMANATTO, Mauro Carlos. RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS NAS AULAS DE MATEMÁTICA. Revista Eletrônica de Educação. São Carlos, SP: UFSCar, v. 6, no. 1, p. 299-311, mai. 2012. Disponível em <http://www.reveduc.ufscar.br>.

SUMÁRIO



SANTOS, J. A.; FRANÇA, K. V.; SANTOS, L. S. B. dos. Dificuldades na Aprendizagem de Matemática. Trabalho de Conclusão de Curso, Centro Universitário Adventista, São Paulo, 2007. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/MATEMATICA/Monografia_Santos.pdf> Acesso em 04 ago. 2019.

SILVA, V. S. da. *A Importância dos Jogos no Ensino das Quatro Operações Fundamentais da Matemática: Adição, Subtração, Multiplicação e Divisão*. 2013. Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Campus Curitiba. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2013/2013_utfpr_mat_pdp_vilmar_silva_da_silva.pdf>. Acesso em: 04 ago. 2019.

VALENTE, José Armando (org.). O computador na sociedade do conhecimento. Campinas: UNICAMP/ Núcleo de Informática Aplicada à Educação-NIED, 1999.

VYGOTSKY, L.S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

SUMÁRIO



ÍNDICE REMISSIVO

A

agentes ativos 66
alunos 11, 13, 17, 22, 23, 24, 27, 28, 29, 34,
35, 37, 38, 39, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 50, 56,
57, 58, 59, 61, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 77,
78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 92,
93, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 105, 106,
110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118,
119, 120, 121, 122, 124, 126, 129, 131, 133,
136, 137, 138, 139, 140, 141, 144, 145, 146,
147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 156
ambiente escolar 13, 17, 34, 54, 78, 147
aprendiz 18, 19, 20
aprendizagem crítica 34
aprendizagens 17, 18, 20, 26
atividades didáticas 11, 13, 87, 98, 99
aulas 9, 13, 25, 26, 31, 36, 37, 39, 40, 44, 45,
46, 47, 55, 56, 57, 58, 60, 66, 67, 68, 69, 75, 78,
79, 82, 83, 94, 95, 96, 98, 104, 107, 110, 111,
115, 116, 118, 119, 121, 132, 136, 141, 144,
145, 148
aulas de campo 66
aulas práticas 66
avaliação 27, 34, 39, 40, 41, 45, 46, 48, 56, 57,
73, 74, 95, 108

C

ciência 21, 52, 74, 81, 146
ciências exatas 14
cultura 19, 23, 34, 35, 37, 38, 46, 52, 93, 129,
130, 131, 134

D

disciplina 25, 34, 39, 40, 42, 44, 45, 46, 47, 48,
56, 68, 80, 82, 83, 85, 105, 107, 132, 136, 138,
146, 147, 148, 154, 156
docente 10, 12, 13, 17, 18, 20, 21, 23, 25, 29,
30, 32, 33, 34, 37, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54,

55, 56, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 70, 71, 72, 73,
86, 88, 89, 94, 95, 104, 111, 113, 119, 121, 125,
126, 127, 137, 155

E

educação 10, 11, 14, 17, 20, 23, 26, 29, 32, 33,
34, 37, 38, 48, 51, 53, 54, 61, 63, 76, 77, 79,
80, 81, 82, 86, 92, 106, 108, 116, 131, 132, 137,
138, 148, 149
Educação do Campo 13, 128, 129, 131, 132,
138, 141
educação pública 17, 29
educadores 66, 158
EJA 13, 14, 16, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84,
85, 86, 112
ensino 9, 11, 13, 14, 15, 17, 18, 19, 21, 22, 27,
28, 29, 30, 33, 35, 38, 50, 51, 52, 54, 56, 57, 59,
64, 66, 68, 69, 74, 75, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83,
84, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 96, 97, 98, 107, 108,
110, 113, 118, 119, 125, 127, 129, 130, 132,
135, 136, 137, 138, 142, 143, 144, 145, 146,
147, 148, 149, 155, 156, 157
ensino-aprendizado 14, 143
Ensino Básico 17
Ensino Fundamental 17
Ensino Médio 14, 38, 39, 47, 66, 70, 74, 75, 80,
81, 85, 87, 112
escola 12, 13, 16, 17, 22, 24, 26, 27, 29, 30, 32,
33, 36, 37, 38, 39, 42, 44, 48, 50, 51, 52, 54, 55,
56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 75, 77, 78, 79,
80, 81, 84, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 96, 97,
99, 105, 106, 107, 108, 110, 113, 115, 117, 126,
127, 129, 130, 131, 132, 135, 137, 141, 142, 155
escola cidadã 88, 89
Espanhol 31, 33, 34
estágio 33, 34, 54, 55, 64, 88, 89, 90, 93, 94, 95,
104, 106, 108, 111
estética 70, 121, 130, 142

SUMÁRIO



SUMÁRIO



F

formação docente 10, 12, 17, 29, 30, 49, 50, 51, 53, 60, 61, 62, 63, 155

G

gêneros 35, 36, 40, 48, 89, 90, 96, 97, 98, 99, 100, 105, 107, 108, 111, 115, 119, 121, 135, 137, 139

I

identidade 12, 29, 48, 60, 61, 63, 85
interação 18, 19, 34, 36, 55, 68, 69, 71, 74, 82, 83, 110, 111, 116, 117, 118, 119, 122, 125, 147, 151, 152, 156
interdisciplinaridade 13, 17, 20, 21, 22, 144
intervenção 11, 13, 33, 34, 71, 128, 132, 133, 138, 139, 140

J

jogos sérios 13, 129, 138

L

latino-americanos 13, 47
leitura 11, 13, 25, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 42, 43, 44, 46, 47, 58, 67, 79, 85, 99, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142
leitura crítica 13, 46
letramento 35, 36, 37, 47, 86, 99, 127
Licenciatura 13, 129, 131, 132, 138, 141, 157
linguagem 18, 36, 70, 81, 96, 108, 119, 130
Língua Portuguesa 34, 38, 39, 42, 113, 115, 118, 121, 132, 137, 138, 140
línguas 39, 96, 98
literatura 36, 43, 66, 115, 127, 130, 131, 132, 135, 136, 137, 138, 139, 142, 157

M

matemática 50, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 153, 154, 155, 156, 157

metodologia 38, 44, 80, 82, 114, 116, 129, 137, 144

P

poetas 13, 37, 39, 40, 45, 47
prática docente 13, 17, 21, 23, 30, 52, 56, 59, 60, 94, 95
professores 12, 17, 19, 22, 33, 34, 38, 39, 40, 41, 44, 46, 51, 52, 53, 54, 57, 60, 61, 64, 69, 75, 77, 80, 81, 84, 86, 93, 94, 106, 121, 130, 135, 136, 137, 138, 146, 147, 148, 149, 154, 156
Programa Residência Pedagógica 12, 13, 16, 32, 49, 60, 77, 87, 88, 106, 129, 131, 141

Q

química 10, 14, 74, 80, 81

R

relações sociais 18

S

sala de aula 11, 13, 22, 26, 27, 28, 35, 36, 37, 46, 48, 52, 54, 56, 57, 58, 62, 66, 67, 69, 80, 84, 85, 86, 88, 89, 91, 95, 98, 103, 104, 107, 110, 115, 117, 118, 121, 126, 128, 129, 132, 136, 138, 141, 144, 145, 146, 147, 153, 154, 156, 157
socioconstrutivista 18
Sociologia 34, 38, 39, 42
subjetividades 17, 25
sujeito mediador 18

T

temas transversais 115, 117

U

UFPG 12, 16, 27, 29, 30, 32, 48, 131, 137
universidade 17, 27, 54, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 88, 89, 105, 106

V

virtual 129, 140, 141
vivências 18, 19, 26, 114, 119, 141, 142

organizadores
Márcia Candeia Rodrigues
Jair Stefanini Pereira de Ataíde
Almir Anacleto de Araújo Gomes
Uiviane Gomes de Ceballos

PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

Metodologias e experiências de ensino



volume **2**

WWW.PIMENTACULTURAL.COM

