

Adrian Alvarez Estrada
Cléria Maria Wendling
Fábio Lopes Alves
Organizadores

PIBID PEDAGOGIA **NO COTIDIANO ESCOLAR:** Experiências Formativas

Adrian Alvarez Estrada
Cléria Maria Wendling
Fábio Lopes Alves
Organizadores

PIBID PEDAGOGIA NO COTIDIANO ESCOLAR: Experiências Formativas



Porto Alegre, 2016

Revisão:

Os autores.

Produção Gráfica e impressão:

Evangraf - (51) 3336.2466

Conselho Editorial:

Antonio Sidekum (Ed. Nova Harmonia), Arthur Blasio Rambo (UNISINOS),
Avelino da Rosa Oliveira (UFPEL), Danilo Streck (UNISINOS),
Elcio Cecchetti (UFSC e UNOCHAPECÓ), Ivoni R. Reimer (UCG),
Luís H. Dreher (UFJF), Marluza Harres (UNISINOS),
Martin N. Dreher (IHSL e CEHILA), Oneide Bobsin (Faculdades EST),
Raúl Fornet-Betancourt (Uni-Bremen e Uni-Aachen/Alemanha),
Rosileny A. dos Santos Schwantes (UNINOVE).

Apoio Financeiro:

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES

Realização:

Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID/Unioeste
Rua Universitária, 1619 - Jardim Universitário - CEP 85819-100 - Cascavel-PR
E-mail: pibid@unioeste.br

É proibida a reprodução total ou parcial desta obra,
por qualquer meio e para qualquer fim, sem a autorização prévia,
dos autores. Obra protegida pela Lei dos Direitos Autorais.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

P584 PIBID pedagogia no cotidiano escolar : experiências formativas /
Adrian Alvarez Estrada, Cléria Maria Wendling, Fábio Lopes
Alves, organizadores. – Porto Alegre : Evangraf : Unioeste,
2016.
167 p.

Inclui bibliografia.
ISBN 978-85-7727-832-9

1. Educação - Filosofia. 2. Professores - Formação - Brasil.
3. Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
(Brasil). 4. Alfabetização. 5. Aprendizagem. 6. Universidade
Estadual do Oeste do Paraná. Curso de Pedagogia. I. Estrada,
Adrian Alvarez. II. Wendling, Cléria Maria. III. Alves, Fábio Lopes.

CDU 37.01(81)
CDD 370.1

(Bibliotecária responsável: Sabrina Leal Araujo – CRB 10/1507)

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	5
A FENOMENOLOGIA HERMENÊUTICA DE GASTON BACHELARD: APONTAMENTOS ESPARSOS RENATO BELLOTTI SENICATO LUZIA BATISTA DE OLIVEIRA SILVA	10
A INTERDISCIPLINARIDADE NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO: UMA EXPERIÊNCIA QUE DÁ CERTO CRIS LOUIZE DOS SANTOS LARISSA PARIZOTTO THATIANA ALVES CRISTIANE APARECIDA RIBEIRO BUENO	21
CONTRIBUIÇÃO DO PIBID NA FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR JESSICA STORCH LUFT JESSICA DA SILVA LORENÇO	32
EXPERIÊNCIA NO PIBID: ATIVIDADE LÚDICA COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA NA ALFABETIZAÇÃO DA CRIANÇA SUZANA TEREZINHA BENEDET MARTINS JESSICA DA SILVA LORENÇO	46
INDISCIPLINA ESCOLAR: PONTOS DE REFLEXÃO ELOISA AIMI CASAGRANDE LUCIANA SILVEIRA POMPEU SIMONE AMARAL DE ANDRADE	57
O GÊNERO NA ROTINA ESCOLAR DE PROFESSORAS ATAIR JOSÉ BERNARDINO DE JESUS ANDRÉA CRISTINA MARTELLI	67

O PAPEL DO SUPERVISOR/PIBID NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PEDAGÓGICA DOS ACADÊMICOS DE PEDAGOGIA

CRISTIANE APARECIDA RIBEIRO BUENO 77

O PIBID NA CONSTRUÇÃO DE UMA PRÁTICA INTERDISCIPLINAR

ANA CAROLINI SELL

SILVANE NAZARIO DA SILVA

ATAIR JOSÉ BERNARDINO DE JESUS

CRISTIANE APARECIDA RIBEIRO BUENO 86

POR UMA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO MEDIADOS PELO IMAGINÁRIO

LUZIA BATISTA DE OLIVEIRA SILVA

RENATO BELLOTTI SENICATO 98

REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA DOCENTE A PARTIR DA REALIDADE ESCOLAR: RELATO DE EXPERIÊNCIA DO PIBID

SILVANE NAZARIO DA SILVA

CRISTIANE APARECIDA RIBEIRO BUENO 118

ANÁLISE DOS REGISTROS EM DIÁRIO DE BORDO SOBRE ALFABETIZAÇÃO

CLÉRIA MARIA WENDLING

SIRLENE DANIEL CAMPOS 129

O COTIDIANO DE UMA SUPERVISORA PIBID: NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS

EDINEUZA GISLENE FARIA BARBOSA 143

EXPERIÊNCIAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM: PIBID E A ESCOLA

ÉLEANDRO COSTA DE CAMARGO

JESSICA DA SILVA LORENÇO 155

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES 165



APRESENTAÇÃO

A coletânea *PIBID Pedagogia no cotidiano escolar: experiências formativas* apresenta reflexões e resultados dos pibidianos do curso de Pedagogia da Unioeste/Cascavel em seu percurso formativo.

Os 13 artigos aqui apresentados versam sobre vários temas, desde o cotidiano do trabalho pedagógico de uma supervisora, passando pela indisciplina, alfabetização, a prática docente e os registros de diário de bordo, dentre outros.

Em “A fenomenologia hermenêutica de Gaston Bachelard: apontamentos esparsos”, Renato Belotti Senicato e Luiza Batista de Oliveira Silva indicam que “as propostas de Bachelard parecem nos serem oferecidas como um convite, um convite para uma festa inédita. Uma festa inédita? Não. É melhor, pois, que pensemos em uma preparação inédita para uma festa de possibilidades outras. Uma festa humana” e que “a imaginação não é, como sugere a etimologia, a faculdade de formar imagens da realidade [...] é a faculdade de formar imagens que ultrapassam a realidade”.

Cristiane Aparecida Ribeiro Bueno, Cris Louize dos Santos, Larissa Parizotto e Thatiana Alves analisam a importância da interdisciplinaridade no processo de alfabetização, considerando-a enquanto ação ativa do educador. Para tanto, explicitam algumas experiências realizadas por meio de regências em uma turma de primeiro ano e duas turmas de segundos anos da educação básica, tendo a interdisciplinaridade como prática, e nos apresentam reflexões sobre as especificidades desta prática, em “A interdisciplinaridade no processo de Alfabetização: uma experiência que dá certo”.

“A contribuição do Pibid na formação inicial do professor” é o texto de autoria de Jessica Storch Luft e Jessica da Silva Lorenço. As autoras

entendem que “o PIBID media o processo de construção do conhecimento científico pedagógico, por meio da integração da teoria – que se aprende na Universidade – e a prática reflexiva crítica – que se vivencia nas escolas. Estas, por sua vez, fundamentarão a prática profissional desses futuros professores que, claramente, estarão muito bem preparados para o trabalho sério, comprometido, com experiências e conhecimentos práticos que contribuirão, ainda mais, para que sejam profissionais de qualidade”.

Em “Experiência no Pibid: atividade lúdica como ferramenta pedagógica na alfabetização da criança”, Suzana Terezinha Benedet Martins e Jessica da Silva Lorenço relatam experiências de ensino e aprendizagem, vivenciadas nas observações participativas e docências, na Escola M. M. L. P. e, também, analisam a utilização das atividades lúdicas como ferramenta pedagógica na alfabetização.

O texto 5 – “Indisciplina escolar: pontos de reflexão”, escrito a seis mãos por Eloisa Aimi Casagrande, Luciana Silveira Pompeu e Simone Amaral de Andrade –, propicia ao leitor uma reflexão sobre um dos principais problemas vivenciados nas escolas em seu cotidiano: a indisciplina escolar. As autoras apresentam vários elementos da realidade para provocar o debate e seu trabalho “apresenta incertezas cujo olhar parte de dentro da escola. Sua complexidade nos impõe mais reflexão e, ao mesmo tempo, grita por socorro. Portanto, colocamos questões preliminares, com base em nossas observações e na literatura disponível, visando a que o limite do trabalho realizado não se justifica pronto e acabado, havendo, ainda, muito para ser pesquisado”.

Outra temática bastante atual no cenário educacional é a questão de gênero. Atair Benedito de Jesus e Andréa Cristina Martelli nos apresentam o posicionamento de professoras da educação básica diante do tema e “minimamente uma noção de como as professoras envolvidas com o PIBID trabalham em suas salas de aula com a relação entre meninos e meninas, além de aprofundarmos o estudo sobre a temática, o que nos servirá de base para a construção de outros trabalhos na área”, em “O gênero na rotina escolar de professoras”.

O papel do supervisor do PIBID foi outro assunto debatido, em “O Papel do Supervisor/Pibid no processo de construção da identidade pedagógica dos acadêmicos de Pedagogia”, por Cristiane Aparecida Ribeiro Bueno. A autora propõem “refletir e explicitar neste trabalho qual a contribuição do supervisor no que tange a formação do acadêmico participante do PIBID” e conclui que “ao refletir sobre o papel do supervisor no andamento das atividades do projeto PIBID, é possível ressaltar que este se faz fundamental, pois exerce o papel de facilitador do processo de inserção dos nossos futuros educadores na realidade educacional. Além disso, contribui com o processo de formação dos mesmos, estabelecendo a ‘ponte’ entre as discussões acadêmicas e a realidade empírica”.

Analisar a interdisciplinaridade no PIBID é objetivo de Ana Carolini Sell, Silvane Nazario da Silva, Atair José Bernardino de Jesus e Cristiane Aparecida Ribeiro Bueno em “O Pibid na construção de uma prática interdisciplinar”, ao refletir sobre “a observação-ação colaborativa realizada em uma turma de 3º ano do Ensino Fundamental da Escola M. M. N”. Os autores entendem que a interdisciplinaridade supre a visão fragmentada do conhecimento e articula as diversas áreas do conhecimento, e que “a interdisciplinaridade vem para complementar as disciplinas, criando uma nova ideia de conhecimento, uma visão voltada para a totalidade, e não se limitando apenas ao entrelaçamento de disciplinas no ensino fundamental”.

Em outro artigo, Luzia Batista de Oliveira Silva e Renato Bellotti Senicato voltam-se à alfabetização e ao letramento pelo viés do imaginário. Ao analisar a temática proposta, percorrem vários caminhos, por Paulo Freire, Bachelard, Walter Benjamin e Paul Ricouer. Concluem que “a imaginação nos permite ter razões para duvidar das coisas, explorar múltiplas possibilidades de agir e executar ações mais aprimoradas; é a faculdade que explora o possível e germina novidades; é ela que antecipa e projeta futuros possíveis”.

Outro texto sobre a prática docente é “Reflexão sobre a prática docente a partir da realidade escolar: relato de experiência do Pibid”, de Silvane Nazario da Silva e Cristiane Aparecida Ribeiro Bueno. No texto as autoras

têm por objetivo “apresentar algumas reflexões sobre as práticas educativas realizadas em uma turma de 3º ano do Ensino Fundamental da Escola M. M. N., realizadas como parte do andamento do projeto, desenvolvido pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná”. Enfatizam que “a clareza do viés teórico-metodológico é fundamental para que o profissional possa desempenhar seu trabalho, correspondendo com a proposta curricular adotada pela escola [...] as abordagens feitas neste texto não se referem somente à escola citada, pois a educação é um problema nacional, não se resume a uma determinada comunidade. Porém ao refletirmos sobre as problemáticas educacionais que estão a nossa volta, e também sobre os resultados, somos motivados a reagir na busca de uma educação de qualidade, redimensionando nossa prática e exercendo a práxis pedagógica”.

“Análise dos registros em diário de bordo sobre alfabetização” é o texto de Cleria Maria Wendling e Sirlene Daniel Campos. Consideram que “[...] o diário de bordo é um instrumento de trabalho do professor, pois nele podem ser relatados, em forma de catarse, elementos empíricos e reflexivos sobre os acontecimentos da classe, os interesses e motivação das ações realizadas, o nível de acessibilidade das informações, a organização do espaço, a distribuição do tempo e tipo de tarefas realizadas”. As autoras evidenciam que “a análise desses relatos e a reflexão sobre as práticas realizadas na escola é uma ferramenta fundamental para mudar a realidade da alfabetização e da educação escolar do país. Quando o professor puder desenvolver prática de reflexão crítica sobre seu trabalho, profissionalizando-se e tomando as rédeas do processo educacional, desde a deliberação curricular até a responsabilidade pela aprendizagem dos alunos, podemos ter práticas mais racionais e melhores. O Pibid tem um grande potencial nesse sentido, pois possibilita que a aula volte a ser o objeto de investigação da educação”.

Edineuza Gislene Faria Barbosa faz um relato de sua trajetória no PIBID em “O cotidiano de uma supervisora Pibid: narrativas autobiográficas”. Para a autora, a participação no programa oportunizou uma mudança em sua postura profissional: “[...] mudei praticamente todo meu pensamento de como elaborar as aulas, como ministrá-las de forma lúdica e agradável

aos alunos, inserindo jogos, leitura infantil, cantigas, brincadeiras, o que está se refletindo, principalmente esse ano, no aprendizado dos alunos. Até aqueles alunos com dificuldades, que apesar de não estarem lendo e escrevendo como os demais, já estão no processo de compreensão de como se dá a escrita, pois já estão juntando as sílabas e compreendendo o que estão lendo”.


O último texto dessa coletânea, “Experiências de Ensino e Aprendizagem: Pibid e a Escola”, de Eleandro Costa de Camargo e Jessica da Silva Lorenço, versa sobre a primeira experiência docente de um acadêmico, proporcionada pelo programa: “Poder estar em sala de aula, aprendendo com os professores experientes, com os alunos e, principalmente, com cada experiência, geram aprendizagens que sem dúvida serão essenciais para uma atuação profissional de qualidade no futuro, apresentamos mais segurança, domínio de turma, mais preparo e, principalmente, compreensão sobre a rotina de sala de aula e tantos outros fatores que interferem na atividade do professor”.

O Pibid é um programa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) que tem por finalidade fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria da qualidade da educação básica pública brasileira. (Portaria N.096. 2013. Art. 2º.).

Nessa perspectiva é, sem dúvida, uma ação que possibilita uma interseção como política educacional em regime de cooperação com Universidades e secretarias municipais de educação e, nesse sentido, é uma ação que busca minimizar o hiato historicamente existente entre os níveis da educação superior e da educação básica.

O que nos cabe é desejar aos professores, acadêmicos, pesquisadores, enfim, a todos que essa temática interessar, boa leitura.

Adrian Alvarez Estrada
Cléria Maria Wendling
Fábio Lopes Alves



A FENOMENOLOGIA HERMENÊUTICA DE GASTON BACHELARD: APONTAMENTOS ESPARSOS

RENATO BELLOTTI SENICATO
LUZIA BATISTA DE OLIVEIRA SILVA

Conhecer alguns dos apontamentos em um recorte de obra numa densa bibliografia bachelardiana mostra-nos a grandeza e a profundidade desse filósofo. O reconhecimento de sua escrita poética nos é revelado pelos traços com que a tinta toca o papel. O filósofo apresenta-se como um poeta-filósofo-cientista. A profundidade de sua obra está dada pelo objeto de estudo de sua fenomenologia hermenêutica: a imaginação, numa escrita poética, livre, contendo os elementos e a dinâmica da matéria.

Pois bem, é da imaginação que Bachelard trata em sua obra poética, em sua Fenomenologia que, de começo, advertimos ao leitor para que não espere encontrar-se com uma fenomenologia nos moldes do pensamento de Husserl.

Na introdução de *A água e os sonhos: ensaio sobre a imaginação da matéria* (1989), Bachelard nos apresenta um convite para uma **fenomenologia do imaginário**. Com matizes de subjetividade, o convite do autor é o de uma longa jornada de introspecção em sua obra, posto que, segundo o pensamento do filósofo francês, é uma profunda relação com a esfera imaginária que possibilita uma atitude científica mais clara, menos obstaculizada. Poesia e ciência, a princípio, são dois eixos que apontam para dois

sentidos: o primeiro para uma poética filosófica, problematizada na esfera do imaginário, e o segundo, o sentido da ciência, menos mistificada por demasiados paradigmas.

Ao apresentar-nos *imaginação da matéria*, o autor nos direciona o caminho para o qual nos convidou, pois, de antemão, diz-nos que as forças do imaginário dividem-se em duas: as que se querem novas, divertidas e inesperadas e; as forças que procuram, escavando no fundo do ser seu sentido primitivo e eterno. Existem, pois, duas imaginações: “uma imaginação que dá vida a causa formal e uma imaginação que dá vida a causa material” (BACHELARD, 1989, p.1). Temos, portanto, o que o filósofo francês propõe para uma fenomenologia do imaginário, considerando a criação poética, pois Bachelard(1989, p. 1-2)afirma que “é necessário que uma causa sentimental, uma causa do coração se torne uma causa formal para que a obra tenha a variedade do verbo, a vida cambiante da luz.”

Define-se, portanto, no pensamento bachelardiano, a imaginação como sendo a faculdade responsável pela criação, pela formação de imagens que advém da sensibilidade. A imaginação também é a faculdade responsável por “libertar os homens das imagens primeiras” (SILVA, 2008, p.592), que se caracterizam como obstáculos ao conhecimento que se desenvolve posteriormente no campo da hermenêutica, ou seja, a interpretação da imaginação. Esses obstáculos estão dados como barreiras ao conhecimento racional e científico.

A imaginação está dividida e segue três causas, quais sejam, a *formal*, a *material* e a *dinâmica*. A imaginação formal é aquela que cria as formas, que estabelece os traços, baseando-se no movimento, ou seja, em forças. A imaginação material é aquela que age, que gira, devaneando em torno dos quatro elementos. Já a imaginação dinâmica é a que exerce sua ação tanto sobre a formal quanto a material “libertando o objeto de qualquer passividade e fornecendo o dinamismo da ação do sujeito sobre as diversas matérias e formas.” (SILVA, 2008, p.592).

Bachelard pontua que não é possível separar, ao menos completamente, a ação conjunta da imaginação formal e material. Com igual ênfase, res-

salta o que compreendemos como sendo o “devir científico” de sua obra, que nos permite expressá-la sobre a forma de uma fenomenologia, quer tomemos essa como sendo a análise dos fenômenos que emanam do objeto, ou se tomarmos essa como o esforço de Husserl para atribuir à Filosofia certo grau de cientificidade, pois o filósofo trará à luz de suas proposições, circulando o campo poético e imaginário, a importância da matéria, pois “as imagens poéticas têm, também elas, uma matéria.” (1989, p.3). Sobre isso, Bachelard nos diz que

[...]além das imagens da forma, tantas vezes lembradas pelos psicólogos da imaginação, há [...] imagens da matéria, imagens *diretas* da *matéria*. [...] Essas imagens da matéria, nós as sonhamos substancialmente, intimamente, afastando as formas, as formas percebíveis, as vãs imagens, o devir das superfícies. Elas têm um peso, são um coração. (BACHELARD, 1989, p.2).

As palavras de Bachelard vêm ilustrar as interpretações de que, para além do mundo da imaginação, sua Filosofia expressa, e é ele próprio quem pontua, um clamor para o acontecimento daquilo que se inicia no imaginário como atividade do devaneio e pauta-se nos elementos materiais, ou seja, Bachelard convida-nos a interpretarmos as projeções do imaginário, que são construídas com bases na imaginação material, nos quatro elementos, tornando-as efetivas enquanto obras poéticas. Ele nos diz que

[...] o devaneio mais móvel, mais metamorfoseante, mais totalmente entregue às formas, guarda ainda assim um lastro, uma densidade, uma lentidão uma germinação. Em compensação, toda obra poética que mergulha muito profundamente no germe do ser para encontrar a sólida constância e a bela monotonia da matéria, toda obra poética que adquire suas forças na ação vigilante de uma causa substancial deve, mesmo assim, florescer, adornar-se. Deve acolher, para a primeira sedução do leitor, as exuberâncias da beleza formal. (BACHELARD, 1989, p. 2).

Dessa maneira, é possível compreender que a imagem é “o resultado de um processo interior que atravessa todos os obstáculos para se revelar numa obra artística, visual, auditiva ou poética. A arte revela seu valor de

expressão, sua liberdade por meio das imagens” (BACHELARD, apud SILVA, 2008, p.592).

Bachelard afirma que no reino da imaginação pode-se estabelecer uma lei, a lei dos quatro elementos, que são os responsáveis por classificar as imagens, conforme se associem a eles. Dessa forma, compreende-se que a Fenomenologia Hermenêutica de Gaston Bachelard tem como produto de seu acontecimento a imaginação, cuja autonomia baseia-se nos quatro elementos da natureza: água, terra, fogo e ar. Apresentamos alguns apontamentos bachelardianos em torno dos quatro elementos:

Água. O elemento água é o que apresenta traços, marcas da feminilidade. Os traços femininos atribuídos a esse elemento podem ser problematizados com relação ao “traço criador” (SILVA, 2011, p.56). As porções de terra que compõem nosso planeta são envoltas pelo elemento água. Da correlação entre os elementos água e terra advém à combinação de um conjunto feminino, remetendo-nos à ideia de corpo, de seio materno, acolhedor. Também advém do elemento água as projeções com conotação de mistério, posto que a água busca sempre as profundezas, nesse sentido, ilustrando as profundezas do ser. A água chega aos mais apertados e profundos espaços preenchendo-os e, mesmo que não os conheçamos, lá ela se faz presente.

Numa projeção poética do elemento água, nota-se também traços de ambivalência, de multiplicidade, posto que a água aparece, por vezes, relacionada a outros elementos como, por exemplo, na composição do fogo ou, misturada a terra. Noções que podem ser interpretadas como correlatas ou de oposição, a água, por exemplo, pode apagar o fogo. Interpretado como ambivalente, o elemento água remete-nos a pensar que a água constrói imagens de intimidade, de brandura, de doçura, de cura, como também imagens de violência, de agressividade, de cólera.

A obra de Bachelard composta para estudar o elemento água ele denominou de *A água e os sonhos* (1989).

Fogo. Na obra *A psicanálise do fogo*, Bachelard pontua que o fogo “é o elemento ultravivo, íntimo e universal” (BACHELARD, apud SILVA, 2011,

p. 58). Nota-se a vivacidade do elemento fogo, pois, segundo Silva (2011, p.58) ele

[...]comporta igualmente valorizações positivas e negativas como bem e mal, brilho no paraíso e espetáculo de terror no inferno. O fogo é atração e repulsa, medo e respeito, intimidade e voracidade. Pode apresentar-se como fogo do amor, fogo da fricção, fogo primitivo, libido, calor compartilhado, calor como um bem, prazer no sentir mais que no ver.

O elemento fogo ilustra a sensualidade, sexualidade, apontando para o devaneio sexual. Segundo Bachelard, “as intimações do fogo – talvez mais que qualquer outra – permanecem presas a uma pesada tara.” (BACHELARD, apud SILVA, 2011, p.58).

Esse elemento é aquele que conclama a voracidade, que traz à tona o desejo, sobretudo o desejo de ser consumido. Concentrando-se em densidade, o elemento fogo é o que traz à baila o desejo de “ser devorado”.

Ar. Quando pontuado o elemento ar, problematiza-se uma matéria de condução, uma matéria condutora. Os estudos de Bachelard acerca do elemento ar constam em sua obra *O ar e os sonhos*(1989).

O elemento ar conforma “nosso crescimento psíquico.” (SILVA, 2008, p.595). Ele é o elemento que representa a mobilidade, que vai além, é o elemento que configura, portanto a liberdade imaginária. Segundo Silva, “o autor assinala que será necessária uma aprendizagem imaginária para compreender o elemento ar, porque ‘sem uma aprendizagem da leveza, o psiquismo humano não pode evoluir’.” (SILVA, 2008 p. 595).

Esse elemento ilustra o condutor da energia, que tem poder de sublimação com facilidade, pois é dialético. Seu movimento permite ir para além da substância, refletindo a própria liberdade imaginária.

Terra. Gaston Bachelard designa dois de seus estudos acerca do elemento terra, são eles: *A terra e os devaneios da vontade*(1991)e *A terra e os devaneios do repouso*(1990).

Do elemento terra podem-se evidenciar as características da densidade, revelando um “mundo hostil e duro.” (SILVA, 2008, p.595). Mas, en-

fatizando a relação de ambivalência e combinação que podem perpassar todos os elementos, por vezes, as imagens provenientes do elemento terra podem ser as de moleza, como a lama, que forma uma massa. Portanto, “alternam-se na terra a brandura e a malignidade; repouso e agitação.” (SILVA, 2008, p.595).

As misturas geradas nesse elemento configuram noções do querer e do aprender. As ilustrações do elemento terra podem ser projetadas como a procura, no primeiro caso, como o desejo do trabalho, o movimento; no segundo, como o repouso, remetendo-nos a noções de passividade ou intimidade.

Evidenciando uma lacuna com relação a pouca exploração do campo da imaginação com os traços elementares e poéticos, o filósofo tece uma crítica quando diz que é carente, no que se refere ao ato de meditar sobre a noção de beleza material, a causa material na filosofia estética (BACHELARD, 1989, p.3). Apontamentos que nos chegam como uma crítica ao princípio universal do conhecimento e ao racionalismo exacerbado.

Silva nos diz que, “Bachelard (1994b) se posiciona contra a filosofia cartesiana, no que tange à dúvida universal, à verdade fundamental e ao critério supremo de uma ideia clara e distinta.” (2008, p. 592). E é o próprio Bachelard quem enfatiza esses apontamentos pontuando que:

Pode-se estranhar que um filósofo racionalista dedique tanta atenção a ilusões e erros e que sinta incessantemente a necessidade de representar os valores racionais e as imagens claras como retificações de dados falsos. Na verdade, não vemos a menor solidez numa racionalidade natural, imediata, elementar. Não nos instalamos de chofre no conhecimento racional; não oferecemos de imediato a justa perspectiva das imagens fundamentais. Racionalistas? Tentamos tornar-nos isso, não apenas no conjunto de nossa cultura, mas nos detalhes de nossos pensamentos, na ordem pormenorizada de nossas imagens familiares. (BACHELARD, 1989, p.7).

Quando nos diz que “pareceu-nos, em particular, que se subestimava o poder individualizante da matéria” (1989, p. 3), a crítica de Bachelard

se faz coerente quando constatamos nossa própria falta de tato para lidar com elementos do imaginário que, muitas vezes, de tão desprezados, parecem-nos estranhos mesmo constituindo-nos enquanto seres humanos. Crítica que também se evidencia, mesmo porque é o próprio Bachelard quem pontua a escassez desses elementos na produção da Filosofia estética, por conta da grande elevação do patrimônio que, por outorga conceitual e discursiva, resguarda-se nos grandes museus, sem que se aperceba a beleza própria que contém elementos simples da vida cotidiana, toda pulverizada por clamores abafados das imagens do “eu”.

A negligência de um aprofundamento no produto de nossa imaginação pode dever-se a inúmeros fatores, mas acreditamos ser o ponto central desse movimento de negação a postulação de um conhecimento verdadeiro universal. Formas que só se mantêm quando o conteúdo que elas emolduram e carregam também continuam o mesmo. Alerta para a humanidade, que toma lentamente o veneno que causará a própria morte. Deve ser por isso, ou algo próximo, que Bachelard convida Jacques Bousquet para o diálogo, quando esse nos diz que “uma imagem custa tanto trabalho à humanidade quanto uma característica nova a planta.” (BOUSQUET apud BACHELARD, 1989, p. 3).

Por pertinência, indagamos: se a fenomenologia hermenêutica consiste em interpretar os devaneios do imaginário, imaginário esse pulverizado pelos traços dos quatro elementos, como poderíamos estabelecer esse processo de forma factível? Nesse sentido a fenomenologia de Bachelard vai tomando corpo, forma, numa espécie de extensão de pressupostos psicanalíticos. O filósofo nos diz que “na ordem da filosofia, só se persuade bem sugerindo devaneios fundamentais, restituindo aos pensamentos sua avenida de sonhos” e “os sonhos estão sob a dependência dos quatro elementos fundamentais.” (BACHELARD, 1989, p.4).

Nesse sentido, a interpretação proposta por Bachelard caminha no sentido de uma interpretação do universo onírico, posto que o sonho é uma forma pela qual o conteúdo do imaginário nos chega não claramente, mas com certeza marcadamente, inquietante, provocante. De acordo com o perfil de cada pessoa, e, claro, do elemento constitutivo que contempla

a esfera de seu imaginário, os sonhos serão trabalhados, “de preferência o elemento material que os caracteriza.” (BACHELARD, 1989, p.4).

Tamanha é a convicção de Bachelard em pontuar os quatro elementos como sendo os pilares do imaginário que ele constrói as estruturas do que vêm à tona como a possibilidade do acontecimento, através dos sonhos, as origens desses. Nesse sentido, mais do que em outros em que sua afinidade é proclamada com relação à obra de Carl Gustav Jung, Bachelard se aproxima de Freud. Ele nos diz que

[...] os primeiros interesses psíquicos que deixam traços indeléveis em nossos sonhos são interesses orgânicos. A primeira convicção calorosa é um bem-estar corporal. É na carne, nos órgãos, que nascem as imagens materiais primordiais. Essas primeiras imagens materiais são dinâmicas, ativas; estão ligadas a vontades simples, espantosamente rudimentares. A psicanálise provocou muitas revoltas quando falou da libido infantil. Talvez se compreendesse melhor a ação dessa libido se lhe devolvêssemos sua forma confusa e geral, se a ligássemos a todas as funções orgânicas. A libido surgiria então como solidária com todos os desejos, todas as necessidades. Seria considerada como uma dinâmica do apetite e encontraria seu apaziguamento em todas as impressões de bem-estar. Uma coisa é certa, em todo caso: o devaneio da criança é um devaneio materialista. A criança é um materialista nato. Seus primeiros sonhos são os sonhos das substâncias orgânicas. (BACHELARD, 1989, p.9).

A profundidade dos apontamentos bachelardianos com relação aos sonhos é levada ao extremo no que consiste sua pontuação às origens orgânicas, que, a nosso ver, enfatizam uma problemática propriamente fenomenológica, quando o filósofo nos diz que “se admitirmos que a um erro biológico sem dúvida manifesto mas bem geral pode corresponder uma verdade onírica profunda, estaremos prontos a interpretar os sonhos *materialmente*.” (BACHELARD, 1989, p.4). São essas algumas das tensões do universo bachelardiano, pois “sonha-se antes de contemplar. Antes de ser um espetáculo consciente, toda paisagem é uma experiência onírica.” (BACHELARD, 1989, p.5).

As imagens, no que diz respeito aos sonhos, parecem aproximar Bachelard de Jung, quando esse apresenta a noção de arquétipo como sendo uma energia encontrada no inconsciente coletivo e captada pelo inconsciente individual por vibrações, construindo, pois, imagens que possuem identidade. "Wie die Erfüllung eines oft getraumten Traums." [A unidade de uma paisagem se oferece como a realização de um sonho muitas vezes sonhado] (TIECK, apud BACHELARD, 1989, p. 5).

Talvez por estas questões aqui apontadas, podemos dizer que emanam da Filosofia do imaginário de Gaston Bachelard, muitas tensões, algumas vão clareando-se pouco a pouco, ainda que numa relação de pouca intimidade, mas que, necessariamente, precisam de dois caminhos para a concretização do enxerto, da possibilidade de tornar a própria vida uma obra em consonância com forma e matéria que se plasmam nas origens orgânicas que referendam os elementos transpassando as imagens produzidas por nós. São essas tensões que nos encaminham a evidenciar nas palavras do filósofo francês seu cunho psicológico, portanto científico – ainda que no campo da poética –, para que possamos problematizar esses elementos, enquanto que, numa fenomenologia inscreve-se como fato o ato de aproximarmos de nós mesmos em sentido duplo: o subjetivo, pela análise de nosso imaginário; e o objetivo, plasmando nossa vida enquanto uma produção, uma construção material, concreta.

Bachelard atenta-nos para o fato de que

[...] uma matéria que a imaginação não pode fazer viver duplamente não pode desempenhar o papel psicológico de matéria original. Uma matéria que não é uma ocasião de ambivalência psicológica não pode encontrar o seu duplo poético que permite transposições sem fim (BACHELARD, 1989, p.12-13).

Apontamentos que invocam traços compostos pela dialética e pelo devaneio. Dialética que se apresenta como a possibilidade de uma profunda relação entre os elementos que são duplos, precisando, portanto, dialogarem, trocarem os lados para que sejam objetiváveis. Devaneio, pois

necessita da desterritorialização dos pressupostos da razão ortodoxa. Bachelard convida-nos a ouvir as palavras de Claude-Louis Estève que diz que “se é preciso dessubjetivar o mais possível a lógica e a ciência, é não menos indispensável, em contrapartida, desobjetivar o vocabulário e a sintaxe” (ESTÈVE, apud BACHELARD, 1989, p.13). E continua dizendo que “por falta dessa desobjetivação dos objetos, por falta dessa deformação das formas que nos permite ver a matéria sob o objeto, o mundo se dispersa em coisas díspares, em sólidos imóveis e inertes, em objetos estranhos a nós mesmos” (BACHELARD, 1989, p. 13).

Compreendemos, pois, que a fenomenologia de Gaston Bachelard é uma fenomenologia que se propõe analisar os fenômenos que emanam da realidade, nesse caso, remete para um processo que se estabelece pela análise dos fenômenos da realidade imaginária. De igual forma, esta fenomenologia é hermenêutica, prima pela interpretação dos fenômenos, inscreve-se num processo da ordem de um enfrentamento psicológico, sobretudo humano, pois consiste em uma atividade poética, estética.

As propostas de Bachelard, que na forma de apontamentos esparsos tentamos ilustrar, parecem nos serem oferecidas como um convite, um convite para uma festa inédita. Uma festa inédita? Não. É melhor, pois, que pensemos em uma preparação inédita para uma festa de possibilidades outras. Uma festa humana. Encerramos então, com o que diz nesse convite:

A imaginação não é, como sugere a etimologia, a faculdade de formar imagens da realidade; é a faculdade de formar imagens que ultrapassam a realidade. Um homem é um homem na proporção em que é um super-homem. Deve-se definir um homem pelo conjunto das tendências que o impelem a ultrapassar a *humana condição*. Uma psicologia da mente em ação é automaticamente a psicologia de uma mente excepcional, a psicologia de uma mente tentada pela exceção: a imagem nova enxertada numa imagem antiga. A imaginação inventa mais que coisas e dramas; inventa vida nova, inventa mente nova; abre olhos que têm novos tipos de visão. Verá se tiver ‘visões’. Terá visões se se educar com devaneios antes de educar-se com experiências, se as experiências vierem depois como provas de seus devaneios. (BACHELARD, 1989, p. 18).

Antes de aceitares o convite bachelardiano, é necessário advertir que é preciso gostar de mover-se, pois “nada é fixo para aquele que alternadamente pensa e sonha.” (BACHELARD, 1991b, p. 95).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BACHELARD, Gaston. **A água e os sonhos**: ensaio sobre a imaginação da matéria. Trad. Antonio de Pádua Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

_____. **A terra e os devaneios do repouso**: ensaio sobre as imagens da intimidade. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

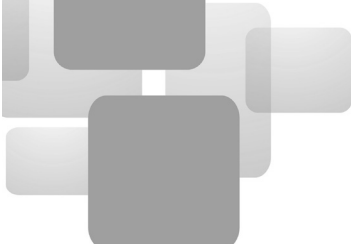
_____. **O direito de sonhar**.3.ed. Trad. José Américo Motta Pessanha. Rio de Janeiro: Bertrand, 1991a.

_____. **A terra e os devaneios da vontade**: ensaio sobre a imaginação das forças. São Paulo: Martins Fontes, 1991b.

_____. **A psicanálise do fogo**.São Paulo: Martins Fontes, 1994.

SILVA, Luzia Batista de Oliveira. **Cecília Meireles**: imaginário, poesia e educação. São Paulo: Terceira margem, 2011.

_____. Homeopatia e imaginário: uma abordagem filosófico-educativa das manifestações do corpo na relação natureza e cultura, corpo e saúde. In: Ciclo de estudos sobre o imaginário: as dimensões imaginárias da natureza, 14., 2008. Recife. **ANAIS DO XIV CICLO DE ESTUDOS SOBRE O IMAGINÁRIO**, Recife: UFPE, 2008.



A INTERDISCIPLINARIDADE NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO: UMA EXPERIÊNCIA QUE DÁ CERTO

CRIS LOUIZE DOS SANTOS

LARISSA PARIZOTTO

THATIANA ALVES

CRISTIANE APARECIDA RIBEIRO BUENO

Neste capítulo temos como objetivo refletir sobre o processo de interdisciplinaridade na alfabetização, bem como apresentar algumas considerações sobre as regências realizadas em uma turma de 1º ano e duas turmas de 2º ano da educação básica Escola M. M. N., no município de Cascavel -Pr. Ao travarmos uma reflexão sobre o processo de alfabetização, e nesta estendermos nossas reflexões à interdisciplinaridade, é necessário esclarecermos que a

[...] interdisciplinaridade não é uma categoria do conhecimento, mas uma *ação*. Seria, parodiando Platão em sua definição de arte política na sua teoria idealista de estado, a *arte do tecido* que nunca deixa que se estabeleça o divórcio entre os diferentes elementos. A *ação* política assegurada contra a irreprensível contingência do real. (FAZENDA, 2008, p. 89).

Nesta direção compreendemos que a interdisciplinaridade parte do sujeito, das relações que o professor estabelece com os seus conhecimentos, científicos, políticos e ideológicos, articulando-os, organizando-os e reor-

ganizando-os e, assim, explanando-os aos seus alunos por meio de seus planos de aula.

Nesse sentido, a consciência, o pensamento como equipamento da subjetividade humana, nasceu embutida na própria prática do homem, originariamente na sua prática produtiva, pela qual garantia sua existência material, mantendo-a inserida num processo permanente de trocas com a natureza. Por isso, a esfera básica da existência humana é a do trabalho propriamente dito, ou seja, prática que alicerça e conserva a existência material dos homens, já que a vida depende radicalmente dessa troca entre o organismo e a natureza física. Essa esfera da prática produtiva constitui o universo do *fazer*. (SEVERINO, 1998, p. 34).

A alfabetização é um processo árduo e que exige bastante trabalho. Durante as observações em sala de aula pudemos visualizar lacunas em relação ao nosso sistema educacional e quantas melhorias urgentes este processo necessita. De acordo com Miriam Lemle (1991, p. 5), “[...] o momento crucial de toda a sequência da vida escolar é o momento da alfabetização”. Por isso, o processo da alfabetização deve ser muito refletido e discutido, pois ela pode ser, e é, determinante na vida escolar dos alunos. Desta forma, identifica-se a complexidade do trabalho de um professor alfabetizador. Enquanto adultos já nos apropriamos da leitura e escrita, já conhecemos e dominamos o sistema alfabético e o sistema de numeração decimal, porém a criança inicia o processo de alfabetização na escola. Para ela é tudo novo e precisamos levar em consideração este aspecto, pois, parece muito simples e fácil, mas para uma criança de 5 (cinco) ou 6 (seis) anos essa é uma tarefa difícil e complexa.

O trabalho pedagógico deve direcionar-se para alfabetizar letrando. De acordo com Brotto (2006) o letramento¹ é o processo de desenvolvimento das aptidões de leitura e escrita no contexto social, tendo em vista a prática social do indivíduo, ou seja, o aluno irá aprender com mais facilidade se o/a

¹ “Letramento tem sido definido como o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita no contexto social, visando à inserção do sujeito nas práticas sociais que exigem tais habilidades.” (BROTTO, 2006, p. 2).

professor(a) ensinar a partir do contexto social em que ele vivencia suas experiências. Segundo Brotto (2006, p. 2),

[...] atualmente, o ensino da alfabetização teria de dar conta das relações fundamentais entre sons e letras, segundo a categorização funcional, gráfica e convencional do sistema alfabético, e desenvolver a consciência fonológica do aluno. Ao mesmo tempo essas práticas seriam desenvolvidas em contextos reais de escrita e leitura.

O professor alfabetizador, utilizando dos gêneros textuais para encaixar seu planejamento pedagógico, poderá, por meio de uma simples embalagem a qual contenha as informações de um produto, de uma reportagem de revista, de propagandas diversas, trabalhar de forma verbal os aspectos do cotidiano, promovendo a reflexão sobre a função social de cada gênero, levando em conta a realidade dos alunos e seu conhecimento para além da escola. Sendo assim o professor atende tanto a proposta dos fonemas e grafemas, quanto o letramento, inserindo e problematizando as relações sociais, econômico e política que permeiam tais gêneros. A alfabetização e o letramento estão interligados e não devem ser fragmentados na hora do ensino.

Considerar os aspectos sociais e problematizá-lo em sala é profundamente importante e essencial para a formação do aluno enquanto sujeito, pois “quando o homem compreende a sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções.” (FREIRE, 1982, p.35). Assim,

Daí se esperar da educação que ela constitua, em sua efetividade prática, um decidido investimento na consolidação das forças construtivas dessas mediações. É por isso que, ao lado do investimento na transmissão aos educandos, dos conhecimentos científicos e técnicos, impõe-se garantir que a educação seja mediação da percepção das relações situacionais, que ela lhes possibilite a apreensão das intrincadas redes políticas da realidade social, pois só a partir daí poderão se dar conta, também, do significado de suas atividades técnicas e culturais. Por outro

lado, cabe ainda à educação, no plano da intencionalidade da consciência, desvendar os mascaramentos ideológicos de sua própria atividade, evitando assim que se instaure como mera força de reprodução social, tornando-se força de transformação da sociedade, contribuindo para extirpar de seu tecido todos os focos da alienação. (SEVERINO, 1998, p. 37).

Um ponto importante de ser ressaltado com relação à alfabetização é a interdisciplinaridade. Esse conceito vem sendo amplamente discutido. A interdisciplinaridade pode ser definida como uma ponte que interliga as disciplinas e que contribui para a formação do ser social. A interdisciplinaridade deve ir para além das disciplinas, estimulando os alunos a refletir, criticar, questionar as temáticas propostas pelo professor, tendo relação com a realidade social dos alunos. Segundo Fortes (2012, p. 4),

[...] para que ocorra a interdisciplinaridade não se trata de eliminar as disciplinas, trata-se de torná-las comunicativas entre si, concebê-las como processos históricos e culturais, e sim torná-la necessária a atualização quando se refere às práticas do processo de ensino-aprendizagem.

Fourez (2003) nos questiona se vamos continuar nos limitando a ensinar as simples disciplinas ou vamos abrir nossos olhos para a interdisciplinaridade. A alfabetização é um processo básico do ensino no qual a criança aprende ler, escrever e contar, assim os professores podem estabelecer as relações interdisciplinares, apresentando conteúdos de geografia, história e ciências, trabalhando esses conteúdos em sala por meio da disciplina de Língua Portuguesa. O professor, ao planejar sua aula, pode estabelecer a relação entre os conteúdos e disciplinas. É possível afirmar a importância da interdisciplinaridade para a formação do aluno, ajudando-o na compreensão dos conteúdos, cumprindo o objetivo de formar o aluno a partir da sua realidade social, preparando o homem do futuro, um sujeito crítico e ativo na sociedade.

Durante o trabalho em sala de aula, ficou perceptível a importância da interdisciplinaridade no âmbito escolar, e como muitas vezes esta é

“esquecida” pelos professores, já que o currículo escolar é estruturado² de maneira que divide as disciplinas, sem que haja relação entre elas. É possível afirmar o quanto tal fato interfere no processo, em particular da alfabetização, já que muitos profissionais da educação compreendem tal processo como apenas ensinar a ler e a escrever, esquecendo-se que, para tanto, é importante também compreender a função social destas, em relação ao meio em que o sujeito está inserido. Nesta direção é necessário compreender que, é possível por meio do processo de alfabetização, incluir outras temáticas e, por meio da interdisciplinaridade, ensinar articulando as áreas do conhecimento.

É importante compreender que “[...] a interdisciplinaridade não dilui as disciplinas, ao contrário, mantém sua individualidade [...]” (BRASIL 1999, p. 89). O que é preciso que ocorra, é a articulação das mesmas de forma que elas dialoguem. Compreender que a articulação das diferentes áreas de conhecimento, ao se unirem, permite algo inovador para o saber escolar. Para haver a interdisciplinaridade, Germain (1991) e Petrie (1992) apontam para a necessidade de existir, ao menos, duas disciplinas como referência em uma ação recíproca, ou seja, uma interação entre, pelo menos, duas disciplinas. Precisa-se compreender que “a disciplina é uma maneira de organizar, de delimitar, ela representa um conjunto de estratégias organizacionais, uma seleção de conhecimentos que são ordenados para apresentar ao aluno.” (FORTES, 2012, p. 3). As disciplinas fragmentam o conhecimento e, desta forma, não possibilitam uma relação entre elas, impedindo, também, a contextualização dos saberes. Sendo assim, a interdisciplinaridade fará uma relação entre os conteúdos de cada disciplina.

Desse modo, a interdisciplinaridade rompe com o sistema tradicional do ensino que até hoje deixa-nos perceber suas marcas na educação. O modelo tradicionalista surgiu na idade moderna e tem o professor como autoridade da sala e o único detentor do conhecimento, o qual irá “transmitir o conhecimento” para os alunos. Nesta proposta os alunos são passi-

² Fato este que não justifica o trabalho pedagógico fragmentado, já que tal organização é meramente didática.

vos, apenas recebem o conhecimento e não são vistos como construtores do mesmo. Os saberes são fragmentados, cada disciplina com o seu conteúdo e o seu conhecimento individual.

A interdisciplinaridade deve ser compreendida para além das disciplinas, estimulando os alunos a refletir, criticar, questionar as temáticas propostas pelo professor, tendo relação com a realidade social dos alunos e abrangendo todas as áreas do conhecimento. O autor Gérard Forrez (2003) assevera que não basta conhecer e ensinar matemática, ciências, deve-se ser capaz de explicar o porquê, para quem, em vista de que se impõe esta aprendizagem. É necessário conhecer a quem você está ensinando, sua realidade.

Percebe-se, nas instituições escolares, certa dificuldade para com o trabalho interdisciplinar por parte dos professores. Talvez poderíamos atribuir tal fato a sua formação, pois não lhe foi ensinado e nem oportunizado vivenciar a proposta da interdisciplinaridade. Mesmo tal proposta sendo estudada no Brasil desde a década de 1960, muitos professores nem se quer conhecem-na. Assim,

[...] sendo a interdisciplinaridade uma 'velha conhecida' do meio acadêmico e integrando leis educacionais, é de se espantar que tanto a busca de outros pontos de vista, como o diálogo entre disciplinas distintas não pareça estar ocorrendo de maneira efetiva em unidades de ensino. (PIERSON e NEVES, 2010, p. 2).

Gérard Forrez (2003) também nós diz algo sobre essa deficiência da interdisciplinaridade na formação dos professores, dizendo/comentando que raramente lhes é ensinado como fazer e intervir numa situação problema, que algumas vezes os professores até praticam a interdisciplinaridade, mas sem engajar-se nas reflexões sistemáticas a seu respeito. Pode-se analisar nas grades curriculares, bem como nas disciplinas acadêmicas, que pouco se discute sobre interdisciplinaridade. Em algumas faculdades nem se quer abordam este tema. Um conceito antigo, porém pouco discutido.

Sabemos, também, que a formação continuada não dá conta de oportunizar o aprofundamento do trabalho com uma metodologia interdiscipli-

nar que dê conta de abranger a totalidade de professores. Outro aspecto que dificulta este processo na escola é o currículo, que apresenta as disciplinas e os conteúdos de forma fragmentada. Pode-se notar a importância da interdisciplinaridade para a formação do aluno, auxiliando numa melhor compreensão dos conteúdos, associando-os à realidade. Sabemos que, mesmo com tantas barreiras e mesmo ainda não sendo compreendida e utilizada como deveria, a interdisciplinaridade vem conquistando seu espaço nas escolas. Muitos já buscam conhecê-la, entendendo a relevância e a riqueza que a mesma proporciona em sala de aula.

INTERDISCIPLINARIDADE NA AÇÃO PEDAGÓGICA

Ao iniciarem-se as regências³, parte das atividades do projeto PIBID, a compreensão de como se configura a interdisciplinaridade é colocada e, nesse momento, surge uma certa insegurança por parte do acadêmico. Na graduação, a questão da interdisciplinaridade não é algo que fique claro, tendo em vista que as disciplinas não tratam desse tema de forma específica. Nesta direção, fica ainda mais evidente a importância do PIBID para a prática escolar, pois, com as observações em sala e os encontros para discutir temas relevantes pra esta, permite-nos uma melhor compreensão teórica e prática do que a interdisciplinaridade consiste de fato.

Durante a elaboração dos planos de aula, em conjunto com a supervisora, a preocupação inicial foi a de trazer para a sala de aula temas ainda não abordados pelos professores e, também, como articular as disciplinas, priorizando a matemática e a língua portuguesa, já que se trata de uma turma de 1º ano e duas turmas de 2º anos, que se encontram em fase inicial de alfabetização.

Elencamos os conteúdos: pobreza e riqueza, trabalho, dinheiro e valor, dentro dos quais foi possível trabalhar as disciplinas de história, matemática e língua portuguesa. As disciplinas foram trabalhadas em interação durante a aula, as crianças colaboraram nessa interação já que, ao lidarem com

3 O projeto PIBID tem como uma das atividades previstas a regência do bolsista na turma onde o mesmo realiza as observações. As regências são acompanhadas pela professora regente da turma.

algum tema que para elas já era conhecido, acabavam trazendo experiências de vivências, o que acarretou em discussões sobre as diversas áreas do conhecimento.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES ACERCA DAS REGÊNCIAS NO 1º ANO

Ao colocar em prática o plano de aula que tratava sobre pobreza e trabalho, tínhamos por objetivo principal fazer com que as crianças compreendessem que o espaço influencia na constituição de identidade das diferentes classes e grupos sociais. Nossa intencionalidade foi atribuir significado à palavra trabalho e à sua importância na vida do homem de forma a levar os alunos a compreenderem as necessidades criadas pelos homens como, por exemplo, a invenção do dinheiro e estabelecer as relações entre trabalho e dinheiro como condição de sobrevivência para a população. Nosso intuito, também, foi fazer com que eles pudessem perceber as diferentes formas de produção, de relações de trabalho e poder da sociedade na qual estamos inseridos. Porém, o que nos trouxe certa insegurança foi o fato de pensarmos de que forma se poderiam tratar tais assuntos complexos com crianças em fase de alfabetização.

Diante deste impasse, iniciamos as atividades questionando o que eles entendiam por trabalho. A partir desse ponto foi possível perceber qual o nível de compreensão dos mesmos a respeito do tema ali abordado. Com isso foi possível saber até onde poderíamos explorar o assunto. Por meio da oralidade conceituou-se: trabalho intelectual, trabalho escravo e trabalho assalariado. Explicamos que em nossa sociedade atual coexistem esses tipos de trabalho. Para aproveitar os recursos que a escola nos ofereceu, utilizamos imagens dos diversos tipos de trabalho, sempre indagando se eles achavam que aquilo era certo, por que, e se conheciam aquela forma de trabalho. Adentrando ao universo infantil, refletimos sobre o trabalho infantil, momento no qual foram visualizadas fotografias de crianças trabalhando em serviços pesados, como quebrar pedra, o que causou um gran-

de estranhamento e revolta por parte dos alunos, já que para as crianças destas turmas, essa é uma realidade distante.

Dando prosseguimento a aula, questionamos: como vivem as pessoas que não trabalham? E também o porquê disso acontecer. As respostas foram diversas, cada uma sendo influenciada pelo contexto social no qual está inserido o sujeito que a manifestou. Articulando os conteúdos da disciplina de História ao de Geografia, passamos, então, a tratar das profissões. Fizemos um passeio no espaço escolar a fim de entrevistar aos servidores qual eram as especificidades de sua profissão: o que faziam na escola e, também, se eram felizes com o salário que recebiam. Os alunos levantaram diversos questionamentos e tiraram suas dúvidas com aqueles profissionais que vêem todos os dias, mas que, até aquele momento, não sabiam qual era a tarefa executada por eles na escola.

Exercendo a interdisciplinaridade, utilizamos o tema na disciplina de Língua Portuguesa, contemplando o processo de alfabetização, atividades de sistematização que abordassem a relação grafema/fonema, as unidades fonológicas, a função cognitiva e social e a idéia de representação. Gêneros textuais como poema e música também foram utilizados, para que a aula com um tema um tanto quanto complexo se tornasse prazerosa e de fácil compreensão por meio do envolvimento dos alunos com a temática. Durante as atividades houve grande preocupação com a interdisciplinaridade, já que, por meio dos conteúdos abordados, foi possível trabalhar as disciplinas de geografia, de história e de Língua Portuguesa, tendo em vista que as crianças puderam compreender tal processo.

BREVES CONSIDERAÇÕES ACERCA DAS REGÊNCIAS NOS 2º ANOS

Tendo a interdisciplinaridade como base do trabalho em sala de aula, com os segundos anos, as matérias se complementavam facilmente. Abordamos o estudo da História da Independência do Brasil, que ganhou nova roupagem com a inclusão de música e teatro, os alunos interagiram de

forma prática e a assimilação do conteúdo se tornou divertida. Usando esse mesmo contexto, a disciplina de História foi facilmente articulada a disciplina de Língua Portuguesa, realizando uma análise lingüística do Hino da Independência e direcionamos o trabalho para a compreensão das sílabas complexas. Assim, as crianças aprendiam e compreendiam a letra do hino nacional e, ao mesmo tempo, elencavam na mesma as palavras que não conheciam, bem como os encontros consonantais. Da mesma forma trabalhamos com a disciplina de Geografia contemplando o conteúdo de poluição e tipos de moradia. Os alunos foram levados a refletir, de forma divertida e prática, sobre a importância da reciclagem, da higiene, da preservação da natureza, tudo isto dentro de sala se valendo de materiais simples e abordagens divertidas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pudemos constatar durante as regências que a interdisciplinaridade ocorre de forma natural, desde que haja um preparo e sistematização prévios, como foi efetivado nos planos de aula preparados conjuntamente e, também, contando com a contribuição dos alunos, pois estes são os agentes transformadores que captam os conteúdos e os transformam em conhecimento. Cabe, assim, ao professor contextualizar, organizar e trazer os conteúdos de forma que estimulem os alunos ao aprendizado, para estimular o desenvolvimento intelectual e colaborar na construção do conhecimento para o sujeito.

Cabe a nós futuros pedagogos e pesquisadores o dever de quebrar paradigmas e fazer da sala de aula um lugar agradável e divertido para nossos alunos, sem deixar de cumprir com nossas responsabilidades com o currículo estabelecido. Por meio dessa experiência única pudemos vislumbrar novos horizontes no que diz respeito ao espaço da sala de aula e compreender que as crianças necessitam do conteúdo científico para se tornarem sujeitos esclarecidos e atuantes, mas, também, estão carentes de amor e merecem respeito e dedicação da nossa parte. Por isso, devemos

investir em aulas dinâmicas e utilizar-nos da interdisciplinaridade na preparação de nossas aulas.

Portanto, a interdisciplinaridade pode ocorrer de forma simples e partir da prática do cotidiano dos alunos, professores e do meio escolar. Assim poderá ocorrer um novo tratamento do conhecimento escolar e melhora no diálogo, onde os vários conhecimentos se unem e se relacionam com a realidade do aluno e da comunidade escola. Desse modo, a interdisciplinaridade mostra-se como uma prática pedagógica emancipadora.

REFERÊNCIAS

BONATTO, Andreia; BARROS, Caroline Ramos; GEMELI, Rafael Agnoletto; LOPES, Tatiana Bica; FRISON, Marli Dallagnol. **Interdisciplinaridade no ambiente escolar**. IX ANPEDSUL, 2012. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2414/501>. Acesso em 15 out 2014.

FAZENDA, Ivani. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. 4.ed. Campinas: Papirus, 1999.

FORTES, Clarissa Corrêa. **Interdisciplinaridade: origem, conceito e valor**. Disponível em: http://www.pos.ajes.edu.br/arquivos/referencial_20120517101727.pdf. Acesso em: 20 de setembro de 2014.

FOUREZ, Gérard. Crise no Ensino de Ciências? In: *Investigações em Ensino de Ciências*. Porto Alegre, v. 8, n. 2, 2003, p. 109-123. Disponível em: http://www.if.ufrgs.br/ienci/artigos/Artigo_ID99/v8_n2_a2003.pdf. Acesso em: 23 de Setembro de 2014.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 13.ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1982.

LEMLE, Miriam. **Guia teórico do alfabetizador**. São Paulo: Ática, 1991.

PIERSON, Alice H. C; NEVES, Marcos Rogério. **Interdisciplinaridade na formação de professores de ciências: conhecendo obstáculos**. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/Biologia/Artigos/interdisciplinas.pdf

SEVERINO, Antônio Joaquim. O conhecimento pedagógico e a interdisciplinaridade: o saber como intencionalização da prática. In: FAZENDA, Ivani. (Org.). **Didática e interdisciplinaridade**. Coleção Práxis. Campinas, SP: Papirus, 1998.



CONTRIBUIÇÃO DO PIBID NA FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR

JESSICA STORCH LUFT
JESSICA DA SILVA LORENÇO

INTRODUÇÃO

A formação inicial é a base para aprendizagem da docência, onde se deve adquirir conhecimento sobre o ato de ensinar, articulando teoria e prática. Alguns autores (Alarcão, 1996; Schön, 1992; Zeichener, 1995; Freire, 1987, entre outros) defendem a prática reflexiva como meio para construção da aprendizagem profissional. Assim, a prática reflexiva pode possibilitar a vivência com situações reais da dinâmica de uma sala de aula, adquirindo experiências que possibilitam a mediação entre os conhecimentos teóricos e práticos. “O futuro profissional não pode construir seu saber-fazer senão a partir de seu próprio fazer.” (SILVA, 1996, p. 82).

O programa PIBID do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, *campus* Cascavel, busca incentivar a aprendizagem dos bolsistas por meio da prática reflexiva. Proporciona aos acadêmicos auxiliar e realizar docências em salas do ciclo de alfabetização em quatro escolas municipais de Cascavel-Pr. Participam do projeto professores alfabetizadores que recebem os bolsistas em sala, compartilhando suas práticas e 30 (trinta) bolsistas, dentre estes, 4 (quatro) supervisoras, (uma em cada escola), dois coordenadores de área da universidade e 24 (vinte e quatro) acadêmicos do curso (6 em cada escola).

Conforme o Decreto nº 7219 de 24 de junho de 2010, o projeto do PIBID tem como um dos seus objetivos incentivar e elevar a qualidade da formação docente para a educação básica; assim como inserir os estudantes de licenciatura na escola de forma participativa, buscando o conhecimento da realidade escolar, refletindo, estudando, colaborando com a sua formação e preparando-se para a docência. Atua sobre questões como: o que é ser professor na sociedade em que vivemos; realidade dos alunos nas Escolas Municipais do Ensino Fundamental; processo de reflexão sobre a prática educativa; Currículo Básico para a Rede Municipal de Ensino de Cascavel. Desde modo, contribui para uma formação colaborativa, unindo educação superior e educação básica.

O projeto PIBID Pedagogia, possibilita aos acadêmicos uma experiência importante para sua formação profissional, pois nele são desenvolvidas ações de: iniciação à docência; colaboração em sala de aula; grupo de estudo para reflexão e aprofundamento dos fundamentos teórico-metodológicos; confecção de materiais didáticos para contribuir na alfabetização; produção de artigos e divulgação dos resultados pelos bolsistas e professores em eventos.

Assim, o projeto contribui para uma formação inicial crítica e reflexiva, realizando a articulação entre teoria e prática, tendo a colaboração entre universidade e educação básica nesta formação. Ele incentiva, também, os professores das escolas participantes a serem “co-formadores”, pois estão sempre em busca de conhecimentos novos para contribuir com os bolsistas e, principalmente, com o ensino de seus alunos, assim, aprimorando sua formação e dos futuros docentes.

IMPORTÂNCIA DE UMA PRÁTICA REFLEXIVA PARA A FORMAÇÃO INICIAL

O futuro professor ao estar presente no contexto escolar, seja na condição de auxiliar da docência ou nas regências, acompanha e interage com os educandos, enfrentando e resolvendo problemas, refletindo sobre a prática. Tal experiência proporciona a ele uma formação sólida no âmbi-

to da prática reflexiva, contextualizada e científica. É enorme a influência das aprendizagens proporcionadas pelas experiências no PIBID, pela prática reflexiva articulada pela teoria, por meio das quais se constrói grande conhecimento.

Alarcão (1996), em sua obra *Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão*, analisa a crise de confiança nos profissionais recém-formados, dizendo que a formação inicial que eles recebem não é suficiente para resolver problemas com que se deparam quando estão em atuação, assim, procuram soluções prontas e estratégias no pensamento técnico e teórico, mas não encontram respostas.

Segunda a autora, eles não foram preparados para lidar com estas situações para as quais nem teorias aplicadas e técnicas fornecem soluções, pois é preciso que haja a articulação dessas teorias com a prática reflexiva, tomada de decisões, em ações dinâmicas. A prática passa a ser vista como um local importante para a formação inicial, mas essa tem que ser uma prática reflexiva, a qual possibilite a construção de um conhecimento crítico, articulando teoria e prática.

Schön (1992) defende a ideia de um *praticum reflexivo*, um meio de formação para o futuro professor aprender a partir da análise e interpretação da sua própria prática, levando à construção de um conhecimento específico, denominado tácito e pessoal, ligado à ação que se manifesta no desempenho da sua prática. Conforme o autor, a prática não deve ser apenas reprodutiva, mas, sim, constantemente reflexiva e aprimorada.

Refletindo sobre a prática, Schön (1992) propõe uma epistemologia da prática que se baseia no conhecimento na ação, a reflexão na ação e a reflexão sobre a ação e reflexão sobre a reflexão na ação. O professor aprende e evolui por meio da análise e interpretação da sua prática reflexiva, construindo um conhecimento específico e aprimorando suas práticas e metodologias.

Zeichener (1995) descreve as categorias descritas por Schön (1992). Segundo ele a reflexão na ação baseia-se nos processos de pensamento que ocorrem no decorrer da ação, sempre que o professor tem necessidade de enquadrar uma situação problemática por meio da informação ob-

tida a partir da ação, desenvolvendo experiência para conseguir respostas mais adequadas. A reflexão sobre a ação refere-se ao processo mental que acontece retrospectivamente sobre uma situação problemática e a respeito das reflexões na ação, produzidas pelo professor. Por meio desta epistemologia da prática proposta por Schön (1992) o professor tem a oportunidade de construir o conhecimento refletindo sobre sua prática.

Segundo Alarcão (1996), na perspectiva da prática reflexiva o professor tem um papel ativo na produção e construção de conhecimento pedagógico, e não um papel meramente técnico que se reduz à aplicação de teorias exteriores a sua própria comunidade profissional, como é o professor racional técnico. Não existe uma receita que explique como se deve ensinar, não basta apenas o conhecimento teórico, ou somente a prática pela prática.

Assim, Gómez (1992) ressalta que o profissional competente age refletindo na ação, inventando novas situações, experimentando, corrigindo por meio do diálogo que estabelece com essa mesma realidade. "Na reflexão sobre a ação, o profissional prático, liberto dos condicionantes da situação prática, pode aplicar os instrumentos conceptuais e as estratégias de análise no sentido da compreensão e da reconstrução da sua prática." (GÓMEZ, 1992, p.105). Nóvoa (1992) relata sobre a necessidade de desenvolver, na formação de professores, a prática reflexiva, construindo, assim, uma identidade pessoal:

A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores, os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de auto formação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional (NÓVOA, 1992, p. 25).

É importante ressaltar que a prática só pela prática não constrói conhecimento, torna-se rotina. Já as práticas reflexivas, articuladas pelos conhecimentos proporcionados pelas teorias, devem servir para esclarecer, explicitar, favorecer as situações educativas e orientar processos de trabalho em sala de aula, além de norteá-los de maneira consciente. É necessário, pois,

que o professor se dedique a estudar as teorias e reflita sobre o processo de ensino aprendizagem.

Gómez (1995) ressalta que o conhecimento acadêmico, teórico, científico ou técnico, só pode ser considerado instrumento dos processos de reflexão se for integrado, significativamente, em pensamentos ativados pelo professor quando interpreta a realidade concreta em que vive e organiza a sua própria experiência. A reflexão é um conhecimento influenciado pelas contingências da própria experiência vital.

Segundo este autor, sob a pressão de várias e simultâneas exigências da vida escolar, o professor ativa os seus recursos intelectuais (teorias, conceitos, crenças, dados, procedimentos, técnicas), para criar estratégias de intervenção e prever o curso futuro dos acontecimentos. É necessário um processo de reflexão na ação, um diálogo reflexivo com a situação problemática concreta e, desse modo, articulá-la com a teoria. Os conhecimentos que o novo professor deve adquirir vão além de regras, fatos, procedimentos e teorias, sendo importante o acadêmico ter contato com a realidade, podendo, assim, refletir e construir um conhecimento reflexivo.

Ao analisar esta perspectiva, vemos que a escola torna-se um espaço ideal para a formação da prática reflexiva. “O objetivo é transformar a experiência coletiva em conhecimento profissional e ligar a formação de professores ao desenvolvimento de projectos educativos nas escolas.” (NÓVOA, 2009, p. 7). Podemos compreender que a formação não acontece somente pelo acúmulo de teorias, mas, também, por meio de um trabalho envolvendo e relacionando teoria, prática e reflexão crítica sobre todas as vivências no processo da educação escolar. O projeto PIBID Pedagogia está propondo e possibilitando aos seus participantes esta formação reflexiva.

PIBID DE PEDAGOGIA NA FORMAÇÃO INICIAL

Os estágios supervisionados curriculares do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, *campus* Cascavel-PR, oportunizam aos acadêmicos estar em sala de aula, auxiliando e realizando docência. O projeto contribui para a formação e iniciação à docência crítica reflexiva

além das disciplinas dos Estágios Supervisionada sob a forma de Prática de Ensino e as Atividades Práticas como Componente Curricular (APCC) que os acadêmicos possuem como grade curricular no curso.

Participam deste subprojeto quatro Escolas Municipais de Cascavel-PR, localizadas em regiões e realidades distintas da cidade, sendo que cada escola recebe seis bolsistas do curso de Pedagogia, tendo um total de vinte e quatro acadêmicos. Nas escolas os bolsistas têm um supervisor e na universidade dois coordenadores do subprojeto. Os acadêmicos têm a oportunidade de vivenciar a realidade de cada escola, percebendo dificuldades, facilidades, diferentes projetos e propostas, bem como tendo a experiência de acompanhar, aprender e compartilhar com diferentes professores.

Os bolsistas aprendem a desenvolver questões básicas que compõem a docência e qualificam a compreensão sobre o funcionamento das escolas. Assim, o PIBID possibilita aos acadêmicos vivenciar o cotidiano da sala de aula nos anos Iniciais do Ensino Fundamental, no qual auxiliam o trabalho pedagógico das professoras regentes nas turmas de alfabetização, vivenciando as contingências, dificuldades e necessidades do dia a dia de uma sala de aula e buscando meios para a superação dessas dificuldades. Estas atividades desenvolvidas são compatíveis com os Decretos do PIBID (2010) Art. 3, IV:

Inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem. (DECRETOS do PIBID, 2010, Art. 3, IV).

Os bolsistas do subprojeto realizam docências nas quais têm a oportunidade de elaborar planos de aula e colocá-los em prática, fazendo relação com as teorias aprendidas na universidade e as práticas reflexivas realizadas nas observações participativas. Assim, eles vão compreendendo e aprimorando os elementos que compõem a docência.

Ao iniciar as atividades na escola, como as observações colaborativas, por exemplo, muitos bolsistas se surpreendem, pois não imaginam como

é mediar o conhecimento em turmas entre vinte e trinta alunos com suas individualidades e características que precisam ser aceitas e, ao mesmo tempo, superadas. Nesse contexto vivenciamos situações limites, como a indisciplina, o descomprometimento dos familiares ou responsáveis. Então podemos observar nele cada atitude do professor regente, tentando compreender aonde aquela ação quer chegar, a rotina, a forma de abordar os conteúdos, como reage em situações de dificuldade. Desta forma já se obtém uma compreensão e visão diferenciada da sala de aula.

É exatamente essa compreensão do dia a dia em sala de aula que falta em muitos recém-formados. Estes passam nas primeiras colocações em concursos e testes seletivos, mas, quando se deparam com a sala de aula, sentem-se perdidos e, diante de dificuldades, muitos desistem da profissão.

Com o avançar do tempo, e no decorrer das observações participativas, chega a hora de propor as regências e, para estas, os planejamentos. Nesses momentos surgem inúmeras dúvidas. Questões comuns surgem então: por onde começar? Que informações precisam ser levadas em conta e registradas no plano? Como definir uma estratégia para trabalhar determinado conteúdo? Qual a quantidade de atividades a serem propostas? Como explorá-las da melhor forma possível? Como mediar a aprendizagem? Tudo isso, só se aprende por meio de uma prática reflexiva, com o apoio e troca de experiências com os professores regentes e supervisora, compreendendo parte por parte do planejamento e como fazê-lo de forma articulada com o conhecimento teórico.

Ao refletir sobre a prática, temos a oportunidade de perceber onde erramos, o que poderia ter sido diferente, como melhor esta prática, como desenvolvemos o que foi proposto, e como obtivemos resultados positivos, construindo conhecimento por meio da experiência, da reflexão, da associação de teoria e prática.

A formação deve contribuir para criar nos futuros professores hábitos de reflexão e de auto-reflexão que são essenciais numa profissão que não se esgota em matrizes científicas ou mesmo pedagógicas, e que se define, inevitavelmente, a partir de referências pessoais. (NÓVOA, 2009, p. 7).

Cada bolsista possui um diário de campo no qual realiza, de forma sistemática, o registro das atividades realizadas em sala de aula, nas observações participativas e docências. “O registro escrito, tanto das vivências pessoais como das práticas profissionais, é essencial para que cada um adquira uma maior consciência do seu trabalho e da sua identidade como professor.” (NÓVOA, 2009, p. 7).

Ao fazer o registro, tem-se a possibilidade de refletir criticamente sobre como foi feito o planejamento, a reação dos alunos diante do que foi proposto, se os objetivos foram alcançados, o que pode ser feito para alcançar melhores resultados. Pode-se, desse modo, proceder a uma reflexão do que se realizou conforme o planejado ou o que não ocorreu como se pretendia, buscando identificar os problemas e tentar melhorar a prática pedagógica. Os professores regentes da sala de aula também fazem o registro no diário do bolsista, nas ações de docência, visando sempre o crescimento profissional do mesmo.

Grupos de estudo são realizados tanto na universidade como na escola, nos quais acontecem discussões e reflexões pautadas pelas observações, práticas em sala de aula e aporte teórico, tendo como participantes os bolsistas, as supervisoras e os coordenadores. Tal ação contribui, assim, para a formação crítica e reflexiva dos participantes do subprojeto de forma geral.

São realizadas, também, produções de artigos pelos bolsistas, professores regentes, entre outros participantes do programa, tendo como objetivo a divulgação dos resultados obtidos durante a participação no mesmo. Estes, uma vez finalizados, são apresentados em eventos, possibilitando as trocas de conhecimentos e experiências com outras instituições.

O PIBID PARA A ESCOLA

A escola e seus profissionais, ao conhecer o projeto e ter a oportunidade de participar dele, sentem-se privilegiados. A escola envolve os bolsistas do Pibid nas atividades desenvolvidas em seu ambiente, contribuindo, de diferentes formas, para a formação do futuro docente. Nesse contexto,

possibilita-se uma troca de experiências, já que os bolsistas também colaboram com a escola, com os professores, com ideias, iniciativas, com disposição e interesse em estar inserido nessa realidade, colaborando e aprendendo com cada sujeito envolvido nesse processo.

Para os professores, gerou-se também um desafio, pois alguns, mesmo tendo passado por experiências como esta em estágios da graduação, apresentaram receio ou algum tipo de resistência ao receber os bolsistas em sua sala de aula, muitas vezes, por medo do julgamento sobre o seu trabalho. Com o decorrer das observações participativas e docências, percebeu-se que isso foi diminuindo, os professores precisaram sair de sua zona de conforto, compreender e contribuir para que o objetivo do programa fosse alcançado. Para tal, buscaram novos recursos, estratégias, aprimoraram suas práticas, pois sabiam que teriam em sua sala de aula bolsistas com interesse em aprender, e se preparar para estar atuando futuramente.

NARRATIVAS DE FORMAÇÃO

Depois de ter apresentado um referencial teórico na perspectiva da reflexão sobre a prática como ferramenta de formação de professores e de ter explicado como o programa está contribuindo para a formação crítica reflexiva do futuro professor, passando pela recepção da escola e sua contribuição, vamos, na sequência, inserir nesse texto duas pequenas narrativas: a primeira feita na condição de acadêmica e outra na condição de supervisora.

Acadêmica do curso de pedagogia

Sou Jessica Storch Luft, tenho 23 anos, estou cursando o 3º ano de Pedagogia da UNIOESTE, campus Cascavel-Pr. Participo do subprojeto do PIBID, desde outubro de 2012, e nele tive a oportunidade de vivenciar diferentes realidades e aprender muito. Quando comecei no PIBID estava no final do primeiro ano no curso e não tinha nenhum contato com a realidade escolar.

A primeira escola, de cujas atividades participei, está localizada em uma região de periferia, com vários problemas sociais que afetam diretamente o processo ensino aprendizagem e as condições de trabalho. O professor tem que se dedicar muito à turma, pois, muitas vezes, não tem o apoio da família e o aluno vem para a escola desmotivado. Assim, o professor tem que buscar metodologias diferenciadas que incentivem os alunos à aprendizagem e a estar em sala de aula.

A segunda, em que estou atualmente, está localizada em uma região mais central da cidade, onde a comunidade tem melhores condições financeiras. A maioria das famílias são presentes na escola e os problemas sociais são menores. Em relação ao processo ensino aprendizagem, percebo que os alunos têm melhor aprendizagem, alguns problemas como desinteresse, dificuldade de aprendizagem também são encontrados, mas em menor proporção. As atividades desenvolvidas pelas professoras são parecidas nas duas escolas, mas os alunos têm maneiras diferentes de aprender, alguns com mais facilidade e outros com mais dificuldade.

Ter a oportunidade de vivenciar estas realidades tão distintas proporciona uma visão e conhecimento diferenciado do processo ensino aprendizagem, onde vários fatores interferem na sala de aula e afetam diretamente os resultados obtidos. É possível perceber, também, o trabalho dos professores e da comunidade escolar para superar tais dificuldades. Com a participação no subprojeto meu desempenho acadêmico aumentou em comparação ao primeiro ano do curso. Uma das melhoras foi na escrita, leitura e na oralidade, tendo a oportunidade de articular as teorias aprendidas na universidade com as vivências nas escolas.

O projeto proporciona estar na escola duas vezes por semana, vivenciando as contingências e necessidades de uma sala de aula real, com uma professora regente. Realizar docências, nas quais temos oportunidade de planejar a aula, desenvolvê-la, refletir sobre essa prática e aprimorá-la em uma sequência de docências e atividades propostas nos leva a aprender e compreender os elementos que compõem a docência; além de nos preparar para um futuro próximo, onde terei a responsabilidade e o compromisso de mediar a aprendizagem, encarando o dia

a dia sozinho, sem o acompanhamento e contribuição de professores constantemente.

Estar na escola realizando uma prática reflexiva, direcionada e articulando com os conhecimentos teóricos, contribui ricamente para minha formação. Quando estiver atuando sei que terei muito mais segurança e qualificação para cumprir com o meu papel, de forma competente, qualitativa e democrática. (LUFT, relato bolsista do PIBID, 29 de out. de 2014).

Professora regente da escola

Como professora e supervisora do grupo de bolsistas da Escola Municipal Manoel Ludgero Pompeu vejo o PIBID como um programa que só tem a contribuir a todos os participantes, acadêmicos, professores e alunos. Melhor ainda se fosse estendido a todas as turmas. Como os acadêmicos se inscrevem para o programa, não sendo este algo obrigatório, demonstram mais comprometimento e interesse em desenvolver o que lhes é proposto.

Retomando o início das atividades, percebia-se grande insegurança por parte dos bolsistas, principalmente em relação às docências. Para sentirem-se melhor preparados buscavam, durante as observações participativas, apropriar-se da rotina da turma, das facilidades e dificuldades apresentadas pelos alunos, das estratégias utilizadas pelo professor regente para que os alunos apresentassem maior atenção e interesse durante a aula e colaboravam no que fosse necessário.

No decorrer do primeiro semestre, com as observações participativas, encontros para discussão e estudo na UNIOESTE e na escola, os bolsistas foram sanando muitas dúvidas. Também se buscaram, em conjunto, estratégias e recursos que poderiam auxiliar nas docências para um melhor rendimento, bem como a confecção de material didático, cartazes, entre outros.

Durante os planejamentos, buscou-se elaborar aulas dinâmicas, trabalhando os conteúdos de forma interdisciplinar, com momentos lúdicos. Os bolsistas com orientação e sugestões das professoras e supervisora, elaboraram os planos de aula, confeccionaram materiais didáticos, preparavam-se com dedicação para as docências.

Quando iniciaram as docências, a cada prática, realizavam melhorias em seus planejamentos, buscavam estratégias e recursos para superar dificuldades que surgiram durante as aulas. Obtiveram sucessos, mas, também, insucessos, como não conseguir aplicar tudo o que foi planejado, não atingir os objetivos previamente estipulados, mas tudo serviu como aprendizado.

Após algumas docências, já apresentavam mais segurança, iniciativa e facilidade para tomar decisões durante as práticas, para resolver eventualidades, demonstrando, cada vez mais, encanto em ver os alunos evoluindo a cada semana, superando-se e dedicando-se no que lhes era proposto.

Essa experiência de estar acompanhando durante todo o ano o trabalho em sala de aula, observando a metodologia do professor regente, planejando e realizando docências, sem dúvida é um diferencial para todos os bolsistas. Desse modo, eles sairão da graduação melhor preparados para atuarem e cumprirem com seu papel, de forma consciente e qualificada, pois já estarão a par de como é a realidade escolar. Ao vivenciarem as funções do professor se integram em sua realidade, pois há tarefas que o professor precisa desempenhar – desde burocracias, registros, relatórios, a eventos, projetos para envolver a comunidade – que, por vezes, quando os bolsistas chegam à escola, eles têm em mente não serem estes papel do professor, ou não sabem como desempenhá-los.

Vivenciam, também, o trabalho para superar a indisciplina, o desinteresse, a falta de comprometimento familiar que prejudicam diretamente o rendimento escolar, mas aprendem, também, o limite até onde o professor pode ir. Enfim, são muitas as situações que envolvem o trabalho em sala de aula e que só se aprendem vivenciando. Infelizmente, nem todos os graduandos têm essa oportunidade e, com isso, chegam às escolas professores recém-formados que, ao iniciarem o trabalho com uma turma, surgindo as contingências, as dificuldades, sentem-se frustrados, perdidos, ou desistem e resolvem abandonar a profissão.

Por fim, o PIBID possibilita a integração entre teoria e prática, além de valorizar e propiciar aos graduandos conhecer a realidade de sua futura profissão. Para a escola que recebe os bolsistas é um privilégio, pois está

contribuindo para a formação dos futuros profissionais que atuarão em suas salas de aula, promovendo um ensino aprendizagem de qualidade, bem como recebe a contribuição dos mesmos para as atividades desenvolvidas.

Para os professores, o projeto proporciona, semanalmente, a estadia de bolsistas que ajudam na aplicação de suas aulas, facilitando o atendimento individualizado, principalmente, aos alunos com dificuldades de aprendizagem, além de auxiliarem na produção de materiais didáticos, e estimularem a busca por novas metodologias e estratégias, promovendo uma troca de informações e experiências. Desta forma, valorizamos este programa que vem a contribuir, e muito, com a educação. Ótimo seria se todos os graduandos tivessem a oportunidade de participar e, assim, ter uma melhor formação acadêmica. (LORENÇO, relato da supervisora do PIBID, 29 de out. de 2014).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Refletindo por essa perspectiva, podemos dizer que o PIBID media o processo de construção do conhecimento científico pedagógico, por meio da integração da teoria – que se aprende na Universidade – e a prática reflexiva crítica – que se vivencia nas escolas. Estas, por sua vez, fundamentarão a prática profissional desses futuros professores que, claramente, estarão muito bem preparados para o trabalho sério, comprometido, com experiências e conhecimentos práticos que contribuirão, ainda mais, para que sejam profissionais de qualidade.

O contato de acadêmicos com a realidade escolar, com a metodologia da ação-reflexão-ação, proporciona uma formação reflexiva crítica, havendo uma articulação entre universidade e escola. Um bolsista que vem cursando o PIBID desde o primeiro ano acadêmico, ao iniciar a atuação como professor, terá segurança e preparo para desempenhar a função, pois sua bagagem de experiência em docências e no trabalho a ser realizado é muito maior. O projeto auxilia tanto na formação inicial dos acadêmicos, quanto na formação continuada dos professores que estão atuando nas

escolas. Proporcionar este projeto nos cursos de formação contribui muito para o incentivo à docência, à colaboração entre universidade e escola e para uma formação acadêmica reflexiva crítica.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. In: Alarcão, I. (Org.) **Formação Reflexiva de Professores Estratégias de Supervisão**. Porto – Portugal: Porto Editor, LDA, 19996, p. 09-39.

BRASIL. Constituição (2010). Decreto nº 7219, de 24 de junho de 2010. **Dispõe Sobre O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - Pibid e Dá Outras Providências**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7219.htm. Acesso em: 09 out. 2014.


FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Paz e terra. Rio de Janeiro, 1987.

GÓMEZ, A. P. O pensamento prático do professor. In: Nóvoa, A. (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa – Portugal: Dom Quixote, 1995, p. 93-114.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: Nóvoa, A. (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 51-76.

NÓVOA, A. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. **Revista educacion**. Lisboa, Universidade Lisboa, 2009, p. 1-10. Disponível em: www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_09por.pdf. Acesso em: 10 jun. 2015.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: Nóvoa, A. (Coord.) **Os professores e sua formação**. Lisboa – Portugal: Dom Quixote, 1992, p. 77-91.



EXPERIÊNCIA NO PIBID: ATIVIDADE LÚDICA COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA NA ALFABETIZAÇÃO DA CRIANÇA

SUZANA TEREZINHA BENEDET MARTINS
JESSICA DA SILVA LORENÇO

INTRODUÇÃO

O presente texto tem por objetivo relatar experiências de ensino e aprendizagem vivenciadas nas observações participativas e docências, realizadas no contexto do subprojeto Pibid, financiado pela Capes, na Escola Municipal Manoel Ludgero Pompeu. Nele buscamos, também, analisar a utilização das atividades lúdicas como ferramenta pedagógica na alfabetização.

O uso de materiais lúdicos se caracteriza como elemento facilitador para o processo de alfabetização da criança, atuando como um instrumento capaz de proporcionar prazer, interação e uma expressiva aprendizagem. Para evidenciar tal fato, o texto está dividido em três partes, sendo que, primeiramente, apresentamos o referencial teórico que tem como base os seguintes autores: Rousseau (1968), Santos (1997), Oliveira, (2002) e Vygotsky (1984). Estes autores selecionados apresentam estudos importantes sobre esta temática. Na sequência, discutimos a metodologia utilizada, que consiste em um relato de experiência descritiva com a finalidade de coletar

informações sobre a importância do lúdico na alfabetização, bem como, relatamos as contribuições do Pibid para a formação docente.

Os aspectos abordados nesse texto proporcionam uma reflexão relevante sobre a experiência realizada em sala de aula com a utilização das atividades lúdicas como um meio de superação das dificuldades e justifica-se por ser o professor mediador do conhecimento, possibilitando integrar as atividades à aprendizagem e proporcionar momentos produtivos e prazerosos às crianças, além de contribuir para o acesso e construção do saber.

APRENDER BRINCANDO

A brincadeira é o lúdico em ação. Brincar, segundo o Grande Dicionário Unificado da Língua Portuguesa, significa “divertir-se infantilmente, folgar, -dizer ou fazer alguma coisa por brincadeira, entreter-se, escarnecer, zombar, entreter-se com, adornar, ataviar” (RIOS, 2010 p. 123), ou seja, brincar é algo muito presente no cotidiano das crianças, ou, que pelo menos, devia ser. Brincar para aprender, para socializar, para entender o mundo.

O lúdico, por sua vez é “relativo a jogos e divertimentos” (RIOS, 2010, p. 423). Portanto, ao realizar a prática docente com a utilização de atividades lúdicas, a criança está aprendendo e brincando simultaneamente.

No intuito de compreender a importância do brincar para o desenvolvimento infantil, diversos autores interessaram-se pela questão. As proposições aqui expostas estão apoiadas no referencial teórico de alguns destes autores.

Rousseau (1968, p.109), propõe que “as crianças têm maneira de ver, sentir e pensar que lhes são próprias e só aprendem através da conquista ativa, ou seja, quando elas participam de um processo que corresponde à sua alegria natural”.

De acordo com Vygotsky (1984, p. 109) “é no brinquedo que a criança aprende a agir numa esfera cognitiva”. Nesse sentido, Oliveira (2002, p.65), acredita que brincando a criança vai construindo os alicerces da compreensão e utilização de sistemas simbólicos como a escrita, assim como da capacidade e habilidade em perceber, criar, manter e desenvolver laços de afeto e confiança no outro.

Para realmente contribuir com o desenvolvimento da criança, as atividades devem ser oferecidas com mediação de um profissional, direcionadas. Conforme o pensamento de Santos (1997, p. 61), “o educador é um mediador, um organizador do tempo, do espaço, das atividades.” (SANTOS, 1997, p. 61). Nesse sentido o papel do professor é oferecer suporte necessário para que o aluno possa conquistar sua autonomia.

A partir dessas concepções teóricas, planejaram-se as docências em uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental.

EXPECTATIVAS E VIVÊNCIAS

No primeiro contato com a escola onde se desenvolveria as atividades relacionadas ao Pibid, tivemos a felicidade de conhecer a diretora, coordenadora e também a supervisora e colegas Pibidianos. Conhecemos todos os espaços da escola. Foram feitas as leituras do Projeto Político Pedagógico (PPP) e do Regimento Escolar ali existente.

Nos dias seguintes, a partir das primeiras observações participativas, com o objetivo de conhecer a turma, a rotina da sala, o desenvolvimento do trabalho do professor regente e como ocorre o processo da alfabetização, observamos a interação entre a professora e os alunos e principalmente o interesse e participação destes nas atividades propostas.

Percebemos que, nas atividades que exigiam maior atenção, dedicação e raciocínio, alguns alunos reclamavam e ficavam dispersos com mais facilidade se comparado às atividades mais simples. Contudo, essas atividades mais intensas são de fundamental importância para o desenvolvimento da criança.

A partir da participação no programa Pibid, entramos em contato com a realidade escolar e com o apoio de profissionais competentes e qualificados (supervisoras, coordenadores, professora regente). Nesse contexto, encontramos o suporte necessário que possibilita muitas experiências, práticas docentes, que nos tornarão profissionais preparados para exercer a profissão ao término da graduação.

Acreditamos que, para poder formar um cidadão, precisamos estar preparados tanto na teoria, quanto na prática. Sendo esta a nossa primeira

experiência em sala de aula, imaginávamos que seríamos apenas observadoras com o diário de campo, fazendo anotações. Nos primeiros dias foi exatamente assim, porém, logo foi-nos proposto elaborar planos de aula de acordo com o Currículo para Rede Municipal de Ensino de Cascavel e aplicar essas aulas. A partir desse momento surgiram inúmeras dúvidas quanto ao estar preparadas para tal tarefa.

Após algumas docências, com a prática e o avanço percebido a cada semana, alguns temores ficaram para trás. Estar na sala como observadoras ou como docentes é muito instigador, pois cada criança se desenvolve de uma forma, em um determinado ritmo.

Os alunos com dificuldades de aprendizagem, que apresentam lentidão ou são inquietos, não concluem as atividades, ficam cansados, demonstram desinteresse. Contudo, cabe ao professor encontrar formas metodológicas para atender, ensinar e ofertar a todos oportunidades de desenvolverem-se, respeitando suas individualidades.

A partir das observações surgiram algumas questões como: que recursos utilizar para que todos se interessem e se dediquem nas atividades propostas? Como agir para desenvolver a leitura e a escrita, envolvendo todos os alunos, sendo que cada aluno é único e, em uma sala de 23 alunos, encontra-se cada qual em uma fase diferente da alfabetização?. Nesse sentido, qual a metodologia correta a ser aplicada?

A partir desses questionamentos resolvemos trabalhar as docências de forma lúdica e priorizar metodologias que contemplassem, também, aqueles alunos com mais dificuldades, além, é claro, dos alunos que são considerados "alfabetizados".

Conforme o pensamento de Santos (1997), "o lúdico é uma ferramenta muito importante, que facilita o trabalho no processo de desenvolvimento e do conhecimento." (SANTOS 1997, p. 12). Nesse sentido, Rousseau também tem um papel de fundamental importância para a compreensão da criança em seus aspectos psicológicos, afetivos e cognitivos, considerando a infância como uma fase importante para o desenvolvimento da criança e a sua formação enquanto futuro cidadão. Rousseau, em seu livro *Emílio ou Da Educação* (1995 p. 61), diz:

Amai a infância; favorecei seus jogos, seus prazeres, seu amável instinto. Quem de vós não se sentiu saudoso, às vezes, dessa idade em que o riso está sempre nos lábios e a alma sempre em paz? Por que arrancar desses pequenos inocentes o gozo de um tempo tão curto que lhes escapa, de um bem tão precioso de que não podem abusar? (ROUSSEAU, 1995 p. 61).

Para ele, a criança precisa ter sua liberdade respeitada, sua inocência preservada e o direito de brincar e viver sua infância assegurado.

Portanto, ao elencar os conteúdos a serem desenvolvidos nas docências, pensamos, justamente, em adotar estratégias que tornassem a aula mais interessante, produtiva e, principalmente, instigadora e prazerosa.

Neste contexto, pensamos a interdisciplinaridade, que vem sendo considerada uma integração de conteúdos entre disciplinas do currículo escolar, como uma forma de trabalhar uma temática em diferentes disciplinas.

Conforme os PCN's, "o conceito de interdisciplinaridade fica mais claro quando se considera o fato trivial de que todo conhecimento mantém um diálogo permanente com os outros conhecimentos, que pode ser de questionamento, de confirmação, de complementação [...]" BRASIL (1999, p. 88). Ainda nesse sentido,

[...] a interdisciplinaridade não dilui as disciplinas, [...]. Mas integra as disciplinas a partir da compreensão das múltiplas causas ou fatores que intervêm sobre a realidade e trabalha todas as linguagens necessárias para a constituição de conhecimentos, comunicação e negociação de significados e registro sistemático dos resultados. (BRASIL, 1999, p. 89).

Os alunos tiveram aulas de geografia, história, ciências, português e matemática, mas não de forma fragmentada, mas com atividades que interligavam os conteúdos às disciplinas, fazendo relação com a realidade da criança, levando-a a compreender a importância daquele aprendizado no seu cotidiano. Assim, priorizamos a utilização de atividades lúdicas, variadas, em sala de aula.

Abordando as disciplinas de História e Geografia, trabalhamos com diferentes meios de transporte e o trânsito, de forma bastante prática. Re-

alizamos uma contação de história sobre o surgimento da roda, seguida de conversação sobre a evolução dos meios de transporte, a organização e as leis que regem o trânsito e, por fim, assistimos ao vídeo “O Passeio de Bruna”¹. Em seguida os alunos foram convidados a pôr em prática tudo o que aprenderam em sala de aula, simulando situações presentes no cotidiano, como pedestres e, também, assumindo o papel dos seus responsáveis ao dirigir um automóvel. Para tal, foram organizados na quadra semáforos e faixas de pedestres. Os alunos foram divididos em duas equipes, sendo que uma equipe representou os pedestres e a outra, os motoristas. Na semana seguinte a esta atividade, visitou-se a escolinha de trânsito que fica próxima à escola das crianças.

No trajeto a pé, e nas atividades realizadas na escolinha de trânsito, os alunos puderam fazer observações, além de praticar muitos comportamentos e regras trabalhadas em sala de aula. Para finalizar o conteúdo, desenvolveram-se atividades complementares sobre o tema “Movimento Maio Amarelo”². Entregamos aos alunos uma fita amarela, a ser levada para casa, fazendo relação ao Movimento. Os alunos foram orientados a terem uma conversa com seus familiares referente ao comportamento positivo e negativo no trânsito.

Aproveitando o passeio realizado pelas proximidades da escola, como iniciação ao trabalho a ser desenvolvido na disciplina Ciências, observamos a questão do lixo jogado nas ruas. Os alunos, utilizando-se de sacos, recolheram os resíduos encontrados no caminho. Ao retornar à escola, fizemos a separação dos mesmos para destiná-los à reciclagem.

Na semana seguinte, dando sequência ao conteúdo, recordamos o passeio e as observações feitas no caminho percorrido e os alunos catalogaram os tipos de resíduos encontrados e recolhidos. A partir daí, exploramos a destinação correta do lixo e as consequências que o lixo jogado nos lugares inadequados pode trazer ao homem e ao meio ambiente. Os alunos

1 Vídeo: Transitando com Segurança “O Passeio de Bruna” – YouTube - Animação feita sobre uma história que compõem o livro Transitando com Segurança- de Irene Rios da Silva.

2 Movimento Maio Amarelo: é um movimento internacional de conscientização para redução de acidentes de trânsito.

confeccionaram cartazes sobre a separação do lixo e reciclagem para expor aos demais colegas da escola.

Em Ciências, trabalhamos sobre os diferentes tipos de solo, compreendendo cinco etapas: coleta antecipada de três amostras de solo (terra, areia, argila); compreensão sobre a importância e utilidades do solo; confecção estrutural da experiência com terra vegetal (húmus), areia, argila, água, etc.

Ao utilizarmos a dinâmica expositiva com as amostras de solo, os alunos puderam observar a absorção da água e a textura, manuseando o material, fazendo eles mesmos o levantamento das diferenças entre um tipo de solo e outro, por meio do manuseio e experiências.

Em História e Matemática, trabalhamos a importância e a relação do dinheiro em diferentes situações do cotidiano das crianças, uma delas foi o contexto de compras no supermercado.

Muitos alunos têm o hábito de acompanhar as mães, mas não compreendem a utilização do dinheiro, o valor de cada cédula/moeda, não fazem relação de preços, mais caro, mais barato. Essas questões foram trabalhadas de forma natural e divertidas, com a utilização de panfletos de promoções, diferentes embalagens de produtos e dinheirinho impresso. Os alunos foram convidados a “comprar” produtos de seu interesse (balas, bem como pirulitos e figurinhas), mas, para isso, teriam que analisar preços e a quantidade de dinheiro que possuíam. Além desta, realizaram-se outras atividades, relacionando número e quantidade, mediadas por atividades lúdicas e a brincadeira.

Tendo em vista que o planejamento e as atividades propostas visaram trabalhar com diferentes áreas do conhecimento, é de fundamental importância refletir e estabelecer objetivos a serem alcançados no planejamento, avaliando-os no desenvolvimento das aulas e, da mesma forma, após a prática, para certificar-se de que os objetivos elencados foram, realmente, atingidos.

Na regência sobre o solo, o objetivo era levar os alunos a conhecer e identificar diferentes tipos de solo. Com a utilização do tato e a observação das características visualizadas nas amostras, percebemos uma motivação

intensa dos alunos em observar e questionar com uma participação ativa e interessada.

Pudemos concluir que a aula foi bem proveitosa, enquanto assimilação de saberes, pois, em sua maioria, a turma compreendeu o conteúdo trabalhado e muitos saíram contando aos pais e demais colegas sobre o que haviam aprendido durante a tarde.

Dentre as metodologias abordadas, a dinâmica sobre o sistema monetário foi a que mais despertou a atenção e a participação dos alunos. Estes deveriam encontrar o produto de menor valor em seus panfletos de supermercado. Surgiram algumas dificuldades, porém, com mediação dos professores, todos conseguiram realizar o que foi proposto, compreendendo valores, fazendo relação com o dinheiro e, assim, reunir a quantidade certa de dinheiro para comprar os artigos de seu interesse.

Em um caso específico, o aluno, embora não sabendo registrar operações de adição na prática, com o auxílio de materiais concreto e mediação, somou a quantidade certa para as compras. Neste caso, motivado pela atividade lúdica, e os produtos que poderia “comprar”, esforçou-se para superar sua dificuldade, partindo da compreensão do processo de adição. Desse modo, o processo da operação tornou-se mais fácil.

Essa atividade foi muito produtiva e prazerosa, percebemos um estímulo contagiante por parte dos alunos em participar, por vezes, até de maneira eufórica. Frente a essa questão, Oliveira (1985) destaca que a aula aplicada com recursos lúdicos é uma aula voltada aos interesses dos alunos:

[...] um recurso metodológico capaz de propiciar uma aprendizagem espontânea e natural. Estimula a crítica, a criatividade e a sociabilidade, sendo, portanto reconhecidos como uma das atividades mais significativas – senão a mais significativa – pelo seu conteúdo. (OLIVEIRA, 1985, p. 74).

Notamos um melhor aproveitamento dos conteúdos teóricos abordados em sala, quando estes foram acompanhados de uma dinâmica envolvendo materiais concretos e brincadeiras. Nesse sentido a participação foi mais intensa e se desenvolveu de forma mais segura e autônoma, além

de haver uma menor dificuldade em realizar as atividades propostas. Com relação a esse tema, Vygotsky (1984) comenta:

A brincadeira cria para as crianças uma zona de desenvolvimento proximal que não é outra coisa senão a distância entre o nível atual de desenvolvimento, determinado pela capacidade de resolver independentemente um problema, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da resolução de um problema, sob a orientação de um adulto, ou de um companheiro mais capaz. (VYGOTSKY, 1984, p. 35).

Embora o conceito de Vygotsky para brincadeira acima apresentado é atividade principal, e não ludicidade, percebemos que, brincando de forma direcionada e interagindo com o ambiente, as crianças foram construindo novos significados, assimilando conteúdos que antes pareciam tão distantes e difíceis de serem compreendidos.

CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

A prática de atividades lúdicas oportunizou uma nova metodologia para a sala de aula, na condução do processo de ensino-aprendizagem por parte do professor. Possibilitou-se uma maior compreensão e desenvolvimento dos alunos, sem que estes precisassem de estímulos constantes, pois as atividades já despertavam o interesse de realizar o que lhes era proposto de forma divertida.

A partir das observações e comentários dos mesmos, constatamos a assimilação do conteúdo e a contribuição do lúdico na alfabetização.

Com a utilização de brincadeiras direcionadas, materiais concretos, dinâmicas e experiências, as crianças demonstraram maior interesse e concentração nas aulas, além disso, demonstraram aprendizagens significativas, oportunizando o “aprender brincando”.

O registro e a produção escrita são essenciais, mas não como recursos únicos, além de atividades impressas e livros didáticos, a ludicidade tem um papel importante na aprendizagem dos alunos, pois desperta a imaginação e a interação social com o meio em que a criança está inserida.

Nas primeiras regências surgem muitas dificuldades em realizar tarefas cotidianas, embora para o professor já experiente sejam elas simples e práticas. Um exemplo é o planejamento das aulas, pois durante este processo deve-se pensar e considerar diferentes fatores, como abordar o conteúdo de uma forma que o aluno compreenda, desde a linguagem até os recursos e metodologias para o ensino.

Essas questões somente serão aprendidas na prática da sala de aula, adequando o planejamento, quando não se atinge o objetivo estabelecido, enfrentando turmas com grande número de alunos, buscando formas de atender diferentes dificuldades e individualidades, driblando a indisciplina, inovando, inventando, transformando.

Não basta a teoria, é preciso colocá-la em prática, acrescentando compromisso, dedicação e constante aprendizado, pois é isso que vivenciamos em sala de aula até o momento, estamos aprendendo enquanto ensinamos para, assim, tornarmos-nos melhores profissionais.

Portanto, dependemos do apoio de profissionais mais experientes, como nossa supervisora e também a professora regente da sala, que sempre manifestaram disponibilidade.

A prática é o momento em que surgem várias dúvidas e inseguranças, já que necessitamos encontrar meios para realizar um trabalho de qualidade. Nesses momentos percebemos o quanto é importante para a formação dos acadêmicos participarem do PIBID.

A partir de todas as atividades vivenciadas, constatamos que essa oportunidade é valiosa, pois estamos cada vez mais seguros e experientes para encarar a realidade da profissão escolhida, buscando meios de superar as dificuldades e promover um ensino e aprendizagem com qualidade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: ensino médio. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

OLIVEIRA, V. M. **O que é Educação física**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

OLIVEIRA, V. B. de (org.). **O Brincar e a Criança do Nascimento aos Seis Anos**. Petrópolis: Vozes, 2002.

RIOS, Dermival Ribeiro. **Grande Dicionário Unificado da Língua Portuguesa**. São Paulo: DCL, 2010.

ROUSSEAU, Jean Jacques. **Emílio ou da educação**. Trad. Sergio Milliet, São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1968.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio, ou Da educação**. Trad. de Elia Ferreira Edel. 3.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

SANTOS, S.M.P. dos (org.). **O lúdico na formação do e educador**. Petrópolis: Vozes, 1997.

VYGOTSKY, L. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.



INDISCIPLINA ESCOLAR: PONTOS DE REFLEXÃO

ELOISA AIMI CASAGRANDE
LUCIANA SILVEIRA POMPEU
SIMONE AMARAL DE ANDRADE

INTRODUÇÃO

O objetivo deste texto é contribuir para uma reflexão em torno de um dos problemas que muitas escolas enfrentam no seu dia a dia dentro e fora da sala de aula “A Indisciplina”. Primeiramente daremos uma breve contextualização na tentativa de definir o conceito de Violência Escolar, tendo em vista que a complexidade do fenômeno da violência vem exigindo a reunião de esforços interdisciplinares e interinstitucionais.

Para tanto, entendendo a escola como um dos vários ambientes formadores de atitudes morais, é necessário que pensemos e compreendamos o que a temática da violência escolar tem a nos revelar na contemporaneidade. Considerarmos este como um dos problemas difíceis de serem enfrentados pelos professores em sala de aula e na escola em geral.

Uma das fontes desta reflexão reside nas investigações realizadas por meio do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID com alunos e professores do 1º ano e 3º ano do ensino fundamental em uma Escola Municipal, situada em um bairro considerado “periferia”, da cidade de Cascavel-PR. Utilizaremos, também, alguns relatos feitos em diário de bordo, realizados durante as observações, bem como nos pautaremos

em alguns autores que estudam a temática, tais como: Charlot (2002), Abramovay (2009), De La Taille (2001).

VIOLÊNCIA ESCOLAR E SUAS CONCEPÇÕES

Existem muitas questões que atingem o processo educativo nas escolas, uma delas é a Violência Escolar. Investigá-la, portanto, é necessário devido a sua grande complexidade. A violência escolar não é um problema particular do Brasil, pois é um fenômeno vivenciado em países como Argentina, França, Estados Unidos, Inglaterra. Podemos considerá-lo, assim, um fenômeno globalizado e com características próprias, pois, afinal, as relações sociais são diferentes.

A violência é tratada como um fenômeno novo, que surgiu na década de 1980 e se desenvolveu em 1990. Entretanto, historicamente, o assunto não é tão novo assim. No século XIX vários casos de violências foram registrados como, por exemplo, a violência nas escolas como sendo um problema gerado dentro do próprio ambiente escolar. Insultos, agressões físicas, não só entre os alunos, mas também situações de agressão a professores e até mesmo homicídios. Existe ainda, segundo Abramova, (2009), a violência simbólica, como o racismo, homofobias, discriminação contra mulheres, contra pessoas mais pobres, sendo esta um tipo de violência mais difícil de ser identificada.

Tendo em vista que a violência na escola não é um fenômeno gestado na atualidade, pois já aparece nas universidades da idade média, ao se tratar da descoberta do tema, segundo Silva (2014), compreende-se que:

O termo violência tem passado por diferentes concepções ao longo do tempo, tendo como referência o que a sociedade considera como princípio e valores humanos. Diferentes concepções podem ser citadas tais como, a violência como negação da dignidade humana, violência como cerceamento de expressão individual e da palavra, violência como excesso de poder (SILVA, 2014. p. 23).

Em geral, violência é conceituada como um ato de brutalidade, física e/ou psíquica contra alguém, caracterizada por relações interpessoais

descritas como de opressão, intimidação, medo e terror. A violência pode se manifestar por signos ou por símbolos, preconceitos, metáforas, desenhos, isto é, por qualquer aspecto, seja material ou abstrato, que possa ser interpretado como aviso de ameaça.

Charlot (2002) caracteriza a violência escolar como: violência *na* escola, violência *à* escola e violência *da* escola. O autor argumenta que essa distinção é importante no sentido de que se a escola é, em grande medida, impotente em relação à violência na escola, isto é, a violência como reflexo do mundo externo, ela não o é com respeito a sua ação em face da violência da escola e à escola.

De acordo com Charlot (2002), atualmente, surgiram novas formas de violência mais graves que as de antigamente: chacinas, homicídios, uso de armas, ataque a professores, dando a impressão de que foram transpostos limites antes respeitados, fazendo crescer a “angústia social”.

A pressão e o medo que a escola sente em relação aos próprios alunos e familiares, bem como em relação ao entorno da escola, faz com que essa busque outros órgãos como a justiça e a polícia para solucionar seus problemas, não refletindo sobre as formas de intervenção que ela mesma poderia ter para minimizar tais problemas. Um aspecto central nesse processo é a prática do trabalho em grupo, envolvendo toda a comunidade escolar e criando canais de comunicação.

Não existe um consenso entre os autores sobre a definição de violência, pois esta denomina uma série de situações sociais que se formam em um determinado tempo, espaço, passando de um período histórico para outro.

EDUCAÇÃO EM MEIO À VIOLÊNCIA

Os professores, os coordenadores, alunos e todos os envolvidos com a escola, têm dificuldade em definir o que é uma ação indisciplinada ou mesmo violência, justamente pelo fato de muitos comportamentos violentos serem considerados episódios rotineiros ou mesmo ações contrárias ao regulamento da instituição. Nesse sentido, consideramos que o levanta-

mento e aprofundamento teórico do tema no que concerne aos estudos possibilitados pelas vivências na realidade escola durante a formação inicial é fundamental.

Nesse sentido,

[...] a prática pedagógica e o estágio representam o ponto de partida para a teoria, para sistematizar novos conceitos e para compreender e decodificar a realidade vivenciada. Isso supõe um movimento de análise e tomada de decisões em processo, beneficiando-se do trabalho coletivo e da gestão democrática, como espaço e objeto de questionamento sempre mediado pela teoria. Situa-se como um processo de investigação/explicação de uma determinada realidade educacional e pedagógica, quer seja em espaços educativos formais ou não formais (SILVA; MIRANDA, 2008, p. 68).

Partindo da investigação de uma realidade, podemos constatar que a violência escolar acontece de várias maneiras e entre elas sob a forma de indisciplina escolar. Há algo agravante que atinge as crianças antes mesmo delas entrarem na vida escolar. É na escola, com o convívio com outras crianças e a presença da autoridade do professor, que muitas crianças e adolescentes não aceitam as regras estabelecidas e se acham no direito de fazer algazarra em sala de aula, brigar, xingar, agredir colegas, professores e deprestar a instituição em que estudam (DE LA TAILLE, 2001, p. 90).

Além de a violência ser um desafio para educadores, há nela, também, um ponto negativo para o desenvolvimento e aprendizagem do educando. De um lado temos a escola que culpa a família por não impor limites ou não se interessar pela educação de seu filho. Do outro, estão os pais que culpam a escola por ser negligente. Muitas vezes são os pais que culpam os seus filhos por suas irresponsabilidades (DE LA TAILLE, 2001, p. 90).

Vejamos um relato retirado de um diário de bordo:

O maior problema que a professora do terceiro ano enfrenta dentro da sala de aula é o desrespeito, a falta de educação que alguns alunos têm para com ela e seus colegas. Os alunos indisciplinados se acham no direito de xingar e falar o que querem. Certa vez, um aluno xingou a professora com palavras de baixo calão, a

discussão foi parar na coordenação da escola. A agressão física e verbal entre os alunos é algo frequente e também atrapalha o desenvolvimento da aula. É bastante comum entre os alunos, isso ocorre da seguinte forma: a aluna está quieta em sua carteira e de repente o colega vai e a agride, ela vai chorando falar com a professora, a professora vai tomar satisfação com o agressor e ele se arma com vários argumentos, ai vira um alvoroço entre 'disse, não disse'. De um lado fica a professora que tenta apaziguar a situação, de outro o aluno retrucando e xingando, a aluna agredida chorando, os demais alunos fazendo algazarra. Ficando uma situação insuportável.¹ (CASAGRANDE, 2014).

Segundo Aquino (1998), "as crianças de hoje em dia não têm limites, não reconhecem a autoridade, não respeitam as regras e a responsabilidade por isso é dos pais que estariam se tornado muito permissivo." (AQUINO, 1998. p. 07). Sendo assim, os estudos destacam uma relação entre violência e problemas nas relações familiares, sejam entre o próprio casal ou entre os pais e seus filhos. As investigações evidenciam uma relação entre a conduta violenta infantil e a ruptura da estrutura familiar, com a separação dos pais, a existências de relacionamentos familiares conflitivos, a pouca habilidade dos pais em lidar com as crianças e a permissividade. (SILVA apud PATTERSON, 1992. p. 22).

Nota-se que o cotidiano de uma sala de aula é árduo, pois o professor deve levar em conta uma série de fatores tais como nos diz o relato de Pompeu (2014):

Em um dia de aula na sala do 1º ano tudo corria normalmente como todos os dias, a professora dialogava com os alunos sobre o que seria abordado em sala, quando, de repente, ouvimos um barulho muito forte que atingiu um dos vidros da sala que fica próximo ao portão. Ao olharmos, nada pudemos ver, mas, logo em seguida, ouvimos outro barulho, eram novamente pedras sendo arremessadas do lado de fora para dentro da sala de aula, atingindo a vidraça, com isso foi necessário afastar as crianças

1 . As observações foram realizadas no ano de dois mil e quatorzes. E descritas no Diário de Bordo das Bolsistas.

que estavam próximas à janela, podendo, assim, perceber que se tratava de alunos do período da manhã revoltados com algo que poderia ter acontecido². (POMPEU, 2014).

Em casos como esses, a escola deve centrar os esforços em torno dos “casos graves” para livrar os alunos de ameaças em situações nas quais hábitos indisciplinados começam a fazer parte da vida do aluno, como violência, drogas, irresponsabilidade, entre outros. (DE LA TAILLE, 1996, p. 23). Os desvios sociais decorrentes de falhas na interiorização de normas e valores sociais são, também, constantemente apontados como uma das explicações que impulsionam os indivíduos a cometer violência. (SILVA apud PERALVA, 1997, ABRAMO, 1994, p. 18).

Em todo o caso, a disciplina remete-se a regras, indisciplina pode, às vezes, vir em decorrência de bons motivos éticos. Todavia esses atos indisciplinados estão relacionados às leis que dizem respeito à conduta humana. No caso de uma violência, o indivíduo está desrespeitando as leis que normalizam o comportamento em sociedade. Entretanto, a ética está ligada às ideias que dão sentido à vida, como os aspectos coletivos em que há diálogo, clareza nas normas. A indisciplina pode ser a forma de expressar o descontentamento. (DE LA TAILLE, 1996. p. 20).

No entanto, Mosé (2013) destaca que

[...] os altos índices de evasão escolar, o baixo rendimento dos alunos, o desinteresse e a falta de estímulo atingem a quase todos. O aumento da violência no espaço escolar manifesta a exaustão de estruturas muito antigas, e a necessidade de reconstrução sem perspectivas diante dos inúmeros desafios do mundo atual, a escola já não satisfaz ninguém: nem alunos, nem professores, nem gestores, nem as cidades, nem o mercado. (MOSÉ, 2013 p. 54).

Muitos dos conflitos que existiam nas escolas foram mal administrados. Os acontecimentos de violência eram isolados e a única medida tomada foi a punição. Os casos começaram a ser considerados “normais”.

2 . As observações foram realizadas no ano de dois mil e quatorzes. E descritas no Diário de Bordo das Bolsistas.

No entanto,

[...] o que se vivencia em sala de aula é o alto desinteresse por parte dos alunos em ler, escrever ou fazer cálculos. A professora mal começa a escrever o cabeçalho no quadro e os alunos começam a reclamar, perguntando quantas linhas ela vai escrever. Se forem cálculos, eles falam; tá doendo minha mão, o dedo, a cabeça, a barriga etc. Assim os alunos que não estão com vontade alguma, começam a sair da sala, para ir ao banheiro, tomar água e assim fazem a aula toda. Parece que nada os satisfaz. Sem falar daqueles alunos que passam à tarde na escola sem fazer absolutamente nada, ou melhor, dizendo, fazem de tudo: brincam, fazem algazarra, brigam, xingam-se, agridem-se, menos se interessar em aprender os conteúdos passados pela professora que, ao término da aula, está fadigada, estressada, desanimada, mal deu conta dos conteúdos, passando a maior parte do tempo chamando a atenção dos alunos.³ (CASAGRANDE, 2014).

Nesse sentido “[...] a escola não se apresenta mais como um lugar protegido e até mesmo sagrado, mas como um espaço aberto às agressões vindas de fora.” (CHARLOT, 2002, p. 433).

De modo geral, os professores têm adotado posturas que podem ser caracterizadas como: liberais, autoritárias, conformadas, comprometidas, bem resolvidas, acusadoras, desesperadas, em vias de desistir. Essas diferentes posturas adotadas por eles provocam repercussão em sala de aula, uma vez que os alunos percebem a falta de firmeza e convicção daquilo que está sendo proposto pelos diversos professores com os quais eles convivem. (SILVA apud VASCONCELLOS, 2000. p. 25).

Neste sentido fica evidente o relato abaixo descrito;

Os alunos em geral são bastante agitados e indisciplinados e os professores têm muita dificuldade de expor o conteúdo devido à falta de respeito que alguns alunos têm. Constantemente é preciso elevar o tom de voz para retomar a ordem ou delegar atividades. Existem diversas ocorrências de brigas e agressões

3 . As observações foram realizadas no ano de dois mil e quatorzes. E descritas no Diário de Bordo das Bolsistas.

verbais na maioria do tempo, visto que esses alunos agressivos, na sua maioria mais velha ou maiores que os demais, aproveitam-se desta condição para agredir, tomar ou estragar os materiais escolares dos alunos menores, expondo-os, ridicularizando-os e oprimindo-os. O que se percebe é que a maioria dos alunos apresenta uma grande carência afetiva.⁴ (PATENE, 2014).

Por tanto, a violência pode ser tanto física como simbólica. A violência física é o uso da força de uma pessoa forte sobre uma mais fraca. A simbólica caracteriza-se pela violência verbal, abuso de poder, para que os outros se sintam menosprezados e inferiorizados. Nesse sentido a violência pode ser caracterizada

[...] como a intervenção física de um indivíduo ou grupo contra a integridade de outros(s) indivíduo(s) ou grupo(s) e também contra si mesmo. Tal definição abrange desde os suicídios, espancamentos de vários tipos, roubos, assaltos e homicídios até a violência no trânsito, disfarçada sob a denominação de 'acidentes', e todas as diversas formas de agressão sexual. Esta definição, ao frisar o elemento físico mostra-se limitada, pois deixa de lado outros aspectos do fenômeno como as chamadas violências simbólicas ou moral. (ABRAMOVAY, 2002, p. 5).

Quando se fala em violência, Njaine e Minayo (2003 *apud* CECCON, 2009 p. 37), dizem-nos que “[...] estamos falando de relações desiguais, em que um tenta dominar, agredir física ou emocionalmente.” A violência ocorre quando não há mais conversa entre as diferenças, pois os indivíduos tentam impor sobre o outro seus desejos, crenças, aspirações e necessidades.

Logo, para resolver os problemas que as crianças apresentam é preciso, em geral, certa dose de reflexão, observação e imaginação. Não se deve recorrer a atitudes pedagógicas convencionais, nem confiar em seus próprios automatismos costumeiros. Ir de encontro exige coragem e domínio. Os temperamentos difíceis devem ser tratados com mais prudência que os outros. (BERGE, 1972, p 259).

4 . As observações foram realizadas no ano de dois mil e quatorzes. E descritas no Diário de Bordo das Bolsistas.

CONCLUSÃO

O trabalho realizado vem para contribuir na reflexão da prática pedagógica e tentar entender se a “indisciplina escolar” é apenas exibicionismo ou se é algo mais grave. Por se tratar de um tema polêmico, percebe-se que é um desafio colocado aos professores na busca pela compreensão do comportamento de crianças consideradas “indisciplinadas”.

Por isso, culpar a escola, professores, pais ou alunos, não vai resolver o problema que muitos professores vêm enfrentando com alunos “indisciplinados” em sala de aula. Para tanto, é necessário manter um clima escolar que favoreça a aprendizagem e as relações respeitadas entre os sujeitos envolvidos no processo de ensino aprendizagem, ou seja, entre professores, alunos e outros funcionários da escola. Na sala de aula negociar regras é importante para que todos entendam o sentido das regras e sua importância, comprometendo-se, mutuamente, com o ambiente de aprendizagem.

No caso daqueles alunos que extrapolam na agressividade, tanto a escola como os professores têm a autoridade para tomar decisões e analisar medidas coerentes para a segurança do aluno e dos colegas de sala.

Assim, mostrar para o aluno que a indisciplina, seja em sala de aula ou em qualquer outro lugar, não é a melhor forma de satisfazer suas vontades ou de alcançar um reconhecimento, mas que deve se posicionar, encarando os desafios da realidade, refletindo e entendendo tal comportamento no qual a indisciplina deve dar lugar a outros saberes.

Neste texto almejamos contribuir com o debate e apresentar elementos da realidade observada.

Nosso trabalho apresenta incertezas, cujo olhar parte de dentro da escola. Sua complexidade nos impõe mais reflexão e, ao mesmo tempo, grita por socorro. Portanto, colocamos questões preliminares, com base em nossas observações e na literatura disponível, visando a que o limite do trabalho realizado não se justifica pronto e acabado, havendo, ainda, muito para ser pesquisado.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, Miriam. **Os tipos de violência**. 2009. Klickeducação entrevista. Disponível em: <http://www.miriamabramovay.com/site/index.php?option=com_content&view=article&id=31:os-tipos-de-violencia&catid=18:entrevistas&Itemid=12>. Acesso em: 12 de abril de 2014.
- AQUINO, Julio Groppa. A desordem na relação professor-aluno: Indisciplina, moralidade e conhecimento. In: AQUINO, Julio Groppa (org.). **Indisciplina na escola: Alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1996, p. 39-55.
- AQUINO Júlio Groppa. **O contra ponto das escolas democráticas**. São Paulo: Moderna, 2005.
- BERGE, André. **A criança difícil**. Rio de Janeiro: AGIR Editora, 1972.
- CECCON, Claudia [et al.]. **Conflitos na Escola: Modos de Transformar**: Dicas para refletir e exemplos de como lidar. São Paulo: Imprensa++ Oficial, 2009.
- CHARLOT, B. **A violência na escola**: como os sociólogos franceses abordam essa questão. Sociologias, Porto Alegre, n. 8, p. 432-443, Dez, 2002.
- DE LA TAILLE, y. A indisciplina e o sentimento de vergonha. In: AQUINO, J. G. (Org) **Indisciplina na escola**: alternativas teóricas e práticas. 8.ed. São Paulo: Summus 1996. p. 09-23.
- CASAGRANDE. Eloiza Aimi, 2014. Relatos do Diário de Bordo. (Texto inédito).
- POMPEU. Luciana Silveira, 2014. Relatos do Diário de Bordo. (Texto inédito).
- MIRANDA, Maria Irene; SILVA, Lázara Cristina da (Orgs.). **Estágio supervisionado e prática de ensino**: desafios e possibilidades - Araraquara, SP: Junqueira&Marin: Belo Horizonte: FAPEMIG, 2008.
- MOSÉ, Viviane. **A escola e os desafios contemporâneos**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.
- SILVA, Joyce Mary Adam de Paula. Violência de jovens e violência escolar: panorama geral, conceitos e desafios. In: MALACARNE, Vilmar [et.al.] (Orgs.). **Violência e educação**: em busca de novos olhares. Curitiba: CRV, 2014.



O GÊNERO NA ROTINA ESCOLAR DE PROFESSORAS

ATAIR JOSÉ BERNARDINO DE JESUS
ANDRÉA CRISTINA MARTELLI

INTRODUÇÃO

O presente texto, produzido a partir de inquietações construídas durante o II SEDIFOR¹ – Seminário Internacional de Etnia, Diversidade e formação de professores –, objetiva traçar um sucinto panorama de questões relacionadas a gênero, a partir de entrevistas realizadas às professoras que atuam em turmas do ciclo de alfabetização na rede de educação básica do município de Cascavel-PR, e participam do PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência.

O Pibid é um programa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) que tem por finalidade fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria da qualidade da educação básica pública

A partir de questionamentos, estruturamos o presente texto atrelando as respostas de professoras envolvidas com o PIBID na escola PM² com

1 Evento ocorrido na UNIOESTE – Universidade estadual do Oeste do Paraná, nos dias 19, 20, 21 e 22 de agosto de 2014, abordou temáticas relacionadas a diversidade religiosa, e sexual, propiciando também, por meio de grupos de trabalhos e mesas temáticas espaços para a discussão acerca de gênero e sexualidade nos espaços da escola.

2 Sigla utilizada para preservar a identidade da Escola onde foi desenvolvida a pesquisa.

a bibliografia especializada na temática: gênero, construindo, assim, uma reflexão, também empírica, acerca dessa temática.

O PIBID NA INTERAÇÃO ENTRE A UNIVERSIDADE E A ESCOLA

O programa institucional de bolsas de iniciação à docência desenvolve as suas ações concedendo bolsas e recursos financeiros a projetos das diferentes áreas de licenciatura, a fim de contribuir na qualidade da formação dos alunos de graduação de instituição de ensino superior no Brasil. “Em meados de 2007, a Lei 11.502 conferiu à Capes as atribuições de induzir e fomentar a formação do magistério em todos os níveis e modalidade de ensino” (NEITZEL, FERREIRA, COSTA, 2013, p. 101

De acordo com a Portaria N^o 096, (de 18 de Julho de 2013),

[...] os projetos apoiados no âmbito do Pibid são propostos por instituições de ensino superior (IES) e desenvolvidos por grupos de licenciandos sob supervisão de professores de educação básica e orientação de professores das IES.

Dentro de propostas como esta, emerge a importância do professor de educação básica – profissional que cotidianamente encontra-se dentro da sala de aula – como também responsável pela formação dos futuros profissionais docentes.

O supervisor tem como primeira meta facilitar o desenvolvimento do professor mas, ao fazê-lo (ao ajudar a ensinar), também o supervisor se desenvolve porque, tal como o professor, aprende ensinando. Por outro lado, o desenvolvimento profissional do professor tem por objetivo a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos. (ALARCÃO, 1996, p. 91).

Em 2009, o programa foi aberto, também, para as Universidades Estaduais por meio do edital CAPES N^o 002/2009. Desse modo “o projeto PIBID de pedagogia, intitulado Vivenciando a escola: incentivo à prática docente compõe o primeiro grupo de licenciatura contempladas na UNIO-

ESTE” (SAUCEDO; WELLER; WENDLING, 2012, p. 2). Iniciou-se, assim, o subprojeto de pedagogia, no qual 15 bolsistas foram contemplados com as referidas bolsas durante os anos de 2010 e 2011. Em 2012 e 2013 – período de ações que este trabalho procura analisar – o subprojeto manteve o mesmo número de bolsistas e, agora, com duração de quatro anos, o projeto aprovado novamente por concorrência em edital, iniciado no ano de 2014, atende o dobro de bolsistas dos projetos anteriores, ofertando um total de 30 bolsas, atuando em 4 escolas de educação básica do município de Cascavel.

Das escolas atendidas pelo subprojeto de pedagogia do PIBID em 2014, a Escola PM, no que se refere à estrutura física, possui um espaço limitado, já que divide o terreno com um colégio estadual. Atende a aproximadamente 554 alunos, possui um quadro de 35 professores e 15 servidores.

Bem como o restante da escola, a biblioteca também tem um reduzido espaço, seu acervo possui cerca de 3.715 livros de literatura, 1.842 livros de pesquisa, 369 revistas, 128 gibis, 84 mapas. Nessa escola estão inseridos, dentro da sala de aula, 7 bolsistas, sendo seis graduandos de pedagogia, em processo de iniciação à docência e uma professora da rede municipal que desempenha a função de supervisionar esses acadêmicos nas práticas inerentes ao trabalho docente. Como já dito em outros momentos:

Os Pibidianos (denominação dos bolsistas do projeto) têm a responsabilidade de compartilhar, planejar e desenvolver ações que envolvem: observação e participação nas horas de trabalho pedagógico (em sala), para vivenciar o cotidiano da organização do trabalho pedagógico; planejamento e ações de docência voltadas para a intervenção nos dados (características, dificuldades e necessidades de ambos), levantados pela observação; registro sistemático de cada ação realizada nos Diários de Bordo, individuais, que são usados como fonte de dados para análise dos resultados de reflexão da prática; reflexão sobre as ações feitas; estudos para aprofundamento dos fundamentos teóricos – metodológicos no sentido de guiar as nossas ações; sistematização dos processos por meio da produção de artigos;

produção de materiais didáticos, que atendam as necessidades da turma. (JESUS; et all., 2013, p. 1).

O FEMININO E O MASCULINO DENTRO DO AMBIENTE ESCOLAR

Para discutir gênero, e relacioná-lo com o ambiente escolar, estruturaremos o nosso texto nos estudos de Guacira Lopes Louro, (1997, 2000, 2008), utilizando dos seus trabalhos para conceituar, minimamente, noções sobre gênero e identidade e a relação destes com o espaço escolar.

O processo de construção dos gêneros e da sexualidade acontece, segundo Louro (2008), por meio do aprendizado e da vivência social, onde, imersos na cultura, os sujeitos exercitam determinadas práticas que resultam em formas de vivenciar a sexualidade e a identificação com determinado gênero. Para a autora, este “é um processo minucioso, sutil, sempre inacabado. Família, escola, igreja, instituições legais e médicas mantêm-se, por certo, como instâncias importantes nesse processo constitutivo.” (LOURO, 2008, p. 18). Verificar original

Ao entendermos que “a escola é atravessada pelos gêneros” (LOURO, 1997, p. 89), percebemos que a criança, ao ser inserida na sala de aula – a partir da reprodução de costumes – aprende junto com as letras, os números e os outros conhecimentos a conviver em um ambiente fortemente marcado pela divisão dos costumes relacionadas ao gênero feminino e masculino.

Da arquitetura aos arranjos físicos; dos símbolos às disposições sobre comportamentos e práticas; das técnicas de ensino às estratégias de avaliação; tudo opera na constituição de meninos e meninas, de homens e mulheres – dentro e também fora da escola (uma vez que a instituição ‘diz’ alguma coisa não apenas para quem está no seu interior, mas também para aqueles/as que dela não participam). (LOURO, 1997, p. 91).

Dentro das instituições de ensino brasileiras, em especial nas escolas públicas de educação básica, o número de profissionais do sexo feminino é

surpreendentemente maior do que o número de profissionais do sexo masculino. Para Louro (1997, p. 89), “ainda que as agentes do ensino possam ser mulheres, elas se ocupam de um universo marcadamente masculino.” Tal conclusão, até então bibliográfica, ficou comprovada para nós quando analisamos todas as turmas atendidas pelo subprojeto de pedagogia do PIBID e constatamos que das 21 turmas³ atendidas no ano de 2014 nenhuma delas era regida por um professor.

A COMPREENSÃO DE GÊNERO A PARTIR DO POSICIONAMENTO DE PROFESSORAS

Os questionamentos realizados às professoras envolvidas com o subprojeto de pedagogia do PIBID, para a construção da presente análise, traziam, em si, temáticas como: o machismo dentro da escola, a relação de gênero dentro da docência, a identificação da criança com o gênero e as rotinas que permeiam o ambiente da sala de aula.

As questões propostas foram realizadas junto a cinco professoras que atuam em turmas do primeiro ao terceiro ano do ensino fundamental, consistindo em uma curta entrevista às docentes que, questionadas, posicionavam-se sobre algumas situações que relacionavam a escola às questões ligadas a gênero. A primeira pergunta procurava compreender o que as professoras pensavam sobre um garoto que “xinga” o outro, utilizando apelidos como “mulherzinha”, e se na sala de aula delas isso já havia acontecido. Na resposta a esta questão, quatro das cinco entrevistadas atribuíram essa atitude a um pensamento machista, considerado ainda, como uma problemática cultural, conforme se pode verificar em uma das respostas trazida abaixo:

É uma questão cultural, na qual predomina ainda hoje o pensamento machista em que ser mulher é uma posição inferior

³ Relacionado ao fato de que nem todas as escolas atendidas pelo subprojeto têm um número suficientes de turmas do ciclo de alfabetização, que é o foco de atuação dos graduandos de pedagogia, em uma das escolas os pibidianos trabalham em dupla, não efetivando uma lógica de uma turma atendida por cada bolsista de iniciação docente.

ao ser homem, isto vem por meio da educação passada de pais para filhos, muitas vezes é a própria mãe (mulher) que transmite este pensamento machista. (Resposta de uma das participantes da pesquisa. Professora E⁴. 2013).

A professora que não atribuiu esse fato a um pensamento machista descreveu que nunca ocorreu na sala dela nenhuma atitude assim, pois orienta sempre seus alunos que atribuir apelidos e/ou xingar o colega é algo que não se deve fazer. Ao final de sua resposta a professora escreveu: “mas foi bom responder esse questionário para que eu reveja minhas ações diante de alguns acontecimentos”.

A partir das observações realizadas em sala de aula, oportunizadas pelo PIBID, percebemos que refletir sobre sua própria prática é algo que o professor, hoje, realiza com menos frequência, embora tal ato, para alguns teóricos, constitui-se como extremamente necessário para o crescimento do profissional e formação continuada do profissional docente, segundo se pode constatar no fragmento a seguir:

A competência profissional implica um conhecimento situado na ação, holístico, criativo, pessoal, construído, um conhecimento que depende, entre outras coisas da capacidade do profissional de apreciar o valor das suas decisões e as consequências que delas decorrem. (ALARCÃO, 1996, p. 18).

Nesse caráter de reflexão, o segundo questionamento procurou saber das professoras, o que elas pensam sobre a figura do professor dentro da escola. Como resposta, todas afirmaram que não existe uma distinção deste profissional por parte delas e que o desempenho desse profissional dentro da escola será decorrente da sua formação. Todavia, duas das professoras atribuíram ao professor uma autoridade maior em relação a elas próprias, atrelando essa autoridade ao gênero masculino. Uma citou, inclusive, a formação familiar do professor como importante tal qual sua formação acadêmica. “Ao classificar os sujeitos, toda sociedade estabelece

4 Sigla utilizada para preservar a identidade da professora colaboradora com o PIBID, sem interferir no desenvolvimento do nosso trabalho.

divisões e atribui rótulos que pretendem fixar as identidades. Ela define, separa e, de formas sutis ou violentas, também distingue e discrimina.” (LOURO, 2000, p. 09).

Outra resposta que se destacou das demais, é a que afirmou que os pais, sim, diferenciam a professora do professor, preferindo que seus filhos tenham aula com professoras. Construindo um breve histórico sobre a relação de gênero da docência, Louro (1997, p. 96) nos reporta que “em seu processo de feminização o magistério precisa, pois tomar de empréstimo atributos que são tradicionalmente associados a mulheres, como o amor, a sensibilidade, o cuidado, etc”. Encontramos aí o berço do pensamento que entende que uma professora (gênero feminino) “cuida melhor das crianças” do que um professor (gênero masculino).

Distintas e divergentes representações podem, pois, circular e produzir efeitos sociais. Algumas delas, contudo, ganham uma visibilidade e uma força tão grandes que deixam de ser percebidas como representações e são tomadas como sendo a realidade. Os grupos sociais que ocupam as posições centrais, ‘normais’ (de gênero, de sexualidade, de raça, de classe, de religião etc) têm possibilidade não apenas de representar a si mesmos, mas também de representar os outros. (LOURO, 2000, p. 9).

Dentro da relação entre sexo (macho e fêmea) e gênero (feminino e masculino), perguntamos às professoras se elas achavam possível uma criança se identificar com um gênero que fugisse da relação, macho = masculino e, fêmea=feminino.

O mais interessante das respostas a essa questão foi que todas as professoras afirmaram que é possível sim; duas delas mencionaram que isso seria culpa da mídia, outras duas não justificaram a resposta. Em umas das respostas dadas, vemos explicitada uma relação entre a família e a escola, fato que não havia aparecido no discurso de nenhuma das outras professoras. Mencionamos, abaixo, esta resposta dada:

Claro, pois é na escola, espaço onde a mesma não esta sobre os olhares dos pais que elas mostram suas individualidades. As crianças desde pequenas são educadas pelos pais a

demonstrarem certos comportamentos, e quando demonstra um comportamento diferente daquele que o 'pai' 'quer' é repreendido. Mas penso que nós professores não sabemos como agir nestes casos e muitas vezes, somente repetimos a ação dos pais 'isto me fez pensar'. (Resposta de uma das participantes da pesquisa. Professora C⁵. 2013).

A reprodução dos costumes sociais e familiares das crianças em relação ao gênero continua a ser efetivado dentro da escola e da sala de aula. É importante ressaltar que, observando a realidade da escola, vemos que todos os alunos fazem filas para entrarem em sala de aula; fila esta que é separada por um fator extremamente marcante dentro do ambiente escolar: os gêneros feminino e masculino.

As filas nas escolas são rotinas que se repetem ao longo dos anos. Ao procurar saber se dentro da escola PM existia alguma rotina que, assim como as filas, segregasse meninos e meninas, perguntamos às professoras se nas salas onde elas atuavam existia algum tipo de rotina que separasse os meninos das meninas. Três das cinco afirmaram que não, pois não realizavam nenhuma atividade que separasse as crianças pelo gênero. Uma das professoras assumiu que sim, justificando o caráter organizacional da divisão que, segundo informou, ocorre apenas quando é feito a leitura do silabário em sala de aula. Por fim, essa professora respondeu:

Eu não, mas as crianças veem bem caracterizadas a figura macho e fêmea nas roupas, nos brinquedos e brincadeiras e se uma criança se mostra diferente sofre discriminação. Ai vem o papel do professor em mediar essa situação, mostrando a diferença entre sexo e gênero. (Resposta de uma das participantes da pesquisa. Professora D⁶. 2013).

A partir dessa resposta, salientamos o papel da família dentro dessa separação. Observamos na escola, e isso fica evidente na resposta desta professora, que a própria família das crianças, define, por exemplo, a cor

5 Sigla utilizada para preservar a identidade da professora colaboradora com o PIBID, sem interferir no desenvolvimento do nosso trabalho.

6 Sigla utilizada para preservar a identidade da professora colaboradora com o PIBID, sem interferir no desenvolvimento do nosso trabalho.

dos seus objetos, a personagem do desenho animado que estará estampada em seu material escolar e, ainda, o seu comportamento, que deve atender aos padrões socialmente aceitáveis para o que uma menina ou menino deve fazer.

ULTIMAS CONSIDERAÇÕES

Este texto não tem o propósito de concluir uma pesquisa, mas, sim, de iniciarmos, com essas reflexões, um estudo que procurará entender as relações de gênero dentro da escola, a partir do posicionamento de professoras da educação básica.

Na elaboração do presente texto, ao entrevistar professoras sobre a temática gênero, propiciamos – mesmo que em um breve espaço de tempo – que estas refletissem sobre as suas práticas diárias, repensando suas próprias rotinas que, cotidianamente, acabam por segregar meninas e meninos.

Por meio das entrevistas refletimos sobre o posicionamento de professoras, sobre os gêneros feminino e masculino dentro do ambiente escolar, neste processo construímos, minimamente, uma noção de como as professoras envolvidas com o PIBID trabalham em suas salas de aula com a relação entre meninos e meninas, além de aprofundarmos o estudo sobre a temática. Isso nos servirá de base para a construção de outros trabalhos na área.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. In:_____. (Org.). **Formação Reflexiva de professores: Estratégias de supervisão**. Porto/Portugal: Porto, 1996. p. 09- 39.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**. Uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997.

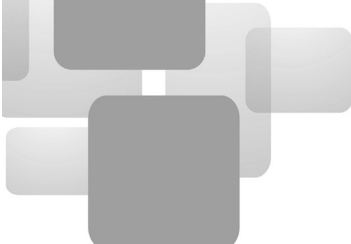
_____. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. **Revista Pro-Posições**, v. 19, n. 2 (56) - maio/ago. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pp/v19n2/a03v19n2.pdf>. Acesso em: 3 set. de 2012.

_____. Pedagogias da Sexualidade. In _____ (Org.). **O corpo educado: Pedagogias da sexualidade**. Belo horizonte. Autêntica. 2000. p. 07-34.

JESUS, Bernardino, et al. A prática docente permeada pelo processo de investigação e ação. ANAIS DA XI JORNADA DO HISTEDBR. Cascavel-PR, 2013. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada11/artigos/7/artigo_simposio_7_933_atair-jose@hotmail.com.pdf . Acessado no dia 15 de setembro de 2014.

NEITZEL, Adair de Aguiar, FERREIRA, Valéria Silva, COSTA, Denis. Os impactos do Pibid nas licenciaturas e na Educação Básica. **Revista Conjectura: Filos. Educ., Caxias do Sul**, v. 18, n. especial, 2013, p. 98-121.

SAUCEDO, Kellys Regina Rodio; ENIS WELER, Kely Cristina; WENDLING, Cléria Maria. **O diário de bordo na Formação de Professores**: experiência no PIBID de Pedagogia. Revista Espaço plural. Marechal Candido Rondon: Edunioeste. v.13, nº 26, 2012, p. 88-99.



O PAPEL DO SUPERVISOR/PIBID NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PEDAGÓGICA DOS ACADÊMICOS DE PEDAGOGIA

CRISTIANE APARECIDA RIBEIRO BUENO

Considerando a contradição existente entre a formação acadêmica e a prática em sala de aula, cabe-nos refletir e explicitar neste texto qual a contribuição do supervisor no que tange à formação do acadêmico participante do PIBID – Projeto de Iniciação à Docência –, bem como algumas ações realizadas na Escola E. M. M. N., situada no município de Cascavel-Pr. A intencionalidade do projeto PIBID está em inserir o acadêmico em formação no meio escolar, possibilitando ao mesmo vivenciar e refletir a prática pedagógica. Nesta direção, ao acadêmico inserido neste projeto será oportunizado vivenciar momentos de investigação e reflexão, os quais possibilitarão gerar “[...] um processo dialético das práticas educativas, compreendendo que o aluno, a escola, seus profissionais e a comunidade vivem num ambiente histórico, cultural e social que sofre transformações com tempo.” (BORSSOI, 2008, p. 9). Ao refletir sobre a formação de professores, compreendemos que esta se

[...] constitui um conjunto de práticas institucionais que raramente resulta na radicalização dos professores. Os programas de educação de professores poucas vezes estimulam os futuros professores a assumirem seriamente o papel do intelectual que

trabalha no interesse de uma visão de emancipação (GIROUX, 1997, p. 198).

Nesta direção, faz-se fundamental o papel do professor/supervisor que atua na realidade escolar, considerando suas especificidades e particularidades, já que os acadêmicos, ao iniciarem no projeto PIBID, enfrentam-se com expectativas que são geradas, assim como com a insegurança diante do que será vivenciado. Assim, cabe ao supervisor permitir uma recepção que possibilite a estes sentir-se parte do meio. O reconhecimento do espaço físico, das turmas e do corpo docente é o primeiro passo para a inserção destes acadêmicos no espaço escolar.

Ao compreendermos que o supervisor será o articulador das atividades realizadas na escola, este possui a tarefa de problematizar a prática pedagógica a fim de instigar a reflexão sobre a mesma. Quando consideramos que a tarefa dos acadêmicos está em apreender elementos que contribuirão com sua prática pedagógica, o supervisor deve iniciar o trabalho com textos específicos que permitam a discussão sobre as diversas áreas do conhecimento. Para tanto, o supervisor deve organizar-se diante das áreas do conhecimento, as quais serão o objeto de estudo, e problematizá-las em diferentes momentos, explorando as possibilidades de interferência na prática pedagógica.

Este momento da formação possui importância fundamental na direção da construção da identidade profissional do acadêmico, já que representa um espaço de reflexões e críticas que possibilitarão a estes analisar sua própria prática, sendo esta a norteadora de novas proposições para a ação educativa, estabelecendo, desta forma, a práxis pedagógica (NASCIMENTO; CABRAL, 2010, p. 5).

Iniciar as atividades a partir da explicação da prática por um referencial teórico é o momento que permitirá refletir e estabelecer uma relação entre teoria e prática, considerando que “o papel das teorias é iluminar e oferecer instrumentos e esquemas para análise e investigação que permitem questionar as práticas institucionalizadas e as ações dos sujeitos [...]” (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 43). Este momento deverá ser contemplado pela

leitura e discussão dos textos, assim como a exploração de atividades e materiais didáticos, manipulados pelos acadêmicos, possibilitando-os vivenciar a realidade, primeiramente como aluno e, posteriormente, realizar a reflexão da experiência considerando o nível de dificuldade das atividades, permitindo, assim, uma compreensão da prática em sua totalidade. Esta atividade, aliada às observações/ação realizadas em sala de aula, serão a base de reflexão para a construção dos planos de aula, os quais serão realizados durante as regências. Assim,

[...] é na ação refletida, e na redimensão da sua prática que o professor pode ser agente de mudanças na escola e na sociedade. A escola neste contexto passa a ser vista como ponto de partida e de chegada para a formação inicial do professor, visto que é na prática pedagógica que o professor refletirá sobre os saberes adquiridos no curso de pedagogia. Para tanto, a formação deve ser vivenciada em parceria com a prática docente, para que o professor possa superar os desafios de tornar-se um profissional intelectual, reflexivo e crítico (NASCIMENTO; CABRAL, 2010, p. 5).

A fase das regências é de elaborar propostas concretas de intervenção na prática pedagógica, de reestruturar, aprofundar-se e dar mais estabilidade às iniciativas ao enfrentar as contradições inerentes ao cotidiano pedagógico. Junto com Alarcão entendemos que:

A presente proposta de formação salienta a prática como fonte de conhecimento através da experimentação e reflexão, como momento privilegiado de integração das competências, como oportunidade para representar mentalmente a qualidade do produto final e apreciar a própria capacidade de agir, como tempo de clarificação do sentido das mensagens entre formador e formando, de diálogo com a própria ação e aceitação dos desafios de que esta provoca. (ALARCÃO, 1996, p. 21).

É neste momento que o acadêmico compreende-se como sujeito ativo, transformador, pois sua ação docente lhe permite situar-se no meio enquanto educador.

AÇÕES NORTEADORAS DO TRABALHO PEDAGÓGICO

As ações descritas neste texto são resultados do trabalho realizado durante o ano de 2014, como supervisora¹ PIBID na Escola M. M. N. Atuar como supervisora PIBID mostrou-se uma experiência instigante na direção de compreender-se partícipe do processo formativo de futuros educadores. As contribuições fornecidas pelo projeto não se restringem apenas ao viés formativo, no que tange aos acadêmicos, e colaborativo, no que tange à instituição escolar, mas, fundamentalmente, ao processo de formação do supervisor enquanto investigador no processo educacional.

Compreender-se supervisor é, acima de tudo, direcionar seu “olhar”, concomitantemente ao papel de professor das séries iniciais e ao profissional intelectual em processo formativo. Ou seja, permite-nos refletir não somente sobre nossa própria atuação em sala de aula, mas refletir e discutir nosso processo formativo. Cabe ressaltar o fato de que muitos professores encontram-se distante das discussões teórico-filosóficas, pois, devido à organização social do trabalho, veem-se sem condições de dar continuidade a projetos subjetivos.

No entanto, ao atuar como supervisor, há necessidade de repensar práticas pedagógicas e compreender as necessidades reais a serem contempladas, tais como: a) contribuir com a formação dos acadêmicos; b) inserir os acadêmicos na realidade objetiva da instituição escolar; c) possibilitar momentos de estudos, reflexão e observação da realidade escolar, bem como das necessidades do contexto observado. É claro que tais ações serão norteadoras do cumprimento dos objetivos explicitados no subprojeto e elas têm como finalidade contribuir com a formação do futuro educador.

Ao considerar as necessidades estabelecidas, na direção de contribuir com o processo formativo do acadêmico, o primeiro momento do trabalho, enquanto supervisora, teve como intenção proporcionar aos bolsistas

¹ É necessário ressaltar que em nosso relato “[...] o modo de lembrar é individual tanto quanto social: o grupo transmite, retém e reforça as lembranças, mas o recordador, ao trabalhá-la, vai paulatinamente individualizando a memória comunitária, no que lembra e como lembra [...]” (CHAUÍ apud NEVES, 2010, p. 127).

o reconhecimento do espaço escolar em todos os seus âmbitos, a fim de proporcionar-lhes um conhecimento sobre o espaço físico da escola, bem como aproximá-los do corpo docente, em particular o das séries em que atuaram. Os encontros na escola consistiram em dias específicos: um deles contemplou a observação em sala de aula e, no outro, os acadêmicos desenvolveram atividades com a supervisora. A organização destas atividades foi desenvolvida na direção de cumprir com o processo de formação *in lócus*.

Ao refletirmos sobre o processo de ensino/aprendizagem, o momento de discussão e reflexão se fez fundamental. Assim, a intenção era fazer com que os acadêmicos pudessem compreender-se enquanto sujeitos em apropriação do sistema da linguagem escrita. Foram realizadas duas atividades em forma de dinâmica em grupo. Estas tiveram o objetivo de refletir sobre a subjetividade do conhecimento, ou seja, sobre a forma que cada sujeito compreende e responde ao mundo.

A organização das atividades passou pela aprovação do grupo. Diante disto, organizou-se, para cada mês do ano, um calendário com as atividades a serem realizadas. A organização faz-se importante, pois, assim, delimita-se o tempo, já que havia várias ações já previstas no subprojeto e que necessitavam ser contempladas. Para tanto, foi definida, para cada momento de discussão, uma temática e, para cada temática, um texto que a contemplasse, já que o pedagogo docente trabalha, nas séries iniciais, trabalha todas as áreas do conhecimento.

Considerando que os acadêmicos estavam realizando as observações participantes, as discussões de textos direcionados contribuíram para a atuação em sala. Cabe ressaltar, que “[...] a observação direta é sem dúvida a técnica privilegiada para investigar os saberes e as práticas na vida social e reconhecer as ações e as representações coletivas da vida humana.” (ROCHA; ECKERT, 2008, p. 2). Iniciamos, assim, com a discussão de textos teóricos que nos conduzissem a refletir sobre o processo de alfabetização, com foco na aquisição da linguagem escrita, da matemática, da literatura infantil, não deixando de contemplar a discussão a respeito dos conteúdos do livro didático. Nossa preocupação estava em aliar a teoria à prática e,

nesse sentido, foram organizadas diversas atividades escolares para que os acadêmicos pudessem realizá-las, muitas delas utilizando o material concreto de forma que, vivenciando a realidade do aluno, discutíssemos sobre as diversas possibilidades de explanação dos conteúdos e de encaminhamentos didáticos pedagógicos. Nossa intenção no encaminhamento citado estava em fornecer elementos para que os acadêmicos pudessem estruturar, repensar e reestruturar suas práticas pedagógicas na direção de desenvolver sua autonomia profissional.

No segundo momento, já situados no viés teórico-pedagógico e com as datas das ações de docência (regências) se aproximando, nosso foco de estudo foi direcionado a discutir sobre o planejamento escolar, a fim de construir os planos de aula. Nesse contexto, a importância desta discussão se fazia fundamental já que

[...] o planejamento é um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando a atividade escolar e a problemática do contexto social. A escola, os professores e alunos são integrantes da dinâmica das relações sociais; tudo o que acontece no meio escolar está atravessado por influências econômicas, políticas e culturais que caracterizam a sociedade de classe. (LIBÂNEO, 1994, p. 1).

Concomitantemente às discussões, os planos foram sendo produzidos, considerando os conteúdos elencados por cada professor regente. Entendemos que o desenvolvimento metodológico se faz significativo, pois indica os métodos e encaminhamentos didáticos específicos que permitirão ao professor alcançar os objetivos. Frente a isso, é importante ressaltar que “[...] o trabalho docente tem um peso significativo ao proporcionar condições efetivas para o êxito escolar dos alunos.” (LIBÂNEO, 1994, p. 2). Os planos de aula foram elaborados, revisados e desenvolvidos por meio de regências efetuadas nas sextas-feiras, durante todo o mês de agosto de 2014.

Concluídas as regências, nossos esforços foram direcionados a contemplar a realização dos projetos de curta duração: “Eco-alfabetização” e “Alfabetização e cidadania no trânsito”. O primeiro foi elaborado pelo gru-

po e desenvolvido com todas as turmas por meio de palestra e dinâmicas, visando a atender a necessidade de promover uma educação ambiental por meio do estímulo de mudanças de hábitos e de valores. O segundo, também elaborado pelo grupo, cumpre com a intenção de possibilitar ao aluno adquirir respeito pelas regras de trânsito, percebendo o valor das normas sociais quanto à segurança individual e à coletiva. Foi desenvolvido na pré-escola e primeiros anos, tendo como base desenhos educativos direcionados e complementados por explicação pelos integrantes do grupo. Foi desenvolvida também uma atividade prática, na qual os alunos se passaram por pedestres e motoristas, vivenciando algumas situações. Em ambos os projetos houve a produção de cartazes informativos, os quais foram distribuídos em diversos ambientes da escola.

Compreendemos que

[...] o projeto, quando bem desenvolvido, oferece melhores perspectivas para o aluno enfrentar as várias situações problemas com que venha se deparar. Essa é uma oportunidade para unir teoria e prática, aprimorando as várias competências que são desenvolvidas quando trabalhamos com um projeto, pois o conhecimento acontece com as trocas, as assimilações e elaborações, tornando o aluno um ser ativo a caminho da construção do conhecimento, abrindo possibilidades de aprender e formar habilidades aliadas à cidadania (SAMPAIO, 2012, p. 11).

O trabalho com os projetos de curta duração possibilitam problematizar situações sociais por meio de abordagem diversificada, porém essencial para a aquisição do saber. O objetivo está em gerar uma transformação qualitativa e quantitativa no comportamento social do aluno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao refletir sobre o papel do supervisor no andamento das atividades do projeto PIBID, é possível ressaltar que este se faz fundamental, pois exerce o papel de facilitador do processo de inserção dos nossos futuros educadores na realidade educacional. Além disso, contribui com o proces-

so de formação dos mesmos, estabelecendo a “ponte” entre as discussões acadêmicas e a realidade empírica.

Podemos afirmar que o projeto PIBID não beneficia somente os acadêmicos, mas possibilita a parceria entre a escola e a universidade, na direção de juntas refletirem e compreenderem a importância da indissociabilidade entre prática e teoria, permitindo aos acadêmicos a troca de vivências e experiências, as quais oportunizam a construção do conhecimento, permitindo-lhes refletir criticamente sobre a formação docente. Assim, evidencia-se a importância da continuidade desse projeto.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Izabel. Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. **Revista Faculdade e Educação**. São Paulo. v. 22. nº 02. p. 11-42. Julho/Dezembro, 1996. Disponível em: <file:///C:/Documents%20and%20Settings/Particular/Meus%20documentos/Downloads/33577-39387-1-PB.pdf>. Acesso em: 08 Jun. de 2014.

BORSSOI, Berenice Lurdes. **O estágio na formação docente: da teoria a prática, ação-reflexão**. Disponível em: <http://www.unioeste.br/cursos/cascavel/pedagogia/eventos/2008/1/Artigo%2028.pdf>. Acesso em: 10 out. de 2014.

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo. Editora Cortez (coleção magistério 2º grau. Série formação do professor). Disponível em: <http://www.aecop.com.br/artigo/o-planejamento-escolar-jose-carlos-libaneo.html>. Acesso em: 04 mai. de 2014.

NASCIMENTO, Franc-Lane Sousa Carvalho do; CABRAL, Carmen Lúcia Oliveira Cabral. **Formação inicial e a prática pedagógica do professor dos anos iniciais do ensino fundamental**. Disponível em: http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/VI.encontro.2010/GT.3/GT_03_11_2010.pdf. Acesso em: 10 out. de 2014.

NEVES, Josélia Gomes. Cultura escrita e narrativa autobiográfica: implicações na formação docente. In: CAMARGO, Maria Rosa Rodrigues Martins; (Org.). **Leitura**

e escrita como espaços autobiográficos de formação. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência.** São Paulo: Cortez, 2004.

ROCHA, Ana Luisa Carvalho; ECKERT, Cornelia. Etnografia: saberes e práticas. In: PINTO, Céli Regina Jardim; GUAZZELLI, César Augusto Barcellos. (Orgs). **Ciências Humanas: pesquisa e método.** Porto Alegre. UFRGS editora, 2008.

SAMPAIO, Maria Cláudia Santos. **A importância de trabalhar com projetos no ensino fundamental.** Monografia. FACECAP/CNEC Capivari, SP, 2012. Disponível em: <file:///C:/Documents%20and%20Settings/Particular/Meus%20documentos/Downloads/a-importancia-do-trabalhador-com-projetos-no-ensino-fundamental.pdf>. Acesso em: 13 out. de 2014.



O PIBID NA CONSTRUÇÃO DE UMA PRÁTICA INTERDISCIPLINAR

ANA CAROLINI SELL
SILVANE NAZARIO DA SILVA
ATAIR JOSÉ BERNARDINO DE JESUS
CRISTIANE APARECIDA RIBEIRO BUENO

Este texto tem por objetivo apresentar reflexões acerca da observação-ação colaborativa realizada em uma turma de 3º ano do Ensino Fundamental da Escola M. M. N, localizada na cidade de Cascavel-PR. Tais observações são parte integrante e obrigatória do processo de participação no PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, desenvolvido pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná, e que abrange alguns cursos de licenciatura, dentre eles o curso de Pedagogia. O PIBID tem como principal objetivo contribuir com a formação dos profissionais da educação, possibilitando a aproximação do aluno à realidade das práticas pedagógicas realizadas no espaço escolar, fortalecendo, assim, a prática docente e contribuindo para a melhoria da qualidade no ensino escolar. O PIBID é desenvolvido em quatro escolas municipais na cidade de Cascavel-Pr, sendo que em cada escola estão inseridos seis alunos bolsistas e uma supervisora¹ de estágio.

1 Há obrigatoriedade de que a supervisora seja uma docente que desenvolva suas atividades no campo de estágio. Sua função é de coordenar e orientar as atividades e trabalhos com os alunos durante as atividades desenvolvidas.

BREVE DESCRIÇÃO DO CAMPO DE ESTÁGIO

Nosso campo de estágio, a Escola M. M. N., no município de Cascavel-Pr. No que se refere à estrutura física, a escola possui um espaço limitado, já que divide o terreno com um Colégio Estadual. Atende a aproximadamente 554 alunos, possui um quadro de 35 professores e 15 servidores. Bem como o restante da escola, a biblioteca também possui um reduzido espaço físico. Seu acervo possui cerca de 3.715 livros de literatura, 1.842 livros de pesquisa, 369 revistas, 128 gibis e 84 mapas.

O refeitório, como os outros espaços também é pequeno. Desta forma, na hora do lanche, há necessidade de realizar rodízio entre as turmas a fim de proporcionar conforto na hora das refeições e para não haver tumulto na hora de distribuir o lanche. Como a escola funciona nas antigas instalações do colégio estadual, o local utilizado para o refeitório, na verdade, era o saguão. Fora do momento de intervalo, o refeitório funciona como sala de aula do Projeto de Xadrez, ofertado para alunos do contra turno.

A escola desfruta de um laboratório de informática, que os alunos frequentam semanalmente. Lá eles têm contato direto com os computadores. O instrutor acompanha os alunos e direciona as atividades por meio de jogos pedagógicos. Foi criado, pelo instrutor, um site denominado “Turma do saber²”, onde ele deixa disponível atividades aos demais professores. Cabe ressaltar que o instrutor de informática organiza seu trabalho considerando a proposta pedagógica do município, bem como a troca de ideias com os demais professores, procurando tomar conhecimento das disciplinas em que os alunos apresentam mais dificuldades. Apesar da carência de espaço, e uma restrita estrutura física, os profissionais que ali trabalham possuem um convívio extremamente agradável, mantendo uma relação de respeito e cooperação.

Outro aspecto relevante na escola é a abertura que a equipe pedagógica nos proporciona em permitir a participação nos conselhos de classe, reuniões de pais e paradas pedagógicas da escola, pois, a partir destas

2 Mais informações consultar: <http://turmasaber.com/>.

participações, temos a clareza do quanto é importante a relação entre a instituição escolar e a comunidade. A relação da escola com a comunidade também constatamos ser boa ao presenciar os relatos dos professores em relação à defasagem dos alunos e suas intervenções diante dos pais e, até mesmo, a postura dos pais diante dos professores. Já nas paradas pedagógicas, evidenciamos a importância dos estudos que acontecem com os professores, pois, neste momento, discutem-se assuntos que contribuem para a melhoria da prática pedagógica, por meio da troca de experiência ou diretamente pelas obras estudadas.

OBSERVAÇÃO PARTICIPATIVA NO PIBID

No intuito de alicerçar a prática docente, a investigação-ação guia as ações no sentido de fortalecer a docência, por meio das reflexões sobre as práticas educativas. Para tanto, a organização do projeto prevê que os acadêmicos inseridos participem das atividades na escola em dois momentos semanais.

No primeiro momento, a supervisora e os alunos refletem sobre questões e/ou problemáticas vivenciadas no espaço escolar. No segundo momento, o aluno faz-se presente no acompanhamento de uma turma do ciclo de alfabetização, a qual acompanhará durante o ano letivo. Estas observações não são passivas, mas, sim, ativas no sentido de observação e intervenção, colaborando com as práticas educativas realizadas em sala. Considerando a importância e relevância do momento de observação, fazem-se necessários estudos e reflexões acerca do processo de alfabetização³ que são organizados e trabalhados pela supervisora, semanalmente.

Os estudos de textos foram extremamente produtivos, possibilitando-nos perceber a relação entre teoria e prática. Os textos elencados foram interessantes, pois explicitavam metodologias e reflexões teóricas possíveis de utilizar-se no cotidiano do professor, remetendo-nos à percepção da fundamental importância de como trabalhar com os materiais didáticos, com

3 As reflexões realizadas tiveram como base textos específicos sobre alfabetização, visto que o projeto privilegia as turmas de primeiros, segundos e terceiros anos, ou seja, o primeiro ciclo da alfabetização.

a matemática e a literatura. Além das discussões teóricas, quando nos reunimos para esse momento de reflexão, a supervisora nos propôs dinâmicas, as quais nos permitiram vivenciar o processo no lugar das crianças. Por meio destas atividades podemos perceber como elas se sentem quando são colocados em certas situações como, por exemplo, quando elas ainda não sabem ler e escrever, ou como cada um possui um jeito particular de compreender determinadas situações.

Ao acompanhar uma turma de 3^o ano, foi possível observar o modo como a professora direcionava as atividades, bem como a metodologia por ela desenvolvida. Esta turma conta com 23 alunos, o que possibilitou o reconhecimento dos alunos e da sala de aula, visto que é uma turma heterogênea. Dentre estes alunos, 3 (três) possuem um grau elevado de dificuldades em realizar as atividades propostas, e 1 (um) aluno apresenta diagnóstico⁴ de dislexia, sendo que as dificuldades presentes nesse transtorno são distúrbio na leitura e na escrita.

Diante das observações, remetemo-nos à reflexão da prática docente não desarticulada da burocrática tarefa de cumprir um currículo carregado de conteúdos. Nesta direção, não podemos deixar de considerar que há necessidade de que o profissional da educação tenha clareza, não só da proposta pedagógica a ser seguida, mas de refletir sobre a metodologia aplicada, com fim de não só cumprir conteúdos, mas possibilitar ao educando a apropriação deste, considerando-se este o objetivo maior.

A alfabetização, na perspectiva de emancipar os sujeitos oriundos da classe trabalhadora, traz à tona a necessidade de refletir sobre: que sujeitos queremos formar e qual ensino queremos? Nesse sentido, o Currículo para a Rede Pública Municipal de Cascavel (2006, p. 8) afirma que o trabalho pedagógico deve-se efetivar “[...] com unidade teórica e que isso resulte na formação da consciência crítica e elaborada dos sujeitos”, compreendendo a formação desses em uma perspectiva ampla, já que toda proposta pedagógica “[...] aponta um homem a ser formado e orienta um caminho de construção social [...].” (CASCAVEL, 2006, p. 9).

4 O processo de constatação da dislexia passa por profissionais habilitados lotados na SEMED – Secretaria Municipal de Educação de Cascavel-Pr.

Ensinar, nesta perspectiva, remete-nos à reflexão sobre a ação do professor em sala de aula. Alguns professores expõem, claramente, suas intenções, considerando que alfabetizar é fazer com que eles aprendam de qualquer modo o sistema alfabético,

[...] porém, [...] esquecem (ou simplesmente deixam de lado) o fato de que o letramento e a alfabetização são processos complementares. Separá-los seria como deixar uma lacuna na formação dos estudantes, sendo necessário o desenvolvimento de atividades pedagógicas que articulem ambos (BRITTO, 2014, p. 1).

É comum encontramos nas salas de aulas profissionais da educação que trabalham seus conteúdos de forma fragmentada, descontextualizada, dificultando sua prática interdisciplinar. Talvez o façam devido ao seu processo de formação, ou por não terem uma mente aberta a inovações. Outros, por acreditarem apenas nos métodos tradicionais de ensino, ou, ainda, que trabalhar com a prática interdisciplinar poderia dar mais trabalho na elaboração de suas aulas.

Assegurar que as crianças aprendam a ler e escrever assim que são inseridas na escola é um grande desafio para o professor, pois a tarefa do professor alfabetizador configura-se em uma atividade extremamente complexa. É relevante que o educador saiba a sua importância no processo de ensino aprendizagem. Para isso, deve deter total domínio sobre os métodos de ensino, para que, desse modo, possa construir sua prática pedagógica. É importante que o professor não incorpore apenas uma metodologia para ensinar seus alunos, pois nada impede que ele mescle os aspectos das metodologias, exercendo, assim, a práxis pedagógica. Os professores devem ser autônomos frente à decisão em relação à escolha do melhor método a ser usado em sala de aula, e estar preparados para conduzir e aguçar o raciocínio dos educandos, possibilitando ao aluno a oportunidade de estimular a reflexão. Portanto, a relação professor/aluno é fundamental na construção da prática interdisciplinar.

REFLEXÕES ACERCA DA INTERDISCIPLINARIDADE

Para que se efetive um saber significativo e vinculado com a prática pedagógica, alguns pensadores defendem a interdisciplinaridade. Seguindo esta temática, procuramos apresentar uma reflexão sobre a interdisciplinaridade enquanto caminho facilitador do trabalho pedagógico, pois possibilita ao professor pensar, agir e repensar sua prática, compreendendo que sua ação docente é a base da construção dos saberes a serem trabalhados em sala de aula com seus educandos. De acordo com Libâneo (2001, p. 31), “a noção mais conhecida de interdisciplinaridade é a de interação entre duas ou mais disciplinas para superar a fragmentação, a compartimentalização de conhecimento [...]”.

Neste sentido, é analisando as ineficácias resultantes da formação escolar tradicional que a interdisciplinaridade foi, e é, pensada e sugerida, a fim de romper com a compartimentalização do ensino. Trabalhar com a interdisciplinaridade é partir da compreensão que os conhecimentos não são fragmentos de conteúdos, mas que estes se complementam. Contudo, de acordo com Fazenda (2008, p. 68), “equivocos metodológicos determinam incompreensões acerca das ações e impedem a realização de um trabalho interdisciplinar”. Nesta direção, compreendemos que, para desenvolver uma prática interdisciplinar, o educador deve ter como base um trabalho pautado no discurso em toda sua complexidade de questionar, indagar, pesquisar e refletir sobre as problemáticas discutidas. A interdisciplinaridade vem para complementar as disciplinas, criando uma nova ideia de conhecimento, uma visão voltada para a totalidade. De acordo com Fazenda (2001, p. 144, grifo do autor) precisamos compreender que

[...] a totalidade só pode ser percebida num momento preciso, num corte agudo, porém a totalidade pode ser decifrada, desdobrada em camadas. A primeira é sempre *superficial*, como um olhar casual. O professor interdisciplinar, em seu primeiro contato com a classe, olha-a de primeira vez. Desconhece o nome de seus alunos, o brilho de seus olhares. Inquieta-se num olhar divergente e difuso, mas, aos poucos, passa a olhar detalhes, decifrá-los e por fim conhecê-los, compreendê-los.

Este olhar, ao qual a autora se refere, permite ao educador planejar suas aulas, apresentando algo além do que está posto, valorizando o que o aluno pode alcançar. A interdisciplinaridade ocorre a partir da disciplina, ou seja, só há articulação entre as disciplinas se cada uma estiver devidamente definida. Fazer uso da interdisciplinaridade, então, seria um meio de regeneração, reestruturação da prática pedagógica, buscando, dentro de seus limites, abranger uma totalidade de conhecimento. Com relação à afiliação do professor com a interdisciplinaridade, vários aspectos são relevantes para se obter êxito nesta prática. Dentre eles podemos expor: o perfil do educador; seu processo de formação, que fundamentou seu modo de pensamento; suas habilidades e competências; sem desconsiderar, ainda, a disposição para ultrapassar as divisórias das disciplinas. Portanto, a interdisciplinaridade se configura na ação do educador, como afirma Fazenda (2008, p. 89, grifo do autor):

Interdisciplinaridade não é uma categoria do conhecimento, mas uma ação. Seria, parodiando Platão em sua definição de arte política na sua teoria idealista de estado, a *arte do tecido* que nunca deixa que se estabeleça o divórcio entre os diferentes elementos. A ação política assegurada contra a irrepreensível contingência do real.

Fazer uso da interdisciplinaridade, não apenas auxilia o professor na execução do seu processo de aplicação dos conteúdos, mas, também, os educandos são beneficiados com essa prática, uma vez que, ao serem formados dentro desta perspectiva, ampliam seus saberes em diferentes áreas do conhecimento. Outro benefício é o estímulo para buscar respostas as suas descobertas, com isso aprendem a ver os conteúdos de uma maneira contextualizada, em harmonia, tendo, assim, uma visão de mundo mais ampla, com uma abertura maior de diálogo.

Frigotto (1995, p. 26-31) apresenta “a interdisciplinaridade como necessidade”, no viés dialético que constitui o homem social, ou seja, as novas necessidades que vão surgindo e substituindo as já estabelecidas. Para sanar as novas necessidades é preciso reformular conceitos e idéias. Para

isto, a interdisciplinaridade se faz útil e bem-vinda. No entanto, o autor destaca que alguns educadores compreendem a interdisciplinaridade como problema pelas limitações e as complexidades que o indivíduo encontra ao buscar conhecer uma realidade, considerando a historicidade que circunda o ser social.

Entretanto, diversos são os obstáculos enfrentados por esse profissional, dentre eles podemos citar a não adaptação ao método que a escola se dispõe, o tempo que o professor tem para o preparo das aulas, pois apenas a hora atividade não é suficiente. Outro aspecto que dificulta alguns professores a trabalhar com a interdisciplinaridade dentro da sala de aula é o desconhecimento desta perspectiva. Possivelmente por pensarem que terão mais trabalho para elaborar as aulas, ou então por não saberem como realizar tal tarefa, acabam optando por preparar uma aula com um conteúdo contemplando apenas uma disciplina, numa perspectiva tradicional.

Concordamos com Leonir (1998) quando este afirma que a interdisciplinaridade é um movimento exercido dentro das disciplinas, visando a integrá-las entre si. É uma prática inovadora que exige uma reflexão mais complexa do conhecimento já abstraído pelo professor. Entretanto, críticos afirmam que, ao realizar-se a interlocução entre disciplinas, retira-se a característica específica de cada uma, pois, quando se trabalha, por exemplo, com ciências, integrando português e arte, despreza-se a disciplina primária. Nesta perspectiva há uma hierarquia das disciplinas. Enquanto alguns educadores procuram manter a estrutura educacional visando ao aprendizado fragmentado, a interdisciplinaridade combate com a hierarquia disciplinar, colocando todas em um mesmo patamar, valorizando-as igualmente.

É evidente que o professor, ao aderir à interdisciplinaridade, torna-se mais seguro no que se refere ao domínio teórico e, como consequência, promove aos seus alunos uma integração entre as áreas do conhecimento, obtendo, como resultado, um educando com possibilidades de compreensão de conhecimentos em sua amplitude. Reafirmando Garcia (2004, p. 48), o professor interdisciplinar é aquele que “estuda, pesquisa e se prepa-

ra” e exerce a percepção de que seu conhecimento nunca está completo. Garcia (2004, p. 55) também nos alerta que “o aprender a ser interdisciplinar envolvido nessa formação, precisa ser exercido, o que requer experiência direta e a descoberta – aprendizagem que se coloca além da prescrição de um currículo de formação”.

Trabalhar com a interdisciplinaridade nas salas de aulas traz benefícios para ambas as partes, tanto ao professor quanto para os alunos, sendo que a partir desta prática passam a ter um conhecimento mais amplo nas mais diferentes áreas. No entanto, o professor precisa se reconhecer como um sujeito interdisciplinar. Para isso, ele necessita estar em constante processo de estudo, pesquisa e preparação, mantendo-se em um movimento de autoaprendizagem, manter-se reflexivo e aberto a novos conhecimentos. Com isso concluímos que os benefícios da interdisciplinaridade perpassam os muros escolares, os professores juntamente com o apoio da equipe pedagógica beneficiam a comunidade escolar como um todo, pois, ao trabalharem com os alunos nesta perspectiva, reformulam seus conceitos, tendo, assim, uma visão de mundo mais abrangente.

Embora este tema não seja de repercussão atual, é imprescindível que se pense novas formas de ensino para atender a demanda escolar de modo objetivo, para que, dessa maneira, a escola possa continuar cumprindo com sua finalidade. Uma vez que foi introduzida a ideia de interdisciplinaridade, é importante resgatá-la e repensar a sua prática, caminho este que possibilita, além de renovar a forma de ensino, formar um novo modelo de sujeito, visto que os alunos de hoje são os adultos atuantes de amanhã.

RELATO DE UMA PRÁTICA INTERDISCIPLINAR NO PIBID

Refletir sobre a interdisciplinaridade coloca ao profissional da educação pelo menos dois desafios: planejar, ou seja, refletir sobre os conteúdos a serem trabalhados, e desenvolver na prática seu planejamento na perspectiva interdisciplinar.

Considerando as regências realizadas, tal desafio foi enfrentado. O primeiro desafio foi realizar o planejamento, considerando os conteúdos

elencados pela professora regente. Dentre alguns, priorizaremos nesse relato a aula que tratou de cumprir com o conteúdo da disciplina de História Tradições Culturais: Cultura afro descendente e africana. Foi nos proposto que trabalhássemos a disciplina de Língua Portuguesa, elencando diversos gêneros literários. Iniciamos nosso planejamento na direção de demonstrar a trajetória histórica dos povos afrodescendentes. Por meio de pequenos textos que explicitavam particularidades desta cultura, abordamos questões como: quais as causas que trouxeram os africanos ao Brasil? ; quem os trouxe? ; quais seus costumes e a influência dos mesmos na nossa cultura?

Após compreender os conteúdos propostos, o próximo desafio foi o de realizar um planejamento interdisciplinar e, por esse meio, cumprir com os conteúdos, articulando-os com aqueles de outras disciplinas. No entanto, este desafio se evidenciou na sala de aula, pois se considera que a interdisciplinaridade está na ação do professor. Ao concluir as regências, percebemos que não cumprimos somente o conteúdo sugerido, mas o articulamos com a geografia, língua portuguesa e artes, sem desvalorizar a disciplina de história que era nosso ponto de partida.

Ao expor o mapa-múndi – para explicar o trajeto que os navios negreiros realizavam e quais eram as condições sociais vivenciadas por eles naquele momento, bem como os desafios enfrentados (como a fome, o preconceito racial e religioso) e as danças e costumes – deparamo-nos com a comprovada aplicabilidade do nosso planejamento. Esta experiência nos levou a refletir sobre a ampliação do plano de aula e pudemos perceber que poderíamos expandir nosso planejamento e utilizar-nos deste tema para trabalhar disciplinas não abordadas inicialmente, como é o caso da disciplina de matemática.

A partir das observações das práticas pedagógicas, podemos afirmar que não são todos os professores que fazem uso da prática interdisciplinar. Aqueles que a utilizam, fazem-no sem nem mesmo perceber que estão se portando como professor interdisciplinar. No entanto, considerando esta experiência no momento de preparar e aplicar as regências, percebemos que o trabalho interdisciplinar possibilita maior aprendizado aos alunos e, conseqüentemente, o êxito do professor em relação à sua práxis.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A interdisciplinaridade supre a visão fragmentada do conhecimento e articula as diversas áreas do conhecimento. Desta forma, contribui para uma formação interdisciplinar. O subprojeto de pedagogia do PIBID possibilita, junto à professora da Rede Municipal de Ensino e à supervisora do subprojeto, um ambiente de trabalho no qual os planejamentos e as regências realizadas pelos acadêmicos sejam construídos de maneira interdisciplinar, coadunando, em um mesmo conteúdo, o trabalho com diversas disciplinas.

A clareza do viés teórico-metodológico é fundamental para que o profissional possa desempenhar seu trabalho, correspondendo com a proposta curricular adotada pela escola. Embora o professor encontre algumas divergências entre o que é proposto ao que pode ser aplicado em sala de aula, devido às limitações da turma, é possível trabalhar com seu aluno de forma dialética, ou seja, considerando que este, além de vir até a escola para aprender conteúdo científico, também traz sua contribuição para escola, numa relação de ensino/aprendizagem.

É importante ressaltar que a interdisciplinaridade vem para complementar as disciplinas, criando uma nova ideia de conhecimento, uma visão voltada para a totalidade e não se limitando, apenas, ao entrelaçamento de disciplinas no ensino fundamental. Esta deve se fazer presente nas universidades, especificamente, na formação de professores. É evidente que o processo de formação acadêmica na perspectiva interdisciplinar promove a segurança e autonomia necessárias para exercer sua práxis pedagógica.

REFERÊNCIAS

CASCAVEL-PR, Secretaria Municipal de Educação. **Currículo para a Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel**: volume II: ENSINO FUNDAMENTAL – anos iniciais. Cascavel, Pr: Editora Progressiva, 2008.

BRITTO, Maiara. **Alfabetizar letrando** - O uso de textos na alfabetização. Disponível em: <http://petpedagogia.blogspot.com.br/2012/12/alfabetizar-letrando-o-uso-de-textos-na.html>. Acesso em: 30 Mar. 2014.

FAZENDA, Ivani C. Arantes. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. 15.ed. Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico. Papirus:Campinas, 2008.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. In: JANTSCH, Ari Paulo; BIANCHETTI, Lucidio (Orgs.). **Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito**. Petrópolis: Vozes, 1995.

GARCIA, Joe. Notas sobre o professor interdisciplinar. **ETD – Educação Temática Digital**. Campinas, v.5, n.2, p.42-57, jun. 2004. Disponível em: <http://www.fae.unicamp.br/revista/index.php/etd/article/viewFile/1615/1463>. Acesso em: 17 Jul. 2014.

LENOIR, Yves. Didática e Interdisciplinaridade: uma complementaridade necessária e incontornável. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Didática e interdisciplinaridade**. São Paulo: Papirus, 1998.

LIBÂNEO, José Carlos. **ADEUS PROFESSOR, ADEUS PROFESSORA?** Novas exigências educacionais e profissão docente. 5.ed. (Coleção Questões da Época; v.67). São Paulo: Cortez, 2001.

PIFFER, Claudimara da Silva; FACHINI, Fabiana; DALLABONA, Kátia Girardi ; SILVA, Vera Lúcia de Souza e Silva . Contribuições da Interdisciplinaridade para a Alfabetização Científica no Ensino Médio. ANAIS DO SIMPÓSIO INTERNACIONAL SOBRE INTERDISCIPLINARIDADE NO ENSINO, NA PESQUISA E NA EXTENSÃO – REGIÃO SUL. Disponível em: <http://www.siipe.ufsc.br/wp-content/uploads/2013/10/K-Piffer.pdf>. Acesso em: 17 Jul. 2014.



POR UMA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO MEDIADOS PELO IMAGINÁRIO

LUZIA BATISTA DE OLIVEIRA SILVA
RENATO BELLOTTI SENICATO

HISTÓRICO DA ESCOLARIZAÇÃO NO BRASIL – ALFABETIZAÇÃO

Em 1880 surge a primeira edição da *Cartilha Nacional*¹. De 1880 até os dias atuais, com o PNE (Plano Nacional de Educação), uma das metas do Governo Federal é reduzir, drasticamente, ou erradicar, o analfabetismo no Brasil, o que significa estar o governo federal preocupado com o processo de alfabetização de crianças e adultos. Mas, dado o grande número de pessoas analfabetas ou a existência dos chamados analfabetos funcionais no Brasil, a alfabetização precisa ser discutida, analisada, aprimorada para ser compreendida e executada de maneira assertiva ao público a que se destina. Para que isso ocorra, de fato, é fundamental – e se constitui como uma das metas do PNE – discutir a questão salarial dos professores atrelada ao plano de carreira.

Ao longo da história da nossa educação tivemos, no país, as seguintes cartilhas para alfabetização: em 1880, *Cartilha Nacional*; em 1882, *Cartilha Maternal*, que adotou o “Método de João de Deus”, pautado num “pro-

1 A *Cartilha Nacional* para alfabetização foi utilizada de 1880 até 1939, num total de 228 edições (PADILHA, 2006).

cesso racional” de ensino do alfabeto; em 1890, *Cartilha da Infância*, com ênfase na silabação (MORTATI, 2000, apud PADILHA, 2006, p.7); em 1919, uma nova cartilha, *Cartilha Maternal*; em 1928, *Cartilha do Povo*; em 1957, *Cartilha Upa, Cavalinho!*; em 1948, *Cartilha Caminho Suave*, “considerada pelos estudiosos como o maior sucesso editorial do país.” (MORTATI, 2000, apud PADILHA, 2006, p. 8).

A década de 70, no Brasil, foi marcada pelo crescimento do fracasso escolar, evasão e repetência, evidentemente “[...] um problema político e econômico.” (PADILHA, p. 8). Em 1978, a realização de “O Seminário de Educação Brasileira” foi um marco significativo nas reformas educacionais que criticavam os modelos de alfabetização, culpando a escola pela não concretização da alfabetização de todos os alunos inseridos no espaço escolar.

Somente em 1983 surgem novas propostas teóricas fundamentadas por Emília Ferreira e Ana Teberosky, herdeiras do construtivismo piagetiano. Dentre as novas bases teóricas estão: a escola como espaço democrático e transformador; alfabetização com enfoque cognitivista; linguagem estruturalista e sociolinguística. Há, portanto, “uma revolução conceitual sobre o processo de alfabetização. A língua escrita como um sistema de representação e objeto cultural [...]. Quem constrói o conhecimento é a própria criança”, pontua Padilha (2006, p. 9).

Finalmente, de 1984 a 1985, pode-se dizer que esse foi o período que marcou o surgimento de cursos de capacitação para os professores. Destacam-se, dentre as questões que motivaram os diálogos nesses cursos: o que ensinar; a ausência de método de trabalho para o ensino; o papel dos professores diante das novas propostas; o material que poderia substituir as cartilhas e quais os suportes para o desenvolvimento da leitura e da escrita. “Como parte da história, sempre em movimento, questionamentos começaram a surgir, destoando da proposta construtivista por partirem de outros pressupostos teóricos.” (MORTATI, 2000, apud PADILHA, 2006, p. 9).

DADOS ESTATÍSTICOS – “ALFABETIZAÇÃO E INSTRUÇÃO” NO BRASIL²

No quadro abaixo aparecem registrados os números referentes a pessoas de **cinco anos ou mais**, consideradas alfabetizadas ou não alfabetizadas, segundo amostragem referente ao período de 2001 a 2011:

2001 – P res ³ : 170.821	Alfabetizadas: 132.488	<i>Não alfabetizadas: 22.647</i>
2002 – P res: 173.254	Alfabetizadas: 135.753	<i>Não alfabetizadas: 22.369</i>
2003 – P res: 175.591	Alfabetizadas: 138.827	<i>Não alfabetizadas: 22.020</i>
2004 – P res: 181.690	Alfabetizadas: 143.888	<i>Não alfabetizadas: 22.822</i>
2005 – P res: 183.880	Alfabetizadas: 146.762	<i>Não alfabetizadas: 22.462</i>
2006 – P res: 186.023	Alfabetizadas: 150.496	<i>Não alfabetizadas: 21.369</i>
2007 – P res: 188.031	Alfabetizadas: 153.567	<i>Não alfabetizadas: 20.696</i>
2008 – P res: 189.951	Alfabetizadas: 156.007	<i>Não alfabetizadas: 20.301</i>
2009 – P res: 191.792	Alfabetizadas: 158.456	<i>Não alfabetizadas: 19.925</i>
2010 – Nada consta na base de dados do IBGE.		
2011 – P res: 195.243	Alfabetizadas: 164.048	<i>Não alfabetizadas: 17.876</i>

Fonte: IBGE PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios.

No quadro seguinte podemos ver a taxa de **analfabetismo funcional**, segundo amostragem referente ao período de 2001 a 2009⁴:

2001 - 27,3%	2002 – 26%	2003 – 24,8%	2004 – 24,4%	2005 – 23,5%
2006 – 22,2%	2007 – 21,7%	2008 – 21%	2009 – 20,3%	

Fonte: IBGE PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios.

Segundo dados do IBGE, apresentados nos “conceitos e definições – pesquisas sociais”, com relação ao senso demográfico de 1991, “Pessoa Alfabetizada” é aquela “capaz de ler e escrever pelo menos um bilhete

² Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE.

³ P res = População residente no país no período.

⁴ Fonte: IBGE PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios.

simples no idioma que conhece”. Segundo a PNAD (1976-1984), o mesmo termo refere-se à “pessoa de cinco (5) anos e mais que sabe ler e escrever um recado ou bilhete simples no idioma que conhece”. Na mesma forma de pesquisa, mas referente aos anos de 1995-1999, o termo refere-se à “pessoa que sabe ler e escrever um recado ou bilhete simples no idioma que conhece, inclusive a pessoa alfabetizada que se tornou física ou mentalmente incapacitada de ler ou escrever”. (p. 42).

FILOSOFIA E EDUCAÇÃO

A Escola é um lugar de circulação, criação, construção e produção de conhecimento, mas o que é conhecimento na educação escolar? Qual o conhecimento escolar que norteará, inicialmente, a vida escolar? Sem ele, não se tem conhecimento formal? Quem ensina o conhecimento das letras/palavras/fonemas/sons/grafemas e dos números no início da vida escolar? Qual o ponto de partida para o início do processo de alfabetização escolar?

Nesse contexto, como em outras situações, é fundamental que a escola procure não aviltar o aluno, não tolher suas ideias, perguntas, não responder com evasivas, rudeza, frieza, deboche; não discriminar, não excluir os mais lentos, não valorizar em demasia os que mais se destacam; não prever o futuro das crianças com qualquer tipo de profecia; não dar receitas; não pregar moralismos, pois a escola trabalha com valores, sendo a criança o maior de todos esses valores. A escola pode e deve conciliar interesses do professor (*que quer ensinar*) e do aluno (*que quer aprender*), dos dois (*que querem trocar saberes, experiências, aprendizados*) para que a troca favoreça ambos os lados, assim como a família e a sociedade em que ambos estão inseridos.

Pode-se pensar, então, no conhecimento no sentido de acúmulo material e espiritual, também como saber adquirido, acumulado e refletido pelos homens na sociedade em que vivem e aprendem; o conhecimento é cultural, social e histórico⁵. A Escola tem como tarefa a transmissão, a

5 Ideais do iluminismo que não foram bem trabalhados no período e nem foram superados na atualidade, sendo fundamental considerá-los no processo de formação geral e educacional.

ampliação e a troca do conhecimento, mas isso deve acontecer de maneira reflexiva e nunca passiva, pois é necessário superar a relação pré-reflexiva, não criticada, conhecimento passivamente recebido. A aquisição de novos conhecimentos deve proporcionar ao educando uma superação de si mesmo e dos obstáculos intelectuais, sociais e humanos inerentes a todo aprendizado.

Depois de longos processos filosóficos, teoricamente, superamos as tendências racionalistas e empiristas, mas a prática pode revelar surpresas desagradáveis, por isso, atenção deve ser dada a todo e qualquer processo de formação escolar.

RACIONALISMO E EMPIRISMO E A EDUCAÇÃO

René Descartes adotou o termo *Inatismo*⁶ para designar as ideias inatas, aquelas que nascem com o sujeito. O racionalismo cartesiano se preocupa com a capacidade do homem em conhecer a verdade pela via racional. Não pergunta sobre a realidade do mundo, mas sobre a realidade do sujeito. A razão se ocupa da *subjetividade*, por ser esta específica e inerente ao sujeito. A razão, para o filósofo, predispõe o sujeito ao conhecimento e estabelece os critérios para obtenção do conhecimento da verdade. Enfatiza-se, por isso, o papel do sujeito na aquisição do conhecimento, a primazia da razão sobre a experiência; não se nega, todavia, a relevância da experiência na obtenção do conhecimento.

Já John Locke se opõe ao racionalismo cartesiano, privilegiando a experiência na obtenção do conhecimento. O termo empirismo deriva do termo em grego *empeiria*, que significa experiência. Para Locke, a razão humana é como uma *tábua rasa* ou *papel em branco* sem inscrição alguma – é a experiência que ‘escreve nela’ e a colore. Só é possível o conhecimento com a experiência sensível. Toda *experiência interna* é resultado da *experiência externa*, isto é, dos sentidos. Locke enfatiza o papel do objeto na obtenção do conhecimento. É o objeto que se apresenta ao sujeito. Há

⁶ Inatismo vem do termo latim *innatus* + sufixo *ismo*.

primazia da experiência sobre a razão; não se nega, todavia, o papel da razão na obtenção de conhecimento.

Destas duas correntes – racionalismo e empirismo – nascem outras correntes de pensamento que também irão influenciar a educação. Do racionalismo, nasce o *Positivismo* de Augusto Comte (1798-1857), hostil a toda construção ou indagação sobre o universo. O pensamento humano, de acordo com essa abordagem, é guiado por um círculo em que está fechado o conhecimento humano. A visão positivista reduziu o pensamento humano a uma visão puramente naturalista dos objetos da ciência do espírito, tais como: a psicologia, a história, o direito, os costumes, a moral, a economia e a política (MORENTE, 1980, p. 274-5). Para Comte, através da *observação* e da *experimentação* é possível compreendermos a relação entre os fenômenos científicos, as leis invariáveis da natureza e os fatos tal como eles aconteceram. O conhecimento científico está acima de outros conhecimentos, por exemplo, do conhecimento religioso e do filosófico.

Do empirismo, nasce o *Behaviorismo* ou *comportamentalismo*. Seu fundador foi J. B. Watson⁷ (1878-1958), que iniciou sua pesquisa estudando o comportamento de ratos em labirintos; depois, passou a observar o comportamento humano. Sua pretensão era colocar a psicologia em patamar de igualdade com as outras ciências (matemática, física, química etc.), mas, para isso, seria necessário eliminar das indagações psicológicas, a introspecção, pois esta conduz apenas para *dados intimistas*, e isso foge do controle público da experimentação. As ideias de Watson também envolveram e influenciaram a educação.

Também no *Behaviorismo*, surge Burrhus F. Skinner⁸ (1904-1990) – o cientista mais conhecido, mas, também, o mais combatido. Mas como o comportamentalismo e, especialmente, a teoria comportamentalista de Skinner, influencia a educação? Skinner foi um adversário irreduzível do racionalismo de René Descartes e recebeu, dos defensores deste, o mesmo

7 WATSON, J.B. (Obras: *O Comportamento: introdução à psicologia comparada*, 1914; *A psicologia do ponto de vistacomportamentalista*, 1919. *Comportamentalismo*, 1925; 1930).

8 Obras de B. F. SKINNER: Obras: *WaldenTwo*(Reforma Social), 1948; *Além da liberdade e da dignidade*, 1971; *O comportamento dos organismos*, 1939; *Ciência e comportamento humano*, 1957.

tratamento. O comportamentalismo consiste mais em descrição de fatos, do que em interpretações e explicações de fatos. – Como é possível, então, um teórico descrever algo sem interpretar? – perguntam os filósofos. O que significa descrever algo teoricamente para um educador? Para Skinner, o comportamento é ação que produz um efeito (é ação sobre o ambiente); o comportamento opera sobre o ambiente, produzindo consequências. Na educação, privilegia-se uma instrução programada, que deve ser cumprida a qualquer custo, provocando, por isso, o aumento das dificuldades conforme o crescimento do aluno.

TENTATIVAS DE SUPERAÇÃO DO RACIONALISMO E DO EMPIRISMO

Os conflitos, as divergências e as conciliações em torno das questões epistemológicas apontaram novos caminhos e ferramentas mais apropriadas para uma práxis pedagógica. Uma práxis pedagógica pressupõe, em primeira instância, clareza para distinguir a relação estreita entre questões epistemológicas e questões da educação.

Entretanto, deve-se considerar que tanto o racionalismo quanto o empirismo podem revelar um resultado pobre, pois o professor racionalista, no sentido negativo do termo, pode acreditar que ele tem capacidade para despertar o gosto pelo estudo nos alunos, que o gosto para conhecer é um elemento inato que só precisa ser despertado. E será ele, o professor, quem fará isso! No sentido positivo, o professor pode ajudar o educando a desenvolver a responsabilidade pelo próprio aprendizado, mas o professor não pode esquecer que ele não é o centro do processo, nem a intelectualidade do aluno é a única coisa a ser trabalhada nesse processo educativo, visto que o conhecimento é um processo ativo, dinâmico, tanto por parte do professor como por parte do aluno nas suas relações com o objeto do conhecimento.

O professor empirista valorizará em demasia sua aula expositiva e se justificará, dizendo que ele é uma autoridade, o detentor do conhecimento, que o conhecimento é apenas transmitido. O conhecimento, nessa ótica,

parece ser apenas um produto acabado, pronto para ser consumido. Ora, se a memória serve apenas como um arquivo de saberes decorados, para que serve, então, a memória do grupo, as lições da família e da sociedade? Para um professor empirista, a aprendizagem é somente uma soma, são dados que o aluno vai acrescentando, acumulando... Mas, como retificar, mudar, superar e refletir sobre algo dado, acabado, se a novidade e o novo parecem não existir?

É fundamental buscar a superação de tendências pedagógicas, como ideais de educação do homem em todos os tempos. Assim, é preciso considerar que, do ponto de vista pedagógico e filosófico, tanto o sujeito como o objeto são fatores de suma importância diante do esforço do sujeito para conhecer, para aprender.

Todas essas concepções são diferentes entre si, mas têm um ponto em comum: revelam que é insuficiente o empirismo, como também, o racionalismo para dar conta, de um modo geral, da problemática do conhecimento, bem como dar referente ao conhecimento na área da educação.

Destaca-se, também, o postulado básico da fenomenologia de E. Husserl: a intencionalidade. Isso significa afirmar que a consciência é intencional, ou seja, toda consciência tende para o mundo, pois toda consciência é consciência de alguma coisa. Para Husserl, não há um objeto em si (uma coisa em si), mas é o sujeito que dá significado ao objeto do conhecimento. A relação (conhecimento) entre sujeito e objeto está naquilo que se apresenta, naquilo que parece e aparece para uma consciência. Cabe, portanto, à consciência ir percebendo as faces do objeto, o que permitirá desvelar o objeto. Nesse contexto fenomenológico, o conhecimento é um processo contínuo e de superação.

A *Psicologia da Forma (Gestalt⁹)* é herdeira da Fenomenologia de Husserl, diferente do comportamentalismo de Skinner, pois os teóricos desta corrente não acreditam que há uma excitação sensorial isolada¹⁰; credi-

9 O ponto positivo da *Psicologia da Forma* é que ela vem ao encontro de tendências pedagógicas (em especial as progressistas e as construtivistas) com preocupações de caráter epistemológico, de um aprendizado ativo, dinâmico.

10 Essa excitação isolada levaria o sujeito a perceber o objeto em partes para, depois, organizá-lo mentalmente.

tam que o sujeito sempre tem uma visão inicial, total; depois, a consciência se preocupa com os detalhes; o sujeito é que organiza os campos da sua percepção. É isso que explica o comportamento inteligente.

Já a tendência *Progressista* busca outros caminhos para o aprendizado com alternativas que almejam uma nova concepção de educação. Porém, a pedagogia progressista não é um termo muito bem assumido por seus seguidores; nem mesmo o criador do termo (Georges Snyders). Os progressistas se preocupam com a relação educação/transformação social. Procuram revelar a opressão e a desigualdade social. A escola é uma continuidade do aprendizado e é também ruptura da realidade social. Ela é vista como um lugar de socialização do conhecimento elaborado; consideram fundamental o acesso de todos à escola; acreditam que o homem aprende pelo trabalho e para o trabalho, pela teoria e pela prática; consideram importante o trabalho intelectual e o trabalho manual; deve-se ensinar muito bem a criança a ler, escrever, calcular, falar e transmitir conhecimentos básicos do mundo físico e social para ser útil às camadas populares; veem a formação do professor como compromisso político (desde a escolha do conteúdo, o modo de ensinar, os objetivos, quanto ao aprendizado, que o professor almeja atingir); as reuniões pedagógicas e educacionais devem possibilitar uma reciclagem e participação nas associações de classe; é fundamental a participação do educador para denunciar abusos, desinteresses do Estado, tal como os que acontecem na Escola Pública.

No *Construtivismo*, prevalece uma orientação antropológica histórico-social por considerar que o homem se faz pela interação social¹¹; o aprendizado é considerado um processo dinâmico, e isso permite expressá-lo de diferentes modos na história; o conhecimento não é, nem inato (racional), nem empírico (experiência), visto que nem a criança aprende passivamente, nem o professor ensina passivamente; o conhecimento é construção contínua, entremeada pela invenção e pela descoberta que acontecem por etapas ou estágios sucessivos (Piaget) nos quais a criança vai organizando conhecimento e afeto.

11 Essa interação social acontece através das relações do sujeito consigo mesmo, com o outro e com o mundo.

O *Interacionismo* acredita que o conhecimento é concebido como resultado da ação que se passa entre o sujeito e um objeto; o conhecimento não está nem no sujeito, nem no objeto, mas na relação (interação) entre ambos; os pólos: sujeito-objeto, homem-mundo, professor-aluno não são dicotômicos, mas, sim, inter-relacionados; os pólos não se excluem, mas se conservam de forma totalizante; o ato de conhecer é dinâmico; também o homem é um ser dinâmico que se organiza nos pólos mobilidade e imobilidade; o interacionismo valoriza o objetivo, o mundo, o professor, o conhecimento como produto cultural do homem (*cultura geral*); valoriza a autoridade do mestre, mas valoriza também o papel que o aluno representa e a experiência que traz, o esforço que faz para superar erros e buscar novos conhecimentos; acredita que tanto o professor como o aluno têm algo a aprender e a ensinar, a trocar e a crescer, a superar e a vencer. As tendências progressista, construtivista e interacionista têm como fundamentação a fenomenologia ou o marxismo.

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: REFLEXÕES¹²

No item sobre a escolarização – de 4 a 5 anos (Creche, Educação Maternal e Educação Infantil) e de 6 a 14 anos (Ensino Fundamental I e II) – foi fundamental para nossa compreensão, a leitura de Magda Soares e os vídeos do Youtube das entrevistas com a autora.

A alfabetização – pontua a autora (2014) – a partir dos 6 anos de idade, acontece mediante o aprendizado do sistema de escrita e letramento; é quando a criança aprende palavras, ler palavras e sentenças. Não se devem, porém, desconsiderar os fundamentos lógicos e linguísticos, isto é, o estudo da língua e o funcionamento da linguagem humana e os aspectos fonológicos. Deve-se, sim, evitar a adoção de métodos no plural, optando-se por um método no singular¹³, que pode ser modificado ou trocado por outro de acordo com a necessidade.

12 MAGDA SOARES – ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: VÍDEO YOUTUBE (14 minutos): Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=-YP-7l6oAZM>>. Acesso em: 15 out. 2014.

13 MAGDA SOARES - A QUESTÃO DOS MÉTODOS NA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: VÍDEO YOUTUBE (15 minutos): Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=mAOXxBRaMSY>>. Acesso em: 15 out. 2014.

Para ensinar a leitura e a escrita, é fundamental valorizar os sons e os grafemas, bem como o convívio da criança com a língua escrita e falada; considerar, por exemplo, que, em uma só palavra, ela pode aprender som, significado, símbolos e fonemas.

Ana Teberosky(2014) pontua que é fundamental o “aprendizado constante também para adultos”, que o processo de alfabetização “exige pais e professores interativos e cada vez mais preparados”, que, até os 5 anos de idade, os adultos devem fazer a leitura e a escrita, em parte, para a criança (leitores e escritores são estímulos para a criança); ler, em voz alta, para a criança e ouvintes; não separar o brincar do aprender – o conhecimento pode acontecer nesse ínterim, sem tornar-se algo entediante; o aprendizado também acontece de uns com os outros e com os adultos; aprender de forma compartilhada (com várias crianças) e também aprender sozinho. As diferenças entre as crianças são perceptíveis no 1º ano de vida devido aos “aspectos pessoais, regionais e culturais”.

Por isso, antes da entrada na escola, é comum encontrarmos leitores visuais. Nessa fase, é relevante que a linguagem seja exercitada. Se a criança não escuta os adultos de sua convivência, precisa de mais diálogo na escola. Assim, o computador, o celular, o tablete podem ser objetos já conhecidos das crianças; algumas podem estar sendo alfabetizadas pelo computador. É importante, contudo, não esquecer que as informações visuais aumentam cada vez mais, o que significa que muitas podem mais solapar o imaginário criador como fator educativo do que permitir sua efervescência (TEBEROSKY, 2014).

Quanto ao letramento, pode-se afirmar que ele se dá pelas práticas de leitura e escrita. É fundamental, por isso, considerar que se tem que ter prazer, gosto, paixão pela leitura; curiosidade, senso de observação, imaginação ativa, dinâmica; pegar nas coisas, sentir as coisas, tocar as coisas das quais falamos, quando se trata de um objeto cultural – concreto. O letramento, muitas vezes, acontece de maneira indireta; pode não ser intencional. É importante, então, se apropriar dele de maneira coerente; saber fazer uso das práticas de leitura e escrita para estimular o aprendizado constante; saber selecionar conteúdos e escolher um método. Os conteúdos precisam ser tra-

balhados da maneira mais ampla possível de modo a não se eliminarem os instantes poéticos, o imaginário criador (SOARES, 2014).

Ponto de tensões na alfabetização e letramento no século XXI existe, pontua Padilha, (2006) porque há mais alunos na escola, todavia, menos alunos aprendendo. Poucos leem e escrevem depois de passar 4 anos na escola; o fracasso escolar está em expansão; o clássico e a tradição não se opõem ao moderno; o arcaico não dialoga com o moderno; faltam mais estudos para entender o processo de aprendizado; necessidade de compromisso político e de cidadania com a escola; dilema: “como ensinar a ler, a escrever, a operar com números... Escrever, ler e contar não é natural: é aprendido e, portanto, precisa ser ensinado?” (PADILHA, 2006, p. 15; 24).

No que diz respeito à alfabetização, a escola precisa definir o seu papel pedagógico, político e de cidadania; o que se deve aprender na escola (o que a escola ensina ou deveria ensinar?); o que a escola faz para se preparar para uma alfabetização concreta? Como e o que faz para promover o letramento? (práticas de leitura e escrita); por que as crianças de classes sociais mais abastadas consideradas “normais” leem e escrevem no tempo estimado? (MORTATI, 2000, apud PADILHA, 2006, p. 16).

A escola para o pobre não pode ser uma escola que lhe ofereça uma educação pobre. Será que o aprender e o ensinar as ciências, matemática, história, direitos, deveres, políticas públicas, arte, português ocorrem, de igual maneira, para todas as classes sociais e em qualquer escola? Isso pergunta, desafiadoramente, Padilha (2006).

Alfabetizado é, portanto, aquele que sabe ler e escrever. Letrado é aquele que sabe fazer uso da leitura e da escrita para inserir-se e participar da cultura, criar, produzir e reproduzir velhos e novos conhecimentos (PADILHA, 2006).

Lições para a escola: como conviver e como superar situações em que pais e/ou familiares das crianças são analfabetos? Existe muita pobreza e miséria pelo Brasil afora; existe desnutrição. Se é um direito humano saber ler e escrever e uma forma de participação social e cultural, como garantir esse direito e essa participação? É dever da escola ensinar conteúdos e propiciar criação livre; ensinar o que é língua e como ela funciona; distin-

guir leitura, escrita e fala, e não descuidar de nenhuma dessas dimensões da língua; nenhuma metodologia ou método podem substituir o educador e seu conhecimento sobre alfabetização e letramento; mas, sem conhecimento amplo e profundo, o educador não pode escolher um método, procedimentos metodológicos, teorias e conteúdos que possam ser usados em situações diferenciadas (MORTATI, 2000, apud PADILHA, 2006).

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: PAULO FREIRE

Para Freire (1993), existe tensão entre os atos de falar/ler/escrever/ensinar e mais complexidade ainda quando se trata de pesquisar, de investigá-los. Exemplo: um objeto conhecido como caneta: qualquer pessoa, mesmo sem alfabetização, pode *ver* a caneta (se não for cega); qualquer pessoa, mesmo sem alfabetização, pode *tocar* a caneta (se não estiver impossibilitada), qualquer pessoa, mesmo sem alfabetização, pode *dizer* a palavra caneta, (se não estiver impossibilitada), uma pessoa com um mínimo de alfabetização pode *escrever* e pode *ler* a palavra *caneta*; da mesma forma apenas uma pessoa imbuída do sentimento e da necessidade de investigar pode compreender/ analisar/refletir sobre as causas históricas, pedagógicas, filosóficas, sociológicas, culturais e econômicas da criação de uma caneta para o homem, como também, a contribuição das técnicas e das tecnologias para a criação em massa de uma “*caneta bic*” (SILVA, 2014b, p.32)

Para Freire (1993, p. 23), existe, inevitavelmente, uma tensão para aprender e ensinar, mas o processo de alfabetização e letramento pode ficar comprometido quando “educadores e educadoras autoritários negam a solidariedade entre o ato de educar e o ato de serem educados pelo educando; só eles separam o ato de ensinar do de aprender, de tal modo que ensina quem se propõe saber e aprende quem é tido como quem nada sabe”.

O autoritarismo existente nessa relação é o entrave que separa aquele que tem autoridade perante os alunos daquele que é autoritário e se impõe como autoridade para os alunos. (SILVA, 2014b).

Bachelard (1977) nos ajuda a pensar em duas tarefas epistêmicas na educação: a tarefa de ajudar o aluno a compreender aquilo que está

sendo trabalhado, aquilo que ele não conhece ou ignora e aquilo que ele conhece superficialmente; e a tarefa de saber utilizar um método adequado para ensinar os alunos, dando atenção especial para aqueles que não conseguem acompanhar; não negligenciar que aquilo que alguém compreende bem pode vir a compreender melhor, dependendo da situação; se conhece de maneira simples, precisa conhecer, também, de maneira mais elaborada.

EPISTEMOLOGIA E EDUCAÇÃO: GASTON BACHELARD

Para Bachelard (1977), elaborar conhecimento exige sabedoria e humildade para compreender sua complexidade e alcance. Não existe conhecimento empacotado, lacrado, como se alguém dele pudesse se apossar. Conhecimento estagnado “se fossiliza”. Não existe algo que não possa ser ensinado, visto que, para ensinar um saber, é preciso retirar a redoma ou couraça que o esconde. Esse é o papel do cientista, como também, o do educador. Saberes e conhecimentos não podem ser ensinados, discutidos, problematizados e aprendidos se aquele que ensina – o educador – está protegido por uma veste autoritária.

O verdadeiro educador, para Bachelard, trabalha numa via de mão dupla, do mestre ao aluno e do aluno ao mestre, porque, “à falta dessa referência direcional, os problemas da educação ressentem-se dos fatores de análise.” (1977, p. 88).

A crítica deveria perceber que, ao longo dos tempos, o conhecimento tem sido apenas transferido, repetido. A ruptura é condição para os avanços científicos. Somente uma razão aberta opera cortes, para as arestas para que a evolução do pensamento aconteça. O conhecimento não é fruto de descobertas e invenções naturais; é fruto de racionalizações e técnicas. Se o conhecimento não é espontâneo, não é natural, nem dado, mas construído, ele não pode ser imediato, visto que aquilo que é criado pelo homem requer técnicas. Assim, “na formação do espírito científico, o primeiro obstáculo é a experiência primeira, que coloca a experiência acima e antes da crítica.” (BACHELARD, 1996, p.29).

Deve-se compreender que o estado da criança não é o estado de infantilização, mas um estado no qual devemos assumir nossa infância a partir de nosso amadurecimento, assim como fazem os poetas. Como detectar o velho que está na criança e a criança que está no velho quando estes apenas se confundem e se atropelam? (SILVA, 2014b).

A tendência atual da educação é forçar a inteligência da criança e do adolescente para que estes se convertam em homens das tecnoestruturas, numa sociedade que só valoriza a superindustrialização. Esperam, sem investir, que o dinamismo espontâneo da afetividade e da imaginação transforme a criança em um adulto; mas essa transformação não é um passaporte simples e rápido na vida da criança para que ela se torne, então, criativa e 'construtora' do seu conhecimento.

A pedagogia deve ser considerada a arte de ajudar a criança a assimilar o conhecimento e as práticas científicas e nunca a arte de vulgarizá-las. Permanecer na infância do espírito é permanecer num processo prático, na mobilidade do próprio espírito. Por isso, será fundamental uma dialética capaz de assumir a juventude da inteligência e o direito de sonhar.

A pedagogia do imaginário se constitui como fator educativo. A imaginação é, fundamentalmente, aberta, evasiva, aquela que representa as experiências de abertura, novidade, inovação. A imaginação é potência instauradora, promotora de sentido, do novo (BACHELARD, 1994a, p. 27). No campo da imaginação, o psiquismo é alimentado por imagens, por "uma verdadeira fome de imagens." (BACHELARD, 1994a, p. 24). É fundamental valorizar o imaginário não só para a criação, mas, também, como fonte eficaz para conduzir uma atividade, enriquecendo o pensamento humano. O imaginário atesta a saúde psíquica das pessoas e faz adoecer a criança privada de usá-lo. Linguagem, memória e imaginário têm, entre si, uma estreita relação, que deve ser valorizada no processo de alfabetização e letramento das crianças.

EPISTEMOLOGIA E EDUCAÇÃO: WALTER BENJAMIN

Para Walter Benjamin (2014), conhecimento pressupõe uma relação entre sujeito, verdade e linguagem, considerando-se as implicações para se

trabalharem as contradições sociais, culturais, políticas, históricas, filosóficas e outras.

A construção do conhecimento exige cuidado, suspeita, dúvida, especialmente no que tange às convenções e convicções sociais, culturais e humanas; conhecimento exige cuidado para não ignorarmos as várias possibilidades que uma investigação enseja; não aderirmos, portanto, a uma única versão da história.

Na aquisição de conhecimento, não se pode ignorar o papel da religião, da história e da linguagem (a via de comunicação humana), que não existe no isolamento, sem uma visão de outras áreas, sem considerar as possibilidades de variadas visões do mesmo objeto. O conhecimento não pode desconsiderar as paixões, os sonhos e as utopias relevantes para a vida.

A linguagem polifônica (vozes e olhares) e a linguagem alegórica (fragmentada, restos, sobras) podem contribuir para a construção do conhecimento nas ciências humanas. Conhecimento só é possível quando há adoção de um pensamento aberto para que o pesquisador possa trilhar uma via aberta, admitindo rupturas, descontinuidades, ruínas e alegorias. Investigação para obtenção de conhecimento sobre um objeto demanda paciência, coerência, atenção e concentração. “O conhecimento é um haver...” (BENJAMIN, 2011, p. 45), porque há sempre um algo a mais para ser dito, entendido, considerado, retratado.

O conhecimento, em Benjamin, pede por uma significação, uma ética e uma estética. Para Patrícia Corsino (2009, p. 224), Benjamin defende uma linguagem polissêmica contra uma “linguagem burguesa instrumental, monológica, fragmentada”. O homem não se comunica com ou pela linguagem. O homem se comunica *na* linguagem.

Conhecimento numa educação a contrapelo significa que é fundamental “escovar a história a contrapelo”, uma tarefa do historiador/pesquisador a fim de que ele possa mostrar a ilusão do progresso. Por isso, é fundamental trabalhar no sentido contrário desse falso progresso – a contrapelo.

Conhecimento para a criança– “Benjamin revela um conhecimento da criança como indivíduo social e relata como ela vê o mundo com seus próprios olhos.” (KRAMER, 2009, p. 294). A criança, como objeto de co-

nhecimento, em Kramer (2009, p. 294), “longe da visão romântica ou ingênua que a modernidade construiu sobre a criança, para Benjamin ela está inserida na história, pertence a uma classe social, é parte da cultura e produz cultura”.

Assim, para Benjamin, as crianças “fazem a história a partir do lixo da história” (1994, p. 27), pois “a criança subverte a ordem e, com seu olhar, revela outra maneira de enxergar o real. A infância remete à fantasia, à imaginação, à criação, ao sonho coletivo, à história presente, passada e futura.” (KRAMER, 2009, p. 295).

Pensar o conhecimento com Benjamin é repensar a relação entre professor e alunos, como o conhecimento pode contribuir para reencontrar a dimensão da arte, da estética; é pensar conhecimento como assombro, espanto, admiração, surpresa, algo inusitado, de maneira aberta.

Por isso, ‘educação a contrapelo’ também faz pensar numa educação contra a barbárie...; contra a pobreza espiritual do nosso tempo...; contra a brutalidade dos trabalhos que vampirizam a vida...; contra a indiferença e o congelamento do outro como sujeito cultural, social e histórico; contra a ideologia de que o outro merece sofrer/padecer/purgar a vida...; contra a grosseria/rudeza/aspereza/agressividade com que tratamos os outros... ; contra a intolerância ao diferente... ao outro; contra o não reconhecimento dos direitos e opções de vida das pessoas...; contra toda e qualquer forma de preconceito...; contra a exclusão social, cultural e política...; a favor de uma educação para a vida, com a vida e na vida, digna, dignificante de tudo que sabemos, fazemos e vivemos...

EPISTEMOLOGIA E EDUCAÇÃO: PAUL RICOEUR

Para Paul Ricoeur (1985), no mundo da obra e da ação, a subjetividade é mais que um ponto de partida, é, também, um ponto de chegada para o conhecimento que se quer atingir porque “é pela linguagem que se apreende a finitude, a criatividade e a singularidade carnal dos sujeitos, bem como por ela se promove a abertura ao outro e ao mundo.” (CORÁ; SILVA, 2014, p.16).

A linguagem, em Ricoeur (1984), descreve mais que a realidade; ela revela e cria a realidade. A linguagem, em suas múltiplas formas, pode revelar as práticas sociais, expressar necessidades e sentimentos, cantos, orações, narrativas, questionar e buscar o sentido das coisas.

Já a imaginação tem função mimética, é projetiva; é ela que garante o dinamismo das ações. A linguagem pensa e diz de si e do outro; a imaginação é a faculdade que explora o possível.

A imaginação nos permite ter razões para duvidar das coisas, explorar múltiplas possibilidades de agir e executar ações mais aprimoradas; é a faculdade que explora o possível e germina novidades; é ela que antecipa e projeta futuros possíveis.

O conhecimento é histórico, visto que a condição histórica é aquilo de que não se pode libertar quando se trata de elaborar/construir conhecimento. Conhecimento se desenvolve na linguagem e esta, através do pensamento humano, funda os discursos e as teorias; a palavra imaginação remete para algo ausente e, também, para um presente alhures; a imaginação ajuda a compreender o valor do mito; as práticas imaginativas ajudam a manter os laços entre os seres humanos.

Encerramos as atividades da oficina com duas dinâmicas. Na primeira dinâmica dialogamos a respeito da profissão-educador, comentamos quais as palavras ou frases que poderiam ser atribuídas para descrever o professor e ou mestre na atualidade – coragem, vontade, garra, energia, criatividade, conhecimento geral, sabedoria, aflição, sacrifício, privações econômicas, descaso governamental, domínios de conhecimentos científicos e de métodos para trabalhar com a alfabetização e o letramento de crianças e adultos, amor, respeito, poesia, imaginação, brincadeiras e o brincar, humildade, não eliminar as brincadeiras do processo de aprendizagem, comemorações, saber compartilhar a vida, saber plantar e saber colher frutos do próprio trabalho; finalizando, apenas um professor confessou que faz poesia, que lê poesia.

Na segunda dinâmica, fizemos um círculo e dançamos ao som das vogais dos nomes, como fazem algumas tribos indígenas do Brasil, depois dançamos ao som dos nossos nomes na nossa língua portuguesa,

finalizamos com uma palavra para descrever as atividades e os momentos de aprendizado da oficina – paz, alegria, harmonia, equilíbrio, bem estar, sensibilidade, saudades, acolhimento, amor, agradecimento, amizade, solidariedade, fraternidade, igualdade, compromisso, sentimento do sagrado, união, serenidade etc.

REFERÊNCIAS

ARANHA, M. L. de A. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Moderna, 2006.

BACHELARD, G. **O racionalismo aplicado**. Trad. Natanael C. Caixeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 1977.

_____. **A poética do devaneio**. Trad. Antonio de Pádua Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

_____. **O direito de sonhar**. 4.ed. Trad. José Américo Motta Pessanha. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1994a.

_____. **A dialética da duração**. Trad. Marcelo Coelho. São Paulo: Ática, 1994b.

_____. **A formação do espírito científico**. Trad. Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

_____. **Ensaio sobre o conhecimento aproximado**. Trad. Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 2004.

BENJAMIN, Walter. **Rua de mão única**. Trad. Rubens R. Torres Filho. SP: Brasiliense. 1996.

_____. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. Trad. Marcus Vinicius Mazzari. São Paulo: Editora 34, 2002.

_____. **Origem do drama trágico alemão**. Trad. João Barrento. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

CORÁ, Elsie José; SILVA, Luzia B. de O. A ação como um texto na obra de Paul Ricoeur. **Revista Impulso**. Vol. 24, Nº 59, p.15-23.

CORSINO, Patrícia. Infância e linguagem em Walter Benjamin: reflexões para a educação. In: SOUZA, Jobim Solange e; Sonia KRAMER (Orgs.). **Política, Cidade e Educação**: Itinerários de Walter Benjamin. Rio de Janeiro: Contraponto, 2009.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. 29.ed. São Paulo: Cortez, 1993.

JORNAL O ESTADO DE SÃO PAULO. Entrevista – Ana Teberosky: ‘Adultos devem aprender como ensinar seus filhos’, diz educadora. Disponível em: <<http://educacao.estado.com.br>>. Acesso em: 30 Set. 2014.

KRAMER, Sônia. Educação a contrapelo. In: SOUZA, Solange Jobim e; KRAMER, Sonia (Orgs.). **Política, cidade e Educação:** Itinerários de Walter Benjamin. Rio de Janeiro: Contraponto, 2009.

KUHLMANN, JR. Moisés. **Infância e educação infantil:** uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.

MORENTE, M. G. **Fundamentos de Filosofia:** Lições preliminares. 8.ed. Lisboa: Mestre Jou, 1980.

MORTATI, M. do L. **Os sentidos da Alfabetização. São Paulo: Editora da UNESP, 2000.**

_____. História dos métodos de alfabetização no Brasil. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortatihisttextalfbbr.pdf>. Acesso em 20 Set. 2014.

PADILHA, Anna Maria Lunardi. **Como as crianças aprendem a se tornar leitoras e produtoras de texto?** (Cartilha sobre alfabetização e letramento – divulgação da própria autora). Piracicaba, 2006.


RAMOS, Graciliano. **Infância.** 7.ed. São Paulo: Martins Editora, 1969.

RICOEUR, Paul. **Do texto à ação.** Lisboa: Rés, 1984

SILVA, Luzia B. de O. Epistemologia, estética e formação: uma contribuição de Walter Benjamin para a Educação. Buenos Aires: **Revista Herramienta**, p.1-8, 2014a. Disponível em: <<http://www.herramienta.com.ba>>. Acesso 20 de Out. 2014.

_____. Reflexões a partir de aspectos epistemológicos e metodológicos em educação. **Revista Conventit Internacional.** São Paulo: USP/UMESP, 2014b, p.31-41.

SOARES, Magda. **Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores** – Glossário Ceale. Disponível em: <<http://www.glossarioceale.com.br/>>. Acesso em: 30 Set. 2014.



REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA DOCENTE A PARTIR DA REALIDADE ESCOLAR: RELATO DE EXPERIÊNCIA DO PIBID¹

SILVANE NAZARIO DA SILVA
CRISTIANE APARECIDA RIBEIRO BUENO

INTRODUÇÃO

Nosso objetivo neste texto é apresentar algumas reflexões sobre as práticas educativas realizadas em uma turma de 3º ano do Ensino Fundamental da Escola M. M. N, realizadas como parte do andamento do projeto PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, desenvolvido pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Este projeto tem como objetivo proporcionar aos alunos dos cursos de licenciatura uma vivência da realidade das práticas docentes na escola. Tal contribuição mostra-se fundamental na direção de permitir ao acadêmico exercer a práxis no contexto escolar. Desta forma, há entre docentes e acadêmicos uma troca de experiências que permite ao acadêmico participante um desenvolvimento profissional.

As observações foram subsídios para as reflexões sobre o trabalho pedagógico realizado no contexto escolar de forma particular. Pudemos observar o aprendizado de alunos, a metodologia utilizada e os resultados

1 O presente trabalho foi apresentado no III Simpósio Nacional de Educação da UNIOESTE- Campus de Cascavel, o qual ocorreu do dia 06 a 08 de outubro de 2014.

obtidos, com um olhar crítico que vem nos propiciar um desenvolvimento teórico/prático para a futura docência. Este projeto oportuniza aos acadêmicos do curso de Pedagogia vivenciar a prática pedagógica mais próxima do aluno. O curso de Pedagogia oferta em sua grade curricular a disciplina de Estágio Supervisionado, sob forma de Prática da Educação I, II e III, no segundo ano, terceiro ano e quarto ano do curso, respectivamente. Porém, tais disciplinas não suprem as carências do acadêmico no que diz respeito à vivência da prática pedagógica escolar. O acadêmico inserido no projeto PIBID, além de acompanhar o desenvolvimento de turmas do ciclo de alfabetização, no que se refere ao ensino/aprendizagem, vivencia as dificuldades enfrentadas por alunos e professores em uma relação de colaboração durante todo o ano letivo.

As observações servem de subsídios para as reflexões sobre o trabalho pedagógico realizado no contexto escolar. Podemos observar o aprendizado de alunos, a metodologia utilizada e os resultados obtidos, com um olhar crítico que vem nos propiciar um desenvolvimento teórico/prático para uma atuação docente mais bem informada. Nesta direção estabelece-se, como ação fundamental, a vivência da investigação-ação colaborativa, compreendida como a observação articulada à ação. Tais observações acontecem no campo de estágio e são comandadas e acompanhadas pelas professoras regentes de cada turma.

Gostaríamos de salientar três pontos de nossa observação. O primeiro ponto a destacar é a heterogeneidade da turma, tanto em termos sociais quanto intelectuais. Sendo assim, alguns alunos conseguem acompanhar o desenvolvimento dos conteúdos durante as aulas, no entanto, outros necessitam de uma atenção específica e auxílio individual para apresentarem avanço em seu desenvolvimento. A escola disponibiliza aulas de reforço, no contraturno, onde o aluno recebe uma atenção particular diante de suas dificuldades. Quando há um diagnóstico de comprometimento das funções psicomotoras, o aluno é avaliado por uma junta de especialistas da Secretaria de Educação, e o mesmo é encaminhado para a Sala de Recurso, onde terá acesso a um material diferenciado e atendimento de uma professora especialista, que desenvolverá atividades pedagógicas, visando a estimular

suas potencialidades e sanar suas dificuldades, propiciando “[...] à criança elementos para que se perceba capaz de aprender.” (CASCAVEL, 2008, p. 86). A esse respeito, a proposta pedagógica do município explicita que

[...] o objetivo do atendimento especializado da criança com deficiência intelectual na Sala de Recursos é, por meio de planejamentos e intervenções específicas, que se diferenciam do trabalho da Classe Comum, contemplar aspectos fundantes do desenvolvimento humano, próprios as FPS, como memória medida, abstração, pensamento verbal, atenção voluntária, percepção dirigida e voluntária, etc., essenciais para o aprendizado escolar (CASCAVEL, 2008, p. 86).

Como segundo ponto de nossa observação, destacamos o fato de que as crianças que frequentam o terceiro ano e que, portanto, já vivenciaram o processo de alfabetização no primeiro e segundo anos, não apresentam, em sua maioria, leitura fluente e ritmada indicando, assim, que a maioria dos alunos apresenta dificuldades no processo de leitura. Não queremos aqui tecer críticas aos professores das séries anteriores, mas, sim, apontar tal fato para refletir sobre ele e sobre o processo de alfabetização.

Mesmo considerando que a alfabetização é um processo que perpassa os cinco anos do Ensino Fundamental I, a defasagem de conteúdo torna o trabalho do professor mais complexo, já que o avanço nos graus de dificuldades de conteúdo sucede nos anos seguintes pressupõe a apropriação de conhecimentos básicos trabalhados em anos anteriores. Se no terceiro ano o professor for retomar conteúdo previsto no ano anterior o qual não foi assimilado pelos alunos, fica difícil o docente cumprir com seu planejamento. Contudo, mesmo se tratando das séries iniciais, há possibilidade de cooperação entre os alunos na aquisição do conhecimento, gerando, desse modo, uma oportunidade para o professor direcionar sua atenção aos alunos com mais dificuldades. Nóvoa (2007, p. 9) afirma que

[...] se não houver o trabalho de cooperação entre os alunos mais e menos avançados, entre os alunos que têm maior predisposição para certas disciplinas e os que têm para outras, enfim, se não houver a possibilidade do professor não ser o único

ensinante dentro da sala de aula, é impossível conseguir práticas de diferenciação pedagógica.

Se essa cooperação acontece na sala de aula, ela se torna de grande utilidade tanto para o aluno colaborador quanto para o receptor que, mesmo não sendo um conhecimento científico, auxilia na compreensão do conteúdo. Mas, no caso da alfabetização, a mediação do professor é essencial e, para aquisição desta, é imprescindível a interação do aluno para que se efetive a aprendizagem, fazendo-a ocorrer por meio da oralidade e da escrita. Assim, concordamos que

[...] é preciso lembrar que tanto a escrita quanto a oralidade e a leitura merecem atenção especial no processo de aprendizagem. Uma reflexão sobre o funcionamento dessas modalidades poderá auxiliar o aluno e o professor no processo de ensinar e de aprender, pois tanto o discurso oral como o discurso escrito apresentam diferenças significativas em níveis organizacional, estrutural e de conteúdo. (CASCAVEL, 2008, p. 324).

O terceiro ponto a ser destacado, refere-se à atuação do profissional da educação diante das variadas situações de aprendizagem. Somente com a vivência em sala de aula, ou quando lhe é permitida a visualização da prática do outro, podemos refletir sobre as nossas próprias práticas. Sobre o profissional, Alarcão (2003, s/p) considera que este deve ser formado visando a uma atuação inteligente e flexível, para permitir ao “profissional agir em contextos instáveis”. Nesse sentido,

[...] a formação de um profissional dotado de tal competência deve, portanto, comportar situações onde o formando possa praticar sob a orientação de um profissional, um formador, que, simultaneamente treinado, companheiro e conselheiro, lhe faz a iniciação e o ajuda a compreender a realidade que, pelo seu caráter de novidade, se lhe apresenta de início sob a forma de caos (SCHÖN Apud ALARCÃO, 2003, s/p.).

É comum o acadêmico do curso de Pedagogia ficar impressionado com o comportamento de alunos, ou até mesmo de professores, ao realizar os estágios da Prática de Ensino. Essas vivências precisam ser retomadas pelo orienta-

dor de forma reflexiva e para além da sala de aula considerando que as aulas assistidas de Prática de Ensino, por si não apresentam as condições reflexivas necessárias para conhecer a realidade escolar. Caso contrário, quando chegam a assumir uma turma os recém formados apresentam uma defasagem de conhecimento em relação ao seu papel enquanto docente.

É na sala de aula que o professor expõe os resultados de sua formação e onde exerce a práxis educativa. Portanto, para ser um professor, este deve passar por uma instituição de formação profissional. Esta “passagem” não se refere somente a conhecer a profissão, mas, também, adquirir conhecimentos sólidos para exercer sua função.

Para cada ano escolar o currículo propõe o conteúdo, sem ater-se à metodologia que o professor utilizará para transmissão deste, embora se entenda que seja na perspectiva do Materialismo-Histórico-Dialético. Desta forma, o professor tem autonomia sobre a metodologia que pretende aplicar para trabalhar os conteúdos correspondentes a sua turma, devendo, sempre, considerar o Currículo como norteador para suas aulas. Entretanto, se o trabalho do profissional da educação estiver visando ao imediato e ao pragmático, este já não corresponde à mesma intencionalidade, uma vez que a intenção deve ser clara: formar alunos para superação de sua realidade, “buscando explicar e transformar o mundo [...]” (CASCAVEL, 2006, p. 13).

Isto equivale dizer que não se nega o lado prático da atividade humana, o que se nega é o seu entendimento nos limites do prático-utilitário, é a negação ao seu caráter absoluto, mesmo quando este é apontado numa dimensão constitutiva importante da atividade humana, ainda que subordinada a outro significado (CASCAVEL, 2008, p. 368).

O professor, sendo parte integrante da classe trabalhadora, deve refletir sobre sua prática e seu desempenho profissional e social, visto que a escola é uma instituição social, que tem como função possibilitar o acesso ao conhecimento científico sistematizado.

Para a reflexão sobre nossa prática docente, tomamos como base os estudos de Alarcão (1996), nos quais a autora entende a importância da reflexão sobre a própria prática como processo de profissionalização. Por

esta análise a autora afirma que o agir profissional deve estar pautado em quatro pontos para que haja uma eficiência no trabalho, sendo: o “[...] conhecimento na ação, reflexão na ação, reflexão sobre a ação e reflexão sobre a reflexão na ação”. Num primeiro momento parece ser quase impossível relacionarmos tais reflexões com o trabalho do professor, principalmente para quem está diante de uma turma agitada. No entanto, na sala de aula, há uma boa oportunidade de refletirmos sobre nossa prática docente, seja por meio da participação, ou, ainda, na compreensão do conteúdo pelo aluno.

Na escola há uma diversidade de situações que acontecem, muitas vezes, de forma inesperada. Essas demandam um profissionalismo por parte do professor, principalmente em relação ao processo ensino/aprendizagem. A esse respeito, Nóvoa apresenta três dilemas para o setor educacional e afirma que o

[...] desafio é a formação mais centrada nas práticas e na análise das práticas. A formação do professor é, por vezes, excessivamente teórica, outras vezes excessivamente metodológica, mas há um déficit de práticas, de refletir sobre as práticas, de trabalhar sobre as práticas, de saber como fazer. É desesperante ver certos professores que têm genuinamente uma enorme vontade de fazer de outro modo e não sabem como. Têm o corpo e a cabeça cheios de teoria, de livros, de teses, de autores, mas não sabem como aquilo tudo se transforma em prática, como aquilo tudo se organiza numa prática coerente. Por isso, tenho defendido, há muitos anos, a necessidade de uma formação centrada nas práticas e na análise dessas práticas. (NÓVOA, 2007, p. 14).

Diante desta afirmação, concordamos que, para atender todas as situações adversas do ensino/aprendizagem, o professor deve possuir uma formação profissional que supra as necessidades do seu dia a dia, indo além da perspectiva teórica, pois a cada introdução do conteúdo uma metodologia deve ser aplicada, cada uma delas correspondente ao assunto que será abordado e ao desenvolvimento intelectual da turma. A preocupação com a educação nos anos iniciais se dá devido ao fato de que esse período é de

terminante para toda a vida acadêmica do aluno. Diante disso, o trabalho do professor mostra-se de extrema importância. A função da escola, tal como da equipe de profissionais a ela relacionados, é trabalhar a fim de transmitir/produzir uma educação que vá além dos limites escolares. Neste sentido,

[...] a escola deve assegurar aos alunos o contato com os conhecimentos científicos mais elaborados, pois são estes que efetivamente possibilitarão a autonomia e a tomada de consciência da classe trabalhadora, tendo um enfoque principal no “o que ensinar”, aproximando os alunos da riqueza intelectual produzida historicamente. Neste sentido, a atuação do professor na escola pública deve ser comprometida com este objetivo, com a transmissão dos conhecimentos científicos. (CASCAVEL, 2008, p. 18).

A criança, já nos anos iniciais, está apta para assimilar esses conhecimentos científicos transmitidos pela escola, de forma que não devemos menosprezar suas capacidades, ao passo que isso acarretará um ensino mal concluído dos anos iniciais, ocasionando obstáculo para a progressão escolar.

A proposta pedagógica do município de Cascavel prevê uma educação que permite uma compreensão sobre os sujeitos enquanto seres sociais, ou seja, sujeitos determinados e determinantes das condições sociais, políticas e econômicas. O que temos percebido é que as práticas decorrentes da indicação desse currículo acabem se tornando semelhantes ao que a escola tradicional propõe, resultando em um processo com pouca participação por parte do educando. Seria isso uma consequência da falta de clareza da proposta curricular? Seria por alguma impossibilidade do professor na sala de aula (como a falta de domínio de turma, do seu trabalho)? Há, porém, outros profissionais da educação que incorporam, ao método proposto, distintos métodos educacionais existentes, visando a uma melhoria no ensino/aprendizagem.

Nesse sentido reiteramos a idéia de que abandonar uma prática que não mais está realizando sua função é absolutamente legítimo e necessário, e, portanto, deve ser objetivo dos teóricos da educação, dos professores que atuam em sala de aula e da sociedade em geral. Contudo, promover mudanças aderindo a encaminhamentos que se *acredita* melhores, apenas porque se

propõe opostos aos encaminhamentos *tradicionais*, sem tê-los apreendidos e compreendidos nas suas últimas consequências, é empreitada que nos parece temerária e improdutiva, senão prejudicial a um processo que já se mostra tão combatido, como é o caso da educação brasileira (KLEIN, 2002, p. 32, grifos do autor).

A teoria marxista, que ampara a pedagogia histórico-crítica, tem como tópico central a historicidade do indivíduo, na qual consta que o homem é social e histórico. Não devendo, portanto, tratá-lo como indivíduo isolado, mas incluso na sociedade onde suas ações são derivadas e construídas pelas relações sociais. Klein (2002, p. 40) tece algumas considerações a respeito da pedagogia histórico-crítica e destaca que o professor deve “[...] sempre, tomar como ponto de partida a realidade do aluno”, tendo consciência de que esta realidade é nada além de como ele está historicamente situado.

Resgatar a totalidade, deixando de transmitir um ensino fragmentado e considerando o indivíduo como ser único e total, vinculando o cognitivo ao emocional, pois a ação para transformação parte do material, valorizando todas as situações que norteiam o aluno. O indivíduo, visto em sua totalidade, corresponde a sua colocação na sociedade e sua relação estabelecida de forma que não há separação. Assim, esse sujeito utiliza sua realidade para, através da sistematização/mediação do professor, modificá-la.

O professor não é detentor de um saber pronto e acabado, nem tampouco o aluno é um sujeito passivo. Na escola é possível haver uma troca de conhecimentos entre professor e aluno ou, até mesmo, entre os próprios alunos. Para tanto, deve-se permitir ao aluno questionar o conhecimento transmitido, pois se considera que este já o tem apropriado fora da escola. Desse modo, o aluno, reformulando seus conhecimentos, pode construir uma consciência crítica que permita sua ação de transformação ao que está posto na sua realidade. Questionar os alunos ao abordar um assunto é extremamente importante para formar um aluno crítico, pois permite ao mesmo reorganizar seus conhecimentos anteriores e refletir sobre as novas informações, concedendo-lhe a oportunidade do diálogo. Todavia, devido à escassez de tempo que o professor tem para concluir o conteúdo, ele deixa pouco tempo para isto. Mas, o que é mais importante: *vencer* o con-

teúdo ou chegar à aprendizagem crítica deste? Gasparin (2002, p. 9-10) apresenta um “processo dialético de aprendizagem”, o qual ele organizou em cinco partes, sendo:

1ª Prática Social Inicial do Conteúdo: o professor deve questionar o que o aluno sabe sobre o conteúdo, pois se considera que até a idade escolar o aluno já tem conhecimento de muitos assuntos adquirido pelas suas práticas sociais. Com isso o aluno apresenta o que já sabe sobre o conteúdo e, ainda, o que gostaria de saber a mais sobre o assunto.

2ª Problematização: considerando o que o aluno sabe, o professor parte para problematização, momento em que indaga o aluno, provocando uma reflexão do seu conhecimento, lançando-lhe desafios sobre o conteúdo.

3ª Instrumentalização: este momento se refere às ações “[...] didático-pedagógica, docente e discente para a construção do conhecimento científico” (GASPARIN, 2002, p.10). Para isto, o professor deve facilitar o aprendizado com métodos que provoquem a reflexão e a abstração do conhecimento.

4ª Catarse: refere-se à síntese, mostra o que o aluno conseguiu abstrair além do que ele sabia inicialmente. Por meio de um exercício avaliativo é possível observar o que foi assimilado.

5ª Prática Social Final do Conteúdo: é o retorno do aluno à sua prática, com novo conceito sobre o conteúdo, com uma nova ação, um novo saber conquistado pela mediação do professor.

Assim, neste método, valoriza-se a dialética Prática-Teoria-Prática, ou seja, a prática social trazida pelo aluno, o professor teorizando sobre ela e, por fim, o aluno retornando à sua prática com um novo saber e apto para transformá-la. Contudo, Gasparin (2002, p. 8) ressalta que,

[...] esse processo de prática-teoria-prática não é linear, mas se desenvolve em círculos concêntricos e crescentes, possibilitando ao aluno a busca contínua de novos conhecimentos e novas práticas. Trata-se de uma nova concepção metodológica que propõe um equilíbrio entre teoria e prática e os processos indutivo e dedutivo na construção do conhecimento escolar.

Diante dos pontos elencados por Gasparin (2002, p. 8), configura-se uma nova perspectiva metodológica, que reafirma que

[...] evidentemente, essa nova forma pedagógica de agir exige que se privilegiem a contradição, a dúvida, o questionamento; que se valorizem a diversidade e a divergência; que se interroguem as certezas e as incertezas, despojando os conteúdos de sua forma naturalizada, pronta, imutável.

Todavia, a realidade em sala de aula, muitas vezes, não permite uma explanação ampla do conteúdo e com o objetivo realmente alcançado. O professor, nesse contexto, vê-se entre duas opções: ensinar um conteúdo até a sua assimilação ou trabalhar o conteúdo sem dar ênfase na aprendizagem, apenas na reprodução. No entanto, o que se evidencia é que a educação está submissa ao tempo, ou seja, o limite de tempo determina a metodologia que será aplicada, seja ela eficaz ou não. Assim, se for levar em consideração o tempo demandado pelo currículo escolar, o conteúdo fica vago e sem articulação com a realidade. Contudo, ao apoiar-se na ideia de ensinar, considerando a prática social, é preciso ter conhecimento pleno do método para, assim, aplicar um conteúdo que gere resultados na sociedade, sem considerar o tempo como rival.

CONCLUSÃO

A escola não é um campo de trabalho onde profissionais desabilitados possam atuar. Pensando nisso, muitos debates e pesquisas são realizados e produzidos para impedir que esta instituição perca sua identidade. O profissional da educação não é um super-herói que consegue cumprir com todas as expectativas depositadas sobre ele. É, portanto, um ser humano com vontade de fazer algo pela sociedade e o faz ensinando. Entretanto, mesmo considerando as limitações humanas, o professor deve buscar melhorias para seu desempenho e, para tanto, a reflexão sobre seu trabalho é fundamental.

A clareza do viés teórico-metodológico é fundamental para que o profissional possa desempenhar seu trabalho, correspondendo com a proposta curricular adotada pela escola. Embora o professor encontre algumas divergências entre o que é proposto ao que pode ser aplicado em sala de

aula, devido às limitações da turma, é possível trabalhar com seu aluno de forma dialética, ou seja, considerando que este, além de vir até à escola para aprender conteúdo científico, também traz sua contribuição para a escola, numa relação de ensino/aprendizagem.

Teóricos da educação, anteriormente citados, produzem obras com a preocupação de subsidiar os docentes, auxiliando na preparação de aulas críticas, que possibilitem que o aluno tome parte delas e compreenda seu papel social. Com isso, afirmamos que a defasagem de conteúdo de um professor não se dá por falta de apoio teórico, pois há um vasto campo de literaturas publicadas com intuito de amparar o professor. Resolver isso parte, muitas vezes, da organização da instituição maior que rege a educação, em incentivar o profissional a esta procura, estimulando-o tanto na disponibilização de material como, também, oportunizando-lhe tempo adequado para isto.

Logicamente que as abordagens feitas neste texto não se referem somente à escola citada, pois a educação é um problema nacional, não se resumindo a uma determinada comunidade. Contudo, ao refletirmos sobre as problemáticas educacionais que estão a nossa volta, e também sobre os resultados, somos motivados a reagir na busca de uma educação de qualidade, redimensionando nossa prática e exercendo a práxis pedagógica.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2003.

CASCAVEL/PR. **Currículo para rede pública de municipal de Cascavel**: volume II: Ensino Fundamental- anos iniciais. Cascavel/PR: 2008.

GASPARIN, João Luiz. **Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica**. Campinas: Autores Associados, 2002.

KLEIN, Ligia Regina. **Alfabetização: quem tem medo de ensinar?** 4.ed. São Paulo: Cortez; Campo Grande: Editora da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2002.

NÓVOA, António. **Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo**. Disponível em: http://www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto_novoa.pdf. Acesso em: 04 Jul. 2014



ANÁLISE DOS REGISTROS EM DIÁRIO DE BORDO SOBRE ALFABETIZAÇÃO

CLÉRIA MARIA WENDLING
SIRLENE DANIEL CAMPOS

INTRODUÇÃO

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) foi criado em 2007, por iniciativa do Ministério da Educação (MEC), e institucionalizado em 2009. O programa concede bolsas de iniciação à docência aos acadêmicos para atuarem nas escolas públicas da Educação Básica e aos coordenadores e supervisores responsáveis institucionalmente pelo PIBID.

Dentre os objetivos do PIBID, elencados no artigo 3º do Decreto nº 7219, destaca-se: a valorização do magistério; a melhoria da qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura; a inserção dos futuros professores no cotidiano de escolas da rede pública de educação; e a contribuição para a articulação entre a teoria e a prática relevantes para a formação dos docentes.

O grupo de acadêmicos que constituiu o primeiro projeto do Curso de Pedagogia era formado por doze bolsistas, entre 2010 e 2014. Em 2014 houve uma ampliação para 24 bolsistas acadêmicos e reorientações na organização das ações no sentido de ampliar o envolvimento dos supervisores na organização das reflexões na escola.

Buscamos com este texto apresentar algumas características do projeto que nortearam as ações e as reflexões durante o período de 2010 a

2014, muitas das quais continuam no projeto atual, outras foram reformuladas em suas ênfases.

A atuação dos bolsistas na escola corre colaborativamente com a professora regente de turmas do ciclo de alfabetização dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Entendemos, junto com Paulo Freire (1987, p. 1670, que

[...] na co-laboração, exigida pela teoria dialógica da ação, os sujeitos dialógicos se voltam sobre a realidade mediatizadora que, problematizada, os desafia. A resposta aos desafios da realidade problematizada é já a ação dos sujeitos dialógicos sobre ela, para transformá-la.

As atividades realizadas no projeto do Curso de Pedagogia têm ênfase na área da alfabetização. Sendo assim, os acadêmicos fazem colaboração na docência e ações de docência. As atividades desenvolvidas na escola não refletivas coletivamente em encontros na universidade, configurando-se em ações investigativas para gerar conhecimentos educacionais próprios da docência e melhorias na ação docente dos professores em formação inicial e continuada.

Durante as atividades realizadas na universidade e na escola, os bolsistas efetuam registros sistemáticos em diário de bordo. Tais registros servem de dados para a reflexão sobre a prática docente nos encontros para estudo que ocorrem na universidade. Nesse sentido, os alunos bolsistas se tornam investigadores, além de coparticipante nas práticas educativas integrando-se, intervindo e refletindo sobre essas práticas.

Consideramos que o diário de bordo é um instrumento de trabalho do professor, já que nele podem ser relatados, em forma de catarse, elementos empíricos e reflexivos sobre os acontecimentos da classe, os interesses e motivação das ações realizadas, o nível de acessibilidade das informações, a organização do espaço, a distribuição do tempo e tipo de tarefas realizadas. Na perspectiva investigativa o diário de bordo tem, ainda, outro objetivo, uma vez que serve de fonte de dados para a construção de conhecimento educacional sobre a prática, mais especificamente sobre a aula e sobre a atuação profissional.

Segundo Porlán e Martin (2004), o diário de bordo tem sua finalidade primeira na descrição dinâmica das aulas, na medida em que os registros sistemáticos e detalhados dos acontecimentos cotidianos favorecem o desenvolvimento das capacidades de observação intuitiva. Nesse sentido, a observação dos acadêmicos bolsistas e seus relatos no diário de bordo têm um significado muito importante, o registro das próprias aulas, e das aulas do professor regente, configura-se em grande acervo de informação sobre as práticas que vem sendo desenvolvidas.

No entanto, as observações descritas nos diários não representam a realidade em si, mas uma realidade reconstruída pelo relator. Conforme Infante, Silva e Alarcão (1996, p. 162), “o processo de relatar implica já uma transformação do que aconteceu. Não estamos perante a realidade, mas perante a realidade tal como ela foi percebida pelo narrador do episódio”.

Analisaremos, neste texto, as atividades relatadas em uma turma de 2º ano do Ensino Fundamental. A bolsista participou das aulas nas quintas feiras durante um ano e nessas ações colaborativas assumiu a turma com planejamento próprio por dois dias. O objetivo, portanto, desse texto é analisar o registro feito em diário de bordo de um ano de trabalho na alfabetização, buscando refletir sobre as práticas de alfabetização relatadas e identificar os diferentes métodos de alfabetização usados pelos educadores nessas ações colaborativas.

PROCESSOS DE ALFABETIZAÇÃO

De acordo com Cagliari (2004), a alfabetização consiste em adquirir o entendimento do sistema e funcionamento da escrita e saber usá-la corretamente. Tanto a escrita como também a alfabetização são elementos que se associam entre si. Conforme Soares (1985), o termo alfabetização é entendido como um processo de aquisição do código escrito e das habilidades de leitura e da escrita.

No que se refere ao domínio da mecânica da língua escrita, alfabetizar-se significa adquirir habilidade de codificação da língua oral em língua

escrita (escrever) e a decodificação da língua escrita em língua oral (ler). Nesse sentido, aprender a ler e a escrever é compreender e saber utilizar a tecnologia de representação de fonemas em grafemas: “o alfabetizando deve construir para si uma teoria adequada sobre a relação entre sons e letras na língua portuguesa.” (SOARES, 1985, p. 3).

Ainda para essa autora, o processo de alfabetização é individual, sua conceituação não é a mesma em todas as sociedades, já que depende de características culturais, econômicas, sociais e tecnológicas. O sentido da alfabetização do lavrador não é o mesmo do operário que vive em perímetro urbano, assim como o processo de alfabetização é distinto entre as crianças de classe favorecida e as crianças das classes populares, uma vez que aquelas já chegam à escola familiarizados com a língua padrão culta e, em contra partida, as crianças de classes populares dominam um dialeto distante da língua escrita.

Vivemos hoje em uma sociedade grafocêntrica e, conseqüentemente, a apropriação do código escrito pelo sujeito é, nesse contexto, um pré-requisito para a atuação cidadã. Não obstante a isso, o sujeito também deve conhecer os diferentes textos sociais e usá-los de forma correspondente, com um repertório amplo, como inserção em diferentes ambientes. “Ler não é só decifrar os sons das letras e das palavras, mas conseguir pensar uma mensagem elaborada por outra pessoa e representada na escrita.” (MISSINI-GAGLIARI; CAGLIARI, 1999, p. 156).

Contudo, como alfabetizar? Qual método utilizar? Na leitura feita do diário de bordo de um dos bolsistas pudemos perceber o relato de métodos de alfabetização observados, o que condiz com a os argumentos de Soares (2005), defendendo que cada faceta da aprendizagem da língua supõe um processo cognitivo específico. A autora defende que, atualmente, não podemos falar em um método de alfabetização, mas em métodos, no plural, uma vez que são diferentes os objetos de conhecimento e, portanto, diferentes processos de aprendizagem. Mas, nesse cenário, devemos ainda fazer uso dos métodos presentes nas cartilhas onde os textos reais e sua função social estão ausentes?

No que tange à inserção de métodos de alfabetização no Brasil, podemos recorrer a Cagliari (2004) que nos apresenta algumas informações históricas sobre o tema. Segundo este autor, o modelo mais antigo de alfabetização adotado aqui no Brasil – o método sintético – foi trazido de Portugal, por volta de 1808. Uma das primeiras cartilhas adotadas aqui foi a do poeta português João de Deus e, em 1880, as cartilhas portuguesas foram substituídas pelas nacionais brasileiras. O método sintético consiste em alfabetizar das unidades menores para as partes maiores. O professor parte da soletração da letra, depois trabalha as palavras, as frases e, por último, os textos.

Para o ensino da leitura, utilizavam-se, nessa época, métodos de marcha sintética (da ‘parte’ para o ‘todo’): da soletração (alfabético), partindo do nome das letras; fônico (partindo dos sons correspondentes às letras); e da silabação (emissão de sons), partindo das sílabas. Dever-se-ia, assim, iniciar o ensino da leitura com a apresentação das letras e seus nomes (método da soletração/alfabético), ou de seus sons (método fônico), ou das famílias silábicas (método da silabação), sempre de acordo com certa ordem crescente de dificuldade. Posteriormente, reunidas as letras ou os sons em sílabas, ou conhecidas as famílias silábicas, ensinava-se a ler palavras formadas com essas letras e/ou sons e/ou sílabas e, por fim, ensinavam-se frases isoladas ou agrupadas. Quanto à escrita, esta se restringia à caligrafia e ortografia, e seu ensino, à cópia, ditados e formação de frases, enfatizando-se o desenho correto das letras. (MORTTATI, 2006, p. 9).

Ainda segundo o autor, com a expansão de novos grupos escolares houve a necessidade de novos materiais e novos métodos de alfabetizar. Nesse aspecto ocorre a disputa por hegemonia entre o método sintético e o analítico (global) que, por sua vez, trabalha do todo para as partes, as unidades da língua, palavras, sentenças ou histórias, dando ênfase à memorização e, depois, à análise das sílabas e fonemas. Em sua maioria os textos eram selecionados, e até elaborados, a partir da necessidade de trabalho com determinada letra, não sendo utilizados textos reais.

Um exemplo clássico dessa estratégia é a frase *A ave viu a uva*. Segundo Morttati,

[...] de acordo com esse método analítico, o ensino da leitura deveria ser iniciado pelo “todo”, para depois se proceder à análise de suas partes constitutivas. No entanto, diferentes se foram tornando os modos de processuação do método, dependendo do que seus defensores consideravam o “todo”: a palavra, ou a sentença, ou a ‘historieta’. (2006, p. 11).

Os métodos analítico e sintético também foram utilizados de forma mista, relativizando a disputa. A autora também apresenta um terceiro momento marcado pela necessidade de avaliação da maturidade da criança com testes e atividades preparatórias, *o ensino sob medida* (idem). Nesse momento se relativiza o *como fazer*, dando maior importância ao *para quem se ensina*. Não faremos a investigação dessa tendência, pois ela requer uma análise das justificativas dadas pelos professores para o desenvolvimento das práticas, elemento que não consta nos diários.

Nos anos 90, teve forte expressão, o método construtivista, que se propõem a utilizar os estudos da psicogênese da língua escrita.

Deslocando o eixo das discussões dos métodos de ensino para o processo de aprendizagem da criança (sujeito cognoscente), o construtivismo se apresenta, não como um método novo, mas como uma “revolução conceitual”, demandando, dentre outros aspectos, abandonarem-se as teorias e práticas tradicionais, desmetodizar-se o processo de alfabetização e se questionar a necessidade das cartilhas. (MORTTATI, 2006, p. 12).

O processo que a criança percorre para se alfabetizar é conhecido, alterando a noção do erro e da produção de textos. Emilia Ferreiro e Ana Teberosky influenciaram sobremaneira os processos de alfabetização. Suas contribuições construtivistas se tornaram oficiais a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais e nas cartilhas de formação emitidos pelos órgãos oficiais. Não se pode negar, também, que, por outro lado, deixaram um certo vácuo de orientações metodológicas.

ANÁLISE DO CONTEÚDO DO DIÁRIO DE BORDO

Faremos a abordagem do diário de bordo lançando mão da metodologia de análise de conteúdo. Essa metodologia envolve um conjunto de técnicas que permite descrever e interpretar mensagens, atingindo uma compreensão de significados em nível mais avançado. Segundo Moraes (1999), essa prática nasce por meio da tradição de abordagem dos textos por volta do início do século XX. São técnicas rigorosas na absorção dos dados, cujo foco é não perder a heterogeneidade de seu objeto. Constituído-se como uma metodologia de pesquisa, sua finalidade é usada com maior subjetividade para descrever e interpretar o conteúdo de toda a classe de documentos e textos. Esse processo se dá por meio de descrições sistemáticas, qualitativas ou quantitativas, de reinterpretações das mensagens, atingindo uma compreensão dos significados que vai além de uma leitura comum.

Nas observações registradas no diário de bordo, analisadas aqui, podemos perceber a utilização de diferentes metodologias de alfabetização, prática já apontada por Soares (2005) quando defende o convívio de diferentes métodos, uma vez que há objetos diversos de aprendizagens no processo de alfabetização. As professoras lançam mão das influências da tradição metodológica de alfabetização nas aulas registradas, não havendo uma prática que possa ser caracterizada pura, o que vamos chamar aqui de pluralismo metodológico.

Ao fazer a análise iremos, como anunciado anteriormente, buscar entender a prática de alfabetização realizada nessa sala de aula a partir do registro realizado pela bolsista que acompanhou parte do processo durante um ano.

Realizamos, primeiramente, a leitura de todo o diário para, depois, trabalhar com a análise mais sistemática de conteúdo. Nessa primeira leitura extraímos os dados quantitativos, conforme tabela 1.

Relatos de colaboração na docência	24
Relatos sobre ações de docência	04/02
Relatos de outras atividades	04
Total de relatos	32
Relatos com atividades de alfabetização	14
Relatos sobre aulas com conteúdos de outras áreas	14

Quadro 1 – Análise quantitativo dos relatos feitos nos diários de bordo.

O primeiro registro data de 13 de abril de 2012 e o último foi feito em 30 de novembro de 2012, com uma periodicidade de um relato semanal. No total são 30 experiências colaborativas relatadas. Destas, 24 são relatos sobre a prática da professora regente na qual a bolsista auxilia a regente; 04 relatos são sobre 02 regências da bolsista, sendo que dois foram feitos pela própria bolsista e os outros dois foram feitos pela professora regente que, nesta situação, auxiliou na regência da bolsista; 04 registros de experiências vivenciadas fora da escola também foram feitos, não se configurando em relatos de docência.

Dentre os 32 relatos, 14 apresentam descrições de atividades relacionadas, diretamente, com a alfabetização. Os demais 14 relatos restringem-se ao trabalho desenvolvido com conteúdos de outras áreas, não apresentando atividades de alfabetização.

Apresentamos, a seguir, o conteúdo dos 14 relatos, enquadrando-os em três categorias: método sintético – considerando-o como o ensino dos fragmentos para o todo –; método analítico – no qual é feito um trabalho com um texto ou frase para o estudo de fragmentos –; e o método que trata o texto enquanto unidade de comunicação – com sentido e estrutura específica de acordo com o objetivo do enunciado, ou seja, linguagem com ênfase no uso social.

As atividades ficaram assim distribuídas:

Método sintético (nove)	13/abril (ditado de palavras do mesmo campo semântico, decorrente do conteúdo trabalhado em dia anterior); 04/maio (ditado com palavras com a letra G); 11/maio (escrita de frases e palavras a partir de imagens); 05/junho (escrita de frase a partir de aula expositiva); 22 /junho (aula expositiva e escrita de frases); 27/julho (aula expositiva e produção de frase); 03/agosto (ditado de frase); 17/agosto (escrever frase); 10/agosto (atividade de completar).
Método analítico (três)	01/junho (verso com letra N); 31/agosto (versinho da letra V e frases e palavras); 14/setembro (versinho com J, trabalho com as dificuldades).
Linguagem como uso social (dois)	18/maio (escrita de bilhete para entregar aos pais); 25/maio (leitura de tirinha do Chico Bento e análise de variação linguística).

Quadro 2 – Apresentação das atividades de alfabetização presentes nos relatos em diário de bordo e sua organização a partir das categorias utilizadas.

São sete os relatos que apresentam características de método sintético ao tratar do ensino de fragmentos do texto para depois escrever a parte maior. Como se trata de um segundo ano, a ênfase está na escrita de palavras e frase a partir de lições dadas anteriormente. Muitas são as atividades de ditado e de cópia. “através de cópias e ditados o aluno passa por todas as lições, podendo então ganhar o famoso diploma da alfabetização.” (GAGLIARI, 1998, p. 92).

Percebemos que a maioria dos relatos apresenta atividades de alfabetização alicerçadas no método sintético. No entanto, há o uso considerado de atividades típicas do método analítico. Essas atividades são constituídas a partir de um verso das letras, sílabas, nas quais os alunos apresentam dificuldades. Vejamos, mais detalhadamente, o relato da aula do dia 01 de junho:

A professora explicou que iria trabalhar com a letra N, para que os alunos não a confundissem com a letra M, a mesma, escreveu no quadro: 'Ampliando o vocabulário, conhecendo a letra N', e um verso:

O N está no Navio
No Novelo e No Ninho
Na Nuvem e Na Navalha
No Nariz e na Natalia.

Alguns alunos copiaram o texto e leram, a professora explicou a atividade e alguns colaboraram na realização e outros permaneceram absortos em outras atividades e nem sequer começaram a copiar o pequeno texto. Primeiro foi sublinhado o N e depois circuladas as dificuldades ortográficas que os alunos participativos apontaram NH, EM, LH e IZ (CFVA. registro em 01 de junho de 2012).

Esse processo de alfabetizar não está trabalhando com um texto real, que circula efetivamente na sociedade. O objetivo do verso é o trabalho com o fonema N, sem uma preocupação com o significado ou estética. Para Cagliari, (1998, p. 101), o método das cartilhas é considerado, em geral, muito conveniente pelos professores. Se o aluno não aprender, a responsabilidade não é do professor, nem do método, mas da incapacidade do aluno.

No entanto, Cagliari argumenta que a alfabetização deve consistir em; "velhas ideias, porém básicas, como ensinar o alfabeto, as relações entre letras e sons, diferentes sistemas de escrita que temos no mundo em que vivemos." (CAGLIARI, 2004, p. 31). Nesse sentido, argumenta:

A escola precisa explicar como funciona o sistema de escrita, o que são as letras, como se decifra uma escrita com letras, o que é escrever à moda de uma transcrita fonética – com qual linguista registram os sons da fala de acordo com a pronúncia de cada um – e comparar esses modos de escrever com a escrita ortográfica. (CAGLIARI, 2004, p. 93).

O autor fala muito de desmonte e remonte, ele critica esse método, pois não explora a linguagem do aluno. Não basta repetir o processo mecânico, copiar do quadro e memorizar essas atividades. Vejamos, abaixo, alguns fragmentos mais do diário de bordo da bolsista para observarmos a dinâmica da aula descrita:

A aula começou com um ditado de versinhos sobre a letra 'C'. As crianças leram em voz alta, fizeram um desenho que representava-o e construíram uma frase sobre algumas palavras que apareceram no versinho. (CFVA. registro em 17 de agosto 2012).

A aula começou com um versinho chamando a atenção para a letra 'V', a professora ditou o versinho para os alunos. (CFVA. registro em 32 de agosto de 2012).

Em outra aula a professora trabalhou com o versinho da letra 'J', os alunos copiaram do quadro o versinho, fizeram um desenho e frases que contivesse uma palavra com 'J'. (CFVA. registro em 14 de setembro de 2012).

Esse método de alfabetização é criticado por Cagliari no que se refere ao monte e desmonte. O que o autor abordar em suas críticas sobre alguns métodos de alfabetização diz respeito, principalmente, ao fato de que estes são métodos tradicionais da cartilha e que ainda permeiam o ensino atual. Sua crítica volta-se para o caso de que os alunos, ao copiarem do quadro, ou escreverem o ditado, apenas estão reproduzindo cópias do que foi colocado para eles, ou seja, desmontando e remontando palavras. Dessa forma não se incentiva a escrever o que, talvez, os alunos gostariam de escrever simplesmente porque a produção deles pode conter o erro. É evidente que o erro estará presente na construção do texto da criança, e é errando que eles vão acertar. Mas, na perspectiva adotada nesse relato, isso não é possível, pois os textos não dizem nada, são pseudo-textos construídos apenas para ensinar a tecnologia da escrita. Além disso, permitem a escrita somente após a aprendizagem de todas as letras, o que pode não acontecer.

Em todo o diário há o registro de uma atividade com a produção de um texto com função social ocorrida dia 05 de maio, decorrente de uma demanda real, ao oportunizar-se para os alunos construir um bilhete para enviar aos pais. As outras atividades são baseadas em reprodução de idéias e escrita de frases.

O processo de alfabetização tem sofrido muitas mudanças no debate teóricas, mas ainda assim a prática tradicional adotada nas cartilhas permeia o ambiente escolar nos anos iniciais. Muitos professores, mesmo não fazendo o uso de cartilhas, ainda reproduzem o seu método cristalizado pela tradição escolar, não de forma física, mas na tradição que, muitas vezes, tem mais força que o conhecimento teórico dos professores. A força da tradição conduz a práticas que não tem justificativas teóricas e que são reproduzidas sem a reflexão necessária.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao vivermos em uma sociedade grafocêntrica devemos ter consciência de que a escola não é o único espaço de alfabetização. Ela atua como espaço onde o aluno se apropria e entende como se dá o processo da leitura e da escrita, mas esse espaço não está isolado da sociedade. Consideramos que é nosso papel social de professor refletir sobre os diversos métodos de alfabetização, de que forma esse processo esta sendo construído pelo aluno.

Obviamente que isso não é uma tarefa fácil, pois alfabetizar é um processo longo, e como argumenta Soares (1985) e Cagliari (1998) alfabetizar vai muito além do BA - BE - BI - BO - BU.

A análise feita é uma entre outras possíveis, mas, certamente, convidamos a insistir na necessária formação de professores alfabetizadores reflexivos. Poderíamos dizer que as críticas à cartilha já fazem parte do senso comum educacional. No entanto, é ela que domina na sala de aula. Dizemos isso, considerando que analisamos os relatos semanais de uma sala de aula com descrições sobre ações colaborativas entre bolsista e professora e, nessas, há evidência dessa situação.

Percebemos, nos relatos analisados, que as práticas de alfabetização presenciadas pelo bolsista são realizadas com características de diferentes métodos de alfabetização, quais sejam: sintético, analítico e de forma insignificante de letramento. Além disso, há que se considerar que o professor avalia os alunos e as características de sua turma, não seguindo uma estrutura pronta, dada pelos métodos de alfabetização. A opção pelo uso deste ou daquele método é feita pelo professor, a partir da complexidade da sua sala de aula e do próprio processo de alfabetização e é, fortemente, marcada pela tradição. Compreendemos, nesse sentido, que não há uma transposição mecanicista da teoria para a prática, sendo que são agregados uma série de fatores relacionados à especificidade da turma na tomada de decisões sobre as atividades a serem desenvolvidas nas aulas.

A análise desses relatos e a reflexão sobre as práticas realizadas na escola é uma ferramenta fundamental para mudar a realidade da alfabetização e da educação escolar do país. O Pibid tem uma grande potencialidade nesse sentido, pois possibilita que a aula volte a ser o objeto de investigação da educação.

REFERÊNCIAS

- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetizando sem o bá-be-bi-bo-bu**. São Paulo: Scipione, 1998.
- CAPES/DEB- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Diretoria De Educação Básica Presencial; **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID**; 2009.
- CFVA. **Diário de Bordo**, Bolsista PIBID de Pedagogia, Escola Municipal F. V. de L., Cascavel, Pr, 2012. Relatório PIBID/UNIOESTE 2010-2012.
- HENRIQUES, Eda. O imaginário e a formação do professor: conhecimentos, sentidos e subjetividades. In: FILHO, Aldo V.; MONTEIRO, Solange C. F. (Orgs.). **Cultura e conhecimento de professoras**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 119 - 132.

MISSINI-CAGLIARI, Gladis; CAGLIARI, Luiz Carlos. **Diante das letras**: a escrita na alfabetização. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1999.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. História dos métodos de alfabetização no Brasil. **Portal Mec Seminário Alfabetização e Letramento Em Debate**, 2006.

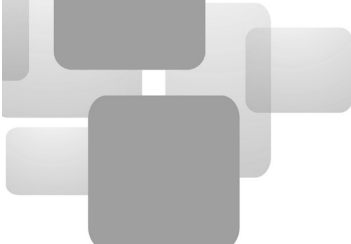
_____. **Os sentidos da Alfabetização (São Paulo/ 1876-1994)**. São Paulo: UNESP, 1999.

PORLÁN, Rafael; MARTÍN, José. **El diario del professor**: un recurso para la investigación en el aula. 9.ed. Sevilla: Díada, 2004.

ROCHA, Décio; DEUSDARÁ, Bruno: **Análise de Conteúdo e Análise do Discurso**: aproximações e afastamento na (re) construção de uma trajetória: Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-106X2005000200010&script=sci_arttex&tln_g=ES. Acesso em: 29 Mar. 2013.

SOARES, Magda Becker: As muitas facetas da alfabetização. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo (52): 19-24, fev. 1985.

_____. Nada é mais gratificante do que alfabetizar. **Revista Letras A**. Belo horizonte. Ano 1, Nº 1, Abril/maio de 2005.



O COTIDIANO DE UMA SUPERVISORA PIBID: NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS

EDINEUZA GISLENE FARIA BARBOSA

INTRODUÇÃO

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) foi criado em 2007, por iniciativa do Ministério da Educação (MEC) e institucionalizado em 2009. Data em que o programa foi apresentado para a escola na qual leciono.

A escola organizou uma reunião com os professores dos primeiros e segundos anos e apresentou a proposta do programa, abrindo a chance de participação. Somente quatro professores demonstraram interesse, mas apenas eu e mais uma professora participamos do processo de seleção.

Recordo que a maneira como foi feita essa seleção era algo totalmente novo para mim e minha colega, principalmente a elaboração da “carta motivação” e a entrevista com as organizadoras e coordenadoras da Unioeste realizada na escola. Essa seleção aconteceu de forma muito organizada e bem objetiva, sem preferências e consultas à preferência da escola. Em dez de maio de 2009 o programa iniciou-se com muitas dúvidas e cheio de expectativas por todos que estavam envolvidos no projeto.

Durante esses quatro anos o PIBID, como todo programa, obteve pontos positivos e negativos, realizou muitas atividades na escola como: mini projetos, ajudou em mudanças importantes, principalmente, em sua pri-

meira edição para as turmas dos primeiros anos da escola, experiências, conhecimento de realidades e decisão profissional para os estudantes de pedagogia (pibidianos) se realmente seriam professores. Além disso, proporcionou para a supervisora a oportunidade de estudos, reflexões sobre a prática, troca de experiências com colegas da escola, uma viagem internacional, cujas experiências que tive lá, no campo educacional, também compartilhei na escola e outros lugares. E é isso que esse texto pretende apresentar: a contribuição do PIBID nesses quatro anos para os bolsistas, a escola e a supervisora.

ATIVIDADES DO PIBID NA ESCOLA

No ano de 2009, ano em que surgiu a oportunidade de participar do Pibid, estava em sala de aula me sentindo muito segura no que estava fazendo na escola e com meus discentes, acostumada e acomodada em meu modo tradicional de lecionar. Sem trocar ideias com colegas de profissão. Os cursos de formação continuada, oferecidos pelo meu meio profissional, nunca trouxeram algo novo e, principalmente, a oportunidade de reflexão do que estava fazendo em sala de aula da maneira como o Pibid me proporcionou durante esses anos. Apesar de pensar que o trabalho que estava desenvolvendo com meus alunos estava muito bom, decidi ingressar no programa pensando no que me traria de novo com todo entusiasmo. É como afirma Paulo Nunes de Almeida:

O ser humano, em todas as fases de sua vida, está sempre descobrindo e aprendendo coisas novas, por meio do contato com seus semelhantes e do domínio sobre o meio em que vive. O ser humano nasceu para aprender, para descobrir e apropriar-se de todos os conhecimentos, desde os mais simples (levar a colher à boca) até os mais complexos (criar e solucionar problemas), e é isso que lhe garante a sobrevivência e a integração na sociedade como ser participativo, crítico e criativo. A esse ato de busca, de troca, de interação, de apropriação é que damos o nome de EDUCAÇÃO. (ALMEIDA, 2003, p. 11).

O projeto iniciou-se na escola no dia dez de maio de 2010, em uma segunda-feira, no período vespertino, a partir das 14 horas, em uma reunião na sala dos professores. Nela estiveram presentes as seis bolsistas, a coordenadora do projeto, as duas coordenadoras da escola, o diretor e eu, como supervisora. O objetivo era conversar sobre o objetivo do projeto na escola, dúvidas sobre o que tratava esse projeto, o que ele viria a agregar para a escola, o que seria realizado e produzido pelas bolsistas, para organizar um quadro provisório de horário de atendimento na escola, a data de início dessas atividades e mostrar o ambiente escolar para as mesmas.

A inserção das bolsistas na sala de aula iniciou-se no dia vinte e seis de maio, as pibidianas acompanharam as professoras regentes das salas de aula dos primeiros e segundos anos durante todo o período de aula. Três bolsistas no período matutino e três no período vespertino.

Durante esse ano muitas dúvidas surgiram. Dúvidas minhas, da escola, das professoras regentes dos primeiros e dos segundos anos, das pibidianas, mas isso era muito normal, pois o projeto era novíssimo e foi crescendo e organizando-se com os acertos e a superação dos erros que foram surgindo no meio do percurso do ano.

Para as bolsistas, durante o ano, segundo relato das mesmas, o aprendizado foi muito bom, pois a maioria delas tinham uma visão bem diferente do que era uma escola pública e de periferia. Elas perceberam que muitas teorias que estudavam na universidade realmente aconteciam na sala de aula e que outras não se aplicavam. Algumas ficaram surpresas e outras assustadas com o número de alunos na sala de aula e, principalmente, com o nível de aprendizagem e dificuldade dos alunos. Nesse sentido, elas imaginavam que seria muito melhor do que o apresentado pelos mesmos.

Para mim como supervisora o ano foi bem difícil, pois não é nada fácil estar ali trabalhando, sendo regente de uma turma com o acompanhamento de uma aluna de pedagogia e ter que, ao mesmo tempo, assessorar as outras cinco bolsistas nas salas de minhas colegas de profissão. Quando digo difícil, refiro-me à relação até de aceitação do projeto pelos outros professores, aceitar que uma professora mais nova seja supervisora de um projeto, e até aceitar as diferenças de comportamento de todos os envol-

vidos no projeto, principalmente os vários erros cometidos pelos bolsistas. Isso é algo que é muito normal, porque estão ali para aprender, mas, infelizmente, muitos professores não compreendem a situação e, com os anos de profissão, acabam esquecendo que também cometeram os mesmos erros, ou até piores.

A resolução de problemas na escola é que foi sempre algo muito desafiador, porque, primeiramente, existem situações nas quais não há tempo para se pensar sobre as melhores soluções e, assim, elas necessitam ser resolvidas no momento. Nesse sentido, confesso que, muitas vezes, errei tentando acertar, mas o importante é que aprendi com esses erros e, no percurso dos quatro anos, quando surgiam problemas parecidos para serem solucionados, já estava preparada para resolvê-los.

Durante o ano surgiram muitos fatos que chamaram a atenção em sala de aula que poderiam ser mudados e alguns, para minha surpresa, realmente foram. O primeiro deles foi um problema enfrentado pelos primeiros anos que, para a escola não era problema nenhum e sim uma solução, devido à falta de espaço na escola. Os primeiros anos não tinham recreio com os outros alunos da escola e nem sozinhos. Eles eram encaminhados para o refeitório depois de toda a escola ter lanchado. Dali eles observavam os alunos brincarem no recreio e, depois que os outros alunos voltavam para as salas, os primeiros anos iam ao banheiro e retornavam para as salas de aula. Após isso, cada sala tinha o seu horário programado para ir ao parque por, aproximadamente, vinte minutos. Esse problema foi levantado pelas pibidianas que acompanhavam os primeiros anos em nossas reuniões semanais que tínhamos na Unioeste, nas quais estudávamos vários textos encaminhados pela coordenadora do projeto. Estes abordavam tópicos sobre a importância do lúdico na aprendizagem dos alunos e, através das discussões, percebemos que as pibidianas teriam algumas formas para resolver esse problema. Para mim também foi uma surpresa porque não sabia que os alunos dos primeiros anos não tinham intervalo. Lecionava na época para o segundo ano e, como tudo era feito de forma separada na escola, nós – os demais professores que íamos para nossas salas de aula – não percebíamos que o primeiro ano não tinha intervalo.

As pibidianas conseguiram dar uma solução à situação da seguinte maneira: começaram a cantar com os alunos no pátio da escola após o lanche no refeitório, ir ao parque logo após e, também, faziam algumas brincadeiras. Essa atitude, segundo os relatos das pibidianas, deixava as crianças mais calmas, pois, antes, elas voltavam muito agitadas para a sala de aula.

Outro fato que chamou a atenção das bolsistas foi à indisciplina dos alunos e as atividades tradicionais trabalhadas pelas professoras em sala de aula. As bolsistas conversavam com as professoras das salas sobre isso e estas respondiam que elas se davam pelo fato que as atividades dirigidas dessa maneira eram de mais fácil compreensão pelos alunos. Além disso, resolviam, também, a falta de tempo dos professores para prepararem aulas diferentes e a falta de tempo que tinham para aplicarem essas aulas “diferentes”, pois, os alunos eram muitos lentos e tinham muitas atividades fora da sala de aula como: biblioteca, flúor, algumas palestra ministradas pela monitora de saúde da escola e por algumas universidades. Ainda mencionaram que os primeiros anos iam ao parque, porque os segundos anos não tinham direito de irem ao parque, pois este era destinado somente para os primeiros anos com tempo determinado.

Outro fato observado e discutido foi à rigidez com qual a direção e a coordenação mostravam ao fazerem algo na escola; isso não em questão às atividades do projeto, no qual a escola se mostrou bem aberta e cooperativa, mas em relação ao cotidiano escolar no qual os professores tinham que seguir regras determinadas pela coordenação e direção.

PROJETOS REALIZADOS NA ESCOLA PELO PIBID

No final do ano de 2010 desenvolvemos um projeto chamado “Redescobrimo o prazer de Brincar”. Nesse, tentamos trazer para a escola as brincadeiras clássicas, “do tempo da vovó”, porque sabíamos que os alunos não conheciam essas brincadeiras. Para tanto, as bolsistas e eu confeccionamos vários materiais durante dias, tais como: amarelinhas coloridas de EVA, mural de apresentação do projeto, máscaras para representar cada brincadeira.

As brincadeiras elencadas eram bem antigas: amarelinha, gato e rato, a gatinha parda, pula corda, reúna seu grupo e pintura no rosto das crianças. Muitas dessas brincadeiras, como já disse, não eram conhecidas das crianças, pois elas não brincavam na escola e nem em casa. Organizamos toda uma programação para as brincadeiras. Devido ao espaço da escola, algumas foram feitas dentro da sala de aula.

Nem tudo saiu como o programado como, por exemplo, consegui, junto ao diretor, a liberação do parque para os primeiros e segundos anos brincarem em tempos determinados, mas, devido à chuva do dia anterior, não foi possível usá-lo, pois a areia estava muito molhada e isso stressou um pouco os alunos. Outro problema foi com um dos segundos anos, pois era a sala mais indisciplinada da escola e a professora regente não estava em sala, pois estava em hora atividade. Os professores que acompanharam a bolsista nessa atividade em nada a ajudaram e deixaram os alunos fazerem o que eles quisessem. Deixaram, pois que a bolsista tentasse controlar a turma sozinha. Apenas um professor ajudou-a em seu horário a controlar a turma. Mas, apesar disso, ela conseguiu se sair bem.

O mesmo problema foi enfrentado por minha bolsista, pois, também eu estava em hora atividade. Entretanto isso foi proposital para que pudesse acompanhar as atividades em todas as turmas, tirar fotos. Quem acompanhou a bolsista foram os professores que estavam de hora atividade. Estes fizeram com minha bolsista o mesmo que fizeram os demais colegas com a outra bolsista: deixaram-na sozinha. Contudo, ao contrário da outra bolsista, ela não obteve o controle da sala e ficou bem desesperada. Ela estava acostumada a um comportamento dos alunos comigo e, naquele dia, os alunos aproveitaram para sair dos “eixos”. Isso se deu, primeiro, porque não estavam em sala e, segundo, porque as brincadeiras, de certa maneira, eram diferentes do que eles estavam acostumados e isso os convidava mesmo à “bagunça”.

As outras bolsistas avaliaram o projeto muito bem. A maioria das brincadeiras deu certo. O desenrolar foi muito tranquilo, pois as professoras da sala também ajudaram bastante. Foi bem cansativo, pois as crianças sugaram as energias até o fim o dia diferente que tiveram.

No outro dia, na quarta-feira, os comentários sobre o projeto foram ótimos, tanto das professoras quanto dos alunos. Estes amaram as brincadeiras, até os dois segundos anos que bagunçaram muito. Os alunos dos primeiros e dos segundos anos, quando me viam na escola, perguntavam-me quando isso aconteceria novamente. Ficaram maravilhados com os materiais confeccionados, principalmente as amarelinhas e o mural de apresentação do projeto, que era bem gigante e colorido. O mais importante é que as bolsistas souberam separar e passar para os alunos e professores que as brincadeiras podem ser inseridas na aprendizagem, mas que são momentos diferentes, como afirma Luiz Carlos Cagliari.

[...] Tem hora para aprender a ler e escrever e tem hora para brincar. Juntar essas duas coisas o tempo todo é uma loucura pedagógica: tira a seriedade da formação escolar e introduz uma leviandade nos trabalhos. Brincar é imprescindível, mas deve ter seu valor claramente estabelecido para todos. (CAGLIARI, 1998, p. 105).

Eu, em especial, gostei do projeto, pois todas as bolsistas se envolveram com vontade e entusiasmo, até as que estavam trabalhando e que não puderam estar conosco para confecção dos materiais levavam algumas coisa para casa e faziam. Senti uma realização ao ver estampado no rosto dos alunos a alegria de fazer as brincadeiras e poderem se divertir na escola e se relacionar de maneira diferente com os colegas, sem aquele compromisso de conteúdo e passar de ano. Fiquei contente com a participação dos professores. O único ponto negativo que achei e as bolsista também, foi o descaso da coordenação da escola e da direção que, em nenhum momento, acompanharam as atividades e nem se prestaram ao trabalho de olhar. Era como se nada estivesse acontecendo na escola.

Foi nesse primeiro ano de PIBID que comecei a rever conceitos, aprender a ouvir, refletir sobre minhas aulas e ações em sala de aula e, devido aos estudos dos textos, debates e leitura dos diários de bordo na universidade, em nossas reuniões, percebi como estava errada e acomodada. Errada porque nunca brincava e nem contava histórias todos os dias. Aliás, era muito raro quando isso acontecia. Somente lecionava o saber científico

com muita seriedade. Aprendi, então, a separar o momento de brincar e o momento de aprender e, principalmente, aprendi a direcionar minhas brincadeiras, cantigas e histórias para a aprendizagem dos alunos. Fiquei muito entusiasmada para o próximo ano, mas estava grávida nesse ano e, a partir de janeiro de 2011 até dezembro desse ano, estive de licença maternidade e licença prêmio, sendo substituída por outra professora. Voltei ao PIBID no final do ano de 2011, muito empolgada.

Nesse final do ano de 2011, apresentamos a peça de teatro: “A família sujo”, na qual as bolsistas trabalharam muito bem os conteúdos do currículo que envolviam a história. Trabalharam, também, a elaboração de convites para as outras turmas.

O projeto foi se desenvolvendo muito bem, durante os anos de 2012 e 2013. É claro também com muitos problemas, mas, felizmente, todos foram resolvidos. Desenvolvemos, no final do ano de 2012, apresentações de teatro sobre histórias infantis na sala de vídeo da escola, teatro esse, visto com muita apreciação pelos alunos. No ano de 2013 foi desenvolvido na escola, pelo PIBID, “A Contação de Histórias”. Essa atividade foi desenvolvida uma vez por semana pelos pibidianos, cada um na turma a qual atuava. Foi muito proveitoso, principalmente, para despertar o gosto pela leitura nos alunos.

Em 2014, foram realizadas as observações participativas nas salas de aula com todos os outros anos. Em especial, nesse ano, o estudo teórico com os pibidianos e supervisores foi muito maior, pois, uma vez por semana, além dos estudos de texto na universidade, reunimo-nos nas escolas para discutirmos a teoria presente no currículo básico de Cascavel. Realizamos, assim, leituras de outros textos relacionados com o que estávamos discutindo. Os pibidianos desenvolveram contação de histórias e, somente nesse ano, puderam participar de palestras e reuniões com pais. Foram, assim, apresentados para eles. Eles até interviram em comentar a aprendizagem da criança. Puderam, nesse ano, participar, também, de conselho de classe e, segundo os bolsistas, essa experiência de envolvimento com a comunidade e os pais foi muito importante, pois muitos nem imaginavam como ocorriam essas reuniões e a participação dos pais na escola.

Outra atividade importante realizada todos os anos pelo PIBID foi o período das regências realizadas na escola. Segundo eles, é totalmente diferente observar e o colocar em prática. Aprenderam muito, principalmente, a pesquisar sobre o conteúdo a ser preparado, o tempo para realização das atividades e refletir se os objetivos de aprendizagem foram alcançados pelos alunos.

VIAGEM A PORTUGAL

No período de 13 a 27 de janeiro de 2014 foi possível participar de um curso em Portugal, com financiamento da CAPES. Essa participação foi oportunizada por ser supervisora no PIBID e selecionada pela Unioeste. Esse período de quinze dias na cidade de Aveiro, e em outras cidades que conheci, foi de muita aprendizagem em todos os âmbitos imaginados. Temos uma cultura tão enraizada que não pensamos e, muito menos, percebemos e respeitamos a cultura de outros países e lugares.

Quanto aos estudos, foi importantíssimo para a minha prática pedagógica em sala de aula, na mudança de pensamento e, principalmente, na percepção de vários assuntos relacionados aos conteúdos e aos ambientes escolares. Além disso, pude ver que, se me implicar realmente com minha função, conseguirei sim, aos poucos, mudar muitas coisas pertinentes em minha vida profissional para atingir nosso objetivo maior: uma aprendizagem mais adequada a cada um de nossos alunos.

O tema de estudos para os 24 professores brasileiros presentes em Portugal era: Curso de Aperfeiçoamento e Atualização para Educadores de Infância. Educação Experiencial e Qualidade em Contexto de Infância. As aulas de Gabriela Portugal sobre Bem Estar e Implicação foram ótimas. Essas fizeram-me pensar sobre o quanto era importante para a sistematização da aprendizagem que eu, como profissional, e meus alunos, estivéssemos implicados com o fazer da escola.

Assim também foram as aulas proferidas pela professora Marlene Migueis sobre a importância de confiarmos em nossos alunos, em suas capacidades, criatividade. Isso para que os deixemos ter autonomia nas

atividades realizadas em sala de aula e na organização de grupos e em sua própria organização, envolvendo tudo o que realizam em sala de aula. Além disso, para que tenham liberdade e, ressalta-se uma vez mais, para que tenham autonomia para trabalharem em ambientes fora da sala de aula. Tal aspecto é-nos difícil de aceitar devido a nossa cultura que revela cuidados extremos com as crianças e, desse modo, muitas vezes temos medo do que pode acontecer. Além disso, tememos, também, a cobrança dos pais e da própria sociedade.

Fiquei impressionada, por exemplo, ao ver vídeos e até nas escolas que visitamos em Aveiro – onde, por sinal, fomos muito bem recebidas – com a organização dos alunos em esperar que cada um falasse sem interrupções de outros alunos. Sei, também que – como no Brasil – não são todas as escolas em Portugal que são assim. Em muitas delas, seguramente, cada professor trabalha conforme a linha que escolheu seguir: alguns muitos tradicionais, outros com liberdade e autonomia dos alunos. Mas o que me anima é que algumas escolas já começaram a fazer a diferença. Em fim, observei que há muitas diferenças, mas, também, há algumas semelhanças.

O que ficou de importante para a minha prática é que preciso, ou melhor, devo observar mais meus alunos, dar a eles mais autonomia de trabalho, tentar oportunizar um ambiente melhor de trabalho para cada um deles. Além disso, percebi que posso mudar sim, basta querer e ter teorias e práticas bem definidas para conseguir, aos poucos, mudar minha realidade e a de meus alunos e até, quem sabe, a de minha escola como um todo.

Sou grata pela oportunidade dessa viagem, pois, como já disse, mudei muito minha forma de pensar sobre tudo, no profissional, no social e, até, no particular. Fiquei maravilhada em estar em lugares históricos, como em Lisboa, que foi o lugar que mais gostei, no Oceanário, nos castelos, museu de Santa Joana, em Porto e, até, em Fátima. Gostaria que não acabasse por aí e que fossem oportunizados encontros entre os professores presentes de todas as partes do Brasil. Este foi outro aprendizado muito prazeroso: conhecer as várias culturas dentro do nosso país e conhecer pessoas fantásticas com muita garra de querer fazer a diferença para uma educação de qualidade em nosso país.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) ser algo totalmente novo, já mostrou transformações na vida profissional de todos os envolvidos. Para os bolsistas, as principais mudanças foram com relação ao choque de realidade com o qual se deparam quando são inseridos no campo educacional, no contato prático com os alunos, ao vivenciarem a realidade de uma escola, não somente por uma semana, como ocorre no estágio supervisionado na universidade, mas durante o ano todo, acompanhando o mesmo profissional e os mesmos alunos. Nessa experiência puderam observar os professores em sua forma de ensinar, conhecer as estratégias de aprendizagem e como essa aprendizagem se realiza com cada aluno. Puderam perceber, também, o relacionamento de todos os profissionais na escola, contribuindo para que tipo de comportamento e atitudes terão eles quando estiverem inseridos como professores regentes na escola. Viram como agir em reuniões com pais, palestras com pais e alunos e em elaboração de avaliações, podendo perceber como os alunos são avaliados em pré-conselhos e conselhos de classe. Em fim, estiveram conhecendo o funcionamento de uma escola.

Quanto à supervisora, foi uma oportunidade muito bem aproveitada, mudei praticamente todo meu pensamento de como elaborar as aulas, como ministrá-las de forma lúdica e agradável aos alunos, inserindo jogos, leitura infantil, cantigas, brincadeiras, o que está se refletindo, principalmente esse ano, no aprendizado dos alunos. Até aqueles alunos com dificuldades, que apesar de não estarem lendo e escrevendo como os demais, já estão no processo de compreensão de como se dá a escrita, pois já estão juntando as sílabas e compreendendo o que estão lendo.

Devo essa mudança profissional ocorrida aos anos de envolvimento e ao estudo que o PIBID me proporcionou. Com respeito à viagem a Portugal, essa experiência foi primordial para valorização da educação de nosso país. Espero que o PIBID possa, a partir de agora, ser mais amplo, dando oportunidades para todos os estudantes de pedagogia que, como já foi dito, com essas vivências começarão suas carreiras de forma mais segura

sobre o que se faz em uma sala de aula. A experiência como bolsistas é única e muito importante para sua profissão. Para as escolas municipais esses bolsistas são ótimos auxiliares em sala de aula, ajudando-nos no atendimento individual de todos os alunos e, também, trazem conhecimentos e ideias novas para nós professores. Desse modo acontece o compartilhamento de conhecimentos e estratégias para a promoção da aprendizagem em sala de aula.

REFERÊNCIAS

- CASCADEL. Secretaria Municipal de Educação. **Currículo para a rede pública de ensino de Cascavel**: CASCADEL. Secretaria: Volume III: Ensino Fundamental-Anos Iniciais. Cascavel-Pr.
- ALMEIDA, P. N. **Educação Lúdica técnicas e Jogos Pedagógicos**: 11.ed. São Paulo: Loyola, 2003.
- CAGLIARI, L. C. **Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bu**. São Paulo: Scipione, 1998.



EXPERIÊNCIAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM: PIBID E A ESCOLA

ELEANDRO COSTA DE CAMARGO
JESSICA DA SILVA LORENÇO

INTRODUÇÃO

O curso de pedagogia nos propiciou, através/por meio do Programa Institucional de Bolsa a Iniciação à Docência (PIBID), oportunidades de aprendizagem, aperfeiçoamento, vivências, relacionando teorias vistas na universidade com a realidade da sala de aula. Neste programa, parte dos professores reforça a iniciação à formação docente, fator não diferente comigo, curso este que nos traz grande responsabilidade na educação e formação das crianças.

(??-como leitor, afastado da realidade, não entendo a colocação – afinal os autores, por meio dessa expressão ambígua, estão dizendo que efetuaram a ação de reforçar a iniciação à formação docente ou que fizeram parte daqueles que a tiveram reforçada??? Não está claro isso para o leitor e não consigo resolvê-lo por desconhecer a situação. –REVER- REESCREVE COM CLAREZA a proposição pensada).

Seguindo os objetivos do PIBID, foram realizadas observações participativas em uma turma de 2º ano do Ensino Fundamental. Foram, assim, observadas as atividades que a professora desenvolvia com os alunos, as metodologias utilizadas, o desenvolvimento das aulas, Analisamos, também, o papel dos alunos, sobre em relação a como eles adquirem os con-

teúdos, as facilidades e as dificuldades de aprendizagem. Paralelamente, participamos de estudos sobre o que estava sendo vivenciado, para um melhor embasamento nos momentos de prática.

EXECUÇÃO DA PRIMEIRA REGÊNCIA

Após todo o estudo, observações participativas e o planejamento da aula, estávamos ansiosos para desenvolver as docências. A primeira aula foi realizada no dia vinte de maio de dois mil e quatorze e será essa que relatamos a seguir. Ao entrarmos na sala, o nervosismo e o frio na barriga foram inevitáveis. Iniciamos a aula retomando, com os educandos, alguns combinados que haviam sido acordados com eles no início do ano, como, não gritar, prestar atenção nas explicações que são direcionadas aos conteúdos, entre outros. As crianças citavam as regras, pois já têm conhecimento sobre as atitudes positivas e negativas em sala de aula. Mas, como imaginávamos, infelizmente, muitos desses combinados não são seguidos em uma sala de aula.

Realizamos as atividades de rotina, retomando o calendário. O levantando/levantamento do conhecimento prévio na turma foi realizado a partir de diferentes questionamentos sobre o trânsito, relacionando-o com situações do dia a dia das crianças. Apresentamos os conteúdos a serem trabalhados, quais sejam: trânsito, suas leis, regulamentações, sinalizações, conscientização sobre o comportamento no trânsito, bem como a campanha: Maio Amarelo, realizada com o objetivo de conscientizar quanto á preservação da vida no trânsito. Trabalhos/Trabalhamos, portanto, com algumas leis que regulamentam o trânsito, os significados de placas e sinalizações diversas presentes nas ruas e, principalmente, as encontradas nas próximas/proximidades da escola.

Abordamos, também, a importância dos transportes e seus diferentes tipos; desenvolvendo algumas atividades sobre os transportes terrestres, aéreos e marítimos, envolvendo identificação, classificação, oralidade e escrita. Foi possível avaliar a compreensão sobre os tipos de transporte a partir do uso de várias imagens. Nessas. os alunos identificaram as tipologias representados e fizeram tentativas de escrita, registrando o tipo de trans-

porte correspondente. Todos conseguiram identificá-los. Como alguns alunos na turma não estão alfabetizados e têm grande dificuldade na escrita espontânea, houve a necessidade de mediação constante dos professores nessa parte das atividades propostas.

Ao término, fez-se a leitura do significado de algumas placas de trânsito e a discussão sobre suas funções. Disponibilizamos aos alunos alguns recortes de placas e respectivos significados embaralhados. Com isso, os alunos precisaram analisar as placas, ler e identificar seu significado e colá-las no caderno.

Dando continuidade às atividades, discutimos sobre como devemos nos comportar no trânsito, questionando aos alunos sobre como se comportam ao atravessar a rua, quais os cuidados e atitudes que devemos ter como pedestres, como as crianças estão seguras nos automóveis, inclusive, no transporte escolar, quais atitudes corretas, a partir de que idade, podem andar em motocicletas e, como motoristas, como devemos agir no trânsito. Questionamos a eles que comportamentos certos e errados já vivenciaram com seus familiares. Damos explicação para exemplificar os comportamentos corretos no trânsito e como as crianças podem contribuir para que as pessoas adotem atitudes corretas. Após essa discussão, trabalhamos com uma pequena apostila sobre situações encontradas no trânsito, atividades de identificação, análise e descrição de atitudes corretas e incorretas, que estavam sendo representadas em/por imagens.

Por fim, as crianças foram para casa, levando um lacinho de fita amarela na camiseta e as atividades realizadas em sala de aula. Receberam a tarefa de contar aos pais sobre a campanha de trânsito “Maio Amarelo” e conversar com eles sobre os comportamentos no trânsito, sensibilizando-os e chamando-lhes a atenção para os cuidados que se deve ter, mas/porém não somente em um dia específico, mas em todas as vezes que presenciassem um comportamento inadequado.

Para uma melhor sistematização do conteúdo trabalhado, na semana seguinte, os alunos realizaram uma visita à escolinha de trânsito, onde puderam praticar todo o aprendizado de sala de aula de forma lúdica e prazerosa.

UMA NOVA EXPERIÊNCIA PARA NOVOS RESULTADOS

A primeira regência foi uma experiência muito importante para a continuidade dos trabalhos desenvolvidos. Na segunda regência foi desenvolvido um trabalho exploratório dos pontos cardeais, como forma de localização a partir das posições do sol. Nesse sentido, objetivamos possibilitar a compreensão pelos alunos, no desenvolvimento de situações de ensino, das técnicas de localização no espaço, tomando como referência a posição do sol. Essas situações deveriam, ainda, garantir a participação ativa dos alunos na construção do conhecimento. O planejamento foi realizado em conjunto com a supervisora do programa (professora efetiva da turma e bolsista PIBID), onde/situação na qual várias ideias foram sendo levantadas e incluídas no planejamento. Elencamos os seguintes objetivos para as aulas: Verificar a posição do sol ao nascer e ao ocaso; explorar a localização do sol; analisar por meio da posição do sol alguns pontos específicos, explorar, por meio de senso topológico, os pontos cardeais, construindo uma bússola.

Esses objetivos foram propostos para atender o conteúdo presente no Currículo da Rede Municipal de Ensino de Cascavel, no eixo: Aprendendo a se orientar para localizar outros fenômenos e objetos de diferentes maneiras, de modo que os alunos possam utilizar, em seu cotidiano, os referenciais espaciais de localização, orientação e distância. Realizamos o planejamento, detalhando a aplicação e o trabalho desse conteúdo, com os alunos do segundo ano do Ensino Fundamental.

Iniciamos a aula entregando um pequeno texto, demonstrando e conceituando os pontos cardeais, apontando que eles são de extrema importância para a localização e a orientação geográfica. Apresentamos os quatro pontos cardeais: Norte, Sul, Leste e Oeste, indicando que é através/por meio da posição do sol que podemos identificá-los. Realizamos a identificação através/ a partir, primeiramente, de uma explicação e, depois, com uma atividade prática, seguindo os seguintes passos: deve-se esticar o braço direito para a direção em que o sol nasceu (nascente) – para encontrarmos a direção leste – e esticar o braço esquerdo para a direção em que o sol se põe (ocaso) – para encontrar a direção do Oeste. O Norte está loca-

lizado à frente e o sul nas costas. Com essas percepções realizadas vamos encontrar a direção aproximada dos os pontos cardeais mais utilizados.

Após a realização dessa explicação, vamos fixamos, na parede da sala de aula, recursos visuais que indiquem/identificavam os quatro pontos cardeais: norte, sul, leste e oeste, realizando uma atividade de fixação do conteúdo, com recorte e colagem, bem como com a escrita, como forma de registro.

Com a localização dos pontos cardeais na sala, questionamos os alunos sobre a posição de alguns objetos da sala, para que os mesmos encontrassem a forma de dizer em que direção esses estavam localizados. Onde/ Nesse sentido, pudemos utilizar como exemplo de questionamento: em que direção estão localizadas as janelas, os armários, a mesa do professor? Assim também se fez com outros objetos. Em seguida, os alunos, individualmente, deverão dizer disseram em que direção encontrava-se o seu colega. Nesse momento era dito/dizia-se o nome de um de seus colegas para, assim, localizá-lo. Esse processo será desenvolvido/desenvolveu-se com todos os alunos da sala, para uma melhor compreensão da localização de seus colegas, partindo do aluno escolhido como ponto de referência. fazendo isso seria confrontado/Confrontamos, ainda, a resposta de dois alunos, questionando ao último aluno da fila, qual era a direção em que se encontrava o primeiro colega da mesma fila de carteiras, questionando/ indagando, ao grande grupo, o porquê de se escolher os mesmos alunos, porém sendo que estes davam respostas de direções contrárias.

A sala de aula será/foi organizada de forma que todos os assentos ficassem de frente para a parede localizada na direção norte, fazendo com que a compreensão dos alunos seja mais fácil e para que sejam estimulados a utilizar os pontos cardeais. Explicamos, novamente, as quatro direções principais: norte, sul, leste e oeste, mostrando-lhes, como exemplo, como foram as marcas destas direções nas paredes. (Afinal, é um plano ainda a ser executado (redação no futuro) ou trata-se de um relato de atividade já efetuada?? REVER)

Pensando em uma atividade em que os alunos pudessem utilizar os conceitos aprendidos, em uma simulação, iremos solicitar/solicitamos que

os alunos ficassem de pé, em seus lugares para que possam/se tornassem bússolas humanas. Para o desenvolvimento dessa atividade solicitamos aos alunos que apontassem, com o braço direito, à direção em que o sol nasce, que foi representado pela figura do sol com uma flecha, apontando para cima: encontrando, assim, a direção aproximada do ponto cardeal leste. Posteriormente eles deverão apontar/apontaram, com o braço esquerdo, para a direção representada com a figura do sol com uma flecha apontando para baixo (ocaso), encontrando, de forma aproximada, o outro ponto cardeal chamado oeste. Após a realização dessas sequências, identificamos, ainda, os pontos cardiais norte e sul. Posteriormente, chamaremos/chamamos alguns alunos para ficarem de pé em frente a seus colegas para realizar a explicação sobre sua compreensão das direções dos pontos cardiais. Assim onde eles têm/tiveram que apontar para a direita, para frente, para a parte de trás e para a esquerda, explicando as direções apontadas.

Para uma melhor compreensão da localização de cada ponto cardeal, realizaremos/realizamos um jogo, como um momento lúdico e de concentração ao mesmo tempo. À A brincadeira é/consistiu em uma adaptação de “Seu rei mandou”, na qual o professor dizia um ponto cardeal e os alunos deviam pular na respectiva direção, realizando o comando “Seu rei mandou”, sendo que o erro retirava o aluno do jogo. Ganha O ganhador do jogo é quem permanecer até o fim. Esse aluno é, então, coroado como rei, conduzindo os alunos na próxima rodada do jogo.

Outro jogo será foi o da caça ao tesouro, com as direções definidas a partir dos pontos cardiais. Escolheu-se um aluno de cada fileira para participar da primeira parte do jogo. Os alunos escolhidos deverão ir/foram ao corredor, enquanto escondemos um pequeno brinquedo na sala. Os outros alunos de cada fileira deviam/tiveram que direcionar o representante da sua fileira através/por meio das informações sobre os pontos cardiais, até que seja/foi encontrado o brinquedo escondido, ou seja, o tesouro. A equipe que encontrar primeiro o tesouro será/ é a vencedora do jogo. Serão feitas/Fizeram-se várias rodadas, trocando os papéis nas equipes.

Depois do jogo iremos entregamos a rosa dos ventos para que os alunos realizassem a pintura, levando-a para casa, onde deveriam discutir

sobre o aprendizado que elas tiveram em sala e fazer as brincadeiras realizadas em sala de aula com os pais.

Ficamos muito ansiosos pela chegada do dia das docências já que/ pois tínhamos planejado todas essas atividades, imaginando como seria a reação e participação dos alunos, já que preparamos uma aula que englobava simulações, jogos, diversão. Isso não é muito comum em sala de aula, pois alguns professores evitam atividades que causam tumultuo. Chegou o dia da docência, hora de colocar o planejamento em prática, a ansiedade foi aumentando a cada instante, desde o término do planejamento até o início da execução. Quando foi iniciada a aula, foram colocados para os alunos, os conteúdos que iriam ser trabalhados. os mesmos/Eles não gostaram nada e começaram a perguntar se o conteúdo era chato. Nesse momento ficamos apreensivos, mas a calma prevaleceu, já que tudo estava preparado. A aula teve início com a explicação do significado de cada ponto cardeal e como eles eram encontrados, por meio da análise de uma bússola, mas, como nosso objetivo era transformá-los em bússola humana, explicamos como eles poderiam encontrar esses pontos cardeais com o corpo deles. A partir desse momento percebemos que os alunos começaram a se atentar a cada dica que dávamos de como encontrar cada ponto, quais critérios deveriam ser seguidos.

Até esse momento tudo que havia sido planejado estava sendo executado e bem compreendido pelas crianças. Com a distribuição dos pontos cardeais em sala, iniciou-se o questionamento sobre a localização de diferentes objetos em sala de aula, enquanto estava nos objetos onde todos olhavam e tinham a mesma direção, tudo era compreendido por eles. No momento em que se comparou a direção onde se encontrava um aluno da última carteira referente ao aluno da primeira carteira, o motivo, pelo qual estavam sendo comparados, cada um encontrava-se na direção oposta do outro. Ficou muito claro, para os educandos, que os pontos devem ser analisados a partir de um ponto de referência e a questão da localização não terá sempre a mesma resposta, pois, se duas pessoas estiverem em locais diferentes, olhando para o mesmo objeto, cada uma terá um ponto cardeal representando a direção do objeto.

Quando os alunos foram estimulados a ser uma bússola humana, alguns ficaram tímidos, outros já se soltaram no início, quando iniciada a orientação de como deveriam seguir as regras para se localizar corretamente. Todos realizaram a atividade de forma satisfatória. Quando alguns alunos foram questionados sobre algumas direções que seu corpo representava, responderam corretamente, fator esse/fato que nos deixou mais feliz por estarem compreendendo o conteúdo proposto até o momento.

Ao chegar a hora da descontração, desenvolvemos o primeiro jogo com eles. No momento da explicação sempre tinha algum aluno empolgado demais, que estava trocando ideias com seus colegas. Explicamos que iríamos jogar a um jogo similar ao “Seu rei mandou” e a empolgação foi generalizada: era aluno pulando para um lado, outro para outro, a empolgação foi tanta que, quando o jogo começou, todos se concentraram, gostaram da brincadeira. Percebemos, desse modo, que eles compreenderam o conteúdo que estava previsto até o momento e, principalmente, que eles estavam atentos a todos os comandos executados. Quando lhes explicamos que o ganhador do jogo seria coroado como rei da rodada seguinte, essa se tornou uma disputa ainda maior. Foram momentos maravilhosos, vendo que as crianças, ao mesmo tempo em que brincavam, estavam adquirindo conhecimento dos conteúdos propostos.

Passadas algumas rodadas, realizamos outro jogo. Essa foi a vez da brincadeira da caça ao tesouro, que foi muito divertida, já que os alunos deveriam orientar os colegas a encontrar o “tesouro” somente utilizando os pontos cardeais. Alguns deles se perdiam, inicialmente, preocupados em encontrar rápido o seu tesouro, mas, quando perceberam que deveriam seguir rigorosamente as direções propostas pelos seus colegas, eles conseguiram entender mais profundamente o significado dos pontos cardeais e o que os mesmos representam.

RESULTADOS ALCANÇADOS

A primeira regência foi uma experiência muito prazerosa, planejamos várias atividades, mas foi possível desenvolver apenas parte destas. O tem-

po estipulado não foi suficiente, os alunos levaram mais tempo no desenvolver das atividades do que havíamos previsto. Essa experiência mostrou que devemos sempre estar preparados para os imprevistos que podem ocorrer, pois, nem sempre, o que é planejado ocorre perfeitamente. Assim, pode faltar ou sobrar tempo. Por isso é importante a preparação/que se preparem atividades adequadas e extras caso seja necessário, além da segurança e da postura adequada na hora de executá-las. Os alunos percebem quando o professor está inseguro, nervoso e começam a ignorar o professor, testá-lo, não se interessam mais pela aula, ficam conversando, dispersando-se, necessitando-se, nesse caso, retomar o controle da turma com intervenções de controle.

A experiência da primeira docência me mostrou que o planejamento, domínio do conteúdo, elaboração e estabelecimento de objetivos claros é essencial para o processo ensino e aprendizagem, para atingir os objetivos de transmissão, mediação e construção dos conhecimentos dos alunos.

Já na segunda regência, a realização de um planejamento mais descontraído e prático, teve o desenvolvimento um pouco mais demorado, mas realizado com muita determinação, ideias sendo aperfeiçoadas a cada instante que passava, para que os alunos não ficassem somente na teoria, que pudessem aplicar em atividades simuladas o conteúdo proposto. Essa experiência foi mais satisfatória que a anterior, pois todas as atividades que estavam planejadas foram executadas com alegria e um grau de satisfação alto. Os alunos compreenderam os conteúdos de modo admirável, já que, passados alguns dias, alguns alunos estavam brincando na quadra, na hora do intervalo, as mesmas brincadeiras desenvolvidas com eles em sala. Isso é um exemplo muito marcante de que não é apenas através de/ pelas aulas expositivas que se deve transmitir o conhecimento, mas, sim, a combinação do teórico e o lúdico.

De forma geral, as primeiras regências foram experiências muito ricas, servindo de ponto de partida para que nas próximas docências os resultados sejam cada vez melhores. A experiência proporcionada pelo PIBID contribui muito para a formação além da Universidade. Nesse projeto conhecemos a verdadeira realidade de estar atuando em sala de aula, enfren-

tando as dificuldades, os desafios, colhendo os frutos da aprendizagem em campo, e, principalmente, os resultados dos trabalhos desenvolvidos com os alunos, quando eles demonstram seu aprendizado após o decorrer do trabalho desenvolvido com os mesmo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desde o início das atividades no PIBID foram muitas as expectativas, os medos, e os desafios vivenciados, porém, a cada atividade realizada, fica claro, como aquela atividade/ essa contribui para a formação de cada bolsista participante, pois temos que nos preparar, planejar, praticar, refletir sobre o que deu certo e o que precisa ser aprimorado. Tudo isso é feito articulado com os estudos e teorias vistas na Universidade.

Poder estar em sala de aula, aprendendo com os professores experientes, com os alunos e, principalmente, com cada experiência é bastante enriquecedor. Tais vivências geram aprendizagens que, sem dúvida, serão essenciais para uma atuação profissional de qualidade no futuro. Apresentamos mais segurança, domínio de turma, mais preparo e, principalmente/ em especial, uma melhor compreensão sobre a rotina de sala de aula e tantos outros fatores que interferem na atividade do professor.

REFERÊNCIAS

CASCABEL. Secretaria Municipal de Educação. **Currículo para a rede pública de ensino de Cascavel**: CASCAVEL. Secretaria: Volume III: Ensino Fundamental-Anos Iniciais. Cascavel-Pr.



SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES

Eleandro Costa de Camargo

Acadêmico de Pedagogia pela UNIOESTE- Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Aluno do PIBID – Programa de Iniciação a docência.

Jessica da Silva Lorenço

Pedagoga pela UNIPAN. Supervisora do PIBID

Renato Bellotti Senicato

Estudante de pós-graduação em Especialização em Tecnologias, Formação de Professores e Sociedade pela Universidade Federal de Itajubá – UNIFEI (2014); possui graduação em Filosofia pela Universidade Metodista de Piracicaba – UNIMEP (2014); Graduação em Gestão de Recursos Humanos pela Faculdade de Tecnologia de Piracicaba – FATEP (2011).

Luzia Batista de Oliveira Silva

Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo – USP (2004); Mestre e Bacharel em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP (1997); é docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Metodista de Piracicaba – UNIMEP, atuando na linha de pesquisa História e Filosofia da Educação.

Cris Louize dos Santos

Acadêmica de Pedagogia da UNIOESTE - Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Aluna do PIBID – Programa de Iniciação à Docência. Email:crislouize@gmail.com.

Larissa Parizotto

Acadêmica de Pedagogia pela UNIOESTE - Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Aluna do PIBID – Programa de Iniciação à Docência. Email: lariparizotto@hotmail.com.

Thatiana Alves

Acadêmica de Pedagogia da UNIOESTE - Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Aluna do PIBID – Programa de Iniciação à Docência. Email: thati1022@gmail.com.

Cristiane Aparecida Ribeiro Bueno

Supervisora PIBID – Programa de Iniciação à Docência – 2014. Mestre em Educação pela UNIOESTE - Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais e Sociais - GEPPEs. Professora da Rede Municipal de Ensino de Cascavel-PR. E-mail: cristianeapbueno@yahoo.com.br (professora orientadora).

Jessica Storch Luft

Acadêmica de Pedagogia da UNIOESTE - Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Aluna do PIBID – Programa de Iniciação à Docência.

Suzana Terezinha Benedet Martins

Bolsista PIBID – Acadêmica do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE *campus* Cascavel – suzanatbmartins@gmail.com

Eloisa Aimi Casagrande

Graduanda em Pedagogia pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Campus Cascavel. Bolsista PIBID/CAPES. E-mail: eloizaimi@hotmail.com

Luciana Silveira Pompeu

Graduanda em Pedagogia pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Campus Cascavel. Bolsista PIBID/CAPES. E-mail: lucianasp1978@hotmail.com

Simone Amaral de Andrade

Graduada em Pedagogia pela UNIPAR – Universidade Paranaense – *campus* Cascavel; Especialista em Gestão Integrada em Marketing e Recursos Humanos; Ensino de História e Geografia. Professora Supervisora do PIBID/CAPES. E-mail: simony.brt@gmail.com

Edineuza Gislene Faria Barbosa

Professora da rede municipal de Ensino de Cascavel, Bolsista Supervisora PIBID da Escola Municipal Atílio Destro, licenciada em História.

Atair José Bernardino de Jesus

Graduando em Pedagogia da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Campus Cascavel. Bolsista PIBID/CAPES.

Andréa Cristina Martelli

Membro do Grupo de Pesquisa Sobre Imaginário, Educação e Formação de Professores (IMAGINAR).

Ana Carolini Sell

Aluna do 2º ano do Curso de Pedagogia da UNIOESTE – Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Bolsita do PIBID – Programa de Iniciação à Docência – 2014. E-mail: caarol.ana@hotmail.com.

Silvane Nazario da Silva

Graduanda do curso de Pedagogia da UNIOESTE - Cascavel, participante do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), 2014. E-mail: silvane.nazario@hotmail.com.

Cléria Maria Wendling

Licenciada em Pedagogia e Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Professora Assistente do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE). Membro do Grupo de Pesquisa Sobre Imaginário, Educação e Formação de Professores (IMAGINAR). Coordenadora do Projeto PIBID-Pedagogia/UNIOESTE *campus* Cascavel – cmwendling@uol.com.br
Docente da UNIOESTE. Coordenadora do subprojeto PIBID/Pedagogia.

Sirlene Daniel Campos

Bolsista PIBID – Acadêmica do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE *campus* Cascavel - sirlene_danielcampos@hotmail.com

Impressão:

Evangraf

Rua Waldomiro Schapke, 77 - POA/RS

Fone: (51) 3336.2466 - (51) 3336.0422

E-mail: evangraf.adm@terra.com.br

A coletânea PIBID Pedagogia no cotidiano escolar: experiências formativas apresenta reflexões e resultados dos pibidianos do curso de Pedagogia da Unioeste/Cascavel em seu percurso formativo. Os 13 artigos aqui apresentados versam sobre vários temas, desde o cotidiano do trabalho pedagógico de uma supervisora, passando pela indisciplina, alfabetização, a prática docente e os registros de diário de bordo, dentre outros.



Ministério da
Educação



ISBN 978-85-7727-832-9



9 17 8 8 5 7 7 12 7 8 3 2 9