

ORGANIZADORES

Marcos dos Santos Moreira

Maria Danielle Araújo Mota

Amaro Xavier Braga Jr

DIVERSIDADES DE EXPERIÊNCIAS NO PIBID UFAL (2022-2024)



ORGANIZADORES

Marcos dos Santos Moreira

Maria Danielle Araújo Mota

Amaro Xavier Braga Jr

DIVERSIDADES DE EXPERIÊNCIAS NO PIBID UFAL (2022-2024)



I São Paulo I 2024 I



DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

D618

Diversidades de experiências no PIBID UFAL (2022-2024) /
Organização Marcos dos Santos Moreira, Maria Danielle
Araújo Mota, Amaro Xavier Braga Jr. – São Paulo: Pimenta
Cultural, 2024.

Livro em PDF

ISBN 978-85-7221-206-9

DOI 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-206-9

1. Educação. 2. PIBID. 3. Interdisciplinaridade. 4. Escola
Pública. 5. Nordeste. I. Moreira, Marcos dos Santos (Org.).
II. Mota, João Maria Danielle Araújo (Org.). III. Braga Jr., Amaro
Xavier (Org.). IV. Título.

CDD: 379.91813

Índice para catálogo sistemático:

I. Educação Pública – Nordeste

Simone Sales - Bibliotecária • CRB ES-000814/0

Copyright © Pimenta Cultural, alguns direitos reservados.

Copyright do texto © 2024 os autores e as autoras.

Copyright da edição © 2024 Pimenta Cultural.

Esta obra é licenciada por uma Licença Creative Commons:

Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional - (CC BY-NC-ND 4.0).

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.

Direção editorial	Patricia Biegging Raul Inácio Busarello
Editora executiva	Patricia Biegging
Coordenadora editorial	Landressa Rita Schiefelbein
Assistente editorial	Júlia Marra Torres
Estagiária editorial	Ana Flávia Pivisan Kobata
Diretor de criação	Raul Inácio Busarello
Assistente de arte	Naiara Von Groll
Editoração eletrônica	Andressa Karina Voltolini Milena Pereira Mota
Estagiárias em editoração	Raquel de Paula Miranda Stela Tiemi Hashimoto Kanada
Imagens da capa	logturnal, alexokov - Freepik.com
Tipografias	Acumin, Belarius Poster, Mongoose
Revisão	Amaro Xavier Braga Jr
Organizadores	Marcos dos Santos Moreira Maria Danielle Araújo Mota Amaro Xavier Braga Jr

PIMENTA CULTURAL

São Paulo • SP

+55 (11) 96766 2200

livro@pimentacultural.com

www.pimentacultural.com



2 0 2 4

CONSELHO EDITORIAL CIENTÍFICO

Doutores e Doutoradas

Adilson Cristiano Habowski
Universidade La Salle, Brasil

Adriana Flávia Neu
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Adriana Regina Vettorazzi Schmitt
Instituto Federal de Santa Catarina, Brasil

Aguimario Pimentel Silva
Instituto Federal de Alagoas, Brasil

Alaim Passos Bispo
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Alaim Souza Neto
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Alessandra Knoll
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Alessandra Regina Müller Germani
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Aline Corso
Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Aline Wendpap Nunes de Siqueira
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Ana Rosângela Colares Lavand
Universidade Federal do Pará, Brasil

André Gobbo
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Andressa Wiebusch
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Andreza Regina Lopes da Silva
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Angela Maria Farah
Universidade de São Paulo, Brasil

Anísio Batista Pereira
Universidade do Estado do Amapá, Brasil

Antonio Edson Alves da Silva
Universidade Estadual do Ceará, Brasil

Antonio Henrique Coutelo de Moraes
Universidade Federal de Rondonópolis, Brasil

Arthur Vianna Ferreira
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Ary Albuquerque Cavalcanti Junior
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Asterlindo Bandeira de Oliveira Júnior
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Bárbara Amaral da Silva
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Bernadette Beber
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos
Universidade do Vale do Itajaí, Brasil

Bruno Rafael Silva Nogueira Barbosa
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Caio Cesar Portella Santos
Instituto Municipal de Ensino Superior de São Manuel, Brasil

Carla Wanessa do Amaral Caffagni
Universidade de São Paulo, Brasil

Carlos Adriano Martins
Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Carlos Jordan Lapa Alves
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Caroline Chioquetta Lorenset
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Cássio Michel dos Santos Camargo
Universidade Federal do Rio Grande do Sul-Faced, Brasil

Christiano Martino Otero Avila
Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Cláudia Samuel Kessler
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Cristiana Barcelos da Silva.
Universidade do Estado de Minas Gerais, Brasil

Cristiane Silva Fontes
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Daniela Susana Segre Guertzenstein
Universidade de São Paulo, Brasil

Daniele Cristine Rodrigues
Universidade de São Paulo, Brasil

Dayse Centurion da Silva
Universidade Anhanguera, Brasil

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

Diego Pizarro
Instituto Federal de Brasília, Brasil

Dorama de Miranda Carvalho
Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil

Edson da Silva
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Brasil

Elena Maria Mallmann
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

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

Eliane Silva Souza
Universidade do Estado da Bahia, Brasil

Elvira Rodrigues de Santana
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Éverly Pegoraro
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Fábio Santos de Andrade
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

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

Felipe Henrique Monteiro Oliveira
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Fernando Vieira da Cruz
Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Gabriella Eldereti Machado
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Germano Ehlert Pollnow
Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Geymeesson Brito da Silva
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

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

Handerson Leylton Costa Damasceno
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Hebert Elias Lobo Sosa
Universidad de Los Andes, Venezuela

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

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

Hendy Barbosa Santos
Faculdade de Artes do Paraná, Brasil

Humberto Costa
Universidade Federal do Paraná, Brasil

Igor Alexandre Barcelos Graciano Borges
Universidade de Brasília, Brasil

Inara Antunes Vieira Willerding
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Jaziel Vasconcelos Dorneos
Universidade de Coimbra, Portugal

Jean Carlos Gonçalves
Universidade Federal do Paraná, Brasil

Jocimara Rodrigues de Sousa
Universidade de São Paulo, Brasil

Joelson Alves Onofre
Universidade Estadual de Santa Cruz, Brasil

Jónata Ferreira de Moura
Universidade São Francisco, 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

Juliana de Oliveira Vicentini
Universidade de São Paulo, Brasil

Julierme Sebastião Morais Souza
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Junior César Ferreira de Castro
Universidade de Brasília, Brasil

Katia Bruginski Mulik
Universidade de São Paulo, Brasil

Laionel Vieira da Silva
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Leonardo Pinheiro Mozdzenski
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Lucila Romano Tragtenberg
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Lucimara Rett
Universidade Metodista de São Paulo, Brasil

Manoel Augusto Polastreli Barbosa
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Marcelo Nicomedes dos Reis Silva Filho
Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

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

Marcos Pereira dos Santos
Universidad Internacional Iberoamericana del Mexico, México

Marcos Uzel Pereira da Silva
Universidade Federal da Bahia, Brasil

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

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

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

Marina Bezerra da Silva
Instituto Federal do Piauí, Brasil

Mauricio José de Souza Neto
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Michele Marcelo Silva Bortolai
Universidade de São Paulo, Brasil

Mônica Tavares Orsini
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Nara Oliveira Salles
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Neli Maria Mengalli
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Patricia Biegging
Universidade de São Paulo, Brasil

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

Raul Inácio Busarello
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Raymundo Carlos Machado Ferreira Filho
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Roberta Rodrigues Ponciano
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Robson Teles Gomes
Universidade Católica de Pernambuco, 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

Rogério Rauber
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Rosane de Fatima Antunes Obregon
Universidade Federal do Maranhão, Brasil

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

Sebastião Silva Soares
Universidade Federal do Tocantins, Brasil

Silmar José Spinardi Franchi
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Simone Alves de Carvalho
Universidade de São Paulo, Brasil

Simoni Urnau Bonfiglio
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

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

Tadeu João Ribeiro Baptista
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Taiane Aparecida Ribeiro Nepomoceno
Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Taíza 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

Tascieli Feltrin
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tayson Ribeiro Teles
Universidade Federal do Acre, Brasil

Thiago Barbosa Soares
Universidade Federal do Tocantins, Brasil

Thiago Camargo Iwamoto
Universidade Estadual de Goiás, Brasil

Thiago Medeiros Barros
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Tiago Mendes de Oliveira
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Brasil

Vanessa Elisabete Raue Rodrigues
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Vania Ribas Ulbricht
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

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

Wellton da Silva de Fatima
Instituto Federal de Alagoas, Brasil

Yan Masetto Nicolai
Universidade Federal de São Carlos, Brasil

PARECERISTAS E REVISORES(AS) POR PARES

Avaliadores e avaliadoras Ad-Hoc

Alessandra Figueiró Thornton
Universidade Luterana do Brasil, Brasil

Alexandre João Appio
Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Bianka de Abreu Severo
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Carlos Eduardo Damian Leite
Universidade de São Paulo, Brasil

Catarina Prestes de Carvalho
Instituto Federal Sul-Rio-Grandense, Brasil

Elisiene Borges Leal
Universidade Federal do Piauí, Brasil

Elizabeth de Paula Pacheco
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Elton Simomukay
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Francisco Geová Goveia Silva Júnior
Universidade Potiguar, Brasil

Indiamaris Pereira
Universidade do Vale do Itajaí, Brasil

Jacqueline de Castro Rimá
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Lucimar Romeu Fernandes
Instituto Politécnico de Bragança, Brasil

Marcos de Souza Machado
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Michele de Oliveira Sampaio
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Pedro Augusto Paula do Carmo
Universidade Paulista, Brasil

Samara Castro da Silva
Universidade de Caxias do Sul, Brasil

Thais Karina Souza do Nascimento
Instituto de Ciências das Artes, Brasil

Viviane Gil da Silva Oliveira
Universidade Federal do Amazonas, Brasil

Weyber Rodrigues de Souza
Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil

William Roslindo Paranhos
Universidade Federal de Santa Catarina, 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.



O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) é uma iniciativa que integra a Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação e tem por finalidade fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria de qualidade da educação básica pública brasileira. O Pibid tem por finalidade proporcionar a inserção no cotidiano das escolas públicas de educação básica para os discentes da primeira metade dos cursos de licenciatura, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior. Para o desenvolvimento dos projetos institucionais de iniciação à docência, o programa concede bolsas aos licenciandos, aos professores das escolas da rede pública de educação básica e aos professores das Instituições de Ensino Superior (IES).

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS

Josealdo Tonholo

Reitor

Eliane Aparecida Holanda Cavalcanti

Vice-Reitora

Amauri da Silva Barros

Pró-Reitoria de Graduação - PROGRAD

PROGRAMA Pibid UFAL - 2022-2024

**Profa. Dra. Maria Danielle Araújo Mota
e Prof. Dr. Willamys Cristiano Soares Silva**
Coordenação Geral Pibid UFAL

Prof. Dr. Marcos Moreira

Coord. Subprojeto Arte/Música (Campus A. C. Simões)

Profa. Dra. Joyce de Matos Barbosa

Coord. Subprojeto Artes/Dança (Campus A. C. Simões)

Prof. Dr. Aleilson da Silva Rodrigues

Coord. Subprojeto Ciências (Campus A. C. Simões)

**Profa. Dra: Maria Elizabete
de Andrade Silva**

Coord. Subprojeto Educação Física (Campus A. C. Simões)

**Profa. Dra. Joelma de Oliveira
Albuquerque**

Coord. Subprojeto Educação Física (Campus Arapiraca)

**Profa. Dra. Flávia Roberta Benevenuto
de Souza**

Coord. Subprojeto Filosofia (Campus A. C. Simões)

Prof. Dr. Elton Malta Nascimento

Coord. Subprojeto Física (Campus A. C. Simões)

**Profa. Dra: Lidiane Maria Omena
da Silva Leão**

Coord. Subprojeto Física (Campus Arapiraca)

Profa. Dra. Cirlene Jeane Santos e Santos
Coord. Subprojeto Geografia (Campus A. C. Simões)

Prof. Dr. Antônio Alves Bezerra

Coord. Subprojeto História (Campus A. C. Simões)

Profa. Dra. Flávia Colen Meniconi

Coord. Subprojeto Língua Espanhola (Campus A. C. Simões)

Profa. Dra. Simone Makiyama

Coord. Subprojeto Língua Inglesa (Campus A. C. Simões)

Prof. Dr. Fábio Rodrigues dos Santos

Coord. Subprojeto Língua Portuguesa (Campus A. C. Simões)

Profa. Dra. Karla Renata Mendes

Coord. Subprojeto Língua Portuguesa (Campus Arapiraca)

Prof. Dr. André Luiz Flores

Coord. Subprojeto Matemática (Campus A. C. Simões)

Profa. Dra. Suzana Maria Barrios Luis

Coord. Subprojeto Pedagogia (Campus A. C. Simões)

**Prof. Dr. André Gustavo Ribeiro
Mendonça**

Coord. Subprojeto Química (Campus A. C. Simões)

Prof. Dr. Amaro Xavier Braga Jr.

Coord. Subprojeto Ciências Sociais (Campus A. C. Simões)



UNIVERSIDADE FEDERAL
DE ALAGOAS

Pibid
PROGRAMA INSTITUCIONAL DE
BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA



*Os trabalhos aqui
apresentados contaram com
o apoio da CAPES na oferta
de bolsas Pibid entre
os anos de 2022 e 2024.*



NOTAS INTRODUTÓRIAS

O selo CEMUPE Centro de Musicologia de Penedo, vinculado a Universidade Federal de Alagoas e a Editora PIMENTA CULTURAL, traz a continuação de publicações educacionais e culturais de Alagoas. Pretendemos ampliar os volumes da série oferecendo publicações em níveis nacional e internacional sobre o tema banda e seus desdobramentos, oriundos das pesquisas realizadas pelo CEMUPE e seus atuais parceiros. As linhas de pesquisa envolvem Educação, Ciências Humanas e Artes. Tem como meta, produzir livros, ensaios, artigos e transcrições de caráter inédito ou pouco divulgado no meio musical ou temas educacionais produzidos na Universidade Federal de Alagoas, seja ele acadêmico ou não, e biografias autorizadas de compositores. Tais produções, oriundas deste grupo, são debatidas nos fóruns vinculados ao CEMUPE.

Marcos dos Santos Moreira

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1

Igor Cauã da Silva Santos

Arthemís Galdino Farias

Ana Karolina dos Santos Silva

Simone Makiyama

Lucas Henrique Santos Correia

Aspectos emocionais no ensino de língua inglesa na rede pública:

um relato de experiência no Pibid.....15

CAPÍTULO 2

Andrey Ronald Monteiro da Silva

Nara Gleyce Cavalcante da Silva

Naguyah Patricya Ferreira de Morais

Lara Tapety Pontes Cavalcanti

Flávia Colen Meniconi

Contribuições do letramento crítico e dos estudos decoloniais para a resignificação de práticas de ensino-aprendizagem de língua espanhola no Pibid-espanhol da UFAL

.....31

CAPÍTULO 3

Ewerthon Dantas Santos

Cecília Pereira da Silva

Karine Emilly de Oliveira Rodrigues

Milenna de Lima Silva

Maria Elizabete de Andrade Silva

Futebol feminino e esportes

paralímpicos no âmbito escolar50

CAPÍTULO 4

Aline Lima Rodrigues

Cássio Vinicius Marinho Fernandes

Eric Martins dos Santos

Laís Sibaldo Alves Santos

Maria Heloíse Silva dos Santos

Abril verde:

relato de experiência de ações

no mês do combate ao sedentarismo 68

CAPÍTULO 5

Aline Maria Silva da Cunha

Maria Eduarda Ricciardi Soares

Bruna Ellen de Moura Calixto

Simone Makiyama

Gamificação e literatura

no ensino de língua inglesa:

a prática reflexiva na formação inicial docente 81

CAPÍTULO 6

Monike Bayma Marques

Joyce Monte Freire de Lima

Ronald Gabriel dos Santos Freitas

Nathalia Roberta Marques Gonçalves

Amaro Xavier Braga Junior

A gamificação como método

de transposição didática no ensino

de sociologia em uma escola estadual

de ensino médio integral..... 95

CAPÍTULO 7

Ismar Francisco Prado Torres

Ályton Costa da Silva

Adson Junior Carvalho da Silva

Michell Berg Ferreira de Araújo Junior

Flávia Roberta Benevenuto de Souza

Filosofia e arte:

o recurso estético como possibilidade pedagógica..... 114



CAPÍTULO 8

Júlia Vieira dos Santos Silva

Júlio César Alves Guimarães da Silva

Letícia Ferreira Rodrigues

Aleilson da Silva Rodrigues

Vanessa Cristina Santos da Silva

Ciências em jogo:

despertando o aprendizado por meio

de uma metodologia ativa de fácil aplicação..... 128

CAPÍTULO 9

Marcos dos Santos Moreira

Alisson Vieira de Moraes

Maria Clara Costa Santos Ferreira

O ensino heterogêneo

de instrumentos musicais:

um relato de experiência no Pibid..... 143

Sobre os organizadores e a organizadora..... 153

Índice remissivo..... 160



1

Igor Cauã da Silva Santos
Arthemis Galdino Farias
Ana Karolina dos Santos Silva
Simone Makiyama
Lucas Henrique Santos Correia

ASPECTOS EMOCIONAIS NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NA REDE PÚBLICA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NO PIBID

INTRODUÇÃO

O ambiente escolar é um espaço que vai além da aprendizagem dos conteúdos cognitivos: é também um lugar que envolve uma imensidão de desafios emocionais, que se intensificam a partir da adolescência, quando ocorrem mudanças físicas e psicológicas. Reconhecer as emoções e compreender a forma como elas influenciam as nossas ações é crucial na formação de indivíduos. Por essa razão, ao planejar uma aula, é importante que se abarque tais questões.

Tendo isso em mente, uma intervenção pedagógica que trata da temática sobre emoções foi planejada por membros do subprojeto de Letras-Inglês, vinculado ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Esse Programa tem como objetivo aprimorar a formação docente por meio da inserção de futuros professores no âmbito escolar, participando do cotidiano da escola e desenvolvendo ações sob a orientação de um docente da licenciatura e do professor da escola (Brasil, 2018).

Este estudo abrange a implementação de uma aula de língua inglesa em duas turmas de 6º ano da Escola Estadual Professora Maria José Loureiro, de tempo integral e localizada na região central de Maceió, no estado de Alagoas. A aula, com duração de 50 minutos, contou com a orientação do professor supervisor do Pibid. O objetivo principal foi estimular nos estudantes a capacidade de reconhecer, compreender e gerenciar suas emoções, ao mesmo tempo em que buscava promover um ambiente educacional mais saudável e uma convivência interpessoal mais harmoniosa entre eles.

Com base em observações de aulas anteriores das turmas que participaram deste estudo, constatamos que, embora os discentes geralmente apresentem um comportamento calmo, eles

podem demonstrar atitudes hostis em situações de conflito entre eles. Diante disso, optamos por abordar o tema das emoções nessa intervenção pedagógica com o intuito de compreender melhor esse comportamento disruptivo e estimular os alunos à reflexão para uma mudança de postura.

Assim, o presente estudo busca contribuir para trabalhos que visem incorporar aspectos emocionais dos estudantes nas aulas de línguas adicionais¹, com o intuito de estimular o desenvolvimento da educação emocional. Para tanto, serão apresentados o embasamento teórico que fundamenta esta pesquisa, seguido pela descrição da metodologia e descrição das atividades. Por fim, discorreremos sobre a análise dos resultados obtidos, culminando nas considerações finais.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste trabalho, entendemos que uma abordagem de ensino de línguas adicionais precisa visar não somente aspectos linguísticos, mas também compreenda a linguagem como prática discursiva em que a interpretação dos sentidos não é neutra, mas condicionada a fatores sociais, culturais e históricos, uma vez que os “significados e valores têm origem nas coletividades/comunidades às quais pertencemos” (Maciel; Barbosa, 2018, p. 280).

Souza (2011, 2011, p.128), com base nos estudos de Freire (2005) sobre a consciência do “eu” e do “não-eu”, reflete como esses dois conceitos estão imbricados. Por não estarmos sozinhos no mundo,

1 Adotamos a expressão Língua Adicional por se tratar de um termo guarda-chuva para as línguas não-primeiras dos sujeitos, “menos marcada ideologicamente” (RAMOS, 2021, p. 250).

[a] percepção de si mesmo enquanto um “eu” (...) surge a partir da consciência de um “não-eu” do qual surge, se destaca e a qual se conecta o “eu” individualizado. Esse “não-eu” sócio-histórico ao mesmo tempo é distinto de e constitui o “eu” da identidade social.

Assim sendo, é a partir do processo de conexão e distinção entre o “eu” individual e o “não-eu” coletivo que os indivíduos se percebem. Ao levar em conta essa premissa no âmbito educacional, Souza (2011) ressalta a importância de aprender a escutar para o desenvolvimento da consciência crítica, pois, dessa maneira, o estudante é incentivado a perceber que seus valores, crenças e representações são resultados de processos interativos com a coletividade.

Esse entendimento sobre a necessidade de aprender a escutar(-se) permite que o discente aprenda a lidar com a diferença, uma vez que a nossa verdade é fruto de suas experiências na comunidade a qual ele pertence.

Em vista disso, a influência do docente no processo de aprendizagem se revela fundamental, uma vez que sua atuação pode ser determinante nos padrões emocionais e comportamentais do discente. Ao compreender essa dinâmica, o educador tem mais condições de ajustar sua abordagem pedagógica e estratégias de interação, adaptando-as de maneira a se adequar às necessidades emocionais e de aprendizado do estudante.

É importante ressaltar que o educador deve estar atento ao ambiente de aprendizado do estudante, estabelecendo um espaço seguro, onde o educando se sinta compreendido e apoiado, pois isso tende a favorecer um melhor desenvolvimento acadêmico e emocional.

Conforme destacado por Araújo (2015), diferentes cientistas fornecem definições diversas para as emoções. No entanto, essas definições convergem para a compreensão de que as emoções são

fenômenos mentais que também se manifestam no corpo, desempenhando um papel significativo em nossas vidas. Em alguns casos, elas nos possibilitam avaliar rapidamente situações que podem impactar nosso bem-estar, como sentir um medo imediato ao deparar-se com um cão raivoso, antecipando os danos que o ataque desse animal pode nos causar.

O autor também argumenta que a relevância das emoções para a existência humana é incontestável, a ponto de a habilidade de percebê-las e gerenciá-las receber uma designação específica: Inteligência Emocional. Acredita-se que o desenvolvimento dessa forma de inteligência seja uma estratégia crucial para garantir sucesso em diversos âmbitos da vida, incluindo o social e o profissional.

Nesse sentido, é possível perceber a preponderância de abordar as emoções no meio educacional, pois, quando elas são reconhecidas e trabalhadas, os vínculos entre os estudantes e entre eles e o professor são fortalecidos, podendo estimular o sentimento de colaboração, de respeito e de compreensão, melhorando, dessa forma, o ambiente geral de aprendizado.

Além disso, ao adotar uma abordagem que abranja as emoções, o educador não apenas depreende mais informações dos educandos, como também viabiliza maior autoconhecimento para eles, a fim de que se tornem capazes de lidar com os desafios da vida com mais resiliência.

Consideramos a possibilidade de trabalhar as emoções nas aulas de inglês como o que Duboc (2014) denomina uma “brecha” na sala de aula. Em suas palavras:

[...] uma brecha corresponderia a uma mudança em um cenário relativamente estável ou homogêneo. [...] Se brecha, então, constitui metaforicamente uma interrupção e a possibilidade iminente de transformação, o que minha ideia de brecha ‘interrompe’ visando a alguma mudança? Penso que seja o próprio currículo tradicional,

definido usualmente na literatura como um conjunto de conhecimentos escolares a serem ensinados e avaliados com base em objetivos previamente estabelecidos (Duboc, 2014, p. 212).

No nosso caso, a “brecha” diz respeito à necessidade de trabalhar as emoções dos estudantes, objetivo não previsto no planejamento anual da disciplina, mas que se mostrou necessário para atender a uma demanda específica das turmas, visto que muitos discentes apresentavam um comportamento disruptivo nas aulas, não respeitando os colegas em situações de conflito.

Assim, durante a aula de inglês, exploramos as emoções como “brechas” no contexto de ensino-aprendizagem, entendidas como oportunidades valiosas para redefinir o processo de construção de conhecimento. Em suma, a aplicação dessa intervenção educacional visa contribuir para uma formação de sujeitos conscientes, éticos e comprometidos com a sociedade.

METODOLOGIA E DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES

Essa intervenção foi realizada em duas turmas distintas do sexto ano: uma delas (T6A) teve a aula ministrada por um bolsista do Pibid, enquanto na outra turma (T6B), dois outros bolsistas do Programa foram responsáveis pela condução da mesma. Cada turma tem, em média, 40 discentes por sala de aula, com idade entre 12 e 14 anos. As aulas de língua inglesa ocorrem no período matutino.

A turma T6A apresenta um perfil caloroso, animado e receptivo, enquanto a T6B demonstra um caráter calmo, paciente e também receptivo. Além disso, os discentes de ambas as turmas têm se mostrado participativos nas discussões abordadas em sala de aula.

A proposta elaborada para trabalhar as emoções foi precedida pelo longa-metragem "*Ferdinand*" ("O Touro Ferdinando" em português), uma animação infantil que foi trabalhada pelo professor da turma. Esse filme traz a história de um touro que, diferentemente do que se espera de outros de sua espécie, como comportamentos raivosos e hostis, possui uma personalidade gentil e um temperamento dócil e pacífico. O cerne da obra cinematográfica reside na mensagem de que não é necessário conformar-se aos padrões sociais estabelecidos. A exibição do filme foi feita em inglês com legendas no mesmo idioma, visando trabalhar o vocabulário relacionado a animais e emoções na língua inglesa. A contextualização, as imagens e a discussão promovida auxiliaram na compreensão geral da película pelos estudantes.

Na aula subsequente, o tema do filme foi retomado, em que os alunos foram incentivados a compartilhar os sentimentos vivenciados pelas personagens em cenas específicas. Em seguida, eles foram indagados se já haviam experimentado sentimentos semelhantes aos das personagens em algum momento de suas vidas, incluindo ocasiões ocorridas na escola.

Por se tratar de turmas com perfis distintos, resolvemos iniciar as aulas de forma diversa. Na turma T6A, que tem um perfil mais agitado, apresentamos *emojis*², e os educandos foram convidados a indicar qual deles melhor correspondia aos sentimentos das personagens em diferentes situações da história retratada no filme, com o propósito de revisar o vocabulário em língua inglesa associado a cada emoção.

2 De acordo com o Dicionário Priberam da Língua Portuguesa, emojis (ou emoticons) correspondem a símbolos gráficos, ideogramas ou sequências de caracteres que expressam uma emoção, uma atitude ou um estado de espírito, que geralmente são adicionados a mensagens em comunicação eletrônica informal.

A escolha por essas representações se deu pela sua familiaridade com o cotidiano do público-alvo, uma vez que esses *emojis* são amplamente utilizados em meios de comunicação digital pelos adolescentes.

Em seguida, foi realizada uma dinâmica que envolveu "*Emotions Cards*", que consistiam em cartões contendo ilustrações de *emojis* acompanhados dos termos das emoções em inglês.

Figura 1 - Emotions Cards



Fonte: Elaboração dos autores, 2023.

Durante essa atividade, um discente de cada vez era chamado à frente da sala de aula, onde o bolsista lhe apresentava verbalmente uma situação hipotética, como "Hoje teremos uma prova surpresa", "Comprei um presente para você" ou "Seu irmão quebrou seu celular". Em seguida, o estudante escolhia um *Emotion Card* que representasse sua reação à mensagem e a demonstrava por meio de expressões faciais para o restante da turma, que deveria identificar a emoção representada, dizendo o termo em inglês. As situações hipotéticas foram explicadas em língua portuguesa, com base nas observações feitas nas 7 aulas que antecederam essa intervenção, visando assegurar a compreensão e o engajamento da turma.

Na turma T6B, por sua vez, que apresenta discentes mais calmos, optamos por iniciar com a apresentação de uma música. Segundo Murphey (1994 *apud* Xavier, 2018), o uso de canções no ensino de línguas adicionais, além de trazer dinamismo à aula, facilita a assimilação da pronúncia e sentidos mais complexos como, por exemplo, aspectos culturais.

A música escolhida para apresentar à turma T6B foi "*Don't Worry Be Happy*" de Bobby McFerrin, que transmite uma mensagem otimista por meio de sua letra, melodia animada e refrão fácil de ser memorizado. A letra da canção enfatiza a importância de não se preocupar com os problemas da vida e, em vez disso, escolher ser feliz. Ao apresentar essa música, abordamos uma nova maneira para lidar com as questões do dia a dia, incentivando a busca pela alegria, independentemente das circunstâncias, e deixando de lado as preocupações.

Nesta primeira aplicação, após a introdução/revisão do vocabulário relacionado às emoções em inglês, devido à menor presença de discentes na sala de aula, conseguimos adotar uma abordagem mais individualizada. Ao nos deslocarmos entre os estudantes, fizemos perguntas sobre quais situações os fizeram se sentir em estados emocionais apresentados na aula, como alegres (*happy*), tristes (*sad*) e envergonhados (*embarrassed*). Cada estudante foi indagado uma pergunta diferente, permitindo-lhes responder individualmente, com o intuito de evitar possíveis constrangimentos ao discutir questões pessoais diante dos colegas. Observamos que essa abordagem facilitou a participação dos educandos e os deixou mais à vontade para compartilhar suas respostas.

As fases subsequentes aconteceram de maneira semelhante em ambas as turmas, com a atividade envolvendo uma situação hipotética. Após essa etapa, três estudantes foram escolhidos para encenar uma situação na qual dois deles se engajaram em brincadeiras, deliberadamente excluindo o terceiro colega. Nessa atividade, os discentes se mostraram bastante interessados em participar e realizar a encenação.

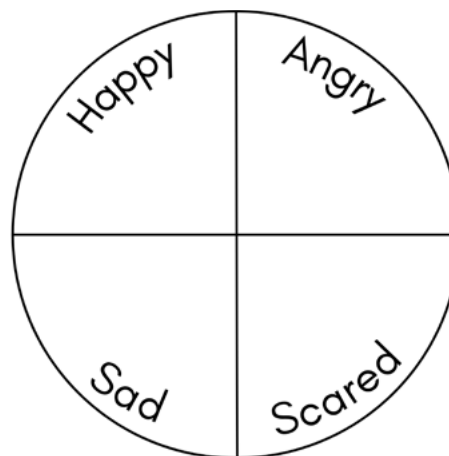
Posteriormente, questionamos aos educandos quais emoções eles imaginavam que a pessoa excluída poderia ter sentido e como reagiriam se estivessem no lugar dela ou passassem pela mesma situação, com o intuito de estimular a prática da empatia na turma. Com base nas respostas obtidas, que incluíram algumas reações hostis – como xingamentos, ameaças e agressões físicas –, perguntamos o que eles costumavam fazer para se acalmar em situações de nervosismo ou estresse. A partir disso, apresentamos uma técnica destinada a ajudar na auto regulação emocional, e os orientamos a seguir o passo a passo.

Segundo Coates (2023), essa prática se refere a uma técnica simples de respiração que envolve as mãos e seis dedos, acionando o sistema nervoso parassimpático responsável pelo descanso, digestão e relaxamento do corpo. Consiste em estender uma das mãos para a frente e, começando onde o polegar se conecta ao pulso, traçar lentamente o dedo indicador da outra mão até a ponta do polegar, inspirando durante esse movimento e, depois de chegar ao topo, deslizar o dedo indicador pelo outro lado do polegar, expirando à medida que o dedo avança. Esse processo era repetido até chegar ao dedo mínimo, exigindo foco e envolvendo os sentidos da visão e do tato, enquanto se observa e sente os dedos movendo-se sincronizados com a respiração. A autora destaca que tal técnica proporciona um efeito multissensorial que contribui para amplificar a atenção plena, sendo especialmente eficaz para conduzir a um estado profundo de relaxamento e estimular a produção de endorfina, podendo ser realizada em qualquer lugar.

Na sequência, nós perguntamos aos estudantes sobre como se sentiram após a prática da técnica de respiração e se estariam dispostos a utilizá-la fora da sala de aula. A maioria expressou sentir-se relaxada e demonstrou interesse em replicar a prática quando necessário.

Para concluir a aula, foi apresentada a "*Emotions Wheel*" (Roda das Emoções), um círculo subdividido em quatro ou seis seções, cada uma delas nomeando um estado emocional. Utilizamos "*angry*", "*sad*", "*happy*" e "*scared*" para ilustrar a "*Emotions Wheel*".

Figura 2 - *Emotions Wheel*



Fonte: Elaboração dos autores, 2023.

Neste momento, os estudantes foram orientados a criar suas próprias *Emotions Wheel*, desenhando ou escrevendo lembranças nas quais experimentaram as emoções representadas em cada segmento da roda.

Figura 3 - Emotions Wheels feitas pelos estudantes



Fonte: Compilação dos autores.

Por fim, os discentes foram convidados a expressar suas opiniões sobre como se sentiram durante a intervenção, compartilhando o que aprenderam na aula.

RESULTADOS

A proposta pedagógica aplicada revelou-se altamente satisfatória, resultando em um envolvimento notável por parte dos estudantes nas duas turmas observadas, fazendo uso do novo vocabulário e participando prontamente das atividades propostas.

Aprofundando-se na reflexão sobre impulsos negativos e trabalhando a empatia em contextos estressantes e/ou desafiadores, os discentes foram guiados por meio da dramatização de um cenário envolvendo exclusão social, que trabalhou a empatia em relações agressivas e excludentes no contexto escolar e social. A importância

desta dramatização foi corroborada por meio da reflexão feita pelos próprios estudantes, em que eles puderam escutar(-se), possibilitando a percepção do “eu” individual e o “não-eu” coletivo (Souza, 2011), levando-os a refletir como suas ações podem ser influenciadas pela coletividade e impactar, neste caso, o ambiente escolar. Após essa reflexão, os estudantes destacaram a importância de entender e respeitar o próximo. Isso foi constatado pela mudança de atitude em relação, principalmente, a alunos novatos na turma, que, antes, eram deixados de lado pelos colegas de classe.

Outrossim, a intervenção promoveu a expressão das memórias emocionais dos estudantes, proporcionando um terreno fértil para a discussão sobre suas próprias emoções e as dos colegas, além do desenvolvimento da língua inglesa.

As atividades implementadas não apenas evidenciaram a efetividade da aula, mas também destacaram a importância do enfoque do planejamento das aulas de língua inglesa da rede pública em práticas relacionadas ao desenvolvimento das competências socioemocionais, trabalhando-as mediante o conceito de Inteligência Emocional apresentado por Araújo (2015), que conceitualiza o termo como a habilidade de perceber e gerenciar as emoções. Essas práticas não apenas proporcionam que os discentes possam contemplar seus próprios sentimentos de maneira mais profunda, mas também os incentivam a priorizarem a identificação com o outro em suas interações sociais.

Em suma, a discussão sobre questões relacionadas a aspectos emocionais não só enriqueceu a competência linguística, mas também contribuiu para o desenvolvimento mais amplo dos educandos. Por meio das “brechas” em sala de aula descritas por Duboc (2014), por meio de discussões e apresentações de conteúdos diversos pelo docente que fogem do currículo tradicional, considerando o contexto social de cada estudantes que molda a personalidade de cada indivíduo, foi possível promover habilidades interpessoais valiosas e uma compreensão mais profunda das nuances sociais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo dessa proposta pedagógica foi, além do insumo linguístico, estimular a capacidade de reconhecer, compreender e gerenciar suas emoções, promovendo um ambiente educacional mais harmonioso para, desse modo, favorecer a aprendizagem.

Como mencionado anteriormente, a escolha do tema se deu por conta de demonstrações pontuais de comportamentos hostis por parte dos discentes para com seus colegas de classe. Tendo por base os estudos de Duboc (2014) acerca da exploração das “brechas” na sala de aula, de Souza (2011) acerca do eu individual e não-eu coletivo, que define o eu como o sujeito consciente que percebe e experimenta o seu redor, e não-eu como aquilo além da consciência individual, e de Araújo (2015) acerca das emoções e da inteligência emocional, o trabalho desenvolvido resultou não só na aquisição de conhecimento do conteúdo linguístico, mas também aprendizado emocional e social extremamente valioso. Isso foi percebido com a melhora na convivência dos estudantes, bem como o uso das estratégias praticadas na proposta em aulas subsequentes.

O ato de observar e trabalhar aspectos emocionais dos estudantes se revela extremamente importante para o processo de ensino e aprendizagem ao permitir o desenvolvimento de laços emocionais nas relações professor-aluno e aluno-aluno, auxiliando na criação de um espaço de aprendizagem eficaz e acolhedor. Esse acompanhamento assume um papel relevante, especialmente quando consideramos a diversidade de esferas sociais que os cercam, pois cada discente é um indivíduo singular, moldado por uma intrincada teia de interações sociais que abrange desde o âmbito familiar, passando pelos círculos de amizade, colegas de classe e até mesmo as conexões virtuais, bem como os conteúdos midiáticos consumidos, pois estes podem influenciar as atitudes de cada pessoa.

A compreensão dessas nuances emocionais não apenas contribui para o desenvolvimento de pesquisas na área, mas também desempenha um papel fundamental na criação de uma atmosfera de aprendizado que fomente o apoio mútuo e a compreensão empática.

Em última análise, a sensibilidade para as emoções dos estudantes é um alicerce indispensável para uma prática educacional que verdadeiramente atenda às necessidades individuais e promova o crescimento pessoal dos educandos.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, J. P. **A Linguagem das Emoções**. KDP: [s.l.], 2015.

BRASIL. **Portaria nº 83, de 27 de abril de 2022**. Dispõe sobre o regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid). Diário Oficial da União. Imprensa Nacional, Brasília, DF, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/documentos/diretoria-de-educacao-basica/28042022_Publicacao_no_DOU_1691532_PORTARIA_N_83_DE_27_DE_ABRIL_DE_2022.pdf>. Acesso em 18 fev. 2024.

COATES, H. Aprenda a técnica de respiração com os dedos que vai te ajudar a dormir mais rápido. **Vogue**, 16 jul. 2023. Wellness. Disponível em: <<https://vogue.globo.com/wellness/noticia/2023/07/aprenda-a-tecnica-de-respiracao-com-os-dedos-que-vai-te-ajudar-a-dormir-mais-rapido.ghtml>> Acesso em: 25 nov. 2023.

DUBOC, A. P. Letramento Crítico nas Brechas da Sala de Línguas Estrangeiras. *In*: TAKAKI, N. H.; MACIEL, R. F. (Orgs.). **Letramentos em Terra de Paulo Freire**. Campinas: Pontes, 2014. pp. 209-229.

EMOJI. *In*: **Dicionário Priberam da Língua Portuguesa**. Disponível em: <<https://dicionario.priberam.org/>> . Acesso em: 26 jan. 2024.

FREIRE, P. **Pedagogia da Tolerância**. São Paulo, Editora Unesp, 2005.

MACIEL, R.; BARBOSA, V. L. Letramento Crítico nas aulas de língua portuguesa: discutindo processos de construção de sentidos. *In: Guavira Letras*, Três Lagoas/MS, v. 14, n. 28, p. 280-297, Set./Dez. 14, no. 28, 2018. Disponível em: < Letramento critico nas aulas de lingua portuguesa discutindo processos de construcao de sentidos | Ruberval Maciel and Vanderlis Legramante Barbosa - Academia.edu> Acesso em 22 jun. 2024.

RAMOS, A.A.L. Língua adicional: um conceito “guarda-chuva” **Revista Brasileira de Linguística Antropológica**. vol.13, 2021. pp. 233-267. Disponível em: <Língua adicional: um conceito “guarda-chuva” | Revista Brasileira de Linguística Antropológica (unb.br)>. Acesso em 22 jun. 2024.

SOUZA L. M. Para uma redefinição de letramento crítico: conflito e produção de significação. *In: MACIEL R., ARAÚJO V. (Eds.) Formação de Professores de Línguas: ampliando perspectivas*. Jundiaí: Paco Editorial. 2011, p. 128-140.

XAVIER, T. L. A música como recurso didático nas aulas de língua inglesa: um relato de experiência. **Anais V CONEDU**. Campina Grande: Realize Editora, 2018. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/46044>> . Acesso em: 26 jan. 2024.

2

*Andrey Ronald Monteiro da Silva
Nara Gleyce Cavalcante da Silva
Naguyah Patricya Ferreira de Moraes
Lara Tapety Pontes Cavalcanti
Flávia Colen Meniconi*

CONTRIBUIÇÕES DO LETRAMENTO CRÍTICO E DOS ESTUDOS DECOLONIAIS PARA A RESSIGNIFICAÇÃO DE PRÁTICAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESPAÑHOLA NO PIBID-ESPAÑHOL DA UFAL

INTRODUÇÃO

O presente capítulo propõe investigar os impactos dos estudos decoloniais e do letramento crítico na formação cidadã, crítica e decolonial das/os professoras/es bolsistas e de uma professora preceptora do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) – Língua Espanhola da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Para tanto, realizamos uma pesquisa-ação (Thiollent, 1997) em uma escola pública periférica de Maceió, Alagoas.

O Pibid é um programa do governo federal brasileiro que busca incentivar a formação inicial e continuada de professoras/es para atuarem na Educação Básica. O programa foi criado em 2007 e é coordenado pela CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior). Voltado para estudantes de licenciatura das áreas de Matemática, Química, Física, Biologia, Geografia, Letras, História, Pedagogia e Artes, oferece bolsas de estudo para que essas/es estudantes possam atuar como monitoras/es em escolas públicas da Educação Básica.

Especificamente, a proposta do Pibid-Espanhol é que as/os graduandas/os de Letras Espanhol da Faculdade de Letras da UFAL tenham contato com a realidade das escolas públicas alagoanas e, dessa forma, possam contribuir para a melhoria da qualidade do ensino-aprendizagem de língua espanhola nas escolas. Além disso, o programa busca: incentivar a formação de professoras/es mais críticas/os, reflexivas/os e comprometidas/os com a educação; promover a aproximação entre universidade e escola pública, o que é fundamental para que a pesquisa e a prática educacional caminhem juntas; formar estudantes crítico-reflexivas/os com poder de atuar na sociedade, de modo a contribuir para um mundo com equidade e justiça social.

O presente capítulo está organizado em: pressupostos teóricos, em que apresentamos as duas teorias que fundamentam esta pesquisa, a saber: letramento crítico e decolonialidade. Na segunda parte, assumimos a natureza qualitativa da pesquisa-ação, contextualizamos o lócus de investigação e, por último, descrevemos os procedimentos de análise e interpretação de dados. Na terceira parte, analisamos e interpretamos os dados coletados, provenientes dos diários reflexivos das/os professoras/es bolsistas e professora preceptora. Por fim, tecemos nossas considerações finais.

PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Nessa seção, expomos as teorias que fundamentaram a pesquisa. Para isso, na primeira subseção, argumentamos acerca da Decolonialidade, que busca problematizar/questionar/refletir sobre práticas que privilegiam grupos em detrimento de outros, (re) produzindo relações de poder e desigualdades sociais. Por conseguinte, discorremos sobre a perspectiva do Letramento Crítico, que contribui para a formação de cidadãos/ãs mais questionadoras/es, éticas/os e crítico-reflexivas/os em relação às práticas e discursos que circulam socialmente.

A (DES-RE)CONSTRUÇÃO DE RAIZES OUTRAS PELA DECOLONIALIDADE


Antes de discutirmos sobre decolonialidade, primeiramente, faz-se necessário discorrer sobre Colonialismo e Colonialidade. De acordo com Quijano (1992, p. 11), o processo colonial nas Américas aconteceu por meio do estabelecimento de “uma relação

de dominação direta, política, social e cultural dos europeus sobre os conquistados de todos os continentes. Essa dominação é conhecida como colonialismo". Ou seja, por meio da escravização, os dominadores europeus criaram relações de poder - nas mais diversas áreas da sociedade - entre eles e os povos dominados.

A partir do colonialismo surgiu a colonialidade. Conforme Quijano (2007), são conceitos que se relacionam, mas são diferentes. São diferentes porque o colonialismo se configurou pela dominação que usou a força para apoderar-se de territórios, culturas, povos e economia. Por outro lado, a colonialidade surgiu a partir dessas relações de poder entre os dominadores e os dominados, criando nas subjetividades das pessoas o moderno e o atrasado, quem é o portador da sabedoria, a inferioridade, etc.

Em outras palavras, são distintos porque, enquanto o colonialismo foi usado como uma forma de organização para exercer o controle no tempo da colonização, a colonialidade refere-se a um processo atual, presente nos diversos âmbitos sociais, cujo objetivo é controlar, reproduzir e impor formas de ser, pensar, sentir e agir no mundo. Isto é, acontecimentos que ocorreram séculos atrás ainda hoje impactam de forma negativa a vida de bilhões de pessoas, desde sua forma de ser, sua identidade, sua cultura, religião, seu lugar na sociedade, seu valor e sua língua.

Existe uma técnica no ramo da botânica que consiste em podar as raízes para controlar o crescimento da árvore. Do mesmo modo, seria utilizar a decolonialidade para podar a colonialidade, quer dizer, em meio às desigualdades e injustiças trazidas pelo colonialismo/colonialidade, a decolonialidade pode ser compreendida como um instrumento de mudança e combate. Conforme Oliveira e Candau (2010, p. 24) "a decolonialidade representa uma estratégia que vai além da transformação da descolonização, ou seja, supõe também construção e criação. Sua meta é a reconstrução radical do ser, do poder e do saber". Significa que, além de podar esses problemas, é preciso (re)construir outras raízes.



Corroboramos com Freire (1987) quando argumenta que “a educação é uma prática transformadora” e acrescentamos que, por meio dela, podemos e devemos buscar uma educação OUTRA. Usamos OUTRA em letras garrafais para defender uma perspectiva de ler, fazer e implementar processos de ensino-aprendizagens pautados no diálogo, na construção coletiva do saber e amadurecimento pessoal. Assim, entendemos a prática educativa decolonial como uma espécie de força motriz que impulsiona a formação de pessoas mais atuantes socialmente e empáticas com a/o outra/o, especialmente aquela/e que é diferente e não se encaixa nas normativas coloniais do homem hétero, branco, de traços finos e europeu. Como afirma Moreira Júnior (2021, p. 68) “a pedagogia decolonial busca não somente denunciar as feridas coloniais em que as sociedades estão organizadas e fundadas”, mas propõe também pedagogias outras, que possam ser ensinadas e aprendidas dentro da perspectiva da interculturalidade.

De acordo com Walsh (2005), por meio da pedagogia decolonial desenvolvemos algo que vai além do respeito e reconhecimento dos conhecimentos apagados. Caminhamos em direção a uma sociedade mais igualitária entre todas as culturas, possibilitando o intercâmbio de outras formas de ser, comportar-se e saber. Indubitavelmente, compreendemos que a decolonialidade na educação surge/funciona como uma perspectiva que contribui para mudanças em nossas formas de ver, pensar, saber e atuar, uma vez que nos leva a ter mais consciência sobre os mecanismos de exploração e inferiorização do ser. Juntamente com as práticas de letramento crítico em sala de aula, acreditamos que o ensino decolonial pode contribuir para a formação mais crítica, reflexiva e transformadora, já que propõe o trabalho com temáticas atuais, intermediado pelo diálogo, escuta atenta e cuidadosa, reflexão, discussão sobre diferentes pontos de vista, direcionado para a formação de consciências mais livres de preconceitos e empáticas.

FORMAÇÃO CRÍTICO-REFLEXIVA ATRAVÉS DA EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA

Em uma época em que a população mundial é constantemente bombardeada por informações de diversas fontes, muitas vezes contraditórias, o Letramento Crítico (LC) nas escolas se torna fundamental, já que permite formar alunas/os para desconfiar, questionar, analisar, interpretar e avaliar informações de forma crítica e reflexiva. Sardinha (2018) argumenta que:

O objetivo do LC é desenvolver uma consciência crítica que habilite o leitor a perceber a ideologia presente no texto, perceber os indivíduos/classe social/ponto de vista que ficaram excluídos e questionar sua intencionalidade. Dessa forma, os estudantes podem refletir criticamente sobre as práticas sociais que permeiam os diferentes textos (Sardinha, 2018, p. 04-05).

Esse enfoque favorece o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita que vão além da habilidade de decodificar palavras ou textos. O LC contribui para desenvolver habilidades de escrita que permitem à pessoa expressar suas opiniões com clareza, argumentar a partir de evidências e apresentar suas ideias de maneira convincente e lógica. Além disso, possibilita o desenvolvimento de habilidades de leitura crítica para que seja capaz de analisar a linguagem em diferentes contextos.

Nesse sentido, trata-se de uma perspectiva teórica que nos convida a ir além do ensino básico de leitura e escrita, enfim, da gramática tradicional fechada em si, e busca formar a/o aluna/o para compreender e questionar as informações que circulam socialmente, identificando preconceitos, estereótipos e manipulações presentes nos discursos. Quando direcionado para o ensino, o letramento crítico possibilita formar cidadãs/ãos conscientes, participativas/os e comprometidas/os com a construção de uma sociedade

mais justa e equitativa. Isso é abordado por Janks (2016), quando explica que a transformação social que se esforça para alcançar a equidade e a igualdade está no centro da perspectiva do letramento crítico. Portanto, o letramento crítico também ajuda as/os alunas/os a desenvolverem habilidades sociais, como o respeito às diferenças e a tolerância, além de promover a empatia e o diálogo construtivo.

Como professoras/es e docentes em formação inicial e continuada de língua espanhola, defendemos o ensino do idioma baseado nas perspectivas do letramento crítico e da decolonialidade, pois compreendemos a língua como prática social intermediada pelas relações dialógicas humanas (Bakhtin, 2003). Assim, entendemos que a sala de aula de línguas aberta ao diálogo e a interação com o outro no plano discursivo permite não somente a troca de posicionamentos, mas a revisão de crenças e o ecoar de várias vozes nas interrelações dialógicas. Percebemos que, em algumas aulas de língua espanhola ocorridas na Escola Municipal Padre Brandão Lima, essa relação intermediada pelas trocas dialógicas ocorreu em rodas de conversa sobre, por exemplo, o Dia Internacional da Mulher, quando a turma debateu, em espanhol, sobre machismo, liberdade e direito das mulheres.

No ensino da língua espanhola, acreditamos que o letramento crítico pode ajudar as/os alunas/os a se tornarem cidadãs/ãos capazes de participar de debates e discussões em espanhol de forma mais informada e crítica. Por meio das aulas temáticas e discursivas, observamos que as/os discentes não apenas estudam a estrutura da língua de forma discursiva, por meio de diferentes gêneros textuais diversificados (notícias, cards de Instagram, Twitter, entre outros), mas, também, analisam contexto social e cultural em que os textos foram produzidos, bem como as questões políticas, econômicas e históricas envolvidas. Compreendemos assim que o letramento crítico no ensino de línguas pode contribuir para a formação da/o cidadã/ão mais questionador/a, ativa/o e crítica/o em relação às informações que circulam socialmente.

METODOLOGIA

Para essa pesquisa, fundamentamo-nos nos pressupostos metodológicos da pesquisa-ação. Segundo Thiollent (1997), a pesquisa-ação é um método de pesquisa social que combina a análise crítica da realidade com a intervenção prática e participativa das/os envolvidas/os no processo de pesquisa. Nesse método, a investigação é realizada em colaboração entre pesquisadoras/es e as/os participantes da pesquisa, visando compreender e transformar a realidade social em questão. O processo de pesquisa-ação é dividido em ciclos, nos quais se alternam a observação e análise crítica da realidade, a elaboração e implementação de ações transformadoras, e a avaliação dos resultados dessas ações.

Também classificamos esta pesquisa como qualitativa, pois os dados foram coletados a partir dos diários reflexivos das/os participantes, ou seja, professoras/es bolsistas e professora preceptora. Buscamos compreender como as/os participantes da pesquisa perceberam e interpretaram o LC e a decolonialidade no decorrer do desenvolvimento do Pibid/Espanhol, a fim de entender como elas/es construíram seus significados e suas experiências. Segundo Meniconi (2015), na pesquisa qualitativa, o/a pesquisador/a se interessa mais pelo processo do que pelo produto, ou seja, pelo resultado desses problemas. Ademais, nos estudos qualitativos, a atenção do/a pesquisador/a está focada para a maneira como as/os participantes da pesquisa enxergam, posicionam-se e se sentem diante das situações pesquisadas.

A pesquisa se desenvolveu na Escola Municipal Padre Brandão Lima, localizada em um bairro periférico do município de Maceió-Alagoas. A instituição atende cerca de 600 alunos do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental. Atualmente, a instituição também é polo do Núcleo de Línguas Estrangeiras (NLE) da Secretaria Municipal de Educação de Maceió (SEMED). O NLE, há mais de 20 anos, oferece de forma gratuita cursos de Inglês e Espanhol, para alunas/os da rede municipal e pessoas em situação de vulnerabilidade social.

Dividimos a nossa pesquisa em duas fases. A primeira foi o levantamento dos dados referentes ao desenvolvimento crítico-discursivo das/os professoras/es em formação inicial e continuada, participantes da pesquisa, para averiguar como estavam vivenciando e experienciando o Pibid/Espanhol nas perspectivas do LC e decolonialidade. Os dados foram coletados a partir dos diários reflexivos das/os professoras/es em formação inicial e continuada.

A segunda fase foi a transcrição e transposição dos dados para análise e interpretação. Para isso, utilizamos os pressupostos da abordagem hermenêutico-fenomenológica que, segundo Pitombeira (2013, p. 66) “apresenta um foco igualmente hermenêutico e fenomenológico, para descrever e interpretar fenômenos da experiência humana com a finalidade de compreender a sua essência e, assim, a sua identidade”. De acordo com a pesquisadora, a fenomenologia enfatiza o significado da experiência vivida; a hermenêutica, como complemento da fenomenologia, compreende a interpretação das experiências vivenciadas.

A organização dos dados na abordagem hermenêutico-fenomenológica ocorre após a coleta, transcrição e transposição dos dados. Nessa etapa, utilizamos técnicas como a categorização e codificação para agrupar e organizar os dados em temas e subtemas. O objetivo é encontrar padrões, relações e significados subjacentes aos dados, permitindo uma compreensão mais profunda do fenômeno estudado.

INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

O critério utilizado para seleção dos diários que serão analisados foi a frequência das/os participantes nas observações de aula e os diários referentes às aulas do dia 02/03/2023 e 30/03/2023, uma aula com a metodologia tradicional e uma aula nas perspectivas do letramento crítico e decolonialidade. Buscamos entender como as/os participantes percebem e vivenciam o fenômeno, identificando seus significados e intenções subjacentes.

Quadro 1 – Aula com a metodologia tradicional

Texto original	Unidades de significado	Ressignificação
<p>Essa aula não pude ficar por muito tempo, somente a metade da aula, mas na primeira parte gostei muito de como a professora fez as boas-vindas aos alunos, ela fez um resumo de tudo o que se aprendeu no ano passado e apresentou os planos para as aulas.</p> <p>Achei que faltou um pouco menos de gramática e mais prática, a professora focou muito em só uma parte da que é a gramática, faltou atividades que dinamizassem um pouco mais a aula a ponto de não ficar tão monótono.</p>	<p>Gramática Prática Monotonia</p>	<p>Monotonia Gramática</p>
<p>Uma coisa que percebi é que a turma é bem atenta e interessada, o que não é uma surpresa, pois os estudantes estão ali exatamente com a intenção de aprender espanhol. O primeiro momento da aula foi mais participativo, porque a Nara estava revisando o assunto da aula interior (o som das letras em espanhol). Ela fala praticamente todo o tempo em espanhol, mas em alguns momentos acaba dando um exemplo ou outro em português.</p> <p>O conteúdo da aula foi tratamento formal e informal. Tinha algumas pessoas que interagiam mais que outras, principalmente uma aluna que fazia umas intervenções engraçadas, como um exemplo que ela deu para explicar o uso de tú. Ela disse que usar o "tú" era como se você estivesse falando "E aí, vei, como é que tá?". E mesmo não sendo exatamente nessa situação, apenas, esse exemplo ajudou o restante da turma a entender o assunto.</p> <p>Em outro momento, essa mesma aluna pediu para a professora repetir tudo mais devagar, e assim ela fez. Achei isso bem importante, porque ela queria entender melhor, mas não pediu para a professora falar em português.</p> <p>No segundo momento da aula a turma ficou boa parte do tempo mais quieta, pois resolviam uma atividade.</p> <p>A Nara media muito bem a aula, os alunos se esforçam para responder em espanhol como podem, mas por enquanto estou achando tudo muito focado na gramática e numa metodologia tradicional.</p>	<p>Interesse Participação Interação Gramática Tradicional</p>	<p>Frustração Gramática</p>

Fonte: autores, 2024.

A partir da análise dos diários reflexivos acima, observamos que o tema *gramática* emergiu nos dois registros textuais apresentados. Esse tema indica que a prática docente da professora preceptora ainda se configurava em um ensino que estava alicerçado às práticas tradicionais focadas, muitas vezes, na figura da professora como detentora do saber e no ensino meramente memorístico, repetitivo e com pouca ou quase nenhuma relação com os problemas do mundo. Esse fato coaduna com o exposto por Meyrer e Bonzon (2019, p. 66), quando afirmam que, ainda hoje, as aulas de línguas adicionais estão, quase exclusivamente, focadas no ensino da gramática e vocabulário da língua, objetivando, principalmente, “o desenvolvimento da habilidade da comunicação e da produção”.

À vista disso, associamo-nos às inquietações e angústias de Meniconi e Silva (2023), quando afirmam que o ensino-aprendizagem centrado na transmissão de aspectos gramaticais e ortográficos, ou seja, um ensino memorístico, contribuem para a formação de sujeitos repetidores e reprodutores de verdades únicas, absolutas e inquestionáveis, “um repetidor cadenciado de frases e de ideias inertes do que um desafiador” (Freire, 1996, p. 14). Além disso, compreendemos que quanto menos relacionarmos o processo de ensino-aprendizagem de espanhol às problemáticas que nos cercam na sociedade, mas colaboramos para a manutenção das colonialidades, pois não discutimos sobre valores, crenças e preconceitos e, conseqüentemente, não caminhamos em busca de uma sociedade mais justa e igualitária.

Outrossim, dois outros temas foram manifestados nos registros textuais e nas ressignificações das análises, são elas: *monotonia* e *frustração*. Em nossa compreensão, ainda que a professora preceptora tivesse uma boa relação com as/os alunas/os, as aulas tradicionais e gramaticais contribuíram para afetar negativamente a aprendizagem das/os participantes. De acordo com Spinoza (2009, p. 163), somos afetados e afetamos na interação social, uma vez que há encontro entre corpos. Essa modificação é nomeada de afeto, ou seja, “por afeto compreendo as afecções do corpo, pelas quais sua

potência de agir é aumentada ou diminuída, estimulada ou refreada". Por meio dele, promovemos aumento ou diminuição da potência de existir, o *conatus*. Nesse sentido, identificamos que embora a interação professora-aluna/o contribua para o aumento do *conatus*, o método e procedimentos didáticos colaboram para a diminuição da potência de existir, impactando, assim, na monotonia e frustração com o processo de ensino-aprendizagem.

É necessário destacar que os diários reflexivos acima são referentes as primeiras aulas da professora preceptora como participante do Pibid Espanhol. Em outras palavras, pouco conhecia os pressupostos teóricos do Letramento Crítico e da Decolonialidade. Sendo assim, acreditamos que, em sua prática docente, a professora preceptora tendeu "a reproduzir métodos e procedimentos didáticos aos quais foram expostos em suas vidas escolares, nas licenciaturas em Letras e programas de formação continuada" (Meniconi; Silva, 2023, p. 36).

Após participar dos encontros formativos, estudar os pressupostos teóricos que embasam o Programa e desenvolver propostas outras de ensino-aprendizagem de língua espanhola. Observamos uma mudança na postura e na prática docente da professora preceptora, conforme verificamos no quadro 2, a seguir:

Quadro 2 – Aulas nas perspectivas do letramento crítico e decolonialidade

Texto original	Unidades de significado	Ressignificação
<p>Na aula observada os discentes apresentaram um trabalho em Espanhol solicitado pela professora Nara Gleyce, através de suas pronúncias é notável perceber que aulas estão sendo eficiente para estes estudantes. Observei também que Nara tem uma ótima relação docente-discente, algo importante pois é uma forma de criar um vínculo com esses estudantes, ter conhecimento de suas destrezas e necessidades, e de estimular os mesmos. Um ponto importante de acordo com algumas opiniões expressadas nas reuniões pelos pibidianos, foi sobre o uso apenas da gramática nas aulas, algo que mudou neste dia, pois a professora utilizou o Letramento Crítico através da apresentação de campanhas com o tema “Direito das mulheres” e cada discente opinou o que sabia sobre o tema, uma aluna disse: “Tem direitos que as mulheres têm e os homens não, tem direitos que os homens têm e as mulheres não e direitos que ambos têm” e a partir desse ponto da vista foi se prolongando o assunto e levantando questões muito importantes a cerca. A aula foi bastante interativa e deu para perceber que os discentes se sentiram muito a vontade para expressar suas opiniões, achei um tema importante de acordo com a nossa situação atual, trouxe reflexões e a criticidade (muito importante essas aulas interativas principalmente sobre temas sociais e econômicos).</p>	<p>Eficiente</p> <p>Vínculo</p> <p>Gramática</p> <p>Letramento crítico</p> <p>Opinião</p> <p>Interativa</p> <p>Tema importante</p> <p>Reflexão</p> <p>Criticidade</p>	<p>Transformação</p> <p>Criticidade</p> <p>Reflexão</p> <p>Temas Sociais</p>

Texto original	Unidades de significado	Ressignificação
<p>Hoje foi mais um dia de observar as aulas da escola Padre Brandão Lima, fui pelo horário tarde, e hoje foi bem animado e interativo, em que os alunos começaram as apresentações que a professora Nara tinha passado na aula passada para eles desenvolverem.</p> <p>Eles estavam muito ansiosos e nervosos também, porém fizeram tudo muito bem elaborado e com muita dedicação.</p> <p>Foi muito legal analisar e observar as apresentações deles, o jeito deles pronunciarem o espanhol, foi algo muito prazeroso mesmo!!!</p> <p>No segundo momento da aula, a professora Nara passou um slide mostrando uma Campanha de conscientização sobre o dia Internacional da mulher, e diante disso gerou uma diálogo bem legal entre os alunos, em que davam suas opiniões, o que achavam, até mesmo sobre vivências que eles observam através de relatos e das mídias.</p> <p>Então, eu percebi que nessa aula que a Nara trouxe para os estudantes, foi justamente o que queríamos que ela abordasse, trazendo temas sociais para escutar mais o aluno e o seu pensamento crítico. E essa forma foi muito legal pois ela não só ficou apenas na gramática e sim trazendo outros métodos para abordar na sala.</p> <p>Muito bom está trazendo o letramento crítico mais perto para esses estudantes.</p> <p>E além disso, já no final de aula ela passou uma atividade para casa, em que eles devem fazer uma Campanha por meio de aplicativos como o canva para fazerem suas artes, e o tema é livre para eles escolherem.</p>	<p>Interação</p> <p>Dedicação</p> <p>Opiniões</p> <p>Vivências</p> <p>Pensamento crítico</p> <p>Temas sociais</p> <p>Gramática</p> <p>Metodologias outras</p> <p>Letramento crítico</p>	<p>Transformação</p> <p>Temas Sociais</p> <p>Criticidade</p> <p>Reflexão</p>

Fonte: autores, 2024.

Nos diários reflexivos sobre a aula com as perspectivas do letramento crítico e dos estudos decoloniais, observamos que houve uma resignificação dos temas nos registros textuais. O primeiro tema a ser destacado é *Transformação*. Em nossa compreensão, a *transformação* se relaciona a prática docente da professora preceptora, que rompe com o ensino tradicional e gramatical de língua

e assume uma postura crítico-reflexiva nas aulas. A atitude da professora preceptora coaduna com o proposto por Monte Mór (2012), que defende uma mudança de postura e da prática docente que transpõe o processo de ensino-aprendizagem exclusivamente gramatical, ortográfico e vocabular. Para tanto, a autora aponta a relevância da construção de espaços dialógicos de construção e aprimoramentos do ser humano. Nesse sentido, “os alunos assumem o valor educacional, por meio de uma abordagem conscientizadora, oportunizando o engajamento social e a atuação no mundo, um mundo marcado pela pluralidade, pela diferença e pelo outro (Silva, 2022, p. 55).

Além disso, essa transformação se relaciona, em nossa leitura, a uma atitude reflexiva da professora preceptora acerca de sua prática, ou seja, a reflexão sobre a ação, reflexão na ação e a reflexão sobre a reflexão na ação (Ifa, 2023). Em nossa compreensão, é por meio do constante diálogo entre ações e planejamentos, a partir de práticas reflexivas, que professores podem (re-des)construir-se como profissional e ser humano, uma vez “que não estamos prontos e acabados, mas em um processo contínuo de formação que nunca termina, é um processo permanente” (Silva; Meniconi; Ifa, 2021, p. 16).

A *reflexão* e a *críticidade*, dois outros temas que surgiram nos registros textuais, também se estendem às/aos estudantes da professora preceptora, uma vez que são convidadas/os e instigadas/os a refletirem criticamente sobre temas sociais atuais. Nesse contexto, constatamos o ensino de língua espanhola como formador de “sujeitos capazes de, cada vez mais, se posicionarem e negociarem sentidos de forma crítica diante das várias formas de significação que encontram em seu entorno” (Duboc, 2007, p. 218) e como uma possibilidade de não apenas ensinar-aprender conteúdo linguístico, mas, também, e principalmente, na formação de cidadãos conscientes, críticos e atuantes na sociedade como agentes de transformação social.

Ademais, entendemos que os temas *Criticidade e Reflexão*³ se relacionam com a temática *Temas Sociais*, que também surge na resignificação das unidades de significados. Em nossa perspectiva, as discussões de temas sociais das realidades das/os participantes, além de contribuírem para um ensino-aprendizagem das competências linguístico-discursivas de modo contextualizado, motivar à efetiva participação nas discussões e problematizações, propicia a desnaturalização de práticas opressoras na sociedade e, conseqüentemente, enriquecem a formação crítico-cidadã. De acordo com Silva (2022), discutir temas das realidades das/os alunas/os, suas subjetividades, atitudes, entre outros, contribui para um ensino-aprendizagem socialmente contextualizado, de modo que todas/os possam observar e atuar no mundo de um modo que, anteriormente, não seria possível.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Pibid/Espanhol tem se constituído como um dos mais importantes programas de formação inicial e continuada de professores, uma vez que propõe não só um trabalho conjunto entre a universidade e as escolas de Educação Básica, mas também a TRANSFORMAÇÃO dos espaços escolares e do fazer docente. Escrevemos em letras garrafais para enfatizar a palavra que fortemente se destacou nos diários reflexivos analisados. A transformação, como a própria palavra indica, é o que nos move a fazer diferente, a sair do lugar de conforto, a questionar, a pensar em outras possibilidades; em caminhos OUTROS de atuação e formação. Nos diários

3 De acordo com Ifa (2023, p. 247-248): "a reflexão sobre a ação é um olhar retrospectivo sobre as ações que praticamos para identificar, por exemplo, o que do conhecimento na ação foi improdutivo e não resultou em alcançar o objetivo estipulado. A reflexão na ação é refletir durante o processo de ensino-aprendizagem. Por fim, a reflexão sobre a reflexão na ação é ponderar, refletir sobre a reflexão na ação realizada para melhor compreender a situação e orientar procedimento pedagógicos e processos de ensino-aprendizagem futuros".

reflexivos, conseguimos observar o quanto as perspectivas teóricas do letramento crítico e da decolonialidade puderam contribuir para a mudança do fazer docente e para o desenvolvimento de ações voltadas para a formação crítica e reflexiva em língua adicional.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 4 ed., 2003. [1979]

DUBOC, A. P. M. **A Avaliação da aprendizagem de língua inglesa no contexto do letramento crítico. Entretextos**, Londrina, v. 7, n. 1, 2007. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/entretextos/article/view/18539>. Acesso em: 10 out. 2023.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 17ª ed., 1987.

IFA, S. Formação Inicial de professores de Língua Inglesa na extensão: resistência, diferenças e tempos de esperanças. In: REICHMANN, C. L.; MEDRADO, B. P.; COSTA, W. P. A. (Orgs.). **Nas fronteiras e margens**: desenvolvimento de professores de línguas como território de esperanças. Campinas: Pontes Editores, 2023.

MOREIRA JÚNIOR, R. Por uma pedagogia decolonial no ensino de língua espanhola: uma experiência remota durante a pandemia da covid-19. **Revista Humanidades e Inovação**, Maceió, v. 8, n. 30, 2021. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/4617>. Acesso em: 15 out. 2023.

MENICONI, F. C. **O ensino da produção escrita para alunos iniciantes no aprendizado de Língua Espanhola**: uma pesquisa-ação no curso de Letras. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2015.

MENICONI, F. C.; SILVA, A. R. M.. Pesquisas em Linguística Aplicada e ensino-aprendizagem de Língua Espanhola: práticas de letramento crítico e decolonialidade. In: OLIVEIRA JR, M.; MEDEIROS, A. C. M. (Orgs). **30 anos do PPGL UFAL**. Campinas: Pontes Editores, 2023.

MEYRER, K. P; BOLZAN, D. B.. Isto é uma propaganda sexista? **Entrelinhas**, Vale do Rio dos Sinos, v. 13, n. 2, p. 60-82, 2019. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/entrelinhas/article/view/22671>. Acesso em: 15 out. 2023.

MONTE MÓR, W. O ensino de línguas estrangeiras e a perspectiva dos letramentos. In: BARROS, C. S.; COSTA, E. G. M. (Orgs.). **Se hace camino al andar**: reflexões em torno do ensino de espanhol na escola. Belo Horizonte: FALE – UFMG, p. 37-50, 2012.

OLIVEIRA, L.; CANDAU, V. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 01, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-46982010000100002>. Acesso em: 20 out. 2023.

PITOMBEIRA, C. V. **Caminhos da formação tecnológica a distância**: a complexidade emergente no desenho de curso de licenciatura. Tese (Doutorado em Linguística) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 140f, 2013.

QUIJANO, A. Colonialidad del poder y clasificación social. In: CASTROGÓMEZ, S.; GROSFUGUEL, R. (Orgs.). **El giro decolonial**. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores, 2007.

QUIJANO, A. Colonialidad del poder, cultura, y conocimiento en américa latina. **Ecuador Debate**, Quito-Ecuador, 1998. Disponível em: <https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/handle/10469/6042>. Acesso em: 25 out. 2023.

QUIJANO, A. Colonialidad y Modernidad/Racionalidad. **Perú Indígena**, 13(29), p. 11-20, 1992. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/KCnb9McPhytSwZLLfyzGRDP/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 out. 2023.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. In: QUIJANO, A. (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Buenos Aires: CLACSO, Argentina, p. 117-142, 2005.

SILVA, A. R. M. **Experiências de um professor crítico e decolonial**: uma proposta de transgressão do modelo tradicional de ensino da língua espanhola em um projeto de extensão. Dissertação (mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Alagoas. Faculdade de Letras. Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura. Maceió, 2022.

SILVA, A. R. M.; MENICONI, F. C.; IFA, S. Produção escrita em língua espanhola e práticas de letramento crítico no Projeto Casas de Cultura no Campus. **UNILETRAS**, Ponta Grossa, v. 43, p. 1-18, 2021. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/uniletras/article/view/17848>. Acesso em: 10 out. 2023.

SPINOZA, B. **Ética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

THIOLLENT, M. **Pesquisa-Ação nas Organizações**. São Paulo: Atlas, 1997.

WASLH, C. Interculturalidad, conocimientos y decolonialidad. **Signo y pensamiento**, Bogotá, v. XXIV, n. 46, 2005. Disponível em: <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/signoypensamiento/article/view/4663>. Acesso em: 20 out. 2023.

3

Ewerthon Dantas Santos

Cecília Pereira da Silva

Karine Emilly de Oliveira Rodrigues

Milenna de Lima Silva

Maria Elizabete de Andrade Silva

FUTEBOL FEMININO E ESPORTES PARALÍMPICOS NO ÂMBITO ESCOLAR


INTRODUÇÃO

Este artigo relata a experiência vivida por participantes (discentes do curso de Educação Física - licenciatura sob orientação do professor supervisor) do Programa institucional de bolsas de iniciação à docência – Pibid, pretendendo compartilhar as vivências, aprendizados e lições adquiridas durante a participação no programa, expondo os desafios enfrentados e resultados obtidos durante as aulas ministradas que incorporam todos os educandos sobre a importância dos esportes paralímpicos e futebol feminino.

O Pibid existe com a finalidade de aperfeiçoar a formação de novos professores, valorizando a profissão desde a graduação, sendo também uma grande fonte de conhecimento prático no exercício da formação docente, em que, além de poder vivenciar a docência, o pibidiano também é incentivado a fazer pesquisas e a buscar melhorias para a área, como bem expõe Soezek (2018, p. 61):

[...] a formação acadêmica e continuada dos professores tem como fundamento o movimento de reconstrução cotidiana das práticas educativas, o que demanda aos professores em formação assumir a condição de pesquisador de suas práticas... O Pibid, ao incentivar a pesquisa pelo envolvimento dos professores no cotidiano da Escola, constitui-se num espaço significativo e alternativo para superar essa problemática (da ausência da pesquisa em metodologias educacionais) diminuindo as distâncias que ocorrem na passagem da condição de aluno para a condição de professor.

Levando em consideração a faixa etária dos educandos de 6 a 9 anos, e sua fase de desenvolvimento, o planejamento foi direcionado para atividades lúdicas que introduziram os estudantes ao universo dos esportes. Os discentes foram apresentados a novos desafios encontrados nas diferentes modalidades abordadas, podendo vivenciar o esporte através de brincadeiras sem que haja o compromisso de uma boa performance (Pereira, 2017).



A promoção da igualdade entre meninas e meninos, bem como a inclusão de pessoas com deficiência tornaram-se temas muito discutidos e relevantes na sociedade. Acreditamos que, em nenhum lugar, essas questões podem ser mais impactantes do que nas escolas, onde valores são moldados, e onde a diversidade deve ser celebrada e valorizada. Nesse contexto, a integração do futebol feminino e dos esportes paralímpicos no âmbito escolar emerge como uma iniciativa de significativa relevância. Observamos que, através da promoção dessas modalidades esportivas inclusivas, as escolas não apenas oferecem oportunidades para o desenvolvimento físico, mas também cultivam valores de igualdade, respeito e autoestima. Assim como caracteriza:

A Educação Física Escolar (EFE) é um espaço que pode propiciar aos estudantes diversas experiências marcantes durante sua formação na educação básica [...] Dessa forma, é necessário que a sala de aula se torne um local mais convidativo e propício à inclusão, garantindo que o aluno participe ativamente das aulas de forma a desenvolver suas potencialidades e competências. Tendo isso em vista, identificar as formas nas quais se dão os processos de exclusão possibilita que os grupos afetados determinem formas para reverter este quadro (Douglas, 2022, p. 9-10).

As modalidades para pessoas com deficiência, paralímpicas, são pouco exploradas dentro do ensino fundamental I. A falta de aprofundamento nesse tema gera a exclusão de estudantes deficientes nas aulas de Educação Física e reforça a visão preconceituosa de que os tais sujeitos não estão aptos para atividades que envolvam o movimento corporal.

Além disso, o futebol feminino dentro da educação no ensino fundamental ainda é um tema pouco discutido, o que contribui para grandes problemas na sociedade, como, por exemplo, o machismo relacionado diretamente ao esporte, em que se propaga a falsa informação de que mulheres não são capazes de praticar o futebol.

Ambos os temas (esportes paralímpicos e futebol feminino) carregam obstáculos em comum, a privação de práticas corporais e a exclusão recorrente dentro e fora do ambiente escolar. Nesse ínterim, as atividades propostas vão contra esses problemas, buscando aumentar a socialização e contribuir no desenvolvimento motor. A respeito da promoção de diversos tipos de modalidades esportivas na educação infantil, pode se afirmar que:

A importância de uma estimulação motora para a criança é evidente e necessária, a diferença é facilmente percebida entre uma criança estimulada e outra não. A energia que ela possui normalmente é grande, e seria interessante que fosse direcionada, ajudando-a a exprimir-se melhor e a ter uma vida social saudável (Malagodi, 1999, p. 01).

Ao promover o futebol feminino, destaca-se a importância de desafiar estereótipos de gênero e incentivar a participação das meninas no esporte.

Proporcionando a prática dos esportes paralímpicos, buscamos sensibilizar os estudantes sobre as diversas modalidades esportivas adaptadas, bem como as habilidades e conquistas dos atletas paralímpicos. Realizamos demonstrações e atividades práticas que permitiram aos alunos experimentarem as adaptações necessárias para a realização desses esportes, desenvolvendo empatia e respeito pela diversidade de habilidades físicas.

Tais aulas foram elaboradas com a finalidade de aumentar o repertório motor dos educandos e promover um ambiente escolar inclusivo, onde todos os alunos, independentemente de gênero ou habilidades físicas, tenham a oportunidade de se envolver em atividades esportivas significativas. Por meio da integração do futebol feminino e dos esportes paralímpicos, buscamos fortalecer os valores de igualdade e diversidade, educando as futuras gerações sobre a importância da inclusão em todos os aspectos da vida.

Para atingir tais objetivos, organizou-se aulas que ofereciam uma abordagem equilibrada entre o futebol feminino e os esportes paralímpicos. Incentivando a participação ativa de todos os alunos, proporcionando-lhes oportunidades de experimentar diferentes modalidades esportivas e desenvolver suas habilidades físicas de forma adequada às suas capacidades individuais.

REVISÃO DE LITERATURA

A Educação Física é uma disciplina em que o estudante utiliza do próprio corpo para expressar-se, tendo mais liberdade dentro das aulas. A inclusão age para que o educando se sinta à vontade para realizar as práticas corporais de sua preferência, respeitando as singularidades de cada um e possibilitar a experimentação de novas atividades. Destarte, a Educação Inclusiva pode ser definida como:

A Educação Inclusiva é comumente apresentada como uma evolução da escola integrativa. Na verdade, ela não é uma evolução, mas uma ruptura, um corte, com os valores da educação tradicional. A Educação Inclusiva assume-se como respeitadora das culturas, das capacidades e das possibilidades de evolução de todos os alunos. A Educação Inclusiva aposta na escola como comunidade educativa, defende um ambiente de aprendizagem diferenciado e de qualidade para todos os alunos. É uma escola que reconhece as diferenças, trabalha com elas para o desenvolvimento e dá-lhe um sentido, uma dignidade e uma funcionalidade (Rodrigues, 2000, p. 10).

A integração de esportes paralímpicos no currículo escolar promove benefícios não apenas físicos, como o desenvolvimento motor e a melhoria da saúde, mas também psicossociais, incluindo o fortalecimento da autoestima e o estabelecimento de relacionamentos sociais positivos. De acordo com Barbosa (2020, p. 38):

Diante do entendimento de que o olhar do outro tem relação direta no modo como o indivíduo é aceito e recebe oportunidades ao longo da sua vida, avista-se no esporte um caminho para falar sobre deficiência, discutir sobre possibilidades e experimentar especificidades de pessoas com deficiência. Desse modo, o 'eu' sem deficiência pode começar a enxergar, refletir e perceber, de maneira diferente, aqueles que a têm.

Dito isso, um dos fatores importantes para que haja uma educação inclusiva é a necessidade de sensibilização e treinamento adequado para educadores, a fim de criar um ambiente de aprendizado que promova a compreensão e o respeito. Barbosa (2020, p. 37) acrescenta que:

Ainda é muito tímida a inserção do esporte paralímpico como conteúdo em aulas de Educação Física escolar ou em projetos esportivos sociais. Pensar que o conhecimento dessas práticas deve se restringir somente às pessoas com deficiência é uma ideia bastante reducionista. A maneira pela qual os alunos sem deficiência estão sendo preparados para a inclusão de seus pares com deficiência é essencial para a prática de inclusão bem-sucedida.

Assim como no esporte paralímpico, o futebol feminino busca inclusão e igualdade de oportunidades, seja para atletas com deficiência no cenário paralímpico ou para mulheres no campo de futebol. Ambos contextos tendem a buscar a criação de ambientes que valorizam a diversidade e oferecem oportunidades justas para os participantes.

Historicamente, as mulheres foram proibidas de jogar futebol por muito tempo devido a um estigma estrutural, baseado em preconceitos de gênero profundamente enraizados, limitando as oportunidades das mulheres se envolverem plenamente no mundo do esporte, tal como refere Westin (2023, 3º§):

Por mais de 40 anos, as brasileiras foram proibidas de jogar futebol. O veto começou em 1941, na ditadura do Estado Novo (1937-1945), quando o presidente Getúlio Vargas assinou um decreto-lei tirando das mulheres o direito de praticar esportes "incompatíveis com as condições de sua natureza"... A partir de então, foram frequentes os jogos femininos cancelados por ordem do Conselho Nacional de Desportos (CND), repartição subordinada ao Ministério da Educação. Houve até partidas encerradas à força pela polícia... As mulheres só voltaram a entrar em campo livremente no fim da ditadura militar (1964-1985). Em 1983, o CND considerou o futebol feminino aceitável e o regulamentou.

Essa exclusão das meninas no futebol desde os primórdios resultou em um desempenho motor diferente em relação aos meninos, visto que, desde muito novos, eles eram incentivados a jogar futebol, enquanto as meninas eram discriminadas ao realizar a mesma prática. Assim:

A título de comparação, observa-se comumente que os meninos são completamente livres e libertos. Jogam bola nas ruas, ... e desenvolvem outras atividades que lhes favorecem o desenvolvimento da motricidade ampla. Essa conduta tem total anuência dos pais, vizinhos e amigos. Por outro lado, as meninas, de um modo geral, são decididamente desencorajadas e, até mesmo proibidas de praticarem essas brincadeiras e atividades. ..., desenvolvem, como consequência, a motricidade fina (Romero, 1994, p. 229 *apud* Souza Junior; Darido, 2002, p. 03).

A partir dessas citações, conclui-se que a prática de esportes paralímpicos e do futebol feminino é capaz de gerar diversos impactos positivos nas escolas, podendo acarretar em uma maior participação nas atividades escolares e fortalecimento das relações interpessoais.

METODOLOGIA

Este estudo é caracterizado como relato de experiência, pois, segundo Mussi (2021, p. 65), é um tipo de produção de conhecimento, cujo texto trata de uma vivência acadêmica e/ou profissional em um dos pilares da formação universitária (ensino, pesquisa e extensão), cuja característica principal é a descrição da intervenção.

Esta experiência foi vivenciada em uma Escola Municipal da cidade de Maceió, localizada na parte alta. Segundo o Projeto Político Pedagógico da instituição, as turmas são compostas em sua maioria por estudantes de baixa renda e vulnerável socialmente. A maior parte dos discentes pertencem a essa comunidade, que enfrenta altos índices de criminalidade.

As turmas nas quais aconteceram as experiências foram as do primeiro ano, e segundo ano "B" do ensino fundamental I. Os alunos destas turmas estão na faixa etária entre seis a nove anos. O transporte foi viabilizado pela Secretaria Municipal de Educação - Semed e utilizado na aula realizada dentro do complexo esportivo do Instituto de Educação Física e Esportes - IEFE, localizado dentro da Universidade Federal de Alagoas - UFAL, e visita ao Estádio Rei Pelé.

As intervenções teóricas foram efetivadas na própria Escola; já nos momentos das práticas, foram realizados jogos que valorizam o trabalho em equipe, o respeito mútuo e a cooperação, contribuindo para a construção de relações saudáveis entre os alunos. Também optamos por fazer uma vivência em outros ambientes, visando uma maior interação das crianças para com o conteúdo ensinado nas salas e a prática experimentada em um local novo.

A experiência trata de aulas planejadas e executadas com o objetivo de ampliar as habilidades motoras dos estudantes e criar um ambiente escolar inclusivo, buscando proporcionar oportunidades

significativas de participação em atividades esportivas para todos os alunos, independentemente do sexo ou das capacidades físicas. Para isso, integramos o futebol feminino e os esportes paralímpicos nas aulas de educação física, visando fortalecer os princípios múltiplos e igualitários, ensinando sobre a relevância da inclusão no cotidiano. Além disso, com a intenção de trabalhar a inclusão na perspectiva do futebol feminino e dos esportes paralímpicos, foram planejadas duas ações: a visita ao complexo desportivo do IEFE, para realizar uma aula de esportes paralímpicos, e a visita ao Estádio Rei Pelé e Memorial Rainha Marta.

RELATO E DISCUSSÃO DA EXPERIÊNCIA

Mesmo se tratando de temas distintos como o futebol feminino e esportes paralímpicos, ambos têm em comum a capacidade de unir pessoas e promover a inclusão por meio da empatia, desenvolvendo valores como respeito, cooperação e socialização. As atividades propostas buscavam oportunizar uma maior interação entre os estudantes, colocando-os em alguns cenários de igualdade ou equidade, para que entendam a importância da quebra de estereótipos e preconceitos, além de estimular a participação de todos os alunos independente de suas limitações. O transporte foi viabilizado pela Secretaria Municipal de Educação - Semed, utilizado na aula realizada dentro do complexo esportivo do Instituto de Educação Física e Esportes - IEFE, localizado dentro da Universidade Federal de Alagoas - UFAL, e visita ao Estádio Rei Pelé.

INTERVENÇÃO SOBRE ESPORTES PARALÍMPICOS

A aula sobre esportes paraolímpicos foi dividida em dois momentos, o primeiro, uma aula teórica de apresentação do tema, e o segundo, por sua vez, uma aula prática, na qual os alunos puderam vivenciar as modalidades paralímpicas em um ambiente novo e estimulador.

No primeiro momento, em sala de aula, foi realizada uma aula expositiva, e pibidianos (responsáveis pelo planejamento e execução da mesma) utilizaram como recurso uma apresentação em slide para abordar o tema escolhido. Foi explicado o que são esportes paralímpicos e como eles proporcionam oportunidades para atletas com deficiência competirem em nível mundial. Estes esportes são adaptados para diferentes tipos de deficiência e abrangem uma ampla variedade de modalidades. Foram exibidos vídeos demonstrativos de três modalidades, as quais foram experimentadas posteriormente: a bocha, o goalball e o vôlei sentado. Outrossim, os estudantes puderam conhecer atletas de diferentes modalidades paralímpicas, além de se informar sobre suas trajetórias e conquistas.

No segundo momento, conduzimos os estudantes a uma experiência prática das modalidades paralímpicas previamente abordadas na aula teórica realizada em sala de aula. Esta vivência ocorreu nas instalações esportivas do IEFÉ/UFAL. Por meio de um circuito especialmente projetado, introduzimos elementos lúdicos nos exercícios, visando aprimorar a compreensão sobre como os atletas com deficiência praticam esportes específicos.

Nos deparamos com a escassez de materiais adequados para essas modalidades, e sob a orientação do professor supervisor, a determinação e criatividade que nos caracterizam, reunimos a equipe de pibidianos para buscar soluções alternativas. Nosso objetivo era garantir que os alunos pudessem desfrutar de novas experiências esportivas.

Começamos pela bocha paralímpica, um esporte que requer bolas específicas e adaptadas para rolar no solo. Diante da falta desses materiais, decidimos utilizar bexigas preenchidas com areia, adaptando-as para atender à nossa necessidade. Após alguns testes e ajustes, obtivemos resultados satisfatórios, proporcionando uma experiência de jogo o mais próximo possível do material ideal que é utilizado. Contudo, os materiais não resistiram aos lançamentos e se rasgaram com pouco tempo de uso, mas, não impediu a realização da atividade.

Do mesmo modo no goalball, esporte voltado para pessoas com deficiência visual, a escola tinha em estoque e nos disponibilizou duas bolas de guizos adequadas para a prática esportiva, com peso e sonoridade apropriadas. Com o apoio de uma professora da Universidade, conseguimos vendas para reduzir a visão dos alunos, fazendo com que todos vivenciassem a dificuldade de praticar o esporte sem a utilização da visão, proporcionando o engajamento plenamente no jogo. Foi emocionante presenciar a alegria e a empolgação dos estudantes ao experimentarem a modalidade e se envolvendo de maneira intensa.

No vôlei sentado, concentramos nossos esforços na adaptação do esporte para melhor atender a realidade da turma. Optamos por uma configuração em que os alunos ficavam sentados no chão. Adaptamos também a rede, amarrando-a de forma segura e em altura apropriada. Além disso, buscamos um material mais leve, como bexigas grandes de ar, para garantir o conforto e a segurança dos alunos durante as partidas. Essas adaptações permitiram que eles se engajassem plenamente no vôlei sentado, desfrutando da experiência esportiva de forma divertida.

Seguimos motivados a continuar promovendo a inclusão e buscando novas formas de adaptar e tornar as aulas mais interessantes.

INTERVENÇÃO SOBRE FUTEBOL FEMININO

Optamos por realizar uma aula com atividades cooperativas entre ambos os sexos, com o propósito de desenvolver tais habilidades através dos mesmos estímulos, para que as meninas sejam incluídas e estimuladas a jogar futebol. A aula foi planejada para acontecer durante o período de realização da copa do mundo feminina de futebol, porém foi efetivada alguns dias após a final, no dia 23/08/2023, com uma duração de 2 horas aulas em cada turma, havendo sido o primeiro momento teórico, no qual abordamos uma breve história geral do futebol, os fundamentos, a trajetória do futebol feminino, os principais atletas e uma comparação entre o futebol masculino e feminino, levando imagens e desenhos para tornar a aula mais atrativa para os estudantes.

No segundo momento, fomos à prática na quadra de esportes do colégio, onde foi realizado a atividade de ximbra (bola de gude) com os pés, a brincadeira do monstro e, por fim, a quadra foi dividida em dois lados para um jogo reduzido com times separados por sexo, em que meninas jogavam contra meninos, trazendo a ideia de que o futebol é um esporte que pode ser praticado por todos, e não somente por homens; posteriormente, os times foram mesclados e a partida reiniciada, fazendo com que houvesse uma maior interação entre ambos os sexos.

Os materiais utilizados para o desenvolvimento da aula prática foram: cones, pratos, coletes e bolas. Cabe destacar que encontramos adversidades, como a carências de bolas conservadas. Apesar dessa dificuldade, nossa intervenção buscou proporcionar uma experiência enriquecedora para os alunos. Foi perceptível que havia um número limitado de bolas adequadas para uso. Diante dessa situação, fez-se necessário um ajuste de acordo com as condições disponíveis, então realizamos atividades que promovessem a rotação dos alunos, permitindo que todos participassem ativamente,

mesmo com a escassez de materiais. Além disso, essa abordagem permitiu que todos tivessem a oportunidade de tocar na bola e praticar suas habilidades mesmo no contexto desafiador. Encontrando maneiras criativas de aproveitar ao máximo as atividades planejadas, essa experiência nos mostrou a importância da flexibilidade e da capacidade de adaptar-se em situações adversas.

O eixo central da aula foi conseguir iniciar um pensamento crítico nas crianças sobre a igualdade de gênero no esporte, através de uma aula informativa e engajadora. Além de contribuir para conscientização sobre a importância da equidade de gênero, abrange as conquistas e desafios enfrentados pelas jogadoras, apresentando alguns nomes de atletas conhecidas nacionalmente e internacionalmente oriundas de Alagoas.

A equipe do Pibid planejou uma aula de campo para levar as duas turmas ao maior estádio de futebol da cidade, e lá, teriam a oportunidade de conhecer o museu do esporte onde se encontra um acervo da história do futebol de Alagoas, e o memorial da principal atleta de futebol do país, Marta, para incrementar o conhecimento que foi passado na aula anterior à visita.

A proposta de realizar uma aula sobre esportes paralímpicos está intrinsecamente ligada ao objetivo dos pibidianos de proporcionar novas vivências às crianças, levando-as a conhecer o complexo esportivo do IEFE. Com isso em mente, surgiu a ideia de integrar essa experiência a uma aula prática de esportes paralímpicos, permitindo que as crianças experimentassem essas modalidades em um ambiente prático e estimulante. Essa abordagem procurou despertar maior interesse e entendimento dos alunos a essas modalidades que já são conhecidas por eles, mas que também podem ser praticadas por pessoas com qualquer tipo de deficiência.

A inclusão é um dos princípios fundamentais da educação, e, ao abordar esse tema nas aulas de Educação Física, deve-se valorizá-lo como uma oportunidade enriquecedora de conhecimento e aprendizado, contribuindo para a quebra de estereótipos e preconceitos em relação às pessoas com deficiência. Ao conhecerem atletas paralímpicos e suas histórias, os alunos ganham a oportunidade de mudar sua percepção sobre as limitações físicas e intelectuais e entender que as pessoas com deficiência são capazes de realizar grandes feitos, principalmente no esporte.

A partir dessa aula de campo, tivemos a oportunidade de proporcionar às crianças o conhecimento de novos lugares, algo que muitos deles não teriam a possibilidade de vivenciar em sua realidade. Por isso, organizamos previamente com a direção e informamos às crianças sobre a visita à UFAL, o que as deixou extremamente eufóricas, pois seria a primeira vez que participariam de uma visita ao *campus* através do subprojeto Pibid. Ao chegarmos no local, foi nítido ver o brilho nos olhos de cada um ao conhecer um ambiente novo cheio de possibilidades. Além disso, foi notório o engajamento das crianças ao participarem da aula de forma animada do início ao fim.

Observou-se no decorrer das aulas e através do *feedback* dos alunos, posteriormente, que muitos não conheciam as modalidades paralímpicas e não sabiam sequer que estas existiam, porém, depois das atividades propostas, grande parte se sensibilizou e reconheceu a importância da existência do esporte paralímpicos para seus praticantes. Ao fim das intervenções, foi possível constatar que o objetivo de despertar o sentimento de inclusão e promover o entendimento do significado desta para a convivência em sociedade foi concluído com êxito.

A ideia de falar sobre futebol feminino surgiu com a nona edição da Copa do Mundo Feminina que aconteceu no ano de 2023, por se tratar de um assunto que estava em alta, no momento seria mais fácil chamar a atenção dos estudantes e manter um engajamento nas atividades propostas.

Uma aula de futebol feminino em um ano de Copa do Mundo pode ser uma oportunidade valiosa para promover a igualdade entre todas as crianças, incentivando-as a valorizarem a participação das mulheres no esporte. Além disso, pode ajudar a quebrar estereótipos sexistas e a promover a diversidade, ensinando a importância da inclusão e do respeito mútuo. Sendo também uma forma de incentivo à iniciação no esporte, principalmente para as meninas que podem se sentir representadas por grandes atletas.

A escolha de visitar o Estádio Rei Pelé e o Memorial Rainha Marta se dá pelo fato de poder proporcionar uma nova experiência para grande parte dos estudantes, que em sua maioria não teve a oportunidade de ir a tais lugares, tornando a visita um momento prático que auxilia no entendimento e aprendizagem do que é o futebol feminino, como surgiu e como se desenvolve dentro do estado de Alagoas. Para além dos registros relacionados ao futebol feminino, também foi observado, pelas crianças, registros em fotos, uniformes históricos e outros elementos representativos do foi e do que é o futebol masculino no estado de Alagoas.

Foi perceptível que vários escolares, mesmo sendo naturais do estado de Alagoas, não tinham a informação de que a melhor jogadora do mundo é alagoana, e alguns nem conheciam a atleta Marta, seis vezes premiada como melhor jogadora de futebol do mundo. Ao decorrer da aula, fomos encontrando resistência dos meninos em relação a mulheres jogando futebol, através de comentários negativos do tipo “meninas são mais fracas”, “meninas não sabem jogar bola”, “não sabem chutar”, entre outros, o que foi sendo desmistificado durante a aula por meio de atividades em que os meninos jogando contra as meninas o resultado foi um empate.

Através das atividades executadas, foi possível notar que os estudantes entenderam que mulheres podem sim jogar futebol, e que o esporte pode ser praticado por todos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Abordar temas como esportes paralímpicos e futebol feminino nas aulas de educação física é uma oportunidade de oferecer aos estudantes uma visão abrangente do mundo e do meio social que estão inseridos, promovendo a inclusão e a igualdade na escola.

Ao falar sobre os esportes paralímpicos, estamos quebrando estereótipos e mostrando que a deficiência não é uma limitação para a prática esportiva. Essas modalidades demonstram a superação de desafios pessoais e inspiram os alunos a valorizarem a diversidade e a resiliência.

Quanto ao futebol feminino, ensinar sobre essa modalidade contribui para combater o sexismo no esporte e promover a equidade de gênero. As meninas podem se sentir encorajadas a participar ativamente do futebol, desafiando estereótipos de que certas atividades são apenas para meninos. Além disso, ao aprender sobre o futebol feminino, os estudantes desenvolvem uma consciência crítica sobre a importância da igualdade de oportunidades e do respeito mútuo.

Fazendo uma reflexão desde o planejamento das aulas até a execução, concluímos que essa experiência acadêmica nos proporcionou uma visão mais aprofundada sobre o papel do docente na promoção de valores fundamentais por meio do Pibid. Além disso, essa vivência enriqueceu nossa formação acadêmica, permitindo tirar das aulas práticas a aplicação de conhecimentos teóricos em um ambiente real, constatando que a teoria e a prática são inseparáveis, o que proporciona a compreensão das necessidades individuais dos alunos e a prática de como adaptar exercícios de acordo com essas necessidades, reforçando nosso compromisso em ser agentes de transformação na educação.

Ao ministrar aulas sobre esses temas, estamos expandindo os horizontes dos alunos, ampliando sua compreensão sobre a diversidade e promovendo valores fundamentais, como inclusão, igualdade e respeito. Isso os prepara para se tornarem cidadãos mais conscientes e engajados em uma sociedade mais justa e igualitária.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, B.S. **Experiências no esporte paralímpico**: um passo a favor da inclusão. Rio de Janeiro: Instituto Benjamin Constant, 2020, p. 37-98.

DOUGLAS, M, C, F. **A Educação Física escolar como ferramenta de inclusão (cidadã)**. Brasília :Unb, 2022, p. 9-10.

SOUZA JUNIOR, O. M.; DARIDO, S. C. A prática do futebol no ensino fundamental. **Motriz**. v. 8, n. 1, p 1 - 9, 2002. Disponível em: <<https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/motriz/article/download/6489/4742>> Acesso em: out. de 2023.

PEREIRA, A. L de L.; TAQUES, M. J. Jogos pré-desportivos e ludicidade como recursos metodológicos no processo de ensino e aprendizagem do conteúdo futsal. Horizontes - **Revista de Educação**, Dourados (MS), v. 5, n. 10, p. 70-90, 2017.<[779a71c89177ad8d64ad4343caecbda5280b](https://www.semanticscholar.org/urn:/779a71c89177ad8d64ad4343caecbda5280b).pdf (semanticscholar.org)>. Acesso em: 30 de jan. de 2024.

MALAGODI, L. S. **Futebol feminino e a educação física Escolar**: um estudo visando ao incentivo da modalidade. Campinas: Unicamp, 1999.

MUSSI, R. F; FLORES, F. F; ALMEIDA, C. B. Pressuposto para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. **Pesquisa em educação: abordagens em Portugal e Brasil**, [s. l.], 1 set. 2021. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2178-26792021000500060. Acesso em: 20 set. 2023.

RODRIGUES, D. O paradigma da educação inclusiva: reflexões sobre uma agenda possível. **Inclusão**, 1, 7-13, 2000. Disponível em: [p://hdl.handle.net/10451/5299](http://hdl.handle.net/10451/5299)htt. Acesso em: 19 de out. 2023.

SOCZEK, D. Pibid como Formação de Professores: reflexões e considerações preliminares. Formação Docente – **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, [S. l.], v. 3, n. 5, p. 57-69, 2018. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbfp/article/view/46> Acesso em: 7 nov. 2023.

WESTIN, R. **Futebol feminino já foi proibido no Brasil, e CPI pediu legalização**, Agência Senado, 2023. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/especiais/arquivo-s/futebol-feminino-ja-foi-proibido-no-brasil-e-cpi-pediu-legalizacao#:~:text=Por%20mais%20de%2040%20anos,foram%20proibidas%20de%20jogar%20futebol.> Acesso em: 19 out. 2023.

4

*Aline Lima Rodrigues
Cássio Vinicius Marinho Fernandes
Eric Martins dos Santos
Laís Sibaldo Alves Santos
Maria Heloise Silva dos Santos*

ABRIL VERDE:
RELATO DE EXPERIÊNCIA DE AÇÕES NO
MÊS DO COMBATE AO SEDENTARISMO

INTRODUÇÃO

O sedentarismo é o comportamento diário que se caracteriza por uma grande quantidade de tempo destinada a atividades que não promovem um gasto energético significativo quando comparado ao gasto produzido em níveis de repouso ou atividades com baixo gasto de energia. Esse comportamento inclui atividades como ficar muito tempo sentado ou deitado, e sem a prática de atividades físicas (Guerra; Mielke; Garcia, 2014).

O sedentarismo acaba por se tornar uma das principais causas de doenças que não são geradas necessariamente devido a carga genética, e sim pela falta da prática de atividade física. Em caso de doenças genéticas, o sedentarismo tem o poder de agravá-las, como o aumento da possibilidade de adquirir diabetes, hipertensão e as demais comorbidades citadas acima. O sedentarismo traz consigo sinais e sintomas, que evidenciam sua presença naquele indivíduo, surgindo “repentinamente”, como: cansaço excessivo, falta de força muscular, dor nas articulações, acúmulo de gorduras viscerais e arteriais, aumento de peso e até roncos durante a noite (Conexa Saúde, 2022).

Durante a pandemia da doença do coronavírus (COVID-19), foi relatado no artigo de Ferreira *et al.* (2021) que a permanência em casa, cumprindo distanciamento social indicado pelas autoridades municipais, foi um dos indicadores de comportamento sedentário com valores elevados, principalmente o tempo de tela. Assim, com a diminuição, a prática de atividades físicas foi reduzida, pois as pessoas não estavam frequentando os locais que costumavam se exercitar, como as academias ou os espaços abertos, e por muitas vezes se sentirem desmotivados e não praticavam atividades em suas residências (Conexa Saúde, 2022).

O conceito de Atividade Física é definido por qualquer movimento voluntário produzido pela musculatura que resulte num gasto de energia acima do nível de repouso (Brasil, 2021). A Atividade Física é a principal combatente do sedentarismo, e é a estratégia mais recomendada, inclusive pela Organização Mundial da Saúde (OMS, 2022), para tratamento de doenças como: hipertensão, obesidade, diabetes, cardiopatias, entre outras (Conexa Saúde, 2022).

A promoção da atividade física é uma estratégia importante para combater o sedentarismo e melhorar a saúde da população. É importante que essa promoção seja acessível, atraente e acompanhada de campanhas de conscientização. A atividade física regular ajuda a prevenir doenças crônicas, como cardiopatias, diabetes tipo 2, obesidade e alguns tipos de câncer. Além disso, ela melhora a aptidão física, fortalece os músculos e os ossos, reduz o estresse e melhora a qualidade de vida (Assumpção; Morais; Fontoura, 2002).

Alagoas é o estado com a maior taxa de adultos considerados sedentários em 2019, de acordo com a Pesquisa Nacional de Saúde (PNS) divulgada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Os dados mostraram que 49,3% dos adultos em Alagoas eram insuficientemente ativos, ou seja, não praticaram atividade física ou a realizaram por menos do que 150 minutos por semana considerando lazer, trabalho e deslocamento para o trabalho. As mulheres alagoanas (54,7%) se mostraram mais sedentárias que os homens (42,9%). Em Maceió, 45,5% eram insuficientemente ativas, enquanto o percentual de homens na mesma situação era de 30,5% (G1, 2020).

A campanha do abril verde foi lançada pelo Conselho Federal de Educação Física (CONFEF), com o intuito de mostrar à sociedade que ficar parado não é normal. Tendo como mascote o bicho preguiça, a iniciativa adota um tom bem-humorado, para trazer à tona um tema tão desconfortável quanto necessário. A ação busca mostrar as consequências do sedentarismo e incentivar a prática de atividade física (CREF20/SE, 2022).

O motivo da realização deste relato de experiência é a propagação das práticas corporais, com o intuito de promover a saúde por meio do movimento, visando o bem-estar físico, cognitivo e psicossocial dos alunos, docentes, gestores e colaboradores de uma escola da rede estadual do município de Maceió-AL, na qual o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) está sendo desenvolvido. Desta forma, objetivamos, por meio deste, relatar as principais ações que ocorreram no dia da campanha “Abril Verde”.

Este projeto apresenta grande relevância para alertar as pessoas sobre a importância da prática regular de atividade física, contribuindo para a manutenção de uma vida saudável e a prevenção de doenças relacionadas ao sedentarismo, apresentando os efeitos negativos que ele traz ao corpo e à mente, além de destacar os benefícios da atividade física para a saúde física e mental.

O relato pode ser útil para promover a conscientização sobre a importância de praticar atividades físicas e combater o sedentarismo na prevenção de doenças, trazendo benefícios e melhorias na qualidade de vida e no bem-estar da população, além de contribuir como possibilidade de ação para professores da educação física, bem como os profissionais da saúde atuantes na área da educação.

MÉTODO

Utilizamos o relato de experiência para apresentar as ações realizadas no projeto abril verde, em que será descrita a experiência vivenciada, seu desenvolvimento e sua execução. De acordo com Rosa (2023), o relato de experiência funciona como um relatório das experiências experienciadas em uma determinada situação vivida. Trata-se de um texto em que você possa analisar tópicos que considere significativos na sua evolução como discente.

A experiência foi uma das ações do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência edição 2022 - 2024, realizada em uma escola da rede estadual de ensino da cidade de Maceió-AL, no bairro do Benedito Bentes II, que apresenta nível socioeconômico classificado como baixa renda. A intervenção foi direcionada aos profissionais da escola e aos alunos do 4º e 5º ano do ensino fundamental.

A ação realizada se deu por uma palestra interativa, utilizando vídeos e slides contendo as informações necessárias sobre o tema. Com o auxílio dessas ferramentas foram feitas exposições e debates sobre a atividade física e o sedentarismo, enfatizando suas causas e consequências. Após as conversas, foram realizadas algumas atividades de práticas corporais para influenciar no bem-estar físico e emocional dos participantes. As informações trazidas estiveram baseadas no Guia de Atividade Física para a População Brasileira (Brasil, 2021).

A intervenção com os alunos foi realizada no dia 18 de abril de 2023, e a intervenção com os profissionais da escola aconteceu no dia 25 de abril de 2023.

INTERVENÇÃO COM OS ALUNOS

A ação foi feita com as turmas do 4º e 5º ano do ensino fundamental I. As intervenções foram divididas em dois momentos, os pibidianos (acadêmicos do curso de Educação Física Licenciatura) que se sentiram à vontade para estar à frente explicando o tema, foram responsáveis junto com a professora supervisora por esse primeiro momento em que os alunos estavam em sala de aula, e foi exposto por meio de slides e vídeos os conceitos de sedentarismo (consequências e causas), atividade física e do abril verde.

Esse momento foi realizado de forma dinâmica, buscando promover a prática de atividade física; ao serem indagados se praticavam algum tipo de atividade física, a maioria dos alunos respondeu que não, e os poucos que responderam que sim, por sua vez, praticavam futebol; outros falaram que ajuda a mãe nas tarefas domésticas (pois a atividade física não se enquadra somente na realização de esportes, ela também está presente no tempo livre, no deslocamento, no trabalho e nas tarefas domésticas). Foi discutido também qual tempo seria adequado para a prática dessas atividades, pois a intensidade da atividade física é dividida em leve, moderada e vigorosa; para os alunos que estavam presentes, a mais recomendada foi a de intensidade moderada, considerando os padrões de segurança.

O segundo momento foi realizado após os diálogos e exposição sobre o tema na sala de aula. Eles foram levados para o espaço aberto da escola, para realizar algumas atividades práticas que influenciaram no bem-estar físico e mental. Para essa ação, o grupo de pibidianos, junto com a professora supervisora, pensou em algumas atividades divertidas e que movimentam os alunos.

A primeira atividade, que serviu como um aquecimento, foi a dança das cadeiras (realizada ainda em sala para aproveitar as cadeiras). Nessa atividade, as crianças puderam se movimentar utilizando também a concentração, pois eles tinham que prestar atenção na música, que quando parasse de tocar, teriam que sentar na cadeira. Aquele que ficasse de fora, saía e levava uma cadeira junto, até que ficasse apenas um aluno na brincadeira. Os alunos gostaram da atividade e não queriam mais parar, sempre que acabava uma rodada, eles pediam para repetir.

A segunda atividade escolhida foi um quiz de perguntas relacionadas ao tema que foi abordado na sala (Abril Verde). Para essa brincadeira foi formada duas equipes, ao comando, os que estavam representando cada equipe tiveram que correr até um local marcado e pegar uma bolinha que estava no chão, aquele que pegasse

primeiro tinha o direito de responder a uma pergunta; se acertasse, estourava-se um balão com água no colega da equipe oposta; se errasse, seria feito o contrário (o colega que estourava nele). Foi uma brincadeira que exigia o movimento, mas também testava o conhecimento deles sobre o sedentarismo e atividade física. Muitos deles erraram perguntas básicas e se distraíram com os balões, querendo estourar no outro sem ouvir a pergunta antes. Apesar das distrações, foi uma ótima brincadeira para fazê-los se movimentarem e para testar o aprendizado dos alunos.

Após as brincadeiras, os alunos foram levados de volta para a sala de aula e foram questionados sobre quais as práticas que eles mais gostaram de realizar e o que tinham aprendido com elas. Uma aluna do 4º ano respondeu todas as perguntas corretamente, enquanto os outros erraram algumas. Todos gostaram das brincadeiras, pois foi algo que chamou a atenção das crianças, e a união do aprendizado com as brincadeiras foi uma ótima forma para que eles absorvessem o conteúdo que foi exposto.

INTERVENÇÃO COM OS PROFISSIONAIS DA ESCOLA

Os profissionais de educação da escola foram reunidos na biblioteca (em um horário específico, após a reunião de conselho de classe), onde foi realizado o primeiro momento, e da mesma forma que aconteceu com a intervenção com os alunos, os pibidianos que se sentiram à vontade ficaram à frente para explicar a ação e os assuntos que foram abordados (abril verde, sedentarismo, atividade física, benefícios e importância). Para essa exposição, foi utilizado slides com as informações necessárias que seriam explicadas.

Com os adultos, a cada conceito era feito uma pausa para que eles falassem sobre suas experiências, se achavam que eram sedentários, ou se praticavam algum tipo de atividade física. No geral, a maioria não praticava atividade física, então foi explicado os benefícios que ela pode trazer para o nosso corpo e sua importância, assim como as consequências que o sedentarismo poderia acarretar.

Após essa explicação, alguns participantes ficaram com dúvidas sobre quais práticas deveriam realizar. Como a maioria seria iniciante nas atividades físicas, foi recomendado que comessem com intensidade leve e assim ir avançando de acordo com as individualidades de cada um dos profissionais. Também foi explicado sobre o tempo necessário para que determinado movimento ou atividade tivesse algum efeito positivo sobre o corpo. A partir das perguntas que foram surgindo, foi percebido que as pessoas não tinham participado de muitas ações que tivessem o intuito de informar sobre os cuidados com o corpo e com a mente a partir da atividade física, foram feitas algumas recomendações e sanadas todas as dúvidas.

O segundo momento foi realizado no auditório da escola. Para os adultos, preparamos um tempo de atividade para relaxamento do corpo e da mente, utilizando a meditação *Mindfulness*, que compreende aspectos como o controle da atenção, a regulação emocional e a consciência auto-relacionada (Sezer; Pizzagalli; Sacchet, 2022). Os que concordaram em participar foram chamados para sentar nos tatames, e a professora supervisora, juntamente com uma pibidiana, estavam coordenando a atividade, com movimentos respiratórios e olhos fechados, para que eles relaxassem. A atividade teve duração de aproximadamente 15 minutos e contou com o auxílio de um áudio que guiava as ações do *mindfulness*. As professoras que estavam presentes gostaram da experiência e falaram que buscariam praticar mais atividades físicas e tentariam encontrar um tempo para fazer a atividade do relaxamento.

RESULTADOS

O planejamento das ações se deu de forma coletiva e, em reuniões entre os membros do núcleo Pibid da escola, foram feitas buscas na literatura à respeito da temática, bem como foram produzidos um flyer contendo informações sobre como ser fisicamente ativo no dia a dia (para ser distribuídos aos profissionais da escola) e um vídeo a ser disseminado à toda comunidade escolar, contendo informações sobre atividade física (definição, dimensões, benefícios e recomendações para crianças, jovens e adultos) e sedentarismo (conceito, causas, consequências e prevenção). A proposta da ação foi apresentada para a equipe gestora da unidade, que recebeu de forma positiva e articulou a data e logística para a realização com os professores.

As intervenções com os alunos aconteceram durante as aulas de educação física, com alguns vídeos sobre o assunto, brincadeiras e quiz, como foi citado anteriormente. A seguir, serão destacadas as falas de dois estudantes participantes:

O que vocês fizeram foi uma coisa que pode ter ajudado muitas pessoas, porque podem ter meninos que poderiam estar sofrendo com isso (sedentarismo) ou que poderiam estar precisando dessa ajuda, então o que vocês fizeram foi muito importante, não só isso, vocês fizeram muitas coisas que ajudaram muitas crianças, adolescentes e pré-adolescentes, porque estamos aí nessa faixa. Eu ficava muito tempo em casa, mexendo no celular, e agora eu estou mais ativo na rua, andando de bicicleta, ajudando meus amigos, jogando bola e tal (Masculino, 11 anos).

É bom! porque tem gente que ao invés de fazer essas atividades físicas, fica sentado ou deitado. É importante andar de bicicleta, correr, ter um alimento bem bom, não é hambúrguer, pizza, essas coisas, tipo vegetais, frutas. Tem aquelas pessoas que ficam só na tv, e isso faz mal pra ela mesma. Tem vezes que, quando eu tô um pouco atrasada

pra ir pra escola, eu não faço. Minha mãe falou que é pra eu comer um pouquinho de fruta, aí eu como fruta, como brócolis, agora eu tô gostando, porque antes eu não gostava não, é bom, eu faço essas coisas, algumas, não vou mentir, mas faço (Feminino, 10 anos).

Com os profissionais, tivemos 2 momentos (palestra e prática) como também foi citado. Duas professoras relataram o seguinte:

É impactante quando você entende o que você ser sedentário vai causar na sua vida futuramente. No meu caso impactou porque é muito difícil quem é obeso, quem está sobrepeso e quem é sedentário aceitar que está nessa situação. Primeiro: dores nas pernas. Como eu já faço parte dos 50, já tenho 51 anos, então, assistir a palestra e entender o quão é necessário você fazer exercício foi impactante pra mim, tanto que hoje eu 'tô' na academia, melhorei na alimentação, melhorei em todos os sentidos devido a isso.

Quando eu era jovem eu praticava esporte, 'né', eu jogava handebol, só que a vida nos leva para caminhos tortuosos, aí eu não fazia mais caminhada, não fazia nada, até andar de bicicleta eu parei, então, foi chocante pra mim ver todo aquele diálogo, tudo o que vocês mostraram, aquilo é real, é verdade e eu estou na academia de abril, maio, por aí, e pretendo não parar, tenho preguiça? tenho! Vou três vezes na semana, mas só em 'tá' praticando três vezes por semana já muda muito, como eu já vejo resultados na minha vida, respiração, locomoção, o peso também, não perdi tanto, mas vale a pena, estão de parabéns. Só três dias que eu faço, que vou para a academia, só três dias, eu sentia muitas dores no joelho, subir escada pra vir para a sala era horrível, aí depois da palestra, sem mentira nenhuma, sem demagogia, eu conversei com minha filha e disse: eu ouvi coisas hoje que foi assim, sabe aquele tapa na cara que diz que os sinais estão vindo, te mostrando que o caminho é esse e você só acredita quando acontece com você? Bom, eu estou com 50, 'já já' estou com 60 e, se eu não cuidar agora, mais tarde vai ser mais difícil. Então assim, hoje eu não

sinto, pra caminhar tá ok, só três vezes na semana, eu não vou a semana inteira, mas muda muito. A alimentação também, porque quando eu acordo 4:40 da manhã, vou para a academia, chego 5 horas na academia, fico uma hora, mais ou menos, 1 hora e 20 minutos fazendo exercícios nas máquinas lá, faço caminhada e tudo, até pra vir pra escola antes, pra vir caminhando, eu cansava, hoje eu consigo vir sem me cansar tanto, e os dois dias que eu falto, eu sinto falta do exercício, porque muda muito. Eu passei uma semana pra fazer o teste, pra ver como meu corpo ia se comportar, uma semana que eu fiquei sem, parece que ele (o corpo) disse assim: se tu parar, tu vai ficar enferrujada. Realmente tem tudo a ver. A vida sem exercícios, infelizmente ou felizmente, a gente só vai saber lá no futuro (Professora 1, 51 anos).

Estou fazendo academia, já estou com acompanhamento com a nutricionista, apesar de que eu sou ruim pra comer, minha nutricionista puxou minha orelha e disse: você não come muito. Mas eu não tenho horário. Tô com fome agora, então como agora. Aí, principalmente eu que já sou fofinha, sei que tenho que comer de 3 em 3 horas, mas eu não faço isso, a vida do professor é tão corre corre, que a gente, quando vem lembrar de comer, é quando a barriga tá roncando. Aí eu comecei já a me policiar, já comecei a fazer academia, pra me ajudar também, porque eu sinto muitas dores nas articulações, então, com a ajuda de vocês, aí deu mais uma força de dizer: bora! se polícia mesmo. Então a gente tem que procurar o que é melhor pra nossa saúde. Mudou meu pensamento, porque se a gente não começar a nos policiar e procurar o que é melhor pra gente, quem vai? Somos nós por nós mesmos, principalmente na minha idade já, né? Porque eu não sou tão novinha quanto os meninos não, já sei que tenho que começar a cuidar de mim (risos), então, se vocês que são mais novos estão mostrando pra gente que tá bom de começar a se cuidar, imagine eu. Então vocês foram exemplos pra gente começar a se cuidar (Professora 2, 50 anos).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Abril Verde, além de expor a teoria do assunto e explicar os conceitos sobre o tema, também realizou-se atividades práticas como forma de os estudantes que estavam envolvidos compreenderem o conceito na prática, percebendo assim a sua importância e os benefícios que trazem para o corpo. Em relação aos profissionais da escola que se fizeram presentes na ação, surgiram muitas perguntas que foram sanadas no decorrer da apresentação. Ademais, fora relatado que iriam ser mais fisicamente ativo para a prática de exercícios físicos, assim como os estudantes também concordaram em praticar mais vezes.

Atendendo ao objetivo desta ação, foi possível despertar um interesse pela prática regular de atividade física, trazendo informações evidenciadas sobre o tema e contribuindo para a promoção da saúde dos profissionais da educação e alunos do 4º (quarto) e 5º (quinto) ano da escola.

Diante dos resultados obtidos neste presente relato, pode-se concluir que a intervenção do Abril Verde constituiu-se de um excelente meio para disseminar informações sobre a importância de praticar atividade física e também sobre as consequências que o sedentarismo causa na nossa saúde, contribuindo assim para ajudar os estudantes e professores que participaram desta intervenção a procurar atividades na qual se identificasse para que se mantenham fisicamente e mentalmente saudável, assim, elevando a autoestima e melhorando a qualidade de vida.

REFERÊNCIAS

ALAGOAS é o estado com a maior taxa de sedentários do Brasil, diz IBGE, **Portal G1**. 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/al/alagoas/noticia/2020/11/19/alagoas-e-o-estado-com-a-maior-taxa-de-sedentarios-do-brasil-diz-ibge.ghtml>. Acesso em: 9 maio 2023.

ASSUMPÇÃO, L.; MORAIS, P.; FONTOURA, H. **Relação entre atividade física, saúde e qualidade de vida**. [s.l.: s.n.] 2002. Disponível em: https://extensao.cecierj.edu.br/material_didatico/sau2201/aula08_TC01.pdf. Acesso em: 29 jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Guia de Atividade Física para a População Brasileira** [recurso eletrônico] / Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção Primária à Saúde, Departamento de Promoção da Saúde. – Brasília: Ministério da Saúde, 2021. Disponível em: https://bvsm.sau.gov.br/bvs/publicacoes/guia_atividade_fisica_populacao_brasileira.pdf. Acesso em: 27 jun. 2023.

CONSELHO REGIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA DE SERGIPE (CREF20/SE), 2023. **Campanha Abril Verde: Mês de Combate ao Sedentarismo**. Disponível em: https://www.cref20.org.br/noticia/184/campanha_abril_verde_mes_de_combate_ao_sedentarismo. Acesso em: 9 maio 2023.

CONEXA SAÚDE. **Quais as consequências do sedentarismo no Brasil? Entenda!** 2022. Disponível em: <https://www.conexasaude.com.br/blog/o-que-e-sedentarismo/>. Acesso em: 9 maio 2023.

GUERRA, P. H.; MIELKE, G. I.; GARCIA, L. M. T. Comportamento Sedentário. **Revista Corpoconsciência**, Santo André, v. 18, n. 1, p. 23-36, jan/jun., 2014. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/corpoconsciencia/article/view/3568/2511>. Acesso em: 29 jun., 2023.

ROSA, N. Entenda como fazer um relato de experiência e ajude a comunidade científica. **METZGER**, 2023. Disponível em: <https://blog.metzger.com/relato-de-experiencia/>. Acesso em: 29 de jun. 2023.

SEZER, I.; PIZZAGALLI, D.; SACCHET, M. Resting-state fMRI functional connectivity and mindfulness in clinical and non-clinical contexts: A review and synthesis. **Elsevier**, v. 135, 104583, abril. 2022. Disponível em: https://meditation.mgh.harvard.edu/publication_pdfs/22_Sezer_NBR.pdf. Acesso em: 12 de jul. 2023.

5

*Aline Maria Silva da Cunha
Maria Eduarda Ricciardi Soares
Bruna Ellen de Moura Calixto
Simone Makiyama*

GAMIFICAÇÃO E LITERATURA NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA:

**A PRÁTICA REFLEXIVA
NA FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE**

INTRODUÇÃO

Para que o profissional docente seja capaz de executar suas funções dentro da sala de aula com confiança, este precisa passar por diversas fases de formação, dentre elas, a observação do contexto educacional, análise de materiais didáticos e reflexões sobre a prática pedagógica. Levando isto em consideração, o Programa Institucional de Iniciação à Docência (Pibid) visa proporcionar ao licenciando a experiência de acompanhar o dia a dia da educação básica estando inserido no ambiente escolar. Como parte deste Programa, o subprojeto de Letras Inglês na Universidade Federal de Alagoas foi proposto e coordenado por uma docente universitária, com o envolvimento de 24 graduandos, atuando em 3 escolas estaduais, sob a supervisão de um professor lotado em cada uma dessas escolas, com duração de 12 e 18 meses.⁴

Dentre os principais objetivos do subprojeto estão a promoção da articulação entre teoria e prática dos processos de ensino e aprendizagem de língua inglesa, permitindo que os bolsistas reflitam sobre a prática docente enquanto vivenciam o cotidiano escolar, bem como a implementação de ações educativas e culturais que colaborem com o desenvolvimento do ensino de língua inglesa no ambiente educacional. Da mesma forma, compõem o conjunto de metas do subprojeto o estímulo do uso pedagógico de recursos tecnológicos - visando o acesso a informações e o desenvolvimento crítico e reflexivo dos alunos da escola, a divulgação de ações e investigações realizadas durante o período de vigência do Programa - objetivando a prática científica dos graduandos.

4 Os subprojetos do Pibid têm duração de 18 meses. No entanto, na edição que contempla o presente artigo, algumas escolas começaram a participar do Programa 6 meses após o seu início.

Neste contexto, este trabalho visa apresentar as reflexões de duas graduandas participantes do Pibid, professoras em formação inicial (doravante PFI) na aplicação de uma sequência didática para o desenvolvimento da compreensão escrita de língua inglesa em uma turma do Ensino Médio de uma escola pública na periferia de Maceió - Alagoas.

Para abordar essa questão, trataremos da experiência vivida em umas das três escolas que participaram do subprojeto em tela. A Escola Estadual Dom Otávio Barbosa Aguiar se localiza em uma região periférica da cidade de Maceió - Alagoas, e oferece quase duas mil vagas, sendo 730 para o Ensino Médio Regular, 735 para o Ensino Fundamental Regular e 530 para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) nos níveis Fundamental e Modular, todos na modalidade presencial. Durante o período de atuação do Pibid, os membros do subprojeto acompanharam turmas do Ensino Médio entre maio e dezembro de 2023.

O nosso primeiro contato com a instituição educacional ocorreu durante a reunião inaugural com a professora-supervisora. Esta ocasião foi importante para nos familiarizarmos com a escola e suas instalações. A supervisora nos guiou pelas salas de aula, biblioteca, auditório e demais dependências, incluindo as salas da coordenação e da direção. Além disso, fomos apresentadas ao corpo docente vigente.

Durante essa reunião, discutimos informações pertinentes à escola, como eventos, desafios enfrentados pela equipe docente e o perfil dos alunos matriculados, entre outros tópicos. A instituição atende a uma comunidade de baixa renda na periferia, enfrentando um contexto social desafiador no dia a dia. Muitos alunos manifestam desmotivação nos estudos, alguns priorizando a conclusão do Ensino Médio para ingressar no mercado de trabalho. Adicionalmente, vários deles enfrentam dificuldades na compreensão textual, tanto em inglês quanto em português.

Ao iniciar a fase de observação, pudemos compreender melhor esse contexto: constatamos, por exemplo, que a dimensão da sala não era apropriada para acomodar a quantidade de discentes, além de apresentar uma ventilação limitada ou inexistente. A duração das aulas se mostrou insuficiente para abordar determinados temas ou para realizar e corrigir atividades durante o mesmo encontro, tendo em vista que existe uma escassez de recursos tecnológicos, como a falta de projetores e equipamento para impressão, o que gera a necessidade da professora-supervisora precisar escrever o conteúdo a ser trabalhado no quadro branco. Além disso, a implementação do novo Ensino Médio reduziu a carga horária da disciplina de língua inglesa, afetando o tempo para o desenvolvimento das aulas.

Esse quadro já era apontado nos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998, p. 21) quando discorrem sobre as condições das salas de aula brasileiras: “carga horária reduzida, classes superlotadas, pouco domínio das habilidades orais por parte da maioria dos professores, material didático reduzido a giz e livro didático etc.” Ou seja, em termos estruturais, podemos concluir que pouca coisa mudou desde então.

Já a professora-supervisora que acompanhamos na escola busca ensinar inglês de forma que os alunos se sintam à vontade na sala de aula, adotando uma abordagem mais decolonial⁵ e discutindo temas relevantes que abrangem diversas áreas do conhecimento. Por exemplo, em uma das aulas, foi trabalhado um texto em língua inglesa sobre como fazer uma horta, o que tornou a aula interdisciplinar por transitar entre conteúdos da disciplina de língua inglesa e biologia. A escola, devido à falta de investimento, carece de projetos

5 De acordo com Walsh, Oliveira e Candau (2018, p. 6), a Pedagogia Decolonial busca “visibilizar, enfrentar e transformar as estruturas e instituições que têm como horizonte de suas práticas e relações sociais a lógica epistêmica ocidental, a racialização do mundo e a manutenção da colonialidade.” Assim, o fato de que a professora-supervisora incentiva os alunos a falarem inglês do seu próprio jeito, com sotaque alagoano, sem impor uma pronúncia de países hegemônicos como Estados Unidos ou Reino Unido, aponta para uma perspectiva mais decolonial de ensino.

que despertem o interesse dos estudantes pelo inglês, e a ausência de ferramentas para favorecer a aprendizagem acaba desmotivando tanto os alunos quanto a professora.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Tendo em vista que o subprojeto de Letras-Inglês tem, dentre seus principais objetivos, o de promover a articulação entre teoria e prática de conteúdos pertinentes ao processo de ensino e aprendizagem e de implementar ações educativas nas escolas, optamos por usar um texto literário como base para trabalhar o desenvolvimento da língua inglesa dentro destas metas norteadoras do projeto.

O uso da literatura em sala de aula proporciona aos estudantes a possibilidade de uma exposição à diversidade linguística, estilos narrativos e nuances culturais. A leitura de obras literárias não apenas aprimora as habilidades de compreensão e expressão escrita, mas também fomenta a apreciação estética e a empatia cultural. Assim, ao integrar a literatura no ensino de inglês, nutrimos não apenas a proficiência linguística, mas também o pensamento crítico e a compreensão holística da linguagem como veículo de expressão artística e cultural.

Como forma de se trabalhar o texto literário, escolhemos a gamificação defendida por Kapp (2012). De acordo com esse autor, no contexto educacional, a gamificação visa ensinar por meio do “uso das mecânicas baseadas em jogos, da sua estética e lógica para engajar as pessoas, motivar ações, promover a aprendizagem e resolver problemas” (Kapp, 2012, p. 10, tradução nossa)⁶. Em outras palavras, a gamificação corresponde ao uso de elementos de jogos dentro de diversos contextos de não-jogos, como o uso regras, desafios, sistemas, entre outros, no ambiente escolar.

6 No original: “Gamification is using game-based mechanics, aesthetics and game thinking to engage people, motivate action, promote learning, and solve problems.” (Kapp, 2012, p. 10)

Segundo Teixeira (1995, p. 23), o uso de jogos e atividades lúdicas apresentam duas características que podem auxiliar na motivação: “o prazer e o esforço espontâneo”. Desse modo, o processo de aprendizagem é favorecido, pois “[o] ser que brinca e joga é, também, o ser que age, sente, pensa, aprende e se desenvolve”

Para esse trabalho, nos apoiamos nos parâmetros da particularidade e da praticabilidade da Pedagogia do Pós-Método de Kumaravadivelu (2001), em que o primeiro se refere à importância de ser sensível ao contexto social, objetivos e necessidades de cada comunidade, e o segundo diz respeito à importância de professores teorizarem sua prática a fim de propor novos modos de ensinar. Como pesquisadores desse projeto, acreditamos que

[a] exploração pedagógica é uma parte integral da pedagogia do pós-método. Ao contrário da visão comumente mantida de que a pesquisa pertence ao domínio do pesquisador, a pedagogia do pós-método considera a pesquisa como pertencente aos múltiplos domínios dos aprendizes, professores e formadores de professores. Esses participantes, envolvidos na realização conjunta de operações de aprendizado/ensino, devem se envolver na exploração pedagógica, seja individualmente ou em colaboração (Kumaravadivelu, 2001, p. 554).⁷

Com a intenção de que a exploração pedagógica aconteça, é necessário que o profissional do ensino apresente um perfil reflexivo de sua prática. Como afirma Perrenoud (2002, p. 13), o professor é visto como “um pesquisador, um improvisador, um aventureiro que percorre caminhos nunca antes trilhados e que pode se perder caso não reflita de modo intenso sobre o que faz”. Nesse viés, esse teórico

7 No original: “*Pedagogic exploration is an integral part of postmethod pedagogy. Contrary to the commonly held view that research belongs to the domain of the researcher, postmethod pedagogy considers research as belonging to the multiple domains of learners, teachers, and teacher educators alike. These participants, engaged in the joint accomplishment of learning/teaching operations, ought to be engaged in pedagogic exploration either individually or collaboratively*” (Kumaravadivelu, 2001, p. 554).

(Perrenoud, 2002, p. 20, grifo do autor) assevera que a formação deve abranger, pelo menos, quatro aspectos:

1. Uma transposição didática e os referenciais de competência essencialmente orientados para as práticas efetivas de ensino e sua dimensão reflexiva.
2. Um lugar importante concedido aos saberes da e sobre a prática, para equilibrar o peso dos saberes a serem ensinados ou dos saberes eruditos descontextualizados.
3. uma formação que seja ao mesmo tempo universitária e profissional, livre tanto do academicismo clássico da *alma mater* como da obsessão prescritiva das escolas normais.
4. Uma formação que alterne, desde o início, uma forte articulação entre teoria e prática. A reflexão sobre os problemas profissionais só pode ser treinada caso refira-se constantemente às *práticas*. Se elas constituem um futuro longínquo e abstrato, como podem se transformar na *matéria-prima* do trabalho de formação?

Assim, com esses conceitos basilares em mente, planejamos preparar uma aula gamificada aliada ao formato das narrativas de detetives clássicos, em que se busca e analisa pistas para poder solucionar um caso (Todorov, 1970), com vistas a um maior engajamento dos estudantes.

METODOLOGIA

A partir das atividades de observações de aula, surgiu a proposta de esquematizar uma sequência didática que envolvesse o ensino da língua inglesa com o uso da literatura. A sequência teve

duração de uma aula - 60 minutos - em uma turma de 2º ano do turno matutino, com 32 alunos, com idades entre 18 e 22 anos.

Como texto literário, escolhemos o conto “A Aventura da Faixa Malhada” (*The Adventure of the Speckled Band*), escrito por Sir Arthur Conan Doyle, renomado escritor escocês na literatura criminal, criador do famoso detetive Sherlock Holmes.

O conto, originalmente publicado em 1892, narra a investigação de um assassinato pelo célebre detetive e traz uma jovem senhora enfrentando os desafios da sociedade daquela época como pano de fundo.

Considerando que histórias de detetive clássicas seguem uma sequência lógica para a resolução de um crime, vimos, na gamificação, uma metodologia oportuna, uma vez que esta compartilha dessa mesma característica, ou seja, há um encadeamento de atividades que precisa ser seguido para cumprir todas as fases do jogo.

Na elaboração da aula, também consideramos incorporar o vocabulário trabalhado anteriormente - partes da casa e mobília - como uma forma de revisão.

Após termos definido os objetos de conhecimento a serem trabalhados na aula, estabelecemos como trabalharíamos a compreensão escrita do conto por meio da gamificação (Kapp, 2012). Assim, criamos um caderno de investigação, onde os alunos têm missões a serem cumpridas (relacionadas ao conteúdo lexical a ser revisado) para que possam desbloquear pistas e acessar a partes do conto a fim de descobrir o/a autor/a do crime.

ATIVIDADE: RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para ministrar a aula, queríamos criar toda uma estética que trouxesse o estudante para dentro do universo detetivesco. Como anteriormente mencionado, elaboramos os cadernos de investigação com as fases do jogo, que os alunos deveriam cumprir para desbloquear as pistas. Também imprimimos crachás de agentes secretos, para terem a emoção de incorporar um personagem e ter a sensação de estar dentro de uma investigação. Da mesma forma, preparamos conjuntos de pistas para colocar nas paredes, formando um mural com as fases do jogo, e reservamos o auditório da escola para que os “detetives” pudessem transitar entre as pistas de modo mais tranquilo.

Porém, antes do começo da aula, tivemos alguns problemas de ordem estrutural. A parede do auditório não nos deu a possibilidade de criar um mural atrativo, com as pistas rodeadas por balões de ar, deixando, assim, a estética, que foi planejada, incompleta. Isso nos desestabilizou um pouco, apesar de não ter tido um impacto significativo na execução da aula, já que essa ambientação foi instaurada com a explicação da dinâmica da aula e a instrução que eles seriam detetives durante a aula, devendo criar um nome fictício para o seu personagem e para sua agência de investigação, que corresponde ao seu grupo de trabalho.

Demos as instruções e explicamos as regras: eles receberiam um caderno de investigações com as fases a serem cumpridas, ou seja, eles teriam que encontrar e colar as partes da casa e mobília para poderem “desbloquear” as pistas e terem acesso ao conto.

Os alunos ficaram bastante empolgados com a atividade, causando agitação e barulho, e muitos não seguiram as regras. Mesmo com a dinâmica de contenção “Attention!”, explicada previamente, em que, ao ouvir essa palavra, os alunos levantariam a mão e o último a fazê-lo, responderia a uma pergunta da professora, houve

dificuldade para controlar a turma. Ao refletir sobre essa etapa, concluímos que, se tivéssemos disposto um cartaz com as diretrizes do jogo para guiá-los em vez de somente dar a explicação de forma oral, os estudantes poderiam recorrer a esse material para que pudessem se ater às regras.

Em suma, aspectos que acreditávamos estarem implícitos no jogo se revelaram como ambíguos para os alunos. Essa experiência nos permitiu constatar como cada turma tem suas especificidades: no dia anterior, aplicamos esta sequência didática em outra turma⁸, e a aula transcorreu normalmente, reforçando a relevância do parâmetro da particularidade no planejamento das aulas (Kumaravadivelu, 2001).

Embora o foco da aula tenha girado em torno da leitura do conto e da revisão lexical por meio da gamificação da aula, houve um momento em que os alunos discutiram o papel da mulher da sociedade da época em que o conto foi escrito com perguntas como: a) Há diferença do direito das mulheres na sociedade daquela época em comparação aos dias atuais? b) Como era o acesso à educação e a finanças demonstrado no conto? c) Os direitos das mulheres são respeitados atualmente? Explique seu posicionamento. Essas questões instigaram uma reflexão sobre como a mulher é considerada na nossa sociedade, provocando um momento de pensamento crítico e discussão entre os alunos, em que eles perceberam que ainda há conquistas a serem feitas para que os direitos da mulher sejam respeitados.

Por fim, encerramos a aula revelando a verdadeira solução do caso. Repensando sobre essa etapa, depreendemos que teríamos incentivado os estudantes a lerem o final do conto caso não tivéssemos revelado o mistério do crime. Outra possibilidade de atividade que pode ser feita seria trabalhar a escrita criativa a partir do mistério, elaborando, por exemplo, uma nova versão ou final para o conto.

8 No Programa de Apoio aos Estudantes de Escolas Públicas do Estado - PAESPE, um cursinho pré-ENEM que existe dentro da Universidade Federal de Alagoas - UFAL.

Ao final dessa aula, podemos concluir que essa experiência permitiu várias “aberturas à reflexão”, como advoga Perrenoud (2002). Percebemos a importância da formação inicial docente que abranja uma articulação consistente entre teoria e prática, como uma das quatro condições citadas por esse autor, ou seja, “[a] reflexão dos problemas profissionais só pode ser treinada caso refira-se constantemente às *práticas*” (Perrenoud, 2022, p. 20, grifo do autor).

Por fim, tais experiências são elementos que forjam nossa formação profissional, por meio do desenvolvimento de um olhar crítico e o pensamento reflexivo sobre nosso fazer docente, permitindo que tenhamos mais condições de lidar com as adversidades ao longo de nossa prática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossa vivência proporcionou uma série de aprendizados que contribuíram significativamente para nosso crescimento profissional. A partir dessas experiências, conseguimos identificar que cada turma possui suas vicissitudes, ilustrando a pertinência do parâmetro da particularidade na prática pedagógica (Kumaravadivelu, 2001). Ter ciência que existe essa singularidade, não somente em cada ambiente escolar, mas também entre as turmas do mesmo espaço educacional nos fez perceber a importância de entender e conhecer nossos alunos e incluí-los no planejamento das aulas.

Ao escolher narrativas detetivescas para trabalhar textos literários com a turma, acreditávamos estar abarcando o parâmetro da particularidade para a elaboração da sequência didática. No entanto, percebemos que deveríamos ter conversado com a turma para fazer um levantamento de interesses e, desse modo, estabelecer o gênero literário a ser trabalhado.

Através dessas vivências, percebemos que estamos construindo uma base sólida para o nosso desenvolvimento como professores em formação, ampliando nosso entendimento dos elementos que compõem a prática pedagógica.

Portanto, é imprescindível reconhecer a relevância que o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) desempenha na formação dos licenciandos, proporcionando relacionar a teoria estudada na graduação com experiências práticas, desde o início da licenciatura, com suporte de docentes da universidade e da escola básica. Com o propósito de aperfeiçoar a formação inicial docente e conseqüentemente, melhorar a qualidade de ensino nas escolas, passamos por diversos momentos em que refletimos o que envolve o ensino de língua inglesa, articulando teoria e prática. Para isso, tínhamos reuniões regulares, tanto com a coordenadora do subprojeto quanto com a professora supervisora da escola, com estudos dirigidos de textos teóricos, discussões sobre as observações, seqüências didáticas e intervenções na escola.

Vale ressaltar que a orientação da professora-supervisora tem sido essencial. Ela nos fornece suporte, não apenas para o nosso desempenho como professoras em formação, mas também para nos momentos em que conduzimos as intervenções pedagógicas, motivando-nos constantemente a seguir em frente. Assim, gradualmente, adquirimos confiança para ministrar aulas e nos preparamos para enfrentar os desafios que surgirão quando nos tornarmos profissionais formados.

Assim sendo, podemos afirmar que a experiência adquirida por meio da imersão nas atividades pedagógicas, tanto no acompanhamento dos alunos quanto na análise e reflexão sobre as aulas, proporcionou elementos valiosos para a nossa formação inicial docente. As intervenções desenvolvidas dentro do subprojeto se mostraram significativas para o campo de pesquisa, permitindo circunscrever o parâmetro da praticabilidade (Kumaravadivelu, 2001) e viabilizar a teorização da nossa prática pedagógica. Assim, o desenvolvimento de uma postura reflexiva para compreender e melhorar

a ação docente oportuniza “formar o professor na mudança e para a mudança” (Imbernón, 2004, p. 32).

Como forma de divulgar as pesquisas realizadas no âmbito do subprojeto, participamos de eventos científicos, como o II Encontro Nacional de Linguística Aplicada e a Semana Interinstitucional de Pesquisa, Tecnologia e Inovação na Educação Básica, além de eventos internos da própria Universidade Federal de Alagoas, como o Seminário Integrado de Socialização das Atividades dos Programas Pibid e PRP, e o Colóquio Word, Sight and Sound, do curso de Letras-ínglês, nos quais apresentamos propostas de atividades, registros e resultados de intervenções, análise de material didático, reflexões que surgiram durante o subprojeto.

Essas aulas são fundamentadas tanto no conhecimento adquirido durante a graduação quanto nas discussões realizadas em reuniões regulares com a coordenadora e a supervisora do projeto sobre nossa vivência na escola, ilustrando o período de transição de um professor principiante, mencionado por Perrenoud (2002, p. 19), ou seja, “oscilando entre os modelos aprendidos durante a formação inicial e as receitas mais pragmáticas que absorve no ambiente profissional”. Assim, ao imergirmos na rotina da escola, conseguimos identificar os desafios enfrentados pelos professores. Uma questão recorrente a esse respeito se refere à infraestrutura precária escolar, como foi mencionado no início deste capítulo. A fim de dirimir essa situação, buscamos encontrar alternativas para auxiliar no processo de ensino, como a confecção de materiais didáticos. Ações conjuntas de todos os licenciandos que atuam na Escola Dom Otávio, aliada aos relatos compartilhados de outros grupos em reuniões do subprojeto, proporcionam uma valiosa oportunidade para compreendermos as experiências de outros colegas e nos prepararmos para os desafios que enfrentaremos em nossa própria prática profissional.

REFERÊNCIAS

- BRASIL, **Ministério da Educação**. Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Brasília, 1998.
- DOYLE, Arthur. **As aventuras de Sherlock Holmes**. São Paulo: Cirando Cultura, 2019.
- IMBERNÓN, Francisco. **Formação Docente e Profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2004
- KAPP, Karl. **The Gamification of Learning and Instruction: Game-based Methods and Strategies for Training and Education**. San Francisco: Pfeiffer, 2012.
- KUMARAVADIVELU, Bala. Toward Postmethod Pedagogy. In: TESOL quarterly 35. n. 4, 2001, p. 537-560. Disponível em: <<https://doi.org/10.2307/3588427>>. Acesso em 10 jun. 2024.
- MOTTA, Aracelle Palma Fávero. O letramento crítico no ensino/aprendizagem de língua inglesa sob a perspectiva docente. In: **Dia a dia educação**. Londrina, 2008, pp. 379-4. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/379-4.pdf>>. Acesso em 22 jun. 2024.
- PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício do professor: profissionalização e razão pedagógica**; trad.Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.
- TEIXEIRA, Carlos E.J. **A ludicidade na escola**. São Paulo: Ed. Loyola, 1995.
- TODOROV, Tzvetan. **Tipologia do romance policial**. In: As estruturas narrativas. São Paulo: Perspectiva, 2006, pp. 93-104.
- WALSH, Catherine, OLIVEIRA, Luiz Fernandes, CANDAU, Vera Maria. Colonialidade e pedagogia decolonial: para pensar uma educação outra. In: **Education policy analysis archives**. n. 26, 201. pp. 83-83. Disponível em: <<https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/download/3874/2102>>. Acesso em 25 jun. 2024.

6

*Monike Bayma Marques
Joyce Monte Freire de Lima
Ronald Gabriel dos Santos Freitas
Nathalia Roberta Marques Gonçalves
Amaro Xavier Braga Junior*

A GAMIFICAÇÃO COMO MÉTODO DE TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA NO ENSINO DE SOCIOLOGIA EM UMA ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO MÉDIO INTEGRAL


INTRODUÇÃO

O subprojeto de Sociologia, ao qual estivemos vinculados, dentro do Pibid da UFAL, envolveu a aplicação de jogos digitais e analógicos no ensino de Sociologia (Braga Jr., 2022), com o objetivo de enriquecer as aulas dos professores supervisores e melhorar a qualidade do ensino na rede pública.

Esse texto, retoma os dados desenvolvidos nesse projeto, de forma mnemônica e hermenêutica, refletindo sobre a sua implementação e as questões da legislação em vigor. Devido às limitações de espaço, não nos aprofundamos em alguns conceitos trabalhados pela equipe, como o de Gamificação, que terminou sendo explorado e apresentado em outros textos dessa mesma coletânea. visamos contribuir com uma reflexão que retoma a legislação e as ações que tomamos na implementação do nosso subprojeto durante a execução do Pibid (2022-2024).

O PIBID E O SUBPROJETO DE SOCIOLOGIA

O Pibid é um projeto institucional de iniciação à docência tem como base legal a Lei nº 9.394/1996, a Lei nº 12.796/2013 e o Decreto nº 7.219/2010, busca fortalecer a relação entre a universidade pública e a rede estadual de ensino de Alagoas, focando na formação pedagógica na área de Sociologia. Ele se concentra na promoção de competências alinhadas com a BNCC e diretrizes nacionais para ciências humanas e sociais no ensino médio. O projeto visa também capacitar alunos na criação de material didático, facilitar o diálogo entre escolas e bolsistas, e proporcionar experiências práticas.



O projeto é organizado em núcleos, cada um com um coordenador, professor supervisor e alunos bolsistas. Instituições de ensino superior podem participar do Pibid (públicas, privadas e comunitárias), mas devem cumprir requisitos específicos, como possuir cursos de licenciatura legalmente reconhecidos e que tenham sua sede administrativa no país; possuir condições de qualificações e habilitações para execução do projeto, caso sejam selecionadas; ter cadastro no e-mec (cadastro nacional de cursos e instituição de educação superior); apresentar conceito institucional (CI) ou índice geral de curso (IGC) igual ou superior a 3 para serem submetidas a avaliação; ter preenchido o censo de educação superior de sua unidade federativa, e quando avaliadas, o conceito institucional obtido na última avaliação; no caso do IES estaduais e municipais que não possuem cadastro no e-Mec, deverá ser apresentado um ato autorizativo de funcionamento que será expedido pelo órgão de regulação de educação superior de sua unidade federativa, constando o conceito institucional obtido na uma avaliação.

Os licenciandos recebem bolsas para participar e ganham experiência prática na sala de aula, melhorando a qualidade do ensino. Para a aprovação e manutenção das bolsas, o desempenho acadêmico e o cumprimento das obrigações são considerados.

A QUESTÃO DA LEGISLAÇÃO NO BRASIL E EM ALAGOAS


Promulgada em 5 de outubro de 1988, a Constituição Federal (CF) brasileira (Brasil, 1988) é um dos documentos mais importantes do país. Ela se configura como a sétima constituição do Brasil, e têm um marco importante na história, pois marca o fim do regime militar e a redemocratização da nação. A constituição de 1988 estabelece um olhar inovador para vários temas, como questões dos direitos

humanos, garantias fundamentais civis, organização dos três poderes (executivo, legislativo e judiciário). E um dos que mais se destacou foi para com a Educação.

Em relação à educação, destaca-se no Art. 205: educação como direito de todos (devendo ser exercida pelo Estado e pela família), contribuindo para o desenvolvimento humano e exercício da cidadania e o Art. 206: V- valorização dos profissionais da educação que reconhecem a importância dos profissionais da educação estabelece que eles devam ter tratamento justo e valorização de sua carreira.

O ensino médio no Brasil compreende-se como a etapa final da educação básica, atendendo estudantes na faixa etária de 15 a 17 anos (há também de outras idades, devido a questões de repetências ou entrada tardia no ambiente escolar), ele está presente na constituição de 1988, considerando um direito de todos e dever do Estado. Ademais, partindo para o Ensino médio em específico é enfatizado que se deve proporcionar uma formação geral e sólida e preparação para o ingresso no ensino superior ou no mercado de trabalho, conforme os interesses de cada estudante e suas aptidões. Por fim, é válido ressaltar que a CF estabelece as diretrizes gerais da educação, sendo completada por leis e documentos específicos, por exemplo, a Lei de diretrizes e Bases da Educação (LDB), que contém aspectos como organização curricular, carga horária mínima e as competências que são desenvolvidas ao longo do ensino médio.

A LDB (Brasil, 1996) estabelece direitos e responsabilidades da escola e do governo na educação dos alunos. De acordo com a Lei Nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996, Art.1: a educação abrange processos formativos em diversos contextos, como família, convivência social, trabalho, instituições educacionais, pesquisa, movimentos sociais, manifestações culturais e sociedade civil. A educação deve estar relacionada ao mundo do trabalho e à prática social. Os princípios fundamentais da educação nacional incluem o dever da família e do Estado, baseados na liberdade e solidariedade humana. Além disso, a educação visa preparar os alunos para a cidadania e a inserção no



mercado de trabalho. O documento menciona as responsabilidades de garantia aos alunos provenientes de escolas públicas e privadas, destacando a importância da educação básica para o desenvolvimento dos alunos, promovendo a cidadania e preparando-os para o trabalho e estudos futuros. Outra normativa articulada a todas as outras anteriores é o PNE - Plano Nacional de Educação (Lei 10172/2001) que é um conjunto de metas, estratégias e ações que buscam orientar a educação brasileira para os próximos dez anos. Embora não tenha a mesma validade e obrigatoriedade como a LDB, O PNE tem um papel fundamental na democratização do ensino público gratuito, pois estabelece diretrizes para a promoção da educação de qualidade em todos os níveis, desde a educação infantil até o ensino superior. Outro documento que visa a assegurar o direito à educação às crianças e adolescentes é o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990). Em seu direito fundamental IV – Direito à Educação, Cultura, Esporte e Lazer prevê que a educação é fundamental para proteger crianças em situação de risco e vulnerabilidade social, não ameaçando o sistema de ensino ou a autoridade dos pais e responsáveis.

Desde a promulgação da LDB que o ensino médio vem passando por reformulações. Uma das mudanças mais drásticas e ainda recentes foi a Lei do Novo Ensino Médio - Lei 13.415/2017, no qual o currículo sofre ajustes pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber:

1. Linguagens e suas tecnologias;
2. Matemática e suas tecnologias;
3. Ciências da natureza e suas tecnologias;
4. Ciências humanas e sociais aplicadas;
5. Formação técnica e profissional.

A BNCC visa nortear os currículos educacionais das escolas que oferecem educação básica no Brasil, sendo escolas públicas ou das redes privadas, a lei federal busca conduzir e fundamentar as práticas administrativas e pedagógicas do novo ensino médio. A lei nº 13.415/2017 alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, resultando em algumas mudanças relativas a estruturação do ensino médio, no que se diz respeito a carga horária, a lei propõe um aumento de 800 horas para 1400 horas anuais, sendo essa aplicação de maneira gradual, nos primeiros cinco anos a escola passaria a ofertar 1000 horas anuais, e de maneira progressiva chegaria às 1400 horas, alcançando assim a proposta do ensino integral. Para lecionar as disciplinas da BNCC, é obrigatório que o profissional tenha certificação específica da área de atuação, norma imposta de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96. A mudança prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Art. 61, IV), diz respeito à flexibilidade no provimento de docentes para lecionar o itinerário formativo de formação técnica e profissional, ou seja, profissionais sem certificação mas com experiência prática, poderão ser selecionados para lecionar o itinerário formativo em questão, a escolha dos profissionais seria norteadada pelo critério do notório saber.

A SOCIOLOGIA NO CONTEXTO DO NOVO ENSINO MÉDIO

Pesquisadores atuantes no campo do ensino da sociologia têm externado repetidas apreensões quanto à continuidade dessa disciplina nas escolas, particularmente à luz da implementação da BNCC e da reforma do ensino médio, bem como à questão da qualificação dos docentes. Tais inquietações têm origem na medida em que a BNCC, em conformidade com a lei 13.415/2017 que promoveu mudanças no ensino médio, estipulam apenas língua portuguesa

e matemática como matérias compulsórias no âmbito da educação básica. A Sociologia, nesse cenário, permanece inserida no currículo, enquadrada como parte das ciências humanas e sociais aplicadas, em conjunto com História, Geografia e Filosofia. No entanto, as especificidades pertinentes a cada uma dessas disciplinas têm sido gradualmente absorvidas pelas noções de competências e habilidades, ocasionando incertezas quanto à profundidade do ensino proporcionado.

Em última análise, a despeito das diversas análises realizadas acerca da BNCC, há um consenso geral de que múltiplos agentes desempenharam papéis na sua formulação, com interesses no setor educacional exercendo influência no conteúdo da BNCC.

REFERENCIAL CURRICULAR DE ALAGOAS E O ENSINO DE SOCIOLOGIA

O mais recente Referencial Curricular de Alagoas, etapa do Ensino Médio (ReCAL), publicado em 2021, é apresentado pela Secretaria de Educação de Alagoas (SEDUC/AL) após ser aprovado pela Câmara Nacional de Educação, e é um documento que marca o início da aplicação prática do sistema do Novo Ensino Médio (NEM) no sistema de educação pública alagoano. Ele tem o objetivo inicial de guiar a comunidade docente alagoana, sendo uma base de orientação para que diferentes forças possam replanejar suas propostas de ensino médio e de práticas educativas.

O texto é exposto em etapas, iniciando ao fazer um pequeno apanhado analítico das juventudes alagoanas, trazendo também as leis e diretrizes que o texto segue e explicando brevemente a

mudança para o NEM. Logo depois, trabalha para descrever a educação integral e os desdobramentos didáticos no estado, avançando para a formação geral básica, separada pelas várias áreas de ensino. Por fim, é trabalhado no texto os caminhos formativos e suas possibilidades de ensino dentro da escola. Sendo um texto recente, que foi criado em conjunto por grandes forças do sistema educacional brasileiro e alagoano, oferece consigo uma perspectiva de que o NEM busca entender a realidade das juventudes alagoanas e se adaptar a elas. Também contextualiza, de forma bem técnica, a aplicação de diferentes aspectos desse novo sistema, como o projeto de vida e os itinerários formativos. Em relação às dimensões da educação integral aqui em Alagoas, o texto se baseia na BNCC e nos objetivos do Programa Alagoano de Ensino Integral (PALEI) para expor a realidade desse recorte educacional no estado, mas não entra em grandes detalhes em relação à dimensão didática no contexto das escolas integrais.

Já em relação a área das Ciências Humanas Sociais e Aplicadas, podemos notar uma discrepância no número de docentes colaboradores do texto se comparado às outras aulas, assim como bem menos espaço de discussão da área no texto em si. No pequeno texto dedicado a abordagem desta área em sala de aula e a aplicação da matéria de Sociologia dentro dela, é frisado pelos escritores a necessidade da interdisciplinaridade, mas sem nunca comprometer a singularidade de cada disciplina, já que seus diferentes métodos de ensino trazem diferentes perspectivas para os discentes. Finalmente, o texto apresenta seis competências que julga necessárias para a criação da grade curricular do ensino de Sociologia no ensino médio, sendo elas:

Competência 1- "Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir da pluralidade de procedimentos epistemológicos, científicos e tecnológicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a eles, considerando diferentes

pontos de vista e tomando decisões baseadas em argumentos e fontes de natureza científica." [...] Competência 2 - "Analisar a formação de territórios e fronteiras em diferentes tempos e espaços, mediante a compreensão das relações de poder que determinam as territorialidades e o papel geopolítico dos Estados-nações." [...] Competência 3 - "Analisar e avaliar criticamente as relações de diferentes grupos, povos e sociedades com a natureza (produção, distribuição e consumo) e seus impactos econômicos e socioambientais, com vistas à proposição de alternativas que respeitem e promovam a consciência, a ética socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional, nacional e global." [...] Competência 4 - "Analisar as relações de produção, capital e trabalho em diferentes territórios, contextos e culturas, discutindo o papel dessas relações na construção, consolidação e transformação das sociedades." [...] Competência 5 - "Identificar e combater as diversas formas de injustiça, preconceito e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos." [...] Competência 6 - "Participar do debate público de forma crítica, respeitando diferentes posições e fazendo escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade." (Recal, 2021, p. 297-300).

Na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, há dois caminhos formativos: "Ciências Humanas e os Desafios Contemporâneos" e "Memória, Patrimônio e Identidade". Cada itinerário necessita de um professor especializado em Sociologia, Filosofia, História ou Geografia. No primeiro itinerário, quatro objetivos são estabelecidos:

- Refletir sobre os principais conceitos e fenômenos relacionados aos grandes debates do mundo moderno, assim como os principais aportes metodológicos das Ciências Humanas, tais como: tecnologia e informação, ética e cidadania, meio ambiente e sustentabilidade, mundos do trabalho, políticas, relações de poder e processos históricos e conflitos sociais.

- Proporcionar aos estudantes um lugar de ensino-aprendizagem que possibilite a estes o contato com os métodos e objetos da pesquisa nas ciências que compõem a Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.
- Proporcionar situações de ensino-aprendizagem que permitam aos estudantes compreenderem a importância que a Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicada tem na construção de uma sociedade mais inclusiva em termos sociais;
- Incentivar ações no âmbito da participação política por meio da construção de ações e/ou projetos relacionados a questões de políticas públicas (Recal, 2021, p. 481).

Já no segundo itinerário, os objetivos definidos são estes:

- a. Utilizar estratégias, conceitos e métodos de cada um dos componentes da área para motivar os estudantes a conhecer/investigar a relação entre sociedade e o território de Alagoas nas suas várias dimensões: patrimonial, cultural, social e natural.
- b. Conscientizar os jovens da necessidade da preservação do patrimônio histórico-cultural como lugar de memória e identidade do povo alagoano, assim como da importância da construção de uma relação efetiva entre sociedade e órgãos de preservação patrimonial.
- c. Compreender o papel da memória nas formas de viver das populações, nas relações de poder e na formação do espaço geográfico.
- d. Refletir sobre possibilidades de políticas de sustentabilidade das comunidades a partir do uso do patrimônio material, imaterial e natural, e fomentar entre os estudantes ações de sustentabilidade e preservação da memória e da identidade alagoana.
- e. Reconhecer as diversidades de expressões culturais enquanto patrimônio alagoano e o papel dos movimentos sociais no processo de luta por legitimação (Recal, 2021, p. 492-493).

Ambos os itinerários não incluem orientações sobre a articulação do Projeto de Vida. Essa é a principal conclusão em relação à área de Sociologia e à integração do novo sistema de ensino.

A ESCOLA ESTADUAL MARCOS ANTÔNIO CAVALCANTI SILVA E O PROGRAMA ALAGOANO DE ENSINO INTEGRAL

A escola estadual Marcos Antônio Cavalcanti e Silva possui 4 turmas de 3º anos, integrados a cursos técnicos profissionalizantes: 3º “RH” recursos humanos, 3º “MAN” manutenção de computadores, 3º “EVE” eventos e 3º “MAR” marketing. A situação dessas turmas é particularmente relevante para a compreensão da condução do ensino de sociologia no ensino médio, anterior e após o processo de integração da instituição ao novo ensino médio. Os alunos dessas turmas são oriundos do período da pandemia, participando do começo do ensino médio de forma remota e permanecem no antigo sistema. Possuem duas aulas semanais de sociologia que contabilizam uma carga horária de 2 horas semanais. Por sua vez, os alunos dos 1º e 2º anos, já integrados ao novo ensino médio, possuem uma aula semanal de sociologia contabilizando a carga horária de uma hora. Os impactos da redução do tempo de ensino das aulas sociologia são perceptíveis, sobretudo, tomando como parâmetro de comparação as aulas de sociologia nas turmas não integradas ao novo ensino médio; uma vez que, nas aulas das turmas dos 1º e 2º anos, é possível notar um recorrente “hiato” no desenvolvimento dos conteúdos. A divisão dos momentos do tempo pedagógico em dias distintos prejudica a capacidade de aprendizado do conteúdo por parte dos alunos, uma vez que sua memória e engajamento com os conteúdos tende a diminuir quando tratados espaçadamente. Já, entre os terceiros anos, o tempo pedagógico regularmente completa o seu ciclo,

havendo espaço para a leitura, transcrição de um texto ou exibição de um filme, acrescidas de aulas expositivas, discussão e articulação com conteúdo. Notadamente, em razão de uma maior carga horária da disciplina sociologia, os alunos dos terceiros anos demonstram uma consciência maior dos temas trabalhados em sala de aula.

Com base no Projeto Político-Pedagógico (PPP), a escola foi estabelecida em 1994, inicialmente operando no bairro Tabuleiro dos Martins. Nessa fase inicial, seu foco era exclusivamente o ensino da 1ª série do ensino fundamental, nos turnos matutino e vespertino, com apenas duas salas de aula. Ela recebeu seu nome em homenagem a Marcos Antônio Cavalcanti Silva, um estudante alagoano do terceiro ano do ensino médio (conhecido como segundo grau na época) do Colégio Marista, que foi tragicamente assassinado em 1º de julho de 1984. A família de Marcos Antônio tinha laços com a família Fernando Ribeiro Toledo e solicitou que a escola fosse nomeada em sua homenagem.

Um marco importante na história da escola foi o lançamento do Programa Alagoano de Ensino Integral em 2015, segundo o pALei 2019, pois foi protagonista da criação da primeira unidade de ensino integral no bairro Benedito Bentes, em Maceió, como um projeto-piloto que se expandiu gradualmente. Atualmente, a Rede Estadual de Educação engloba 47 unidades de ensino médio como parte deste programa. Além disso, a escola ainda oferece Educação Profissional Técnica de Nível Médio integrada à Educação Básica, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio expressas na Portaria Nº 6, de dezembro de 2012.

A escola, atualmente, atende alunos do ensino médio, do 1º ao 3º ano, em período integral. Na presente época, apenas os primeiros e segundos anos já se adaptaram ao contexto do Novo Ensino Médio. Dentro do modelo de escola integral, alunos, professores e funcionários passam cerca de 9 horas na escola. Nesse contexto,

o Projeto Orientador de Turma (ProTurma) é uma parte fundamental do Programa Alagoano de Ensino Integral. O ProTurma envolve uma gestão mais intensiva da sala de aula, com foco na atenção individualizada e humanizada dos alunos. O Docente Orientador de Turma (DOT) desempenha um papel crucial na mediação de conflitos, no auxílio às aprendizagens e nas interações entre os alunos, bem como nas relações entre a comunidade escolar e os responsáveis legais dos alunos. No que diz respeito ao Programa Alagoano de Ensino Integral (pALei), a construção do projeto de vida dos alunos é trabalhada dentro do contexto do ProTurma, mantendo-se constante mesmo com a implementação do Novo Ensino Médio e a homologação da BNCC.

A luz do PPP de 2022 da escola, percebe-se que ela possui uma infraestrutura física que inclui: 01 sala de direção, 12 salas – 4 para cada série do ensino médio, 01 sala de coordenação pedagógica, 01 sala de secretaria, 01 sala de professores, 01 auditório, 01 biblioteca, 01 laboratório de ciências, 01 laboratório de informática, 01 sala de recursos, 01 sala multiuso, 01 almoxarifado, 01 cozinha, 01 dispensa, 10 banheiros - 5 para meninos e 5 para meninas, 04 vestiários - 2 para meninos e 2 para meninas, 01 quadra de esportes, 01 campo de futsal, 01 área coberta para lazer, 01 área descoberta para lazer e 01 estacionamento.

A GAMIFICAÇÃO

Em oposição às abordagens tradicionais de ensino, que se baseiam em aulas expositivas e leitura, com pouca participação ativa dos alunos e consideração de seus interesses, o uso de jogos como metodologia de ensino promove espaços mais interativos, democráticos e de diálogo na aprendizagem. Por meio dessa abordagem, é possível observar um maior envolvimento dos alunos no processo

de aprendizagem, criando afinidade e envolvimento emocional. Além disso, os jogos naturalmente desenvolvem habilidades como cooperação, valores éticos, negociação e resolução de conflitos.

Ao observar as dinâmicas interativas que os jogos proporcionam, incluindo associação, conflito e negociação, fica evidente que eles estimulam o desenvolvimento da capacidade de posicionar-se e resolver problemas de maneira dialógica e democrática, refletindo os princípios do pedagogo Paulo Freire:

[...] desde os começos do processo, vai ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e reforma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos conteúdos, nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender (Freire, 2002, p. 05).

O filósofo Huizinga reflete sobre a noção de jogo, definindo-o como:

[...] o jogo é uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e de espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da "vida cotidiana" (Huizinga, 2007, p. 33).

A ludicidade, segundo Luckesi (2000), refere-se ao estado interno em que alguém vivencia uma experiência plenamente, envolvendo a integração entre sentimentos, pensamentos e ações. O "Flow" é um estado mental profundo de envolvimento total em uma atividade sendo realizada pelo mesmo.

A gamificação é uma estratégia que utiliza elementos de jogos para motivar e engajar os alunos na aprendizagem. No ensino de sociologia no ensino médio, a gamificação pode ser usada para tornar o aprendizado mais dinâmico e interessante. Então, o uso da gamificação para fins pedagógicos é de suma importância para a criação do pensamento crítico e para o desenvolvimento social democrático de habilidades e convivência.

Nosso desafio, na implementação do Programa Pibid na escola, foi, justamente, como promover a transposição didática dos conteúdos do currículo de ensino de sociologia através da gamificação.

A GAMIFICAÇÃO NAS AULAS DE SOCIOLOGIA COM OS 3º ANOS

Seguindo nosso objetivo de pesquisa da gamificação em sala de aula, montamos em grupo um jogo baseado na plataforma Kahoot, onde criamos perguntas relacionadas ao assunto avaliativo que está sendo trabalhado nos 3s anos, "Escola, Educação e Transformação Social". Visando complementar a semana de revisão que antecede a semana de provas, aplicamos o jogo como um potencializador de ensino, a interação promovida pelo jogo seria uma forma cooperativa para a construção do conhecimento sociológico.

O Kahoot é uma plataforma parcialmente gratuita para a elaboração de quizzes educativos com o objetivo de trazer uma experiência educacional mais dinâmica. Utilizamos a plataforma como ponto de partida para criar uma experiência gamificada em torno do questionário, criando dinâmicas exteriores à plataforma, com o objetivo de promover a transferência didática para os alunos. Aplicamos isso ao criar uma dinâmica de competitividade entre dois grupos em cada sala de aula, separando a sala no meio e elaborando o jogo

de forma que fosse possível que a maioria dos alunos tivesse a oportunidade de participar da resposta das perguntas dadas.

O jogo funcionava da seguinte forma: após a divisão de dois grupos em lados opostos da sala, eram escolhidos um nome para os grupos e dois líderes, sendo um para cada grupo. Foi colocada uma única cadeira no meio da sala e os dois líderes deveriam competir em uma corrida pelo lugar na cadeira, sendo que apenas o grupo vencedor teria o direito de resposta. O jogo funcionava em um sistema de pontuação, e caso o representante do grupo que conseguiu a cadeira errasse, o ponto iria para a outra equipe. A cada rodada, o líder escolhia alguém para representar a equipe, e então seria mostrada a pergunta da vez, dando um tempo de exposição da pergunta e discussão das respostas com seus respectivos grupos. Este momento de interação com o grupo para a construção das respostas abre uma oportunidade de assimilação do assunto de forma cooperativa. Logo após, é dada a largada da corrida a cadeira.

Na tentativa de estabelecer um estado de Flow dentro do jogo trabalhado, nós criamos elementos em sala de aula que permitiam com que os alunos ficassem imersos no jogo e nas dinâmicas ao redor do mesmo. A cargo de exemplo, nós colocamos a trilha sonora do Rock Balboa como forma de fomentar um ambiente competitivo e cooperativo, e a necessidade de correr para conseguir responder gera uma sensação de tensão nos alunos.

Partindo para experiência prática, observamos que o estado de flow foi experienciado de diferentes maneiras pelas 4 turmas de 3º anos, onde o jogo foi aplicado. A julgar pelo nível de interação e proximidade, o 3º | RH e 3º | EVE atingiram os propósitos esperados, a participação nas turmas foi quase unânime e a competitividade dos grupos foi saudável, possibilitando um momento de aprendizado e interação sem muitas intervenções. Mas experiência gamificada não atingiu todos os seus potenciais nas turmas do 3º | MAR e 3º | MAN, onde tivemos problemas com conflitos ocorridos devido aos

problemas pessoais entre os alunos que foram trazidos para dentro da competição do jogo e que criou um ambiente não proveitoso, então foi necessário interromper o jogo várias vezes para evitarmos conflitos mais sérios dentro de aula. Portanto, diante das experiências observadas em sala, no contexto da gamificação, considerando seus efeitos e principais limitações, é possível inferir que o jogo enquanto recurso didático e os demais elementos gamificadores da aula, quando em condições propícias, puderam proporcionar um processo de aprendizagem ativa dos conteúdos da sociologia. Se beneficiando das próprias situações e tensões envolvidas na mecânica dos jogos para concentrar a atenção dos alunos na atividade.

Há pouco tempo, o núcleo elaborou um jogo analógico autoral intitulado de "Memória Sociológica" para aplicação nos 3º anos formato de fixação do conteúdo de surgimento e clássicos da sociologia. O jogo possui 104 cartas conceitos (52 Conceitos ao total), 52 cartas imagem e 8 cartas coringas. Nas cartas coringas, os grupos que estão jogando podem ter uma instabilidade dentro do jogo como também uma instabilidade, onde além de vantagens e desvantagens, existem desafios que devem ser cumpridos por algum integrante do grupo para evitar uma punição para os mesmos.

Esse novo jogo funciona da seguinte maneira: Os jogadores devem se dividir entre 2 a 4 grupos. A depender da quantidade de jogadores no total, as equipes devem ser divididas de modo nivelado. Tendo em vista que o jogo se apresenta como revisão dos conteúdos aplicados em sala de aula, os jogadores devem ter um bom conhecimento prévio dos conceitos que serão aplicados durante a jogabilidade. Todas as cartas conceitos e coringas devem estar viradas para baixo, onde somente as cartas imagem devem estar à mostra para os jogadores! Cada grupo tem direito a escolher uma carta. O representante do grupo que a pegar terá que ler em voz alta. O representante terá 1 minuto para a tomada de decisão, sendo ela em grupo ou individual. Se a carta em questão for carta conceito, os jogadores precisam procurar qual carta Imagem se adequa (segundo o pensamento

dele) à uma carta Imagem. Se acertar, a carta conceito volta para o lugar dela, porém virada para frente, e caso erre, ela volta virada para baixo. A cada acerto, o Grupo leva 1000 pontos.

CONCLUSÕES

As 4 turmas apresentaram formas diferentes na jogabilidade de ambos os jogos. O uso de estratégias também resultou diferença, já que na aplicação Kahoot era necessário um físico bom para correr e chegar a tempo de responder, enquanto no Memória Sociológica nada importava o físico, mas sim o conhecimento adquirido dentro de sala de aula sobre o assunto abordado no Jogo.

Com o objetivo de estabelecer um estado de fluidez no jogo, criamos elementos no jogo que permitiram aos alunos uma imersão no jogo e na dinâmica que o envolve. Colocamos a trilha sonora Eye Of The Tiger do filme Rocky III, de 1982 (Rock Balboa), original para promover um ambiente competitivo cooperativo, e os precisam se apressar para lidar com um sentimento de tensão entre os alunos.

Tendo em conta as experiências observadas nas aulas, no domínio da gamificação, tendo em conta os seus efeitos e os seus principais limites, é possível deduzir os jogos como recursos educativos e o outros elementos gamificando a aula, quando se encontravam em condições favoráveis, foram capazes de proporcionar um processo ativo de aprendizagem de conteúdos de sociologia, aproveitando as situações e tensões envolvidas nos jogos para focar a atenção dos alunos na atividade.

REFERÊNCIAS

- BRAGA JR, A. X. **Subprojeto Pibid – Sociologia (2022-2024)**: jogos, gamificação e ludicidade no ensino de Sociologia. Programa institucional de bolsas de iniciação à docência – Pibid. Maceió, 2022. [arquivo digital]
- BRASIL. BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: ENSINO MÉDIO. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.
- BRASIL. CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL. Brasília, DF; Senado, 1988.
- BRASIL. DECRETO Nº 7.219, de 24 de junho de 2010. Diário Oficial da União, Brasília, 24 de junho de 2010.
- BRASIL. LEI FEDERAL Nº 10.172. Plano Nacional de Educação. 2001.
- BRASIL. LEI FEDERAL Nº 13.415. Altera a lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 2017.
- BRASIL. LEI FEDERAL. Nº 9.394. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1996.
- ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO INTEGRAL MARCOS ANTÔNIO CAVALCANTI SILVA. Projeto Político-Pedagógico. Maceió-AL, 2022.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. – (Coleção Leitura)
- HUIZINGA, J. **Homo ludens**: O jogo como elemento da cultura. São Paulo: Editora Perspectiva, 2007.
- PROGRAMA ALAGOANO DE ENSINO INTEGRAL – pALei Ensino Médio. Documento Orientador do Programa Alagoano de Ensino Integral - Versão 2019 / SUPED. AL. Maceió: AL, 2019.
- RECAL - REFERENCIAL CURRICULAR DE ALAGOAS. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE ALAGOAS, 2021.

7

Ismar Francisco Prado Torres

Ályton Costa da Silva

Adson Junior Carvalho da Silva

Michell Berg Ferreira de Araújo Junior

Flávia Roberta Benevenuto de Souza

FILOSOFIA E ARTE:

**O RECURSO ESTÉTICO COMO
POSSIBILIDADE PEDAGÓGICA**

INTRODUÇÃO

No Brasil, a prática docente é repleta de dificuldades. O contexto da educação brasileira, em sua grande complexidade, torna tal prática um dos maiores desafios da história do país. Com o seu histórico de colonização, desigualdade social e injustiças históricas seculares, encontramos-nos diante de um tema explorado de forma sistemática, até onde se tem conhecimento, desde a Antiguidade. Conhecemos o valor, por exemplo, da formação do homem grego em sua *paidéia*. De certa forma, ainda buscamos essa formação integral, individualizada, mas que se refere também ao desenvolvimento da *polis*, do coletivo humano organizado em sociedade em seu sentido ocidental clássico. O autor de *Paidéia: a formação do homem grego*, condensa, sob uma reflexão ontológica, os princípios da educação presente na Grécia Antiga e que ecoam, como modelo, até os dias de hoje:

A natureza do Homem, na sua dupla estrutura corpórea e espiritual, cria condições especiais para a manutenção e transmissão da sua forma particular e exige organizações físicas e espirituais, ao conjunto das quais damos o nome de educação. Na educação, como o Homem a pratica, atua a mesma força vital, criadora e plástica, que espontaneamente impele todas as espécies vivas à conservação e propagação do seu tipo. É nela, porém, que essa força atinge o mais alto grau de intensidade, através do esforço consciente do conhecimento e da vontade, dirigida para a consecução de um fim (Jaeger, 2001, p. 3-4).

Temos diante de nós, portanto, uma instituição que tem por finalidade a evolução do ser humano em suas múltiplas capacidades. Por outro lado, apesar de todo o ideário sobre a educação contido no trecho supracitado, conhecemos os limites culturais e materiais de nossa jovem formação educacional. Não explanaremos o que de fato impede a formação plena do povo brasileiro, no sentido de uma *paidéia*, visto que este assunto é complexo para compor um relato de experiência.

De todo modo, apoiamo-nos, metodologicamente, em Paulo Freire quando afirma que é preciso o desenvolvimento, diante da realidade brasileira, de uma *pedagogia do oprimido*. Tal pedagogia nos parece adequada à complexidade do Ensino Público do nosso país. Não nos cabe uma pedagogia pura, espelhada na formação idealista do povo grego. Parece-nos mais adequado desenvolvermos sob uma pedagogia consciente do significado de ser brasileiro, tanto das suas mazelas quanto das suas particularidades culturais produtoras de conhecimento.

O projeto pedagógico que será aqui relatado procurou se fundamentar nessa constatação. Demonstraremos como se utilizou a Literatura de Cordel mesclada à filosofia, a fim de explorar possibilidades de uma pedagogia que compreende o valor da cultura brasileira, mais especificamente, a nordestina, além de promover uma prática interdisciplinar e de protagonismo juvenil.

Este relato de experiência traz consigo as vivências de práticas educacionais de um grupo de graduandos do curso de filosofia da Universidade Federal de Alagoas, bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid). Tal experiência pedagógica se deu em uma escola pública situada em Alagoas, na capital Maceió, e durou por volta de cinco meses, desde o planejamento até a execução junto à comunidade escolar.

É importante mencionar que a escola participante, que terá seu nome resguardado, é administrada pela Secretaria de Educação e pela Polícia Militar, tendo, portanto, características militarizadas em diversos setores da sua estrutura. Ainda que não seja esse o foco do presente trabalho, é instrutivo pensarmos, retrospectivamente, de que maneira fomos impactados pelo caráter militar do ambiente escolar, e como nós também pudemos impactar o cotidiano da escola com a realização do projeto em questão.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nossa fundamentação tem como principal referência o texto da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), relacionado às ciências humanas. Além disso, respaldamo-nos nos fundamentos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em relação à interdisciplinaridade. Em concordância com o texto da BNCC, acreditamos que o cerne do nosso projeto, ao envolver a criação de cor-deis filosóficos por parte dos alunos do Ensino Médio, obedece ao propósito do protagonismo juvenil:

É necessário, ainda, que a Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas favoreça o protagonismo juvenil investindo para que os estudantes sejam capazes de mobilizar diferentes linguagens (textuais, imagéticas, artísticas, gestuais, digitais, tecnológicas, gráficas, cartográficas etc.), valorizar os trabalhos de campo (entrevistas, observações, consultas a acervos históricos etc.), recorrer a diferentes formas de registros e engajar-se em práticas cooperativas, para a formulação e resolução de problemas (Brasil, 2018, p. 562).

A ideia de um protagonismo por parte dos estudantes e uma metodologia ativa advinda dos docentes não é uma novidade nas reflexões sobre a educação brasileira. Nesse sentido, também nos apoiamos na pedagogia crítica e materialista de Paulo Freire, em sua fundamentação de uma *práxis* educacional que pretende utilizar as experiências particulares e coletivas de alunos e alunas como elemento ativo para o desenvolvimento da aprendizagem. Veremos, inspirados nas reflexões pedagógicas freirianas, de que modo os alunos dessa escola recepcionaram as propostas apresentadas no projeto, assim como qual a relação entre o desenvolvimento do projeto por parte dos alunos e as suas condições econômicas e subjetivas quando vinculadas à disciplina militar.

METODOLOGIA

Para apresentar os resultados do projeto em questão, utilizamo-nos do relato de experiência para contemplar um projeto pedagógico interdisciplinar, que durou por volta de cinco meses. Tal relato será apresentado em etapas, desde a iniciação do projeto, a sua idealização e estruturação básica, até a conclusão, tendo como culminância a exposição e a leitura dos cordéis no pátio da escola. Ademais, os trabalhos foram apresentados no Seminário Integrado do Pibid, realizado pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL).

RESULTADOS E DISCUSSÕES

CONHECENDO AS TÉCNICAS DO CORDEL

O surgimento do subprojeto *Filosofia e Literatura de Cordel* veio à tona por meio de inspirações pessoais dos próprios pibidianos. Em uma das reuniões de planejamento do projeto, que visava encontrar elementos artísticos que pudessem ser trabalhados com a filosofia, um dos alunos afirmou ter interesse particular pela literatura de cordel e sugeriu que o tema fosse abordado. Desse modo, o primeiro projeto elaborado pelo grupo do Pibid teve como ponto de partida a sugestão de um *aluno* e de suas inclinações pessoais. Reforça-se, portanto, a ideia do protagonismo juvenil para a realização de projetos relevantes. Como afirma Paulo Freire, em sua obra *Pedagogia do oprimido*, "o diálogo é uma exigência existencial [...] e não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco torna-se simples trocas de ideias a serem consumidas pelos permutantes" (Freire, 1974, p. 93).

Em busca da desconstrução dessa velha perspectiva educacional, partimos do propósito de que a filosofia, trabalhada junto com a literatura de cordel — patrimônio cultural e imaterial brasileiro — pode ser uma ferramenta de aprendizado que tem o diálogo como princípio, visto que ele é capaz de levar as pessoas a compreenderem diversos temas de maneira clara, objetiva e lúdica, tendo a subjetividade e a criatividade como características primordiais.

A primeira etapa do projeto foi a realização de uma oficina sobre a literatura de cordel e as suas técnicas. Esta oficina foi voltada para o grupo do Pibid, junto com seu supervisor que é o professor de filosofia da escola em questão.

Como oficineiro, contamos com a colaboração do cordelista e músico Ruy Rodrigues, artista cearense radicado em Alagoas que se disponibilizou, gentilmente, para a realização da oficina. A aula ministrada por Ruy Rodrigues, realizada em uma das salas de aula da escola, ocorreu através de uma exposição de 2h de duração. A presença do cordelista, vestido como um autêntico artista da cultura popular, carregando em suas vestimentas e acessórios as marcas da identidade nordestina, causou certo impacto na rotina da escola. É importante apontar o valor simbólico dessa presença em uma escola de caráter militar, o que representa um sentido alegórico, ou seja, a personificação da arte em um lugar marcado pela disciplina militar.

Já em sala de aula, Ruy Rodrigues pôde apresentar aos graduandos e às graduandas informações importantes sobre a produção do cordel e como essa ferramenta sempre foi importante em sua formação como cidadão e artista. Ruy mostrou a estrutura que há por trás da produção das rimas no cordel, já que não existe apenas um único formato a ser seguido: conhecemos uma série de técnicas como a estruturação das rimas e métricas dos versos, o significado de mote e glosa, a coerência temática, entre outros.

Como conclusão da oficina, o grupo do Pibid teve como tarefa a realização de alguns versos em formato de cordel que contivessem temáticas filosóficas específicas. Sendo assim, os próprios graduandos experimentaríamos o que, mais adiante, seria desenvolvido com os estudantes do Ensino Médio. Percebe-se que esse elo entre teoria e prática é fundamental na constituição de uma maior segurança na abordagem do assunto, visto que os próprios integrantes do grupo puderam experimentar os elementos considerados mais difíceis na construção do cordel, de modo que pudessem ajudar os alunos e alunas na sala de aula.

APLICANDO OS CONHECIMENTOS EM SALA DE AULA

A partir da conclusão da primeira etapa do projeto, a equipe de pibidianos, sob a orientação do supervisor, iniciamos o desenvolvimento do planejamento elaborado nas reuniões anteriores. Com o objetivo de direcionar a maior parte do tempo de aula à explicação e ao diálogo com os alunos acerca da literatura de cordel, utilizou-se o que fora aprendido ao longo da oficina, apresentando todo o conteúdo, por meio de *slides*, informações e exemplos objetivos. Assim sendo, as aulas seriam melhor aproveitadas e haveria um material de apoio para os alunos revisitarem quando necessário.

Neste *slide*, havia a organização das diferentes estrofes do cordel (sextilha, setilha e décima) e como cada linha deveria ser finalizada; as rimas que se aceitavam e suas peculiaridades; e a métrica característica do cordel, observando a quantidade de sílabas poéticas em cada linha. Dessa maneira, realizamos oficinas de cordel com as primeiras, segundas e terceiras séries do Ensino Médio. Para isso, dividimos-lhes pela metade, havendo uma equipe que iniciava mais cedo e outra que se apresentava após a finalização da primeira. A cada aula, os pibidianos e coordenadores se alternavam em suas explicações, incentivando a participação de toda a equipe na exposição do conteúdo.

Durante as aulas, pontuamos a importância da coesão e da coerência nos poemas que seriam compostos pelos estudantes. Não apenas isso, mas também comentávamos que a linguagem informal não era inferior ou inválida em relação à linguagem formal na composição do cordel, pelo contrário, destacamos o seu valor e aconselhamos a usá-la da melhor maneira possível.

Nesse contexto, cabe salientar que a presença da interdisciplinaridade entre os pares filosofia e literatura/cultura erudita e cultura popular, de modo geral, intrigavam e incomodavam os alunos. A prática interdisciplinar exige, muitas vezes, o uso de conhecimentos múltiplos em uma mesma situação, o que gera certo desconforto àqueles que estão acostumados com um ensino conteudista ou, usando termos freirianos, com uma educação bancária.

Após o momento das oficinas, partimos para a divisão dos grupos e a atribuição dos temas, bem como para a elaboração dos títulos e a elucidação de dúvidas. De acordo com cada turma e conteúdos filosóficos trabalhados, listamos os temas que seriam discutidos e suas respectivas palavras-chave (para ajudar os alunos na formação das rimas entre os versos). Com isso, fizemos um sorteio para atribuímos os temas às equipes.

Na etapa que corresponde às oficinas, percebemos que muitos alunos desconheciam o que é um cordel ou a literatura de cordel. Alguns conseguiram esboçar uma ideia a respeito, mas tangenciavam o termo, pensando em outras manifestações culturais. Isso é curioso, dado o fato dessa cultura ser tão popular no Nordeste, o que nos faz questionar o quão distantes estamos da nossa própria cultura e de como a ideia de literatura quase sempre fica resguardada à escrita formal e aos modelos canônicos. Por isso, compartilhamos algumas curiosidades históricas e suas definições, clareando as concepções do que realmente é um cordel. Com isso, alguns deles se surpreenderam com a complexidade dessa poesia, visto que aquilo que mostramos em aula foi de encontro com os seus achismos e preconceitos.

Durante o desenvolvimento do trabalho, percebemos o estranhamento e a dificuldade de processar as regras e os aspectos que correspondem à poesia de cordel. A maior dificuldade foi aliar a técnica específica do cordel e a sua necessidade de métricas e rimas ao conteúdo filosófico específico. Dito isso, consideremos que o processo de aprendizado de filosofia se deu por meio de uma criação poética que, por sua vez, exigiu uma técnica de construção.

Essa dificuldade é compreensível, visto o distanciamento desses jovens com tudo que mostramos e, obviamente, a falta de prática de uma escrita tão específica. Contudo, percebemos certo divertimento com as apresentações dos nossos próprios cordéis, abrindo espaço para o bom-humor nas aulas. A interação com os alunos facilitou a assimilação do conteúdo, tornando-se fundamental, pois a Filosofia, mesmo possuindo a seriedade que todo campo do saber exige, não deve afastar os risos das salas de aula. Ademais, muitos se questionavam e se mostravam curiosos em saber como as rimas, métrica e confecção desses poemas funcionavam, o que estimulava o diálogo entre todos.

Quanto às nossas impressões, ao observar os cordéis impressos ou mesmo manuscritos (foram confeccionados em torno de cinquenta cordéis), consideremos que o trabalho gerou resultados positivos, mas com algumas ressalvas. Os alunos conseguiram produzir uma excelente estética geral e conseguiram articular a filosofia ao elemento poético. Portanto, consideramos necessário que os estudantes possam utilizar a língua e os seus recursos de forma criativa, produzindo pensamentos refinados que, como propôs o projeto em questão, possam refletir sobre a realidade através do entrecruzamento de informações que pareciam distantes. Além disso, este trabalho pode proporcionar a busca pela nossa cultura e pela nossa identidade, para que os discentes se oponham a qualquer tentativa de coisificação.

Apesar das qualidades apresentadas, muitos estudantes não atingiram todas as especificidades necessárias para a escrita de um cordel. No entanto, sabemos que, em um processo que avalia a absorção de conhecimento, deve-se levar em conta a realização de tarefas complexas não apenas como a superação de uma etapa, mas como a absorção de saberes, valorizando o percurso. Nesse sentido, Byung-Chul Han reforça que

A cultura pressupõe um ambiente onde seja possível uma atenção profunda. Essa atenção profunda é cada vez mais deslocada por uma forma de atenção bem distinta, a hiperatenção (*hyperattention*). Essa atenção dispersa se caracteriza por uma rápida mudança de foco entre diversas atividades, fontes informativas e processos. E visto que ele tem uma tolerância bem pequena para o tédio, também não admite aquele tédio profundo que não deixa de ser importante para um processo criativo. Walter Benjamin chama a esse tédio profundo de um “pássaro onírico, que choca o ovo da experiência”. [...] Pura inquietação não gera nada de novo. Reproduz e acelera o já existente (Han, 2015, p. 35).

Com base nesse excerto, pensamos em todo o processo que participamos, sob a experiência de sermos professores e alunos, observadores e observados, escritores e críticos. Nessas tarefas, verificamos o quão importante é a cultura de um país e dos saberes que ele produz. Aproximar-se desses saberes vai contra a aceleração da nossa sociedade, que promove tantos déficits em nossos jovens, prejudicando a capacidade de atenção e o bom proveito do tédio para o desenvolvimento do ócio criativo. Em busca de interromper o ciclo da reprodução acrítica e acelerada de comportamentos, optamos por realizar um trabalho que articula Arte e a Filosofia, fazendo com que esses estudantes tivessem contato com a cultura em que estão inseridos.

AVALIAÇÃO DOS CORDÉIS E EXPOSIÇÃO

A culminância do projeto sobre a Filosofia de Cordel se deu no pátio da escola em questão, com a exposição dos cordéis em barbantes, que foram instalados em frente a algumas salas de aula, em área externa, proporcionando um ambiente aberto e acessível a todos os membros da comunidade escolar. Essa exposição não apenas valorizou o esforço e a dedicação dos alunos, mas também encheu-lhes de orgulho e de reconhecimento. Os cordéis foram pendurados em barbantes e presos com pegadores, sendo expostos entre as diversas pilastras que davam acesso ao pátio central da escola, de modo que todos que cruzassem o pátio, no momento do intervalo, pudessem não apenas ver, mas interagir com a exposição literária.

Essa atividade, mais uma vez, reforçou a presença da arte como um elemento de ruptura com a rotina militar. Naquele momento, os alunos, acostumados a enxergar o pátio da escola como o lugar de exercícios militares, desfrutavam do espaço de maneira irreverente e não cotidiana. Acreditamos no poder simbólico dessa intervenção, visto que a arte, em sua função política, tem como um dos seus objetivos explorar outras possibilidades de espaços e do imaginário.

Outro ponto relevante foi o modo como a maioria dos alunos ficou satisfeita ao reconhecer os cordéis pendurados nos varais. Percebemos que a exposição tinha um valor simbólico, pois era a arte dos estudantes exposta ali. Assim, o protagonismo juvenil se realizou através da ideia de autoria por meio da criação artística. Diante desse dado, identificamos que a criação artística tem um valor social: a realização de um feito atemporal. Pensamos que, diferentemente de uma atividade ou de uma prova sobre conteúdos específicos, a construção de uma obra de arte, neste caso, um livro em formato de cordel, tem um ganho social específico que é o da preservação da criação e da valorização do feito individual e coletivo.

Por fim, é importante frisar o momento de pesquisa e de interação que a exposição proporcionou. Nos curtos trinta minutos da efetiva exposição, percebemos o interesse dos alunos em outros cordéis que estavam expostos, o que gerou, ainda que de modo limitado, devido ao pouco tempo que tínhamos, uma troca de conhecimento, o reconhecimento dos temas estudados e a presença de temas inéditos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A produção de cordéis sobre temas filosóficos exigiu um profundo exercício de reflexão e de criatividade, consolidando o entendimento para construir conexões entre diferentes áreas do conhecimento. Isso estimulou a interpretação textual e a capacidade de escrita, ajudando-os a organizar suas ideias com precisão. Além disso, notamos que, apesar da familiaridade com a cultura regional, muitos alunos desconheciam a literatura de cordel. Portanto, foi necessário que apresentássemos as características e os aspectos históricos do cordel, para tornar essa experiência acessível e estimulante.

As atividades desenvolvidas foram desafiadoras, pois demandam paciência e clareza na comunicação das regras e dos objetivos, especialmente, àqueles menos familiarizados com essas práticas culturais e de escrita. Diante disso, a avaliação dos cordéis e a exposição no pátio, tornaram-se momentos marcantes na jornada do Pibid/Filosofia da UFAL.

A dedicação dos pibidianos e o empenho dos alunos refletem o potencial transformador desta iniciativa, inspirando não apenas os envolvidos, mas toda a comunidade acadêmica. Nossa maior recompensa foi testemunhar o orgulho e a surpresa dos estudantes ao verem os seus próprios trabalhos expostos de forma democrática. Esses pequenos avanços, conquistados com o próprio esforço, mostraram-lhes as suas capacidades individuais e coletivas.

Nesse contexto, acreditamos que este projeto se transformou em uma jornada de descobertas, aprendizados e superações. Assim, esperamos que ele inspire outros educadores a explorarem novos horizontes no ensino da filosofia, proporcionando o desenvolvimento crítico e reflexivo dos estudantes e construindo um futuro promissor para todos.

A escrita dos cordéis com temáticas filosóficas é uma abordagem pedagógica que oferece uma série de benefícios para os alunos, estimulando a criatividade, o pensamento crítico e as habilidades de comunicação, ao tempo em que torna a filosofia mais acessível e relevante em seu cotidiano:

A literatura de cordel representa, em sua raramente percebida complexidade composicional, forte contribuição para os estudos literários e para o ensino de literatura, dentro de um projeto educacional mais amplo. Como manifestação cultural do Nordeste brasileiro, tem difundido e valorizado o modo de vida do sertanejo através das reflexões promovidas pelos folhetos, bem como as expressões artísticas vinculadas a sua estrutura narrativa e de exposição, além de imprimir um caráter universalizante ao regional, deixando-se atravessar por outras culturas para além do regime de subserviência. Como arte (*techné*) literária – expressão, em cuja acepção grega alia técnica e logos pela via etimológica –, a literatura de cordel tem recriado uma estrutura poética clássica, resgatado e se apropriado de um fazer literário/artístico de outras culturas até então dominantes e supostamente inconciliáveis (Ribas; Malafaia, 2021, p. 63).

Em tempos em que o ensino da Filosofia enfrenta desafios, iniciativas como esta devem ser promovidas e replicadas. Precisamos inspirar os jovens a pensar filosoficamente e mostrar que a filosofia é muito mais do que um campo acadêmico, ela está presente no nosso dia a dia, estimulando a reflexão, questionamento e combatendo a alienação por meio da sua capacidade de se relacionar com os diversos campos do saber.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf> . Acesso em: 26 jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192 . Acesso em: 26 jan. 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1974.

JAEGER, Werner. **Paideia: a formação do homem grego**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

HAN, Byung-Chul. **Sociedade do cansaço**. Tradução de Enio Paulo Giachini. Petrópolis: Vozes, 2015.

RIBAS, Maria Cristina Cardoso; MALAFAIA, Rosana da Silva. **Literatura de cordel e educação: um mosaico interartístico**, Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG. v. 11, n. 21, jan-abr. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/revistapos/issue/view/1466> . Acesso em 04 de jun. 2024.

8

*Júlia Vieira dos Santos Silva
Júlio César Alves Guimarães da Silva
Letícia Ferreira Rodrigues
Aleilson da Silva Rodrigues
Vanessa Cristina Santos da Silva*

CIÊNCIAS EM JOGO: DESPERTANDO O APRENDIZADO POR MEIO DE UMA METODOLOGIA ATIVA DE FÁCIL APLICAÇÃO

INTRODUÇÃO

Na contemporaneidade, o ensinar e aprender são objetos de discussão e conduzem os professores a pensar e repensar suas práticas, para atender a uma formação que permita aos estudantes o desenvolvimento de habilidades, compreensão de conceitos e processos, para a participação social. Nesse contexto, a metodologia ativa destaca-se como uma perspectiva educativa estimulante, baseada em processos de ação-reflexão-ação. Nessa abordagem, o estudante é desafiado a assumir um papel ativo com relação ao seu aprendizado, enfrentando problemas que instigam a pesquisa e a descoberta de soluções (Freire, 2006). O aluno passa a construir seu conhecimento com base nas suas concepções e experiências, atuando como o responsável direto de sua educação.

Promover a construção de conhecimento demanda reflexão sobre o modo como os diversos estudantes se engajam nos processos de ensino e possivelmente aprendem, compreendem, relacionam e se posicionam sobre os diversos conteúdos. Não é razoável, todavia, esperar que os estudantes desenvolvam a compreensão dos diversos conteúdos se não estiverem verdadeiramente engajados no processo de construção e questionamento do seu conhecimento. Nesse sentido, há a necessidade de instigar o entusiasmo dos alunos e envolvê-los de maneira ativa nas aulas, que é um desafio frequente e cotidiano. A partir dessa premissa, consideramos relevante adotar uma abordagem de ensino que ultrapasse o convencional, a fim de buscar, de forma ativa, estratégias capazes de diversificar e enriquecer o ambiente e os processos de aprendizagem.


Ao embarcar nesse desafio, a “gamificação” surge como uma abordagem ancorada na teoria piagetiana, que reconhece o jogo como uma estratégia assimilativa capaz de impulsionar o desenvolvimento cognitivo. De forma prática, isso significa que a aprendizagem, com a gamificação, oferece aos alunos a oportunidade única

de explorar os próprios sentidos e as experiências, tornando-se uma manifestação extrema da função assimilativa (Brasil, 1988/2026). O jogo, nessa perspectiva, torna-se um espaço em que a subjetividade é fundamentalmente submetida à realidade, proporcionando ao aluno a chance de empregar sua inteligência, suas vivências e perspectivas na resolução de problemas.

Para Karl Kapp (2012), o jogo é concebido como um sistema no qual os jogadores se engajam em desafios abstratos definidos por regras, interação e *feedback*, resultando em quantificação de seu desempenho e estimulando emoções no processo de aprendizagem. Ao deslocar essa perspectiva para uma sala de aula, a gamificação não apenas injeta entusiasmo e interação nos alunos; também se alinha à disposição natural para brincar, que é uma característica intrínseca à criatividade. Esse aspecto se destaca quando consideramos a abordagem de Mettrau (1995), que revela como muitos cientistas adotaram uma visão lúdica ao enfrentar problemas, brincando com os significados conhecidos e paralelamente obtendo respostas extraordinárias que tiveram a oportunidade de estabelecer novas relações.

Os alunos do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, atuantes na escola, desempenhavam o papel de auxiliar e observar as aulas do professor, visando enriquecer a experiência dos estudantes na área. Conforme Carvalho (2012), o conhecimento ensinado está intrinsecamente ligado à sua relevância na sociedade, construindo uma relação entre a matéria lecionada e sua aplicação no cotidiano do aluno. A observação, por sua vez, contribui para repetições, aprimoramento e até mesmo correções em metodologias que não se fazem eficazes com o passar do tempo ou diante de questionamentos acerca de outras questões sobre o ensino de Ciências e Biologia na sala de aula.

Além disso, o professor se apropria de meios mais eficazes e atrativos para melhor compreensão do conteúdo; logo, o conhecimento prévio dos alunos é de suma importância para o docente.



A gamificação, em primeiro lugar, vai enfatizar a cooperação, o entendimento do assunto e, principalmente, a imaginação e capacidade do próprio aluno. Essa metodologia é utilizada com o intuito de conduzi-lo a observar, compreender e tentar resolver problemas, desenvolvendo, assim, a autonomia; e, na ciência, desenvolvendo o conhecimento e a investigação científica. A pergunta fará sentido e impulsionará o envolvimento dos estudantes e a busca por soluções caso evidencie situações conflituosas, para as quais não são suficientes os conhecimentos já adquiridos. No entendimento de Sasseron (2015), o aprendizado precisa ser completo e coeso para que, em uma situação problema, o conhecimento adquirido na sala de aula se torne útil e eficaz para a solução de qualquer problema cotidiano.

Ao se incorporar a gamificação no ensino de Ciências, não só estamos tornando o aprendizado mais eficiente, mas também fomentando, de forma direta, a criatividade e a abordagem lúdica na resolução de problemas, contribuindo, assim, para um ambiente no qual o ensino e a aprendizagem se processem de modo dinâmico e eficaz. Essa abordagem inovadora não apenas estimula a participação ativa dos alunos, também promove a compreensão mais profunda dos conceitos científicos, criando uma atmosfera educacional que vai além da sala de aula tradicional.

Nesse sentido, os pibidianos identificaram uma lacuna significativa: a falta de interação dos alunos com determinados temas, mesmo quando a curiosidade se manifestava em alguns momentos durante as aulas. A proposta de construir conhecimento por meio da gamificação surgiu da necessidade de ressignificar o ensino de Ciências na Escola Municipal Padre Pinho, bairro de Cruz das Almas, Maceió, Alagoas. O objetivo deste escrito é relatar o planejamento, a construção e o desenvolvimento de um jogo lúdico com os estudantes do sexto e do sétimo anos do Ensino Fundamental com o objetivo de atender às demandas de aprendizagem de Ciências. O jogo criado para esta finalidade foi um desafio simbólico de apostas, intitulado “Ciências em Jogo”.

METODOLOGIA

Este estudo, de abordagem qualitativa e do tipo relato de experiência, foi construído por meio de uma experiência de planejamento, elaboração, desenvolvimento com os estudantes, avaliação e reflexão de um jogo, que envolveu estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental, licenciandos integrantes do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) e professor supervisor.

Os dados que constituem este estudo foram elaborados no período de julho a setembro de 2023. Os registros foram feitos em diário de formação, utilizado continuamente durante as atividades do programa. Tendo como base os aportes teórico-metodológicos do jogo nos processos de Ensino, os aportes para o Ensino de Ciências e as experiências vivenciadas com os estudantes da escola, foi elaborado o Ciências em Jogo, que consolida temas em Ciências e procura fomentar no estudante o desenvolvimento de habilidades como interação, protagonismo, cooperação, discussão e interpretação.

O Ciências em Jogo foi aplicado a 92 alunos distribuídos nas turmas do 6.º ano D, 7.º ano B e C da Escola Municipal Padre Pinho no âmbito das ações do Pibid.

O Ciências em Jogo foi criado como uma metodologia ativa de baixo custo e de fácil aplicação para ser usada em alguns momentos específicos como o fechamento de um capítulo ou até mesmo o final de uma unidade letiva, buscando consolidar de maneira lúdica a aprendizagem dos educandos.

Para melhor entendimento do funcionamento do Ciências em Jogo, ele foi dividido em 4 etapas:

- 1.ª) preparação para o jogo;
- 2.ª) organização das disputas;

3.^a) realização das disputas;

4.^a) divulgação dos vencedores.

O tempo estimado para aplicação do jogo é de 2 aulas de 50 minutos. Na primeira etapa, organizam-se toda a socialização das regras e os objetivos do jogo; em seguida, a sala é dividida em grupos de 4, 5 ou 6 alunos, dependendo do tamanho da turma. Esses grupos são nomeados grupo 1, grupo 2, e assim sucessivamente). A formação dos grupos pode ser feita tanto por meio de sorteio ou por livre escolha dos alunos; uma vez formados, os grupos serão distribuídos na sala deixando certa distância entre eles.

Depois de os grupos formados, nomeados e distribuídos, o professor fará o sorteio para definir os grupos que disputarão entre si (Ex: grupo 5 x grupo 2, grupo 1 x grupo 4...). Definida essa fase da preparação, o professor indicará o assunto que será contemplado, e os alunos poderão usar as anotações de sala ou livro para criarem 5 perguntas com 5 respostas. Essas perguntas são as geradoras da pontuação que o grupo receberá para participar do jogo; para cada pergunta e resposta, o grupo receberá 200 pontos, totalizando 1,000 pontos. Essas perguntas serão averiguadas pelo professor para saber se foram adequadamente formuladas, o grau de dificuldade e se não há duplicidade de perguntas entre os grupos. O tempo estimado para elaboração das perguntas e respostas é de 30 minutos.

Para dinamizar o jogo, criaram “notas” no valor de 100 pontos (Figura 1), que serão dadas como forma de recompensa para os alunos quando eles concluírem as perguntas e respostas; também serão usadas para as apostas fictícias entre os grupos. Essas “notas” serão impressas e recortadas para serem distribuídas aos alunos ao longo do jogo.

Figura 1 – Nota fictícia usada no Ciências em Jogo

100 Pontos

Fonte: Os autores, 2024.

Inicia-se a segunda etapa, momento em que cada grupo poderá escolher 2 (duas) das 5 (cinco) perguntas por eles formuladas para a disputa e, conforme o número de grupos, serão formadas no quadro figuras geométricas (losango, pentágono, hexágono, heptágono...), e nas pontas serão colocados os números correspondentes ao nome de cada grupo (1 para o grupo 1, 2 para o grupo 2...), os quais foram sorteados para os embates.

Os números dos grupos na Figura 2 estão ligados por setas em sentidos opostos (horário e anti-horário). A seta parte do grupo que fará a pergunta para aquele grupo que responderá, dessa forma, teremos duas rodadas, uma no sentido horário e outra no anti-horário, permitindo que os grupos em disputa possam tanto fazer como responder perguntas entre si.

Figura 2 – Heptágono para orientação do jogo Ciências em Jogo



Fonte: Os autores, 2024.

Concluída a fase de organização, iniciam-se as disputas. O primeiro grupo a fazer a pergunta será aquele que se encontra no topo da figura geométrica, inicialmente no sentido horário, depois, no sentido anti-horário. Antes de começarem o embate, contudo, define-se entre os grupos o número de pontos que será apostado; esses valores serão de, no mínimo, 100 pontos; caso haja divergência no valor da aposta, ela será definida por par ou ímpar, cabendo ao vencedor determinar o valor da aposta.

Se o grupo responder à pergunta feita, ele levará os pontos apostados e se não responder corretamente, ele perderá os pontos em jogo. Essa sequência de disputas terminará depois de todos os grupos se enfrentarem. O tempo para o início da resposta é de 2 minutos; caso o grupo não comece a responder nesse tempo, o grupo adversário ganha a aposta.

Na última etapa do jogo, divulgação dos vencedores, será contabilizado o total de pontos de cada grupo e com base nessa totalização, será construído um *ranking* que será utilizado para atribuir uma pontuação qualitativa a critério do professor, podendo ser aplicado em uma avaliação, ou até mesmo, na média da unidade dos alunos pertencentes aos grupos que obtiveram os melhores resultados, por exemplo: 1.º lugar (2 pontos), 2.º lugar (1,5 pontos), 3.º lugar (1,0 ponto) e do 4.º lugar até o último, (0,5 ponto).

ESTRUTURA DO CIÊNCIAS EM JOGO?

A dinâmica desse jogo envolve a busca de conteúdo prévio, acompanhado do desafio de formular perguntas que sejam de nível desafiador o suficiente para que a equipe adversária não consiga respondê-las de forma correta no tempo estipulado. Conforme destaca Kishimoto (1999), a dimensão educativa se manifesta quando

as situações lúdicas são intencionalmente criadas para estimular determinados tipos de aprendizagem. “Ciências em Jogo”, portanto, não é apenas um jogo de apostas fictícias, mas uma estratégia pedagógica previamente pensada para deliberar e promover a interação, a reflexão e o engajamento ativo dos alunos na construção do conhecimento científico.

Em sua totalidade, a dinâmica foi pensada como uma abordagem lúdica e interativa, destinada à revisão dos conteúdos ministrados em sala de aula, com o propósito de tornar mais dinâmico o aprendizado dos alunos. A concepção desse jogo surgiu em resposta a uma demanda identificada na realidade da escola, onde observamos sinais claros de dispersão e dificuldade de assimilar certos conteúdos por parte dos alunos. Diante dessa constatação, reformulou-se todo o método usual do professor, que consistia em um processo linear de perguntas no quadro, com o auxílio do livro didático e caderno. Essas perguntas eram respondidas pelos alunos ao longo da aula, e, no fim, eram revisadas pelo professor de forma geral com a turma. Como proposta de mudança dessa metodologia tradicional, nasceu o “Ciências em Jogo”, que tem como estratégia central a renovação da dinâmica em sala de aula.

Nessa dinâmica, os alunos são incentivados a colaborar em grupos, promovendo não apenas a resolução precisa de questões, mas também estimulando a interação social dos estudantes. Essa abordagem não transforma apenas a experiência de aprendizado, mas o desempenho de forma paralela com um papel fundamental na apresentação clara e dinâmica dos conteúdos abordados, tornando esse processo educativo mais envolvente e eficaz para os alunos. Em outras palavras, o Ciências em Jogo é uma estratégia educacional pensada para que melhor se entendam as necessidades específicas dos estudantes, proporcionando uma abordagem inovadora e participativa ao processo de aprendizagem em sala de aula.

Uma forma de inovação desse jogo é que, no decorrer das rodadas, os estudantes decidem quantos pontos serão ofertados nas apostas, avaliando, assim, a facilidade ou dificuldade das perguntas, além de proporcionar o elemento estratégico ao jogo. Diante disso, os grupos escolhem apenas duas perguntas para participar da atividade, acrescentando uma camada de tomada de decisões dentro da dinâmica.

No decorrer da atividade, as respostas começam a ser apresentadas, iniciando, assim, a “rodada de aposta”; os pontos são atribuídos com base nas apostas feitas pelos grupos e pela precisão das respostas, tornando, dessa forma, o jogo competitivo e estratégico. No fim do jogo, realiza-se a classificação dos grupos com base no somatório dos pontos obtidos por eles, destacando os grupos que tiveram melhor desempenho durante as rodadas. O “Ciências em Jogo” não é apenas uma atividade, mas sim uma estratégia educacional que torna a aprendizagem mais cativante e eficaz para os estudantes.

Para compor este relato foram realizados registros em diário, no qual consta o acompanhamento de todo o processo de planejamento da atividade, participação dos estudantes, engajamento dos Pibidianos e supervisor.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O propósito principal desse jogo é a revisão de conteúdos aplicados na sala de aula. Essa abordagem mais dinâmica e participativa tem como base envolver, facilitar e, acima de qualquer outra coisa, promover melhor compreensão do conhecimento, estimulando, dessa forma, o processo educativo dos alunos. Essa dinâmica visa introduzir a incitação de questionamentos aos respectivos conteúdos, e incentivar a curiosidade dos estudantes, de modo

a fomentar a criatividade e a criticidade na formulação de perguntas e respostas, contando, assim, com um ambiente propício ao desenvolvimento de tais habilidades.

O trabalho em grupo desenvolvido, a partir do jogo, engloba a colaboração e troca de ideias entre os estudantes. As equipes são desafiadas a produzir questões significativas, contribuindo, assim, na construção conjunta do conhecimento. Segundo Santos Balestro (2001, p. 12), desenvolver o aspecto lúdico “facilita a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, social e cultural!”. Dessa forma, podemos ser ousados ao fomentar que dinâmica “Ciências em Jogo” carrega consigo, um adicional que promove de forma direta as habilidades de contextualização dentro dos questionamentos realizados, fortalecendo, assim, a compreensão profunda dos temas abordados. Além disso, nota-se que, de forma paralela, o crescimento pessoal é reforçado por perspectivas próprias, e pela interação social dos estudantes.

Ao implementar o “Ciências em Jogo”, evidenciamos que se trata de uma atividade vantajosa, em virtude da sua fácil aplicabilidade em sala de aula e eficiência na revisão de conteúdos, proporcionando uma retenção mais duradoura de conhecimentos pelos alunos. Além disso, destaca-se como uma atividade de baixo custo e de fácil produção, adaptável a diversos conteúdos abordados na disciplina de ciências. No contexto da sala de aula, este jogo mostrou-se uma prática factível, especialmente em situações em que o acesso a recursos didáticos é limitado. Nesse sentido, no parâmetro escolar, buscamos desenvolver uma atividade de execução simples e compreensão clara, proporcionando um desprendimento na rotina escolar.

O Ciências em Jogo levou em consideração a autonomia dos estudantes devido a um papel fundamental que os fizeram principais agentes da atividade: formularam as perguntas imprescindíveis para a execução do jogo, considerando-os protagonistas da dinâmica, tendo um papel de atuação mais ativo na sala de aula. Desse modo, levou-se em consideração a criatividade e a logicidade na elaboração das perguntas, e na avaliação ponderada dos grupos diante de quanto deviam apostar em uma pergunta para responderem, propiciando o pensamento estratégico.

No decorrer da atividade, observamos o comportamento dos alunos, e apesar de suas pouquíssimas dispersões, comuns na maioria das escolas, percebemos a participação e o engajamento de todos. Muitos aproveitaram bastante a dinâmica e participaram da melhor maneira possível, fazendo questionamentos e respondendo adequadamente às perguntas feitas pelos grupos. Dessa forma, percebemos que a empatia dos estudantes mediante os questionamentos e respostas foi essencial para o desenrolar da atividade ancorada no respeito.

A dinâmica do jogo propiciou o desenvolvimento de habilidades sociais importantes, tais como o trabalho em equipe, habilidades de negociação e resolução de problemas; ou seja, nessa estratégia ativa metodológica, os discentes tiveram a oportunidade de compartilhar suas ideias com os colegas, favorecendo o desenvolvimento de habilidades como a comunicação e a assertividade, duas habilidades importantes para a formação de um indivíduo.

O interesse dos estudantes referente ao jogo ficou claro diante da participação competitiva de cada grupo. Observou-se que a competição amigável torna-se estimulante em alunos dos anos finais, especificamente, alunos do 6.º e do 7.º ano, turmas competidoras. Percebemos que, diante da competitividade, os alunos têm mais

empenho nas atividades, e o empenho é um aspecto muito positivo e importante no ambiente escolar.

Enquanto professores de Ciências em formação inicial, destacamos a oportunidade formativa de estarmos engajados na busca de alternativas capazes de fomentar o estudo, o protagonismo e o alcance do entendimento de conceitos, processos, estruturas, do entendimento de questões estudadas pelo componente Ciências que são encontrados no cotidiano. Sem a presença de um ambiente de laboratório ou de materiais e estruturas próprias para o estudo de Ciências, buscamos intensificar e qualificar a aprendizagem de Ciências com meios que se fazem possíveis e nos fazem refletir a prática docente em diversas realidades, nas quais o papel mediador do professor e compromisso com a formação do estudante, se fazem presentes. O uso da gamificação, nessa perspectiva, ajudou no reforço dos conteúdos abordados em sala de aula de uma forma lúdica, que conquistou a atenção dos estudantes, possibilitando uma forma não tradicional de ensinar e aprender.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Toda essa modificação no método utilizado para revisão de conteúdos em sala de aula promoveu um campo de interação muito grande entre os estudantes, alterando aquele ambiente escolar, suprimindo as necessidades e as demandas das turmas onde a atividade foi aplicada. Utilizar a metodologia ativa como estratégia para o desenvolvimento dos alunos foi de grande relevância. Por meio dela, estimula-se a criatividade, a reflexão e a competição, de forma que eles se esforcem e se engajam na atividade em busca da nota final.

Nesse contexto, destaca-se a importância dessa atividade abordada de maneira lúdica no ensino de Ciências, realizado pelo Pibid na Escola Municipal Padre Pinho, de modo a aproximar os alunos e professores e a desmistificar um ensino vertical, no qual o professor fala e os estudantes ouvem, sem a oportunidade da troca de saberes e o protagonismo do estudante. Sendo assim, ao levar para a sala de aula um ambiente para discussão, compartilhamento de erros e acertos, fomentamos a participação e oportunizamos que os estudantes pudessem compreender os objetos de estudo de modo empolgante e fascinante, o que também se estende a nós, Pibidianos, que direcionamos esforços para aperfeiçoar a formação dos estudantes e consequente alcançamos uma formação multidimensional, pois abrange nossa formação, do supervisor e dos diversos atores envolvidos nas atividades do programa.

REFERÊNCIAS

BALESTRO, M. Recreação na escola: um espaço necessário para a educação infantil. *In*: ROWAN, E. D.; STEYER, V. E. (Org.). **A criança de 0 a 6 anos e a educação infantil**: um retrato multifacetado. Canoas: Ulbra, 2001.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão n.º 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais n.º 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo n.º 186/2008. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf.

CARVALHO, A. M. P. **Os estágios nos cursos de licenciatura**. São Paulo: Cengage Learning, 2012.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

KAPP, K. M. **The gamification of learning and instruction**: game-based methods and strategies for training and education. San Francisco: Pfeiffer, 2012.

KISHIMOTO, T. (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e educação**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

METTRAU, M. B. **Nos bastidores da inteligência**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1995.

SASSERON, L. H. Alfabetização científica, ensino por investigação e argumentação: relações entre ciências da natureza e escola. **Revista Ensaio**, Belo Horizonte, v. 17, número especial, p. 49-67, nov. 2015. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/epec/a/K556Lc5V7Lnh8QcckBTMq/>>. Acesso em maio, 2024.

9

*Marcos dos Santos Moreira
Alisson Vieira de Moraes
Maria Clara Costa Santos Ferreira*

O ENSINO HETEROGÊNEO DE INSTRUMENTOS MUSICAIS:

UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NO PIBID

INTRODUÇÃO

Ao observarmos a situação atual do ensino de música no país, é possível verificar que existe um lento avanço quanto à adesão universal, uma vez que, dificilmente é encontrada a prática musical nas escolas brasileiras de ensino básico. A difícil alocação de recursos e falta de profissionais qualificados para garantir a devida atenção e execução dos processos artístico-pedagógicos que englobam o ensino musical.

Tendo isso em mente, foi planejada, através de análise bibliográfica e estudos de métodos de educação musical tanto corporais quanto de ensino coletivo de instrumentos heterogêneos, a adaptação e aplicação prática com o objetivo principal de iniciação musical. Buscando diversificar o repertório para ter não somente uma maior abrangência da realidade presente no dia a dia dos alunos, como também a experimentação de diferentes estilos de música e aprendizagem de instrumentos diversos, deve-se procurar as particularidades pessoais de cada um assim como a subjetiva atração a diferentes famílias de instrumentos musicais.

Este artigo relata a experiência através do tempo em que o Pibid foi aplicado na Escola Estadual Professor Theotônio Vilela Brandão, escola de ensino médio regular, e a importância que o programa possui não somente como transformação sócio artística através da oportunidade de trazer aos alunos da rede pública de ensino um ambiente não somente escolar, como também musical, com trocas de experiências, disputas saudáveis e cooperação para superação das dificuldades ao aprender um instrumento.

O programa também busca aperfeiçoar o processo de formação de professores de música, tendo em vista a falta de experiência de docentes recém-formados, junto das muitas vezes em que o ambiente escolar não está devidamente estruturado para receber

tais atividades, tornando a tarefa do professor mais complexa, com este tendo que improvisar para garantir o andamento do programa e dos planejamentos anteriores.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Para que o ensino coletivo de instrumentos musicais ocorra de forma plena, é indicado que aconteça em uma sala de aula grande e espaçosa. Por ser um ensino em grupo, a quantidade de alunos exige um amplo espaço de atuação.

Vale destacar a distinção entre o ensino coletivo de instrumentos, e o ensino coletivo de instrumentos heterogêneos. Apesar de a intenção de ambas as metodologias ser ensinar, de maneira coletiva, os alunos a tocarem algum instrumento musical, o ponto principal que as difere é a diversidade instrumental. Enquanto o ensino coletivo de instrumentos tem como objetivo instruir e orientar o grupo discente a respeito das particularidades de um só instrumento musical, do ensino heterogêneo baseia-se na pluralidade e na diversidade instrumental. O docente encarregado de ministrar esta aula deve estar apto a ensinar uma diversa gama de instrumentos em conjunto.

Baseado no método de Lucas Ciavatta (1996), em "O Passo", que busca utilizar o corpo como instrumento musical através do trabalho de ritmo corporal, harmonia e melodias vocais, tornando-se um dos mais qualificados a uso nas escolas por sua facilitada aplicação para turmas de grande tamanho. "O Passo" entende o fazer musical como um fenômeno indissociável do corpo, da imaginação, do grupo e da cultura." (Ciavatta, 2017, p. 01.).

A fácil aplicação garante um ensino musical democrático e de fácil acesso para qualquer pessoa que tenha interesse em aprender música independente de sua experiência musical.

[...] A abordagem do método valoriza o projeto musical de cada músico, professor, escola e grupo, contribuindo para a sua efetivação e facilitando até mesmo o uso de outras metodologias. Desde sua criação, O Passo[®] foi experimentado e adotado em escolas, universidades e projetos no Brasil e no mundo, tornando o fazer musical acessível a milhares de pessoas em todas as idades em cursos, oficinas, palestras e outras atividades (Ciavatta; Lucas, 2017, p. 1).

Assim, a educação musical tem foco principalmente na rítmica, com exercícios utilizando partes do corpo como instrumentos de percussão, exercícios iniciais adaptados para iniciação em leitura de partitura e adaptações de atividades utilizadas para facilitar a compreensão dos conceitos musicais com base nas facilidades e dificuldades de cada turma.

Já quanto ao ensino coletivo de música com instrumentos heterogêneos, deve ser considerado não somente o modo em que será aplicada a aula, mas também as condições reais das escolas brasileiras, levando em consideração que são poucas as escolas que estarão de acordo com os requisitos necessários.

A base das aulas em conjunto foca em abordar não somente as técnicas dos instrumentos, como também buscam integrar a realidade dos alunos quanto a música escutada por eles com o objetivo de unir o conhecimento musical à vivência diária, tendo como foco principal a prática em conjunto dos alunos com auxílio do professor.

[...] O educador musical deve estar consciente de que existe a necessidade de ultrapassar a simples conceituação e reconhecimento de tais elementos, e fazê-los adquirir sentido dentro do contexto musical, caso contrário não haverá nenhum envolvimento nos níveis metafóricos do discurso musical (Swanwick, 2003, p. 59).

Muitas vezes o ensino musical não é compreendido por si só como uma área do conhecimento que deve ser apresentada separadamente das outras matérias, mas sim, como um auxílio ao estudo de matérias como artes, português, matemática, até mesmo como desenvolvimento de concentração e foco para estas. Englobar o contexto social dos discentes colabora com a compreensão de que a música possui um amplo campo de estudo e conhecimento.

METODOLOGIA E DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES

As práticas metodológicas aplicadas pelos bolsistas do Pibid de música nas turmas de primeiro ano, na instituição pública Theotônio Vilela Brandão, localizada no município de Maceió-AL, durante o período de janeiro até dezembro de 2023, baseadas no método “O Passo” tiveram como finalidade musicalizar os alunos, internalizar a pulsação rítmica a fim de prepara-los para o ensino coletivo heterogêneo de instrumentos musicais.

Cada sala de aula era composta por 30 alunos, o corpo discente estava na faixa etária dos 15 anos e os bolsistas ministravam semanalmente as aulas do componente curricular “Desafios Musicais” no período vespertino. De acordo com as necessidades específicas deste componente curricular as aulas ocorreram no auditório do colégio.

A primeira etapa da educação musical é chamada de musicalização. Nessa fase o educador musical busca desenvolver no indivíduo os instrumentos de percepção básicos, necessários para que este compreenda o material sonoro de maneira significativa, enquanto linguagem artística (Penna, 1991 *apud* Couto e Souza, 1991, p. 37).

Penna (1991) tem o cuidado de ressaltar que, diferentemente do que se acredita, a musicalização não é um processo dirigido exclusivamente ao público infantil, mas sim a qualquer faixa etária, incluindo a adolescência. Devido a heterogeneidade das turmas, os conhecimentos prévios de cada aluno eram divergentes. A fim de nivelar os saberes musicais, consolidamos os três conceitos fundamentais da teoria musical: harmonia, ritmo e melodia, as particularidades do som: timbre, duração, intensidade e altura, e a posteriormente apresentamos a pauta.

De modo lúdico, utilizamos o método “O Passo”, de Lucas Ciavatta, adaptado em uma atividade que substitui a nomenclatura das figuras rítmicas por alimentos que concordam silábicamente a métrica de cada figura. Ao renomear a semínima de “pão”, colcheia “bolo” e a semicolcheia “chocolate”, a linguagem musical se torna familiar, fazendo com que o aluno assimile este conteúdo de forma simplória. Associa o corpo, a música e o ritmo intuitivamente.

(O Passo é um modelo de regência com os pés [...] é o que nos permite fazer uma notação corporal e associá-la a uma notação gráfica através de uma notação oral. Essa articulação entre esses três tipos de notação é poderosíssima e faz d'O Passo algo, até onde eu consegui ir, único (Ciavatta, 2019 *apud* Rocha, Lanzillotti, Szpilman, 2019, p. 78).

Seguindo a filosofia de Lucas Ciavatta, criador do método “O Passo”, iniciamos as atividades práticas associando o corpo e a música. Apresentamos pautas simples, compostas por colcheias e pausas de colcheias, e ensinamos os alunos como lê-las de forma integradora. Orientamos a turma a andar no tempo determinado, para desenvolver o senso de pulsação rítmica, deslocando o corpo para frente e para trás. Esta simples atividade internaliza a pulsação no sujeito que a pratica e, ao realizá-la em grupo, o seu senso pulsatório entra em sintonia com o dos demais sujeitos, unificando a pulsação rítmica do coletivo. Simultaneamente a esta ação o aluno deve falar o nome das figuras (pão, bolo, chocolate) quando aparecerem na pauta e ficar em silêncio na presença de pausas.

Com as orientações consolidadas, pusemos em prática uma série de exercícios. A turma foi organizada em forma de “u” e cada bolsista escreveu um sistema de dois tempos no quadro para que a turma lesse à primeira vista. Por ser um método bastante intuitivo, a resposta do grupo trabalhado foi extremamente satisfatória e devido ao seu rápido desenvolvimento e a consolidação dos saberes básicos da teoria musical pudemos iniciar as oficinas de instrumento.

No início do segundo semestre dividimos a turma em cinco grupos, referentes aos instrumentos ofertados na escola (ukulele, violão, teclado, cajon, bateria e flauta doce). De acordo com os interesses pessoais, os alunos escolheram seu objeto de estudo e adentraram a oficina ofertada referente a ele. Os bolsistas ficaram encarregados de ministrar as oficinas, tendo no mínimo a presença de um bolsista por grupo, e foram orientados a ensinar seus alunos uma música em comum, no intuito de, futuramente, juntá-los para tocarem uma peça em conjunto. Dessa forma, o ensino heterogêneo de instrumentos musicais de maneira adequada e eficiente.

Referente ao seu grupo, os bolsistas apresentaram as particularidades do instrumento musical escolhido e ensinaram aos alunos a manusearem-no de maneira adequada, o posicionamento correto das mãos e a postura corporal recomendada. Em seguida, foi realizada uma introdução a prática do fazer musical. No caso dos instrumentos melódicos e harmônicos, foram apresentadas as notas de Dó a nota Sol, no tocante aos rítmicos, as marcações básicas de tempo foram o foco dos encontros iniciais.

Com a finalidade de fomentar o interesse dos alunos em aprender música, selecionamos “Me namora” (2016), de Natiruts, para ser a primeira obra trabalhada. Tendo em vista a presença do estilo musical reggae no cotidiano desses alunos e a familiaridade que tinham com a obra, o processo de aprendizagem tornou-se prazeroso.

Para alcançar o objetivo do componente curricular e tornar possível a prática em conjunto, iniciamos o estudo da peça escolhida. Os bolsistas se direcionaram ao grupo que foram designados para ensinar a respeito das particularidades da obra escolhida e assim a turma aprendeu a tocá-la de forma simultânea. Após consolidarem os saberes adquiridos nas oficinas e criarem segurança na execução da peça, reunimos os alunos para que, em conjunto, executassem a obra. A experiência de ensaio coletivo e prática de conjunto é fundamental para o sujeito que pratica o ato de fazer música.

RESULTADOS

Após algumas semanas foi possível observar a mudança positiva quanto ao desenvolvimento dos alunos nas aulas coletivas de música do componente curricular "Desafios Musicais". Vale ressaltar que, mesmo com somente uma aula por semana, e com muitos alunos tendo acesso aos instrumentos somente nas reuniões, a evolução foi perceptível, instigando e incentivando a continuação do estudo.

Mesmo com as diversas dificuldades e pouco tempo para dispor dos instrumentos, em algumas semanas de aula a percepção musical e, posteriormente, com a introdução dos instrumentos, os alunos puderam iniciar em seu estudo de técnica instrumental. Alguns alunos que já tinham uma certa experiência também auxiliam aqueles com maiores dificuldades, fortalecendo um ambiente acolhedor para que pudessem se sentir mais confortáveis.

Foi possível observar uma maior sincronia dos alunos quando observadas as atividades rítmicas do método "O Passo", com a leitura sutilmente sendo transferida de ilustrações que visavam facilitar o entendimento de ritmo através do uso da comparação do tempo das figuras rítmicas com palavras que encaixavam em seu ritmo. Aos poucos a leitura das ilustrações foi substituída com sucesso pelo uso da partitura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em suma, entende-se que o desenvolvimento dos alunos dentro do componente curricular “Desafios Musicais” ao longo do período de realização do Programa Institucional de Iniciação à Docência (Pibid), atuou de maneira muito importante na contribuição das práticas musicais e inserção profissional dos atuais e futuros educadores, que apesar das limitações observadas relacionadas ao tempo disponível de aula e acesso aos instrumentos, mostrou-se bastante eficaz na progressão do ensino ao desenvolver uma maior percepção musical e nas técnicas instrumentais.

Um fator decisivo referente ao ensino da música evidenciado dentro do ensino público foi a utilização das metodologias empregadas em sala de aula, especificamente o método “O Passo” (1996) de Lucas Ciavatta, sua simples abordagem consiste na associação do corpo com a música, o que internaliza o ritmo e som. Somatório a este método, adotamos uma abordagem

rítmica facilitadora pelo uso de ilustrações que comparavam figuras rítmicas com palavras, ajudando consideravelmente os alunos na aprendizagem no que condiz o ensino heterogêneo de instrumentos musicais.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, J. L. Considerando a Viabilidade de Inserir Música Instrumental no Ensino de Primeiro Grau. **Revista da Abem**, 16 out. 2014. Disponível em: <<https://revistaabem.abem.mus.br/revistaabem/article/view/490>>Acesso em: 8 jun. 2024.

COUTO, Ana Carolina Nunes; SANTOS, Israel Rodrigues Souza. **Por que vamos ensinar Música na escola? Reflexões sobre conceitos, funções e valores da Educação Musical Escolar**. Opus, Goiânia, v. 15, n. 1, p. 110-125, jun. 2009. Acesso em 8 jun. 2024.

CIAVATTA, LUCAS. **O Passo**. Instituto d'O Passo: [s.l.], 2017. Disponível em: <<https://www.institutodopasso.org/>>. Acesso em 11 jun. 2024.

ME NAMORA. Intérprete: Natiruts. Compositor: Alexandre Carlo e Luís Maurício. In: Natiruts Reggae Brasil [Deluxe]. Brasília: EMI (Sony Music), 2016.

PENNA, Maura. **Reavaliações e buscas em musicalização**. São Paulo: Loyola, 1991.

ROCHA, Inês; LANZILLOTTI, João; SZPILMAN, Ricardo. O método d 'O Passo: entrevista com Lucas Ciavatta. **Revista do Departamento de Educação Musical do Colégio Pedro II**, v. 7, n. 11, 2019. Disponível em: <<https://www.institutodopasso.org/metodo>>. Acesso em 8 jun. 2024.

SWANWICK, Keith. **Ensinando música musicalmente**. São Paulo: Moderna, 2003.

SOBRE OS ORGANIZADORES E A ORGANIZADORA

Amaro Xavier Braga Junior

É Licenciado e Bacharel em Ciências Sociais (UFPE), Mestre e Doutor em Sociologia (UFPE) e Mestre em Antropologia Social (PPGAS/UFAL) e pós-doutor em Teologia. É especialista em Ensino de História da Arte e das Religiões (UFRPE), Gestão de EAD (Esc. do Exército) e Artes Visuais (SENAC). Atualmente é Professor Associado no Instituto de Ciências Sociais (ICS), da Universidade Federal de Alagoas (UFAL) e coordenador do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) na área de Ensino de Sociologia e vice-diretor do ICS.

E-mail: amaro@ics.ufal.br

Marcos dos Santos Moreira

Possui Graduação, Mestrado e Doutorado em Música pela Universidade Federal da Bahia (1999, 2007 e 2013). Atualmente é Coordenador do Centro de Musicologia de Penedo em Alagoas e Diretor da Escola de Música Popular em parceria com a Sociedade Montepio dos Artistas de Penedo. Também atua como pesquisador colaborador da Universidade Federal do Pará e pesquisador colaborador no grupo Caravelas na Universidade Nova de Lisboa. É Professor Associado da Universidade Federal de Alagoas, fundando projetos como MAPT (Piano em Grupo), Revista Musifal e o movimento Jornadas Pedagógicas para Músicos de Banda (JPMB), que originou o Festival de Música de Penedo-Alagoas do qual é Coordenador Geral. É autor de artigos e livros onde fundou o Selo CEMUPE de publicações em parceria com editoras brasileiras. Tem experiência na área de artes, com ênfase em Música (Educação Musical e Musicologia), atuando principalmente nos seguintes temas: educação/ artes/ música, banda de música, educação musical, musicologia e instrumento musical.

Maria Danielle Araújo Mota

Licenciada em Ciências Biológicas (FACEDI- UECE). Doutora e Mestre em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC), Eixo Ensino de Ciências. Coordenadora de Área do Subprojeto de Biologia no Programa de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid/CAPES/UFAL (2016-2018; 2018-2020; 2020-2022; 2022-2024). Membro da Sociedade Brasileira de Ensino de Biologia (SBEnBio) e da Associação Brasileira de Pesquisa em Educação e Ciências (ABRAPEC). Líder do grupo de Pesquisa Laboratório de Estudo e Pesquisa em Educação Científica em Biologia - LEPECBio -UFRPE. Atualmente é professora adjunta do departamento de Biologia da UFRPE.

E-mail: profadaniellaraujo@gmail.com

SUMÁRIO

SOBRE OS AUTORES E AS AUTORAS

Adson Junior Carvalho da Silva

Estudante de Licenciatura em Filosofia Universidade Federal de Alagoas, bolsista do subprojeto Filosofia do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid.

Aleilson da Silva Rodrigues

Licenciado em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual de Alagoas, Mestre em Ensino de Ciências e Matemática pela Universidade Federal de Sergipe e Doutor em Educação pela Universidade Federal de Alagoas. Atualmente é professor Adjunto na Universidade Federal de Alagoas, no setor de Ensino de Ciências e Biologia do Instituto de Ciências Biológicas e da Saúde.

E-mail: aleilson.rodrigues@icbs.ufal.br

Aline Lima Rodrigues

Graduando em Educação Física - Licenciatura, Campus A. C. Simões, discente do subprojeto Educação Física – Pibid. Atuando na Escola Estadual José Maria de Melo.

E-mail: aline.rodrigues@iefe.ufal.br

Aline Maria Silva da Cunha

Estudante de Licenciatura em Letras-inglês pela Universidade Federal de Alagoas, bolsista do subprojeto de língua inglesa.

E-mail: aline.cunha@fale.ufal.br

Alisson Vieira de Moraes

Graduando na Universidade Federal de Alagoas – UFAL do Curso de Licenciatura em Música no ICHCA – Instituto de Ciências Humanas, Comunicação e Artes, membro do subprojeto Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid.

Ályton Costa da Silva

Estudante de Licenciatura em Filosofia Universidade Federal de Alagoas, bolsista do subprojeto Filosofia do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid.

Ana Karolina dos Santos Silva

Estudante de Licenciatura em Letras-inglês pela Universidade Federal de Alagoas, bolsista do subprojeto de língua inglesa.

E-mail: ana.karolina@fale.ufal.br

Andrey Ronald Monteiro da Silva

Graduado em Letras Espanhol pela Universidade Federal de Alagoas (2020) e Mestre em Letras e Linguística pelo PPGLL-UFAL (2022). Atualmente, é doutorando em Linguística Aplicada pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura (PPGLL) da UFAL. É membro do grupo de pesquisa "Letramento, Educação e Transculturalidade (LET)". Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Linguística Aplicada, atuando, principalmente, nos seguintes temas: ensino-aprendizagem de línguas, formação de professores, letramento crítico e decolonialidade.

Arthemís Galdino Farias

Estudante de Licenciatura em Letras-inglês pela Universidade Federal de Alagoas, bolsista do subprojeto de língua inglesa.

E-mail: arthemis.farias@fale.ufal.br

Bruna Ellen de Moura Calixto

Graduada em Letras-inglês e mestre em Teoria da Literatura e Literatura Comparada pela Universidade Federal de Minas Gerais, é professora de língua inglesa na rede estadual de ensino em Alagoas e supervisora do subprojeto de inglês do Pibid/UFAL.

E-mail: bruna.calixto@professor.educ.al.gov.br

Cássio Vinícius Marinho Fernandes

Graduando em Educação Física - Licenciatura, Campus A. C. Simões, discente do subprojeto Educação Física – Pibid. Atuando na Escola Estadual José Maria de Melo.

E-mail: cassio.fernandes@iefe.ufal.br

Cecília Pereira da Silva

Graduanda em Educação Física - Licenciatura, Campus A. C. Simões, discente do subprojeto Educação Física – Pibid. Atuando na Escola Municipal Hévia Valéria Maia Amorim.

E-mail: cecilia.silva@iefe.ufal.br

Eric Martins dos Santos

Graduando em Educação Física - Licenciatura, Campus A. C. Simões, discente do subprojeto Educação Física – Pibid. Atuando na Escola Estadual José Maria de Melo.

E-mail: eric.santos@iefe.ufal.br

Ewerthon Dantas Santos

Graduando em Educação Física - Licenciatura, Campus A. C. Simões, discente do subprojeto Educação Física – Pibid, na Escola Municipal Profª. Hévia Valéria Maia Amorim Melo.

E-mail: ewerthon.santos@iefe.ufal.br

Flávia Colen Meniconi

Possui graduação em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (1999), mestrado em Letras pela Universidade Federal de Minas Gerais (2003) e doutorado em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Alagoas (2015). Atualmente é professora adjunta da Universidade Federal de Alagoas, do Curso de Letras/Espanhol (FALE/UFAL) e do Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura (PPGL/FALE/UFAL).

Flávia Roberta Benevenuto de Souza

É professora efetiva da Universidade Federal de Alagoas, coordenadora do Pibid Filosofia ciclo 2022-2024. Possui Graduação, Mestrado, Doutorado e Pós-doutorado em Filosofia pela Universidade Federal de Minas Gerais, com estágio de doutoramento pela EHESS-Paris (2008-2009). Também possui Pós-Doutorado em Filosofia pela Universidade de São Paulo.

Igor Cauã da Silva Santos

Estudante de Licenciatura em Letras-inglês pela Universidade Federal de Alagoas, bolsista do subprojeto de língua inglesa.

E-mail: igor.silva@fale.ufal.br

Ismar Francisco Prado Torres

Professor efetivo de filosofia da SEDUC-AL e supervisor do Pibid em filosofia, ciclo 2022-2024. Mestre e doutorando pela Universidade Federal de Sergipe, tem como linha de pesquisa a estética de Walter Benjamin, cinema e filosofia da história. Também atua como músico, crítico de cinema e produtor cultural.

Joyce Monte Freire de Lima

Estudante de Licenciatura em Ciências Sociais _ ICS UFAL, bolsista do Pibid atuando na Escola Estadual Marcos Antônio Cavalcanti Silva.

Júlia Vieira dos Santos Silva

Estudante de Licenciatura em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de Alagoas, bolsista do subprojeto Pibid Ciências.

E-mail: julia.silva@icbs.ufal.br

Júlio César Alves Guimarães da Silva

Estudante de Licenciatura em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de Alagoas, bolsista do subprojeto Pibid Ciências.

E-mail: julio.silva@icbs.ufal.br

Karine Emilly de Oliveira Rodrigues

Graduanda em Educação Física - Licenciatura, Campus A. C. Simões, discente do subprojeto Educação Física – Pibid. Atuando na escola Municipal Hévia Valéria Maia Amorim.

E-mail: karine.rodrigues@iefe.ufal.br

Laís Sibaldo Alves Santos

Graduanda em Educação Física - Licenciatura, Campus A. C. Simões, discente do subprojeto Educação Física – Pibid. Atuando na escola Estadual José Maria de Melo.

E-mail: lais.santos@iefe.ufal.br

Lara Tapety Pontes Cavalcanti

Estudante de Licenciatura em Letras/Espanhol (FALE/UFAL), Campus A. C. Simões, UFAL. Bolsista do Pibid/ESPAÑHOL e atuante da Escola Municipal Padre Brandão Lima.

Letícia Ferreira Rodrigues

Estudante de Licenciatura em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de Alagoas, bolsista do subprojeto Pibid Ciências.

E-mail: leticia.rodrigues@icbs.ufal.br

Lucas Henrique Santos Correia

Graduado em Letras-Inglês pela Universidade Federal de Alagoas, é professor de língua inglesa na rede estadual de ensino em Maceió-AL e supervisor do subprojeto de inglês do Pibid/UFAL.

E-mail: lussachenrique88@gmail.com

Maria Clara Costa Santos Ferreira

Graduanda na Universidade Federal de Alagoas – UFAL do Curso de Licenciatura em Música no ICHCA – Instituto de Ciências Humanas, Comunicação e Artes, membro do subprojeto Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid.

Maria Eduarda Ricciardi Soares

Estudante de Licenciatura em Letras-inglês pela Universidade Federal de Alagoas, bolsista do subprojeto de língua inglesa.

E-mail: maria.ricciardi@fale.ufal.br

Maria Elizabete de Andrade Silva

Possui Doutorado em Ciência do Desporto, ramo Atividade Física e Saúde pela Universidade de Coimbra – Portugal (2017), Mestrado em Educação pelo Centro de Educação – Ufal (2010). Professora adjunto IV do Curso de Educação Física – IEFE/UFAL, Campus A.C. Simões, e Coordenadora do Subprojeto de Educação Física - Campus Maceió.

E-mail: maria.andrade@iefe.ufal.br

Maria Heloise Silva dos Santos

Possui licenciatura em Educação Física – UFAL (2015) e bacharelado em Educação Física – UFAL (2019), Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional - PROEF (em andamento), Professora da Redes Municipal de Ensino, supervisora no Pibid Educação Física na Escola Municipal José Maria de Melo.

E-mail: heloisesantos.20@gmail.com

Michell Berg Ferreira de Araújo Junior

Estudante de Licenciatura em Filosofia Universidade Federal de Alagoas, bolsista do subprojeto Filosofia do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid.

Milenna de Lima Silva

Graduanda em Educação Física - Licenciatura, Campus A. C. Simões, discente do subprojeto Educação Física – Pibid. Atuando na escola Municipal Hévia Valéria Maia Amorim.

E-mail: milenna.silva@iefe.ufal.br

Monike Bayma Marques

Doutoranda e Mestre em Sociologia. Licenciada em Ciências Sociais. Supervisora do Pibid e docente de Sociologia na Escola Estadual Marcos Antônio Cavalcanti Silva.

Naguyah Patricya Ferreira de Moraes

Estudante de Licenciatura em Letras/Espanhol (FALE/UFAL), Campus A C. Simões. Voluntária no Pibid e atuante na escola Padre Brandão Lima.

Nara Gleyce Cavalcante da Silva

Professora efetiva de Língua espanhola da rede pública municipal de Maceió. Supervisora do Pibid/Espanhol (2022-2024). Graduada em Letras-Espanhol pela Universidade Federal de Alagoas (2012). Atualmente, é mestranda em Linguística Aplicada pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura (PPGLL) da UFAL.

Nathalia Roberta Marques Gonçalves

Estudante de Licenciatura em Ciências Sociais _ ICS UFAL, bolsista do Pibid atuando na Escola Estadual Marcos Antônio Cavalcanti Silva.

Ronald Gabriel dos Santos Freitas

Estudante de Licenciatura em Ciências Sociais _ ICS UFAL, bolsista do Pibid atuando na Escola Estadual Marcos Antônio Cavalcanti Silva.

Simone Makiyama

É docente do curso de Letras-Inglês da Universidade Federal de Alagoas e coordenadora do subprojeto Pibid-ínglês. É licenciada em Letras-Português/Inglês pela Universidade Federal do Mato Grosso e possui mestrado e doutorado em Linguística pela Universidade Federal de Alagoas.

Vanessa Cristina Santos da Silva

Estudante de Licenciatura em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de Alagoas, bolsista do subprojeto Pibid Ciências.

E-mail: vanessa.santos@icbs.ufal.br

ÍNDICE REMISSIVO

A

Abril Verde 71, 73, 79, 80
aspectos emocionais 17, 27, 28
atividade física 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 79, 80

C

cidadania 98, 99, 103
coletividade 18, 27
comportamento 16, 17, 20, 69, 139
comunicação 21, 22, 41, 125, 126, 139
comunidade 18, 54, 57, 76, 80, 83, 86, 101, 107, 116, 124, 125

D

decolonialidade 33, 34, 35, 37, 38, 39, 43, 47, 155
diálogo 35, 37, 44, 45, 77, 96, 107, 118, 119, 120, 122
direito das mulheres 37, 90

E

Educação Física escolar 55, 66
empatia 24, 26, 37, 53, 58, 85, 139
ensino-aprendizagem 12, 20, 31, 32, 41, 42, 45, 46, 47, 104, 155
ensino de língua inglesa 13, 15, 81, 82, 92
ensino de línguas 17, 23, 37, 48
ensino de Sociologia 96, 102, 113
ensino superior 97, 98, 99
estereótipos 36, 53, 58, 63, 64, 65
estudos decoloniais 12, 31, 32, 44
ética 103
exclusão 26, 52, 53, 56

F

formação docente 16, 51

futebol feminino 51, 52, 53, 54, 55, 56, 58, 61, 63, 64, 65

G

gamificação 13, 85, 88, 90, 95, 109, 111, 112, 113, 129, 130, 131, 140
grupo do Pibid 118, 119, 120

I

identidade 18, 34, 39, 104, 119, 122
igualdade 37, 52, 53, 55, 58, 62, 64, 65, 66
Inteligência Emocional 19, 27

L

letramento crítico 12, 30, 31, 32, 33, 35, 36, 37, 39, 43, 44, 47, 49, 94, 155
literatura de cordel 118, 119, 120, 121, 125, 126

M

musicalização 147, 148, 152

N

Novo Ensino Médio 99, 101, 106, 107

P

Pedagogia do oprimido 47, 118, 127, 142
política 34, 104, 124
preconceitos 35, 36, 41, 55, 58, 63, 121
projeto de vida 102, 103, 107

S

sedentarismo 13, 68, 69, 70, 71, 72, 74, 75, 76, 79, 80

U

Universidade Federal de Alagoas 11, 16, 32, 47, 48, 57, 58, 82, 90, 93, 116, 118, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159

WWW.PIMENTACULTURAL.com

DIVERSIDADES DE EXPERIÊNCIAS NO PIBID UFAL (2022-2024)

