



# UNIVERSIDADE E ESCOLA: DIÁLOGOS NECESSÁRIOS À FORMAÇÃO DOCENTE

Organizadores:  
CARLOS ARCÂNGELO SCHLICKMANN  
JÉFERSON LUÍS DE AZEREDO  
MARCELO FELDHAUS

Realização:



UNAHCE  
Unidade Acadêmica  
de Humanidades,  
Ciências e Educação

Apoio:



---

---

**UNIVERSIDADE E ESCOLA: DIÁLOGOS NECESSÁRIOS À  
FORMAÇÃO DOCENTE**

---

---

2016 ©Copyright UNESC – Universidade do Extremo Sul Catarinense  
Av. Universitária, 1105 – Bairro Universitário – C.P. 3167 – 88806-000 – Criciúma – SC  
Fone: +55 (48) 3431-2500 – Fax: +55 (48) 3431-2750

Reitor

**Gildo Volpato**

Pró-Reitora de Ensino de Graduação

**Maria Aparecida da Silva Mello**

Pró-Reitora de Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão

**Luciane Bisognin Ceretta**

Pró-Reitora de Administração e Finanças

**Kátia Aurora Dalla Líbera Sorato**

**Conselho Editorial**

Dimas de Oliveira Estevam (Presidente)

Alex Sander da Silva

Álvaro José Back

Fabiane Ferraz

Marco Antonio da Silva

Melissa Watanabe

Nilzo Ivo Ladwig

Oscar Rubem Klegues Montedo

Reginaldo de Souza Vieira

Ricardo Luiz de Bittencourt

Vidalcir Ortigara

Willians Cassiano Longen

---

---

Organizadores:

CARLOS ARCÂNGELO SCHLICKMANN

JÉFERSON LUÍS DE AZEREDO

MARCELO FELDHAUS

# **UNIVERSIDADE E ESCOLA: DIÁLOGOS NECESSÁRIOS À FORMAÇÃO DOCENTE**

Criciúma

UNESC

2016

---

---

Editora da UNESC

Editor Chefe:

**Dimas de Oliveira Estevam**

Revisão ortográfica e gramatical: **Margareth Maria Kanarek**

Projeto gráfico, diagramação e capa: **Luiz Augusto Pereira**



**PROPEX**  
Pró-Reitoria  
de Pós-Graduação,  
Pesquisa e Extensão



**UNAHCE**  
Unidade Acadêmica  
de Humanidades,  
Ciências e Educação



U58    Universidade e escola : diálogos necessários à formação docente  
/Carlos Arcângelo Schlickmann, Jéferson Luís de Azeredo,  
Marcelo Feldhaus, organizadores. – Criciúma, SC : UNESC,  
2016.  
155 p. ; il cm.

Disponível:

<<http://www.unesc.net/portal/capa/index/300/5886/>>

ISBN: 978-85-8410-044-6

1. Professores – Formação. 2. Prática de ensino. 3. Prática docente. 4. Processo de ensino-aprendizagem. 5. Professores – Formação para a educação básica. 6. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. I. Título.

CDD. 22ª ed. 371.12

---

---

# APRESENTAÇÃO

A educação pública brasileira ainda tem grandes desafios para enfrentar, dentre eles a formação docente inicial e continuada. Ampliamos o acesso, mas não temos quadro docente para atender a essa demanda, além disso, precisamos qualificar os tempos e espaços do cotidiano escolar. As transformações na sociedade exigem repensar a escola, seus objetivos, seus currículos.

O PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) tem se mostrado uma possibilidade para pensar as relações entre formação inicial e escola de educação básica, aproximando esses espaços e formando redes de diálogo e de construção. Tem seu foco na formação inicial, mas também tem possibilitado aos supervisores, aos professores da educação básica e aos responsáveis pela coformação voltarem às Instituições de Ensino Superior (IES) para processos de formação continuada. Outra contribuição do PIBID é o impacto nas IES, tanto no retorno dos professores às escolas de educação básica – não apenas como pesquisadores, mas como coordenadores responsáveis por diagnosticar, estudar, planejar e avaliar práticas nas/das e com as escolas – como repensando os currículos dos cursos de licenciaturas.

O PIBID é uma política de estado que agrega 313 Projetos Institucionais em 284 Instituições de Ensino Superior em, aproximadamente, 5.900 escolas de educação básica. Conta com, aproximadamente, 84.261 bolsistas. Não é um Programa isolado, pois se articula com outras iniciativas, como o PARFOR, o LIFE, o NOVOS TALENTOS, o PLI, o PRODOCÊNCIA e o OBSERVATÓRIO. Compõe as políticas educacionais que vêm buscando universalizar e democratizar o direito à educação. É implementado pela CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), com gestão compartilhada entre CAPES e IES, com papéis claramente definidos. O Projeto Institucional é elaborado por cada IES, com autonomia e de modo contextualizado. Tem capilaridade das ações nas escolas da rede pública, com termo de cooperação formalizado entre as IES e as secretarias de educação, com articulação da política nos três níveis da administração federal, estadual e municipal. Esse processo formativo está baseado em critérios pedagógicos, que orientam o papel dos licenciandos e o trabalho a ser feito na escola, de acordo com a Portaria CAPES nº 096/2013, desde a seleção até a avaliação dos bolsistas.

---

---

A finalidade do PIBID é contribuir para a melhoria da formação inicial de professores para a educação básica, que ocorre nos cursos de licenciatura. O PIBID pressupõe a inserção dos licenciandos no conjunto de práticas profissionais docentes para as quais deverão contribuir com sua reflexão crítica, propositiva e teoricamente fundamentada, ao tempo que vivenciam a dimensão científica, técnica, filosófica, política e afetiva de sua formação. Vivenciando a cultura escolar e refletindo sobre a experiência, os licenciandos observam, problematizam, investigam e analisam criticamente o contexto educacional. Fazem isso ao tempo que interagem com os estudantes das escolas públicas, construindo vínculos e compreendendo interesses e necessidades de aprendizagem. A partir desse “diagnóstico”, são realizadas ações pedagógicas planejadas, desenvolvidas e avaliadas. O PIBID se destaca por tomar a escola como *lócus* de formação do professor. Na escola, os problemas do dia a dia da docência não são obstáculos, eles se tornam objetos de investigação para estudo, pesquisa e construção de alternativas de intervenção.

Outro destaque desse Programa é o trabalho em equipe, realizado com apoio mútuo por subgrupos de licenciandos, um professor da escola (supervisor) e um professor-pesquisador da IES (coordenador), valorizando a horizontalidade nas relações nas quais as atividades são organizadas a partir de decisões coletivas, com base na ação-reflexão-ação. O PIBID contribui para a construção da autonomia dos licenciandos, bem como para ampliar sua visão de mundo e seu repertório cultural, gerando comprometimento com os processos de ensino e aprendizagem.

Outros impactos são reconhecidos a partir desse Programa, dentre eles a revitalização das licenciaturas, o diálogo entre as áreas de conhecimento, mais aproximação entre universidades e escolas públicas de educação básica, a realização de práticas docentes diversificadas e inovadoras, a melhoria do desempenho dos estudantes da Educação Básica e a motivação para seguirem seus estudos, o desenvolvimento de práticas educativas afirmativas pautadas na diversidade cultural, a apropriação criativa das tecnologias da informação e comunicação, a produção de materiais didáticos de alta qualidade, a produção bibliográfica e a internacionalização da formação.

A complexidade da **educação não comporta soluções padronizadas, eventuais, de curto prazo e sem investimento.**

O cotidiano da escola e das IES é um campo de acontecimentos, um espaço onde as diferenças e os diferentes se encontram e se manifestam.

---

---

Como olhamos? Como dialogamos? Como construímos? Como convivemos?

Desde Nietzsche, algumas filosofias vêm construindo um pensamento “da diferença”, distinto de um pensamento “do mesmo”. Estratégias de resistência a essa lógica política contemporânea implicam apostar nas diferenças, singularizar cada vez mais. A afirmação da diferença pode ser uma estratégia de luta contra o racismo de Estado, não a defesa de um sistema de exploração, reprodução, repetição e exclusão. O PIBID pode ser uma possibilidade ante as exclusões deste tempo. Essa diferença, essa possibilidade, esse singular, percebemos em cada IES, cada PIBID. Ela vai se constituindo a partir de seus coletivos, e seus subprojetos vão criando suas identidades no diálogo com a escola.

O livro dos colegas da UNESCO, resultado do IV Seminário Institucional do PIBID-UNESCO, com o título **Universidade e escola: diálogos necessários à formação docente**, mostra isso. As produções apresentam um trabalho com a escola e não um trabalho para a escola ou sobre a escola, como é usual nas práticas entre IES e escola.

O livro é um trabalho que se faz na prática cotidiana das escolas atravessada pelas temáticas que pulsam nelas. Um livro que convida a cada um de nós, leitores, a dialogarmos com diferentes temáticas e com a diferença. Letramentos que passam por discussões sobre Modelagens na Matemática, Sarau, Conto, Educação Patrimonial, Produção de Jornal em Ciências, Polifonia nas Práticas Pedagógicas em Sala de Aula, Diálogos também com os deficientes nas escolas, Diálogos sobre práticas interdisciplinares atravessando diferentes textos e em áreas como Artes, História e Língua Portuguesa. Diálogos que a Educação Física faz com a *Práxis* docente e com a identidade. Educação Infantil e a Identidade, que lugar é esse? Aproximações com a escola. Trabalhos com a escola. Atravessamentos, singularidades, diferenças. Muitos diálogos.

Um diálogo com a escola na contemporaneidade pode ser um diálogo com o PIBID. Um programa que possibilita aos espaços serem alterados, aos professores das IES voltarem às escolas e às escolas começarem a entrar nas IES. Um espaço com possibilidades de mexer nas hierarquias, nas relações assimétricas e construir trabalhos coletivos. Um espaço de construir projetos, conviver com os conflitos, criar, inventar. Um espaço que permite alguns desejos, que mostra quão disciplinar são nossos corpos, como incorporamos os espaços estriados, a territorialização e o pensamento sedentário. O quanto nos afastamos do que nos afeta. Este livro nos afeta.

---

---

Um livro que não quer ser mais uma engrenagem na máquina social, mas sim diferença. Nesse sentido, um livro-convite, um livro que nos afeta, que tem vida, que pulsa.

Seja bem-vindo, bem-vinda, a pensar a escola com os colegas Pibidianos da UNESCO!

**Profa. Dra. Gicele Maria Cervi**

Vice-Presidente do Forpibid  
Coordenadora Institucional do PIBID – FURB

---

---

# SUMÁRIO

## **CAPÍTULO 1 – QUEM CONTA, OS PEQUENOS ENCANTA: UMA EXPERIÊNCIA DO PIBID DE ARTES VISUAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL** 13

Danieli Mezari Damin

Catarina Siqueira Figueiredo

Marcos Antonio dos Santos

## **CAPÍTULO 2 – A CONSTRUÇÃO DE CONCEITOS MATEMÁTICOS COM USO DA MODELAGEM MATEMÁTICA: RESULTADOS DOS ESTUDOS E ATIVIDADES DESENVOLVIDAS POR ACADÊMICOS DO SUBPROJETO/PIBID/MATEMÁTICA/UNESC/SC** 28

Ledina Lentz Pereira

Daiane Camboim Almeida

Alyne Catarina

Luciane Oliveira de Aguiar

Juliana Selau Santos

## **CAPÍTULO 3 – O MINICONTO: UMA PROPOSTA DE TRABALHO EM SALA DE AULA** 44

Diego Rodrigo Ferraz

Talita Duarte Jesus

Camila Luiz Pacheco

Patricia França da Silva de Brida

Geisiane Gregório Verdieri

## **CAPÍTULO 4 – SARAU DA ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA ANTONIO MILANEZ NETTO: UMA INTERVENÇÃO CULTURAL COM A PARTICIPAÇÃO DOS BOLSISTAS DO PIBID** 54

Naiara Beatriz de Souza da Silva

Charlene Soares

Thales Ribeiro de Souza

---

---

Simoni Csunderlick Terzaghi

Vanessa Cardoso Zardin

**CAPÍTULO 5 – LITERATURA VIVA: EXPERIÊNCIAS EM SALA DE AULA NO ÂMBITO DO LETRAMENTO LITERÁRIO 62**

Geisiane Gregório Verdieri

Helena Machado Luciano

Nathalia Januário Vieira

Priscila Viana Rabello

**CAPÍTULO 6 – ERA UMA VEZ, OUTRA VEZ: EXPERIÊNCIAS DE EDUCAÇÃO PATRIMONIAL COM ALUNOS DE MAGISTÉRIO ATRAVÉS DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS 71**

Natália Rovaris da Silva

Clarice Evaristo Vieira

João Henrique Zanelatto

Michele Cardoso

**CAPÍTULO 7 – PIBID NA EDUCAÇÃO INFANTIL E A CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL 80**

Angelita Souza Cardoso Florentino

Gislene Camargo

**CAPÍTULO 8 – A ILUSTRAÇÃO COMO PROPOSTA INTERDISCIPLINAR 87**

Paula Henrique Batista

Ricardo Luiz de Bittencourt

Gislene dos Santos Sala

Alessandra Savi

**CAPÍTULO 9 – A IMPORTÂNCIA DA PRÁXIS DOCENTE NAS ATUAÇÕES DO PIBID 99**

Sergio de Oliveira Junior

---

---

Gustavo Amancio Bonetti Meneghel  
Buno Beloli Milioli

**CAPÍTULO 10 – A HISTÓRIA DA INTERDISCIPLINARIDADE NO BRASIL 111**

Daniela Arns Silveira

Jassanam da Rocha

Julya Gogoy Schmuller

Sérgio Luiz Ugioni

**CAPÍTULO 11 – INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA EM ESCOLAS PÚBLICAS: OLHARES DOS BOLSISTAS DO PIBID DE EDUCAÇÃO FÍSICA 117**

Karen Menegaro Ferreira

Simone das Graças Nogueira Feltrin

**CAPÍTULO 12 – A POLIFONIA COMO CONCEITO ESTRUTURANTE DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM SALA DE AULA 129**

Ricardo Luiz de Bittencourt

Daiane Candido Mezari

Daniela Ferreira Pacheco

**CAPÍTULO 13 – PRODUÇÃO DE UM JORNAL COMO FERRAMENTA NO PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM DE CIÊNCIAS 141**

Aliciane Madalena Fogaça

Jéferson Luis de Azeredo

Natan de Barros

Maristela Gonçalves Giassi

---

---

---

# CAPÍTULO 1

## QUEM CONTA, OS PEQUENOS ENCANTA: UMA EXPERIÊNCIA DO PIBID DE ARTES VISUAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Danieli Mezari Damin  
Catarina Siqueira Figueiredo  
Marcos Antonio dos Santos

### INTRODUÇÃO: ABREM-SE AS CORTINAS...

Desde os tempos mais remotos, as histórias atraem, exercem fascínio e encantam as pessoas. E essa “atração” era o ingrediente que buscávamos com os acadêmicos do Pibid de Artes Visuais da UNESC durante o planejamento das atividades que seriam desenvolvidas nas aulas do Ensino da Arte na Educação Infantil. Pouco antes da chegada dos acadêmicos na escola, a estagiária Catarina Siqueira Figueiredo – mais tarde selecionada para compor nossa equipe do Pibid de Artes Visuais – realizara um projeto sobre a arte brasileira com os pequenos do Grupo VIB.<sup>1</sup> Ainda ecoava na turma o encantamento com as proposições da estagiária ao apresentar o artista Cândido Portinari e o universo das brincadeiras e dos jogos infantis, do circo e da cultura brasileira.

---

<sup>1</sup> Grupo VI: crianças na faixa etária de 4 a 5 anos, conforme organização pedagógica do Bairro da Juventude.

---

Figura 1 - Crianças do Grupo VI B durante o estágio.



Fonte: Arquivo pessoal dos pesquisadores.

Esse contexto foi considerado, visto que, no cotidiano educativo, escolhas e caminhos diversos colocam-se diante do professor na sua prática pedagógica: planejar, selecionar, elencar, registrar, encaminhar/agir desta ou de outra forma? Optar por estes ou por aqueles objetivos? Trilhar estes ou aqueles caminhos metodológicos?

Escolhas deveriam ser realizadas e caberiam ao grupo do Pibid. Então, quais seriam as escolhas? Optaríamos pela continuidade dos estudos da arte brasileira? Por quê? Como poderíamos compor um cenário fecundo e apropriado para as crianças experimentarem e conhecerem ainda mais o universo da arte brasileira? Qual (ou quais) artista(s) deveria(m) ser abordado(s), apresentado(s) ao Grupo VI B?

Relembrar as experiências desenvolvidas nas práticas da estagiária Catarina e o envolvimento/encantamento dos alunos ao fruírem e realizarem produções bi e tridimensionais, manipularem materiais diversos, experimentarem a dança e a instalação dissipou quaisquer dúvidas: “Seguiremos com a arte brasileira!”. Após o estágio da acadêmica, evidenciou-se o aumento na autoconfiança das crianças ao construir, criarem e revelarem suas poéticas pessoais, uma vez que, nas palavras do próprio Cândido Portinari, “a paisagem onde a gente brincou pela primeira vez não sai mais da gente”<sup>2</sup>.

Enfim, optamos por um estudo da arte brasileira. O tema continuaria na pauta das aulas de Artes e o artista Alfredo Volpi seria apresentado ao Grupo VI B.

<sup>2</sup> Trecho da entrevista de Portinari ao Diário de São Paulo em 21 de novembro de 1934. Disponível em: <<http://museucasadeportinari.org.br>>. Acesso em: 20 abr. 2015.

---

Nas conversas semanais com os pibidianos, surgiram questionamentos pertinentes ao planejamento das novas proposições: Como propiciar às crianças o envolvimento com algumas obras de Volpi e do próprio Cândido Portinari? Qual a forma mais apropriada de mediar o encontro com a produção artística/cultural brasileira? Como abordar ludicamente a arte brasileira e fomentar o processo criativo dos pequenos?

Elucidando alguns pontos essenciais na organização e no planejamento da prática pedagógica, Luciana Esmeralda Ostetto (2004, p. 83) pontua que, ao trabalhar com crianças, é indispensável o envolvimento da “criação, entusiasmo e encantamento” no processo ensino-aprendizagem em situações de aprendizagem permeadas por “múltiplas linguagens”. Referindo-se ao contexto educativo bem específico da Educação Infantil, a autora ainda destaca a importância do desenvolvimento de

(...) outras linguagens mais essenciais nesse período de vida das crianças. É uma questão até objetiva, de tempo e de organização: onde ficam o movimento, a dança, o canto, os jogos, as brincadeiras, o desenho, a pintura, a modelagem em argila, as experiências com água e areia etc.? Onde ficam a vivência e a experiência de ser criança? (2004, p. 85).

Não antecipar etapas, objetivos e atividades próprias do Ensino Fundamental é respeitar os meninos e as meninas da Educação Infantil enquanto sujeitos de direitos.<sup>3</sup> A gestão do “tempo” e a “organização” demandam pensar, questionar, repensar, pesquisar, selecionar e organizar a ação pedagógica. Entre os atores envolvidos no processo ensino-aprendizagem, o professor/mediador, além de criar as condições para a produção ou construção do conhecimento, imprime uma marca pessoal em tudo o que realiza. Visto que

é do entusiasmo do educador que nasce o brilho nos olhos dos aprendizes. Brilho que reflete também o olhar do mestre. Cada aula, como um jogo de aprender e ensinar, é um instante mágico. Requer preparação e coordenação especiais, de mãos

---

<sup>3</sup> Documentos como a Constituição de 1988, o ECA/1990, a LDB 9.394/96 asseguram os direitos fundamentais das crianças.

---

habilidosas que tocam, que apontam, que escolhem contextos significativos para o aprendiz tecer sua rede de significações. (MARTINS; PICOSQUE; GUERRA, 1998, p. 129).

E uma prática educativa repleta de encanto, alegria e, sobretudo, conhecimento artístico impulsionou nosso grupo a promover um encontro com Alfredo Volpi e outros personagens com as crianças do Grupo VI B. Abram-se as cortinas...

## **NA ALEGRIA, NA DANÇA E NA FOLIA: O ENSINO DA ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Visando trazer a ludicidade para a aula de Artes e acrescentar as brincadeiras do circo às brincadeiras da escola, da casa da criança, delineou-se a ideia principal do plano de aula intitulado “Mané-gostoso”. Vale pontuar que a concepção de lúdico supracitada converge para Luckesi (2007), alertando para o fato de que a ludicidade não pode ser confundida com o mero divertimento. Na visão do autor, a atividade lúdica apresenta-se impregnada por um “fazer humano mais amplo”. Nesse fazer, ao brincar, a criança desenvolve a inteligência, aprendendo progressivamente a representar simbolicamente a realidade apreendida. E o Ensino da Arte há tempos requer muito mais que práticas espontaneístas, sem planejamento, pesquisa, reflexão ou rigor pedagógico.

Desde o início das atividades, uma participação ativa dos bolsistas e das crianças permitiu uma aproximação entre os mesmos, estreitando laços e deixando os alunos mais à vontade nas aulas, visto que a escola é um espaço privilegiado no qual ocorre o encontro entre adultos e crianças, com suas potencialidades criativas, inventivas e sensíveis.

E esse encontro necessita ser valorizado na construção de uma relação de respeito, carinho e, sobretudo, conhecimento. Conhecimento em Ensino da Arte.

A sensibilidade do professor/pesquisador, descrita por Prado (2005, p. 101), pressupõe que, para mergulhar no mundo do outro, o professor necessita “sair em busca do seu próprio interior, de sua subjetividade, fazendo dela sua condição, num exercício de ir e vir entre o que é a infância, o que seja fazer parte dela e a tentativa de compreendê-la”.

---

O trabalho com crianças exige do professor habilidade para lidar com a imensurável e inquieta capacidade imaginativa de todas elas, permitindo que se desenvolvam e se revelem em sua plenitude. Não há como passar despercebida a naturalidade com que as crianças se expressam por meio das linguagens artísticas. E a observação atenta dos acadêmicos na movimentação e participação das crianças revelou um interesse pelo emblemático Mané-gostoso,<sup>4</sup> boneco retratado em uma das têmperas do artista Alfredo Volpi.

Houve interesse, a princípio, pelo nome, que soa “diferente” e “engraçado”, conforme relatos das próprias crianças, o qual remeteu o grupo de acadêmicos aos bonecos de porongos de Leandro Jung, artista plástico e professor em formação, integrante do Pibid de Artes Visuais da UNESC. E um boneco de porongo, confeccionado pelo acadêmico/artista, foi inserido no centro do “circo imaginário” da história contada e encenada pelos pibidianos. O grande objetivo consistia na participação e na interação dos pibidianos com as crianças ao adentrarem esse universo lúdico e, por que não, mágico.

Figura 2: Mané-gostoso, 1953, têmpera s/tela, 81 x 38 cm, Alfredo Volpi.



Fonte: Enciclopédia Itaú Cultural<sup>5</sup>.

---

<sup>4</sup> Mané-gostoso é um brinquedo popular da cultura nordestina bastante apreciado pelas crianças justamente porque elas criam e comandam os seus movimentos.

<sup>5</sup> Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br>>. Acesso em: 20 abr. 2015.

---

Figura 3 - Criança realizando a leitura de imagens no pátio da escola.



Fonte: Arquivo pessoal dos pesquisadores.

No primeiro momento da aula, a narradora Danieli Mezari Damin – bolsista do Pibid – convidou as crianças para dar uma volta diferente pela escola. Envelopes com algumas das obras de Alfredo Volpi estavam pendurados nas árvores do pátio do prédio da Educação Infantil. Fazendo perguntas aos alunos, a narradora seguiu explorando as imagens, questionando se elas se lembravam do Mané-gostoso, como ele era, o que fazia etc. Compreendendo a necessidade e a possibilidade de as crianças expressarem o que sabem por meio de uma variedade de canais de comunicação, expressão e criação, as atividades privilegiaram o movimento e a interação, o que contribuiu efetivamente para o processo de socialização e interação das crianças. A respeito desses aspectos, os RCNEI reforçam que a dimensão

(...) do movimento deve ser contemplada e acolhida em todas as situações do dia-a-dia [sic] na instituição de educação infantil, possibilitando que as crianças utilizem gestos, posturas e ritmos para se expressar e se comunicar. Além disso, é possível criar, intencionalmente, oportunidades para que as crianças se apropriem dos significados expressivos do movimento. (BRASIL, 1998, p. 30).

A vida das crianças atualmente nos impõe novos desafios, aos quais não corresponderemos trilhando apenas as antigas estradas. Fantin e Girardello (2008, p. 8) afirmam que “não há mapas nem placas que garantam as direções, já que os mapas existentes se referem a um tempo

---

muito diferente”, portanto, novos desafios requerem novas posturas e atitudes também do professor de artes.

Figura 4 - Bolsista Danieli Mezari Damin propondo a leitura de imagens no pátio da escola.



Fonte: Arquivo pessoal dos pesquisadores.

Cada indivíduo tem sua forma de ver as coisas e o mundo ao seu redor, influenciado por experiências anteriores, vivências e por suas personalidades próprias. Com as crianças não é diferente. Quando o assunto em pauta é experiência estética com as crianças, faz-se necessário que haja interação aluno/professor para que a aprendizagem se efetive, para que a comunicação aconteça de forma leve. Ao observar uma imagem, por exemplo, a criança poderá encontrar algum elemento que lhe seja familiar, alguma forma conhecida ou que faça sentido para ela. Dentro desse contexto, o professor deve estimular os alunos para que falem e se sintam seguros sobre o que dizem, expressem-se, mas também para que possam ampliar o seu olhar diante daquela imagem, questionando, incentivando e prestando atenção na reação das crianças, inserindo informações relevantes ao objeto de estudo.

De maneira envolvente, a bolsista Danieli conduziu as crianças até a sala de aula, na qual um pintor, uma bailarina e um palhaço encontravam-se imóveis. E um boneco de porongo, todo branco, encontrava-se pendurado no centro. Olhares atentos... e algumas questões/reflexões fundamentais sobre o seguinte ponto: É importante gerar expectativa nas crianças nas práticas pedagógicas? Qual a relevância ou contribuição para o envolvimento das crianças no processo ensino-aprendizagem? Como conduzir as aulas de Ensino da Arte em uma abordagem lúdica, com sentido, significado e conteúdo?

---

## QUEM CONTA UM CONTO...

Ao entrarem na sala, as crianças encontraram um artista<sup>6</sup> pintando, em seu momento de criação, no maior silêncio. Mas o silêncio não durou muito tempo, pois as crianças fizeram barulho, o que chamou sua atenção. Subitamente, o artista então explica:

– Eu sou um artista que moro no circo e fico aqui inventando coisas e personagens. Sabem como eu criei um palhaço? Misturei umas tintas que não gostava e... saiu essa “coisa loca” aí!<sup>7</sup>

Figura 5 - Bolsista Jhennifer de Oliveira vestida de palhaço.



Fonte: Arquivo pessoal dos pesquisadores.

O palhaço movimenta-se e entra em cena:

– Comigo é só alegria, faço todo mundo do circo morrer de rir (interage com as crianças, dança, pula, vira pirueta, acompanhando a música).

O artista prossegue:

– E criei também a bailarina, fiz de argila, joguei brilho e dei vida!

---

<sup>6</sup> Os acadêmicos prepararam antecipadamente o ambiente onde receberiam os alunos após a mediação da leitura de imagens realizada pela bolsista/narradora Daniele no pátio da escola. Caracterizaram-se como os personagens da história da seguinte forma: Leandro virou o artista Alfredo Volpi, Lara tornou-se uma bailarina e Jhennifer transformou-se em um palhaço.

<sup>7</sup> O diálogo acima e os seguintes compuseram a performance do acadêmico Leandro Jung, que também os escreveu.

---

– Eu sou mais leve, giro no ar como uma pluma, espalho a emoção e não sou estabanaada como um palhaço... Alguém sabe ser leve como eu? – questionou a bailarina.

Figura 6 - Bolsista Lara Biava vestida de bailarina.



Fonte: Arquivo pessoal dos pesquisadores.

O artista interrompe:

– Eu preciso de ajuda, está faltando algo nele (aponta para o boneco branco pendurado).

– Vocês sabem o que é? O que será que falta? Será que falta ele dançar? Eu sei que ele é para brincar... Quais brincadeiras vocês gostam? – pergunta o artista.

Faz-se uma pausa para ouvir algumas opções citadas pelas crianças:

– É um Mané-gostoso! Um boneco! Está todo branco, por quê? É para brincar? – questiona um dos pequenos.

O artista prossegue:

– Ah! Mas deixa eu falar o nome que dei para ele... É Mané-gostoso! Porém, agora, preciso muito da ajuda de vocês. Preciso que sejam artistas junto comigo. Darei um pincel mágico para cada um (Cada uma das 24 crianças o Grupo VI B recebeu um pincel para pintar o boneco de porongo<sup>8</sup>).

---

<sup>8</sup>Planta cucurbitácea (também chamada porongueiro), de cujos frutos se fazem cuias ou cabaças.

---

Figura 7 - Bolsista Leandro Jung como Alfredo Volpi.



Fonte: Arquivo pessoal dos pesquisadores.

Então o artista convidou as crianças a darem vida ao seu novo personagem, como ele havia feito com o palhaço e a bailarina.

## **EIS O “ESPETÁCULO”: A AULA**

O professor, para ministrar uma boa aula, precisa estar seguro em relação ao conteúdo abordado e ao método adequado ao grupo com o qual irá trabalhar. Quando falamos da aula de Artes, compreendemos que essa deve ser uma aula dinâmica, aberta à interpretação, que esteja diretamente relacionada à memória, à imaginação e receptiva aos conhecimentos prévios do aluno. Sendo assim, qual o papel do professor do Ensino da Arte na mediação das discussões e conversas em sala de aula? A respeito da atitude/postura/ação mediadora do professor, Chiovatto (2012) dirá que

[...] a condução da discussão sobre o objeto (conteúdo, ideia, fato, ação), permitindo a interpretação pessoal dos alunos, a soma das experiências trazidas por eles, os debates da classe sobre a atitude de um e de outro, oferecem sempre novas possibilidades que podem ser úteis para a compreensão mais profunda do objeto. E é exatamente aí que reside o prazer de ensinar!

---

Não impor uma “verdade” aos alunos e ter consciência de que nem sempre o excesso de informações é produtivo encaminha o professor de Artes a uma reflexão sobre a matéria abordada e as necessidades dos alunos. Qual o nível de interesse dos estudantes sobre um conteúdo? O professor necessita saber ouvir. É encantador ouvir as crianças falarem o que veem, imaginam e pensam sobre a atividade proposta. E é nesse ponto que o professor mediador se aproxima do seu objetivo, “atrair” o interesse e conquistar a atenção dos alunos. O inverso disso, segundo Chiovatto (2012) é um profissional desmotivado, acomodado em práticas convencionais, “autômatas”, as quais resultam na perda – ou ausência – do prazer pelo ato de ensinar, retirando dos alunos a oportunidade de aprender.

O PIBID tem contribuído consistentemente na formação acadêmica de futuros professores. Na Educação Infantil, universo vivenciado por nós no ano de 2014, nos deparamos com a necessidade de preparação de aulas repletas de ludicidade e diversão, sem deixar a especificidade da Arte em segundo plano. Dessa forma, a sensibilidade das crianças é alcançada, bem como o interesse e a fundamental participação. Na mediação de uma atividade com os pequenos, devemos nos colocar junto deles, para que se sintam seguros para falar e interessados em ouvir.

Precisamente sobre a prática de mediação do professor a respeito dessa aproximação entre o objeto de estudo e aluno, Paulo Freire (2001, p. 42) chama a atenção, afirmando que, na educação contemporânea, a função do professor “não é a mera transferência” ou depósito “do seu modo de pensar” nem “impor a sua compreensão” a respeito de coisas, fatos ou conceitos. Porém, a “coerente” tarefa do professor/mediador consiste em desafiar o aluno com quem se comunica e a quem se comunica em uma relação que se estabelece dialeticamente. E no “faz de conta” proposto às crianças, compreendemos que a expressão corporal, a interação, a imaginação e a dimensão simbólica, que é muito própria da Arte,<sup>9</sup> estabeleceram-se. A esse respeito, os RCNEI reforçam que é importante que

[...] a criança dessa faixa etária conheça suas próprias capacidades expressivas e aprenda progressivamente a identificar as expressões dos outros, ampliando sua comunicação. Brincar de fazer caretas ou de imitar bichos propicia a descoberta das

---

<sup>9</sup>A palavra “Arte”, em maiúsculo, refere-se à disciplina de ensino da arte na escola. Quando aparecer “artes”, em minúsculo, estaremos nos referindo às linguagens, técnicas ou procedimentos artísticos.

---

possibilidades expressivas de si próprio e dos outros. (BRASIL, 1998, p. 31).

A presente experiência no grupo VI B nos demonstrou que é possível que cada aula de Arte venha se constituir num “convite” para as crianças desvendarem o universo artístico e cultural das suas cidades, do seu Estado, do seu País e do mundo, na construção/busca de um maior (re)conhecimento de si mesmas e dos outros, em si mesmas e nos outros. Também na formação e afirmação de suas identidades e singularidades, que são tão preciosas como cada uma delas.

## **FECHAM-SE AS CORTINAS, MAS A CARAVANA SEGUE: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES**

Transformar a aula em um espetáculo, trazendo as crianças à magia, constituiu a essência proposta nas atividades descritas. Os personagens não eram apenas os pibidianos, mas os alunos que eram convidados à interação durante a proposição, vivenciando plenamente os estímulos visuais, sonoros, corporais, de pura sensibilidade. Na prática, o projeto Mané-gostoso revelou-nos o quanto as crianças estavam curiosas diante de tal experiência, desde a leitura das imagens no pátio, com a mediação de um dos bolsistas, até a chegada em sala de aula e a descoberta dos demais personagens. Uma experiência um tanto quanto diferente do que estavam acostumadas no seu cotidiano na Educação Infantil. Em alguns momentos, os alunos manifestaram suas opiniões e dúvidas, por isso buscamos ao máximo ouvi-los:

– A tinta vai cair na calça dele – disse um dos pequenos referindo-se ao artista que repousava em seu “sono performático” e à sua paleta de tintas sobre a perna.

– Será que não vai acordar? Olha a tinta! – questionou e declarou outro pequeno (e o suspense permaneceu por certo tempo, até quando o artista despertou do seu sono e começou novamente a interagir).

As crianças demonstraram preocupação com a tinta na paleta que ameaçava escorrer pela calça do “Alfredo Volpi”.

---

Com uma abordagem lúdica, descontraída e instigante, os pequenos puderam falar sobre as imagens – com o que elas se pareciam –, dizer quem eram aqueles personagens inusitados, também o que entenderam da história que estava sendo contada. Eles realmente participaram ativamente e intensamente do “espetáculo”. Pintaram e colocaram no boneco os seus traços, suas características pessoais e também apreciaram o que os colegas faziam, tornando a aula interativa, dinâmica, atrativa e instigante, ou seja, convidativa ao universo da arte.

No percurso coletivo do PIBID de Artes Visuais, os acadêmicos estarem ao lado dos alunos e do professor durante o ano de 2014 propiciou uma visão ampla e privilegiada do processo ensino-aprendizagem em Artes. O convívio com um professor no cotidiano da sala de aula, que há certo tempo a vivencia, proporciona uma base e aponta reflexões de como planejar as aulas e organizá-las para que aconteçam da melhor maneira possível. As vivências dentro da sala de aula possibilitam tanto aos bolsistas como ao professor uma relação mais próxima com os alunos, sendo possível conversar com estes de forma mais direta e informal. Dessa forma, sentimo-nos mais à vontade no universo próprio de quem optou por fazer parte de um curso superior de licenciatura.

Participar de um projeto como o PIBID possibilita a inserção dos acadêmicos de licenciatura no dia a dia da escola, agregando, desse modo, valor à sua formação acadêmica. Por meio dessa inserção, o bolsista também tem uma visão da realidade escolar, aprende a lidar com os percalços próprios de seu cotidiano e estreita o espaço entre o planejar e o atuar na sala de aula. Um dos desafios que buscamos superar foi a falta de materiais para as práticas. Sendo assim, ao planejarmos as aulas, pensamos em atividades que envolveriam materiais simples e até mesmo aqueles reaproveitáveis.

Essa forma criativa de contornar os eventuais obstáculos transformou cada aula de Artes em momentos de aprendizagem tanto para os alunos como para os bolsistas acadêmicos e o professor supervisor. A partir de tal experiência, passamos a perceber o PIBID como uma “via de mão dupla”, uma relação dialética entre pessoas comprometidas com o Ensino da Arte. Assim como há aprendizado para os acadêmicos/professores em formação, o mesmo ocorre com o professor supervisor que vivenciou tal experiência formativa, um ser em formação e aprendizado

---

constante. Paulo Freire (2001, p. 43) também enfatiza que na prática da formação docente, é fundamental que “o aprendiz de educador assuma que o indispensável pensar certo não é presente dos deuses nem se acha nos guias de professores que iluminados intelectuais escrevem desde o centro do poder”, pois “o pensar certo que supera o ingênuo tem de ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador”.

## **E SOMOS ETERNOS APRENDIZES...**

A nossa formação docente não se constrói apenas por “acumulação” de cursos, informações ou técnicas, mas sim por meio de um permanente e dinâmico processo de construção/reflexão/desconstrução/reconstrução de uma “identidade pessoal” e profissional. A respeito disso Antonio Nóvoa (1995) defende quão importante é o investimento “na pessoa” e a valorização do saber que advém da experiência. Também que o ato de ensinar, próprio da profissão docente, é repleto de experiências.

## **REFERÊNCIAS**

- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CHIOVATTO, M. O professor mediador. Publicado em 03 dez. 2012. **Sala de leitura**. Disponível em: <<http://artenaescola.org.br/sala-de-leitura/artigos/artigo.php?id=69320&>>. Acesso em: 9 fev. 2015.
- FANTIN, M.; GIRARDELLO, G. (Orgs.). **Liga, roda, clica**: estudos em mídia, cultura e infância. Campinas: Papyrus, 2008.
- FERRAZ, M. H. C. de T.; FUSARI, M. F. de R. **Arte na educação escolar**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.
- LUCKESI, C. C. Ludicidade e desenvolvimento humano. In: D’ÁVILA, C. M. (Org.). **Educação e Ludicidade**: ensaios 04. Salvador: Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, Gipel, 2007.
- MARTINS, M. C. F. D.; PICOSQUE, G.; GUERRA, M. T. T. **Didática do Ensino da**

- 
- 
- Arte:** a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte. São Paulo: FTD, 1998.
- NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.
- OSTETTO, L. E. (Org.). **Encontros e encantamentos na Educação Infantil:** partilhando experiências de estágios. 6. ed. Campinas: Papirus, 2004.
- PRADO, P. D. Quer brincar comigo? In: FARIA, A. L. G. de; DEMARTINI, Z. de B. F.; PRADO, P. D. (Orgs.). **Por uma cultura da infância:** metodologias de pesquisa com crianças. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

---

---

## CAPÍTULO 2

# A CONSTRUÇÃO DE CONCEITOS MATEMÁTICOS COM USO DA MODELAGEM MATEMÁTICA: RESULTADOS DOS ESTUDOS E ATIVIDADES DESENVOLVIDAS POR ACADÊMICOS DO SUBPROJETO/PIBID/MATEMÁTICA/UNESC/SC

Ledina Lentz Pereira  
Daiane Camboim Almeida  
Alyne Catarina  
Luciane Oliveira de Aguiar  
Juliana Selau Santos

### INTRODUÇÃO

As tendências em Educação Matemática e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) apontam para uma educação que propicie o processo de reconstrução do conhecimento para a realidade, no sentido de resolver a problemática da vida real. Nesse aspecto, uma tendência em Educação Matemática tem recebido destaque, a Modelagem Matemática (MM). O interesse em estudar a MM como estratégia de ensino nas aulas de Matemática para alunos da Educação Básica fundamenta-se na busca de alternativas que promovam a melhoria da qualidade de ensino e da aprendizagem dessa disciplina escolar e em uma formação docente de qualidade.

Por outro lado, nas experiências relatadas na literatura, é possível observar que a MM pode ser usada como uma das estratégias de ensino que motiva o aluno a se interessar pelo estudo da Matemática, uma vez que nela o estudante é desafiado a resolver problemas do dia a dia. Isso é, o aluno é estimulado a participar, sendo corresponsável pela construção do seu conhecimento. Também é uma atividade que possibilita a interação social para os que dela participam, promovendo a internalização de instrumentos e signos, a ressignificação e a aprendizagem de estratégias e conceitos científicos.

---

Neste capítulo, apresentam-se os resultados de experiências desenvolvidas pelos acadêmicos do subprojeto PIBID/Matemática/UNESC/SC, que são os estudos da literatura das oficinas de MM propostos no livro *Modelagem Matemática na Educação Básica*, de Almeida et al. (2012), e das proposições do ensino da geometria plana e espacial sugeridas por Andrade (2014), Mialich (2013) e Almeida (2012), aplicados no grupo de estudo na UNESC e em instituições externas. Tais apresentações estão previstas nas ações quatro e cinco do subprojeto do PIBID/Matemática/UNESC/SC, as quais se justificam pela possibilidade de os bolsistas do PIBID (acadêmicos do curso de Matemática-Licenciatura/UNESC) promoverem a articulação entre teoria e prática, apresentando e aplicando os resultados obtidos nos grupos de estudo desse subprojeto e na comunidade externa.

O nível de satisfação e de aprendizagem de todos os envolvidos nas oficinas ficou registrado nos depoimentos escritos ou manifestados verbalmente – tanto pelos participantes quanto pelos acadêmicos bolsistas – e nos resultados obtidos pelos estudantes da Educação Básica no desenvolvimento das atividades propostas.

## **A MODELAGEM MATEMÁTICA COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO**

As dificuldades que os professores de Matemática possuem em relacionar os conteúdos trabalhados em sala de aula com o dia a dia dos alunos é um dos desafios da prática docente, pois quando acontece essa relação, os docentes conseguem, além de dar significado àquilo que está sendo ensinado, agregar novos valores. Segundo Cardoso (2007), para alguns professores, a reprovação é decorrente da não aprendizagem dos conceitos matemáticos por parte dos alunos e isso advém das limitações de diversas ordens, tais como: as questões cognitivas, o número de alunos em sala de aula, o tempo para a preparação das aulas, a organização curricular, entre outras. No entanto, além dessas questões apontadas pelos professores, existem outras de ordem epistemológica e metodológica, formadoras de concepções e crenças que fundamentam o ecletismo das práticas pedagógicas no meio escolar e que influenciam na aprendizagem dos alunos. O significado disso é que o baixo rendimento escolar e a conseqüente reprovação não resultam exclusivamente de problemas cognitivos dos alunos, mas também do método

---

de ensino utilizado que, na maioria das vezes, não garante a aprendizagem das significações dos conceitos científicos matemáticos.

O gosto pela Matemática, segundo Bassanezi (2002, p. 15), “se desenvolve com mais facilidade quando é movido por interesses e estímulos externos à Matemática, vindos do ‘mundo real’, sendo a Matemática Aplicada um caminho”. O autor também afirma que para o desenvolvimento de um modelo de educação menos alienado e mais comprometido com a realidade sociopolítica e econômica dos sujeitos, é necessário utilizar-se dos instrumentos matemáticos inter-relacionados com outras áreas do conhecimento humano. E o objetivo fundamental do “uso” da matemática é de fato extrair a parte essencial da situação-problema e formalizá-la em um contexto abstrato em que o pensamento possa ser absorvido com uma extraordinária economia de linguagem. Esse movimento leva à construção de um modelo matemático (fórmula matemática) que resolve a situação problema. Tal processo de construção desse modelo chama-se Modelagem Matemática (MM).

Para Bassanezi (2002, p. 24), Modelagem Matemática

é um processo dinâmico utilizado para a obtenção e validação de modelos matemáticos. É uma forma de abstração e generalização com a finalidade de previsão de tendências. A modelagem consiste, essencialmente, na arte de transformar situações da realidade em problemas matemáticos cujas soluções devem ser interpretadas na linguagem usual.

Atualmente, tem-se discutido sobre os motivos para a inclusão da Modelagem no currículo. Barbosa (2004, p. 74), por exemplo, apresenta cinco deles: “motivação, facilitação da aprendizagem, preparação para utilizar a matemática em diferentes áreas, desenvolvimento de habilidades gerais de exploração e compreensão do papel sociocultural da matemática”. O autor acredita que por meio da Modelagem as pessoas podem ser mais críticas nos debates e nas tomadas de decisões que envolvam aplicações da matemática. Para ele, o ambiente de aprendizagem de Modelagem é associado à problematização e à investigação. O primeiro está relacionado a criar perguntas e/ou problemas, enquanto o segundo faz a busca, a seleção, a organização e a manipulação de informações e uma reflexão sobre elas.

---

Essas atividades não são separadas, mas, sim, articuladas em um processo. O autor define Modelagem como “um ambiente de aprendizagem no qual os alunos são convidados a problematizar e investigar, por meio da matemática, situações com referência na realidade” (2004, p. 75).

Na visão de Caldeira (2009, p. 82), MM é “como um processo de obtenção e validação de um conjunto de símbolos e relações matemáticas que representam um objeto estudado” e sugere o uso do termo “etnomodelagem”, pois a matemática considerada é aquela “construída e significada nas práticas culturais da comunidade” (p. 83). Para o autor (2009, p. 23), a MM não é considerada um método de ensino e aprendizagem, mas uma “concepção de educação matemática que incorpora proposições matemáticas advindas das interações sociais” (2009, p. 23). Na sua concepção, o autor considera que a Modelagem Matemática seria uma possibilidade de inserir, no âmbito escolar, a questão do pensar, tanto nos aspectos sociais como culturais, e as relações dos conhecimentos matemáticos com a sociedade. Para ele,

Se conseguirmos identificar de que maneira podemos conhecer a Matemática, quando acreditamos que ela pode ser um conhecimento que vive entre nós, na sociedade, teremos dado um grande passo para romper o determinismo e a imutabilidade tão presente na matemática escolar. (2009, p. 35).

Nesse sentido, o conhecimento é construído com base nos interesses sociais, políticos, culturais e econômicos de cada aluno, pois a Modelagem estaria diretamente relacionada à sua realidade. Com base nesses conceitos de Modelagem Matemática, é possível perceber que há divergências nas definições dos autores, pois enquanto alguns a conceituam como um ambiente de aprendizagem, outros a consideram uma estratégia de aprendizagem ou concepção de Educação Matemática. Porém, todos os autores aqui abordados convergem para a ideia de estabelecer vínculos entre a matemática e o dia a dia do estudante envolvido no processo de MM.

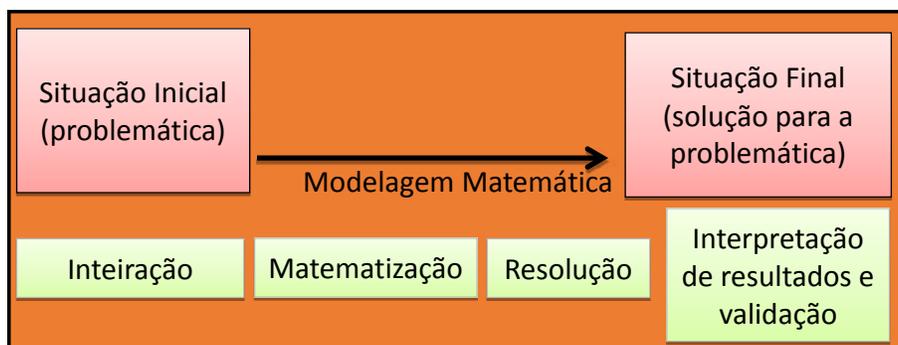
Biembengut e Hein (2000) também argumentam que a MM é caracterizada pelo fato de o problema advir de uma situação real e que depois de formular e resolver um modelo que solucione a questão, este poderá ser aplicado como suporte para outras situações. E é nesse contexto que este capítulo se desenvolve, ou seja, como contribuição para formação

---

dos acadêmicos bolsistas, na perspectiva da qualificação da prática docente, apresentando propostas metodológicas presentes na literatura, mas que desenvolvem conceitos previstos nos documentos oficiais que norteiam o currículo das escolas e que nem sempre são entendidas, em sua totalidade, por todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Com a aplicação de tais propostas nas oficinas, pretende contribuir, inclusive, para a apropriação dos conceitos matemáticos por parte dos alunos da escola pública e, também, dos acadêmicos bolsistas no subprojeto do PIBID/Matemática.

Almeida et al. (2012) sugerem as fases de desenvolvimento de uma sequência didática de Modelagem Matemática, o que pode possibilitar o enfoque da problematização e investigação, como é demonstrado na figura 1.

Figura 1 - Etapas da Modelagem Matemática.



Fonte: Adaptada de Almeida et al. (2012).

As etapas da sugestão de Almeida et al. (2012) foram utilizadas neste capítulo, então os detalhes de cada fase poderão ser vistos na próxima seção. A escolha dessa sugestão se deu pelo fato de Almeida e Brito (2005), entre outras afirmações, relatarem que nas atividades de MM desenvolvidas por eles foi possível perceber a adequação para prática de sala de aula. Para esses autores, à medida que o aluno vai realizando as atividades da sequência didática em diferentes momentos, fica evidente a sua compreensão acerca da resolução dos problemas em estudo, e com a reflexão sobre as soluções encontradas, os conceitos consolidam-se.

---

## AS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS NO SUBPROJETO PIBID/ MATEMÁTICA/UNESC/SC

A experiência dos acadêmicos bolsistas do PIBID, relatada neste capítulo, teve início com os estudos da literatura sobre MM e continuidade na apresentação, em dois eventos, de duas oficinas cujo material elaborado/apresentado pelos pesquisadores foi fundamentado no livro *Modelagem Matemática na Educação Básica*, de Almeida et al. (2012). Teve como objetivo aplicar, por meio da MM, os conceitos matemáticos de função afim, sistemas de equações com duas incógnitas, plano cartesiano, composição de funções, porcentagem e trigonometria. Depois, buscou a produção e a aplicação da oficina de MM para o ensino de geometria plana e espacial em uma sequência didática adaptada das dissertações intituladas *Uma Proposta Lúdica ao Ensino de Geometria Espacial no Ensino Médio* (ANDRADE, 2014) e *Poliedros e Teorema de Euler* (MIALICH, 2013) – esta última também fundamentada na proposta de MM de Almeida et al. (2012), aplicada para estudantes do 8º ano de uma escola do município de Criciúma, Santa Catarina, em outubro de 2015.

As duas primeiras apresentações aconteceram em uma instituição de Ensino Superior, localizada em Itajaí, SC, para acadêmicos de cursos de Licenciatura em Matemática; a outra, em uma escola pública municipal de Criciúma, SC, para alunos do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental II. As modelagens trabalhadas, presentes no livro de Almeida et al. (2012), foram as seguintes:

- a) “Casa Própria: será que com o salário dá?”: o objetivo da proposta foi aplicar conceitos matemáticos fazendo uma análise da possibilidade de o cidadão, que ganha um salário mínimo, conseguir comprar a casa própria dentro das condições definidas pela legislação brasileira. Foi feito um estudo e elaborou-se um modelo matemático que fez a relação do custo do  $m^2$  (metro quadrado) em função do salário mínimo. Com essa construção foi possível fazer uma estimativa das referidas condições de compra da casa própria.
- b) “Tem calça de que tamanho?”: consistiu em determinar o tamanho de uma calça *jeans* ideal, fazendo uma análise e visando a um ajuste

---

correto da peça às medidas do quadril de uma pessoa do sexo feminino. Em uma análise da variedade de marcas existentes no mercado e das diferentes medidas padrão próprias para cada medida de quadril, desenvolveu-se um modelo matemático capaz de suprir as necessidades das pessoas de saberem qual tamanho de calça *jeans* deverão usar. Na elaboração do modelo, foram trabalhados os conceitos matemáticos.

No início de cada oficina mencionada neste capítulo, os acadêmicos bolsistas fizeram uma apresentação do projeto do PIBID/MATEMÁTICA/UNESC/SC e da definição de MM, com enfoque na bibliografia pesquisada. Para o desenvolvimento das modelagens, os acadêmicos participantes das oficinas dividiram-se em grupos de aproximadamente seis componentes (Figura 2). A confecção do material foi proposta no *Datashow* e/ou material impresso. Em cada atividade desenvolvida, os participantes entregaram aos acadêmicos bolsistas o material didático produzido com o consenso do grupo. A avaliação foi por meio dos resultados apresentados em tais atividades e pelos depoimentos relatados por escrito ao final das oficinas.

Figura 2 - Grupo de acadêmicos no evento de Itajaí/SC.



Fonte: Acervo pessoal dos autores.

---

Figura 3 - Grupo de acadêmicos bolsistas em uma escola pública de Criciúma/SC.



Fonte: Acervo pessoal dos autores.

A inserção dos acadêmicos bolsistas na escola pública é um dos objetivos originais do PIBID e visa promover uma maior integração da universidade com Ensino Básico, como também oportunizar a ele situações de aprendizagem e experiências relativas ao processo de qualificação da sua formação para vivência docente em sala de aula. Para Tardif e Lessard (2011), os saberes experienciais dos professores são resultado de um processo de construção individual ao mesmo tempo compartilhados e legitimados por meio de processos de socialização de saberes.

A terceira oficina foi uma contribuição para a formação docente dos acadêmicos bolsistas do PIBID, pois além de desenvolver os conceitos da geometria previstos nos documentos oficiais que norteiam o currículo das escolas, e que nem sempre são entendidos, possibilitou aplicar atividades de MM para o ensino e a aprendizagem da geometria plana e espacial para estudantes do Ensino Fundamental. No início dessa oficina, apresentou-se o projeto e a definição de MM, com enfoque na bibliografia estudada, assim como foi feito nas oficinas anteriores. Os estudantes, em grupo, construíram os sólidos e terminaram as atividades com validação do modelo matemático da Relação de Euler-Poincaré (REP).

Como dito anteriormente, as oficinas fazem parte das ações quatro e cinco do subprojeto do PIBID/Matemática/UNESC, que foram desenvolvidas com os seguintes objetivos: oportunizar aos acadêmicos e aos professores

---

do curso de Licenciatura em Matemática e das escolas da Educação Básica o fortalecimento de uma reflexão crítica da prática docente como formação e aos envolvidos nesse subprojeto uma aprendizagem na perspectiva do docente pesquisador; em consonância com o projeto PIBID Institucional, propiciar o aprofundamento teórico de concepções de currículo e uma reflexão sobre os processos de organização curricular na Escola Básica e na UNESCO; motivar a reflexão-ação (Schön, 2000) dos professores da Educação Básica que são supervisores no projeto PIBID, dos acadêmicos bolsistas e dos professores coordenadores (UNESC) em relação a uma Educação Básica de qualidade.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO DAS ATIVIDADES

A atividade “Casa Própria: será que com o salário dá?”, de Almeida et al. (2012), iniciou com um relato sobre a situação inicial (problemática), estimulando os alunos a participarem da reflexão, expondo o sonho da grande maioria da população carente de comprar a casa própria, o qual nem sempre é possível ser realizado devido ao fato de o rendimento obtido pela família não ser suficiente para concretizar tal desejo. Nessa etapa, foi possível observar que o tema abordado foi muito bem apropriado, pois gerou o que Barbosa (2004) argumenta como positivo para o uso da MM no ensino, que foi a motivação e participação com contribuições verbais por parte dos alunos participantes das oficinas nas discussões do tema abordado.

Considerou-se a etapa descrita anteriormente como preliminar e preparatória para a etapa seguinte, na qual foram lançadas as questões: Embora o salário mínimo tenha aumentado no decorrer dos anos, observa-se que o preço do m<sup>2</sup> da construção civil também aumentou. Será que esses aumentos têm acontecido na mesma proporção? Tem ficado mais difícil ou mais fácil adquirir a casa própria?

Tais questionamentos acabaram causando risos entre os participantes, pois, para eles, uma família comprar a casa própria com um salário mínimo é algo impossível. Foi um momento de descontração. Depois disso, deu-se continuidade às colocações e às orientações seguintes, as quais se referiam aos dados apresentados. Foi explicado que os dados referentes ao salário eram do período de 2005 a 2012 e os do metro quadrado (m<sup>2</sup>)

---

da construção civil estavam de acordo com o custo unitário básico (CUB) de Santa Catarina daquele mesmo período, obtidos no *site* da Sinduscon/Criciúma. Com tais dados, iniciou-se a atividade de MM, que se desenvolveu nas seguintes etapas:

a) Inteiração: coleta de dados, definição do problema e os seguintes questionamentos: Existe relação entre o preço do  $m^2$  da construção civil e o salário mínimo? Se existe, qual é? Aqui os participantes tiveram dificuldade, pois conseguiram visualizar apenas os dados da tabela. Não conseguiram visualizar que tipo de relação poderia existir além do fato de os dois itens –  $m^2$  e salário mínimo – aumentarem com o passar do tempo. Nesse momento, a MM passou para outra fase.

b) Matematização e resolução: fase em que, segundo Almeida et al. (2012), se formularam as hipóteses e se definiram as variáveis necessárias para a resolução do problema ( $t$  = espaço de tempo medido em anos;  $n$  = ano de referência;  $S(n)$  = salário mínimo em função do ano “ $n$ ”;  $C(n)$  = custo do  $m^2$  da construção civil em função do ano “ $n$ ” e, onde se pretendia chegar,  $C(s)$  = custo do  $m^2$  da construção civil em função do salário mínimo “ $s$ ”). Essa etapa gerou muitas discussões nos grupos, precisando, em alguns casos, da intervenção dos acadêmicos bolsistas. Etapa positiva, qualificada pela produção dos participantes e das intervenções dos acadêmicos bolsistas. Etapa que se desenvolveu sugerindo a resolução das seguintes atividades para a construção do modelo matemático:

Atividade 1: representar no mesmo plano cartesiano o salário mínimo  $S(t)$  e o custo do  $m^2$   $C(t)$  em função do tempo. Durante a sua realização, discutiu-se a questão das variáveis dependentes e independentes e as suas representações no plano cartesiano. Foi muito interessante, pois os alunos do Ensino Fundamental, como também os do Ensino Superior, apresentaram as mesmas dúvidas, questionando quem deveria ser representado no eixo  $x$ , por exemplo. Trabalhar as questões das variáveis foi muito importante, pois no quesito da aplicação da matemática, a representação cartesiana não se resume ao eixo do “ $x$ ” e ao eixo do “ $y$ ”.

Atividade 2: Comprovar se é possível escrever uma expressão geral que defina cada caso. Durante a sua realização, segundo Almeida et al. (2012), sugeriu-se que os alunos traçassem uma reta utilizando o maior número de pontos representados por eles no plano cartesiano. Nessa atividade, alguns grupos usaram pontos distintos, mas em todos

aqueles da oficina em Itajaí/SC saiu um modelo matemático (fórmula matemática). Os alunos do 6º ao 9º ano precisaram mais da intervenção dos acadêmicos bolsistas. Na construção do modelo, foi possível trabalhar o conceito de função afim – sua representação e definição do coeficiente angular e linear da reta – e sistemas lineares, tal como segue: modelo matemático do salário mínimo em função do tempo, considerando os seguintes pontos: (1,350) e (6,545); modelo Matemático do custo do m<sup>2</sup> em função do tempo, considerando os seguintes pontos:  $\left(1, \frac{88865}{100}\right)$  e  $\left(6, \frac{110346}{100}\right)$  (Figuras 4 e 5).

Figura 4 - Construção do modelo matemático para a situação-problema.

**II Encontro Catarinense do PIBID**  
**Matematização - Resolução**  
 Toma-se dois pontos conhecidos,  $\left(1, \frac{88865}{100}\right)$  e  $\left(6, \frac{110346}{100}\right)$  para definir a função  $C(s) = as + b$

$$\begin{cases} 350a + b = 888,65 \\ 545a + b = 1103,43 \end{cases} \rightarrow 195a = 214,8 \rightarrow a = 1,1$$

$$b = 888,65 - 350 \cdot 1,1 \rightarrow b = 503,65$$

Logo :  $C(s) = 1,1s + 503,65$

Fonte: Acervo pessoal dos autores.

Figura 5 - Cálculos para obtenção do Modelo Matemático para solução preliminar do problema proposto – C(t): Custo do m<sup>2</sup> em função do tempo.

**II Encontro Catarinense do PIBID**  
**Matematização - Resolução**  
 Expressão geral do custo do m<sup>2</sup> de construção, considerando os seguintes pontos :

$$\left(1, \frac{88865}{100}\right) \text{ e } \left(6, \frac{110346}{100}\right)$$

$$\begin{cases} a + b = 888,65 \\ 6a + b = 1103,46 \end{cases} \rightarrow 5a = 214,81 \rightarrow a = 42,96$$

$$b = 888,65 - 42,96 \rightarrow b = 845,69$$

$C(t) = 42,96t + 845,69$

Fonte: Acervo pessoal dos autores.

Em seguida, para se trabalhar a trigonometria (especificamente o coeficiente angular), foram feitos os seguintes questionamentos: Como determinar a inclinação da reta? O que é a inclinação da reta?

Nessa etapa, foi trabalhado o plano cartesiano e o significado do coeficiente angular da reta. Os alunos do Ensino Fundamental, embora nunca tivessem visto esse conteúdo, não demonstraram dificuldade no desenvolvimento da atividade. Os acadêmicos de Itajaí afirmaram que tiveram os conceitos, mas não trabalharam na forma de Modelagem

---

Matemática, resolvendo situações-problema. O nível alto de aprendizagem de todos foi demonstrado nos materiais entregues ao final de cada oficina.

A etapa que faltava era o que tínhamos como objetivo principal quanto à atividade de MM: fazer a relação do custo do  $m^2$  com o salário mínimo. Em razão disso, foi proposto construir uma relação ou um modelo matemático que determinasse o custo do  $m^2$  em função do salário mínimo. Para tanto, foram feitos os questionamentos: É possível determinar o valor do custo do  $m^2$  da construção e do salário em determinado ano? Se for possível, como se faz isso? Também foi pedido para calcularem o salário e o custo do  $m^2$  para o ano de 2017 quando conseguissem a relação ou o modelo. Os participantes, após a construção dos dois modelos matemáticos propostos anteriormente, trabalharam a composição de funções e chegaram a um modelo matemático. Utilizando um recorte da Tabela de dados – especificamente as duas primeiras colunas –, foi possível, com o modelo do salário construído, determinar o valor do salário e do custo do  $m^2$  para o ano de 2017. Houve a participação efetiva do grupo, com grande discussão dos resultados no decorrer de toda a atividade.

Com o uso, novamente, da composição de funções, chegou-se à construção do modelo proposto para a situação-problema, isso é, escrever o custo do  $m^2$  em função do salário. Mas a proposta da atividade de MM não se encerrou com a construção do modelo, pois era preciso verificar se ele resolveria o problema proposto.

c) Interpretação e validação dos resultados: fazendo uso do modelo proposto, foi calculado o custo do  $m^2$  em função do salário mínimo nos anos de 2005 a 2012. Na análise, foi possível observar que o modelo construído fazia uma estimativa do que se tinha de dados na Tabela. Isso motivou muito os acadêmicos e os alunos do Ensino Fundamental II. A atividade terminou com o uso da porcentagem, sendo verificada a possibilidade da aquisição de uma casa de  $64 m^2$  com base na legislação nacional, a qual determina que a prestação da casa não pode ultrapassar 30% do salário.

O procedimento para a oficina “Tem calça de que tamanho?” foi o mesmo que o relatado anteriormente, porém a problemática apresentada foi outra: saber que modelo descreve o sistema de numeração de calça *jeans* feminina e se na sua construção chega-se também à função afim.

---

Importante registrar que os acadêmicos de Itajaí, preocupados, comentaram que essa atividade poderia causar constrangimento ao aluno que estivesse com sobrepeso.

Em relação aos resultados, o interessante foi que, no modelo construído, eles se assemelharam aos apresentados na tabela da revista *Manequim*, edição 551, de novembro de 2005, p. 35.

Na terceira oficina (Figuras 6, 7, 8 e 9), também se apresentou o projeto e a definição de MM, com enfoque na bibliografia estudada. Em equipes, os estudantes construíram os sólidos e terminaram as atividades com validação do modelo matemático da Relação de Euler-Poincaré (REP). Depois disso, houve a interação dos conceitos referentes à geometria espacial com a realização de questionamentos.

Seguindo as etapas de MM, propôs-se a construção dos cinco sólidos de Platão a partir de suas planificações. Os alunos, auxiliados pelos acadêmicos/pibidianos, realizaram a tarefa de forma satisfatória. Na etapa seguinte, construíram os sólidos com a técnica das jujubas (Andrade, 2014).

Com os sólidos construídos, buscaram alcançar o nosso objetivo: que eles visualizassem o que de comum existia em cada forma. Os estudantes concluíram que todos os sólidos de Platão possuem o número de arestas maior que o de vértices e faces.

Depois dessa etapa, foram estimulados a descobrir uma relação que fosse comum aos sólidos de Platão, com a possibilidade de adicionar ou subtrair números nessa mesma relação. Alguns alunos conseguiram estabelecer a relação entre quantidade de vértices, arestas e faces dos poliedros de Platão (Exemplo: para o tetraedro  $T$  tem-se  $X(T) = V - A + F = 2$ , com  $T$  homeomorfo à esfera).

Para a validação do modelo construído, foram apresentados os sólidos que não eram de Platão, apesar de a relação também ser verdadeira. Nessa validação, apresentou-se a REP referente à característica homeomorfa dos sólidos à esfera, fazendo uma explanação sobre topologia e possibilitando a validação do modelo.

Figura 6 - Oficina de MM no 8º ano.



Fonte: Acervo pessoal dos autores.

Figura 8 - Oficina de MM no 8º ano.



Fonte: Acervo pessoal dos autores.

Figura 7 - Oficina de MM no 8º ano.



Fonte: Acervo pessoal dos autores.

Figura 9 - Oficina de MM no 8º ano.



Fonte: Acervo pessoal dos autores.

A atividade desenvolveu-se como Almeida e Brito (2005) afirmaram, ou seja: cada aluno foi realizando as tarefas nos diferentes momentos da sequência, ficando evidente a compreensão deles na resolução dos problemas propostos e, com a reflexão sobre as soluções encontradas, foram se apropriando dos conceitos.

A participação dos estudantes da Educação Básica surpreendeu os acadêmicos bolsistas, como demonstrado no depoimento de um deles no relatório apresentado às coordenadoras do projeto/PIBID/Matemática/UNESC: *“A oficina foi, a meu ver, produtiva. Atingimos nosso objetivo e fomos surpreendidos pelo interesse e desenvoltura dos alunos”*.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas oficinas “Casa Própria: será que com o salário dá?” e “Tem calça de que tamanho?”, cada envolvido na construção do modelo matemático

---

teve a possibilidade de fazer estimativas e verificar que os conceitos matemáticos dão subsídios para se realizar estimativas em um processo que Bassanezi argumenta ser dinâmico tanto na construção do modelo como na sua validação. E isso é feito generalizando os dados obtidos, possibilitando a estimativa de tendências.

Na oficina “Casa Própria...”, por exemplo, observou-se na análise do custo do  $m^2$  e do salário no tempo que o primeiro aumenta aproximadamente 10% a mais que o salário (função  $C(s)$ ). Isso significa que, ao se financiar a construção por 20 anos, o aumento dado às prestações em reais é menor que o aumento dado ao salário mínimo, devido aos valores de referência considerados serem diferentes, isso é, o valor da prestação ser menor que o próprio salário. Dessa forma, chegou-se à conclusão de que mesmo com tal diferença, fica praticamente impossível uma família comprar a casa própria com um salário mínimo de renda, mas com três salários mínimos existe uma possibilidade remota, sendo possível continuar sonhando.

Na terceira oficina, ficou evidente que a geometria desempenha um dos papéis fundamentais no cotidiano dos estudantes, pois possibilita aos mesmos desenvolver o pensamento crítico, podendo representar de forma organizada o mundo em que vivem. Por outro lado, a geometria ainda não tem sido considerada prioridade no ensino da Matemática por grande parte dos professores. Neste capítulo, o objetivo demonstrado foi alcançado e as expectativas superadas, pois os alunos se mostraram participativos, interessados e conseguiram construir o modelo da relação de Euler, apropriando-se dos conceitos referentes à geometria espacial por meio da MM.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L. M. W.; BRITO, D. S. Atividades de modelagem matemática: que sentido os alunos podem lhe atribuir? **Ciência & Educação**, v. 11, n. 3, p. 483-498, 2005.

ALMEIDA, L. W. de et al. **Modelagem matemática na educação básica**. São Paulo: Contexto, 2012.

ANDRADE, F. C. **Uma Proposta Lúdica ao Ensino de Geometria Espacial no Ensino Médio**. 2014. 62 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

---

BARBOSA, J. C. **Modelagem Matemática: O que é? Por quê? Como?** Salvador: Veritati, v. 4, 2004, p. 73-80.

BASSANEZI, R. C. **Ensino-aprendizagem com modelagem matemática: uma nova estratégia.** São Paulo: Contexto, 2002.

BIEMBENGUT, M. S.; HEIN, N. **Modelagem matemática no ensino.** São Paulo: Contexto, 2000.

CALDEIRA, A. D. Modelagem Matemática: um outro olhar. **Revista de Educação em Ciência e Tecnologia**, v. 2, n. 2, p. 33-54, jul. 2009.

CARDOSO, E. F. M. A inter-relação entre as Pedagogias e as Tendências da Educação Matemática na Atualidade. In: ENCONTRO BRASILEIRO DE ESTUDANTES DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 11., 2007, Curitiba. **Anais...** Curitiba: Setor de Educação/UFPR, 2007.

MIALICH, F. R. **Poliedros e Teorema de Euler.** 2013. 80 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", São José do Rio Preto, 2013.

SCHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SILVEIRA, J. C.; RIBAS, J. L. D. **Discussões sobre modelagem matemática e o ensino aprendizagem.** Disponível em <<http://www.somatematica.com.br/artigos/a8>>. Acesso em: 15 maio 2014.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2006.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas.** 6. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

---

---

## CAPÍTULO 3

# O MINICONTO: UMA PROPOSTA DE TRABALHO EM SALA DE AULA

Diego Rodrigo Ferraz

Talita Duarte de Jesus

Camila Luiz Pacheco

Patricia França da Silva de Brida

Geisiane Gregório Verdieri

### INTRODUÇÃO

As discussões sobre a dificuldade de formar cidadãos letrados têm ganhado, a cada dia, maior amplitude, visto que índices nacionais e internacionais de leitura, como o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), vêm evidenciando resultados desfavoráveis em relação ao Brasil. Se os alunos já possuem dificuldade em atribuir significado a textos encontrados com frequência em seu cotidiano, a realidade é ainda mais insatisfatória quando diz respeito ao texto literário, pois é comum observar em seus discursos a atribuição dada a ele de adjetivos como “chato” e “difícil”. Entretanto, o profissional de Letras que conhece essa dificuldade e reconhece a relevância desse contato entre o aluno e o texto literário, procura caminhos eficientes para realizar a prática da leitura em sala de aula.

Para Candido (1989), a leitura literária contribui para a formação de indivíduos críticos que consigam agir coerentemente ao se depararem com as diversas realidades impostas pelo cotidiano. Nesse sentido, avaliando a importância do trabalho com literatura, somada à dificuldade de atribuição de sentido ao texto por parte dos alunos, observa-se que o papel do professor vai muito além da prática de proporcionar o contato com o texto. A leitura, de acordo com Leffa (1996), precisa ser ensinada, pois necessita de um leitor ativo que consiga ter controle sobre o seu próprio conhecimento. O docente,

---

por sua vez, tem responsabilidade sobre esse ensino e só pode exercê-lo caso seja um leitor proficiente. Partindo desse princípio, o professor precisa adotar metodologias que tornem a prática da leitura literária significativa ao aluno. Para isso, ressalta-se a relevância do estudo de teorias interacionistas que consideram os conhecimentos prévios do leitor, bem como sua capacidade de organização destes como pertinentes ao processo de ensino-aprendizagem de leitura.

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) tem possibilitado um contato de futuros docentes com o ambiente escolar, assim como discussões a respeito de práticas educacionais, por meio do Projeto Institucional de Bolsa de Iniciação à docência – PIBID. Nesse viés, o grupo de bolsistas do curso de Letras da Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC) reúne-se semanalmente para planejamento, discussões e práticas de atividades pedagógicas que propiciem o contato do aluno da Educação Básica com a literatura, baseando-se nas teorias discorridas e em outras propostas por teóricos da área.

Este capítulo, por sua vez, procura discorrer sobre uma das atividades realizadas pelos bolsistas em seu estudo. Nela, os bolsistas realizaram uma oficina sobre o gênero miniconto com os alunos do Ensino Médio da Escola de Educação Básica Governador Heriberto Hülse. O miniconto trata-se de um gênero literário que tem como principais características narrativa, sentido e, principalmente, concisão. Por meio dele, é possível observar uma narrativa literária com o menor número de palavras possíveis. Por se tratar de um gênero que abrange narrativas curtas, o trabalho com miniconto em sala de aula torna-se uma alternativa relevante para a aproximação do aluno com o texto literário, sendo que algumas de suas características também podem ser observadas na linguagem literária em geral.

Nesse sentido, este capítulo fará, primeiramente, uma breve revisão teórica sobre o gênero miniconto. Após, relatar-se-á o trabalho realizado pelos bolsistas, para, então, comentar um pouco sobre a relevância da formação do professor para o planejamento e prática pedagógica.

## **MINICONTO, O QUE É?**

---

---

Para conhecer a importância e o modo como fora trabalhado o gênero em sala de aula, faz-se necessário, em primeiro lugar, compreendê-lo ainda que minimamente. Miniconto é uma narrativa curta, podendo conter de algumas palavras – como o de Augusto Monterroso com apenas sete palavras – a, aproximadamente, duas páginas de narrativa. Segundo o que relata Capaverde em sua dissertação, o miniconto seria:

a classificação dada a todos aqueles contos que não ultrapassam duas páginas de extensão, chamados também de microconto, microrrelato, minificção, conto brevíssimo ou conto em miniatura [...] e possui como características principais a brevidade e a condensação (2004, p. 30).

Entretanto, para os pesquisadores da área, a definição de miniconto é algo muito mais complexo que isso, pois a “dificuldade em definir o que seja ‘miniconto’ não é (só) por causa do prefixo ‘mini-’, e sim devido às diversas e produtivas discussões sobre o conto” (SPALDING, 2008, p. 15). A definição do que é um conto é também controversa, assim, o acréscimo do “mini” à palavra conto não facilita sua definição, mas sim atribui a nova palavra (miniconto) além da sua indefinição em si, a indefinição do próprio conceito de conto.

Por essa indefinição, ao se ouvir a palavra conto “[...] duas imagens de narrativa podem, imediatamente, disputar o espaço destinado à resposta: nas reminiscências de infância, o recorte de Chapeuzinho Vermelho e, por outro lado, Missa do Galo, de Machado de Assis [...]” (MARIA, 1986, p. 10). Isso demonstra quão “imprecisa” é a palavra, pois “[...] o termo ‘conto’ serve para designar a forma popular, folclórica, criação coletiva da linguagem e daí a não-propriedade de um único criador, e, ao mesmo tempo, a forma artística, atributo exclusivo de um estilo peculiar, individual” (MARIA, 1986, p. 10-11). Ainda que o conceito de individual e peculiar seja questionável, Maria consegue demonstrar um dos “problemas” da (in)definição de conto, principalmente em língua portuguesa. Quando se está falando, portanto, de miniconto, está-se falando de narrativas mais curtas das histórias populares ou dos textos artísticos denominados contos (ou em inglês *short story*)? Observa-se, então, a problemática do termo, como já dito, não apenas no “mini”, mas residindo, também, no “conto”.

---

No entanto, o intuito do capítulo não é uma definição final do termo, mas sim uma simplificação para que se possa entender o porquê de se trabalhar esse gênero em sala de aula. Nessa situação, pode-se pensar o romance como uma narrativa longa, a novela como uma narrativa média, o conto como uma narrativa curta (GOTLIB, 1985) e o miniconto como uma narrativa curtíssima – principalmente os unifrásicos (que possuem uma única frase); talvez, desse modo, compreenda-se o termo. Por ser ele curtíssimo, a linguagem concisa está em evidência, pois é preciso escrever pouco – com começo, meio e fim – e, além disso, no pouco que se escreve é necessário dizer muito. Quando se trabalha com miniconto e sua concisão, os alunos percebem que há algo além do que está escrito, há uma narrativa para além do texto que, na verdade, não foge ao texto. Assim, é possível trabalhar o letramento, desmistificar o significado certo/errado da interpretação de um texto literário, bem como as discussões ampliam-se, abrangendo não somente o miniconto, mas servindo de introdução à concisão, característica do próprio discurso poético.

Em suma, os bolsistas do Pibid, ao inserirem o miniconto à sala de aula, fizeram muito mais que simplesmente ensinar um gênero. Trabalhou-se com características que transpassam àquilo que se estuda e pode ser aplicado à literatura como um todo, pois a concisão está presente de modo latente no miniconto, mas, igualmente, na linguagem poética. Os alunos participantes do projeto tiveram, então, sua compreensão a respeito da linguagem literária ampliada, o que lhes auxiliou e ainda auxiliará no processo de interpretação e de produção textual de modo geral e, em específico, do texto literário que, por vezes, é tão incompreendido.

## **A ABORDAGEM NA ESCOLA**

Haja vista a complexidade do gênero a ser abordado e quão frutífero poderia ser o trabalho a se realizar, os bolsistas utilizaram-se de todo o arcabouço teórico constituído por meio das leituras e discussões feitas em encontros do PIBID desde seu início, procurando não somente ensinar um gênero aos alunos, como também fazê-los refletir sobre os textos literários, interpretá-los e (re)significá-los. De modo que a literatura assuma sua pluralidade de linguagem não somente artística (estética), mas política e social.

---

Destarte, durante o período de imersão em sala de aula, foram realizadas aulas expositivas e dialogadas a respeito do gênero, pouco conhecido, miniconto. Após esses momentos, ocorreram as oficinas de elaboração por parte dos alunos do Ensino Médio da E. E. B. Gov. Heriberto Hülse.

As aulas que antecederam as oficinas tiveram como intuito explicar o gênero e questionar os alunos sobre seus conceitos de conto. Perguntas direcionadas foram feitas à turma, e, considerando as respostas dos discentes, os bolsistas tiveram a oportunidade de esclarecer dúvidas sobre o gênero. De acordo com os documentos oficiais, esse contato com diversos e novos gêneros é fundamental para a construção e para o desenvolvimento crítico do aluno, porque “além dos novos conteúdos a serem apresentados, a frequência a diferentes textos de diferentes gêneros é essencial para que o aluno construa os diversos conceitos e procedimentos envolvidos na recepção e produção de cada um deles” (BRASIL, 1998, p. 66).

Ao longo das aulas, à luz da estratégia de leitura elaborada anteriormente pelos bolsistas, os alunos puderam conhecer o gênero e refletir sobre assuntos polêmicos por meio de alguns minicontos, os quais foram levados pelos acadêmicos para que pudessem servir de exemplo. Por fim, houve a oportunidade de colocar no papel o que realmente sentiam, conforme indica o PCN +: “Objetivos tão amplos certamente não serão atingidos com um ensino conteudista e fragmentado. Por isso, o conhecimento que se quer proporcionar ou construir deve ser reflexivo e crítico [...]” (BRASIL, 2002, p. 23). Portanto, esse momento de leitura e reflexão se faz tão essencial quanto a teoria em si, uma vez que a intenção que se tem é ampliar o conhecimento, aumentando a capacidade cognitiva e a crítica do discente.

Por meio das discussões realizadas durante as oficinas, pôde-se, além de estimular o senso crítico e social dos alunos, refletir e compreender de fato as características necessárias para compor o gênero solicitado (miniconto), realizando, desse modo, a construção do conhecimento de acordo com Freire (2014, p. 24, grifo nosso), o qual indica que:

é preciso [...] que o formando, desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar

---

não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou a sua construção.

Durante as oficinas, muitos alunos mostraram-se empenhados em obter um bom produto, questionando os bolsistas a respeito de formas e também de vocabulário. Alguns demoraram mais de uma aula para conseguir elaborar um único miniconto, outros se mostraram mais hábeis com o gênero, produzindo dois ou três até o final das oficinas. O importante é que todos os alunos foram capazes de produzir o produto solicitado, sobre os mais diversos assuntos – humorísticos, reflexivos, polêmicos etc. Para Freire,

[...] inexistente validade no ensino de que não resulta um aprendizado em que o aprendiz não se tornou capaz de recriar ou de refazer o ensinado, em que o ensinado que não foi apreendido não pode ser realmente aprendido pelo aprendiz (2014, p. 26).

Dessa forma, em uma junção de elaboração, embasamento teórico, trabalho dos bolsistas e atenção dos alunos, o projeto realizado foi de grande produtividade, pois, além de aprenderem algumas novas palavras e integrá-las em seus vocabulários, os alunos puderam desenvolver seu senso crítico por meio das discussões e desenvolver suas habilidades de interpretação de texto. Confirma-se que os discentes se apropriaram do gênero proposto.

## **A EXPERIÊNCIA COMO FORMAÇÃO**

Tendo em vista o gênero e a metodologia utilizada pelos bolsistas, o trabalho proporcionou um aperfeiçoamento não somente pelas atividades realizadas em sala de aula, como também em virtude de todo o processo anterior, constituindo professores por meio de planejamento, pesquisa e discussão.

Antes que o docente – tanto o que está em formação, quanto o que já está graduado – entre em sala de aula, ele necessita de estudos

---

prévios, não apenas do conteúdo a ser lecionado, mas também de métodos e atitudes que sejam deveras construtivas para seus alunos. Fugindo, assim, de um modelo de professor que, segundo Demo (2006, p. 12-13),

[...] só ensina, seja porque não domina técnicas da pesquisa, mas, sobretudo, porque admite a cisão como algo dado. Fez a “opção” pelo ensino, e passa a vida contando aos alunos o que aprendeu de outrem, imitando e reproduzindo subsidiariamente.

Por meio de textos teóricos discutidos nos encontros semanais, os bolsistas puderam exercer, além da capacidade de argumentação e reflexão do que foi lido, um modo de observar e se colocar no lugar daqueles que estão além da sala de aula, ou seja, durante os encontros para discussões e planejamento, pôde-se perceber todo o trabalho realizado pelos professores fora da sala de aula, para a construção de uma aula que, aos olhos leigos, não parece tão complicada de elaborar. De acordo com Morin,

de fato, o conhecimento não pode ser considerado uma ferramenta *ready made*, que pode ser utilizada sem que sua natureza seja examinada. Da mesma forma, o conhecimento do conhecimento deve aparecer como necessidade primeira, que serviria de preparação para enfrentar os riscos permanentes de erro e de ilusão, que não cessam de parasitar a mente humana. Trata-se de armar cada mente no combate vital rumo à lucidez. (2000, p. 14, grifo do autor).

Visando à importância da leitura em todos os âmbitos ligados à educação, não apenas os alunos, com as leituras obrigatórias, mas também os professores com novos materiais e teorias, o embasamento teórico obtido pelos bolsistas, bem como pelos professores coordenadores, foi de grande importância para a formação de ambos. Pois, “quem ensina carece pesquisar; quem pesquisa carece ensinar. Professor que apenas ensina jamais o foi.” (DEMO, 2006, p. 14). Para que se torne um professor, necessita da pesquisa. Uma vez que o conhecimento é adquirido, o docente sente a necessidade de mediar e estimular buscas de novos conhecimentos, a fim de tornar o aluno suprido com o que há de mais atual. “Pesquisa é processo que deve aparecer em todo o trajeto educativo, como princípio educativo que é, na base de

---

qualquer proposta emancipatória.” (DEMO, 2006, p. 16, grifo do autor). Esse conhecimento deve ser construído mutuamente, entre o aluno e o professor, e não apenas transpassado do professor para o aluno, sem o entendimento dos meios.

Por meio das formações executadas antes das idas à escola, os bolsistas tiveram melhor e maior rendimento em sala de aula, tendo oportunidade de colocar em prática conceitos até então teóricos e subjetivos. Segundo Nóvoa (1995, p. 25),

A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo [*sic*] e que facilite as dinâmicas de auto-formação [*sic*] participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projectos [*sic*] próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional.

Todo o ciclo de preparação que antecede essas idas à escola, bem como a decisão dos textos a serem lidos, a estratégia a ser executada e as discussões que promovem maior reflexão e compreensão acerca do projeto a ser concretizado proporcionam aos bolsistas, além de segurança para a atuação em sala de aula e ampliação do repertório teórico e bibliográfico, experiência antes mesmo da conclusão da graduação, para que assim formem alunos autônomos. Reafirma-se, portanto, a importância do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência na constituição teórica, prática e identitária dos bolsistas enquanto professores.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Faz-se observável todo o percurso dos bolsistas para a realização das oficinas, desde a definição do tema a ser trabalhado, escolha do material teórico e prático, até a realização e aplicação dos planos de aula. Tudo isso, por um lado, com extrema autonomia, por outro, com auxílio do professor orientador do subprojeto e da professora supervisora da escola. Entretanto, o diferencial do PIBID é que ele não deixa ficar apenas na teoria; ele permite

---

o movimento da teoria à prática de modo que cada bolsista se constitua em um professor e, além disso, em um pesquisador.

Assim, com uma melhor formação, há uma atuação mais efetiva dos (futuros/atuais) professores, permitindo aos alunos um melhor aprendizado. O acadêmico que participa do projeto tem sua visão acerca do que é ser professor ampliada, bem como, especificamente o de Letras, compreende melhor a importância da literatura e de que modo ela deve ser trabalhada em sala de aula. Isso é significativo não somente para a educação formal do aluno, mas para a sua constituição enquanto ser, tornando-o mais reflexivo e crítico, características intrínsecas à literatura.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>>. Acesso em: 01 mar. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais + (PCN+) – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Brasília: MEC, 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf>>. Acesso em: 01 mar. 2016.

CANDIDO, A. **Direitos Humanos e Literatura**. In: FESTER, A. C. R. (Org.). São Paulo: Brasiliense, 1989.

CAPAVERTDE, T. **Intersecções possíveis: o miniconto e a série fotográfica**. 2004. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/ppgletras/defesas/2004/TatianadaSilvaCapaverde.pdf>>. Acesso em: 01 mar. 2016.

DEMO, P. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 49. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

GOTLIB, N. B. **Teoria do conto**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1985.

LEFFA, V. J. **Aspectos da Leitura: uma perspectiva psicolinguística**. Porto

---

Alegre: Sagra – D C. Luzaato, 1996.

MARIA, L. de. **O que é conto?** 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.

MORIN, E. **Os setes saberes necessários à Educação do futuro.** São Paulo: Cortez, 2000.

NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1995.

SPALDING, M. **Os cem menores contos brasileiros do século e a reinvenção do miniconto na literatura brasileira contemporânea.** 2008. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008. Disponível em: <<http://www.marcelospalding.com/arquivos/dissertacao.pdf>>. Acesso em: 01 mar. 2016.

---

---

## CAPÍTULO 4

# SARAU DA ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA ANTONIO MILANEZ NETTO: UMA INTERVENÇÃO CULTURAL COM A PARTICIPAÇÃO DOS BOLSISTAS DO PIBID

Naiara Beatriz de Souza da Silva<sup>10</sup>

Charlene Soares<sup>14</sup>

Thales Ribeiro de Souza<sup>14</sup>

Simoni Csunderlick Terzaghi<sup>14</sup>

Vanessa Cardoso Zardin<sup>14</sup>

### INTRODUÇÃO

O evento *Sarau* foi desenvolvido na Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC) e, concomitantemente, na Escola de Educação Básica Antonio Milanez Netto, em conjunto com a professora bolsista. O evento constituiu-se de cinco atividades para cada turma que a professora leciona: 7º ano, 8º ano, 1º ano, 2º ano e Penoa (Programa Estadual de Novas Oportunidades de Aprendizagem), com o intuito de promover a leitura e a escrita em sala de aula e fomentar o letramento literário diante de toda a comunidade escolar, por meio da participação dos bolsistas do PIBID/UNESC.

### CULTURA E LEITURA: UM VIÉS DO LETRAMENTO LITERÁRIO

Em princípio, deve-se ter uma noção do que é cultura no âmbito escolar. Seu significado, de modo geral, é considerado simples por se atribuir toda e qualquer representação artística como atividade cultural. No entanto, em um contexto escolar, pode-se dizer que o essencial é a inclusão do

---

<sup>10</sup> Letras.

---

conhecimento, das atribuições da leitura, da arte e das crenças em geral. Outras contribuições provenientes do meio cultural, como os costumes de uma região, mais os hábitos e aptidões advindos de cada indivíduo, formam uma sociedade.

A cultura brasileira possui um marco cultural de entusiasmo, diversidade e respeito. Esse fato se dá em virtude das diversas influências que nossa nação recebeu ao longo da história. Em linhas gerais, a cultura se reflete não só na música, na pintura, na agricultura e na dança, mas, também, faz parte do letramento literário de uma comunidade.

O conceito de leitura e, em virtude disso, de letramento, permite uma mobilidade no que se refere à construção da identidade de cada aluno. De acordo com Zappone (2009, p. 7), “o Letramento literário pode ser compreendido como o conjunto de práticas sociais que usam a escrita literária, compreendida como aquela cuja especificidade maior seria seu traço de ficcionalidade”. Desse modo, abre-se um viés no letramento literário, com as atribuições de formação de um leitor crítico e seu desenvolvimento metacognitivo. Este, por sua vez, é influenciado, de uma forma sutil, pela cultura da comunidade na qual está inserido.

## **ATRIBUIÇÕES QUE EVENTOS CULTURAIS AGREGAM À COMUNIDADE ESCOLAR: PROFESSORES E ALUNOS**

Os eventos culturais contribuem de forma significativa nos espaços de sala de aula e surtem efeitos positivos em toda a comunidade. Eventos como um Sarau agregam conhecimentos diversos à formação leitora e cultural dos professores e dos alunos. Além disso, um Sarau proporciona uma ampla visão de docência aos bolsistas do PIBID.

Para exemplificar esses efeitos, será relatada a atividade de leitura que os alunos realizaram a respeito do romance *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos. Posteriormente, em sala de aula, junto com a professora, os discentes elegeram trechos para representar teatralmente e expor no mural da escola. Dessa forma, promoveu-se a leitura e a representação cultural daquela obra. A partir do momento que foi proposto a eles fazer a ligação entre as imagens atuais com a produção de uma peça e um mural, relacionou-se a capacidade de desenvolvimento da criatividade, juntamente com a atualidade.

---

Atualmente, é notável que os leitores do Ensino Médio têm, além do contexto escolar, outras formas de leitura, que, para eles, são mais interessantes que as obras exigidas pela escola. As atividades culturais entram nesse campo para interagir com esse fato. De acordo com o que consta nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006), temos uma lacuna entre leitor e obra literária no que diz respeito ao ensino de literatura:

Fechado, um livro é literal e geometricamente um volume, uma coisa entre outras. Quando o livro é aberto e se encontra com seu leitor, então ocorre o fato estético. Deve-se acrescentar que um mesmo livro muda em relação a um mesmo leitor, já que mudamos tanto. (BRASIL, 2006, p. 65).

Interpreta-se que as leituras de uma obra, dependendo do contexto em que elas estão inseridas, apresentam diversas formas de entendimento. É função da escola e do professor mediar essa leitura. Em suma, quando são desenvolvidas atividades culturais como o Sarau, promove-se um melhor desenvolvimento da leitura.

Além disso, as atividades culturais contribuem, também, para a formação dos professores que, por vezes, estão desmotivados, uma vez que exercícios que estimulam a participação ativa dos alunos fazem com que os docentes tenham mais ânimo para desenvolver o seu trabalho educacional.

Referente aos alunos, pode-se afirmar que eles se sentem mais motivados em realizar atividades que mudam a rotina do cotidiano escolar. Para o desenvolvimento do discente, esses aspectos são de suma importância, pois estimulam o que os alunos têm reprimido, muitas vezes, por vergonha ou por falta de incentivo.

Tendo em vista os desenvolvimentos que são adquiridos em todos os aspectos, tanto escolares quanto os cognitivos dos alunos e dos professores com as atividades culturais no contexto escolar, percebeu-se que tais atividades agregam benefícios à formação leitora e à cultura em geral. Promove-se na comunidade a oportunidade de contato mais direto e gratuito com as variadas formas de se impulsionar a cultura e o letramento.

## **DIVERSAS PERSPECTIVAS CULTURAIS**

---

---

Para a efetivação do Sarau, os bolsistas do subprojeto de Letras elaboraram e desenvolveram, junto com a professora supervisora, diversas atividades que proporcionaram variadas perspectivas culturais, tais como poema, peça teatral, música, acróstico e produção de filmes *stop motion* baseados nas crônicas de Luís Fernando Veríssimo.

Os poemas e as poesias, considerados gêneros literários muito ricos para a cultura pessoal e social, desempenham um papel fundamental no desenvolvimento do indivíduo. Eles – poesia e poema – não são considerados os mesmos, tampouco são sinônimos. Todavia, estão interligados, pois a poesia está presente no poema. Segundo Candido (2002), a poesia é uma arte que cria imagens e sugere emoções por meio de uma linguagem em que se combinam sons, ritmos e significados. Já o poema é uma obra que pode ou não (como ocorre na poesia concreta) ser escrita em versos.

Em função disso, um trabalho de reescrita de poemas, selecionando pontos e funções específicas de análises, declamações e releituras, promove o desenvolvimento social e a leitura. Trata-se de estabelecer uma relação entre conteúdo e forma. Não é uma questão de olhar para o texto e relacioná-lo a obras de arte nem limitá-lo à subjetividade. Consiste em extrair dele os efeitos de sentido. A produção de um poema facilitará a busca individual por uma leitura de qualidade e minuciosa. Tal produção tem o intuito de agregar cultura e riqueza literária aos leitores, levando-os à recuperação de uma memória.

A proposta de leitura das obras literárias de poetas possui o objetivo de apresentar aos alunos uma das opções de leitura dos vários gêneros literários existentes. Sendo assim, promove a intermediação da leitura de uma forma clara e objetiva; espera que os leitores identifiquem características intrínsecas e extrínsecas aos poemas; proporciona a interação dos alunos com a obra e o desenvolvimento social por meio da arte.

Tendo como fundamentação teórica Candido (2002) e diferentes poemas, como “Bem no Fundo”, de Paulo Leminski; “Retrato”, de Cecília Meireles; “Se eu morresse amanhã” e “A Lagartixa”, de Alvarez de Azevedo; “Canção do Exílio”, de Gonçalves Dias; “Navio negreiro”, de Castro Alves; e “Meu Sonho”, de Álvares de Azevedo, uma atividade foi elaborada com o propósito de refletir sobre as questões abordadas anteriormente e as produções textuais inerentes à literatura escolar e ao leitor em formação. Foi proposta uma discussão sobre os temas apresentados a partir de uma pesquisa bibliográfica e qualitativa, seguida de produções práticas de

---

---

poemas e das análises e debates de textos de revistas educativas, além de sites da internet.

Destacamos, também, a peça teatral que foi produzida a partir do livro *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos, que tem grande valor histórico e é uma das mais importantes obras da literatura brasileira. O autor, segundo Bosi (2002), é o maior romancista nacional depois de Machado de Assis, trazendo uma narrativa de cunho social. Graciliano traz, em seu livro, o ponto de vista da situação do “herói”, Fabiano, e seu pequeno grupo familiar, retirantes nordestinos, que vão em busca de condições melhores de sobrevivência. Com uma linguagem aparentemente simples, consegue-se perceber a intencionalidade crítica nas entrelinhas e muitas vezes explícita da condição a qual o trabalhador latifundiário está sujeito. Segundo Antônio Candido (1980), foi o Modernismo que introduziu esse tipo de narrativa de cunho social.

O enredo de *Vidas Secas* possui diversas temáticas que rendem discussões riquíssimas: oprimido e opressor, violência, o quadro dos retirantes nordestinos, etc. Sendo assim, a leitura dessa obra em sala de aula torna-se proveitosa a partir do momento que tais características são abordadas. O foco da discussão foi relacionar essas temáticas com situações que os alunos percebem em sua realidade. Por exemplo, a “[...] temática apresentada por Graciliano Ramos na década de 1930, mas que continua sendo vivida por outros personagens e atores sociais da realidade agrária e urbana brasileira” (DEMARCHI, 2006, p. 3). Para fazer uma releitura de acordo com o contexto atual, os alunos puderam escolher um dos diversos temas inseridos no texto de Graciliano. Depois eles escolheram um trecho da narrativa e o relacionaram (a realidade retratada) a imagens que se assemelham com aquela situação descrita, as quais também foram escolhidas por eles.

Quanto à música, sua utilização como meio pedagógico serve de auxílio para mediar conhecimentos e reflexões do educando. Visto que a música pode ser uma representação poética, segundo Ferreira (2007), ela pode “[...] despertar e desenvolver nos alunos sensibilidades mais aguçadas [...]” (p. 13). Ferreira ainda pontua que tanto o uso da música quanto de qualquer outro meio que proporcione a interdisciplinaridade “[...] favorece muito o desenvolvimento cognitivo e sensitivo do aluno, envolvendo-o de tal forma que ele realmente vivifica (e assim cristaliza em sua memória) uma

---

situação” (2007, p. 14). Sendo assim, os bolsistas do PIBID apresentaram aos alunos uma lista contendo vinte músicas. Destas, cada grupo selecionou uma para fazer uma interpretação livre. Havia várias possibilidades de interpretação: por meio de pinturas, de poemas, de peça teatral, de vídeos, dentre outras. Sendo que, para isso, os discentes tiveram que refletir sobre a letra para que pudessem realizar a atividade proposta.

Com relação ao acróstico, destacamos que esta palavra tem origem no grego *akrostikhos*, sendo que *akros* significa extremo e *stikhos* linha ou verso, cujo prefixo indica extremidade. Essa forma de poema data de muito tempo e já era utilizada pelos escritores gregos e latinos na Idade Média. Esse gênero também era explorado no período Barroco, durante os séculos XVI e XVII. Atualmente, pessoas de várias faixas etárias, classes sociais e culturas diferentes usufruem desse estilo. Segundo o *Dicionário Houaiss (HOUAISS; VILLAR, 2010, p. 13)*, acróstico é “[...] poesia em que as letras iniciais de cada verso, quando lidas verticalmente, formam uma palavra ou frase”. As letras podem também aparecer no meio do verso. Dessa maneira, trata-se de produção textual de cunho poético.

Por fim, destacamos as crônicas de Luís Fernando Veríssimo, que foram representadas em um filme *stop motion*. Tendo em vista os autores trabalhados atualmente nas salas de aula, que muitas vezes não trazem textos do cotidiano dos alunos, Machado (apud VERÍSSIMO, 2001, p. 4) comenta que “[...] podem ser ótimos, importantes e tudo mais – ninguém está negando isso. Mas não são o tipo de leitura ideal [...], quando o leitor ainda nem tem vinte anos.” Dessa forma, o gênero crônica pode ser um grande aliado nas aulas de literatura, por trazer uma linguagem acessível e de fácil entendimento aos alunos. De acordo com Lajolo (apud VERÍSSIMO, 2008, p. 5), essa é “[...] uma das marcas de textos como crônicas, que se leem sem se sentir, parecendo que em vez do livro é o autor quem está ali do lado, conversando com o leitor”. Sendo assim, Luís Fernando Veríssimo, cronista brasileiro, traz em suas obras assuntos que permeiam o cotidiano dos alunos e que podem gerar interessantes discussões em sala de aula. Nesse sentido, Machado (apud VERÍSSIMO, 2001, p. 5) comenta que

A praia de Veríssimo é o cotidiano – principalmente na intimidade. [...] Sobre qualquer assunto e a qualquer pretexto, o autor revela suas obsessões, fala das mesmas coisas, preocupa-se com o social e com o ético, despreza solenemente

---

o econômico... E encontra sempre uma maneira nova de fazer isso, como se nunca o tivesse feito antes. As situações podem ser quotidianas, mas os ângulos geralmente são insólitos e inesperados.

Após a apresentação do gênero e do autor, os alunos realizaram junto com a professora a leitura e a discussão das crônicas “O lixo” e “Recreação”, de Luís Fernando Veríssimo, para, posteriormente, concretizarem a sua interpretação na forma de uma maquete feita de massa de modelar para a produção do filme *stop motion*, que foi exibido no Sarau com o auxílio dos bolsistas do PIBID.

## CONCLUSÃO

É notório que a inserção de atividades diferenciadas no âmbito escolar envolve não só os alunos, mas também os professores. Como resultado, um melhor desempenho na relação do professor com o aluno, além de uma maior rentabilidade do discente na disciplina e, por consequência, mais envolvimento dele com a leitura.

Em função do evento, pôde-se envolver toda a comunidade escolar na atividade *Sarau* e incentivar os alunos do Ensino Fundamental e Médio para a leitura e a escrita de gêneros literários e musicais, proporcionando o contato com uma importante obra da literatura brasileira *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos.

## REFERÊNCIAS

- BOSI, A. **História concisa da literatura brasileira**. São Paulo: Cultrix, 2002.
- BRASIL. Secretaria da Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: MEC/SEB, 2006.
- CANDIDO, A. **Literatura e Sociedade: estudos de teoria e história literária**. São Paulo: Nacional, 1980.
- \_\_\_\_\_. **Na sala de aula: caderno de análise literária**. 8. ed. São Paulo: Ática, 2002.

---

DEMARCHI, A. L. C. **Homens livres, vidas secas: violência e latifúndio** num romance de Graciliano Ramos. 2006. Disponível em: <<http://enfoques.ifcs.ufrj.br/ojs/index.php/enfoques/article/view/38>>. Acesso em: 12 maio 2015.

FERREIRA, M. **Como usar música na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2007.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. S. **Minidicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. 4. ed. rev. e aumentada. Rio de Janeiro: Objetiva, 2010.

RAMOS, G. **Vidas secas**. 110. ed. Rio de Janeiro: Record, 2009.

VERISSIMO, L. F. **Mais comédias para se ler na escola**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2008.

\_\_\_\_\_. **Comédias da vida privada: 101 crônicas escolhidas**. 26. ed. Porto Alegre: L&PM, 2001.

ZAPPONE, M. H. Y. Letramento, leitura literária e escola. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS E LITERÁRIOS, 1., 2007, Maringá. COLÓQUIO DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS E LITERÁRIOS, 3., 2009, Maringá. **Anais...** Maringá: UEM-PLE, 2009.

---

---

## CAPÍTULO 5

# LITERATURA VIVA: EXPERIÊNCIAS EM SALA DE AULA NO ÂMBITO DO LETRAMENTO LITERÁRIO

Geisiane Gregório Verdieri

Helena Machado Luciano

Nathalia Januário Vieira

Priscila Viana Rabello

### INTRODUÇÃO

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) trata-se de um projeto desenvolvido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que envolve estudantes de cursos de licenciatura de diversas instituições de ensino superior brasileiras desde 2011 e que tem como objetivo oferecer a esses estudantes uma formação mais ampla, oportunizando-lhes o contato com a prática de sua profissão antes ainda de sua formação, o que lhes oferece maiores ferramentas para que seja feita a ponte entre teoria e prática. Autores como Nóvoa (2009) há muito apontavam a necessidade de os cursos de licenciatura incluírem maior contato com a prática do dia a dia em seus currículos; desse modo, esse programa veio para suprir essa carência. Ciente da necessidade de programas desse tipo, a Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC), localizada no município de Criciúma, Santa Catarina, lutou pela integração da instituição ao programa, o que aconteceu no ano de 2012, nos cursos de Letras, Pedagogia, Ciências Biológicas, Matemática e História, entre os quais foram distribuídas cinquenta bolsas de iniciação à docência<sup>11</sup>. No curso de Letras, desde então, o projeto tem o objetivo de desenvolver o Letramento Literário de alunos do Ensino Fundamental e Médio da rede pública de educação da região.

<sup>11</sup> Atualmente, o programa foi expandido para outros cursos e a universidade conta com mais de duzentos bolsistas.

---

Desse modo, pode-se afirmar que o PIBID é um programa que possui inúmeros envolvidos, e é ainda maior o número de privilegiados com esse projeto. Beneficiam-se os bolsistas atuantes pela oportunidade de desenvolverem uma formação mais abrangente, apoiada na relação entre teoria e prática; beneficiam-se os alunos, que têm um maior contato com o texto literário, o que lhes oportuniza crescimento individual imensurável, além do desenvolvimento de sua capacidade de letramento; e ganha a universidade, que conta com um grande polo de desenvolvimento de pesquisa e extensão e, ainda, poderá esperar, futuramente, o ingresso de indivíduos mais letrados; e, portanto, beneficia-se a sociedade, que poderá contar com profissionais mais bem formados em seu mercado de trabalho. Além disso, são inúmeros os que são tocados por todos aqueles apontados anteriormente no decorrer do projeto.

Sendo assim, os efeitos alcançados pelo PIBID em uma universidade vão muito além da formação mais ampla e de melhor qualidade de alunos dos cursos de licenciatura, o que, por si só, pode ser considerado um objetivo bastante válido: eles geram um efeito bola de neve que envolve diversos setores da sociedade, contribuindo para o desenvolvimento e evolução dos mesmos.

No curso de Letras, o projeto iniciou com apenas uma escola, Escola de Educação Básica Governador Heriberto Hülse, localizada do bairro Próspera, que se situa no município de Criciúma, Santa Catarina. Após dois anos de atuação, o programa contou com uma segunda escola: Escola de Educação Básica Antonio Milanez Neto, localizada na mesma cidade.

Ao longo dos quatro anos do subprojeto, os bolsistas desenvolveram diversas atividades nas escolas em que atuam; sendo assim, neste capítulo, será relatada a experiência que uma delas, chamada de “Literatura Viva”, proporcionou tanto aos bolsistas quanto aos alunos.

## **REVISÃO TEÓRICA**

Para que se possa formar o outro, é preciso, primeiramente, formar a si próprio. A fim de que isso aconteça, faz-se necessária a junção de conhecimento teórico e prático, e este é o pensamento que se traz na formação docente. Aliás, programas como o PIBID existem para auxiliar

---

neste processo. Para unir ambos, teoria e prática, os bolsistas necessitam estar preparados teoricamente, para que quando forem atuar em sala de aula, estejam cientes dos desafios que podem encontrar.

Uma das dificuldades detectadas está na prática de leitura descontextualizada, não muito diferente da prática de escrita. É um problema da instituição escolar que abrange questões muito mais complexas e que devem ser repensadas a partir de uma pergunta: quais textos devem ser trabalhados em sala de aula?

Percebe-se que as seleções de textos para as aulas de português partem muito mais da necessidade de ensinar os alunos a decodificar os sinais gráficos do que da real função da leitura e da literatura, que é a função de humanizar, que, em teoria, auxiliaria os alunos em suas próprias futuras produções textuais por meio da aquisição de novas ideias e novos argumentos. Sendo assim, é perceptível um círculo vicioso no ensino de leitura e de produção textual: os alunos escrevem textos sem utilidade social e fazem leituras que não conseguem atribuir sentido.

Para que isso seja amenizado, o formador, além de dominar os conteúdos, precisa possuir grande interesse pela leitura, saber diversificar a forma de expor seus conhecimentos, levar os alunos ao letramento e estimulá-los a aprender. Uma tarefa árdua, já que ler não é a realidade do País. Sendo assim, criar leitores críticos, que leem e pensem sobre o que foi lido, tende cada vez mais a se dificultar nas escolas. Com isso, o professor deve instigar seus alunos a ler e demonstrar com outros meios a importância dessa prática. Sobre este assunto, Yunes (1984, p. 53) informa de que:

O estímulo sistemático à leitura deveria ser meta prioritária em países em via de desenvolvimento. Constata-se no Brasil que o hábito de ler não representa uma tradição e, por isso, a motivação através de técnicas específicas deve ser encarada como um campo de estudo e pesquisa de novas modalidades que visem à aproximação do livro com o leitor.

A prática da leitura em sala de aula, além de possibilitar ao aluno o contato com a literatura, que é, acima de tudo, um direito de todo ser humano, também viabiliza a melhora das habilidades linguísticas dos

---

educandos, nos quesitos de escrita, fala e compreensão de textos. Em conformidade com esse postulado, Antunes pontua que “A exposição, pela leitura, é claro, a bons textos escritos, é fundamental para a ampliação de nossa competência discursiva em língua escrita.” (2008, p. 65). Por conseguinte, a escolha dos contos em questão, possui o objetivo de propiciar o contato com o gênero literário e a estilística do autor, e ainda vem ao encontro dos objetivos educacionais da disciplina de língua portuguesa dentro da perspectiva educacional interacionista.

Com isto, Nóvoa (2009, p. 13) aponta que:

Parece que estamos todos de acordo quanto aos grandes princípios e até quanto às medidas que é necessário tomar para assegurar a aprendizagem docente e o desenvolvimento profissional dos professores: articulação da formação inicial, indução e formação em serviço numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida; atenção aos primeiros anos de exercício profissional e à inserção dos jovens professores nas escolas; valorização do professor reflexivo e de uma formação de professores baseada na investigação; importância das culturas colaborativas, do trabalho em equipe, do acompanhamento, da supervisão e da avaliação dos professores; etc.

Nóvoa, então, exemplifica a necessidade de projetos que promovam a união entre escola e universidade, inserindo jovens docentes no ambiente escolar para que iniciem as experiências com a sua carreira. E, ainda, contar com o auxílio de seus colegas de grupo, junto do professor supervisor e coordenador. Com isso, percebe-se que o PIBID se encaixa perfeitamente, pois, atende a todos os requisitos designados por Nóvoa, e, ainda, promove o letramento literário no que tange ao exercício das práticas letradas por meio da leitura e interpretação.

O propósito do PIBID também tende a mostrar que se pode planejar aulas com qualidade quando bem pesquisada, abordada, e, se possível, com o acompanhamento do desenvolvimento do aluno, assim se consegue alcançar objetivos concretos na educação. O programa traz o contato com o ambiente escolar para estudantes que querem se licenciar e presenciam uma experiência em que não são todos os acadêmicos que poderiam estar

---

envolvidos, ou seja, uma vivência que auxilia na formação dos bolsistas e dos alunos envolvidos no subprojeto.

## **METODOLOGIA**

Para que fossem iniciados os planejamentos – os quais começaram na própria universidade – houve os encontros semanais que o subprojeto disponibiliza aos bolsistas, que se reuniam para discutir qual atividade seria executada, a fim de dar início ao programa nas escolas.

Como o subprojeto possui o foco em Literatura, os integrantes tiveram de decidir qual gênero textual iriam abordar na atividade que iria ser planejada. Algumas sugestões foram mencionadas como poemas, livro, conto, crônica e assim por diante. Logo, acordaram que seria abordado o gênero conto, cabendo aos bolsistas escolherem o autor e a obra. Decidiram pelo conto “O Gato Preto”, do autor estadunidense Edgar Allan Poe. O motivo de este autor ter sido escolhido foi pelo fato de suas obras serem uma literatura americana, não muito abordada nas aulas – o que proporcionou o contato das obras do autor com os alunos – e que contém mistério e terror. Tema que costuma ser do interesse dos adolescentes.

Abordar os contos e a vida do autor aos alunos seria essencial para compreender tanto o estilo de escrita, quanto o surgimento do gênero ficção policial. Dessa forma, foi explicado sobre o autor e sua estilística.

Além de ter sido autor, Edgar Allan Poe foi poeta e crítico literário nos Estados Unidos, também sendo um dos primeiros escritores norte-americanos de contos, considerado o inventor do gênero ficção policial, que também fez parte do movimento romântico americano. Suas obras influenciaram a literatura nos Estados Unidos e ao redor do mundo, bem como em campos especializados, tais como a cosmologia e a criptografia. Trabalhos do autor aparecem ao longo da cultura popular na literatura, em música, filmes e televisão, e ainda hoje fazem sucesso, sendo adaptados para séries televisivas.

Diferentemente da maioria dos autores de contos de terror, Poe utiliza uma espécie de terror psicológico em suas obras. Seus personagens oscilam entre a lucidez e a loucura, quase sempre cometendo atos infames ou sofrendo de alguma doença. Seus contos são sempre narrados na primeira

---

peessoa – estilística do autor – tornando mais íntima a imersão e a impressão de realismo dentro do irreal na obra e proporcionando ao leitor grandes momentos de susto e de surpresa no desenvolver da trama.

Logo, a “Literatura Viva”, produzida sobre obras de Poe, consistiu na realização da leitura dramatizada do conto, com o uso de iluminação apropriada e efeitos sonoros como barulho de canivete, vidro quebrando, entre muitos outros efeitos sonoros que estavam presentes no conto, e que colaboraram para envolver os alunos.

Em seguida, ocorreu um diálogo entre os bolsistas e alunos, como também uma breve apresentação do escritor para que os estudantes repensassem o conto baseando seus argumentando com suas opiniões e pontos de vista sobre a história.

As aulas tiveram uma modificação no ambiente da sala, tornando o local mais escuro e contendo velas para imersão do conto que iria ser lido. A leitura foi realizada pelos bolsistas, sendo que os alunos não possuíam a cópia do texto, por isso foi necessário haver silêncio e atenção para compreender o conto. Após sua leitura, os bolsistas fizeram uma contextualização sobre a obra e o autor por meio de uma apresentação na plataforma Prezi. Utilizando o conto como referência, os integrantes puderam explicar o estilo literário e o gênero, bem como as características específicas da estilística de Poe.

Logo após, foi visualizada uma animação na língua inglesa, legendada em português, do conto “O Coração Delator”, de autoria de Poe. O vídeo foi importante para que conhecessem, além do conto principal, outro conto, para que também fossem discutidos outros pontos, contrapondo-os e comparando-os com “O Gato Preto”.

Nas sessões que se encerravam antes do tempo previsto, foi separado um curta-metragem adaptado por uma produção nacional, o qual foi inspirado no conto “O Sistema do Doutor Alcatrão e professor Pena”, também de Edgar Allan Poe. Esse curta possui um tom mais cômico, algo que contribuiria para amenizar a tensão dos alunos com os contos de terror anteriormente abordados.

As sessões foram realizadas com duas turmas a cada encontro, sendo que cada uma teve duração de duas aulas (90 minutos). No final de todas as sessões, foram sorteados aos alunos dois exemplares do livro “Histórias extraordinárias”, contendo diversos contos de Edgar Allan Poe. A ideia foi manter uma lembrança e estimular a leitura aos estudantes.

---

---

---

## RESULTADOS

Com o início do programa na escola, os integrantes estavam perante o desafio de colocar todo o estudo teórico, que até então tiveram, em prática. E com os primeiros encontros já puderam notar que a teoria auxiliou para que estivessem preparados a transmitir seus conhecimentos e lidar com os alunos enquanto turma. E, nessas ocasiões, os bolsistas perceberam o interesse dos estudantes, que aumentava a cada momento. Dentre todos os encontros, alguns obtiveram maior destaque devido aos resultados alcançados, como o que foi aqui descrito.

A preparação teórica proporcionou aos bolsistas maior compreensão e embasamento para desenvolver as futuras execuções, de modo que sempre procuravam proporcionar aos alunos atividades que não somente fossem diferentes, mas que colaborassem com sua formação perante o mundo.

Nas sessões, foram trazidos diferentes recursos para que fossem realizadas as leituras. Ao dar início a elas, primeiro os bolsistas fizeram a leitura em voz alta do conto “O Gato Preto”; depois, a leitura visual do segundo conto, “O Coração Delator”; por fim, com o terceiro conto os alunos perceberam que era possível modificar um conto de terror para algo mais cômico.

Outros pontos que colaboraram para que os alunos contribuíssem com suas falas foram os recursos midiáticos, a exemplo dos efeitos sonoros. Dessa forma, os bolsistas ajudaram os alunos tanto na interpretação textual quanto no conhecimento de leituras, inclusive promovendo uma maior participação dos estudantes, algo que ficou mais recorrente ao longo dos trabalhos realizados, pois, apesar de interessados desde o começo, nem todos queriam expor suas opiniões. Contudo, ao longo dos encontros, os alunos sentiam-se mais à vontade para argumentar excertos do conto sem que precisassem ser impelidos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista a forma que as aulas foram preparadas, o reflexo positivo da execução da “Literatura Viva” colaborou para que os bolsistas

---

ficassem empolgados com o programa e com seu trabalho. O que ocasionou desenvolver atividades mais complexas para os alunos, como o exemplo da atividade descrita. Sua preparação foi algo que precisou ser pensado muitas vezes, sendo, inclusive, imprescindíveis as leituras de ensaios para que tudo ocorresse de acordo com o planejado.

A “Literatura Viva” proporcionou aos bolsistas total satisfação, sendo muito bem vista pelos professores e coordenador. Os alunos participaram ativamente dos momentos; colaboraram quando deviam ouvir e mostraram suas opiniões quando solicitadas. De início, assim que chegavam à sala, os alunos sentiam-se intrigados pela decoração do local de aula e os recursos midiáticos que estavam sendo utilizados. Tais recursos ajudaram a envolver ainda mais, “prenderam” a atenção de cada um, e, ao final, estimularam suas participações.

Com o encerramento, os bolsistas perceberam a evolução dos alunos diante das aulas desenvolvidas até aquele momento, pois, os estudantes não somente opinavam como também se apoiavam em excertos do conto lido para embasar seus argumentos, uma vez que o programa visa desenvolver habilidades que envolvem a interpretação dos alunos, além de ajudá-los a se tornarem leitores críticos que consigam opinar sobre aquilo que leem e não somente absorver o conteúdo sem filtrar as informações oferecidas.

Sendo assim, com essa atividade, e outras realizadas, os bolsistas perceberam a evolução dos alunos com relação ao interesse pela leitura, melhora na interpretação textual e também com a prática da leitura.

Em relação aos bolsistas, o programa auxiliou-os tanto na sua formação docente quanto na formação pessoal, fazendo com que os acadêmicos de licenciatura aprendessem a utilizar a teoria na prática.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro & interação**. 6. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRASIL. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

---

HOMRICH, Geisson Alves. **Práticas de Iniciação à Docência em Língua Portuguesa:** leitura, escrita, interdisciplinaridade e ludicidade. Rio Grande do Sul: Unisinos. 2013.

NÓVOA, Antonio. **Professores:** imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

POE, Edgar Allan. **Histórias extraordinárias.** São Paulo: Abril Cultural, 1981.

YUNES, Eliana. **A leitura e a formação do leitor:** questões culturais e pedagógicas. Rio de Janeiro: Antares, 1984.

---

---

## CAPÍTULO 6

# ERA UMA VEZ, OUTRA VEZ: EXPERIÊNCIAS DE EDUCAÇÃO PATRIMONIAL COM ALUNOS DE MAGISTÉRIO ATRAVÉS DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS

Natália Rovaris da Silva

Clarice Evaristo Vieira

João Henrique Zanelatto

Michele Cardoso

### INTRODUÇÃO

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID visa proporcionar aos alunos dos cursos de licenciaturas presenciais um contato direto com os(as) alunos(as) do Ensino Fundamental e Médio de escolas públicas, das redes estaduais e municipais. O programa tem como objetivo aproximar os futuros professores e as salas de aula, contribuindo para o ensino-aprendizagem, entre a educação superior e a escola.

Desse modo, durante o ano de 2014, as autoras deste capítulo, acadêmicas do curso de História da Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC) participaram como bolsistas, junto com os demais bolsistas, do primeiro ano do curso de História no programa. A atuação do subprojeto deu-se com um grupo de oito acadêmicos do curso, na Escola Sebastião Toledo dos Santos, conhecido popularmente como “Colegião”, situado na cidade de Criciúma (SC), no qual elaboramos um projeto sobre Patrimônio Histórico edificado da cidade, com a participação da turma do 4º ano do magistério, sob supervisão da professora da disciplina de História, Marly Salvan.

---

No decorrer do primeiro semestre de 2014, estivemos presentes nas aulas de História dessa turma, a fim de participar do cotidiano e da realidade escolar existente em sala de aula, e de perceber de que forma poderíamos estar desenvolvendo o projeto de Patrimônio Histórico com os mesmos. Durante o processo do projeto, foi necessário revisar com a turma alguns conceitos como: Patrimônio Histórico e Cultural, Memória e Educação Patrimonial. Além de uma saída de campo pela cidade de Criciúma, visitando alguns patrimônios edificados, em busca de maiores conhecimentos, os quais poderíamos estar compartilhando em sala de aula. Já no segundo semestre, executamos a confecção de palitoches, e, a partir da narração infantil, encenamos a história do Monumento as Etnias, patrimônio edificado que escolhemos como referência.

A utilização de palitoches como atividade faz com que as crianças possam compreender de uma maneira mais divertida a importância da preservação patrimonial no meio em que se vive. Segundo Carleto (2012, p. 18),

O professor, considerando que sua prática pedagógica em sala de aula tem papel fundamental no desenvolvimento de seus alunos, pode ter uma atitude norteadora do processo de ensino e aprendizagem, tornando-se um mediador do conhecimento diante do aluno que é sujeito de sua própria formação.

Dessa forma, percebe que por meio de atividades lúdicas e uma linguagem adequada para crianças, o aprendizado vai além da sala de aula e o saber torna-se acessível. Compartilham-se, desse modo, informações entre o educador e o educando.

## **PATRIMÔNIO HISTÓRICO CULTURAL**

Com o início do projeto em meados de 2014, nos encontros do grupo, iniciamos as discussões referentes aos temas escolhidos e como trabalharíamos em sala de aula com os futuros docentes de séries iniciais. Assim, apresentamos um estudo sobre o que é patrimônio, que, segundo o Decreto-Lei nº 25/1937 (BRASIL, 1937),

---

é “o conjunto de bens móveis e imóveis existentes no País e cuja conservação seja de interesse público, quer por sua vinculação a fatos memoráveis da história do Brasil, quer por seu excepcional valor arqueológico ou etnográfico, bibliográfico ou artístico”.

Entretanto, ao discutir patrimônio, nós nos propomos a apresentá-lo não somente como coisas concretas ou visíveis. Para tanto, quanto aos bens materiais, conceitua-se que

Os bens tombados de natureza material podem ser imóveis como os [sic] cidades históricas, sítios arqueológicos e paisagísticos e bens individuais; ou móveis, como coleções arqueológicas, acervos museológicos, documentais, bibliográficos, arquivísticos, videográficos, fotográficos e cinematográficos. (IPHAN).

E quanto aos bens imateriais, conceitua-se que

Os bens culturais de natureza imaterial dizem respeito àquelas práticas e domínios da vida social que se manifestam em saberes, ofícios e modos de fazer; celebrações; formas de expressão cênicas, plásticas, musicais ou lúdicas; e nos lugares (como mercados, feiras e santuários que abrigam práticas culturais coletivas). (IPHAN).

Assim sendo, a partir da troca de conhecimentos e experiências com as alunas do Magistério, passamos a trabalhar em conjunto o tema Patrimônio Histórico Cultural, de maneira lúdica e acessível para os alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

## **EDUCAÇÃO PATRIMONIAL**

Iniciamos a temática Educação Patrimonial de forma dinâmica e criativa para o público-alvo reconhecer o patrimônio regional a partir do contato com o mesmo, assim pudemos ampliar nosso conhecimento em relação a tudo o que envolve patrimônio e às suas formações, tais como identidade cultural, memória, entre outros. Desse modo, educa-

---

---

ção patrimonial configura-se como um processo de aprendizado por meio de sua cultura material e imaterial, sendo que, de acordo com o IPHAN<sup>12</sup>:

Todas as vezes que as pessoas se reúnem para construir e dividir conhecimentos, investigar para conhecer melhor, entender e transformar a realidade que as cerca estão realizando uma ação educativa. Quando tudo isso é feito levando em conta algo relativo ao patrimônio cultural, então, trata-se de Educação Patrimonial. (IPHAN)

Para iniciarmos a temática Educação Patrimonial, levantamos bibliografias e assuntos pertinentes ao tema, para melhor compreensão e adaptação do ensino e aprendizado nos anos iniciais no que se refere à preservação de Patrimônio Cultural. Segundo Freire (1987), “a educação sozinha não transforma a sociedade, e sem ela tampouco a sociedade muda”; dessa forma, entende-se que as transformações sociais decorrem principalmente da educação, pois compreendemos que educar trata-se de um processo de desenvolvimento da capacidade intelectual e moral do ser humano, visando à sua integração social.

Partindo dessa temática e cientes de que, como futuras docentes de Magistério, nosso público-alvo trabalhará com os anos iniciais do Ensino Fundamental, a Educação Patrimonial torna-se um diálogo no processo de ensino-aprendizagem e o conhecimento compartilhado entre professor e aluno vai além dos muros da sala de aula, envolvendo não somente no âmbito escolar, mas também toda a comunidade. Esse tipo de contato desperta nas crianças a curiosidade, pois elas se encantam ao conhecer a história de sua cidade e todo cenário que a cerca. É por meio desse conhecimento que se inicia o processo de valorização e preservação de nossos patrimônios.

O papel que a Educação Patrimonial exerce durante o processo de ensino-aprendizagem é de se fazer compreender que o passado ainda se faz presente, tornando possível identificar seu significado por meio da memória coletiva para a construção do presente; assim, espera-se uma maior e melhor preservação de nosso patrimônio.

---

<sup>12</sup> Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional.

---

## CONTAÇÃO DE HISTÓRIA

A contação de história é uma das atividades mais antigas que se tem notícia, a qual permite o contato das crianças com o mundo da fantasia, estimulando, desse modo, a imaginação infinita que cada criança carrega consigo. A contação de história está ligada inteiramente ao imaginário infantil.

As histórias são uma maneira mais significativa que a humanidade encontrou para expressar experiências que, nas narrativas realistas, não acontecem. A contação de histórias, além de pertencer ao campo da educação e à área das ciências humanas, é uma atividade comunicativa. Por meio dela, os homens repassam costumes, tradições e valores capazes de estimular a formação do cidadão. Por isso, contar histórias é saber criar um ambiente de encantamento, suspense, surpresa e emoção, no qual o enredo e os personagens ganham vida, transformando tanto o narrador como o ouvinte. (SILVA, A. F. et al.)

O ato de contar histórias desperta o hábito de ouvir e aguça a curiosidade para buscar novas histórias além daquela contada na sala de aula, fazendo com que o aluno crie em seu cotidiano conhecimentos aleatórios. Por meio das reflexões transmitidas pelas diversas formas de contar e ouvir as histórias, seja para crianças ou adultos, tem-se uma forma de transmitir valores que estimulam a imaginação.

Porém, para se contar histórias, é preciso conhecer algumas técnicas simples, mas que farão toda a diferença durante o ato de contar. Desde um fundo musical aconchegante, que faça o aluno viajar e perder-se no mundo da sua imaginação, passando por poemas que estimulem suas rimas e prosas que façam acreditar que o mundo real é feito de cores, cheiros e poesias, até um baú ou uma caixa de papelão, do(a) qual são retirados objetos lá do fundo, prendendo a atenção dos alunos, fazendo-os acreditar que daquele mundo imaginário podem sair milhares de histórias sem fim, histórias essas contadas por meio dos livros, das fotos e dos brinquedos; enfim, de uma distração ou momento do cotidiano, uma história a ser contada, recontada, compartilhada. Cabe ao contador de histórias, portanto, infinitas imaginações e que possa tirar a todo o momento uma história da cartola.

---

Há também outros meios de entreter durante a contação, como a desenvoltura no ato de contar a história, os gestos, os movimentos que entrelaçam a atenção do aluno ao momento. A voz tem um papel importante, desde os sons até as melodias, tornando a história mais atrativa. O batuque dos instrumentos, o ritmo que vai se formando ao longo da história e a música suave (e ao mesmo tempo agitada) são complementos à narrativa.

Foi com tudo isso que compartilhamos nossos conhecimentos e aprendizados durante o desenvolvimento do projeto com as futuras docentes de Magistério, com o objetivo de lhes ensinar a contação de história como ferramenta didática para o ensino de história local, a qual poderão repassar para seus futuros alunos.

Iniciamos a contação com uma pequena história local sobre os patrimônios históricos de Criciúma, em especial sobre o Monumento às Etnias, fazendo as futuras professoras refletirem sobre a preservação patrimonial. A técnica utilizada foi a dos palitoches, confeccionados pelo grupo para auxiliar na contação da história. No manuseio dos palitoches é necessário um narrador para contar a história e pessoas que irão manusear cada palito para dar vida à história (em outros casos, aos personagens). A descoberta do carvão e a formação cultural de Criciúma deu início à história que criamos para dar segmento ao nosso projeto, para que, assim, as alunas do Magistério e seus futuros educandos tivessem contato com os patrimônios históricos local, sendo estes apresentados por meio de imagens e um pequeno histórico de cada um deles pertencente à região. Com essa atividade voltada às séries iniciais, buscou-se enfatizar a importância da temática, pois há algum tempo apenas o Ensino Superior responsabilizava-se por promover esse conhecimento cultural, como afirma Pelegrini (2009, p. 101-102):

(...) a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (20/12/1996) destacou que cabia à educação superior ‘promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos’ que constituíssem o ‘patrimônio da humanidade’, o Plano Nacional de Educação (aprovado pela Lei nº 10.172/2001), priorizou o ensino fundamental como meio capaz de propiciar uma ‘formação mínima para o exercício da cidadania e para o usufruto do patrimônio cultural da sociedade moderna.

---

---

Assim como a formação mínima e o usufruto do patrimônio, encaixa-se a preservação da memória, que tem relevante importância para o conhecimento desses patrimônios, pois está “apta a salvaguardar a consciência histórica e inibir a amnésia social que constrangia (e constrange) a constituição das identidades individuais e coletivas” (PELEGRI- NI, 2009, p. 102).

## RELATOS DE EXPERIÊNCIAS

Para a realização do projeto do PIBID, realizamos encontros na universidade e na escola e também foram feitas pesquisas pertinentes ao patrimônio e à educação patrimonial. O primeiro passo foi pensar na metodologia voltada para a questão patrimonial nas salas de aula de séries iniciais. Após algumas discussões entre as acadêmicas e a professora supervisora Marly Salvan, viu-se que a contação de histórias seria uma boa proposta, pois a história e o mundo da imaginação estão presentes no universo das crianças.

Patrimônios edificados de Criciúma foram o foco do projeto, portanto, foram trabalhados conceitos como “Patrimônio histórico e cultural” e “Memória e contação de história” por meio de uma aula expositiva e dialogada, com auxílio de alguns recursos, tais como *slides*, imagens e o curta metragem “Dona Cristina perdeu a memória”.

O Monumento às Etnias, da cidade de Criciúma, foi o patrimônio escolhido para trabalharmos a temática. O uso dos palitoches deixou a narração infantil mais atrativa.

Ao final dessa atividade, foi proposto às alunas do magistério um modelo de exercício para elas trabalharem com seus futuros alunos: a confecção de uma cartilha, que seria entregue com algumas imagens e balões de fala para os pequenos contarem a história do patrimônio que acabaram de aprender sob um olhar curioso.

---

Figura 1 - As bolsistas durante os encontros de preparação das aulas para as futuras professoras do Magistério.



Fonte: Tamires Simões Pinto (2014).

Figura 2 - As bolsistas durante os encontros de preparação das aulas para as futuras professoras do Magistério.



Fonte: Tamires Simões Pinto (2014).

## CONCLUSÃO

---

Para a elaboração e desenvolvimento do projeto de educação patrimonial, pensamos e focamos na contação de histórias, pois trabalhamos com alunas de Magistério, o que nos fez avaliar quais seriam as metodologias mais adequadas para crianças de séries iniciais, fossem elas didáticas, teóricas e práticas.

Despertar nas crianças a noção de tempo e o conhecimento do meio em que vivem foi o que norteou nossas atividades, uma vez que, conhecer sua história permite que se reconhecem-se como sujeitos históricos do local onde vivem. Por meio do projeto, percebemos a importância de despertar a sensibilidade e a consciência crítica das crianças para valorizar e preservar o patrimônio cultural.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Decreto-Lei nº 25, de 30 de novembro de 1937. Dispõe sobre a organização da proteção do patrimônio histórico e artístico nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo. Rio de Janeiro, RJ, 30 de novembro de 1937.

CARLETO, E. A. Aprendendo história com as brincadeiras e os brinquedos infantis de hoje e de outras épocas: uma proposta pedagógica. **Revista Olhares e Trilhas**, Uberlândia, ano XIII, n. 15 e 16, p. 16-34, 2012.

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

INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL - IPHAN. **Patrimônio Material**. Disponível em: <<http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/276>>. Acesso em: 15 fev. 2016.

INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL - IPHAN. **Patrimônio Imaterial**. Disponível em: <<http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/276>>. Acesso em: 15 fev. 2016.

PELEGRINI, S. C. A. **Patrimônio cultural: consciência e preservação**. São Paulo: Brasiliense, 2009.

SILVA, A. F. et al. **A importância da contação de história como prática educativa na educação infantil**. Disponível em: <<http://periodicos.pucminas.br/index.php/pedagogiacao/article/viewFile/8477/7227>>. Acesso em: 16 jun. 2014.

---

---

## **CAPÍTULO 7**

# **PIBID NA EDUCAÇÃO INFANTIL E A CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL**

Angelita Souza Cardoso Florentino  
Gislene Camargo

### **INTRODUÇÃO**

O presente texto pretende relatar o desenvolvimento de atividades pedagógicas, bem como as contribuições e mediações realizadas pelas bolsistas do PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência), no subprojeto de Pedagogia, no decorrer do ano de 2015, na Educação Infantil de uma escola da rede municipal, localizada em Criciúma, SC. Além disso, destaca-se a importância do PIBID para a formação do futuro docente, sendo que as bolsistas têm a oportunidade de, por meio das vivências em sala de aula, atreladas aos estudos teóricos, refletirem a realidade escolar e a prática docente, ou seja, a articulação teoria e prática, que contribuirão para a construção da identidade do futuro professor e do professor supervisor.

### **ADENTRANDO A EDUCAÇÃO INFANTIL: ESPAÇO FORMATIVO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL**

Os autores escolhidos para fundamentar o presente relato são Abramovich (1993), Kishimoto (1997), Vygotsky (1998), Nóvoa (2003), sendo que estes apresentam amplas discussões relativas ao processo de ensino-aprendizagem, bem como para a formação do profissional da educação, tendo em vista a importância de inserir ao futuro docente a realidade das escolas, de forma a oportunizar para a Universidade e para a Escola a construção de novos conhecimentos.

---

O PIBID é um Programa do Ministério da Educação (MEC) que disponibiliza bolsas de iniciação à docência aos acadêmicos dos cursos de licenciatura com o intuito de desenvolver atividades pedagógicas em instituições educativas da rede pública de Educação Básica. Cabe aos coordenadores institucionais articular e implementar o Programa e aos coordenadores de área orientar os bolsistas e os professores supervisores. Já os professores supervisores possuem a função principal de orientar e viabilizar as atividades dos bolsistas de iniciação à docência na escola.

Ressalta-se que o principal objetivo do Pibid está na inserção do licenciando no cotidiano de instituições públicas de educação, possibilitando a criação e participação em diferentes experiências e práticas docentes com caráter inovador e interdisciplinar, buscando a identificação e superação de problemas no processo de ensino e aprendizagem.

Dentro dessa proposta, os bolsistas de iniciação à docência de Pedagogia do PIBID, no ano letivo de 2015, vivenciaram experiências com o grupo VI da Educação Infantil, composto por crianças com a faixa etária de cinco anos. Os primeiros contatos dos bolsistas foram para conhecer a turma, a rotina escolar, o espaço da instituição, a modalidade de ensino, a didática e a realidade escolar. Após esse primeiro contato, e sabendo da importância de se conhecer tais aspectos a fim de atender às necessidades dos educandos, foi solicitado ao grupo de bolsistas que proporcionassem à turma momentos de interação, utilizando como estratégia de ensino a contação de histórias infantis, relacionando-se aos temas das sequências didáticas<sup>13</sup> que foram exploradas com a turma.

As histórias infantis mobilizam as crianças no processo de ensino e aprendizagem da mesma forma que ouvir histórias favorece a contextualização do conteúdo escolar de forma envolvente, sendo assim, tornam-se uma importante e prazerosa ferramenta na mão do educador. Como afirma Abramovich (1993, p. 16):

[...] Ah, como é importante para a formação de qualquer criança ouvir muitas, muitas histórias [...]. Escutá-las é o início da aprendizagem para ser um leitor, e ser um leitor é ter um caminho absolutamente infinito de descobertas e compreensão do mundo.

---

<sup>13</sup> Metodologia utilizada pela instituição.

---

Assim, por meio das histórias infantis, o professor pode oportunizar que os educandos busquem novas aprendizagens, conheçam diferentes contextos, promovam a ampliação do vocabulário, entre outros fatores. As histórias podem possibilitar ao sujeito questionar, posicionar-se diante dos fatos ouvidos, levantar hipóteses e buscar referências nas suas vivências. Nesse sentido, os bolsistas – na condição de professor – assumem importante papel, apresentando, estimulando e valorizando o acesso à leitura.

Pensando nisso, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998, v. 3, p. 143) enfatiza que “[...] a leitura de histórias é um instrumento para que a criança possa conhecer a forma de viver, pensar, agir e o universo de valores, costumes e comportamentos de outras culturas situadas em outros tempos e lugares que não o seu”. Desse modo, a literatura infantil é uma fonte diversificada, possibilita ao aluno o contato com diferentes experiências, palavras, sons, e apropriar-se de valores multiculturais; permite a ele imaginar, sonhar e ir além de seu mundo.

Sabendo da importância da contação de histórias, a professora supervisora solicitou ao grupo do PIBID que propiciasse esses momentos às crianças. Em todos os encontros, os alunos foram surpreendidos por diferentes recursos didáticos que os encantaram e tornaram significativos os momentos de contação de histórias. Com muita criatividade, procuraram envolver as crianças no contexto da contação e ampliar o conhecimento dos pequenos em relação ao tema da sequência didática em questão. A turma esperava ansiosa pelo dia que os bolsistas retornariam à escola, e sempre que chegavam à sala, os pequenos questionavam entusiasmados sobre a história do dia.

Para o segundo semestre, foi solicitado ao grupo do PIBID que realizasse jogos pedagógicos voltados para os conhecimentos matemáticos e da língua portuguesa. O objetivo desse momento, além de envolver os bolsistas no cotidiano da prática pedagógica, era construir e/ou ampliar o conhecimento das crianças nessas áreas, de forma lúdica.

O lúdico é uma importante ferramenta no espaço escolar. Por meio dos jogos a criança desenvolve as capacidades motoras, intelectuais, aprende a compreender a essência das regras, além de criar, recriar, imaginar. Porém, é de suma importância a orientação do educador durante o jogo, que este auxilie a criança em todo o processo. De acordo com o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (BRASIL, 1998, p. 23):

---

Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidado, brincadeiras e aprendizagem orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural.

Os jogos pedagógicos são ferramentas ricas de aprendizagens que podem e devem ser utilizados pelo educador, colaborando para o desenvolvimento das crianças, que aprendem por meio das brincadeiras.

Kishimoto (1997) acrescenta, ainda, que, entendido como recurso que ensina, desenvolve e educa de forma prazerosa, o jogo educativo, cuja concepção exige um olhar para o desenvolvimento infantil, “[...], mostram-nos a relevância desse instrumento para as situações de ensino-aprendizagem e de desenvolvimento infantil global”.

Partindo desse pressuposto, por meio da mediação e da preparação cuidadosa de jogos adequados à idade, o grupo do PIBID realizou com as crianças momentos ricos de aprendizagens, nos quais diferentes jogos educativos foram apresentados e desenvolvidos com a turma da educação infantil. O PIBID preparou jogos especialmente para serem realizados com o grupo, ou seja, de acordo com as necessidades e características da turma, assumindo o papel mediador no desenvolvimento da atividade.

Nesse sentido, relembremos Vygotsky (1998) ao afirmar que o que é zona de desenvolvimento proximal hoje, será o nível de desenvolvimento real amanhã. Sendo assim, se hoje temos uma criança com seus saberes, por meio de nossa intervenção como professores, poderemos contribuir para a ampliação dos seus conhecimentos. E assim também é com a inserção dos acadêmicos bolsistas na escola, pois ao assumirem o planejamento e a responsabilidade pelo ensino, conseguem vislumbrar a teoria e a prática.

Percebe-se aqui a relevância do papel do educador no processo de desenvolvimento e aprendizagem do aluno, auxiliando, instruindo, orientando e intervindo sempre que necessário. Sendo assim, a prática pedagógica impulsiona e promove a construção e apropriação de novos conhecimentos.

Nesse contexto, ao longo do ano, o PIBID participou ativamente das aulas na Escola Pe. Paulo Petruzzellis, acompanhou o processo pedagógico, a

---

---

---

rotina, as mudanças, as dificuldades, os avanços e contribuiu significativamente para o desenvolvimento do grupo VI. Simultaneamente a essa participação ativa na escola, além de estarem realizando suas licenciaturas, os encontros semanais na Universidade oportunizaram aos bolsistas a correlação entre a prática vivenciada na Escola e a teoria desenvolvida no Ensino Superior.

Assim, as experiências construídas são consideradas constantes trocas de conhecimentos, já que na condição de bolsistas, oportunizamos a ampliação de discussões acerca do processo ensino-aprendizagem, uma vez que as vivências da rotina escolar, acompanhadas ao longo do ano, bem como os desafios da educação, não estarão somente no âmbito teórico, mas sim fundamentados com a práxis.

Nóvoa (2003, p. 5) nos faz refletir quanto às experiências vividas no espaço escolar quando diz que

É evidente que a Universidade tem um papel importante a desempenhar na formação de professores. Por razões de prestígio, de sustentação científica, de produção cultural. Mas a bagagem essencial de um professor adquire-se na escola, através da experiência e da reflexão sobre a experiência. Esta reflexão não surge do nada, por uma espécie de geração espontânea. Tem regras e métodos próprios.

Sabe-se que é de suma importância que o acadêmico tenha acesso ao contexto escolar, entendendo a prática pedagógica como campo de investigação. Nesse contexto, percebe-se que as experiências vividas por meio do PIBID são momentos que influenciam na escolha e na permanência da carreira, pois é por meio dessas experiências que os bolsistas visualizam o campo de atuação, desenvolvendo momentos reflexivos sobre os desafios da realidade da escola. E, desafiando a professora supervisora, pois os acadêmicos buscam fundamentar teoricamente a prática, o que o ativismo diário acaba por vezes secundarizando.

É importante ressaltar a importância dos projetos que a Universidade oportuniza aos cursos, pois é por meio deles que conhecimentos teóricos e metodológicos serão adquiridos, fomentando a identidade do futuro professor, bem como fornecendo artefatos de conhecimentos que permitirão a ele o olhar crítico-reflexivo sobre as atuais e futuras ações docentes. A

---

identidade profissional é constituída pelas relações, pela teoria, pela prática e pelo desejo de conhecer para qualificar a educação.

## CONCLUSÃO

O objetivo deste capítulo foi relatar a experiência do PIBID na Educação Infantil, observando a relação dos bolsistas com a turma e o compromisso com os trabalhos solicitados, a relação das crianças com os bolsistas, bem como a maneira deles de conduzir as atividades.

A partir dessas observações, percebeu-se que cada participante do grupo PIBID da Educação Infantil colaborou com a rotina da turma, auxiliou nas atividades realizadas pela professora bolsista supervisora, além de ter se mostrado dedicado para a conclusão e realização de todas as atividades pedagógicas solicitadas. Houve também o desejo de promover, de aprimorar e de garantir maior eficiência no desenvolvimento das atividades.

Por meio do programa do PIBID, percebeu-se que a insegurança do exercício da função deu lugar à capacidade de bem ministrar a educação. Percebeu-se como realidade que o referido grupo de bolsistas caracteriza-se pelo desejo de contribuir qualificadamente para o processo de construção de conhecimento, bem como para a formação de sua identidade profissional; assim, tem-se a base teórica e prática de atuar em constante formação.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, F. **Literatura infantil: gostosura e bobices**. 3. ed. São Paulo: Scipione, 1993.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. v. 3. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CAPES. **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência**. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/>>. Acesso em: 30 out. 2015.

KISHIMOTO, T. M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 1997.

NÓVOA, A. **Novas disposições dos professores: a escola como lugar da for-**

---

---

mação. Adaptação de uma conferência proferida no II Congresso de Educação do Marista de Salvador (Bahia, Brasil), em julho de 2003. Disponível em: <[http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/685/1/21205\\_ce.pdf](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/685/1/21205_ce.pdf)>. Acesso em: 01 nov. 2015.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

---

---

## CAPÍTULO 8

# A ILUSTRAÇÃO COMO PROPOSTA INTERDISCIPLINAR

Paula Henrique Batista

Ricardo Luiz de Bittencourt

Gislene dos Santos Sala

Alessandra Savi

### INTRODUÇÃO

Este capítulo foi elaborado a partir dos estudos realizados pelos bolsistas do subprojeto interdisciplinar que compõe o Programa de Iniciação à Docência (Pibid) da Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC. O subprojeto proporciona aos acadêmicos de Licenciatura o contato direto com a realidade escolar e tematiza as práticas de leitura em diferentes campos interdisciplinares.

Assim, a partir da articulação de dois eixos principais (Prática pedagógica e Interdisciplinaridade) foram construídos e aplicados dois planos de aula, pensando na ilustração como possibilidade de um trabalho interdisciplinar. Com essa iniciativa pretende-se fortalecer as políticas de formação docente de modo a contribuir para que os licenciandos tenham experiências de ensino que envolvam o contato com a escola, o diagnóstico da realidade, o planejamento, a execução e a avaliação de propostas pedagógicas sempre mediadas pela reflexão teórica. Nessa perspectiva, também se fortalece a formação do professor em exercício na escola, proporcionando o diálogo entre a Educação Superior e a Educação Básica.

Diante do exposto, a proposta teve como finalidade proporcionar aos acadêmicos situações reais do cotidiano escolar a partir do contato direto com a escola, com os alunos e com toda sua dinâmica. Inicialmente, os bolsistas realizaram observações de duas turmas de 6º ano do Ensino Fun-

---

damental II, elaboraram os planos de aula a partir do planejamento anual da professora, e, pensando na interdisciplinaridade, aplicaram esses planos nas duas turmas. Por fim, realizaram reflexões sobre todo o processo desenvolvido.

Tratando-se do referencial teórico, iniciamos a discussão deste texto elencando pontos que foram primordiais para a elaboração do plano de aula. Inicialmente, destacamos considerações sobre o que seria ilustração, focando na relação entre imagem e texto e, em seguida, a respeito dos conceitos envolvidos pela interdisciplinaridade, sua importância para um ensino de qualidade e, de fato, significativo para o aluno e suas possibilidades para um trabalho com base na ilustração. Por fim, tecemos considerações sobre as duas experiências realizadas em uma escola pública municipal de Criciúma, onde se articulou uma proposta utilizando a ilustração para integrar os conhecimentos entre as áreas de História e Arte.

## **O QUE É ILUSTRAÇÃO?**

Independente do meio, do porque ou a quem, é a linguagem que permite a interação com outras pessoas e animais. A linguagem também é utilizada como forma de passar adiante o conhecimento de mundo e de realidade, seja por meio de histórias verídicas ou ficcionais, visto que todas trazem consigo as experiências e conhecimentos do autor que, de algum modo, influenciam na sua linguagem.

O pensamento mais comum, ao se falar de ilustrações, é relacioná-las a imagens que representam o texto escrito, como apenas referências a ele ou que o acompanham. O mais corriqueiro é pensar em livros infantis, em que a grande maioria das páginas é ilustrada e há pouco texto escrito. Contudo, essa visão acerca da ilustração pode ser um pouco equivocada, afinal, teria a ilustração o único propósito de acompanhar o texto, embelezando-o ou simplificando-o? Ou, ainda, seria “uma linguagem de acesso mais imediato, auxiliando o leitor mirim a interagir com a palavra” (RAMOS; PANOZZO, 2004), facilitando sua alfabetização ou a compreensão do texto escrito?

Ramos e Panozzo (2004) afirmam que a ilustração não se resume apenas a essa explicação e trazem um questionamento para contribuir com esta reflexão.

---

O que é, afinal, ilustração? Há quem a defina como a imagem que acompanha um texto. Essa definição revela dois problemas. O primeiro, refere-se ao fato de que a ilustração não é considerada um texto, ou seja, não significa por si só, e o segundo, que ela apenas complementa a palavra, sem uma força específica de significado. (RAMOS; PANOZZO, 2004).

Os autores também apresentam um histórico breve da ilustração e do processo que se precisou alcançar na editoração para o início da publicação em massa de livros completamente coloridos. Nisso, vê-se a ilustração como algo mais amplo, repercutindo em imagens em preto e branco, nas capitulares dos livros ou pequenas marquinhas que diferenciam o texto. O aparecimento cada vez maior da ilustração deu a ela espaço como arte, de caráter estético e simbólico, como uma forma de comunicação, não mero acompanhante do texto escrito.

A ilustração merece todo o espaço recebido, pois uma imagem pode trazer sua própria versão do texto escrito, utilizando suas linhas e cores para transmitir uma mensagem, uma sensação que, por vezes, se diverge do texto que acompanha; e, nesse caso, novamente, ela teria a mera função de acompanhar, ou, como afirmam Ramos e Panozzo (2004) “ela, juntamente com a linguagem verbal, forma um texto, ou seja, o fenômeno apreendido pelo receptor constitui-se pelo enlace visual e verbal”? Por outro lado, uma ilustração, isolada de algum texto escrito, ainda teria sentido ou manteria seu propósito de comunicar/transmitir algo?

Se iniciar a questão pela comunicação do ser humano, de seu pensamento e de como o ser humano o concretiza em linguagem, ver-se-á que as

[...] palavras ou imagens são os sistemas diferenciados escolhidos para traduzi-lo. Assim, o ser humano representa, esquematiza o real, ao mesmo tempo em que materializa o pensamento em formas significantes e significativas, cria e atribui sentido, tecendo conexões entre linguagens (RAMOS; PANOZZO, 2004).

Visto desse modo, pode-se dizer que a ilustração tem também uma função simbólica, “investida de significados convencionais que representam uma ideia. Nesse caso, ela é orientada ao seu referente, num sentido sobreposto, arbitrariamente, como é o caso das bandeiras de diferentes países”

---

(RAMOS; PANOZZO, 2004). Sendo que tudo depende das ideias que o ilustrador quer transmitir e como ele as transmite, devendo considerar que a ilustração “pode permitir abordagens psicológicas, sociais, culturais” (RAMOS; PANOZZO, 2004).

O que é, então, a ilustração? Segundo Valério (2010, p. 48), “a palavra ‘ilustrar’ tem origem na palavra latina ‘ilustrare’, o que significa lançar luz ou brilho, ou tornar algo mais evidente e claro, ou seja, possibilitar o entendimento, instruir uma informação”. A ilustração não se trata, especificamente, de um desenho, mas qualquer outra representação visual, como uma gravura, uma fotografia, uma pintura, um gráfico etc.

Quanto a este conceito, que pode acabar sendo limitador quanto às ilustrações, Ramos e Panozzo (2004) comentam que “essa noção ainda é explicitada nos dicionários contemporâneos, entretanto, várias outras funções podem surgir, reunindo-se a estas, predominando ou mesmo anulando-as”. As ilustrações, e as imagens assim chamadas, são repletas de significados por si só. Mesmo uma capitular traz diferentes impressões, sendo ela apenas uma fonte de tamanho maior ou toda “emoldurada” e embelezada como muito se fazia antigamente nas iluminuras.

Uma imagem é uma fonte de significados, com sua incompletude, que permite ao leitor dialogar com seus possíveis significados, com as cores, linhas e texturas escolhidas. Algumas imagens requerem maior sensibilidade e interação do leitor, transmitem diferentes impressões de mundo. Um exemplo mais comum seriam os livros infantis, com diversos ilustradores de estilos diferenciados, traços mais finos ou não, utilização das cores quentes ou frias, personagens mais ou menos expressivos, os detalhes de paisagens, dentre tantas outras características que a imagem ilustrativa pode destacar e provocar.

Vê-se, por fim, que é devido ao seu abrangente meio de expressão que a ilustração ganhou espaço como arte, pela sua significação estética e simbólica, por proporcionar maior contato com a arte e caracterizar-se por uma manifestação que emite sensações, provocar leituras.

Assim, o próximo segmento deste capítulo traz considerações a respeito da interdisciplinaridade e suas vantagens para um trabalho significativo para o aluno, em que a ilustração se apresenta como uma possibilidade de integração entre as disciplinas curriculares.

---

## REFLEXÕES SOBRE A INTERDISCIPLINARIDADE E SUAS POSSIBILIDADES COM O TRABALHO A PARTIR DA ILUSTRAÇÃO

O termo interdisciplinaridade está carregado de polissemia, visto que tal fato decorre das variações de significados que o alcançam. Alguns dicionários pontuam a ideia de a interdisciplinaridade ser uma característica que busca estabelecer relações entre duas ou mais disciplinas com a intenção de aprimorar o processo de aprendizagem. Assim, apresentaremos, neste tópico, os conceitos defendidos por Pereira (2014), Moreira (1990), Santomé (1998), Japiassu (1976) e Fazenda (1994) em relação à interdisciplinaridade.

Segundo Pereira (2014, p. 114), a interdisciplinaridade refere-se à “relação pedagógica, de forma deliberada e intencional, objetivando proporcionar ao aluno a construção e a produção de um conhecimento mais global, a partir das relações e intercomunicações que se fizeram necessárias à sua compreensão”. Nesse sentido, o termo remete aos processos de interação entre conhecimentos distintos com o objetivo da integração dos diferentes saberes que compõem o ser humano como tal.

Segundo Moreira (1990), a teoria de Piaget – o estruturalismo – é uma das concepções decisivas na consolidação do momento de interação (interdisciplinar), porque evidencia estruturas comuns às disciplinas. Sendo assim, “[...] não temos mais que dividir a realidade em compartimentos impermeáveis, ou plataformas superpostas correspondentes às fronteiras aparentes de nossas disciplinas científicas; pelo contrário, vemo-nos compelidos a buscar interações e mecanismos comuns” (PIAGET, 1979 apud SANTOMÉ, 1998, p. 50). Assim como no estruturalismo, em que cada etapa é unida à outra para a produção de um saber consolidado e mais evoluído, a interdisciplinaridade busca promover a evolução do saber também na escola, no ambiente educacional, onde as disciplinas devem trabalhar em conjunto, integrando-se, complementando-se, a fim de produzir o conhecimento.

Japiassu (1976) contribui ao dizer que a interdisciplinaridade caracteriza-se pela interação entre as disciplinas a partir de um projeto. Entretanto, o autor demonstra que a interdisciplinaridade não almeja apenas a união de várias disciplinas, que não se trata somente da integração entre elas, mas a superação das fronteiras, das barreiras que são levantadas.

---

Fazenda (1994), por sua vez, aponta a interdisciplinaridade como uma relação de reciprocidade, de troca de conhecimento, permitindo aos envolvidos a oportunidade de dialogar sobre determinado assunto, quebrando fronteiras entre os diferentes saberes.

Segundo Zabala (2002), a interdisciplinaridade é consequência de uma relação de contribuição entre as disciplinas por meio de um mesmo conjunto de métodos e conceitos investigativos. Para o autor, a interdisciplinaridade

é a interação de duas ou mais disciplinas, que pode ir desde a simples comunicação de ideias até a integração recíproca dos contextos fundamentais e da teoria do conhecimento, da metodologia e dos dados de pesquisa. Estas interações podem implicar transferências de leis de uma disciplina para outra e, inclusive, em alguns casos dão lugar a um novo corpo disciplinar, como a bioquímica ou a psicolingüística. (ZABALA, 2002, p. 42).

Desse modo, vários autores apontam conceitos que se complementam a respeito da interdisciplinaridade. Sendo assim, podemos apontar que trabalhar de maneira interdisciplinar na escola exige do professor uma postura reflexiva e pesquisadora, na qual os conhecimentos são sempre questionados e sua disciplina deve estar em constante diálogo com as demais, rompendo as barreiras e a hierarquia de um currículo tradicional e heterogêneo.

Pensar na interdisciplinaridade da ilustração requer, de alguma forma, reflexão sobre as possibilidades de contribuição para a construção do conhecimento de alunos e professores. Segundo Camargo (1999), a ilustração raramente desempenha uma única função, ela vai além de decorar um texto ou torná-lo mais claro, ela também pode “representar, descrever, narrar, simbolizar, expressar, brincar, persuadir, normatizar, pontuar, além de enfatizar sua própria configuração, chamar atenção para o seu suporte ou para a linguagem visual”.

Todo conto, toda obra literária, tudo o que faz parte do mundo humano é passível de receber um olhar artístico e literal. Seguindo essa linha de pensamento, qualquer viés da ilustração completa o sentido de qualquer texto literário ou, ainda, traz sua própria interpretação de tal texto. Assim, a relação entre Língua Portuguesa, História e Artes foi estabelecida após estu-

---

dos sobre as três disciplinas, de modo que o ponto de interação ocorre nos tipos de leituras e a produção do aluno nas releituras utilizando a ilustração como meio de expressão.

As possibilidades de efetivar em sala de aula todos os campos são atraentes, entretanto, trabalhar a ilustração apenas como adendo ao conteúdo das disciplinas curriculares pode perder a sua essência e, por vezes, empobrecer sua manifestação como arte. Embora a ilustração seja utilizada, na maioria das vezes, como uma imagem que acompanha um texto, sua finalidade não se dá apenas para tornar a compreensão deste texto mais acessível ou clara.

A ilustração, assim como a imagem, não apenas representa um conteúdo, mas mostra algo novo para questionar e conhecimentos a se desmistificar. É nesse viés que a interdisciplinaridade acontece por meio da imagem e da problematização que acontecerá na mediação dessa imagem. A forma como o professor irá mediar essas leituras em sala de aula é que fará total diferença, tanto na apresentação da ilustração com significados próprios quanto na interdisciplinaridade propriamente dita, pois esta deve acontecer dialogando com os conhecimentos, com as disciplinas.

Assim, a ilustração é uma forte linguagem para ser utilizada em sala de aula em todas as disciplinas do currículo. Cabe ao professor ter consciência de sua importância e conhecer suas especificidades. Além disso, a metodologia do docente deve estar vinculada à integração das disciplinas, mantendo um diálogo entre elas a partir de questionamentos, analogias e ampliação dos saberes. Nesse sentido, Hernandez (1998) ressalta que o professor deve sempre transgredir, ou seja, ser agente de mudança que olha para o futuro, permitindo que a escola seja um espaço de construção, rompendo com aquele modelo com horários fragmentados nos quais os professores não dialogam, para que assim construam a paixão pelo conhecimento, voltando à educação para a cidadania.

É um convite a soltar a imaginação, a paixão, e correr o risco de explorar novos caminhos que permitam que as escolas deixem de ser compostas por compartimentos fechados, horários fragmentados, arquipélagos de docentes e passem a se converter em uma comunidade de aprendizagem, onde a paixão pelo conhecimento seja o objetivo e a educação voltada para a cidadania, o horizonte ao qual se dirigir. Isso parte do fato de ser o professor um agente de mudança, olhando sempre para o futuro (e não para o

---

passado), no afã de educar alunos, e, dessa maneira, transgredindo, muitas vezes, regras e normas estabelecidas.

## **ESCREVENDO SOBRE AS EXPERIÊNCIAS**

O primeiro passo dado pelos bolsistas do PIBID, subprojeto interdisciplinar, para a elaboração do plano de aula, deu-se em realizar observações e registros sobre as turmas, a fim de construir um diagnóstico. Com esse documento alinhado, o planejamento tomou como referência o planejamento anual da professora de Arte, no qual o desafio estava em selecionar um dos conteúdos do plano para as turmas do 6º ano em que deveriam pensar na interdisciplinaridade como eixo norteador da proposta. Dentre os conteúdos apresentados pela professora, a ilustração, como um tipo de desenho, foi selecionada pelos bolsistas. Com o tema escolhido, as disciplinas que seriam integradas à proposta também foram direcionadas pelas discussões, enlaçando História, Língua Portuguesa e Artes.

A escolha pelas turmas deu-se em virtude do horário disponível pelos bolsistas para realizarem as visitas à escola, sendo esta uma instituição Pública Municipal de Criciúma, que atende desde a Educação Infantil às séries finais do Ensino Fundamental.

Embora a temática para as duas turmas fosse a mesma, os planos foram elaborados por duas equipes de bolsistas e diferenciados para cada turma, mas abordando a ilustração como possibilidade para alcançar a interdisciplinaridade.

Na turma 601, buscou-se trabalhar com a mitologia grega, integrando, assim, as disciplinas de História, Língua Portuguesa e Artes. Iniciou-se a discussão com uma breve definição de ilustração, diferenciando-a entre explicativa e interpretativa, possibilitando uma distinção entre as imagens, sendo que a interpretativa possibilita maior análise além do texto verbal.

Em seguida, foram realizadas reflexões sobre o poder da imagem para a compreensão do texto verbal. Para maior exemplificação do conteúdo abordado, foram utilizados pôsteres disponibilizados pela biblioteca da escola sobre assuntos relacionados à disciplina de Ciências e cartazes de filmes – de diferentes gêneros, como drama e comédia – obtidos em uma videolo-

---

cadora. O propósito dessa contextualização era, primeiramente, mostrar que ilustrações não se resumem a acompanhar textos, e, por vezes, atuam como publicidade de um produto – como filmes – e têm, portanto, de ser significativas e condizentes com o que se está anunciando, utilizando da melhor forma possível as cores – quentes e frias –, linhas e formas. A intenção era que os alunos olhassem para as imagens e refletissem sobre os elementos que as formavam, observando se a composição criada atingia seu objetivo.

Em outro momento da aula, foi abordada brevemente – pois é um assunto muito amplo – a mitologia grega e que conhecimentos os alunos possuíam a respeito do tema. Em seguida, fez-se a leitura do mito *Clitia*, uma ninfa que ama Apolo, o deus do Sol. Da interpretação desse conto, do debate feito em sala e levando-se em consideração o que é necessário para um cartaz de filme, foi pedido que os alunos criassem um cartaz para a história, ou seja, uma ilustração com aquele tema, com a liberdade para alterar o seu gênero – isso é, tanto poderia ser um drama, uma comédia, um romance etc. – como também poderiam alterar o título da obra.

A experiência permitiu que os alunos trabalhassem primeiramente com a imagem e a interpretação de texto verbal, transpondo-as no formato de um cartaz de filme. Essa prática possibilitou elaborar mais um instrumento para avaliar se o estudante conseguiu ou não atingir o objetivo da ilustração – criar uma imagem a partir da história lida. Apesar de ter sido um planejamento muito relevante para a aprendizagem do aluno, foram percebidos alguns pontos que poderiam ser trabalhados de outra forma. Primeiramente, o fato de que alguns alunos demonstraram dificuldades de explorar mais o texto, ou seja, de ir além do que estava na superfície – a história da ninfa que vira um girassol. Uma sugestão seria que os alunos escrevessem a história, ampliando-a, ou até mesmo modificando-a a partir de seus próprios olhares sobre ela, assim proporcionando uma ampliação da imaginação para a construção de outras cenas para o cartaz.

Com a turma 602, ao trabalhar a ilustração a partir de iluminuras, foi possível discutir sobre vários temas que são abordados pelas disciplinas de Arte, História e Língua Portuguesa. Na contextualização, citamos o período medieval: textos religiosos, aberturas de filmes, literatura, contos de fadas, a época medieval em seu contexto histórico, livros antigos e *Bíblías* ilustradas. Sendo importante destacar que a interdisciplinaridade dá-se a partir da contextualização que é mediada pelo professor em sala de aula, acontecendo de

---

---

maneira natural entre os estudantes que, a partir desse hábito, já integram os conhecimentos de modo natural.

Após reconhecer o que é a iluminura e apontar exemplos que fazem parte do conhecimento de mundo dos alunos, foi apresentado um poema de Carlos Drummond de Andrade, intitulado “Verdade”. Trabalhando o poema, os alunos discutiram sobre as diferentes interpretações alcançadas e seus olhares sobre o que pode ser considerada verdade.

Valorizando-os e encorajando-os a exporem seus pensamentos, a turma participou ativamente das discussões, relacionando a proposta (o que poderia ser meio verdade) com assuntos da escola, bem como com assuntos da comunidade e mídia em geral.

A próxima atividade consistiu em os estudantes lerem o poema e construírem uma iluminura que o retratasse, respeitando o ponto de vista de cada um. Como incentivo, foram apresentadas cópias impressas de iluminuras e mostrados exemplos de como utilizar a iluminura como ilustração. A produção dos alunos foi exposta em sala de aula, de modo a ficar visível, para deleite de todos.

## **CONCLUSÃO**

A ilustração foi o ponto de interação entre os conhecimentos apresentados pelas duas intervenções, a partir da contextualização e da interdisciplinaridade. Essas práticas favorecem a construção de uma aprendizagem significativa e buscam romper com as fronteiras que são impostas pelo currículo. Consideramos que trabalhar de maneira interdisciplinar é atraente e, ao mesmo tempo, desafiador. Exige que o professor esteja preparado para mediar os conhecimentos de modo a favorecer a interação entre eles. Ademais, esta experiência contribuiu para que os bolsistas refletissem sobre a educação a partir de situações reais e, ao mesmo tempo, dialogassem com outras disciplinas do currículo, diferentes da área que estão em formação.

Nas intervenções realizadas, a interdisciplinaridade regeu as atividades, de modo que, por meio da contextualização e relação com o conhecimento de mundo do aluno, foi possível favorecer a construção de uma aprendizagem significativa. O desafio de acadêmicos iniciarem um traba-

---

Iho interdisciplinar, desde a construção do plano de aula até a realização das atividades, foi, de fato, enriquecedor.

Vale destacar, pois, a importância deste projeto para a formação dos bolsistas do PIBID, ou seja, acadêmicos dos cursos de licenciatura que almejam atuar como professores. Vivenciar tal experiência possibilitou elaborar um diagnóstico sobre a realidade escolar, realizando diálogos entre a teoria e a prática pedagógica e inserindo-os no contexto das escolas por mais tempo que nos estágios que fazem parte das grades de licenciatura. Trabalhar de maneira interdisciplinar também é um grande desafio e o projeto possibilitou ao professor que já está inserido na escola ampliar seus conhecimentos por meio de estudos e pesquisas, levando-o a refletir sobre sua prática, ou seja, possibilitando a este profissional uma formação complementar consistente e sólida.

## REFERÊNCIAS

CAMARGO, L. **A relação entre imagem e texto na ilustração de poesia infantil**. Campinas: Unicampi, 1999. Disponível em: <<http://www.unicamp.br/iel/memoria/Ensaios/poesiainfantilport.htm>>. Acesso em: 6 maio 2015.

FAZENDA, I. C. A. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. Campinas, SP: Papyrus, 1994.

HERNANDEZ, F. **Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

JAPIASSU, H. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

MOREIRA, M. A. **Pesquisa em ensino: o ver epistemológico**. São Paulo: EPU, 1990.

PEREIRA, A. S. **E por falar em educação... ensino, formação e gestão**. Criciúma: UNESC, 2014.

RAMOS, F. B.; PANOZZO, N. S. P. Entre a ilustração e a palavra: buscando pontos de ancoragem. **Revista Espéculo**, Espanha, v. 26, 2004. Disponível em: <[http://www.ucm.es/info/especulo/numero26/ima\\_infa.html](http://www.ucm.es/info/especulo/numero26/ima_infa.html)>. Acesso em: 15 fev. 2015.

---

---

SANTOMÉ, J. T. **Globalização e interdisciplinaridade**: o currículo integrado. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1998.

VALÉRIO, R. A. Ilustração do texto verbal: uma leitura interdisciplinar. **Revista Interdisciplinaridade**, São Paulo, v. 0, n. 1, p. 46-55, out. 2010. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/interdisciplinaridade/article/view/16148/12181>>. Acesso em: 17 nov. 2015.

ZABALA, A. **Enfoque globalizador e pensamento complexo**: uma proposta para o currículo escolar. Porto Alegre: Artmed, 2002.

---

---

## CAPÍTULO 9

# A IMPORTÂNCIA DA PRÁTICA DOCENTE NAS ATUAÇÕES DO PIBID

Sergio de Oliveira Junior

Gustavo Amancio Bonetti Meneghel

Bruno Beloli Milioli

### INTRODUÇÃO

O presente capítulo retrata parte das vivências dos acadêmicos no PIBID/UNESC – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência da Universidade do Extremo Sul Catarinense –, organizado institucionalmente no subprojeto de Educação Física. No processo de atuação e nas práticas docentes realizadas no PIBID, são importantíssimas as intervenções reflexivas – da prática – que proporcionem aos acadêmicos uma melhora significativa em sua prática pedagógica. Tal reflexão aponta os limites e possibilidades de atuação que oportunizam aos alunos desenvolver funções psicológicas superiores (VYGOTSKY, 1994).

Nesta linha de pesquisa, abordamos a seguinte problemática: qual a importância da prática pedagógica reflexiva para o desenvolvimento docente dos acadêmicos do PIBID? Nosso objetivo é relacionar as vivências de atuação dos acadêmicos no PIBID com a proposta didático-metodológica e crítico-superadora. Atuamos em escolas públicas estaduais e municipais da cidade de Criciúma e nos encontramos a cada 15 dias na UNESC para refletirmos nossa prática docente e socializarmos nossas vivências da escola.

Libâneo (1994) e Souza (2009) propõem uma minuciosa análise de conjuntura que forneça subsídios/elementos para um bom planejamento, vislumbrando intervir no processo ou transformá-lo. A proposta Crítico-Superadora sugere que todo professor deve traçar no horizonte o seu projeto político-pedagógico. “Essa definição orienta a sua prática no nível da sala de

---

aula: a relação que estabelece com os seus alunos, o conteúdo que seleciona para ensinar e como trata científica e metodologicamente, bem como os valores e a lógica que desenvolve nos alunos.” (LIBÂNEO, 1994; SOUZA, 2009). Tal concepção também indica alguns princípios curriculares no trato com o conhecimento, são eles: relevância social, contemporaneidade do conteúdo, adequação às possibilidades sociocognoscitivas, confronto e contraposição dos saberes, simultaneidade do conteúdo, espiralidade da incorporação das referências do pensamento e provisoriade do conteúdo. Tais princípios foram articulados com a modalidade Basquetebol, que explicitaremos em seguida (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 26).

## REFLEXÃO DA PRÁXIS DOCENTE

A intenção da proposta Crítico-Superadora – apresentada pelo Coletivo de Autores –, oferece subsídios aos professores para a construção de seu fazer pedagógico, orientados por uma prática consciente e intencional. O posicionamento dessa pedagogia é em favor da classe trabalhadora e da luta pela transformação da sociedade por meio do conhecimento científico, deixando claro o posicionamento assumido pelos autores de que se “trata de uma pedagogia emergente, que busca responder a determinados interesses de classe, denominada aqui de crítico-superadora”. (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 25).

Tal obra aponta que o entendimento do currículo é de fundamental importância, sendo que o currículo é a materialização do projeto político pedagógico de uma instituição escolar. Segundo o Coletivo de Autores (1992, p. 27)

Nesse projeto a função social do currículo é ordenar a reflexão pedagógica do aluno de forma a pensar a realidade social desenvolvendo determinada lógica. Para desenvolvê-la, apropria-se do conhecimento científico, confrontando-o com o saber que o aluno traz do seu cotidiano e de outras referências do pensamento humano: a ideologia, as atividades dos alunos, as relações sociais, entre outras.

O currículo efetiva-se na escola por meio da dinâmica curricular, sendo esta constituída por três polos: trato com o conhecimento, a organização escolar e a normalização escolar. Para fundamentar o relatório serão

---

mencionados alguns princípios curriculares no trato com o conhecimento que reflete o pôr teleológico epistemológico para selecionar, organizar e sistematizar os conteúdos de ensino. Neste sentido, o Coletivo de Autores (1992) indica três princípios curriculares para seleção dos conteúdos – relevância social do conteúdo, contemporaneidade do conteúdo, adequação às possibilidades sociocognoscitivas. Sendo que estes devem estar adequados e coerentes à Relevância social do conteúdo.

Implica em compreender o sentido e o significado do mesmo para reflexão pedagógica escolar. Este deverá estar vinculado à explicação da realidade social concreta e oferecer subsídios para compreensão dos determinantes sócio-históricos do aluno, particularmente a sua condição social. (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 31).

O Basquete, por ser uma manifestação singular da cultura corporal, deve ser transmitido às novas gerações. Tal esporte compõe o quadrado mágico, *conhecido também como esportes hegemônicos – vôlei, basquete, futebol e handebol – , que foi difundido no mundo de forma mercadológica, carregado de sentidos e significados*. Alguns elementos podem ser discutidos a partir da modalidade, entre eles: preconceito, desigualdade, espaços para prática, desmistificação da igualdade de chances relacionada à altura, consumismo, ícones de representação de massa, esporte de qual classe? etc. Por tudo isso, o Basquete é relevante nas escolas que atuamos.

Esse princípio vincula-se a outro: o da contemporaneidade do conteúdo, que significa que os alunos devem se apropriar dos acontecimentos internacionais e nacionais, ou seja, garantir o conhecimento mais moderno e contemporâneo existente. O Basquetebol, por estar entre os dez esportes mais praticados no mundo, atende a essas condições. Outro elemento contemporâneo é que, nos últimos anos, alguns brasileiros estão compondo equipes da *National Basketball Association (NBA)*, considerada a principal liga de Basquete do mundo. Acontecimento que no pretérito jamais foi cogitado.

Outro princípio curricular é a adequação às possibilidades sociocognoscitivas: “Há de se ter, no momento da seleção, competência para adequar o conteúdo à capacidade cognitiva e à prática social do aluno, ao seu

---

próprio conhecimento e às suas possibilidades enquanto sujeito histórico.” (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 31).

Durante a elaboração do plano de aula e do desenvolvimento das atividades, procuramos tratar o conteúdo didaticamente, vislumbrando a apropriação pelos alunos. A metodologia utilizada contribuiu para compreensão do conhecimento, entre elas: atividades diversificadas em duplas, trios e equipes, debates de texto e artigo científico, sempre de forma dialógica e expositiva, contemplam e motivam os alunos para a participação.

A obra basilar do subprojeto de Educação Física indica ciclos de escolarização que sugerem – ou não – os alunos nesse período. Vale lembrar que atuamos em turmas do 9º ano do Ensino Fundamental II e mediante diagnóstico percebemos que os estudantes se encontravam no primeiro ciclo de escolarização de organização da identidade dos dados da realidade. O Coletivo de Autores (1992, p. 35) ressalta que

Nele o aluno encontra-se no momento da síncrese. Tem uma visão sincrética da realidade. Os dados aparecem (são identificados) de forma difusa, misturados. Cabe à escola, particularmente o professor, organizar a identificação desses dados constatados e descritos pelo aluno para que ele possa formar sistemas, encontrar relações entre as coisas, identificando as semelhanças e as diferenças.

Referente ao conteúdo, na primeira aula, retratamos o objetivo dos encontros, explicitamos que teríamos seis encontros, nos quais produziríamos e apreenderíamos muito. Ao elencar que nossas aulas seriam constituídas de alguns momentos em sala de aula, outros no ginásio/quadra, que estudaríamos textos para debate em sala de aula e que faríamos prova escrita, todas as turmas exacerbaram movimentos, gestos e falas questionando que nunca tiveram aula com essa metodologia.

Em conversa com os alunos, explicamos que existem variadas concepções pedagógicas de Educação Física, que vislumbram uma concepção de mundo e homem, e na efetividade da prática cotidiana procuram alcançar objetos díspares. Sendo assim, nós os questionamos sobre o que é Educação Física? Por que estava inserida no currículo e na grade curricular? Para que serve? Entre outros desdobramentos. As respostas foram diversificadas, en-

---

tre elas: “saúde”; “condicionamento físico”; “esporte”; “habilidades”; “emancipar”; “serve para sair da sala”.

Ao abordar esses motes, anunciamos que a Educação Física

é uma prática pedagógica que, no âmbito escolar, tematiza formas de atividades expressivas corporais como: jogo, esporte, dança, ginástica, formas estas que configuram uma área de conhecimento que podemos chamar de cultura corporal. (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 50).

Nessa perspectiva, a área do conhecimento firma-se na escola como ponto central na apropriação do conhecimento científico construído historicamente. E tem como finalidade a transformação social, mediante indivíduos emancipados, que consigam se orientar da melhor maneira frente aos seus interesses de classe.

De acordo com Coletivo de Autores (1992, p. 36)

O conhecimento científico é referendado pela ciência na instância da pesquisa. Esse é um dos motivos pelos quais se firma que não cabe à escola básica formar o historiador, o geógrafo, o matemático, o linguista, enfim, o cientista. Cabe-lhe formar o cidadão crítico e consciente da realidade social em que vive, para poder nela intervir na direção dos seus interesses de classe.

Consequentemente, após o debate supracitado, os alunos compreenderam a necessidade da leitura dos textos e permaneceram flexíveis em relação à metodologia utilizada. Também durante o debate todos escreveram em uma folha seus *e-mails* para encaminhamento da apostila – vale ressaltar que o conteúdo da apostila e das regras foi retirado do *site* da Confederação Brasileira de Basquetebol – e artigo de estudo, além disso, deixamos uma cópia com o líder da sala, caso alguém não tivesse *e-mail* ou impressora.

Logo após a resistência inicial, os alunos mantiveram-se em silêncio, com olhar fixo nos nossos olhos. Esse é um momento gratificante, ímpar, exímio. Ficamos felizes, pois os estudantes estavam motivados e queriam aprender. No entanto, ao terminar a aula, a professora supervisora

---

apontou que os alunos não questionavam e estavam impressionados pela linguagem formal utilizada para a explicação.

Na sequência, conduzimos os alunos até a quadra para a realização das atividades sobre o tema proposto – jogo de Basquetebol. Durante a atividade, observamos que os estudantes não conheciam as regras, os fundamentos e existia dificuldade de movimentação, coordenação, técnica, criação de estratégia etc. Sob essas condições, a desmotivação foi rapidamente tomando conta da aula, pois não apresentavam conhecimento sobre o jogo. Utilizamos dessa aula para realizar o diagnóstico

porque remete à constatação e leitura dos dados da realidade. Esses dados carecem de interpretação, ou seja, de um julgamento sobre eles. Para interpretá-los, o sujeito pensante emite um juízo de valor que depende da perspectiva de classe de quem julga, porque os valores, nos contornos de uma sociedade capitalista, são de classe. (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 25).

Por meio do diagnóstico pudemos constatar nos alunos suas capacidades cognitivas, habilidades e atitudes para enfrentar problemas e necessidades.

Na segunda aula, inicialmente relembramos o encontro anterior, consequentemente, problematizando as questões inerentes ao conteúdo. O Coletivo de Autores (1992, p. 63) indica que “O aprofundamento sobre a realidade através da problematização de conteúdos desperta no aluno curiosidade e motivação, o que pode incentivar uma atitude científica.” Para isso, questionamos se conheciam o histórico do Basquete? Quem inventou? Qual é a relação do Basquete com a sociedade? Implicações raciais? Transformações no esporte pela mídia? Por que o Basquete não era transmitido na rede aberta de televisão brasileira? Os jogadores precisam ter altura mínima para jogar? Por quê?

A partir da reflexão e explicação com os alunos, compreendemos o princípio do trato com o conhecimento confronto e contraposição de saberes. De acordo com Coletivo de Autores (1992, p. 31-32), esse princípio ressalta que

compartilhar significados construídos no pensamento do aluno através de diferentes referências: o conhecimento científico ou saber escolar é o saber construído enquanto resposta às exi-

---

---

gências do seu meio cultural informado pelo senso comum. O confronto do saber popular (senso comum) com o conhecimento científico universal selecionado pela escola, o saber escolar, é, do ponto de vista metodológico, fundamental para a reflexão pedagógica. Isso porque instiga o aluno, ao longo de sua escolarização, a ultrapassar o senso comum e construir formas mais elaboradas de pensamento.

Na sequência, nós nos dirigimos para quadra com o objetivo de aprender o mais avançado dentre a técnica dos fundamentos que o ser humano desenvolveu, deixando claro que a atividade é para os alunos entenderem a prática como conhecimento sobre o Basquete e não uma disputa de quem faz melhor.

Um dos fundamentos tratados foi o controle de bola, atividade que se efetivou em duplas, cada aluno conduzia a bola até o colega, utilizando a técnica correta. Para tratar o arremesso, após a explicação da técnica, todos arremessaram na cesta. Realizamos também o jogo conhecido como vinte um (os alunos não conheciam o jogo), pois o exercício não exige muitas elaborações mentais, por isso todos, de imediato, compreenderam a atividade.

No final da aula, efetivamos algumas reflexões: Como é mais fácil arremessar? Vocês conseguiram arremessar e acertar a cesta? Por que não? Ficamos satisfeitos com o desenvolvimento da aula, a maioria dos alunos participou e conseguiu desenvolver as atividades.

Ao iniciar a terceira aula, relembramos os motes debatidos na aula anterior, e questionamos se alguém conhecia as regras do Basquete. Os alunos das três turmas apenas anunciaram que o objetivo do jogo é fazer cestas. Já esperávamos que eles não tivessem grande entendimento referente às regras, então iniciamos a explicação pormenorizada abordando medidas oficiais; número de atletas; duração da partida; violações; faltas; pontuações. Tudo conforme o planejamento.

Em seguida, fomos para o ginásio, onde explicamos e demonstramos os fundamentos do passe – passe de peito; passe quicado e sobre a cabeça –, a utilização e a técnica corretas para melhor desenvoltura no jogo. A turma foi dividida em duas colunas, situados um aluno em frente ao outro, em uma distância de mais ou menos 10 m, com a finalidade de aprenderem a técnica. Enquanto isso, auxiliamos e corrigimos erros. Os alunos apreenderam rapidamente o gesto técnico e sugerimos um jogo para aprofundarmos

---

e nos aproximarmos do jogo propriamente dito de Basquete – Jogo dos 10 passes.

A metodologia Crítico-Superadora ressalta que o professor deve abordar os jogos no Ciclo de Iniciação à Sistematização do Conhecimento da seguinte forma: “a) Jogos cujo conteúdo implique jogar tecnicamente e empregar o pensamento tático. b) Jogos cujo conteúdo implique o desenvolvimento da capacidade de organizar os próprios jogos e decidir suas regras, entendendo-as e aceitando-as como exigência do coletivo.” (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 69).

Ficamos apreensivos ao saber que nenhum aluno conhecia o jogo. Nessa primeira aproximação, os estudantes não estavam compreendendo as relações intrínsecas do esporte (ataque, defesa, estratégia, tática etc.). Em tal situação, conforme supracitado nos ciclos de escolarização, os alunos encontram-se em um momento caótico referente à organização dos dados da realidade. A atividade externa é transformada em interna, porém, os nexos mentais ainda não estão estruturados/organizados, aparecem de forma difusa (COLETIVO DE AUTORES, 1992; LEONTIEV, 1959).

Após entenderem a atividade, ficaram motivados. Sendo que até se reuniram para discutir estratégias para conseguir efetivar os passes com a participação de todos. No andamento da atividade, ficamos eufóricos, pois intrínseca ao jogo, a compreensão da estratégia e da tática possibilita melhores formas de compreensão do esporte e, conseqüentemente, o desenvolvimento das funções psíquicas superiores. No final da partida, debatemos a utilização do uso da estratégia e da tática relacionado ao complexo de ataque e defesa ao mesmo tempo. Discutimos, então, a importância da estratégia e tática. Conforme aponta o Coletivo de Autores (1992, p. 35), organizamos os “dados constatados e descritos pelo aluno para que ele possa formar sistemas, encontrar as relações entre as coisas, identificando as semelhanças e as diferenças”.

Durante a reflexão, também explicitamos o passe sendo um fundamento que está presente em diversos esportes. Nessa reflexão, nós nos aproximamos do princípio da simultaneidade dos conteúdos, “explicitando a relação que mantêm entre si para desenvolver a compreensão de que são dados da realidade que não podem ser pensados nem explicados isoladamente” (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 32). Nessa relação de totalidade, rompe-se a forma linear com que é tratado o conhecimento na escola. Sen-

---

do que “o conhecimento não é pensado por etapas. Ele é construído no pensamento de forma espiralada e vai se ampliando” (VARJAL In: COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 32-33).

Na quarta aula, depois de lembrar o encontro passado, fomos para a quadra jogar Basquete. A turma foi dividida em quatro equipes, pois a escola possui duas quadras de Basquete. No desenrolar do jogo, as falas de cada aluno, posicionamento tático, os fundamentos, ou seja, o entendimento do jogo na totalidade ficou claro ao compará-lo com o jogo – diagnóstico – do primeiro dia de aula.

Nessa comparação fica transparente

O que muda, senão as referências do pensamento sobre esse dado? Rompe-se dessa forma com a linearidade com que é tratado o conhecimento na escola. Essa ruptura informa um outro princípio curricular para a organização dos conteúdos, o da espiralidade da incorporação das referências do pensamento. Significa compreender as diferentes formas de organizar as referências do pensamento sobre o conhecimento para ampliá-las. (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 33).

É gratificante ver o salto qualitativo de pensamento dos alunos. O aprendizado conduziu o desenvolvimento em múltiplas determinações, desde as regras, movimentos técnicos de condução de bola, arremesso e passe, até relações mais complexas do jogo como ataque, da defesa, da estratégia e da tática.

A quinta aula tinha como prévia ideação o debate do texto e, na sequência, continuar o jogo de Basquete para que os alunos consolidassem, cristalizassem, tal singularidade da cultura corporal. Mas, o debate tomou outros rumos e tivemos que utilizar toda a aula para que os alunos apreendessem o conhecimento. Para essa aula combinamos que todos os alunos teriam de vir com o artigo lido e em mãos para ir destacando os pontos mais importantes.

A escolha do artigo – “Sentido e Significado da Cultura Corporal na Sociologia do Esporte” (MILIOLI; DE BONA; ORTIGARA, 2013) – foi de acordo com a perspectiva basilar das aulas. O Coletivo de Autores (1992, p. 71) indica que

---

O esporte se apresenta a exigência de “desmitificá-lo” através da oferta, na escola, do conhecimento que permita aos alunos criticá-lo dentro de um determinado contexto sócio-econômico-político-cultural. Esse conhecimento deve promover, também, a compreensão de que a prática esportiva deve ter o significado de valores e normas que assegurem o direito à prática do esporte.

Explanando a influência da mídia, dos ícones de representação de massa que influenciam no comportamento da sociabilidade, explicitamos a característica de mercadoria que está intrínseca ao esporte, abordando sempre as manifestações do Basquete para não desentoeirar do tema.

Vale ressaltar que durante nossas considerações, especificamos que as relações abordadas em todas as aulas são construções humanas, pois o homem faz história, mesmo sem saber. Essa explicação remete a outro princípio curricular, o da provisoriade do conhecimento.

A partir dele se organizam e sistematizam os conteúdos de ensino, rompendo com a ideia de terminalidade. É fundamental para o emprego desse princípio apresentar o conteúdo ao aluno, desenvolvendo a noção de historicidade retrazendo-o desde a sua gênese, para que este aluno se perceba enquanto sujeito histórico. (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 33).

Na sexta aula, foi realizada uma prova individual sobre o conteúdo tratado, com o objetivo de diagnosticar o que cada aluno aprendeu (perspectiva Crítico-Superadora). Em suma

O que se pretende é deixar evidente que a avaliação não se reduz a partes, no início, meio e fim de um planejamento, ou a períodos predeterminados. Não se reduz a medir, comparar, classificar e selecionar alunos. Muito menos se reduz à análise de condutas esportivo-motoras, a gestos técnicos ou táticas. (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 112).

Desse modo, a prova não repercute a ênfase conservadora de avaliar na função seletiva, disciplinadora e meritocrática, que induz os alunos a

---

situações de sobrepujar, de competir, de comparar, de selecionar e de classificar constantemente durante as aulas. Sendo que o “sentido da avaliação do processo ensino-aprendizagem em Educação Física é o de fazer com que ela sirva de referência para a análise da aproximação ou distanciamento do eixo curricular que norteia o projeto pedagógico da escola” (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 103).

Finalizando a reflexão, ao corrigir as avaliações, pudemos perceber que, mesmo com apenas seis aulas, conseguimos alcançar os objetivos. Várias respostas frutíferas e que fizeram os alunos pensar! Durante as avaliações, pudemos compreender que eles estavam acostumados com provas de respostas imediatas, diretas, aparentes, prontas, e não a fazer generalização e síntese do pensamento.

No geral, o estágio marcou por desmitificar as aulas de Educação Física e pelo tema abordado ser de alta complexidade, principalmente aos alunos que adoram esportes e puderam compreender as relações internas do fenômeno. Em nossas aulas, deixamos claro que não estávamos querendo que eles deixassem de praticar ou de assistir esporte, mas sim que compreendessem qual sua função na sociabilidade vigente e, conseqüentemente, fazendo com que eles tenham consciência ao produzir e reproduzir o fenômeno.

## **CONCLUSÃO**

Consideramos que as reflexões contribuíram diretamente e positivamente na formação dos acadêmicos/bolsistas, pois propiciaram um ambiente de integração entre a Educação Básica e Superior, proporcionaram autonomia ante as eventualidades práticas cotidianas mediante a maturidade teórica. Por isso

Todo educador deve ter definido o seu projeto político-pedagógico. Essa definição orienta a sua prática no nível da sala de aula: a relação que estabelece com os seus alunos, o conteúdo que seleciona para ensinar e como trata científica e metodologicamente, bem como os valores e a lógica que desenvolve nos alunos. (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 26).

---

Parece-nos que ainda é longo o caminho que precisamos percorrer para desenvolver os alunos em múltiplas determinações, porém, essa busca, articulada com as demais possibilidades humanas, é de fundamental importância para a construção de uma sociedade equânime.

## REFERÊNCIAS

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino da educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo: Cortez, 1959.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

MILIOLI, B. B.; DE BONA, B. C.; ORTIGARA, V. **Sentido e significado da cultural corporal na sociologia crítica do esporte**. 2013. Disponível em: <<http://congressos.cbce.org.br/index.php/7csbce/2014/paper/view/5950/3147>>. Acesso em: 7 jan. 2016.

SOUZA, H. J. **Como se faz análise de conjuntura**. Petrópolis: Vozes, 2009.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

---

---

## CAPÍTULO 10

# A HISTÓRIA DA INTERDISCIPLINARIDADE NO BRASIL

Daniela Arns Silveira  
Jassanam da Rocha  
Julya Godoy Schmuller  
Sérgio Luiz Ugioni

### INTRODUÇÃO

A interdisciplinaridade consiste em uma perspectiva mais simplista na relação entre áreas. Considerando essa visão, observa-se como esse conceito se correlaciona com a educação, a partir da ideia de que, juntas, elas podem proporcionar uma melhor aprendizagem.

Contudo, além de compreender o que é interdisciplinaridade, é válido conhecer sua história, apresentando a sua origem e como se deu a sua vinda para o Brasil. Partindo desse princípio, neste capítulo, serão apresentadas essas questões, focando no conceito histórico de interdisciplinaridade no Brasil.

### MAS, AFINAL, O QUE É INTERDISCIPLINARIDADE?

Em uma visão simplificada, a interdisciplinaridade propõe um diálogo entre as áreas, a fim de “superar a fragmentação e o caráter de especialização do conhecimento, causados por uma epistemologia de tendência positivista em cujas raízes estão o empirismo, o naturalismo e o mecanicismo científico do início da modernidade” (THIESEN, 2008, p. 546). Ademais, Goldmain (apud GARCIA, 2008) ressalta que ao compreender algo em sua totalidade e os fatores que o envolve, o conhecimento torna-se mais completo.

---

Essa fragmentação ocorreu por influência de grandes pensadores, que, por meio de suas obras, fizeram com que as ciências fossem “sendo divididas e, por isso, especializando-se” (GARCIA, 2008, p. 546). A consequência disso foi que as ciências tornaram-se limitadas, pois acabavam não analisando um determinado objeto em sua totalidade.

Embora haja autores que sugerem que a concepção dessa união entre as ciências já exista nas ideias de Platão e Aristóteles (GARCIA, 2008), a interdisciplinaridade, como a conhecemos atualmente, surgiu na segunda metade do século XX. Sua origem decorre da necessidade de uma unificação das ciências.

Japiassu (apud ALVES; BRASILEIRO; BRITTO, 2004, p. 141) aponta que “[...] o interdisciplinar consiste em uma integração das disciplinas no nível de conceitos e métodos”. Essa ideia entra em contradição com o pluridisciplinar, no qual há um “estudo do mesmo objeto por diferentes disciplinas, sem que haja convergência quanto aos conceitos e métodos [...]” (JAPIASSU apud ALVES; BRASILEIRO; BRITTO, 2004, p. 141). Essa diferenciação é válida, pois, devido à similaridade em alguns pontos acerca desses conceitos, eles acabam sendo confundidos.

Além disso, a interdisciplinaridade integra duas concepções, a epistemologia e a pedagogia. E dentro dessas áreas, o interdisciplinar mostrou-se ser um grande contribuinte para alavancar o entendimento do homem com o mundo ao seu redor.

## **O INÍCIO DA INTERDISCIPLINARIDADE NO MUNDO**

A interdisciplinaridade, como a conhecemos atualmente, como já foi dito, começou a ser discutida na segunda metade do século XX, mais especificamente na década de 1960. Um dos pioneiros desse novo conceito foi Georges Gusdorf, que lançou “um projeto interdisciplinar para as ciências humanas, apresentado à Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO).” (THIESEN, 2008, p. 547), do qual participaram “alguns estudiosos de universidades européias e americanas, em diferentes áreas de conhecimento.” (FORTES, [200-], p. 6).

Essa proposta foi inovadora, pois surgia

---

[...] em resposta a uma necessidade verificada principalmente nos campos das ciências humanas e da educação: superar a fragmentação e o caráter de especialização do conhecimento, causados por uma epistemologia de tendência positivista em cujas raízes estão o empirismo, o naturalismo e o mecanicismo científico do início da modernidade. (THIESEN, 2008, p. 546).

A fim de entender melhor essa ideia, foram realizadas diversas pesquisas, buscando explorar os aspectos do interdisciplinar. Garcia aponta que

Na década de 1980 foram publicados diversos trabalhos a respeito de interdisciplinaridade, particularmente em língua inglesa e voltados, sobretudo, à descrição de práticas pedagógicas realizadas principalmente na Educação Básica, mas pouco engajados no debate conceitual. (GARCIA, 2008, p. 366).

Ademais, ele também apontou que nesse período desenvolveram-se propostas para introduzir a interdisciplinaridade nos currículos, em especial, nos Estados Unidos (GARCIA, 2008).

## **INTERDISCIPLINARIDADE NO BRASIL**

No Brasil, o conceito de interdisciplinaridade passou a ser estudado na década de 1970. Dentre os pesquisadores desse assunto, destacam-se Hilton Japiassu e Ivani Fazenda, ambos influenciados por George Gusdorf. Como aponta Garcia (2008, p. 366), “Japiassu (1976) apresenta uma síntese bastante elaborada da discussão teórico-conceitual desenvolvida na Europa no final dos anos 60 e início dos anos 70, tendo em perspectiva particularmente a questão do conhecimento na universidade”. Entretanto, Thiesen (2008) aponta que Japiassu foi influenciado sob a perspectiva da epistemologia. Em suas pesquisas, o autor discute acerca do que é interdisciplinaridade, considerando os estudos realizados no exterior. Por sua vez, Ivani Fazenda foca na relação entre interdisciplinaridade e educação. Inspirada pelos dois autores citados, a autora escreveu e desenvolveu pesquisas, entre elas sua tese de mestrado, acerca desse assunto, tornando-se referência nacional no que diz respeito à interdisciplinaridade.

---

Na década seguinte, continuaram a ser realizados debates sobre a questão interdisciplinar, considerando as questões apresentadas na década de 1970. Fortes mostra que

O movimento na década de 80 na história da educação foi marcado pela necessidade de enfrentar as dicotomias enunciadas nos anos 70 e constituíram-se em objeto de pesquisa e reflexão: teoria/prática, verdade/erro, certeza/dúvida, processo/produto, real/simbólico, ciência/arte. (FORTES, [200-], p. 6).

Vale ressaltar que, em 1986, foi criado, na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), o Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Interdisciplinaridade na Educação, sendo que este era coordenado por Fazenda. Por meio desse grupo, foram realizadas e produzidas inúmeras pesquisas relacionadas a diferentes fatores da educação (FAZENDA, 2011).

Por sua vez, na década de 1990, surgiram inúmeros estudos acerca da interdisciplinaridade. Esses estudos, em geral, focavam no campo educacional, propondo a relação entre o interdisciplinar e a educação (GARCIA, 2008). Ademais, nessa época, o conceito interdisciplinar passou a ser incorporado a documentos relacionados à educação, como os Parâmetros Curriculares Nacionais. Exemplo disso está um trecho do PCN (1998), que propõe uma interação entre a geografia e temas transversais. Por sua vez, o PCN do Ensino Médio (2000) também propõe essa ideia, considerando que

[...] tem como base a reunião daqueles conhecimentos que compartilham objetos de estudo e, portanto, mais facilmente se comunicam, criando condições para que a prática escolar se desenvolva numa perspectiva de interdisciplinaridade. (PCN, 2000, p. 18-19).

Em decorrência disso, a interdisciplinaridade passou a ser vinculada à educação, não se tornando raro encontrar esses termos em documentos educacionais. Contudo, como aponta Garcia (2008), embora seja utilizada a nomenclatura “interdisciplinaridade”, muitas vezes esta contradiz o real conceito que esse verbete significa.

---

---

## CONCLUSÃO

Como pode ser observado neste capítulo, a interdisciplinaridade, embora recente, tem mostrado sua importância em relação aos estudos das ciências. Isso porque seu conceito possibilita a construção de um conhecimento mais amplo, que avalia todos os aspectos de um objeto, ao invés de restringir-se a um único fator do mesmo.

Contudo, percebe-se que ainda há uma discrepância em relação ao conceito de interdisciplinaridade e a forma como ela é posta em prática, especialmente na educação. Isso se deve ao fato de que não há consenso entre os estudiosos sobre o que é interdisciplinaridade, por isso acabam atribuindo a ela conceitos de outras teorias, como a pluridisciplinar.

Entretanto, mesmo havendo essas questões, o interdisciplinar vem apresentando uma contribuição interessante ao ensino, pois possibilita o diálogo entre colegas de trabalho e a troca de experiências, sendo um meio de buscar a totalidade do objeto de análise. Dessa forma, mostra-se ser um elemento válido para uma educação mais ampla e crítica.

## REFERÊNCIAS

ALVES, R. F.; BRASILEIRO, M. do C. E.; BRITO, S. M. de O. Interdisciplinaridade: um conceito em construção. **Episteme**, Porto Alegre, n. 19, p. 139-148, jul./dez. 2004. Disponível em: <[http://www.joinville.udesc.br/portal/professores/regina/materiais/interdisciplinaridade\\_artigo2.pdf](http://www.joinville.udesc.br/portal/professores/regina/materiais/interdisciplinaridade_artigo2.pdf)>. Acesso em: 2 set. 2015.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Ensino Médio. Brasília: MEC/SEF, 2000.

FAZENDA, I. C. A. Desafios e perspectivas do trabalho interdisciplinar no ensino fundamental: contribuições das pesquisas sobre interdisciplinaridade no Brasil: o reconhecimento de um percurso. **Interdisciplinaridade**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 10-23, out. 2011. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index>>.

---

php/interdisciplinaridade/article/view/16202>. Acesso em: 8 maio 2015.

FORTES, C. C. Interdisciplinaridade: origem, conceito e valor. p. 1-10. [200-] Disponível em: <[http://www.pos.ajes.edu.br/arquivos/referencial\\_20120517101727.pdf](http://www.pos.ajes.edu.br/arquivos/referencial_20120517101727.pdf)>. Acesso em: 8 jun. 2015.

GARCIA, J. A interdisciplinaridade segundo os PCNS. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 17, n. 35, p. 363-378, set./dez. 2008. Disponível em: <<http://periodicoscientificos.ufmt.br/index.php/educacaopublica/article/view/494/422>>. Acesso em: 3 set. 2015.

THIESEN, J. da S. A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**, São José, v. 13, n. 39, p. 545-598, set./dez. 2008. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=s1413-24782008000300010&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=s1413-24782008000300010&script=sci_arttext)>. Acesso em: 2 jun. 2015.

---

---

## CAPÍTULO 11

# INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA EM ESCOLAS PÚBLICAS: OLHARES DOS BOLSISTAS DO PIBID DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Karen Menegaro Ferreira  
Simone das Graças Nogueira Feltrin

### INTRODUÇÃO

A inclusão é um processo recente no ambiente escolar, está relacionada à diversidade humana e como lidamos com as diferenças. Incluir não é apenas colocar alunos com deficiência na escola, mas sim refletir e criar novas possibilidades de aprender com a diferença, buscando a efetivação de uma escola com igualdade de direitos a todos.

Para compreender como esse processo vem sendo concretizado nas escolas do ensino regular, temos a seguinte problemática: Qual a percepção dos bolsistas de Educação Física que participam do PIBID com relação à inclusão de alunos com deficiência nas escolas públicas? Diante disso, o presente capítulo tem como objetivo geral: analisar a percepção dos bolsistas do PIBID de Educação Física em relação à inclusão nas escolas públicas, nas quais desenvolvem suas ações.

Os objetivos específicos são: verificar se a escola em que os bolsistas do PIBID desenvolvem atividades possui estrutura física e materiais adequados/adaptados às aulas de Educação Física para alunos deficientes; apontar as dificuldades de incluir alunos com deficiência nas aulas de Educação Física; verificar se a inclusão escolar é um assunto abordado pelos bolsistas, supervisores e coordenadores do programa; e perceber se há inclusão nas aulas de Educação Física que são acompanhadas pelos bolsistas.

---

Como metodologia deste estudo, foi realizada uma pesquisa de campo, visto que, conforme Gil (2002, p. 53), “[...] no estudo de campo, o pesquisador realiza a maior parte do trabalho pessoalmente, pois é enfatizada a importância de o pesquisador ter tido ele mesmo uma experiência direta com a situação de estudo”.

Em relação ao instrumento de coleta de dados, foi utilizado um questionário com perguntas abertas e fechadas. Para Gil (1994, p. 124), questionário é “[...] uma das mais importantes técnicas disponíveis para a obtenção de dados em pesquisas sociais”.

O Comitê de Ética em Pesquisa e Humanos (CEP) da UNESC pronuncia-se, no aspecto ético, sobre todos os trabalhos de pesquisa realizados envolvendo seres humanos. E um parecer ético traduz a maneira pela qual o projeto foi analisado pelo comitê. Desse modo, a pesquisa realizou-se mediante a aprovação do Parecer nº 1.313.162/2015, em que os dados foram tabulados, possibilitando a análise à luz do referencial teórico, a partir de uma abordagem qualitativa e quantitativa.

Para a coleta de dados, foram envolvidos 45 bolsistas do PIBID de Educação Física da UNESC, sendo que 38 participaram da pesquisa, enquanto que sete, por estarem há pouco tempo no subprojeto e não conhecerem ainda a escola pública, optaram por não participar da pesquisa.

Os questionários foram aplicados em um dos encontros do PIBID, que são sempre realizados aos sábados no miniauditório do Curso de Educação Física.

A inclusão de alunos com deficiência nas escolas públicas vem crescendo continuamente, assim, é de suma importância para educação a realização de pesquisas nesta área de atuação: Educação Física.

## **A INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO FÍSICA**

A Educação Física passou por vários períodos e adaptações ao longo do tempo, com o surgimento de novas necessidades, estas eram estudadas, discutidas e adaptadas para que novas práticas pedagógicas fossem formadas. Nos estudos encontram-se diferentes momentos históricos e algumas abordagens de como entendê-la, tendo como finalidades e proposta a Educação Física que conhecemos.

---

---

Com os avanços que foram surgindo, a legislação propiciou mudanças para que possamos ter uma educação de qualidade. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (Lei nº 9.394/96) (BRASIL, 1996), apresenta-nos, em seu artigo 26, parágrafo 3º, que a Educação Física está integrada à proposta pedagógica da escola, e é um componente curricular obrigatório na Educação Básica.

Quanto à Educação Física e às pessoas que possuem alguma deficiência, Cidade e Freitas (2002, p. 27) afirmam que:

[...] a Educação Física Adaptada surgiu oficialmente nos cursos de graduação, por meio da Resolução número 03/87, do Conselho Federal de Educação, que prevê a atuação do professor de Educação Física com o portador de deficiência e outras necessidades especiais. A nosso ver, esta é uma das razões pelas quais muitos professores de Educação Física, hoje atuando nas escolas, não receberam em sua formação conteúdos e/ou assuntos pertinentes à Educação Física Adaptada ou à inclusão.

A inclusão é um processo importante em nossa sociedade, por estarmos vivendo em uma época na qual o respeito à diversidade e a garantia ao direito à participação social estão sendo cada vez mais ampliados e discutidos. Conforme os anos se passam, algumas mudanças e leis vão surgindo para que a sociedade possa compreender que as pessoas com deficiência possuem os mesmos direitos.

Na busca de uma educação inclusiva, que promova a aceitação dos alunos com deficiência nas escolas, surgiu a Declaração de Salamanca, em 1994. Nesse período, a inclusão tornou-se um movimento social em prol da aceitação das diferenças, com práticas relacionadas à acessibilidade e educação de forma igualitária. A Declaração de Salamanca proclama que:

[...] toda criança tem direito fundamental à educação e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem; toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas; [...] aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de

---

uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades. (BRASIL, 1994).

Após movimentos sociais que reivindicaram uma sociedade sem discriminação, as pessoas com deficiência conquistam o reconhecimento de direitos e sua inclusão. Conforme o Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001 (BRASIL, 2001), a convenção Guatemala, realizada em 28 de maio de 1999, em seu artigo II “[...] tem por objetivo prevenir e eliminar todas as formas de discriminação contra as pessoas com deficiência e propiciar a sua plena integração à sociedade”.

De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2007, p. 3), as pessoas com deficiência têm os mesmos

[...] direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas, definindo como discriminação com base na deficiência toda diferenciação ou exclusão que possa impedir ou anular o exercício dos direitos humanos e de suas liberdades fundamentais [...].

Nesse sentido, todos os alunos precisam ser incluídos na escola, e participar efetivamente das aulas de Educação Física não é uma tarefa tão fácil, pois estamos historicamente inseridos em uma cultura competitiva e excludente. Então, como incluir alunos com deficiência na Educação Física? Costa (2010, p. 895) afirma “[...] que a inclusão não é uma tarefa apenas de alguns; ao contrário, ela constitui-se numa ação educativa plural de todos e para todos”.

## **PIBID NA EDUCAÇÃO FÍSICA – UNESC: REFLEXÕES INCLUSIVAS**

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência/ PIBID, é um programa do Ministério da Educação, gerenciado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, que oferece bolsas para os estudantes de licenciatura, para que estes desenvolvam estudos e ações em escolas da Educação Básica da rede pública de ensino.

Conforme o Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010, em seu artigo 1º:

---

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pi-bid, executado no âmbito da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, tem por finalidade fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação docente em nível superior e para a melhoria de qualidade da educação pública brasileira. (BRASIL, 2010).

O PIBID, que na Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC), iniciou em 2013, é dividido em nove subprojetos que contam com a participação de 240 acadêmicos de licenciatura. Dentre eles, há o subprojeto de Educação Física, que possui 45 acadêmicos bolsistas, mais seis bolsistas supervisores (professores da escola) e três bolsistas coordenadores de área (professores do curso de Educação Física).

Destaca-se que dos nove subprojetos do PIBID, o curso de Pedagogia possui um subprojeto com foco na inclusão de crianças na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. Nesse sentido, acredita-se que em todos os subprojetos da UNESC tem-se discutido e refletido sobre o processo de inclusão social, pois a Universidade tem um Programa Institucional de Educação Inclusiva e 69 acadêmicos deficientes no nível superior.

Esse programa é uma oportunidade para que o acadêmico adquira conhecimentos e possa trocar experiências, no ambiente escolar, sob a orientação do professor supervisor da escola.

A Educação Física tem por finalidade transformar a sociedade e também contribuir para uma proposta inclusiva, pois esta faz com que os alunos reflitam sobre as ações do ser humano, compreendendo as questões das diversidades e as diferenças de cada um, promovendo ações e reflexões que contribuam para as pessoas com deficiência que estarão matriculadas na escola (RECHINELI; PORTO; MOREIRA, 2008).

O PIBID permite que os acadêmicos reflitam sobre o desafio de ensinar e aprender em escolas públicas, sobretudo correlacionando entre a teoria e a prática possibilidades de respeito às diferenças.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

---

O PIBID tem importante papel, quando pensamos em inclusão de alunos com deficiência nas escolas públicas, viabilizando a aprendizagem com ações significativas ao seu desenvolvimento. Nesse sentido, o objetivo deste estudo é analisar a concepção dos acadêmicos bolsistas do PIBID de Educação Física com relação ao processo de inclusão nas escolas públicas, compreendendo cotidiano escolar como espaço de transformação da sociedade que inclui, mas também exclui.

É importante destacar que o referido estudo contou com depoimentos significativos de 38 dos 45 bolsistas do PIBID de Educação Física da UNESC. Para efeito de sigilo, eles serão denominados como B1, B2, B3 e assim sucessivamente.

Os bolsistas foram divididos em grupos para as seis escolas. Eles mesmos planejam e executam ações cumprindo com a carga horária de 4h na escola, supervisionados pelo professor habilitado em Educação Física. Das escolas que os bolsistas participam, 74% são municipais e 26% estaduais, todas no município de Criciúma, SC.

Atualmente, a legislação brasileira garante o acesso e permanência do aluno com deficiência incluído na rede regular de ensino, com a intenção de promover a educação inclusiva. Sendo assim, foi perguntado aos bolsistas se as escolas possuem alunos com deficiência. Obtivemos os seguintes dados: dos 38 bolsistas que participaram da pesquisa, 66% responderam que a escola onde desenvolvem as ações possui alunos com deficiência matriculados e frequentando; 18% responderam que a escola não possui alunos com deficiência e 16% não souberam responder.

A rede municipal de ensino de Criciúma possui estagiários para acompanhar os alunos com deficiência nas escolas, geralmente alunos de universidades. Ao serem questionados se possuem experiência como estagiário/monitor de alunos deficientes, 55% dos bolsistas responderam que não; 42% responderam que sim e 3% dos bolsistas não apontaram resposta.

Precisamos compreender que no processo de inclusão, todas as pessoas têm o direito de ter as mesmas oportunidades na sociedade, mas esse processo está difícil de ser efetivado pela sociedade.

Ao questionar os bolsistas sobre o entendimento de inclusão B1, B8 e B10 disseram que “inclusão é trazer o deficiente para sociedade [...]”; B9 afirmou que “inclusão tem que ser mais que a criança estar na sala de

---

aula, isto é, apenas interação; para a inclusão acontecer o aluno tem que ser atendido em todas as suas necessidades e possibilidades”.

B30 disse que inclusão “é proporcionar a todos, independente da sua condição, o direito de viver, de ir e vir, de poder usufruir, buscar, almejar o que é de seu interesse”.

Os questionados B24, B13 e B12 usaram o termo “acolher”, sendo assim, inclusão para estes bolsistas é saber “acolher as pessoas”, mas nem todos que acolhem, incluem. Como podemos ver Cidade e Freitas (2009, p. 46) afirmam que “[...] a educação inclusiva percebe a diversidade, não somente aceitando e acolhendo, mas sim valorizando as diferenças”.

E quando questionados se a estrutura física e os materiais são adaptados e adequados para as aulas de Educação Física, 42% dos bolsistas apontaram que sim; 26% que não; 29% apontaram que parcialmente são adaptados e adequados; e 3% dos bolsistas não responderam a pergunta.

B24 disse que, “infelizmente, na escola não existe nada adaptado”. B30 afirmou que “sim, possui uma ótima estrutura”. O pesquisado B16 apontou que, “parcialmente, e a estrutura deixa a desejar, materiais adaptados não são encontrados na escola”. Para B10, “não possui rampa de acesso, tanto na entrada quanto nos demais setores como: direção, sala de aula, informática, banheiros, porém as portas são adaptadas para cadeirantes, mas o banheiro que seria para os mesmos virou depósito”.

O sistema de educação deve promover um ambiente acessível e adequado para que possam atender a todos em suas diversidades, eliminando, então, os obstáculos e barreiras arquitetônicas. Para haver uma inclusão de qualidade é necessária uma estrutura física e materiais adaptados e adequados para o desenvolvimento de todos os alunos que da escola fazem parte.

Os bolsistas também apontaram algumas dificuldades de incluir alunos com deficiência nas aulas de Educação Física, tais como: falta de materiais adequados, de estrutura física, de segundo professor e de profissionais especializados; além disso, as turmas são numerosas.

Ainda sobre as dificuldades, o questionado B4 apontou “a falta de conhecimento de ‘como incluir’”; já B23 disse que “[...] há pouca ou nenhuma experiência do educador com pessoas com deficiência, eles não conhecem a deficiência específica”; B33 ressaltou que uma das dificuldades é “a de o professor não estar capacitado e não buscar conhecimentos sobre a inclusão

---

[...]”; B37 apontou que “[...] a principal dificuldade está na falta de preparo do professor, porque a criança não tem culpa, e ela tem direito de ser incluída e não excluída, que é o que acontece”.

O docente precisa buscar entender a deficiência do aluno e a partir desse conhecimento saberá desenvolver as atividades que possibilitem a inclusão e a aprendizagem. Os alunos que possuem alguma deficiência podem realizar ou desenvolver as atividades, não necessariamente da mesma forma que os outros, mas podem ser feitas adaptações, incluindo estes alunos nas atividades desenvolvidas. Leonardo, Bray e Rossato (2009, p. 298) apontam que “[...] o que está dificultando o processo de inclusão dos alunos com deficiência no ensino regular são o despreparo dos profissionais e a infraestrutura das escolas, insuficientes para receber e atender esses alunos”.

A inclusão não depende apenas do professor, mas, sim, de um conjunto de ações a serem desenvolvidas no ambiente escolar, desde a formação inicial até a continuada, embasando teoricamente as suas práticas.

Ao questionar se as aulas de Educação Física, que os bolsistas acompanham, possuem alunos com deficiência, 50% dos licenciandos responderam que sim e 50% que não. Dos 50% que responderam afirmativamente, apontaram que há deficiências como Síndrome de *Down*; Deficiência Intelectual, Autismo; TDAH (Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade).

Ainda, dos 50% que responderam sim, 37% apontaram que os alunos com deficiência possuem estagiário; 10%, segundo professor (rede de ensino estadual) e 3% não têm estagiários nem segundo professor. Sendo assim, temos um maior percentual de estagiários auxiliando o aluno com deficiência.

Quando questionados sobre como estão acontecendo as aulas de Educação Física, muitos afirmam que de forma tranquila e que muitos dos alunos estão sendo incluídos nas atividades. Como podemos ver, B29 disse que “de forma tranquila e todos interagem com os deficientes”; já B20 relatou que “o aluno participa de acordo com suas limitações”. Para B6, “de maneira normal, pois o mesmo objetivo das aulas para os ‘normais’, serve para os com deficiência” e B17 ressaltou que “as aulas ocorrem tranquilamente, sendo que a aluna portadora de deficiência participa de todas as atividades, sem que as mesmas sejam adaptadas, mas tem a supervisão da estagiária”.

Dependendo do grau de deficiência, incluir os alunos nas aulas de Educação Física não é uma tarefa tão fácil, mas pensamos que é possível,

---

desde que se tenha um segundo professor, materiais adequados/adaptados e um espaço acessível. As aulas devem ser planejadas, propiciando possibilidade a todos e respeitando às diferenças.

Como vimos em Rechineli, Porto e Moreira (2008), frente ao discurso da diversidade, não se pode mais pensar em uma única forma de Educação Física, mas em múltiplas formas de se trabalhar em uma Educação Física que esteja atenta às diferenças, no sentido de atendê-las.

Quando questionados se os professores estão sendo “preparados” para receber alunos que possuem deficiência no ensino regular, 74% deles responderam que não e 26% responderam que apenas alguns dos professores estão sendo preparados.

O B3 apontou que “alguns sim, pois fazem cursos de formação continuada, mas há professores que não estão preparados para receber esses alunos”. B38 disse: *“Acredito que estão, porém é uma formação muito ‘fraca’ pela demanda que se tem atualmente”*. B17 informou que “há uma ‘preparação’ durante a graduação, mas não suficiente para que o professor seja totalmente apto para o recebimento desses alunos em suas escolas”.

Todas as escolas devem estar preparadas para receber alunos deficientes e o podem fazer tomando a iniciativa com algumas palestras, abordando os tipos de alunos com deficiência. Só assim a inclusão irá começar a se efetivar, recebendo orientações pedagógicas para, de fato, incluir a todos.

Ao inferir aos bolsistas se a inclusão é um assunto abordado por eles, por supervisores e por coordenadores do programa, 53% dos pesquisados responderam que sim e 47% responderam que não. O bolsista B10 informou que “na escola esse assunto é abordado sim, tanto pelos bolsistas quanto pelos supervisores”. B32 afirmou que esse assunto é abordado “[...] durante as reuniões na escola e nos encontros do grupo no PIBID”. O questionado B17 ressaltou que “em algumas situações, quando necessário”; já o B30 disse que *“É um pouco abordado, mas nem tanto, acredito que deveria ser um pouco mais debatido sobre isso no PIBID”*. B8 apontou que, “infelizmente, não”.

Os bolsistas do PIBID de Educação Física estão distribuídos em seis escolas do ensino regular, sendo elas municipais e estaduais, situadas no município de Criciúma, SC. Os níveis de ensino são: Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II e Ensino Médio.

---

O PIBID tem como objetivo qualificar a formação inicial dos acadêmicos dos cursos de licenciatura, dando oportunidade para que os mesmos possam estar dentro do ambiente escolar, proporcionando uma visão real do cotidiano de sala de aula, conhecendo outras formas de ensino.

Sabemos que cada escola tem sua realidade, algumas com alunos deficientes e outras não. O subprojeto possibilita aos bolsistas abordarem todos os tipos de dificuldades e facilidades que encontram dentro do ambiente escolar, fazendo com que os mesmos troquem experiências durante a sua iniciação à docência.

Sobre as contribuições que o Pibid oferece na formação dos bolsistas, a maioria das respostas aproxima-se do relato de “contribuir para conhecer a realidade das escolas” e também de ter um “aprofundamento do teórico e vivenciar na prática”. B22 falou que *“Contribui positivamente na minha formação inicial e no meu encontro do ‘ser professor’, pois me apresenta o conhecimento científico vinculado à realidade da escola, o que a formação inicial, apenas, não dá conta, não tanto como o programa”*.

Já o bolsista B10 disse que a principal contribuição é *“[...] a valorização profissional enquanto docente, que nos permite ter experiências nas redes escolares, e com a realidade educacional, pois, muitas vezes, acadêmicos recém-graduados terão ali sua primeira experiência”*.

B26 afirmou que o PIBID contribui para a *“experiência, pois, não neste ano, mas no ano anterior, trabalhamos com um aluno deficiente, e no Pibid podemos aprender e estudar caso a caso”*.

A partir dos bolsistas, percebemos que o programa contribui positivamente para a formação dos acadêmicos e para uma educação de qualidade aos alunos das escolas da rede pública. Os graduandos realizam estudos, tanto coletiva quanto individualmente, para que mudanças sejam ocorridas, e que novas estratégias de ensino sejam aplicadas, havendo um melhor aprendizado do aluno, para que, efetivamente, seja concretizada uma educação de qualidade para todos.

## CONCLUSÃO

A intenção, neste capítulo, foi analisar como a inclusão está sendo inserida nas escolas públicas. Partindo desse ponto, a pesquisa nos mostra

---

---

que há um percentual muito grande de alunos com deficiência nas escolas, sendo necessárias algumas adaptações para que a inclusão não seja mais um obstáculo na educação, possibilitando, então, condições de aprendizado para os mesmos. De acordo com a pesquisa, algumas escolas são adaptadas, porém ainda há aquelas que precisam de uma estrutura física adequada e materiais adequados para as aulas de Educação Física.

Existem vários problemas que dificultam a inclusão de alunos com deficiência nas escolas públicas, as dificuldades mais apontadas na pesquisa foram: a falta de estrutura física, de materiais adaptados, o despreparo dos profissionais ao trabalharem com esses alunos e a contratação de estagiários.

A imparcialidade no processo de inclusão é algo notório e muita coisa ainda há de mudar para que se estabeleça dentro do ambiente escolar, pois o que presenciamos, muitas vezes, é um processo imparcial e injusto quanto à efetiva inclusão desse tipo de aluno.

A legislação vigente é bem clara em relação à inclusão dos alunos com deficiência, pois é um direito de todo cidadão frequentar a escola do ensino regular e ter um ensino de qualidade.

De acordo com a pesquisa, constatamos que a inclusão vem ocorrendo nas aulas de Educação Física nas escolas que os bolsistas do PIBID participam, e que este é um assunto abordado no programa por alguns, tanto nas escolas quanto nos encontros, porém, vimos que alguns dos bolsistas sentem a necessidade desse processo ser mais debatido.

É necessário salientar que o Pibid pode beneficiar muito o processo de inclusão na Educação Física, pois, os bolsistas são capazes de construir novos métodos para incluir o aluno com deficiência nas aulas, compreender quais as dificuldades no aprendizado do aluno, já que estão tendo a oportunidade de conhecer/vivenciar a realidade escolar e, conseqüentemente, as diferenças.

Poder refletir sobre esse assunto, ainda na graduação, é uma oportunidade única, pois o quanto antes os acadêmicos se derem conta de que há a possibilidade de terem alunos com deficiência nas escolas e nas aulas de Educação Física, melhor será o desenvolvimento deles com essa diversidade.

## REFERÊNCIAS

---

BRASIL. **Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001.** Convenção da organização dos estados americanos. Brasília, DF: MEC, 1999. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/guatemala.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2015.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010.** Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid e dá outras providências. Brasília, DF: MEC, 2010. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/decreto/d7219.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7219.htm)>. Acesso em: 8 set. 2015.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: MEC, 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em: 20 out. 2015.

\_\_\_\_\_. **Declaração de Salamanca.** 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 15 abr. 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília, DF: MEC, 2007. Disponível em: <[http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica\\_nacional\\_educacao\\_especial.pdf](http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica_nacional_educacao_especial.pdf)>. Acesso em: 1º maio 2015.

CIDADE, R. E.; FREITAS, P. S. Educação Física e Inclusão: considerações para a Prática Pedagógica na Escola. **Integração**, v. 14 [Edição Especial]. Educação Física Adaptada, p. 27-30, 2002.

\_\_\_\_\_. **Introdução à Educação Física Adaptada para pessoas com deficiência.** Curitiba: UFPR, 2009.

COSTA, V. B. Inclusão escolar na educação física: reflexões acerca da formação docente. **Rev. Motriz**, Rio Claro, v. 16, n. 4, p. 889-899, out./dez. 2010.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

\_\_\_\_\_. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 1994.

LEONARDO, N. S. T.; BRAY, C. T.; ROSSATO, S. P. M. Inclusão escolar: um estudo acerca da implantação da proposta em escolas de ensino básico. **Rev. Bras. Esp.**, Marília, v. 15, n. 2, p. 289-306, maio/ago. 2009.

RECHINELI, A.; PORTO, E. T. R.; MOREIRA, W. W. Corpos deficientes, eficientes e diferentes: uma visão a partir da Educação Física. **Rev. Brasileira de Educação Especial**, v. 14, n. 2, p. 293-310, maio/ago. 2008.

---

---

## CAPÍTULO 12

# A POLIFONIA COMO CONCEITO ESTRUTURANTE DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM SALA DE AULA

Ricardo Luiz de Bittencourt  
Daiane Candido Mezari  
Daniela Ferreira Pacheco

### INTRODUÇÃO

A nossa inserção no contexto escolar como “pibidianos” tem contribuído para a compreensão da docência e sua construção no *lócus* onde será exercida a profissão professor. Das muitas aprendizagens construídas, fica em evidência a heterogeneidade dos espaços escolares, em especial, a sala de aula. Diferentes sujeitos com suas culturas, histórias de vida, costumes, hábitos e conhecimentos podem enriquecer a produção do conhecimento em uma perspectiva dialógica. Essas experiências vivenciadas no contexto escolar apontam para a necessidade de ampliar nossos olhares para os espaços de aprendizagem da escola, dentre os quais, a sala de aula.

Este capítulo tem o propósito de discutir o conceito de polifonia no contexto da sala de aula, por meio de leituras e recortes textuais acerca do tema, tomando como referência a visão Bakhtiniana. A partir de seus estudos dos romances de Dostoiévski, é possível pensar na possibilidade da polifonia no processo ensino/aprendizagem. Contribui, também, para apresentar como o ensino pode ser proporcionado em uma perspectiva polifônica, levando em conta a interdisciplinaridade.

Primeiramente, iremos expor a concepção de polifonia estudada por Bakhtin (que permite a liberdade de expressão dos personagens) e opõe-se à concepção monológica (que não estabelece relação entre os personagens).

Ademais, este capítulo abordará sua transposição para a sala de aula, em que o professor, na perspectiva polifônica, permite que os alunos

---

exponham suas ideias e pensamentos, instigando-os e mobilizando-os como participantes ativos no processo de produção do conhecimento. A atitude monológica do professor leva os alunos ao sentido oposto, tornando-os sujeitos passivos e sem voz ativa.

Além disso, será abordada a importância da diversidade de pensamento em sala de aula, onde o educador será o responsável por criar estratégias que permitam a interação entre os alunos, originando a troca de conhecimentos para oportunizar a aprendizagem coletiva e a escuta.

Por fim, será brevemente citado o modelo tradicional de sala de aula, no que diz respeito ao seu espaço físico, padrão iniciado pelos jesuítas em seus pronunciamentos para o povo, o qual se fixou até os dias atuais.

## **POLIFONIA**

A formação de professores é um processo bastante complexo, tendo em vista as múltiplas variáveis que se entrelaçam nas práticas pedagógicas. O Programa de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID vem contribuindo para alargar nossas reflexões sobre a formação docente a partir do diálogo entre as discussões realizadas no contexto da universidade e as práticas vivenciadas na Educação Básica. O desafio é ainda maior na medida em que buscamos desenvolver as atividades do projeto em uma perspectiva interdisciplinar.

Nossa participação no PIBID – subprojeto interdisciplinar da Universidade do Extremo Sul Catarinense – tem nos propiciado múltiplas possibilidades de reflexão sobre a formação docente. Somos um grupo composto por dois coordenadores de área, três professores supervisores e 25 estudantes de cursos de licenciatura oriundos de Artes Visuais, História, Letras e Pedagogia. O intuito desse subprojeto interdisciplinar é mirar nas práticas de leitura e escrita nos diferentes campos disciplinares com o objetivo de graduar professores que percebam seu papel como formador de sujeitos leitores.

Dentre as várias ações propostas no planejamento do subprojeto interdisciplinar, uma foi a de buscar compreender os conceitos essenciais da linguagem a serem desenvolvidos na educação básica. No levantamento desses conceitos, buscamos compreender a polifonia como possibilidade de

---

aperfeiçoamento da prática docente, uma vez que a sala de aula é um dos espaços privilegiados de encontro de diferentes vozes.

Um dos nomes mais influentes nos estudos da linguagem humana, o pensador e filósofo russo Michael Bakhtin, viveu entre o período 1895 e 1975. Ele desenvolveu estudos acerca dos gêneros discursivos quando iniciou sua pesquisa linguística do Ocidente, nos quais defende que a língua permeia a vida em sociedade, isto é, a linguagem está diretamente vinculada à atividade humana. Marcaram sua trajetória e influenciam, até os dias de hoje, estudos na área da linguagem, obras como *Marxismo e filosofia da linguagem*, *Estética da criação verbal* e *Problemas das poéticas de Dostoiévski*.

Neste último, Bakhtin (2008) identificou a participação ativa dos personagens presentes nas obras romanescas de Dostoiévski, nas quais permitiam a liberdade de interação entre eles. A partir disso, formulou duas modalidades de romance: o monológico e o polifônico. O monológico não estabelece relação entre as personagens, não concebendo a existência do “eu” em relação ao “tu”. É algo concluído e o autor dá sua posição decisiva. Por outro lado, a polifonia significa literalmente a “multiplicidade de vozes” que constituem a linguagem e remetem a várias interpretações. Portanto, neste caso, os personagens possuem o máximo de liberdade para discutirem entre si e até mesmo com o seu autor. Isto é, um romance polifônico é um romance que dá voz a uma variedade de posições ideológicas conflitantes.

Para Bezerra (apud BRAIT, 2008, p. 191-192),

Na ótica da polifonia, as personagens que povoam o universo romanesco estão em permanente evolução. O dialogismo e a polifonia estão vinculados à natureza ampla e multifacetada do universo romanesco, ao seu povoamento por um grande número de personagens, à capacidade do romancista para recriar a riqueza dos seres e caracteres humanos traduzida na multiplicidade de vozes da vida social, cultural e ideológica representada.

A teoria de Bakhtin é, por vezes, chamada de dialógica ou dialogismo, que significa o processo pelo qual o significado é desenvolvido a partir de interações entre o autor, a obra e o leitor. Estes elementos são, por sua

---

vez, influenciados pelo contexto em que estão inseridos, ou seja, as forças culturais, sociais e políticas que os induzem.

Em seus estudos, Bakhtin enfatiza a importância de Dostoiévski como escritor, pois a polifonia surge como uma característica especial em seus romances, considerando-o um dos maiores inovadores da prosa romanesca, o qual criou este tipo completamente novo de pensamento artístico, que chamamos de polifônico.

Nas obras de Dostoiévski, os personagens revelam suas personalidades, exprimem suas opiniões, mostrando-se participantes ativos na obra, ou seja, todos os pontos de vista são “dialógicos”, por serem colocados lado a lado, um com o outro, nenhuma posição é única ou superior à outra e o poder de voz, “de conclusão, que era privativo do autor, é transferido à personagem” (FREITAS, 1994, p. 87).

Oswald Ducrot (1987), ao estudar a polifonia na área da linguística, apontou em suas reflexões que a teoria de Bakhtin não analisa os enunciados que compõem os textos literários, contestando a “unicidade do sujeito falante”. Para ele, há por trás desse sujeito, vários discursos responsáveis pelo que ele expressa. Isto é, não existe um sujeito com uma só voz e sim várias vozes inseridas nele que influenciam no momento de formulação do enunciado.

Na teoria polifônica, o linguista distinguiu, entre os sujeitos, dois tipos de personagens: o locutor e os enunciadores. O primeiro refere-se ao “eu” responsável pelo enunciado do universo discursivo. O segundo designa-se aos pontos de vista existentes em um enunciado, os quais são utilizados pelo locutor no momento da enunciação.

Ducrot, diferentemente de Bakhtin, que se interessou pela polifonia em textos literários, percebeu o fenômeno em estruturas textuais menores, como enunciados, considerando os aspectos que os influenciam durante a comunicação.

## **A POLIFONIA EM SALA DE AULA**

As experiências vivenciadas nos contextos escolares onde realizamos nossas intervenções como pibidianos demonstram as dificuldades de se produzirem práticas pedagógicas significativas que oportunizem a

---

---

formação do sujeito letrado. Essas observações ganham ênfase quando os sistemas de avaliação da educação apontam para as dificuldades de estudantes de Educação Básica terem o domínio básico de competências para a leitura e a escrita. Se pretendemos construir uma nova escola que prepare efetivamente os sujeitos para ler e escrever, há que se investigar quais são os conceitos essenciais da linguagem.

Com esse intuito, iniciamos uma pesquisa sobre a Proposta Curricular de Santa Catarina – PCSC. As leituras realizadas nos diferentes documentos foram mostrando o movimento dos educadores da rede pública estadual para construir e reformular a PCSC, embasados na abordagem histórico-cultural. Em suas diferentes versões, a proposta curricular assume o compromisso de ser um instrumento norteador do trabalho realizado pelas escolas públicas no sentido de socializar os conhecimentos historicamente produzidos. Nessa perspectiva, todos os componentes curriculares foram revisitados a partir de autores que se inspiram nas teses de Vygotsky e seus seguidores. No caso da linguagem, há influências do pensamento de Bakhtin, sobretudo quando se apresenta o conceito de polifonia.

Embora os estudos sobre polifonia tenham iniciado no campo literário, eles são aplicáveis no diálogo entre sujeitos falantes nos encontros da vida real e permitem a compreensão da consciência psicológica. A ideia de polifonia chama a atenção para a singularidade das vozes de cada um dos falantes e como eles interagem uns com os outros em ambientes sociais. É ponto de encontro de diferentes olhares que se entrecruzam e permitem a resignificação de ideias, palavras, projetos e conceitos dos diferentes sujeitos que dialogam. Há que se apontar para os diálogos interiores de cada sujeito, fruto das múltiplas interações estabelecidas com outros indivíduos.

No ambiente escolar, por exemplo, o professor pode se inspirar na perspectiva polifônica para reconhecer que os alunos têm opiniões próprias e preparar-se para lidar com eles, entendendo seus processos de pensamento, a fim de desenvolver uma prática pedagógica que os encaminhe na direção desejada.

Este tipo de relação pode criar na mente do aluno o que Bakhtin chama de microdiálogo, em outras palavras, uma conversa interna entre as diferentes vozes, uma representando o seu conhecimento pré-existente ou compreensão do tema, o ou-

---

tro, mais completo, o entendimento representado pela voz do professor (SKIDMORE; MURAKAMI, 2012, p. 38, tradução nossa).

O objetivo desse “microdiálogo”, então, é estabelecer uma interação entre professor e aluno no desenvolvimento e na apropriação dessa relação, entre as vozes, do já conhecido e do não conhecido, no pensamento do aluno. Nessa direção, há uma forte interação entre pensamento e linguagem com o intuito de transformá-los dialeticamente. As relações entre pensamento e linguagem foram muito difundidas por Vygotsky e apontam-nos a necessidade de explorar as diferentes linguagens para potencializar os processos de aprendizagem.

Por outro lado, se o educador tratar o aluno como um ser inerte e considerar-se o único com voz ativa, poderá criar um ambiente monológico em que a interação de consciências e o verdadeiro diálogo tornam-se impossíveis. Esta “metodologia [...] é vista como imutável e unilateral, garantindo a naturalidade da autoridade do professor, sendo que o aprendiz é visto como um ser abstrato, desprovido de um caráter social, vontades e voz própria” (SOUZA, 1995, p. 23).

Portanto, o modo monológico de ensino tende a inibir o pensamento dos alunos, tratando-os como meros receptores do conhecimento difundido por uma autoridade “que possui a verdade plena”, enquanto o dialógico visa mobilizar os alunos como participantes ativos no processo de produção do conhecimento. Por exemplo, o professor deve criar um ambiente em que os alunos não se sintam intimidados a admitir que não compreenderam o conteúdo ou que se sintam à vontade para solicitar mais explicações e esclarecimentos.

Se o professor não oferecer aos alunos a oportunidade de expressar suas dúvidas e incertezas, não haverá nenhuma maneira de saber o quão bem-sucedido, ou não, tem sido o ensino. Ouvir e responder às preocupações e perguntas dos alunos pode ajudá-los a obter uma melhor compreensão de um conceito específico. Essa perspectiva dialógica, inclusive, oportuniza aos estudantes e seus professores a compreensão de que o conhecimento e sua produção também é movimento, contradição, relação e transformação.

Além disso, é necessário que o educador incentive os alunos a explorarem suas próprias vozes internas, desafiando-os intelectualmente a escrever e a falar com propriedade e com criticidade. Surge, assim, a necessidade de trabalhar-se a leitura e a escrita em sala de aula, estimulando os alunos a reve-

---

larem suas próprias ideias, que se submetem à sua autoria, visto que os alunos possuem “vozes” que precisam ser ouvidas, instigadas e cultivadas. “A leitura é uma atividade de acesso ao conhecimento produzido, ao prazer estético e, ainda, uma atividade de acesso às especificidades da escrita.” (ANTUNES, 2003, p. 70).

É importante lembrar, continuamente, que cada aluno é um sujeito pensante e que na sala de aula deve haver uma vivência polifônica que possibilite uma aprendizagem mais eficaz aos estudantes, tornando-os participantes críticos e ativos.

Nessa mesma perspectiva, para que o professor tenha o hábito de praticar a leitura e escrita em sala de aula, tornam-se necessárias as referidas práticas nos cursos de formação continuada, as quais devem proporcionar situações para que os professores aprendam o que eles ensinarão futuramente, ou seja, toda a experiência adquirida durante a formação poderá influenciar suas práticas de ensino futuras. Portanto, é extremamente necessário que a leitura e a escrita tornem-se, nas disciplinas, um componente central, levando os alunos à prática contínua de interpretação de textos.

No entanto, é importante destacar que a aprendizagem não pode ser, simplesmente, sinônimo de prestar atenção às aulas, mas também de desafiar os alunos a expressarem sua compreensão dos textos, formando, assim, a polifonia estabelecida entre professores, alunos e autores.

Outro aspecto fundamental na discussão sobre polifonia no âmbito educacional está voltado para a heterogeneidade dos grupos. Na sala de aula, encontramos alunos com diferentes níveis de conhecimento, sendo assim, o educador deve criar estratégias de aulas que envolvam atividades coletivas, de modo que os educandos se sintam mais confiantes para aprender e ajudar uns aos outros em suas dificuldades e, assim, juntos, encontrarem as respostas. Stainback (2006 apud DONADON, 2012, p. 21) destaca que:

É importante que haja na escola a integração entre os alunos, por meio do oferecimento de oportunidades ao acesso à aprendizagem, ao poder de escolha, à possibilidade de se manifestar e participar das aulas. Nas salas de aula todas as crianças devem ter a oportunidade de aprender umas com as outras e assim desenvolverem atitudes, as habilidades e os valores necessários para apoiarem a inclusão de todos os cidadãos.

---

Na comunidade escolar, o ideal é formar grupos heterogêneos como um padrão, mesclando estudantes que variam em níveis de proficiência, sexo etc. A ideia é que cada aluno se beneficie na atuação coletiva, compartilhando ideias, e ajudando uns aos outros no processo de aprendizagem. Dessa forma, os estudantes podem trabalhar juntos em uma variedade de tarefas, incluindo a leitura compartilhada, trabalhos e projetos em grupos, entre outras.

A organização física da sala de aula também influencia como um ambiente individualizado entre os alunos. Desde a vinda dos jesuítas ao País, estabeleceu-se o modelo de sala de aula tradicional, que permanece até os dias atuais. Nos sermões, os religiosos posicionavam-se frente ao povo para os pronunciamentos, ocasionando um padrão comum de organização da sala de aula, onde o professor situa-se na frente dos alunos, os quais se assentam em carteiras enfileiradas diante dele. Este modelo habitual, que dificulta a troca de conhecimentos, desfavorece uma maior aprendizagem que poderia ser melhor alcançada com a interação entre os alunos em um ambiente inovador. Ou seja, o método tradicional caminha em sentido oposto à teoria dialógica de Bakhtin, a qual, como já mencionado, levou muitos teóricos a relacionarem-na com o contexto escolar.

Assim, pensar em possibilidades de propor práticas de linguagem em uma perspectiva dialógicas pressupõe a organização de uma arquitetura escolar que coloca os sujeitos em interações. Para tanto, o uso do círculo, de trabalhos em grupos de estudo e outros formatos mais interativos são essenciais para construir práticas pedagógicas pautadas nos conceitos de dialogia e dialogismo.

## **A POLIFONIA E A INTERDISCIPLINARIDADE**

Assim como a organização dos espaços escolares (muito centrados na fila e nas aulas expositivas), o ensino ainda tem sido desenvolvido em uma perspectiva disciplinar. O trabalho pedagógico organizado por disciplinas que pouco dialogam entre si é uma prática presente nos diferentes contextos educativos, sejam eles na Educação Básica ou, mesmo, na Educação Superior. Essa lógica de trabalhar de modo isolado é reforçada tanto pelas instituições destinadas à formação de professores como tam-

---

bém pelas condições de trabalho impostas aos professores na Educação Básica. Dessa forma, o movimento de contribuir para produzir mudanças no campo da formação e da atuação docente requer estudos sobre a interdisciplinaridade.

Os estudos e intervenções realizados a partir de nossa participação no PIBID apontam para a necessidade de se produzir práticas educativas de cunho coletivo e cooperativo. Dessa maneira, aprendemos a desenvolver habilidades de empatia e respeito aos outros, percebendo que cada sujeito, de acordo com a sua própria vivência, possui ideologias que se constituem ao longo do tempo. Essas ideologias levam em conta a posição social e cultural, as crenças e os valores que cada indivíduo constrói a partir das experiências vivenciadas, considerando os elementos históricos, as identidades sociais e suas relações de poder.

Nas atividades pedagógicas, os estudantes devem perceber a linguagem como um fenômeno histórico, social e cultural para que assim possam fazer uso dessa compreensão para entender melhor o que lhes é apresentado. Assim, os sujeitos vão entendendo que o diálogo pode se tornar um campo de disputa de ideias e que sempre podemos aprender com os outros. Todavia, esse aprendizado deve ser construído antes pelos profissionais da educação, a partir de um projeto político pedagógico que dê voz a todos os membros da comunidade escolar. Assim, a polifonia ganha sentido como conceito estruturante das práticas pedagógicas vivenciadas não só na sala de aula, mas em todos os espaços escolares.

De acordo com Souza (1995, p. 22-23), “O que acontece com o indivíduo enquanto ser social acontece também com a comunidade; ou seja, a comunidade também se constitui em arena de conflito de discursos concorrentes, um fenômeno que Bakhtin chama de Polifonia [...]”. A ideia de polifonia, como já mencionada anteriormente, surge a partir da interação entre as diversas “vozes” dos sujeitos e como eles interagem uns com os outros em ambientes sociais, resultando na apropriação de um conhecimento mais completo.

O mesmo ocorre no contexto interdisciplinar, o qual é produzido por meio da comunicação mútua entre saberes de áreas diversas do conhecimento, que, do mesmo modo, resulta em torná-lo mais profundo e complexo.

---

Entendemos por atitude interdisciplinar, uma [...] atitude de reciprocidade que impele à troca, que impele ao diálogo; [...] atitude de humildade diante da limitação do próprio saber, atitude de perplexidade ante a possibilidade de desvendar novos saberes, atitude de desafio – desafio perante o novo, desafio em redimensionar o velho – atitude de envolvimento e comprometimento com os projetos e com as pessoas neles envolvidas, atitude, pois, de compromisso em construir sempre da melhor forma possível; atitude de responsabilidade, mas, sobretudo, de alegria, de revelação, de encontro, de vida. (FAZENDA, 1994, p. 82).

Ao relacionarmos estes dois conceitos, percebe-se que há uma similaridade entre eles: o primeiro trata das diversas “vozes” que constituem o sujeito ou a comunidade, enquanto o outro trata dos diversos conhecimentos que contribuem para a construção de um saber interdisciplinar. Vale ressaltar a importância de aplicar essas concepções na educação visando a um ensino promissor.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O capítulo apresentado foi elaborado por bolsistas do Programa Institucional de Iniciação à docência (PIBID) que fazem parte do subprojeto interdisciplinar da Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC). Durante os encontros do subprojeto, diversos conceitos essenciais da linguagem foram estudados, entre eles o termo polifonia, que, neste capítulo foi exposto, uma vez que seu conceito estabelece grande ênfase sobre a importância da “voz” do sujeito, e assume a possibilidade de interação do diálogo entre professores e alunos, trazendo abordagens do discurso em sala de aula nos exemplos monológico e dialógico.

Viu-se que no ambiente escolar, o professor pode considerar a importância de ensinar na perspectiva polifônica, reconhecendo que os alunos têm opiniões próprias e entendendo seus processos de pensamento, a fim de desenvolver uma prática didática que encaminhe os estudantes na direção desejada. Para isso, é fundamental que o professor adquira o conhecimento sobre o conceito de polifonia e incentive os estudantes a pensarem por si, promovendo, como componente central, atividades que envolvam leitura e

---

escrita, com o intuito de que eles revelem suas próprias ideias, ou seja, oferecendo aos alunos a oportunidade de construírem-se como autores autônomos. No entanto, é preciso que o professor esteja preparado para pensar com eles, encorajando-os a expressar seus diferentes pontos de vista, rumo à construção de uma compreensão coletiva no campo do conhecimento.

Consideramos que o conceito de polifonia poderia ser discutido com mais profundidade na escola para que os professores possam prospectar uma nova relação pedagógica que dá à voz a multiplicidade de discursos nos contextos escolares. Assim, fica o desafio de refletir e inserir no Projeto Político Pedagógico da escola a polifonia como um conceito essencial a ser trabalhado por todos os professores de forma cooperativa.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, I. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola, 2003.

BAKHTIN, Mikhail. **Problemas da poética de Dostoiévski**. 4. ed. rev. e amp. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

BAKHTIN, M.; VOLOCHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Trad. M. Lahud e Y. F. Vieira. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2009.

BEZERRA, P. Polifonia. In: BRAIT, B. **Bakhtin: conceitos-chave**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

DONADON, J. C. **A heterogeneidade e a sala de aula: um estudo sobre concepções teóricas e ações práticas em salas do ensino fundamental de uma escola particular em São Paulo**. 2012. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Ciências Biológicas) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2012.

DUCROT, O. Esboço de uma teoria polifônica da enunciação. In: DUCROT, O. **O dizer e o dito**. Campinas: Pontes, 1987.

FAZENDA, I. C. A. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. 4. ed. Campinas: Papirus, 1994.

FREITAS, D. J. T. de. A “missa do galo” e a polifonia Bakhtiniana. **Rev. Anu. Lit. Universidade Federal de Santa Catarina**, Florianópolis, n. 2, 1994. Dis-

---

---

ponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/literatura/article/viewFile/5335/4677>>. Acesso em: 13 out. 2015.

NUTO, J. V. C. Dostoiévski e Bakhtin: a filosofia da composição e a composição da filosofia. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 6, 2011.

SKIDMORE, D.; MURAKAMI, K. **Claiming our own space**: polyphony in teacher–student dialogue. **Linguistics and Education**, v. 23, n. 2, p. 200-210, 2012.

SOUZA, L. M. T. M. de. O conflito de vozes na sala de aula. In: CORACINI, M. J. R. F. (Org.) **O jogo discursivo na aula de leitura**: língua materna e língua estrangeira. Campinas: Pontes, 1995.

---

## CAPÍTULO 13

# PRODUÇÃO DE UM JORNAL COMO FERRAMENTA NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM DE CIÊNCIAS

Aliciane Madalena Fogaça

Jéferson Luis de Azeredo

Natan de Barros

Maristela Gonçalves Giassi

### INTRODUÇÃO

O Ensino de Ciências é caracterizado, ainda hoje, como muito teórico e com base nos livros didáticos. Porém, o mundo da ciência evolui constantemente, colocando dentro de nossas casas e nas mãos dos estudantes tecnologias e inovações que deixam algumas escolas parecendo ainda mais ultrapassadas e tradicionais. Dessa forma, é imprescindível a busca de novas ferramentas como alternativas para o ensino e aprendizado das Ciências e para despertar no aluno a criatividade como um impulso para atingir o conhecimento.

Corroborando com esta proposição, Thompson (1998) apresenta os meios de comunicação (televisão, jornal, revistas, internet, rádios etc.) como essa ferramenta capaz de contribuir com a aprendizagem, já que por suas próprias estruturas estimulam seus usuários a buscar novidades, a ler e a aprender por meio do novo.

Para o autor, “os meios de comunicação são rodas de fiar no mundo moderno e, ao usar estes meios, os seres humanos fabricam teias de significação para si mesmos” (THOMPSON, 1998, p. 20).

Entretanto, não só os estudantes precisam dominar esses meios, é necessário também que os professores evoluam com as novas tecnologias e apropriem-se dessas inovações para auxiliá-los em suas aulas. De acordo com Moran (2009), ainda existe um descompasso entre a inovação tecnoló-

---

gica e o domínio, por parte do professor, desses instrumentos. O autor acredita que os professores têm medo de revelar aos alunos suas dificuldades com a utilização de recursos midiáticos, por isso os evitam e mantêm-se no uso apenas do livro didático para seguirem com suas aulas.

A partir das vivências nas escolas, possibilitadas por meio do PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) e de outras literaturas (GIASSI, 2009), pôde-se perceber a carência de recursos nelas disponíveis, infelizmente, uma realidade das escolas brasileiras na atualidade. Esse fato conduz a muitas pesquisas na busca por formas que possam contribuir para o processo de aprendizagem dos estudantes. Assim, em uma escola onde atuamos como bolsistas do PIBID, em que não havia recursos de nenhuma outra ordem além dos livros didáticos e da biblioteca, com poucos exemplares de obras, dos quais a maioria era de livros didáticos mais antigos que os atuais, pensou-se em utilizar um recurso didático que possibilitasse trabalhar com um dos temas de ciências em curso, os vírus, utilizando a produção de um jornal falado e impresso.

O jornal impresso é o principal meio de comunicação da linguagem escrita (RABAÇA; BARBOSA, 1987), podendo ter um apelo em massa, atingindo toda a população ou apenas alguma parte dela, sendo regional, municipal ou impresso para interesses privados. Já Tahara (1987) observa que os jornais impressos podem servir como veículo de mídia seletiva, porque se destinam a informar, analisar e comentar os fatos para um segmento específico da população. Contudo, para a escola, ele terá além da função própria de levar informações a um seguimento específico (conteúdos para turma do 7º ano), a função de promover as habilidades de leitura, escrita e pesquisa, necessárias a estudantes de todos os graus de escolaridade. Paralelo a essas habilidades, praticamos também a possível interdisciplinaridade, tão recomendada pelos documentos oficiais da educação de nosso País, como os PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) e as DCN (Diretrizes Curriculares Nacionais), além das Propostas Curriculares Estaduais, como temos em Santa Catarina.

Com a produção de um jornal como recurso educacional, fomos além da narrativa, pois deveria acontecer a busca pelo conteúdo real e de caráter científico sobre o tema determinado para a atividade. De acordo com Sodré e Ferrari (1986), a narrativa jornalística permite um maior aprofundamento dos assuntos, possibilita maior elaboração e detalha-

---

mento e torna-se mais funcional que o relato simples, que é mais discreto e reduzido. Para os autores,

O desdobramento das clássicas perguntas a que a notícia pretende responder (quem, o quê, como, quando, onde, porquê) constituirá de pleno direito uma narrativa, não mais regida pelo imaginário, como na literatura de ficção, mas pela realidade factual do dia-a-dia, pelos pontos rítmicos do cotidiano que, discursivamente trabalhados, tornam-se reportagem. (SODRÉ; FERRARI, 1986, p. 11)

Para este capítulo, apresentaremos uma atividade desenvolvida com estudantes do 7º ano de uma escola da rede pública municipal de Criciúma, SC. O conteúdo tratado foi vírus, que por apresentar uma estrutura microscópica e ao mesmo tempo ser tão nefasto, muitas vezes se torna difícil para os estudantes imaginá-lo e, mais ainda, compreendê-lo. Assim, o objetivo deste capítulo é relatar uma aula de Ciências utilizando-se, para isso, a produção de um jornal falado e escrito sobre os vírus.

## **METODOLOGIA**

A atividade foi desenvolvida com 17 estudantes do 7º ano no momento em que a professora regente começou a trabalhar com o conteúdo vírus. De acordo com a professora de Ciências da turma, os estudantes apresentam dificuldade para compreender esta matéria e solicitou aos bolsistas alguma estratégia para lidar com ela. Assim, tendo em conta os estudos bibliográficos anteriores, definiu-se pela produção do jornal falado e escrito por considerar que além de proporcionar aprendizagem dos conhecimentos científicos, facilita também outras habilidades como: raciocínio lógico, leitura, interpretação, escrita, criatividade e pesquisa. Acima de tudo, estaríamos, inclusive, realizando uma atividade interdisciplinar, pois iríamos além do conteúdo vírus.

Nesse contexto, procuramos envolver os estudantes em uma pesquisa espontânea e ativa, levando-os a construir o conhecimento sobre o conteúdo proposto por meio da criação do jornal.

---

## APLICAÇÃO

Porque estávamos em um momento em que se falava sobre a “gripe A”, utilizamos como recurso várias reportagens de jornais, escritos e também virtuais, que iam surgindo com informações sobre a referida gripe. Junto às informações, alguns dos alunos trouxeram também conteúdos de caráter científico sobre a infestação viral. Estes foram estudados pelos bolsistas que procuravam confirmar a cientificidade das informações e se eram levados para a aula como recursos para as pesquisas dos estudantes. Paralelo a isso, foram disponibilizados para os alunos livros didáticos e outros recursos trazidos por eles, pelos bolsistas e pelo professor.

A atividade seguiu um breve roteiro: primeiramente os alunos foram divididos em duplas, foram sorteados para cada dupla dois tipos de doenças causadas por vírus e algumas seções (Política, Mundo, Economia, Esporte, Lazer...), que compõem um jornal.

A ideia principal foi desenvolver uma matéria “fictícia”, porém, de forma criativa e com as informações científicas corretas, sobre as doenças causadas pelos vírus que cada dupla pegou.

A atividade foi dividida em quatro aulas (um mês de aplicação). Na primeira aula foi realizada a explicação da atividade, orientando todo o seu desenvolvimento. Um dos alunos de cada dupla recebeu uma doença causada por vírus (Aids, Gripe, Resfriado, Gripe Espanhola, H1N1, entre outras) e o outro recebeu uma seção de jornal, e, a partir deste ponto, deu-se início à produção textual das matérias fictícias, que deveriam estar calcadas no conhecimento científico no que se referia aos aspectos relacionados aos vírus.

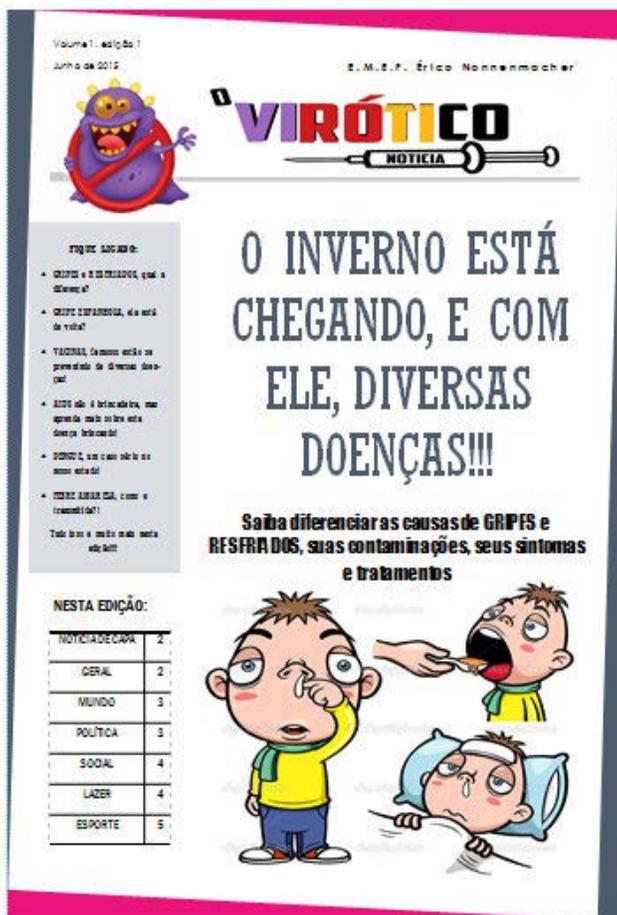
Na segunda e terceira aulas, o tempo proposto foi para a produção física do material, que deveria ser entregue em folha A3, oferecida pelo professor, na qual os alunos deveriam esquematizar sua matéria com a notícia e imagens para a montagem do jornal.

Na quarta aula, foi a entrega dos materiais físicos e a apresentação do “Jornal Falado”, onde todas as notícias foram apresentadas oralmente como em um jornal televisionado (cada dupla fez sua explanação).

A partir das informações levantadas com a atividade, desencadeou-se a produção de um jornal rico em informações, criado pelos próprios alunos, que recebeu uma edição digital (Figura 1). A edição, no seu formato

final, foi realizada por um bolsista que recolheu todos os materiais produzidos pelos estudantes para esse fim, pois na escola não havia mais sala de informática. Todos os computadores estavam defeituosos e não estavam recebendo manutenção. Ainda hoje não há sala de informática, e no seu lugar foi estruturada mais uma sala de aula.

Figura 1: Capa do Jornal.



Fonte: Arquivo dos autores.

Figura 2: Página de Esporte do Jornal.

**ESPORTE**

**O JOGADOR NEYMAR É VISTO EM UM CLÍNICA ESPECIALIZADA FAZENDO A VACINA CONTRA A “GRIPE A”**

**“Neymar estava com sintomas de uma gripe rara e perigosa”**

Neymar, jogador de futebol, estava com sintomas de uma gripe rara e perigosa, acabou fazendo um exame e descobriu que não era, mas sim um forte resfriado. Tomando as medicações corretas para se tratar, se recuperou, mas mesmo assim fez uma vacina para garantir que não pegasse essa gripe, pois é sempre bom se prevenir.



**Ka**  
Jornalistas de “O Virêdoo Notícias”

Fonte: Arquivo dos autores.

Como referência e material de apoio aos alunos, foi utilizado o livro didático *Ciências: Os seres vivos*, volume de 7º ano, de Carlos Barros e Wilson Paulino, material este presente na sala de aula como o livro didático oferecido à turma, mas os alunos puderam utilizar também outras fontes de pesquisa, como seus celulares com acesso à internet, revistas e cópias de jornais levadas pelos bolsistas do PIBID.

# CONHEÇA MAIS NOTÍCIAS DE O VIRÓTICO NOTÍCIAS

Figura 3: "Aids", seção LAZER.

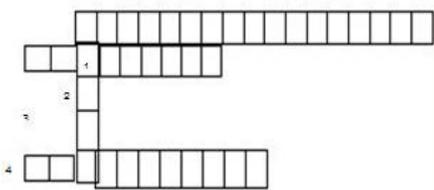
**LAZER**

**APRENDA MAIS SOBRE O VÍRUS DA AIDS**

“ A AIDS, ou SIDA (Síndrome da Imunodeficiência Adquirida) com o é conhecida no Brasil, não tem cura, por isso sua prevenção deve ser feita com o uso de PRESERVATIVOS na hora da relação sexual.”



O HIV é um vírus que contém material genético dentro.



- 1) QUAL O RIBOSSO QUE A AIDS PODE CAUSAR?
- 2) O QUE CONTÉM DENTRO DO VÍRUS DA AIDS
- 3) O QUE PROCURA A CÉLULA PARA APLICAR O VÍRUS
- 4) QUANDO O SER HUMANO MORRE, QUAL A POSSIBILIDADE DADA AO VÍRUS?

**Magden e Vázara**  
Jornalistas do "O Virótico notícias"

Fonte: Arquivo dos autores.

Figura 4: Gripe Espanhola, seção POLÍTICA.

**POLÍTICA**

**PRESIDENTE DILMA É INFECTADA COM A GRIPE ESPANHOLA**

“ A presidente Dilma se encontra muito doente internada do Hospital São José, em Criciúma.”

A presidente Dilma foi viajar para a Espanha, chegando lá, começou a ter febre e mal estar. Atualmente se encontra muito doente internada no Hospital São José, em Criciúma.

contagiosa, era um doença branda não causando mais do que 3 dias de febre e mal estar. Sua segunda aparição em Agosto do mesmo ano, tornou-se mortal. A primeira notícia da Gripe Espanhola no Brasil foi em Setembro de 1918. Em novembro deste mesmo ano, havia se espalhado por várias cidades portuguesas. Esta doença devastadora está ocorrendo em 2015, depois de 97 anos. Agora é só esperar por melhoras da presidente.

CONHEÇA A GRIPE ESPANHOLA

Esta doença começou na Espanha, no ano de 1918. Seu primeiro aparecimento em Fevereiro de 1918, embora bastante



**Tiago**  
Jornalista do "O Virótico notícias"

Fonte: Arquivo dos autores.

---

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

A atividade de produção do jornal realizada com a turma do 7º ano permitiu-nos destacar alguns aspectos relativos ao processo ensino-aprendizagem. Primeiramente, constatou-se que tratar de temas mais abstratos, torna-se mais produtivo, pois são mais bem assimilados pelos estudantes quando tratados de forma mais lúdica, envolvente e criativa. As experiências em outras aulas com temas semelhantes, na própria turma, e em outras, por nós vivenciadas com o PIBID, mostrou-nos a diferença na participação e envolvimento dos estudantes com o assunto, assim como, nos resultados de avaliações. Possibilitando, inclusive, perceber melhor os conhecimentos prévios dos alunos sobre o mote.

Outra observação realizada diz respeito à obtenção dos conteúdos descritos no jornal, ou seja, a pesquisa realizada. Percebemos o empenho de todos em trazer informações corretas e além daquelas do livro didático. Algo pouco observado em outras pesquisas solicitadas para realizar em casa, onde apenas se “copiam e colam” as informações solicitadas. A forma dinâmica e séria na busca da informação correta apresentada por todos, leva-nos a refletir sobre as pesquisas nas escolas. Demo (2014) chama a atenção que ainda é difícil imaginar um aluno pesquisador, já que se espera que ele apenas escute aula, tome nota e realize a prova, isso no dia a dia. Segundo o autor, a leitura ainda não é parte da aprendizagem, especialmente para algumas disciplinas, aparecendo apenas como atividade especial, opcional, esporádica. Produzir conhecimentos está fora da realidade de professores e alunos.

O autor chama a atenção para a importância da mediação e acompanhamento do professor nesta ação. Para Demo (2014), o princípio de aprender pela pesquisa é o ideal na sala de aula. Pois neste ato o estudante entra de cabeça no conteúdo, ele se envolve com o contexto e ele produz.

O autor destaca, ainda, que embora de alto valor científico e tecnológico, a internet acaba perdendo o seu lugar devido ao mau uso que é feito dela quando se fala em pesquisa. Daí a importância da mediação do professor. Assim, produzir conhecimento parece algo distante das escolas.

A pesquisa e a produção do jornal, realizadas em sala, tiveram a orientação dos bolsistas e da professora da classe, o conhecimento concre-

---

tizou-se nesta mediação. Poderia ser apenas mais uma atividade para ocupá-los, porém, o objetivo foi a aprendizagem.

Estimular os alunos para o processo de construção do conhecimento, segundo Vygotsky (2003, p. 75), é parte da mediação que o professor deverá fazer, pois assim possibilitará ao estudante motivar-se a aprender, pois, para o autor, “Não é possível exercer uma influência direta e produzir mudanças em um organismo alheio, só é possível educar a si mesmo, isto é, modificar as reações inatas através da própria experiência.” A experiência da produção oferece essa possibilidade.

Corroborando com as proposições de Vygotsky, Pozo (2004) afirma que o professor deve propiciar andaimes que sustentem a construção do conhecimento, retirando gradativamente esses apoios quando perceber que a construção está se solidificando. Assim, a atividade de pesquisa e produção de um material que exija o conhecimento do conteúdo nele tratado e que cobre a criatividade contribui para que o estudante vá construindo para si, vá ampliando e estruturando os alicerces do seu conhecimento.

Os alicerces podem ir se estabelecendo a partir dos conhecimentos que os alunos já possuem, pois, de acordo com Moreira (2006), essas informações contribuem para dar significado aos novos conhecimentos e apresenta-nos a aprendizagem significativa. Para o autor, ela vai ocorrer quando,

a nova informação “ancora-se” em conceitos relevantes (subsúncos) preexistentes na estrutura cognitiva. Ou seja, nova ideia, conceitos, proposições podem ser apreendidos significativamente (e retidos) na medida em que outras ideias, conceitos, proposições, relevantes e inclusivas estejam, adequadamente claros e disponíveis, na estrutura cognitiva do indivíduo, e funcionem dessa forma, como ponto de ancoragem às primeiras. (MOREIRA, 2006, p. 15).

Moreira (2006) observa que para uma aprendizagem mais eficiente o professor pode conduzir sua aula partindo dos conhecimentos prévios de seus alunos e de estratégias diversificadas e motivadoras, com as quais possam interagir fazendo associações que permitam a ancoragem dos novos conceitos (e a produção do jornal pode ser incluída nelas).

---

Também a favor de uma atividade produtiva, comprometida com o conhecimento, porém prazerosa, trazemos Snyders (1988), que trata da alegria que a escola e a aprendizagem podem proporcionar a quem aprende. O autor questiona-se e nos leva também a questionar: Que satisfação oferece a escola aos jovens que passam tanto tempo de sua vida nela? “Que satisfação poderia, deveria dar uma tão longa escolaridade a essa massa de alunos?” (SNYDERS, 1988, p. 12). Como as formas tradicionais de ensino poderão contribuir para a satisfação de estarmos na escola, se na maioria dos casos ela é coibitiva, impositiva e determina todas as nossas ações? O autor entende que é necessário explorar a satisfação presente na escola, descobrir esse potencial do presente para oferecê-lo já ao estudante e não apenas o que espera no futuro.

Nesse sentido, é possível participar e encontrar alegrias no seu desenvolvimento. Conforme observa Snyders (1988, p. 14), “Na escola trata-se de conhecer alegrias diferentes que as da vida diária; coisas que sacodem, interpelam, a partir do que os alunos mudarão algo em sua vida, darão um novo sentido a ela, darão um novo sentido à sua vida [...]”.

A diversão vem associada ao prazer, e o prazer de uma atividade diferente em sala de aula auxilia no aprendizado. Snyders (1988) defende uma pedagogia que possibilite a formação do indivíduo, que lhe permita ter alegria e possibilite entender e atuar na sociedade.

Nesse cenário, este capítulo visa contribuir para o processo ensino-aprendizagem de Ciências, embasado em uma metodologia de trabalho que contribua para que o aluno possa construir seu conhecimento, levando-o a refletir e buscar soluções para situações desafiadoras e, a partir delas, olhar para o conhecimento científico como quem entende do que está tratando e não apenas copiando palavras sem sentido.

Com incentivo, os alunos puderam se expressar livremente, puderam criar, pesquisar, escrever e recriar suas notícias para que elas se assemelhassem, o máximo possível, a uma linguagem jornalística, uma reportagem. A reportagem é um espaço que pode ser bem aproveitado, seu texto permite uma maior liberdade de experimentações, uma vez que seu estilo é menos rígido que o da notícia. Para Sodré e Ferrari (1986, p. 9), a reportagem é “uma narrativa – com personagens, ação dramática e descrições de ambiente – separada, entretanto, da literatura por seu compromisso com a objetividade informativa”.

---

Com esse tipo de prática, em que se deve desenvolver uma “matéria” bem redigida, que se apresente de forma clara, simples e completa, o aluno exercita uma atividade não convencional, reforçando sua escrita, sua narração e aprende a linguagem jornalística. Para Garcia (1992, p. 27):

Uma riqueza que o jornalista precisa ter e mostrar: a do vocabulário. Mas sem ostentação. Não se trata de tirar do baú o polissílabo desconhecido, mas de procurar a palavra que melhor descreve situação, cena ou episódio. Não é pedido a ninguém que tenha um dicionário na cabeça: mas exige-se de todos que conheçam o significado exato de cada termo que usarem.

O professor precisa questionar o aluno e fazê-lo ser o produtor e o direcionador das aulas. Para produzir uma notícia é preciso conhecer de fato o assunto, pois, desse modo, o tema passa a fazer parte do seu cabedal de conhecimentos. Com a atividade prática desenvolvida, percebemos que uma aula bem elaborada pode estimular o aluno no seu aprendizado, porém, mesmo uma atividade dinâmica necessita de uma base de informações.

Teoria e prática não têm sentido isoladas, sozinhas, adverte Demo (1996), reforçando a importância de desenvolver uma conexão entre elas. Andrade (2003, p. 137) também advoga que o grande desafio do professor é “produzir um material didático capaz de provocar ou garantir a necessária interatividade do processo ensino-aprendizagem”.

As aulas de aplicação da atividade do jornal proporcionaram grande produção e interesse por parte dos alunos, gerando um *feedback* muito positivo. A euforia nos encontros fez com que as aulas fossem barulhentas e movimentadas, contudo havia participação em todas elas, e existia interesse e grande produção por parte dos alunos, que puderam criar e recriar infinitas vezes.

As aulas não precisam ser silenciosas para serem boas, o silêncio remete ao tradicional, onde há apenas uma voz ativa e os alunos tornam-se apenas ouvintes passivos, sem questionamentos, somente ouvintes. Isso não os inclui no ensino, apenas os deixa a mercê dos assuntos, na periferia do conhecimento. Para Freire (2005, p. 66), essa educação “se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante”. Para Freire (2005), nosso papel como professores não é apenas mostrar nossa visão de mundo, mas, sim, dialogar também sobre a dele. É

---

também ampliar a do aluno, que muitas vezes veio da “educação bancária” estabelecida em muitas escolas. Nesse tipo de educação, para Freire (2005, p. 67), “não há criatividade, não há transformação, não há saber. Só existe saber na invenção, reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente que os homens fazem com o mundo e com os outros”. Para o autor, a ação leva a consolidar o verdadeiro ato de aprender.

No sentido da ação, especialmente para os jovens, que pelo imperativo de sua idade são inquietos e dinâmicos, sempre ligados a tudo à sua volta, a diversificação na forma de ministrar nossas aulas é fundamental, e o uso de práticas mais dinâmicas – como a produção do jornal – apresentou excelentes resultados. Contamos, para isso, também, com o uso de tecnologias, que atualmente têm forte apelo nas escolas e na mídia, embora o uso do celular seja absolutamente controverso e na maioria das escolas proibido. Este pequeno dispositivo presente na vida dos alunos, que possui internet, rádio, telefone e TV, todas as mídias em um único aparelho, pode ser um forte aliado dos professores em diversos aspectos, como o foi na produção de nosso jornal.

Fortalecendo a inserção destas mídias em nosso cotidiano, Assmann (2005, p, 18) afirma que,

As novas tecnologias da informação e da comunicação já não são meros instrumentos no sentido técnico tradicional, mas feixes de propriedades ativas. As novas tecnologias ampliam o potencial cognitivo do ser humano (seu cérebro/mente) e possibilitam míxagens cognitivas complexas e cooperativas.

Com a internet como aliada, o professor consegue utilizá-la para pesquisas em sala de aula, podendo encontrar notícias atuais e informações adicionais em poucos minutos. Mesmo com a falta de recursos midiáticos nas escolas, os celulares com internet (*Wi-Fi* ou 3G e 4G) tornam-se ferramentas que só vêm a acrescentar e retirar um pouco do foco “quadrado” de vídeos e livros didáticos. Dines (2007) publicou um texto bastante significativo sobre a internet, chamando a atenção para a sua imersão na vida das pessoas. Segundo o autor, a internet veio para ficar, é forma de participação, meio de expressão, ferramenta, veículo de informação, entretenimento, e tornou-se uma espécie de existência virtual, extraterrena, que tem como rival a TV. Para o autor, os jornais e revistas são outra coisa que mantém o seu valor e reconhecimento social.

---

Pode-se observar na atividade do jornal que o uso em conjunto dessas mídias proporcionou aos estudantes participantes da atividade uma excelente aprendizagem. Chamou a atenção a forma como os mesmos assumiram o papel na produção da tarefa proposta e trouxeram informações precisas sobre o tema que coube a cada um, dentro do formato jornalístico solicitado. Observou-se também que em todas as etapas da atividade, os estudantes portaram-se como profissionais no que estavam fazendo e assim como propõe Snyders (1988), percebeu-se muita alegria naqueles dias na escola.

## CONCLUSÃO

O material desenvolvido na atividade proposta contribuiu para atingirmos nosso objetivo referente ao aprendizado sobre o tema vírus. Ele foi ocasionalmente uma temática interdisciplinar que cobrou dos alunos muitas habilidades que uma simples leitura e síntese de texto.

Percebeu-se que a associação de materiais simples com problematização e criatividade foi receita para o desenvolvimento do conhecimento dos alunos, que além do aprendizado, puderam se divertir e sentiram-se importantes com a produção gerada.

O trabalho obteve três resultados finais: jornal impresso, jornal falado e jornal digitalizado para as mídias atuais. O sentimento dos docentes ao executar trabalhos como este pode ser muito positivo, mas há que se dedicar e aceitar sair da zona de conforto da sala enfileirada, quieta, apenas ouvindo.

O professor além de grande incentivador precisa também avaliar a atividade. Por meio das apresentações dos estudantes, o docente poderá perceber o grau de conhecimento e compreensão do grupo em relação ao que foi produzido. Perceberá também o processo de diálogo que os estudantes estabeleceram em toda a produção, suas atitudes críticas, questionamentos e reflexões manifestadas pelo grupo.

Como desdobramentos ou variações do trabalho proposto, pode-se propor uma sequência de jornais em uma lógica de conteúdos que, ao final do ano, possa se transformar em cartilha ou pequeno livro que poderá ser utilizada(o) pelos estudantes das séries iniciais do Ensino Fundamental.

---

Outra proposição possível da atividade, especialmente para escolas com turmas muito grandes, ou que o professor não dar conta de seu planejamento, consiste em criar os Clubes de Ciências, onde se poderá trabalhar com o jornal nos mais diversos conteúdos científicos, ou como complemento de atividades especiais de suas aulas.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, A. F. Construindo um ambiente de aprendizagem à distância inspirado na concepção sociointeracionista de Vygotsky. In: SILVA, M. (Org.). **Educação online**. São Paulo: Loyola, 2003.

ASSMANN, H. (Org.). **Redes digitais e metamorfose do aprender**. Petrópolis: Vozes, 2005.

DEMO, P. **Educar pela pesquisa**. Campinas: Autores Associados, 1996.

DEMO, P. Educação Científica. **Revista Brasileira de Iniciação Científica**, vol. 1, n. 1, maio/2014.

DINES, A. Apocalípticos e futuristas: a “morte” dos jornais é um bom negócio. **Observatório da Imprensa**, 2007. Disponível em: <<http://www.tvebrasil.com.br/observatorio>> Acesso em: 15 mar. 2016.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 41. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GARCIA, L. O Globo: **Manual de redação e estilo**. São Paulo: Globo, 1992.

GIASSI, M. G. **A contextualização no ensino de biologia**: um estudo com professores de escolas da rede pública estadual do município de Criciúma, SC. 2009. Tese (Doutorado em Educação Científica e Tecnológica) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

LEITE, L. S. (Coord.). **Tecnologia educacional**: descubra suas possibilidades na sala de aula. Petrópolis: Vozes, 2003.

MORAN, J. M. **Mudar a forma de ensinar e de aprender com tecnologias**: transformar as aulas em pesquisa e comunicação presencial-virtual. 2009. Disponível em: <<http://www.eca.usp.br/prof/moran/uber.htm>>. Acesso em: 15 mar. 2016.

MOREIRA, M. A. **A Teoria da Aprendizagem Significativa e sua implementação em sala de aula**. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2006.

- 
- 
- POZO, J. I. **Aprendizes e Mestres**. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- RABAÇA, C. A.; BARBOSA, G. **Dicionário de comunicação**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1987.
- SNYDERS, G. **A alegria na Escola**. São Paulo: Manole, 1988.
- SODRÉ, M.; FERRARI, M. H. **Técnica de Reportagem**: notas sobre a narrativa jornalística. São Paulo: Summus, 1986.
- TAHARA, M. **Mídia**. São Paulo: Global, 1987.
- THOMPSON, J. **A mídia e a modernidade**: uma teoria social da mídia. Petrópolis: Vozes, 1998.
- VYGOTSKY, L. S. **Psicologia pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2003.



# PIBID



Realização:



UNAHCE  
Unidade Acadêmica  
de Humanidades,  
Ciências e Educação

Apoio:



C A P E S



ediunes

ABEU  
Associação Brasileira  
das Editoras Universitárias

