

MARIA IOLANDA MONTEIRO
(ORGANIZADORA)

**O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA
DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID) E A
INTERDISCIPLINARIDADE NO PROCESSO DE
DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE**



**Maria Iolanda Monteiro
(Organizadora)**

**O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA
DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID) E A
INTERDISCIPLINARIDADE NO PROCESSO DE
DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE**


Pedro & João
editores

Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

Maria Iolanda Monteiro [Orgs.]

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e a interdisciplinaridade no processo de desenvolvimento profissional docente. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. 163p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-5869-522-6 [Digital]

1. PIBID. 2. Interdisciplinaridade. 3. Desenvolvimento docente. 4. Educação pública. I. Título.

CDD – 370

Capa: Petricor Design

Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

Revisão: Maria Isabel Masini Almeida marimasini_15@yahoo.com.br

Diagramação: Diany Akiko Lee

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Científico da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/ Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/ Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luis Fernando Soares Zuin (USP/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2022

DEDICATÓRIA

Dedicamos este livro a todas as pessoas
que lutam pela educação pública.

AGRADECIMENTOS

Agradecimentos à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

PREFÁCIO

Temos vivenciado um momento delicado dentro do cenário nacional, em que há uma contínua desvalorização da ciência e da profissão docente. No entanto, essa obra evidencia um movimento de formação e de prática educativa colaborativa voltado à defesa da Educação Pública de qualidade e para todos.

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) foi criado em 2007 e atualmente, segundo site do Ministério da Educação e Cultura (MEC), tem como objetivo antecipar o vínculo entre os futuros mestres e as salas de aula da rede pública, fazendo uma articulação entre a educação superior (por meio das licenciaturas), a escola e os sistemas estaduais e municipais.

O PIBID/UFSCar obteve aprovação dos seus projetos em todos os editais e iniciou uma parceria, na qual a inserção das várias escolas municipais e estaduais no Programa e dos bolsistas licenciandos nas escolas se deram por meio da parceria colaborativa. Parceria essa que tem buscado a iniciação à docência dos licenciandos, a formação continuada dos professores em serviço na Escola Pública e a promoção da melhoria do ensino e da aprendizagem na Educação Básica nas redes parceiras.

O projeto da UFSCar aprovado no edital de 2018, a que se refere essa obra, foi intitulado “Parceria colaborativa entre universidade e escola: contribuições para a iniciação à docência” considerando a possibilidade da continuidade dos 10 anos do seu desenvolvimento e mantendo o seu caráter de inclusão e integração das diversas licenciaturas a partir da metodologia de formação colaborativa e interdisciplinar.

Esse projeto da UFSCar (2018) esteve vinculado ao Núcleo de Formação de Professores da UFSCar (NFP) e a metodologia se constituiu em dois pilares da iniciação à docência: 1. A colaboração entendida enquanto metodologia de formação de professores que articula a universidade e a escola e 2. A interdisciplinaridade enquanto

metodologia que propicia a articulação entre diferentes áreas do conhecimento de forma a promover atividades teórico-práticas.

Nesta obra esses pilares se evidenciaram ao observarmos a autoria dos nove capítulos que foram escritos pelas diversas parcerias entre os participantes do subprojeto de Pedagogia (licenciandos, professoras da Educação Básica e coordenadora de área) e ao identificarmos os movimentos da Política de iniciação à docência e do contexto profissional escolar na leitura dos mesmos. Esses movimentos foram vivenciados a partir do PIBID e descritos, sistematizados, analisados, selecionados e narrados neste livro pelos autores enquanto processo de aprendizagem docente pessoal, coletiva, profissional, institucional e social.

Os dois primeiros capítulos nos revelam os movimentos de aproximação da universidade e escola e da perspectiva colaborativa para a constituição de espaços de desenvolvimento profissional.

No capítulo I intitulado “os impactos do PIBID/Pedagogia nos(as) licenciandos(as) e nas escolas de Educação Básica” o texto nos apresenta com a sistematização dos relatos que evidenciam os movimentos do PIBID se constituindo como um espaço situado de formação continuada e de produção conjunta de conhecimentos sobre a metodologia interdisciplinar.

No capítulo II “Políticas de formação inicial: contribuições do PIBID para os licenciandos” há uma problematização e sistematização das principais contribuições do Programa para os futuros professores. Nesse capítulo, duas licenciandas e a coordenadora de área nos apresentam movimentos reflexivos que compõem a postura investigativa a partir de uma revisão bibliográfica sobre o tema e nos alertam para o número limitado de bolsas e a necessidade do fortalecimento do PIBID enquanto Política Pública na área de Educação.

A seguir temos outros três capítulos escritos por graduandos da licenciatura em Pedagogia que refletem os movimentos formativos e investigativos vividos com temáticas interdisciplinares e transversais da Educação Brasileira e os

movimentos de composição com outras licenciaturas e/ou com projetos já desenvolvidos pela escola.

O capítulo III “A importância da Educação Ambiental na comunidade escolar” descreve a experiência com a temática em um projeto de caráter interdisciplinar e transversal em conjunto com as outras licenciaturas inseridas na escola. A escrita apresenta os movimentos reflexivos de planejar, desenvolver e analisar os produtos da prática.

Na mesma direção, a autora do capítulo V “Educação ambiental: impactos no aprendizado, na alfabetização e no letramento” narra o movimento de estudos e reflexões sobre a concepção de escola e seu ensino a partir da interdisciplinaridade, do planejamento e do desenvolvimento de atividades baseadas no 5º ano da sustentabilidade em conjunto com a proposta temática da escola “Meio Ambiente”.

No capítulo IV “Cuidados Ambientais no Contexto da Alfabetização e do Letramento” duas licenciandas relatam o desenvolvimento de projetos nesse contexto específico e as suas aprendizagens nos movimentos de apropriação e de articulação com as bases teóricas, aperfeiçoando a pesquisa e a escrita, tanto para as inserções, como na construção do portfólio das atividades do PIBID.

Realizando um aprofundamento de estudo nesse contexto da alfabetização, descrito no capítulo IV, a parceria das autoras no capítulo VI “Práticas lúdicas no processo de alfabetização: vivências no primeiro ano de uma escola pública do município de São Carlos – SP” nos descrevem um projeto que evidencia as brincadeiras e os jogos. Ao analisarem o desenvolvimento desse projeto, nos revelam os movimentos de expandir o olhar para além da sala de aula ao buscar a interação entre os alunos e a integração entre as disciplinas e defendem que a interdisciplinaridade e a ludicidade como princípios norteadores das práticas de letramento.

Esses movimentos de expandir o olhar também podem ser observados nos últimos três capítulos ao abordarem nos projetos a temática da diversidade e ao desenvolvem os movimentos de construção identitária pessoal, nacional e profissional.

No capítulo VII “Diversidade e autoconhecimento”, que foi produzido por três licenciandas, as quais se uniram no propósito de um diálogo horizontal para a escrita de um só capítulo que abordasse os três projetos distintos e o elo dos movimentos de pensar e desenvolver a temática da diversidade sobre diferentes aspectos. O capítulo nos evidencia as reflexões sobre a construção identitária das crianças, reforçando a necessidade de se trabalhar a temática de forma lúdica e interdisciplinar em diferentes anos da vida escolar e das próprias licenciandas no acompanhamento do processo de transformação e construção conjunta com as crianças de saberes que englobam os traços característicos que compõe a sociedade brasileira em sua maioria.

Na mesma direção do capítulo anterior, o capítulo VIII “Uma contribuição à construção identitária a partir de reflexões acerca das diversidades” aprofunda as reflexões sobre as diversidades e o processo de formação identitária dos alunos a partir de uma prática interdisciplinar. O texto apresenta os movimentos formativos de leitura, de diálogos sobre e com eles, de construção de materiais e de registros escritos como metodologia para a introdução de discussões e reflexões acerca da pluralidade cultural e étnico-racial encontrada na sociedade brasileira, de modo a fortalecer a construção das identidades pessoais das crianças.

Ao finalizar esta obra temos o capítulo IX “Valorização da identidade e cultura nacionais a partir do estudo de artistas brasileiros” focalizando a participação do PIBID em um projeto maior da escola “Feira da leitura”, no qual se destacam os movimentos de estudar e desenvolver atividades com a biografia dos artistas trabalhados, de analisar e refletir o cotidiano do aluno baseado nas obras trabalhadas em sala de aula, de valorizar a cultura brasileira e sua produção artística e de promover a interdisciplinaridade entre as licenciaturas inseridas na escola.

Assim, lançamos o convite para ler e adentrar nos movimentos de formação e de práticas educativas analisadas nessa obra que destacam o processo de aprendizagem docente vivenciados na parceria entre universidade e escola com as metodologias da

colaboração e da interdisciplinaridade. Podemos finalizar indicando que os muitos aprendizados adquiridos neste processo desenvolvido no PIBID/UFSCar nos fortalecem na intencionalidade, na caracterização e na continuidade das parcerias para a construção de uma etapa de desenvolvimento profissional docente incluída em uma Política de iniciação à docência brasileira.

Renata Prenstteter Gama

SUMÁRIO

I - Os impactos do Pibid/Pedagogia nos(as) licenciandos(as) e nas escolas de Educação Básica	12
<i>Maria Iolanda Monteiro</i>	
<i>Ana Cláudia Pasian Cardinal</i>	
<i>Evelaine Domingues</i>	
<i>Maria Regina Pereira Martins</i>	
<i>Joice Helena Adriano Marcello Felipe</i>	
II - Políticas de formação inicial: contribuições do Pibid para os licenciandos	24
<i>Isabella Porto de Oliveira</i>	
<i>Beatriz Padilha de Souza</i>	
<i>Maria Iolanda Monteiro</i>	
III - A importância da Educação Ambiental na comunidade escolar	51
<i>Ítalo Gabriel Ferreira</i>	
<i>Laís Lourenço Grossi</i>	
<i>Juliana Roberta Parada</i>	
IV - Cuidados Ambientais no Contexto da Alfabetização e do Letramento	65
<i>Laura Maria Lembi Viti</i>	
<i>Natália Gonçalves Palauro</i>	
V - Educação Ambiental: impactos no aprendizado, na alfabetização e no letramento	79
<i>Joseleine Carvalho</i>	

VI - Práticas lúdicas no processo de alfabetização: vivências no primeiro ano de uma escola pública do município de São Carlos - SP	96
<i>Beatriz Padilha de Souza</i>	
<i>Maria Eduarda Lima Pereira</i>	
<i>Wuendy Fernanda Cardili</i>	
<i>Ana Clara Miranda Gomes</i>	
<i>Maria Iolanda Monteiro</i>	
VII - Diversidade e autoconhecimento	109
<i>Isadora Virgílio Tomaz de Aquino</i>	
<i>Maria Eduarda de Oliveira</i>	
<i>Mariah Cruz de Souza Tronco</i>	
VIII - Uma contribuição à construção identitária a partir de reflexões acerca das diversidades	129
<i>Isabela Solovijovas Santos</i>	
<i>Letícia Nardi</i>	
IX - Valorização da identidade e cultura nacionais a partir do estudo de artistas brasileiros	146
<i>Isabella Porto de Oliveira</i>	
<i>Mariany Fonseca Garcia</i>	
<i>Regiane Gonçalves Bastos</i>	
<i>Maria Iolanda Monteiro</i>	
Sobre a Organizadora	163

I

OS IMPACTOS DO PIBID/PEDAGOGIA NOS(AS) LICENCIANDOS(AS) E NAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA

Maria Iolanda Monteiro¹

Ana Cláudia Pasion Cardinal²

Evelaine Domingues³

Maria Regina Pereira Martins⁴

Joice Helena Adriano Marcello Felipe⁵

INTRODUÇÃO

A Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) participa do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) desde o segundo Edital, em 2009. Ocorreu, no decorrer da realização dos Editais, uma multiplicidade de parcerias, projetos e práticas de intervenções que, de certo modo, desencadeou o desenvolvimento profissional das docentes das escolas de Educação Básica, da Universidade e dos(as)

¹ Docente do Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), campus São Carlos. E-mail: mimonteiro@ufscar.br.

² Docente da E.M.E.B. Prof.^a Dalila Galli e supervisora do PIBID - Licenciatura em Pedagogia. E-mail: ana.cardinal@hotmail.com.

³ Docente da E.M.E.B. Arthur Natalino Deriggi e supervisora do PIBID - Licenciatura em Pedagogia. E-mail: evelainedomingues@hotmail.com.

⁴ Docente da E. E. Prof. Ludgero Braga e supervisora do PIBID - Licenciatura em Pedagogia. E-mail: regina.pmartins@hotmail.com.

⁵ Docente da E. E. Prof. Ludgero Braga e coordenadora pedagógica. E-mail: joicefelipe_83@outlook.com.

futuros(as) professores(as). Várias escolas estaduais e municipais da cidade de São Carlos-SP participaram de todos os editais.

As reflexões culminadas neste trabalho elucidam os impactos do PIBID da licenciatura em Pedagogia nos(as) licenciandos(as) e nas escolas de Educação Básica, representada pelas professoras que receberam os(as) pibidianos(as) e pela gestão escolar. Além da sistematização de algumas perspectivas destas pessoas envolvidas, identificamos, principalmente, o “olhar” da supervisora do PIBID das três escolas parceiras. Duas Escolas Municipais de Educação Básica (E.M.E.B.) e uma Escola Estadual: E.M.E.B. Arthur Natalino Deriggi, E.M.E.B. Prof^a. Dalila Galli e E.E. Prof. Ludgero Braga.

O presente capítulo buscou a sistematização dos principais objetivos desenvolvidos nas três escolas parceiras, no período de 2018 a 2020. É importante ressaltar que a configuração dos objetivos dependeu das análises e compreensões das supervisoras envolvidas durante o período dos três semestres. Ressaltamos, ainda, que os objetivos indicados se relacionam diretamente às especificidades do Projeto do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) elaborado pela equipe da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) para o Edital de 2018: *Conhecer o contexto da escola pública e as práticas docentes dos anos iniciais para as pibidianos(as); Realizar projetos de intervenção comprometidos com a colaboração, interdisciplinaridade e Formação da identidade docente, considerando as metas das escolas parceiras.*

Metodologia interdisciplinar: possibilidades formativas

A metodologia de pesquisa adotada foi o “relato de experiência” (LÜDKE; CRUZ; BOING, 2009), que possibilitou às pessoas envolvidas a sistematização de conteúdos referentes às ações interdisciplinares, interações pedagógicas e formativas. O período da coleta de dados foi de agosto de 2018 a dezembro de 2019, em três escolas parceiras. Os procedimentos utilizados foram: observação de aula, análise dos projetos de intervenção e

interdisciplinares, estudo dos resultados obtidos nas atividades desenvolvidas e dos registros dos portfólios.

As três escolas parceiras aderiram ao Edital Nº 7/2018 do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), pertencente à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Os(as) pibidianos(as) iniciaram as atividades a partir de agosto de 2018, permanecendo nas escolas até dezembro de 2019.

Citar sobre os impactos causados pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) na EMEB Prof.^a Dalila Galli, a nosso ver, é algo que de início nos pareceu muito fácil, porém, várias dúvidas surgiram em relação ao significado da palavra e fomos buscar algumas definições em dicionário, por exemplo, “repercussões, influências, consequências, efeitos, resultados, abalos emocionais, comoções, perturbações, impressões, expectativas, colisões, batidas, embates, choques, batidas, trombadas, pancadas, encontrões, encontros, topadas, abalroamentos, esbarros, concussão e outros”⁶.

Com repercussões em relação ao PIBID, durante vários editais do programa, nossa escola foi contemplada e, no último - 2018 a 2020, as professoras colaboradoras tiveram maior interesse em ter em sala uma licenciada, pois assim teriam ajuda ao desenvolver atividades e também ter, em sala, um trabalho de colaboração, no qual haveria uma troca de experiência. Os editais anteriores fizeram com que essas influências resultassem neste, devido ao trabalho realizado anteriormente, resultando em consequências positivas para todos, licenciandos(as)/ professoras colaboradoras/ crianças.

Conforme a supervisora da E.M.E.B. Prof.^a. Dalila Galli, licenciandos(as) de várias áreas do conhecimento passaram pela escola, o que lhes proporcionou oportunidades de criação, participação de atividades metodológicas e contato direto com práticas docentes e estes trouxeram para a escola novas técnicas e

⁶ Disponível em <<https://www.sinonimos.com.br/impacto/>>. Acesso em: 9 de março de 2020.

novos conhecimentos, criando assim uma articulação entre a prática e teoria, proporcionando um melhor desenvolvimento dos alunos da escola, fato constatado por índices do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), criado em 2007. O curso de Licenciatura em Pedagogia encaminhou para escola oito bolsistas e duas voluntárias.

Para a supervisora, durante vários editais, ela aprendeu muito, pois junto com os licenciados precisou repensar sobre a prática docente e também ter contato com teorias que embasassem os projetos desenvolvidos na escola, os quais sempre foram criados pensando nos alunos como protagonistas do processo de aprendizagem. Acredita, ainda, que sua prática de 20 anos de magistério também tenha contribuído para a formação inicial dos licenciados, pois várias experiências foram relatadas, desenvolveram e sistematizaram conjuntamente trabalhos pedagógicos e materiais. Ela assumiu a função de mediadora entre a escola e a universidade, o que lhe proporcionou grande aprendizado, pois aprendeu muito com a troca de conhecimento escolar e acadêmico. Afirma que o PIBID proporciona a valorização da escola como sendo um lugar de formação inicial docente e continuada.

Segundo relato de professoras colaboradas da respectiva escola, o PIBID contribuiu para a formação continuada, fazendo com que repensassem sobre suas práticas pedagógicas. Uma professora, a mais antiga da Unidade Escolar, relata que aprendeu mais do que ensinou, que a calma e a paciência da licenciada que atua junto a ela, em atender os alunos, a fez ver que a ansiedade, o gritar e “espernear” não levam a nada, que cada criança tem seu tempo, cada um possui uma necessidade e que, muitas vezes, nós professores, ansiosos com resultados, passamos por cima dessa etapa. Às vezes esquecemos que não somos os protagonistas, que somos elementos fundamentais para direcionar e proporcionar conhecimento e que os protagonistas no contexto escolar são os alunos.

Conforme Jardimino e Oliveri (2013), as experiências trocadas entre todos os envolvidos, sejam das universidades ou das escolas, são muito valiosas, pois há uma reflexão entre prática e teoria,

como é a aplicação dessa teoria na sala de aula. Contribuindo assim não apenas para os futuros professores, mas para todos os envolvidos no processo, incluindo os alunos dos anos iniciais, que ganham muito com novas técnicas, desafios e novas expectativas de aprendizagem.

Os efeitos e os resultados alcançados pelos PIBID são muitos, pois o índice do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) da escola aumentou, as crianças esperavam pelo dia das inserções, pois atividades interdisciplinares e diferenciadas seriam realizadas, como também o trabalho colaborativo entre professores/licenciandas, em que as licenciandas buscavam atividades que contemplassem o plano de ensino, assim planejavam e desenvolviam atividades que contribuía para a identidade docente. As professoras colaboradoras tinham contato com novas práticas e teorias estudadas na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), sendo assim, contribuía para a formação contínua.

O trabalho interdisciplinar realizado possibilitou uma reorganização do saber para a produção de um novo conhecimento, esse trabalho não se apresentou como teórico apenas, mas em uma prática fundamentada nas relações interpessoais e na organização do saber, assim como diz Fazenda (1979, p. 08), “a interdisciplinaridade não se ensina, nem se aprende, mas vive-se exerce-se”. Todos os envolvidos perceberam que o ensino não é fragmentado, nem tão pouco dividido em pedaços, eles se completam.

Em relação a choques emocionais, houve muitos, que contribuía para a identidade docente, pois muitas licenciandas se emocionavam com as histórias das vivências das crianças, suas dificuldades, suas necessidades muitas vezes básicas e também as necessidades especiais relacionadas à educação. Ficaram abaladas, comoveram-se e essas perturbações as fizeram sair da “zona de conforto”, aprenderam na prática o que é ser professora na atualidade, com isso aprenderam muito, tiveram a oportunidade de conviver e vivenciar a futura profissão, criando expectativas para uma educação de qualidade e para todos.

Conforme Serrani (2019), afastar-se da zona de conforto significa “vencer a resistência, aprender a adaptar-se rapidamente a situações novas, torna-se mais flexível e versátil” (p.77). Para as licenciandas, sair da zona de conforto possibilitou um crescimento mais rápido, auxiliando a se adaptarem a novas situações, assim, tornando-se mais versáteis, sujeitas a mudanças. Quando estiverem frente a uma turma, conseguirão se adaptar mais facilmente às mudanças e também ao cotidiano escolar.

Em relação a colisões de vários corpos, acreditamos que também houve, não no sentido de pancadas, mas no sentimento de pensamentos diferentes, pois muitas vezes houve desencontro de ideias e de atitudes entre professoras e licenciandas, o que levou a um ponto de desestrutura, mas que foram solucionadas levando o crescimento profissional de ambas as partes. Aqui cabe acrescentar que ambas tiveram que sair da zona de conforto, pois os professores colaboradores tiveram que se adaptar a novas práticas e com elas também aprenderam, sendo assim, foram sujeitas a mudanças em suas práticas.

De início, acreditavam que não daria certo daquela maneira proposta pelas licenciandas, pois sua prática cotidiana era diferente, mas depois de realizada a atividade viram que era possível a mudança e que resultados foram alcançados. O mesmo com as licenciandas que vivenciaram práticas que acreditavam não dar certo, mas que obtiveram resultados bem-sucedidos.

Assim sendo, uma aprendendo com a outra, uma atitude que não foi ideal ao ponto de vista da outra, deve-se parar para pensar e não repetir ou ter como exemplo tal atitude, fazendo com que licenciandas desenvolvessem sua identidade docente, vivenciando exemplos a não serem seguidos e professoras com anos de carreira não cometessem tais imprudências, que poderiam causar impactos nas crianças, havendo uma colaboração na formação de ambas.

O PIBID foi de extrema importância para o trabalho interdisciplinar, no qual todos os envolvidos, alunos, licenciandos, professores e equipe gestora puderam ver como é importante e necessário esse trabalho, pois todas as disciplinas estão ligadas,

presentes em nosso dia-a-dia. Não separamos nossos conhecimentos por disciplinas, apenas os utilizamos de maneira conjunta, um auxiliando o outro.

As licenciandas tiveram apoio e colaboração da equipe do PIBID de Educação Especial, o qual foi de suma importância para a adaptação de materiais, pois o índice de alunos que necessitam de atendimento especializado é muito grande e, em nossa formação inicial, o contato com esse material e as necessidades dos alunos não são tão aprofundadas. Assim, mais uma vez, o PIBID proporcionou uma identidade docente voltada a esses alunos, conseguindo se atentar a essa realidade e, conseqüentemente, a democratização do ensino se torna mais possível.

Houve também o envolvimento do PIBID Letras que auxiliou em muito na construção do conhecimento da língua materna e apresentação de uma outra língua estrangeira, o Espanhol, que possibilitou a comparação entre as duas como também a apresentação de uma outra cultura, através do filme “Viva, a vida é uma festa” (nome no original *Coco*)⁷, que proporcionou aos alunos uma nova vivência com sentimentos.

Meu aprendizado durante esse tempo como supervisora foi muito importante para minha formação continuada, pois tive acesso a materiais teóricos que muitas vezes não chegam até as escolas. Pude ver o quanto a universidade se faz presente em nosso cotidiano e o quanto ela é importante para a sociedade, pois nos oferece suporte teórico que contemplam nossa prática.

O PIBID, através das licenciandas e coordenadores de área, contribuiu para meu crescimento profissional, como também de toda a equipe escolar, pois sempre buscou fazer o diferente, sempre pensando nas crianças, incentivando as professoras colaboradoras a novas práticas, leituras fora da sala de aula, passeios em ambientes que favoreciam o aprendizado, fazendo com que

⁷ VIVA, a vida é uma festa. Direção de Lee Unkrich, Adrian Molina. Produção de Lee Unkrich, Adrian Molina, Jason Katz, Matthew Aldrich. Estados Unidos da América: Pixar Animation Studios, 2017, 1 DVD (1h45 min.).

vivenciassem o que foi trabalhado em sala de aula, pois, muitas vezes, nós professoras evitamos sair com os alunos achando que irão dar muito trabalho, e elas, com a vontade de fazer o diferente e ser diferente, encaravam tais desafios.

O PIBIB deixa saudade e muito aprendizado pelas escolas em que se fez presente, pois ainda hoje as professoras me perguntam quando irá retornar. Esperamos que no retorno o número de licenciandos seja maior, desse modo, todas as salas poderão ser atendidas, já que o programa é muito bem aceito por toda a comunidade escolar.

Para a escola EMEB Arthur Natalino Deriggi foram dez alunos da universidade, sendo oito bolsistas e dois voluntários. No primeiro contato dos(as) pibidianos(as) com a escola foram feitas as apresentações do espaço físico escolar, da equipe gestora e a professora que iria acompanhar cada aluno. Com esta postura, foi possível o conhecimento dos(as) pibidianos(as) sobre as crianças e um pouco da comunidade onde a escola estava inserida.

Conforme a supervisora dessa escola, para os(as) pibidianos(as) tudo era novidade, pois não conheciam a realidade escolar, não sabiam como funcionava uma escola, sua rotina e todas as variáveis que os professores precisam entender e equalizar, que vai além dos conteúdos propriamente ditos.

Em parceria com os professores de sala e os alunos pibidianos da Educação Especial, os(as) pibidianos(as) da licenciatura em Pedagogia puderam desenvolver projetos com temas variados: diversidade, sustentabilidade, meio ambiente, sentimentos, além de leituras variadas, todos com objetivo de melhorar a aprendizagem e de realizar ações interdisciplinares. Durante esse tempo puderam se transformar, pois a cada semana vivenciavam uma nova descoberta, desde avanços na aprendizagem das crianças aos problemas corriqueiros do dia a dia em uma comunidade em vulnerabilidade social. Puderam, assim, participar e aprender, na prática, o que é ser um professor.

As trocas de experiências foram muito importantes, pois todos aprenderam, os pibidianos(as) com novas ideias e com a teoria

estudada e os(as) professores(as) com sua experiência dentro da sala, maneiras próprias de ensinar, ambos trocando e evoluindo em suas práticas e para coroar os objetivos sendo atingidos com méritos. Inicialmente eram apenas estudantes com vontade de aplicar tudo que estavam ouvindo nas aulas do Curso de Licenciatura em Pedagogia. Com o passar dos meses, tornaram-se estudantes maduros que buscavam nas aulas da universidade soluções para os problemas diários enfrentados pelos novos amigos/parceiros, professores da escola.

No rosto dos(as) pibidianos(as), após a finalização do período do Edital, foi possível ver o crescimento pessoal, a presença de vários exemplos de práticas pedagógica interdisciplinares, tendo as melhores condições de criar seu próprio estilo a partir de todos os momentos vivenciados, construindo sua própria identidade e, com certeza, se escolherem esta carreira. Serão professores(as) capazes para educar as crianças com responsabilidade, formando verdadeiros cidadãos críticos.

Para a coordenadora e supervisora do PIBID da E.E. Prof. Ludgero Braga, a presença das licenciandas, que foram oito pibidianas, vem de forma significativa contribuir para o desenvolvimento das práticas pedagógicas por meio do elo que se estabelece entre o professor(a) regente e a licencianda. A presença das pibidianas na Unidade Escolar veio agregar qualidade, renovação e troca de saberes, visto que se trata da articulação da teoria com a prática, como afirma Berbel (2013, p.05), “[...] explicando que a prática é a razão de ser da teoria, de modo que a teoria só se constituiu e se desenvolveu a partir de uma prática, que lhe fornece, ao mesmo tempo, o fundamento, a finalidade e o critério de verdade”.

A Coordenação Pedagógica do Ensino Fundamental I da E.E. Prof. Ludgero Braga aponta o trabalho de cooperação na construção da aprendizagem dos alunos no ambiente escolar, por meio da relação entre licenciandos e comunidade. A rotina da escola sofreu transformações significativas com o trabalho desenvolvido pelas pibidianas no quesito: exploração dos espaços

diferentes da escola, as atividades diversificadas e, entre elas, projetos e datas comemorativas.

O auxílio no processo de ensino e aprendizagem tornou-se evidente nas avaliações externas pelo qual a Unidade Escolar tem apresentado resultados positivos. Nesse sentido, Freire diz (2002, p.12), “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua produção ou a sua construção que se faz mediante a reflexão ativa da realidade onde se desenvolve a prática pedagógica”.

As docentes que receberam as pibidianas acreditam que o trabalho desenvolvido por elas vem para somar, uma vez que proporcionam um "frescor" à aprendizagem das crianças. Elas trazem atividades complementares práticas e dinâmicas, são prestativas e preocupadas em proporcionar o melhor de si no engajamento do processo de ensino e aprendizagem. Enquanto docentes regentes procuram apresentar, de maneira tranquila às pibidianas, que o processo educacional se dá de maneira satisfatória, quando se trabalha com dedicação, empenho e, sobretudo, com amor à profissão. Já por parte dos alunos, é notório o entusiasmo pelas aulas desenvolvidas pelas pibidianas.

O interesse é apresentado por meio das abordagens dos assuntos, assim como as participações nos trabalhos. Portanto, chegamos à conclusão de que o PIBID enriqueceu a experiência e a prática dos futuros docentes, assim como dos docentes em atuação.

REFLEXÕES FINAIS E DESAFIOS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE

Pelos relatos de experiências das participantes das três escolas parceiras, torna-se possível perceber que os objetivos gerais propostos no Projeto Institucional do referido Edital foram alcançados. A análise dos resultados confirma que os subprojetos desenvolvidos se comprometeram com a colaboração, interdisciplinaridade e formação da identidade docente de todas as pessoas envolvidas. Ressalta-se, ainda, que cada ação/intervenção

dos(as) pibidianos(as) foi articulada com as especificidades e o contexto de cada escola.

O PIBID contribuiu para novas metodologias e uso tecnológicos, inovando para o aperfeiçoamento do processo de ensino e aprendizagem das crianças. Além disso, o contato constante com a prática pedagógica garantiu a mudança das perspectivas dos(as) licenciandos(as), o início do desenvolvimento profissional docente e a identificação de estilos profissionais, ao serem introduzidos(as) nas situações concretas da realidade educacional.

Mesmo diante das experiências bem-sucedidas nos três semestres de PIBID, é possível destacar alguns desafios, como o desafio de continuar, sem a presença do programa nos espaços escolares, rompendo as barreiras entre as escolas da Educação Básica e a Universidade e, ainda, de potencializar as ações interdisciplinares.

REFERÊNCIAS

BERBEL, N. A. N. **Didática e Práxis**. In: II Jornada de didática e I Seminário de pesquisa CEMAD. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/jornadadidatica/pages/arquivos/II%20Jornada%20de%20Didatica%20e%20I%20Seminario%20de%20Pesquisa%20do%20CEMAD%20-%20Docencia%20na%20educacao%20Superior%20caminhos%20para%20uma%20praxis%20transformadora/DIDATICA%20E%20PRAXIS.pdf> Acesso em: 26 de outubro de 2019.

FAZENDA, I. C. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro**: Efetividade ou ideologia. São Paulo: Loyola, 1979.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo, Paz e Terra, 2002.

JARDILINO, J. R. L.; OLIVERI, A. M. R. A formação continuada de professores no âmbito do PIBID na região dos inconfidentes. **EntreVer - Revista das Licenciaturas**, v. 3, p. 237-249, 2013.

LÜDKE; M.; CRUZ, G. B. da; BOING; L. A. A pesquisa do professor da educação básica em questão. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14 n. 42 set./dez. 2009, p. 456-602.

SERRANI, S. **Letramento, discurso e trabalho docente**. São Paulo: Horizonte, 2019.

II

POLÍTICAS DE FORMAÇÃO INICIAL: CONTRIBUIÇÕES DO PIBID PARA OS LICENCIANDOS

Isabella Porto de Oliveira¹
Beatriz Padilha de Souza²
Maria Iolanda Monteiro³

INTRODUÇÃO

As autoras deste capítulo, inseridas no contexto do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal de São Carlos, sendo duas delas estudantes deste curso de graduação, compreendem a necessidade de se ter conhecimento acerca dos subsídios oferecidos pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) aos licenciandos, uma vez que as mesmas, um dia, participaram deste programa, seja como pibidianas, seja atuando na Coordenação de Área (CA).

A partir da experiência, tem-se a questão: quais foram as contribuições proporcionadas pelo PIBID para os licenciandos? Para tal, no presente capítulo, serão apresentados dados de uma revisão bibliográfica realizada com artigos, teses e dissertações que elencaram as contribuições do programa para as/os graduandas/os dos cursos de licenciatura das instituições de ensino superior (IES).

¹ Graduanda do curso de licenciatura em Pedagogia na UFSCar - Universidade Federal de São Carlos, *campus* São Carlos. E-mail: portoisabella1@gmail.com

² Graduanda do curso de licenciatura em Pedagogia na UFSCar - Universidade Federal de São Carlos, *campus* São Carlos. E-mail: beatrizpadilha@estudante.ufscar.br

³ Professora do Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas na UFSCar - Universidade Federal de São Carlos, *campus* São Carlos. E-mail: mimonteiro@ufscar.br

Dessa maneira, a partir dos dados encontrados, espera-se que seja possível compreender quais foram essas contribuições⁴.

Contexto histórico

Para suprir a necessidade de formação de professores já atuantes ou em formação no Brasil foi atribuído à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) a responsabilidade de criação de cursos e programas voltados à formação inicial e continuada das e dos docentes das escolas de educação básica.

O PIBID emerge desse cenário de necessidade de programas voltados à formação de professores formados e em processo de formação. Sua criação é uma iniciativa da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) regulamentada pelo Decreto nº 7.219 (BRASIL, 2010) e constitui a Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação (BRASIL, 2019), que tem por objetivo expandir a oferta e melhorar a qualidade dos cursos de licenciatura e formação docente (BRASÍLIA, 2008).

O programa, criado em 2009 e regulamentado em 2010, último ano de governo Lula, passa a ser objeto de constante luta após os desdobramentos relacionados à conjuntura política vivida em 2016, que refletiram significativamente nas políticas educacionais, diante do golpe elaborado para o *impeachment* da então presidenta Dilma Rousseff. E se intensificou após a aprovação da PEC 55/2016, a qual congelou os gastos em Educação e Saúde por 20 anos (BARROS, 2019).

O PIBID tem por objetivo a inserção de licenciandas e licenciandos nas escolas da rede pública para que, a partir do contexto escolar, tenham a possibilidade de participação e criação em experiências metodológicas, se aproximem de práticas docentes

⁴ Programa: Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Projeto: o projeto do PIBID dentro das Instituições de Ensino Superior (IES). Subprojeto: os projetos desenvolvidos nos cursos de licenciatura.

inovadoras e trabalhem de maneira interdisciplinar (BRASIL, 2010). O programa teve os seguintes editais, segundo o *site* da CAPES (BRASÍLIA, 2013b).

- Edital MEC/CAPES/FNDE PIBID 2007
- Edital PIBID 2/2009
- Edital PIBID 18/2010
- Edital PIBID 1/2011
- Edital PIBID 11/2012
- Edital PIBID 61/2013
- Edital PIBID 2016 - Revogação - Portaria Capes nº 46/2016
- Edital CAPES nº 7/2018
- Edital PIBID nº 2/2020

Além da inserção de um licenciando nas salas de aula da Educação Básica, o programa ainda abrange Coordenadores Institucionais (CI), que são docentes de uma instituição de Ensino Superior (IES) que, dentre outras funções, acompanham as atividades previstas no projeto. Também são previstos Coordenadores de Área (CA), que são docentes de licenciaturas de instituições de Ensino Superior (IES), responsáveis pelo acompanhamento dos subprojetos do PIBID em cada uma delas. E, por fim, Supervisores do PIBID (SUP) que são professores das escolas públicas de Educação Básica, que orientam e viabilizam as atividades do bolsista de Iniciação à Docência (ID) nas escolas. Dependendo do número de vagas do edital, ainda é possível que estudantes de licenciaturas participem do programa enquanto voluntários.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este capítulo discute os resultados de uma pesquisa bibliográfica que, como instrumento de coleta de dados, realizou uma revisão sistemática da literatura sobre o tema proposto. As buscas por artigos, teses e dissertações concentraram-se nas bases Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) por acesso remoto via

Comunidade Acadêmica Confederada (CAFe). O termo utilizado para a busca foi “Programa de Bolsas de Iniciação à Docência *or* PIBID” de acordo com as delimitações de cada base utilizada.

A revisão optou por trabalhos que tenham sido publicados entre 2008 e 2020, ainda que o PIBID tenha se iniciado em 2007. A escolha metodológica se deve ao entendimento das autoras de que, para compreender as contribuições do programa para os licenciandos, seria necessário algum tempo decorrido desde o surgimento do mesmo.

As fases de seleção e a quantidade de produções selecionadas em cada uma delas podem ser visualizadas na tabela a seguir. Utilizando-se de planilhas exportadas das bases, as autoras selecionaram manualmente os trabalhos que estariam de acordo com o objetivo do estudo proposto.

Tabela 1: Quantidade de produções científicas selecionadas por filtro da revisão

Filtros	Artigos	Teses e Dissertações
Trabalhos coletados	200	336
Leitura dos títulos	96	171
Leitura dos resumos	72	119
Leitura das considerações finais	66	70
Totais	30	70

Fonte: elaborada pelas pesquisadoras.

Destas 100 produções científicas selecionadas, cinco artigos não puderam ser encontrados. Para a sistematização dos dados fornecidos nos trabalhos, foi utilizado um formulário da empresa *Google*, chamado *Google* Formulários. Para organizar a coleta dos dados, as questões elaboradas no formulário contemplavam: título das produções e seus autores, local da publicação (no caso dos

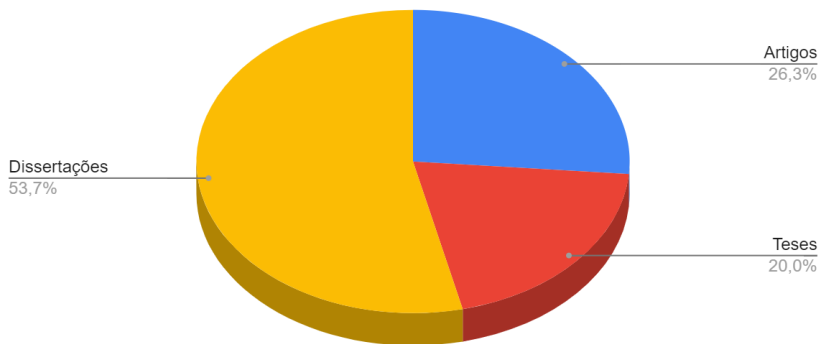
artigos), língua, ano de publicação, ano ao qual o trabalho se refere, IES de origem e a quais se referiam, região geográfica, cursos/subprojetos/áreas pesquisadas, tipo de pesquisa, instrumento de coleta, quais foram os principais referenciais teóricos e quais contribuições do PIBID para o licenciando foram encontradas.

RESULTADOS

A partir do levantamento e da filtragem descrita anteriormente, restaram 88 produções científicas no total, sendo 21 artigos, 18 teses e 49 dissertações, conforme o gráfico a seguir.

Imagem 1: Distribuição das produções científicas encontradas nas bases da CAPES e BDTD por tipo de documento de 2008 a 2020

Distribuição da produção científica por tipo de documento



Fonte: dados da pesquisa (2021).

É importante ressaltar que o número de dissertações sobre a temática das contribuições do PIBID para o licenciando chega a ser maior que o número de teses e artigos somados. A hipótese para tal fenômeno recai sobre a possibilidade de os profissionais escolherem uma pós-graduação com duração menor do que o doutorado, por exemplo, e que pode contribuir com a pontuação

em concursos públicos e progressão horizontal de carreira. O estudo de Gatti (2012) aponta que a busca por um plano de carreira reflete de maneira central na valorização social, financeira e reconhecimento do papel fundamental desses profissionais nos processos educativos escolares.

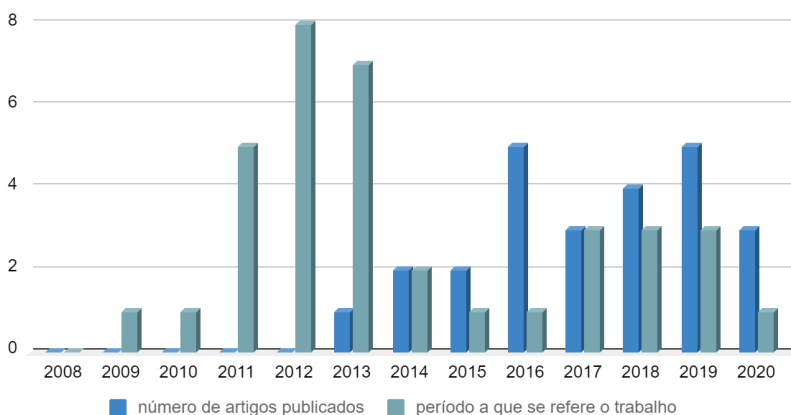
A seguir serão descritos maiores detalhes sobre o levantamento realizado, distinguindo-se a partir das bases de dados utilizadas.

Artigos

Dentre os 200 artigos encontrados no Portal de Periódicos da CAPES, restaram 30 trabalhos após a etapa de leitura das considerações finais. Desses, cinco artigos não puderam ser acessados para a sistematização de dados no formulário construído pelas autoras. O gráfico a seguir explicita alguns dos dados sistematizados.

Imagem 2: Gráfico da quantidade de artigos distribuídos por ano de publicação e ao período a que se referem, de 2008 a 2020

Quantidade de artigos distribuídos por ano de publicação e ao período a que se referem



Fonte: dados da pesquisa (2021).

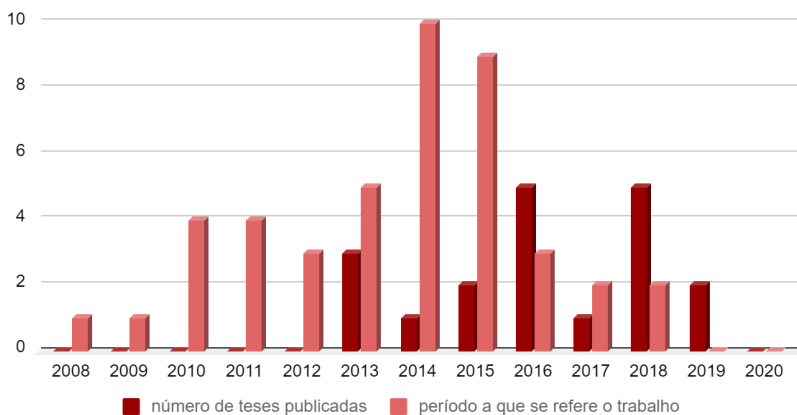
Nos artigos encontrados, a maior parte foi publicada entre 2016 e 2020, mas grande parte dessas produções dizem respeito a dados coletados entre 2012 e 2013, o que vai de encontro com os editais do programa publicados nesses mesmos anos. Há também uma quantidade significativa de dados entre 2017 e 2019 e, apesar do edital revogado de 2016, houve um edital em 2018, sendo este já concluído.

Teses e dissertações

Para o levantamento das teses e dissertações a partir do ano de 2008, foi utilizada a BDTD e com a busca pelo termo “Programa de Bolsas de Iniciação à Docência *or* PIBID” foram encontrados 336 trabalhos no total. A plataforma oferece a possibilidade de exportar os dados referentes a esses trabalhos em formato de planilha, incluindo desde o título e o ano de publicação até o resumo e o *link* onde o trabalho se encontra disponível de forma *online*. No que se refere ao acesso aos trabalhos completos, infelizmente, 17 não puderam ser acessados para a leitura das considerações finais. Por fim, restaram 49 dissertações de mestrado e 18 teses de doutorado, totalizando 67 produções levantadas na BDTD.

Imagem 3: Gráfico da quantidade de teses distribuídas por ano de publicação e ao período a que se referem, de 2008 a 2020

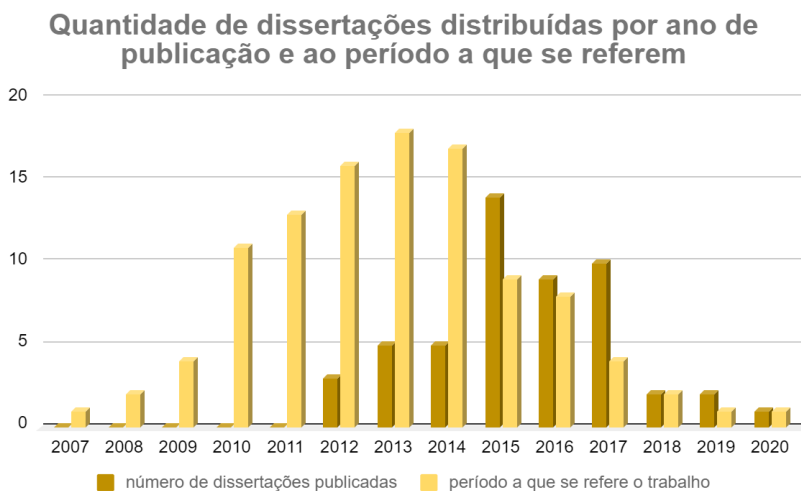
Quantidade de teses distribuídas por ano de publicação e ao período a que se referem



Fonte: dados da pesquisa (2021).

É possível perceber que, no que diz respeito às teses, grande parte delas corresponde aos anos de 2014 e 2015, provavelmente levando em consideração os editais do PIBID lançados em 2012 e/ou 2013. As teses que focam nas contribuições do programa para o pibidiano começam a ser publicadas a partir de 2013. Considerando que grande parte dos programas de pós-graduação preveem quatro anos para o doutorado, é possível perceber que desde o início o PIBID tem chamado atenção dentro desse campo.

Imagem 4: Gráfico da quantidade de dissertações distribuídas por ano de publicação e ao período a que se referem, de 2007 a 2020



Fonte: dados da pesquisa (2021).

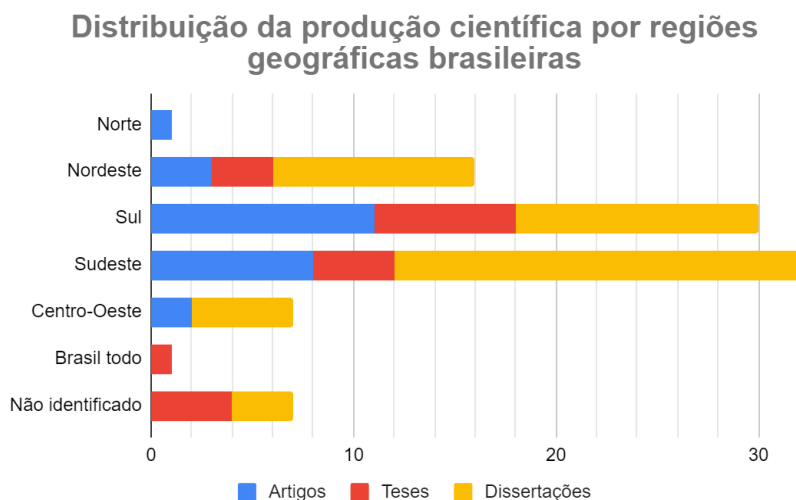
Por outro lado, as dissertações de mestrado começam a ser publicadas a partir de 2012. E a maior parte delas diz respeito ao período de 2012 a 2014, também abrangendo os editais de 2012 e 2013 do PIBID, assim como as teses e os artigos. Embora algumas tenham buscado colher dados desde o início do programa, em 2007 (BRASIL, 2007).

Ao fim da leitura das considerações finais, as teses e dissertações selecionadas foram submetidas ao formulário para a sistematização dos dados e o início da análise, que será apresentada a seguir.

CONTRIBUIÇÕES ENCONTRADAS

Outras informações obtidas a partir da sistematização dos dados, além das contribuições do programa, estão descritas a seguir considerando conjuntamente os três tipos de produção estudados.

Imagem 5: Distribuição da produção científica sobre a contribuição do PIBID para os licenciandos por região geográfica brasileira

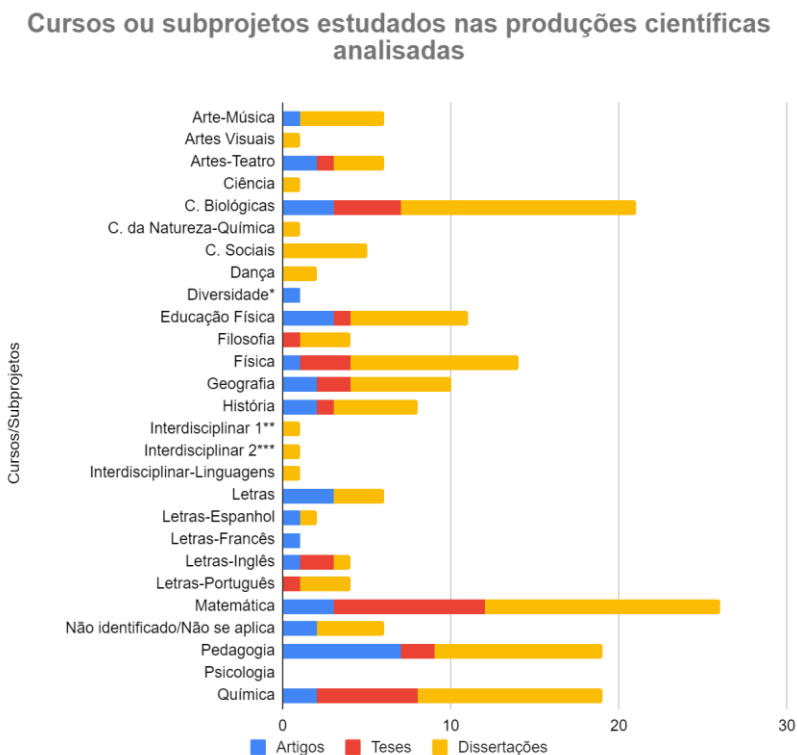


Fonte: dados da pesquisa (2021).

Faz-se necessário evidenciar que a única publicação da região Norte encontrada foi um artigo. A hipótese encontrada para a análise de tal dado vem do Relatório de Gestão do PIBID (BRASÍLIA, 2013a), publicado pela Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica (DEB), que apresenta em seus dados sobre as IES participantes do programa a região Norte como uma das que menos tem instituições participantes do PIBID, a frente apenas da região Centro-Oeste.

Os dados de 2013 apontam para essas regiões como as de menor percentual de bolsas por região, 10% para cada uma. As outras regiões possuem porcentagens bem diferentes, sendo elas o Nordeste com 31% das bolsas, o Sudeste com 28% e o Sul com 21% (BRASÍLIA, 2013a). Ambas, Norte e Centro-Oeste, na revisão realizada para este capítulo, possuem as menores taxas de produções científicas sobre a temática. No entanto, seria necessário um estudo mais preciso para afirmar alguma correlação.

Imagem 6: Distribuição dos cursos ou subprojetos estudados nas produções científicas analisadas⁵



Fonte: dados da pesquisa (2021).

Apesar de cinco produções não destacarem qual curso ou subprojeto estavam analisando, ou então não se aplicavam a essa categoria, é possível perceber que a área de Matemática tem buscado compreender as contribuições do PIBID para seus licenciandos, tendo 25 trabalhos sobre o tema. A segunda maior quantidade de trabalhos deriva da análise sobre os pibidianos dos

⁵ *: abreviação de Diversidade e Docência na Educação Básica

** : subprojeto interdisciplinar que não discriminou os cursos envolvidos nem a temática

***: subprojeto interdisciplinar envolvendo os cursos de Física, Química, Biologia, Matemática, Geografia e Pedagogia.

cursos de Ciências Biológicas ou Biologia, com 19 trabalhos. Em seguida aparecem Pedagogia (18), Química (16) e Física (12). Segundo Martins (2020), a prevalência de estudos sobre o PIBID a partir dos projetos de ciências exatas e da terra se deriva do fato de esta ter sido uma área coberta desde o primeiro edital do programa.

CATEGORIZAÇÃO DAS CONTRIBUIÇÕES

Durante o levantamento das contribuições do PIBID para os licenciandos foi observada uma rica diversidade das mesmas. Dessa forma, fez-se necessária uma categorização desses dados de forma a agrupá-los em conjuntos de acordo com o que foi encontrado na revisão. A seguir, as tabelas apresentam o que foi agrupado em cada categoria. É importante ressaltar que cada trabalho apresentou no mínimo mais de uma contribuição e, portanto, estará presente em mais de uma classificação dentro das categorias nomeadas nesta revisão.

A Tabela 2 diz respeito à categorização do conjunto denominado Institucional. Ele foi elaborado considerando os objetivos dos editais publicados do PIBID e as contribuições mais relacionadas com os aspectos que dizem respeito às IES, aos cursos de graduação, às questões econômicas e macrosociológicas.

Tabela 2: Quantidade de trabalhos por tipo de contribuição encontrada e categorizada sob o conjunto denominado Institucional em produções científicas de 2008 a 2020

Contribuições encontradas	Quantidade de trabalhos
Incentivo à docência	19
Valorização à docência	11
Otimismo sobre a carreira	5
Redução da evasão	1
Permanência econômica	11
Formação de agentes de mudança	2
Estimula a formação contínua	2

Contempla e estimula pesquisa-ensino-extensão	2
Suprir fragilidades do currículo do curso	1
Melhora a estima pelo curso	4
Melhoria no rendimento acadêmico	4
Olhar positivo para o campo de atuação profissional	6
Compreensão da formação como um processo contínuo	2
Total	70

Fonte: dados da pesquisa (2021)

O processo de formação inicial dos professores se constitui como etapa essencial durante o processo de aprendizado da docência. Nessa etapa, é possível alinhar expectativas e traçar olhares, positivos ou negativos, durante a carreira docente. Além disso, a escola se constitui como lugar essencial de análise e discussão da prática docente e assim, dentro deste espaço são partilhadas, recriadas diversas experiências profissionais individuais que inseridas no contexto de coletividade, se transformam em conhecimento profissional formativo (NÓVOA, 2009).

O autor, ao recorrer a expressão “é preciso passar a formação de professores para dentro da profissão” (NÓVOA, 2009, p. 17), discorre sobre o processo de formação inicial de professores e faz um paralelo com a formação inicial no curso de Medicina, no qual os estudantes têm contato com a atuação na profissão e defende o modelo: “(i) estudo aprofundado de cada caso, sobretudo dos casos de insucesso escolar; (ii) análise colectiva das práticas pedagógicas; (iii) obstinação e persistência profissional para responder às necessidades e anseios dos alunos; (iv) compromisso social e vontade de mudança” (NÓVOA, 2009, p. 19).

Em consonância com o que Nóvoa (2009) aponta, Tardif (2002) explicita que “[...] se o trabalho dos professores exige conhecimentos específicos a sua profissão e dela oriundos, então a formação de professores deveria, em boa parte, basear-se nesses conhecimentos” (TARDIF, 2002, p. 241). Nesse sentido, o PIBID se configura como um espaço de formação inicial que promove ao licenciando contribuições acerca de sua futura atuação. Os itens “Otimismo

sobre a carreira” (5), “Melhora a estima pelo curso” (4), “Olhar positivo para o campo de atuação profissional” (6), “Formação de agentes de mudança” (2) colocam em evidência a excelência do programa na proposta de inserção de licenciandos nas escolas.

Segundo Saviani (2009, p. 153) “tanto para garantir uma formação consistente como para assegurar condições adequadas de trabalho, faz-se necessário prover os recursos financeiros correspondentes”. Nesse sentido, os 11 trabalhos que citam a “Permanência econômica” indicam que o programa se configura como um grande aliado na busca pela valorização docente e no estímulo à formação inicial e continuada, visto que contempla licenciandos com bolsas de Iniciação à Docência, atuando não só como oportunidade de formação, mas também de remuneração.

A terceira tabela apresenta as contribuições agrupadas no conjunto Saberes da Docência. Os estudos de Tardif (GAUTHIER, 1998) foram fundamentais na elaboração dessa categoria, uma vez que se relacionam com os chamados saberes docentes propostos e descritos pelo autor.

Tabela 3: Quantidade de trabalhos por tipo de contribuição encontrada e categorizada sob o conjunto denominado Saberes da docência em produções científicas de 2008 a 2020

Contribuições encontradas	Quantidade de trabalhos
Inserção no contexto escolar	56
Atuação na realidade	25
Aprendizado da docência	31
Construção dos saberes docentes	43
Experimentar novas metodologias	15
Domínio do conteúdo	13
Aprendizado sobre inclusão	1
Produção de recursos pedagógicos	3
Utilização das TICs ⁶	6
Utilização de experimentos	1

⁶ Tecnologias da Informação e Comunicação.

Inovação	8
Mediação	3
Formação em diferentes áreas do conhecimento/ Interdisciplinaridade	9
Trabalho coletivo/colaborativo	21
Troca de experiências/Socialização	20
Aprender com o mais experiente	16
Relações interpessoais	16
Envolvimento emocional/Vínculos afetivos	2
Experimentar sentimentos antecipadamente ao início da docência	6
Engajamento mútuo	1
Total	298

Fonte: dados da pesquisa (2021)

Tardif defende o professor enquanto um sujeito de conhecimento que possui saberes específicos com relação ao trabalho. Ele enxerga o trabalho docente como não somente “um lugar de aplicação de saberes produzidos por outros, mas também um espaço de produção, de transformação e de mobilização de saberes que lhe são próprios” (TARDIF, 2002, p. 237).

O PIBID, enquanto espaço que proporciona contato do licenciando com o professor experiente e a inserção na escola, contribui para a formação inicial desse futuro professor e isso é evidenciado nos itens “Inserção no contexto escolar” (56 trabalhos), “Atuação na realidade” (25), “Aprendizado da docência” (31), “Trabalho coletivo/colaborativo” (21), “Troca de experiências/Socialização” (20) “Aprender com o mais experiente” (16). Este último, em especial, é defendido por Tardif quando o autor afirma “[...] se quero saber como realizar um trabalho qualquer, o procedimento mais normal consiste em aprendê-lo com aqueles que efetuam esse trabalho” (TARDIF, 2002, p. 241).

O item “Construção dos saberes docentes” possui o número expressivo de 43 trabalhos que o apresentam enquanto uma contribuição do PIBID para o licenciando e que engloba todos os

saberes docentes apresentados por Tardif⁷. A inserção do pibidiano na realidade da prática docente, orientado por professores mais experientes, portanto, muito tem a contribuir com sua formação e sua futura prática profissional.

A Tabela 4 apresenta a categoria chamada Identidade, que compreende contribuições que englobam práticas propícias e aspectos relativos à construção da identidade docente.

Tabela 4: Quantidade de trabalhos por tipo de contribuição encontrada e categorizada sob o conjunto denominado Identidade em produções científicas de 2008 a 2020

Contribuições encontradas	Quantidade de trabalhos
Elaboração de novos conhecimentos	8
Construção da identidade docente	34
Autonomia	9
Comprometimento	3
Liberdade	2
Motivação	4
Responsabilidade	1
Autoconfiança	4
Postura	1
Segurança	7
Desenvoltura	2
Criatividade	5
Curiosidade	1
Autoestima	1
Tomada de decisão	2
Humanização	2
Amadurecimento	5

⁷ Gauthier (1998) apresenta os seguintes saberes sob a denominação de saberes docentes: saberes disciplinares, saber curricular, saber das ciências da educação, saber da tradição pedagógica, saberes experienciais, saberes da ação pedagógica.

Auto reconhecimento	1
Sentimento de pertencimento	3
Experimentar sentimentos antecipadamente ao início da docência	6
Construção do próprio Estilo de Pensamento	1
Aprender novas línguas	1
Total	100

Fonte: dados da pesquisa (2021)

Segundo Obara, Broeitti e Passos, é durante a trajetória escolar que o sujeito inicia a idealização do que é ser professor, no entanto, este é um processo contínuo (OBARA; BROEITTI; PASSOS, 2017). As autoras identificaram o PIBID enquanto um programa que propicia um espaço de construção da identidade docente para o licenciando, assim como outros 34 trabalhos revisados neste estudo.

Todas as outras contribuições agrupadas na Tabela 4 dizem respeito a práticas, sentimentos, conhecimentos, comportamentos e ações que favoreceram a construção da identidade docente por parte do pibidiano, mas também contribuem para a vida do licenciando de maneira mais ampla.

Por último, a quinta tabela diz respeito às contribuições que englobam o conjunto Subprojetos das licenciaturas. Como explicitado anteriormente, nesta pesquisa o subprojeto é compreendido como o projeto de cada curso ou mais cursos que o compõem. Portanto, ainda que a contribuição “articulação teoria e prática”, por exemplo, venha a ser um objetivo do programa em si, ela é pensada nessa categoria enquanto algo mais próximo do agente visado nessa revisão: o licenciando. A formação do futuro professor é o alicerce desta categoria.

Tabela 5: Quantidade de trabalhos por tipo de contribuição encontrada e categorizada sob o conjunto denominado Subprojetos das licenciaturas em produções científicas de 2008 a 2020

Contribuições encontradas	Quantidade de trabalhos
Articulação teoria e prática	55
Adequar a linguagem científica à linguagem acessível	2
Prática de leitura de documentos oficiais	1
Práticas de escrita acadêmica	3
Práticas de oralidade	3
Formação de professor reflexivo	35
Formação do professor pesquisador	15
Formação mais qualificada	10
Estimula a pesquisa/pós-graduação/práticas da academia	19
Reflexão sobre a relevância social das pesquisas na Educação	2
Preocupação com o processo de ensino-aprendizagem dos alunos	5
Interesse em formação de professores	1
Reflexão da práxis	2
Resolução de problemas	4
Habilidades linguísticas	1
Criticidade/conscientização	14
Total	172

Fonte: dados da pesquisa (2021)

Segundo Nóvoa, para um processo de formação qualificado, é necessário que a formação aconteça dentro da profissão e, assim, seja permeada por estudos entre teoria e prática e afirma que: “Trata-se, sim, de afirmar que as nossas propostas teóricas só fazem sentido se forem construídas dentro da profissão, se forem apropriadas a partir de uma reflexão dos professores sobre o seu próprio trabalho” (NÓVOA, 2009).

Os dados da pesquisa realizada apontam que 55 trabalhos citam “Articulação teoria e prática” como umas das contribuições

do PIBID para o licenciando. Assim, o programa se configura como espaço formativo que, além da inserção nas escolas, proporciona reflexão dos licenciandos sobre as práticas pedagógicas.

Nesse sentido, ao refletir sobre a prática, o licenciando, em conjunto com seus agentes de formação envolvidos no processo, busca, por meio de pesquisas e práticas acadêmicas, uma maneira de contribuir, pesquisar e refletir sobre as práticas pedagógicas no contexto escolar. O item “Estimula a pesquisa/pós-graduação/práticas da academia”, citado por 19 trabalhos, evidencia que o programa, apesar de não ter esse campo como principal foco, também contribui com tais práticas.

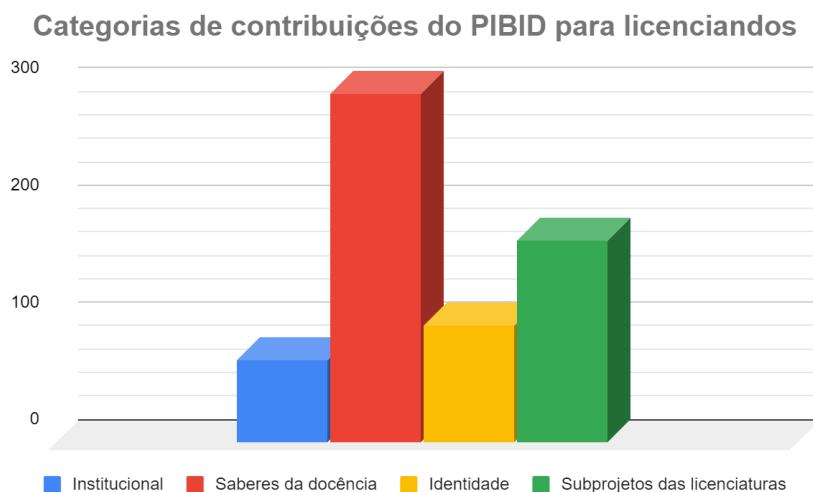
Outro item que apresenta número expressivo nas produções científicas encontradas na pesquisa realizada é “Formação de professor reflexivo” (35). Nesse sentido, Tardif (2002) evidencia a importância da reflexão do trabalho pedagógico no contexto escolar e considera que:

Essa lógica profissional deve ser baseada na análise das práticas, das tarefas e dos conhecimentos dos professores de profissão; ela deve proceder por meio de um enfoque reflexivo, levando em conta os condicionantes reais do trabalho docente e as estratégias utilizadas para eliminar esses condicionantes na ação. (TARDIF, 2002, p. 242).

Dessa forma, é possível compreender que, além dos dados expressivos que dizem respeito à formação do professor reflexivo, esse conceito também se encontra atrelado e referenciado na teoria de Tardif (2002).

Por fim, após este detalhamento da categorização, o gráfico a seguir exibe a quantificação total de trabalhos acadêmicos por categoria sistematizada nesta pesquisa.

Imagem 7: Distribuição por categorias de contribuições do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) para os licenciandos, segundo a análise de artigos, teses e dissertações publicados entre 2008 e 2020



Fonte: dados da pesquisa (2021).

O gráfico apresentado na Imagem 7 indica um número de trabalhos que chegaram nas contribuições que foram agrupadas na categoria Saberes da Docência muito superior às outras classificações (298), o que confirma a proximidade da teoria de Maurice Tardif com a área de formação de professores no Brasil, uma vez que esta categoria foi pensada a partir do conceito de saberes docentes do autor. Bem como mostra o PIBID enquanto um programa que potencializa a qualidade da formação inicial dos licenciandos.

Além disso, é relevante destacar que trabalhos que envolvam a categoria Institucional possuem características e temas mais voltados para o programa enquanto política pública e buscam fazer uma discussão maior dentro desse campo. Neste estudo, houve 70 contribuições que apareceram em produções acadêmicas nesta categoria, que também abarcava a questão de como o PIBID pode ter contribuído para a permanência econômica dos estudantes bolsistas e suprido fragilidades dos cursos de licenciatura das

universidades. Este é um indício de lacunas que serão mais detalhadas a seguir.

LACUNAS

Com a revisão foi possível perceber algumas lacunas que as autoras interpretam enquanto temas importantes de reflexão, no que diz respeito às contribuições específicas para o licenciando e sua formação inicial e que tiveram pouco destaque nos trabalhos levantados por esta revisão.

No caso da Formação em diferentes áreas do conhecimento/Interdisciplinaridade, muito evidenciada e estimulada pelo próprio programa, conforme os editais do PIBID, apareceram apenas nove trabalhos (Tabela 3) que trouxeram as mesmas, enquanto uma contribuição do PIBID. Nesse sentido, o programa pode propiciar um espaço favorável para trabalho que Tardif (2002) acredita que seja necessário dentro da formação de professores, como ele explica a seguir:

O que é preciso não é exatamente esvaziar a lógica disciplinar dos programas de formação para o ensino, mas pelo menos abrir um espaço maior para uma lógica de formação profissional que reconheça os alunos como sujeitos do conhecimento e não simplesmente como espíritos virgens aos quais limitamos a fornecer conhecimentos disciplinares e informações procedimentais, sem realizar um trabalho profundo relativo às crenças e expectativas cognitivas, sociais e afetivas através das quais os futuros professores recebem e processam esses conhecimentos e informações. (TARDIF, 2002, p. 242).

Apesar das contribuições apontadas por Tardif sobre a lógica disciplinar e o objetivo do programa em oferecer essa formação para os licenciandos, faz-se necessário mais estudos sobre essa contribuição específica e o impacto que o PIBID pode executar na formação inicial neste sentido.

Nos dados apresentados, apenas duas produções científicas elencam “Estimula a formação contínua”. Nesse sentido, Saviani (2010) chama atenção para a necessidade de um processo formativo

de qualidade e de longa duração e que assegure conquistar uma ciência da realidade em que os licenciandos atuarão nas escolas, amparados de um preparo consistente teórico-científico que os assegure uma prática coerente e eficaz.

Ou seja, apesar da eficácia do programa em contribuir com a formação inicial dos licenciandos, ainda é apresentada uma fragilidade no que diz respeito à formação continuada, que tem sua importância evidenciada também por Tardif (2000):

Tanto em suas bases teóricas quanto em suas consequências práticas, os conhecimentos profissionais são evolutivos e progressivos e necessitam, por conseguinte, uma formação contínua e continuada. Os profissionais devem, assim, autoformar-se e reciclar-se através de diferentes meios, após seus estudos universitários iniciais. (TARDIF, 2000, p. 7).

Outra potencialidade do programa seria a complementação das práticas existentes nos cursos de licenciatura: os estágios supervisionados. No entanto, apenas uma produção científica aponta “Suprir fragilidades do currículo do curso” (Tabela 2) como uma das contribuições do PIBID para o estudante de licenciatura.

O estágio, tal como se encontra organizado, tem pouca utilidade. Julgo que devíamos inspirar-nos no exemplo dos médicos. Aqui, a formação tem uma forte componente teórica, mas tem também uma dimensão prática e uma iniciação à pesquisa científica. A fase final da formação é organizada a partir de estudos de caso (clínicos) que são analisados, discutidos, trabalhados pelo professor, por médicos e pelos estudantes-médicos. A formação está fortemente ancorada na profissão médica e nas organizações hospitalares. Gostaria também que a formação dos professores estivesse fortemente ancorada na profissão docente e nas organizações escolares. (NÓVOA, 2013, p. 417).

A afirmação de Nóvoa também se relaciona com o dado que foi encontrado e demonstrado na Tabela 4, no qual seis produções acadêmicas colocam “Experimentar sentimentos antecipadamente ao início da docência” como uma contribuição do PIBID. Além disso, o trabalho de Rodrigues (2015) aponta diferenças significativas entre estágio supervisionado obrigatório dos cursos de licenciaturas e a proposta do PIBID, contribuindo para uma

reflexão, assim como as de Tardif (2000; 2002) da importância da inserção do licenciando no seu futuro ambiente profissional acompanhado pelo professor mais experiente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo se propôs a compreender as contribuições oferecidas pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência aos seus pibidianos apresentadas em produções acadêmicas como artigos científicos, teses e dissertações, publicados no período entre 2008 e 2020. Foi evidenciado que o programa muito contribuiu, especialmente no que tange aos saberes docentes, para a formação inicial de futuros professores. Mas foi também possível perceber algumas fragilidades no âmbito do PIBID, enquanto política pública na área de Educação que leva às seguintes reflexões.

Saviani (2009) discorre sobre a necessidade de fomentar o processo de formação financeiramente para que sejam garantidas condições adequadas de exercício docente e para que o processo de formação inicial e continuada seja consistente. Nesse sentido, as autoras analisam o programa como uma oportunidade ímpar para os licenciandos.

No entanto, o limite de bolsas com que cada Instituição de Ensino Superior é contemplada nos indica uma oportunidade de formação não democrática, visto que, para ingresso no programa, é necessário um processo seletivo, e ainda que o licenciando seja aprovado, as bolsas podem não contemplar todos os pibidianos, visto que muitos participam como voluntários.

Além da ausência de democratização do programa, a inconstância nos lançamentos de editais (BARROS, 2019) nos indicam certa fragilidade na compreensão do programa enquanto um espaço colaborativo na formação inicial dos futuros professores e no seu potencial de incentivo à docência.

Por todos esses motivos, é possível abrir para o questionamento: seria possível agregar os ideais e objetivos do

programa nos currículos das licenciaturas brasileiras? Ou, de que maneira políticas públicas de formação inicial de professores podem, democraticamente, garantir recursos para a permanência dos estudantes nos cursos, pensando no combate à evasão e no incentivo à valorização da licenciatura de qualidade?

AGRADECIMENTOS

Agradecimentos à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001, que proporcionou o financiamento do edital nº 7/2018, no qual participamos enquanto bolsistas e muito auxiliou nossa formação.

Agradecimentos à Profa. Dra. Maria Iolanda Monteiro pela oportunidade de orientação deste estudo que contribuiu imensamente tanto para nossa formação inicial quanto para a elaboração de diversos conhecimentos, mesmo após o encerramento da vigência do edital em que participamos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010. **Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7219.htm>. Acesso em: 28 jan. 2021.

_____. **Lei Nº 11.502, de 11 de Julho de 2007**. Diário Oficial da União, Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11502.htm> . Acesso em: 30 jan. 2021.

_____. Ministério da Educação. Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Nível Superior. Portaria Nº 259, de 17 Dezembro de 2019. **Dispõe sobre o regulamento do Programa de Residência Pedagógica e do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)**. Brasília, 2019. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-259-de-17-dezembro-de-2019-234332362>> Acesso em: 29 jan. 2021.

BRASÍLIA. CAPES. Diretoria de Formação de Professores (DEB). **Relatório de Gestão - PIBID**. 2013a. Disponível em: <<http://antigo.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/1892014-relatorio-PIBID.pdf>>. Acesso em: 31 jan. 2021.

_____. CAPES. Governo Federal. **Editais e Seleções - PIBID**. 2013b. Disponível em: <<https://uab.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/editais-e-selecoes>>. Acesso em: 31 jan. 2021.

_____. CAPES. Governo Federal. **PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência**. 2008. Disponível em: <<https://uab.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/pibid>>. Acesso em: 31 jan. 2021.

GATTI, B. A. Reconhecimento social e as políticas de carreira docente na educação básica. **Cad. Pesqui.** São Paulo, v. 42, n. 145, p. 88-111, abr. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742012000100007&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 31 jan. 2021. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742012000100007>

GAUTHIER, C. et al. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1998. p. 17-37.

MARTINS, L. B. **AS CONTRIBUIÇÕES DO PIBID PARA A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES**: uma análise de sua

produção acadêmica (2009-2019). 2020. 515f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, 2020.

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

NÓVOA, A. Entrevista com o prof. António Nóvoa. **Olhares: Revista do Departamento de Educação da Unifesp**, v. 1, n. 1, p. 416-418, 5 maio 2013. Disponível em: <<https://periodicos.unifesp.br/index.php/olhares/article/view/141>>. Acesso em: 24 fev. 2021.

OBARA, C. E.; BROIETTI, F. C. D.; PASSOS, M. M. Contribuições do PIBID para a construção da identidade docente do professor de Química. **Ciência & Educação** (Bauru), v. 23, n. 4, p. 979-994, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1516-73132017000400979&script=sci_arttext> Acesso em: 27 fev. 2021.

RODRIGUES, R. C. C. **A FORMAÇÃO DOCENTE: pibid e o estágio supervisionado**. 2015. 134 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós- Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro , v. 14, n. 40, p. 143-155, Apr. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782009000100012&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 27 Fev. 2021. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782009000100012>.

_____. **Interloquções Pedagógicas: conversa com Paulo Freire e Adriano Nogueira e 30 entrevistas sobre educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2010 - (Coleção Memória da Educação).

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. **Revista brasileira de Educação**, v. 13, n. 5, p. 5-24, 2000. Disponível em: <http://anped.tempsite.ws/novo_portal/rbe/rbedigital/RBDE13/RBDE13_05_MAUURICE_TARDIF.pdf> Acesso em: 27 fev. 2021.

_____. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

III

A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA COMUNIDADE ESCOLAR

Ítalo Gabriel Ferreira¹
Laís Lourenço Grossi²
Juliana Roberta Parada³

É importante saber que cada um pode fazer sua parte e contribuir para um planeta mais harmonioso. Um local onde todos os indivíduos se preocupem com a limpeza, descartando o lixo no recipiente correto para reutilização do mesmo para o mundo. (MEDEIROS et al., 2011, p.15).

INTRODUÇÃO

Este estudo foi desenvolvido após a participação dos discentes no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), que se mostrou de grande importância para a formação dos mesmos, ambos são alunos em processo de formação de Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal de São Carlos, Campus São Carlos - SP. Destacamos que o programa possibilita a interação entre a instituição de ensino e a comunidade onde está inserida, disponibilizando, assim, diversos benefícios para ambas as partes. O PIBID é uma ação da Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação (MEC), o qual foi criado em 2007 e é

¹ Graduando do curso de licenciatura em Pedagogia na UFSCar – Universidade Federal de São Carlos, Campus São Carlos. E-mail: italogf@estudante.ufscar.br.

² Graduanda do curso de licenciatura em Pedagogia na UFSCar – Universidade Federal de São Carlos, Campus São Carlos. E-mail: lalgrossi@hotmail.com.

³ Graduanda do curso de licenciatura em Pedagogia na UFSCar – Universidade Federal de São Carlos, Campus São Carlos. E-mail: julianaparada@estudante.ufscar.br.

coordenado pela Diretoria de Educação Básica Presencial (DEB) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Participar desse programa permitiu aos estudantes a aproximação e interação com as escolas públicas municipais e estaduais de áreas periféricas da cidade, isso ocasionou no conhecimento da realidade (práticas, rotina, desafios, entre outras).

Os graduandos do presente capítulo estiveram inseridos nas Escolas Municipais de Educação Básica Prof.^a Dalila Galli e Arthur Natalino Deriggi para realização dos projetos entre agosto de 2018 e dezembro de 2019, após participarem de um processo seletivo coordenado pela professora doutora Maria Iolanda Monteiro, que foi também a coordenadora de área durante todo o período do programa, contribuindo ricamente para o processo de formação dos alunos e auxiliando diretamente no desenvolvimento dos projetos nas escolas.

Durante o período atuando como pibidianos, eram realizadas reuniões regulares com a coordenadora de área da universidade e também das supervisoras das escolas, para discutir os projetos a serem idealizados. Após identificada a necessidade de trabalhar os temas transversais dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e visando que: “Trabalhar de forma transversal significa buscar transformação dos conceitos, a explicitação de valores e a inclusão de procedimentos sempre vinculados à realidade cotidiana da sociedade, de modo que obtenha cidadãos mais participantes” (BRASIL, 1998b, p. 193)

Sendo assim, por interesse comum dos pibidianos, foi definido em um dos encontros que seria trabalhado o tema “Educação Ambiental”.

O tema foi escolhido não só mediante a sua importância atual, mas também por ser uma área ampla e que permite as mais diversas interdisciplinaridades, como assim foi feito com os pibidianos do curso de Letras e Educação Especial, abrangendo assim a possibilidade de inclusão de alunos atípicos e/ou com algum *déficit* das escolas onde os projetos foram realizados e dando a oportunidade de interação, discussão e troca de experiências entre os pibidianos das áreas acima citadas.

Este estudo foi escrito de forma capitulada, ou seja, foi dividido em capítulos para que os leitores possam ter uma fácil compreensão não só

do tema, mas de forma geral de como se deu a construção linear de tal estudo e como o mesmo foi de total importância para a formação dos pibidianos como futuros docentes.

JUSTIFICATIVA

A fim de sensibilizar indivíduos e comunidades escolares para as questões ambientais e mobilizá-las para modificação de atitudes nocivas e apropriação de posturas benéficas ao equilíbrio ambiental, realizamos este estudo, que visa comparar o desenvolvimento e resultado de projetos de educação ambiental em duas escolas de Educação Básica da rede pública municipal de ensino na cidade de São Carlos - SP, ambas localizadas em regiões periféricas da cidade, porém, com diferentes contextos sociais. Segundo Currie (1998) faz-se necessário desenvolver atitudes ambientais básicas junto às crianças durante sua trajetória escolar para que, futuramente, elas possam colaborar de forma consciente para melhoria de nossa sociedade global como adultos e fazendo com que se tornem cidadãos plenos do mundo. Andrade (2000) afirma que o processo de sensibilização da comunidade escolar pode gerar iniciativas para além dos muros da escola, alcançando tanto o bairro, no qual a escola está localizada, quanto os locais onde residem os alunos, professores e funcionários que são, de maneira indireta, os principais multiplicadores de informações e atividades relacionadas à educação ambiental dentro da escola.

A EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Com o avanço da globalização e o aumento populacional, as cidades foram crescendo sem planejamento, o desmatamento e a degradação alcançaram patamares elevados. Além disso, com o desenvolvimento das novas tecnologias, poluiu-se mais o meio ambiente, causando efeito estufa, contaminação de rios e geração de resíduos sólidos, fluídos e outros componentes que causam danos irreversíveis ao meio ambiente. Tais questões refletem a

preocupação de instituições de ensino em se fazer este tipo de abordagem, incorporando essa temática nos currículos escolares como temas transversais, contribuindo para a formação de cidadãos conscientes e agentes dessa mudança e, com este pensar, Bethge (2008) nos traz a seguinte reflexão:

Noções românticas sobre natureza e meio ambiente de lado, governos, conservacionistas e cientistas estão apresentando novas questões, cujas respostas moldarão o futuro da humanidade: Quanto vale a Terra? O valor de sua diversidade pode ser calculado? Quanto a realização de um inventário do planeta valeria para nós? E finalmente, quem deve pagar a conta de décadas de má administração às custas da natureza? (BETHGE, 2008, p. 01).

Desta forma, vários autores, como: Demétrio Magnoli, Fritjo Capra, Pedro Jacobi, Regina Araújo, entre muitos outros, apontam a importância de abordar a educação ambiental nas escolas, a fim de transmitir conhecimentos que visem à sensibilização e reflexão dos alunos frente às questões ambientais, tão importantes para os dias atuais.

Atualmente muitas escolas, nacionais e internacionais, têm em seu componente curricular a Educação ambiental. Entretanto, existe um distanciamento significativo entre as diretrizes estabelecidas para este tema e a colocação em prática do mesmo, o que acaba por tornar a transversalidade do tema uma utopia.

A Educação Ambiental no mundo é discutida desde a década de 1960. Tal termo foi utilizado pela primeira vez na Conferência de Educação da universidade de Keele (Inglaterra, 1965) com a recomendação de que deveria se tornar parte essencial da educação, já que, nos anos antecedentes, grandes catástrofes ambientais assolaram o mundo. Em 1968 foi criado o conselho para Educação Ambiental, o qual reunia mais de 50 organizações, neste mesmo ano foi realizado, pela Organização das Nações Unidas para a Educação Ciência e Cultura (UNESCO), um grande estudo sobre educação ambiental e foi recomendado que esta não deveria ser uma disciplina específica, e sim um tema transversal e interdisciplinar.

Segundo Loureiro (2005), o conceito de meio ambiente foi inicialmente discutido e definido pela Conferência Intergovernamental

sobre Educação Ambiental, que ocorreu em 1977 nos Estados Unidos, onde foi determinado que “o conceito de meio ambiente abarca uma série de elementos naturais e sociais, criados pelo homem”, sendo assim, percebe-se que “meio ambiente” vai além da Biologia, dando a este conceito uma dimensão socioambiental.

Diante do atual cenário, as diferentes instituições de ensino, em conjunto com a comunidade, devem assumir responsabilidades de ensino e pesquisa na área de Educação Ambiental, no sentido de promoverem discussões e intervenções para se mitigar impactos ambientais negativos na sociedade e garantir a futuras gerações um meio ambiente mais humanizado e a construção de indivíduos ecologicamente alfabetizados (CAPRA, 2007). E, assim, promover um ambiente ecologicamente equilibrado é estabelecido de acordo com a Constituição da República Federativa do Brasil, de 05 de outubro de 1988, Capítulo V, Artigo 225, que determina: “Todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao Poder Público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações”. (BRASIL, 1988, s/p).

Segundo Figueiredo (2003) os temas transversais na educação já estavam presentes na Constituição desde 1988, porém, foi apenas com a chegada dos Parâmetros Curriculares Nacionais em 1997 que eles foram introduzidos e ganharam visibilidade, através do programa *Parâmetros em Ação: Meio Ambiente Na Escola*, que tinha como objetivo a formação continuada dos professores do Ensino Médio. O Ministério da Educação (MEC) procurou inserir a Educação Ambiental nas escolas brasileiras através dos currículos, entretanto, mesmo tendo uma vasta gama de referenciais teóricos e dispositivos legais, obteve-se pouca eficácia na construção de práticas inovadoras para dar visibilidade à Educação Ambiental.

CARACTERIZAÇÃO DA COMUNIDADE ESCOLAR

As inserções durante o desenvolvimento dos projetos do PIBID foram realizadas em duas escolas, pelas pibidianas Juliana e

Laís, na Escola Municipal de Educação Básica Professora Dalila Galli, e pelo pibidiano Ítalo, na Escola Municipal de Educação Básica Arthur Natalino Deriggi. Para maior entendimento deste escrito, faz-se necessário a descrição das escolas e a caracterização dos bairros onde as mesmas estão instaladas.

A E.M.E.B Prof.^a Dalila Galli

A Escola Municipal de Educação Básica Prof.^a Dalila Galli foi inaugurada em 1991 e está localizada na Rua Rio Araguaia, Jardim Jockei Club A, perímetro urbano da cidade de São Carlos, Estado de São Paulo. A instituição possui 892 alunos (segundo dados do Censo Escolar de 2019) em Ensino Fundamental I (426), Ensino Fundamental II (313), Educação de Jovens e Adultos (EJA) (90) e Inclusão (63). A escola conta com 17 salas de aulas, sala de diretoria, sala de professores, laboratório de informática, sala de recursos multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado (AEE), quadra de esportes coberta, cozinha, biblioteca, parque infantil, banheiro adequado para alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, Sala de secretaria, refeitório, almoxarifado, pátio coberto, equipada com televisão, DVD, antena parabólica, copiadora, impressora e aparelho de som.

O bairro no qual se localiza a escola foi idealizado para ser industrial, onde foi instalada a antiga CICOM, atualmente a Tecumseh. Com a chegada da fábrica, os trabalhadores foram se instalando ao redor, em loteamentos ilegais, tornando-se um bairro residencial, mesmo sem condições de infraestrutura e saneamento básico. Devido a isso, em meados da década de 80, os moradores organizaram um protesto na praça "Coronel Sales", em que lavaram roupa na fonte da praça, para melhorar as condições de infraestrutura. A questão industrial *versus* residencial gerou grandes conflitos entre a população e o governo local, que tentou "boicotar" a construção das moradias, já que não disponibilizou nenhum recurso em relação à infraestrutura necessária para a construção de um bairro. Sendo assim, é possível observar que, em

meio a tantas dificuldades, os moradores do bairro têm uma história de resistência e progresso.

A E.M.E.B Arthur Natalino Deriggi

A Escola Municipal de Educação Básica Arthur Natalino Deriggi foi inaugurada em 1998 e se localiza na Rua José Francisco Bicaletto, no bairro Cidade Aracy II. A instituição possui, segundo o *site* QEdu⁴ (2018), 1230 alunos. Em Ensino Fundamental I (1045), Educação de Jovens e Adultos (EJA) (143) e Educação Especial (42). A escola tem aproximadamente 20 salas de aula, sala de diretoria/secretaria/coordenação, sala de professores, sala de recursos multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado (AEE), consultório odontológico, quadra de esportes coberta, cozinha, biblioteca, parque infantil, banheiro adequado para alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, refeitório, almoxarifado, estufa para cultivo de plantas e pátio coberto. A escola é equipada com televisão, DVD, Antena parabólica, copiadora, impressora e aparelho de som.

Localizada na área periférica da cidade de São Carlos, interior do Estado de São Paulo, a macro região Cidade Aracy é um dos principais bolsões de pobreza do município onde localizam-se os bairros: Aracy I e II, Presidente Collor e Antenor Garcia. Criado em 1982 como loteamento social, o bairro se iniciou, segundo alguns moradores antigos, de forma incorreta, pois foram doados lotes para moradores de classe baixa que não tinham acesso à luz, água encanada e nem pavimentação, enquanto outros lotes foram colocados à venda, forçando assim o poder público a dar condições dignas de vida a seus moradores. Mas somente em 2010 houve um “reconhecimento” desta população, quando foram emitidos cerca de 20 mil carnês de Imposto Predial e Territorial Urbano (IPTU). A grande região do Aracy abriga a maior parte das pessoas que vieram de outros estados.

⁴ <https://www.qedu.org.br/>

OS PROJETOS EM CADA ESCOLA

Os projetos foram conduzidos entre os meses de agosto e dezembro de 2018 na Escola Arthur Natalino Deriggi e entre agosto e dezembro de 2019 na Escola Dalila Galli, como parte das exigências parciais do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).

Meu álbum de Ciências – Arthur Natalino Deriggi

A turma do 4º ano D do Ensino Fundamental autodenominada “Heróis do Estudo”, foi uma turma de estudantes muito curiosos e interessados em aprender. Ao demonstrarem gosto pelo estudo das Ciências Naturais, os mesmos estimularam a busca por possibilidades pedagógicas que, além de estarem adequadas aos seus interesses, estiveram adequadas ao seu tempo. Um tempo em que as habilidades leitoras relacionadas ao texto escrito, para serem desenvolvidas, necessitam ser testadas e estimuladas frente aos seus conhecimentos das formas de linguagem não escritas. Apoiar-se nas habilidades de leitura dos gêneros do audiovisual, não afastando do desenvolvimento das habilidades de leitura dos gêneros escritos, ao contrário, reforçando e ampliando tais habilidades.

O projeto foi desenvolvido a partir de observações e registros sobre o espaço escolar, onde se construíram registros fotográficos dos seres vivos presentes nestes *habitats* para subsidiar a construção de um álbum científico utilizando, por meio da aplicação dos conceitos já estudados, da pesquisa e do uso do registro fotográfico. Os estudantes foram orientados para a produção de conteúdo para publicação em meios digitais, tal como um *blog*, possibilitando vivências, para os mesmos, como sujeitos produtores de conteúdo e situações reais de uso da língua para comunicação – com o intuito de estimular a curiosidade epistemológica e a responsabilidade socioambiental.

As inserções em sala de aula foram realizadas em quatro meses, contando desde a fase de conhecimento da sala até a execução do projeto, que não foi concluído, ficou em aberto, a pedido do professor

titular, para futuras colocações e acréscimos da turma (visto que os alunos tinham interesse em continuar o projeto futuramente). O projeto realizado foi nomeado como “Meu Álbum De Ciências”, que foi construído em um tripé transversal de disciplinaridade tendo, em cada pilar, os seguintes temas: trabalho em grupo, utilização de mídias digitais e educação ambiental, tudo convergindo para a produção textual e pesquisa dos assuntos levantados.

No decorrer do projeto foram trabalhadas dinâmicas que ensinassem aos alunos a melhor forma de trabalho em grupo e escolhas democráticas, a fim de evitar conflitos mais adiante. Após estar intrínseco nos alunos tais conceitos, os mesmos foram divididos em grupos, os quais receberam *smartphones* e câmeras digitais, emprestados pelo professor titular e pelo PIBIDIANO. Em seguida, foi explicada a dinâmica que seria: fotografar o que eles acreditavam ser seres vivos, de acordo com conhecimentos prévios e, feito isso, realizar entre o grupo uma votação para escolha das imagens. Logo em seguida, os alunos fizeram um levantamento bibliográfico sobre os objetos de captura e suas classificações (classe, ordem, gênero, espécie e variedade).

Como resultado parcial, os alunos produziram um texto com as características das fotografias, o que se mostrou bem interessante, pois nesta pesquisa os discentes descobriram que na escola existiam tipos de plantas que eram tóxicas e poderiam fazer mal a eles.

Educação Ambiental - Dalila Galli

O projeto foi desenvolvido com as crianças do 4º ano A do Ensino Fundamental, tendo como foco principal a exploração e compreensão do Meio Ambiente e Educação Ambiental como instrumento de sensibilização e reflexão, para que uma mudança atitudinal fosse percebida, visando o desenvolvimento sustentável e a preservação do meio ambiente. Buscando estimular o pensamento crítico acerca dos problemas que permeiam no Planeta Terra e que estão cada vez mais degradando o meio ambiente, além de estimular o consumo consciente, assim como, a reutilização e

diminuição do uso dos materiais por meio de aulas expositivas e práticas acerca do assunto.

O objetivo central do projeto foi fazer com que os alunos, ao término do ano letivo, pudessem olhar para os problemas que antes passavam despercebidos por eles e agir de maneira diferente, contribuindo com a preservação do meio ambiente, sensibilizando, ainda, todo seu ciclo social.

Os temas abordados durante a execução do projeto consistiam em: Preservação Ambiental; Consumo consciente/Sustentabilidade; Redução, Reutilização e Reciclagem; Consumo e tratamento de água; Tratamento de esgoto, procurando sempre a interdisciplinaridade, como: **Artes:** produção de brinquedos com materiais recicláveis; incentivo do trabalho manual; ilustração de atividades para exposição; **Português:** produção de texto e compreensão de gêneros textuais (produção de história coletiva); produção de passo a passo dos brinquedos confeccionados; **Ciências:** definição de meio ambiente; exposição de vídeos para explicitar como o lixo descartado indevidamente prejudica os animais; aula sobre reciclagem e consumo consciente; apresentação sobre o ciclo e consumo da água e, ainda, tratamento de água e esgoto; **Geografia:** aula expositiva sobre os mananciais presentes no município.

Para a realização do projeto a metodologia incluiu trabalhos em grupo, tertúlias e atividades que explicitassem os conteúdos acerca do tema, além de práticas e teorias unidas para uma melhor compreensão e explanação do mesmo. Oficinas e vídeos também foram apresentados e propostos aos alunos com o intuito de melhorar a comunicação e entendimento.

As atividades desenvolvidas durante a execução do projeto foram:

- **Oficina de brinquedos:** foi solicitado à turma, previamente, a arrecadação de materiais recicláveis; foram transmitidos vídeos com tutoriais e ideias de brinquedos e objetos confeccionados com materiais recicláveis; as crianças foram auxiliadas pelas pibidianas e professora na confecção de brinquedos/objetos. **Áreas desenvolvidas:** Artes; Educação Ambiental (reutilização de materiais);

- **Produção de passo a passo**, após a confecção dos brinquedos/objetos, foi solicitado às crianças que descrevessem os materiais utilizados para a produção de cada um deles, assim como, o modo de desenvolver cada objeto; todas as instruções foram anexadas ao manual confeccionado pela turma. **Áreas desenvolvidas:** Língua Portuguesa (gênero textual);

- **Produção textual para feira de leitura:** a partir do livro “Que História é Essa?”, tema escolhido pelos 4^{os} anos para a feira de leitura, a turma produziu coletivamente uma história que foi apresentada no evento, organizado pela escola, sobre o tema trabalhado ao longo do semestre; a história foi exposta juntamente com os brinquedos/objetos e os manuais produzidos pela turma. **Áreas desenvolvidas:** Língua Portuguesa (gênero e produção textual);

- **Produção de cartazes para conscientização:** a partir dos 4 temas trabalhados durante o semestre: *Reciclagem*; *3Rs* (reduzir, reutilizar e reciclar); *Consumo Consciente* e *Tratamento de Água e Esgoto*, foi solicitado às crianças que confeccionassem cartazes a serem expostos na escola para sensibilização de toda comunidade. **Áreas desenvolvidas:** Artes; Língua Portuguesa; Educação Ambiental.

RESULTADOS

Ao analisar o produto final dos trabalhos realizados, faz-se possível notar que, mesmo as duas escolas onde os projetos foram aplicados serem públicas, o tema obteve algumas divergências em relação à aceitação dos alunos e o modo como observaram e compreenderam o conceito de meio ambiente, como parte essencial e presente constantemente em suas vidas. O ponto inicial que podemos ressaltar para analisar tais divergências são os bairros onde ficam localizadas as escolas, apesar de ambos serem periféricos, diferem em nível acadêmico e saberes que tais alunos têm acesso.

Na escola Arthur Natalino Deriggi os resultados prévios do projeto aplicado puderam ser analisados em apenas alguns âmbitos, como: trabalho em grupo e utilização de mídias digitais, sendo que, nesses nichos, os alunos tiveram grande destaque, pois

o trabalho em grupo possibilitou o debate intra e extra sala de aula, levando questionamentos que partiram para o professor e pibidiano e que atingiram diretamente a direção escolar. A utilização de mídias digitais se mostrou extremamente proveitosa, pois os alunos tiveram facilidade em trabalhar com os instrumentos disponibilizados, por fazerem parte de seu cotidiano fora da escola. Enquanto a Educação Ambiental, os progressos não foram perceptíveis, visto que o pibidiano precisou mudar de turma no semestre seguinte mediante a solicitação da supervisora adjunta à escola, impedindo, assim, que ele voltasse a questionar os alunos e acompanhasse o que ficou da dinâmica aplicada.

Dentre os resultados obtidos do projeto desenvolvido na escola Dalila Galli, vale ressaltar que foi notória a sensibilização acerca do tema pelos alunos em diversos aspectos trabalhados em sala de aula, em que, verbalmente, foi explicitado por eles, mudanças atitudinais que tiveram dentro e fora da escola. Alguns alunos relataram que suas famílias começaram a realizar coleta seletiva, outros que agora armazenam a água após a lavagem das roupas ou dos banhos para a limpeza dos quintais, relataram também o uso de sacolas de pano ao invés de descartáveis, entre outras ações. Outro ponto marcante foi que durante a organização para a comemoração de fim de ano, após sugestão das pibidianas, não foram utilizados copos descartáveis para consumo de bebidas, mas sim canecas retornáveis que os alunos, professoras e elas levaram de casa, dando ênfase a um dos temas que foi trabalhado durante o semestre, para reduzir o consumo de resíduos que são prejudiciais ao meio ambiente.

CONCLUSÃO

Após este escrito é possível notar a importância do PIBID em várias esferas de ensino e aprendizagem, no qual se faz possível salientar os seguintes pontos:

Para a escola, os pibidianos puderam levar temas de interesse e obrigatoriedade de trabalho, suprimindo o que, muitas vezes, não

pode ser trabalhado por falta de tempo ou até mesmo preparo dos professores, que não têm uma política efetiva para formação continuada sobre os temas transversais que devem ser trabalhados em sala de aula.

Para os alunos, a sensibilização e a oportunidade de uma dinâmica de aula que saía do comum, fazendo com que os mesmos se sintam interessados pelos temas tratados, assim como se enxergando como possíveis seres multiplicadores e capazes de alterar sua realidade e do meio que habitam.

Para os pibidianos, houve a possibilidade de colocar em prática parte da teoria vista na graduação, entendendo a importância da mesma, colocando-os em papel de desafiador em frente a uma sala de aula. Destacamos também a importância do trabalho realizado interdisciplinarmente nas escolas com pibidianos de outras licenciaturas, como Letras e Educação Especial, o que possibilitou uma grande troca de experiências e agregou muito valor para formação dos alunos enquanto futuros docentes.

Cabe, por fim, ressaltar que a bolsa de iniciação, para quem teve oportunidade de recebê-la, foi de extrema importância para a permanência e acessibilidade dos mesmos na Universidade.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, D. F. Implementação da Educação Ambiental em escolas: uma reflexão. In: Fundação Universidade Federal do Rio Grande. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, v. 4., out/nov/dez 2000.

BETHGE, P; BREDOW, R. V.; SCHWÄGERL, C. Quanto custaria para salvar a natureza?- Parte 1. UOL notícias internacional, 2008. Disponível em: <<https://noticias.uol.com.br/midiaglobal/derspiegel/2008/05/29/ult2682u805.jhtm>>. Acesso em: 07 de fevereiro de 2021.

BRASIL. **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior**. <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>. Acesso em: 29/04/2020.

BRASIL, **Constituição (1988)**. Constituição Federativa do Brasil, DF, Senado, 1988.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais Temas Transversais terceiro e quarto ano ciclos do ensino fundamental**. MEC/SEF, BSB: 1998b.

CAPRA, F. **A teia da vida**: uma nova compreensão científica dos seres vivos. São Paulo: Cultrix, 1996.

CURRIE, K. **Meio ambiente**: interdisciplinaridade na prática. Campinas, Papirus, 1998.

FIGUEIREDO, R. P. Desafios da transversalidade: educação ambiental escolar brasileira. In: ___ **De Olho na Mata**: fotografia, educação ambiental e sustentabilidade. OLIVEIRA, F. S.; OLIVEIRA, O. J. R (orgs). Vitória da Conquista: UESB/Universidade Solidária/Petrobrás 2003

LOUREIRO, C. F. B. Complexidade e dialética: contribuições à práxis política e emancipatória em Educação Ambiental. **Educação e Sociedade**, vol. 26, nº 93, p. 1473 – 1494, Campinas, 2005.

MEDEIROS, B. A. et al. A Importância da educação ambiental na escola nas séries iniciais. **Revista Faculdade Montes Belos**, v.4, n.1, set.2011.

IV

CUIDADOS AMBIENTAIS NO CONTEXTO DA ALFABETIZAÇÃO E DO LETRAMENTO

Laura Maria Lembi Viti¹
Natália Gonçalves Palauro²

INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta a contribuição do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) na formação das pibidianas Natália e Laura, estudantes do curso de Licenciatura em Pedagogia na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) durante o segundo semestre de 2019. Além de ressaltar a importância da aplicação dos projetos para o desenvolvimento das turmas, o PIBID contemplou a formação e à docência de ambas Pibidianas, pois além de estimular o planejamento das aulas, tudo deveria ser construído através de bases teóricas, aperfeiçoando a pesquisa e a escrita, tanto para as inserções, como na construção do portfólio que devia ser entregue semestralmente.

O trabalho aplicado nas escolas teve como objetivo a conscientização ambiental no contexto da alfabetização e letramento, sendo realizado na escola E. E. Professor Ludgero Braga, localizada no município de São Carlos, no interior de São Paulo. A Pibidiana Laura realizou suas intervenções com o 4º ano do Ensino Fundamental, enquanto a Pibidiana Natália trabalhou com o 1º do Ensino Fundamental.

¹ Graduanda do curso Licenciatura em Pedagogia na UFSCar – Universidade Federal de São Carlos, campus São Carlos. E-mail: lauraviti@estudante.ufscar.br

² Graduanda do curso Licenciatura em Pedagogia na UFSCar – Universidade Federal de São Carlos, campus São Carlos. E-mail: nataliagoncalvespalauro@hotmail.com

O eixo escolhido, sendo Cuidados Ambientais, promoveu diferentes projetos ao decorrer dos semestres, a pibidiana Natália aplicou seu projeto no 2º semestre de 2019, assim como a pibidiana Laura, abordando desde reciclagem até cuidados com os animais que estão ameaçados de extinção. As atividades interdisciplinares tiveram o intuito de serem lúdicas e fugir de uma aula tradicional.

Contudo, o objetivo principal dos projetos é mostrar para os alunos as consequências da ação humana sobre a natureza e apresentar formas de evitar esses problemas partindo de suas próprias ações do cotidiano. Nesse mesmo viés, os conteúdos trabalhados abordaram reciclagem, rodas de conversa, além de todo o cuidado ambiental que devemos ter para preservar espécies em extinção, demonstrando os impactos diretos da ação do homem e como influenciemos o ambiente.

É importante ressaltar, neste trabalho, o que é a alfabetização e o que é o letramento. Para Soares (2004), alfabetização seria o processo de aquisição do sistema convencional de escrita. Já o letramento envolve as práticas sociais da prática da escrita e da leitura e ultrapassam as questões ortográficas

[...] alfabetização e letramento – são, no estado atual do conhecimento sobre a aprendizagem inicial da língua escrita, indissociáveis, simultâneos e interdependentes: a criança alfabetiza-se, constrói seu conhecimento do sistema alfabético e ortográfico da língua escrita, em situações de letramento, isto é, no contexto de e por meio de interação com material escrito real, e não artificialmente construído, e de sua participação em práticas sociais de leitura e de escrita; por outro lado, a criança desenvolve habilidades e comportamentos de uso competente da língua escrita nas práticas sociais que a envolvem no contexto do, por meio do e em dependência do processo de aquisição do sistema alfabético e ortográfico da escrita. Esse alfabetizar letrando, ou letrar alfabetizando, pela integração e pela articulação das várias facetas do processo de aprendizagem inicial da língua escrita, é, sem dúvida, o caminho para a superação dos problemas que vimos enfrentando nesta etapa da escolarização. (SOARES, 2004, p.100).

Pensando nas práticas de alfabetização e letramento, foram desenvolvidos dois projetos: “O sonho de Péti! Reciclar, Reutilizar e Reduzir”, que trabalhou bastante a interpretação de texto dos

alunos, enquanto o projeto “Animais em extinção no Brasil e no mundo” aprimorou os conhecimentos dos alunos sobre biomas brasileiros e trouxe um maior entendimento sobre a situação de alguns animais em risco de extinção no Brasil e no mundo. A seguir, apresentamos as características dos dois projetos.

Projeto 1: O Sonho de Péti! Reciclar, Reutilizar e Reduzir!

O projeto, aplicado no 1º ano do Ensino Fundamental com a pibidiana Natália, teve como objetivo a reflexão sobre o acúmulo de lixo e como a reciclagem pode ser uma alternativa. Foi lido para as crianças o livro “O sonho de Péti”, de Leila Seleguini (SELEGUINI, 2014). Na história, uma garrafa tem o sonho de ser reciclada para se tornar uma peça de carro para viajar o mundo, contudo, é descartada num terreno baldio. Péti conhece outros objetos que acabaram sendo descartados, como o Senhor Vidro, a Latinha e entre outros personagens que compartilham seus sonhos após serem reciclados. Então, crianças fazem a coleta do lixo do terreno baldio e a história de Péti termina em aberto. A atividade do desenho foi escolhida para desenvolver a coordenação motora, além da criatividade, para favorecer o processo de escrita. Mediar o contato com a leitura, sendo por diferentes tipos de gêneros literários, envolvendo interpretação e oralidade através das rodas de conversa, pode desencadear uma maior facilidade no processo de alfabetização, além de desconstruir desde cedo estereótipos que a leitura é chata ou deve ser feita apenas por obrigação. Antes da realização dos desenhos, foi realizada uma roda de conversa retomando os 3R's (Reciclar, Reduzir e Reutilizar). Os alunos teriam que desenhar o destino final de Péti. Será que, na visão deles, a garrafinha conseguiu realizar seus sonhos? Alguns a desenharam como a peça de carro, para outros, Péti voltou a ser uma garrafa novamente, para algumas alunas a garrafa se tornou uma boneca, para outra parte, ela se tornou materiais escolares ou vasos de plantas, entre outros. As crianças colaboraram muito para a execução do projeto, realizando desenhos lindos e coloridos. Também acolheram a pibidiana durante o tempo de permanência na escola.

Sobre estar em sala de aula, a pibidiana descreve “a professora da sala me deixou livre para fazer as intervenções. Me senti muito acolhida pela escola e pelo corpo docente” - Diário de campo, Pibidiana Natália (2019).

Figura 1: Leitura do livro “O Sonho de Péti” de Leila Seleguini (2014)



Fonte: acervo da pesquisadora Natália.

Na figura 1, nota-se o interesse dos alunos pela leitura. Conforme a história ia avançando, a pibidiana designava voz aos personagens, fazia perguntas durante a leitura e tirava dúvidas sobre a reciclagem.

Para Luria (2010), as crianças aprendem a linguagem escrita com certa rapidez e facilidade. Isso acontece devido às experiências vividas antes da idade escolar, em que a criança já assimilou técnicas semelhantes à escrita, porém a escola trará os signos e a apropriação da mesma como instrumento.

As autoras Monteiro e Silva (2018, p.64) ressaltam que as crianças já nascem em um mundo letrado e cheio de estímulos, como *outdoors* e painéis, frisando o papel da tecnologia, sendo que, desde muito cedo, as novas gerações já possuem acesso a celulares

e *tablets*. Com isso, é importante reforçar hábitos, como a contação de histórias, para o desenvolvimento da oralidade das crianças, o que contribui para a formação de leitores e produtores de textos.

Após a realização do desenho, foi proposto um jogo da forca com palavrinhas retiradas do livro, no qual os objetos escolhidos após completos no jogo da forca deveriam ser classificados entre recicláveis ou não.

Antes de realizar a atividade de leitura compartilhada, o livro foi passado para os alunos poderem observá-lo, como retratado na figura 3. O interessante é que livro foi resgatado de um ponto de doação pela pibidiana, que fez os reparos para poder reutilizá-lo, ressaltando a importância de reparar e reutilizar o que for possível em nosso cotidiano.

Figura 2: Livro “O sonho de Pêti”



Fonte: acervo da pesquisadora Natália.

O jogo da forca foi escolhido pensando na fase de alfabetização que o 1º ano se encontrava, que alguns alunos eram silábicos, conforme Ferreiro e Teberosky (1999), as crianças, nesta etapa, demonstram

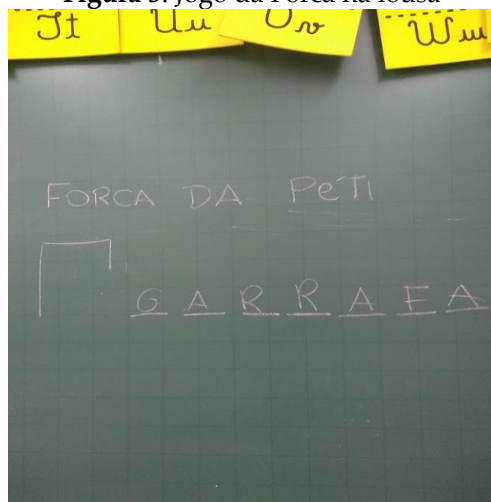
conhecer o valor sonoro convencional das letras sem considerar o valor sonoro convencional ou a qualidade das suas grafias.

Deste modo, na atividade proposta, além de os alunos terem que de trabalhar em equipe, todos colaboraram no jogo, isso independente do momento que se encontra no processo de alfabetização.

Inclusive, uma das dificuldades encontradas na montagem das atividades para o 1º ano foi a diferença entre a escrita e leitura dos alunos. Enquanto alguns já sabiam ler e escrever, outros não conseguiam diferenciar as letras do alfabeto e, ainda, se encontravam na etapa pré-silábica, ou seja, a criança demonstra que não chegou ainda a compreender a relação entre o registro gráfico e o aspecto sonoro da fala. (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999)

Na figura 3, há a demonstração do jogo da forca na lousa. As vantagens é que este jogo demanda de materiais comuns em sala de aula e ao mesmo tempo diverte os estudantes.

Figura 3: Jogo da Forca na lousa



Fonte: acervo da pesquisadora Natália.

Pelo resultado do jogo da forca e dos desenhos, os alunos entenderam bem o conceito de reciclagem, até porque a professora já estava trabalhando em sala de aula com o conceito e a atividade

do PIBID acabou se tornando uma atividade complementar e interdisciplinar.

A experiência do PIBID comprovou como é importante o investimento na formação de professores e como a prática é extremamente importante para o entendimento da teoria.

Projeto 2: Animais em extinção no Brasil e no mundo

O projeto, aplicado no 4º ano do Ensino Fundamental, iniciou-se com apresentações de *Power Point* feitas pela pibidiana Laura, a fim de trazer informações científicas e imagens, sobre os biomas brasileiros, em seguida, os animais que correm risco de extinção no Brasil e no mundo e os principais motivos que os levaram a essa situação atual.

Na figura 4, é possível ver a pibidiana Laura mostrando, através de *slides*, quais são os animais no Brasil que correm o risco de extinção, os motivos que levam a isso e em qual região cada um está localizado.

Figura 4: Apresentação sobre os animais em extinção no mundo



Fonte: acervo da pesquisadora Laura.

O formato de apresentação, contendo diversas imagens e pequenos textos, pode chamar facilmente a atenção dos alunos. Uma vez que algumas fotos são novidades para alguns e a leitura curta acaba não sendo cansativa ou maçante. Os alunos se interessaram bastante pelas imagens e, a cada *slide* passado, surgiam perguntas muito interessantes, ou comentários muito observadores.

Após as apresentações e as discussões feitas durante as aulas, foi feito um sorteio e cada aluno recebeu um dos animais que a pibidiana havia mostrado e, depois, fizeram um desenho correspondente. Os alunos que não lembraram de como o animal era, seu tamanho e cor, por exemplo, deveria ir até a mesa em que a pibidiana estava com o computador aberto, para que olhassem fotos dos seus respectivos animais. Sendo assim, é importante ter interdisciplinaridade na execução das atividades, pois assim os alunos podem aperfeiçoar e utilizar todos os modos de representação. Foi possível ver que o 4º A gostou muito de desenhar, podendo ter essa ligação com a arte. Segundo Oliveira e Santos (2017, p.84-85),

Muitas são as linhas que procuram estabelecer a conceituação teórica para a interdisciplinaridade, em todas elas percebemos quão polissêmica é a temática, para tanto a interdisciplinaridade de que tratamos no presente trabalho compreende troca e cooperação pautadas no diálogo que possibilita a integração entre as disciplinas de modo que as fronteiras entre elas sejam minimizadas para que a complexidade do objeto de estudo se destaque. Nesta visão interdisciplinar, o tema a ser estudado está acima dos domínios disciplinares.

Com isso, a interdisciplinaridade ficou presente durante a execução do projeto e os alunos, além de trabalharem a observação e cognição, trabalharam também conteúdos da disciplina Arte e puderam, posteriormente, aprimorar seus conhecimentos através da pesquisa realizada em casa.

Neste mesmo dia, com a permissão da professora da sala, a pibidiana pediu, como tarefa de casa, uma pesquisa sobre o nome científico de cada animal sorteado, o motivo da extinção desse animal e como podemos salvá-lo.

A figura 5 traz com relevância um dos alunos do 4º ano elaborando seu desenho do animal sorteado. É importante ressaltar que o desenho ficou no modo livre, logo, os alunos tinham autonomia para elaborar seus trabalhos.

Figura 5: Aluno desenhando seu animal sorteado



Fonte: acervo da pesquisadora Laura.

A elaboração dos desenhos foi importante para que cada aluno se conectasse com algum dos animais apresentados pela pibidiana, além de terem autonomia para o desenho, para a criação de um cenário e até mesmo de um ambiente para seu animal, eles puderam conversar entre si e até mesmo com a pibidiana, para trocarem ideias e sugestões sobre a atividade.

Na Figura 6, há o registro de um aluno desenhando o animal sorteado para ele.

Figura 6: Aluno desenhando seu animal sorteado



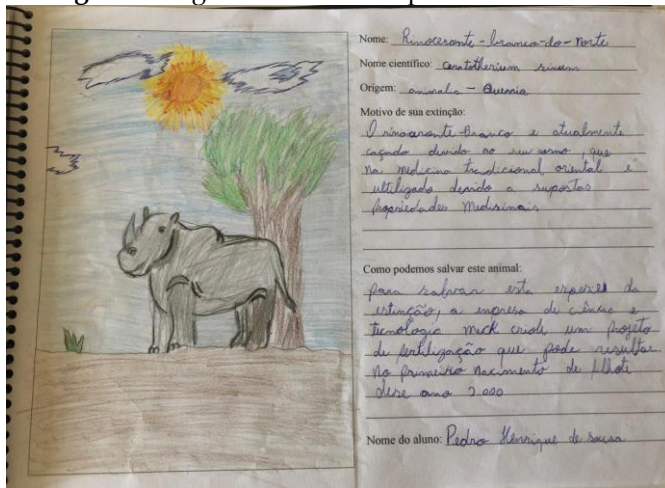
Fonte: acervo da pesquisadora Laura

Com os desenhos finalizados, a pibidiana os recolheu e avançou para a próxima etapa do projeto. A pesquisa científica sobre cada animal desenhado.

Na semana seguinte, a maioria dos alunos trouxe a pesquisa de casa e realizou o complemento das informações junto com os desenhos. Ao final da atividade, a pibidiana montou um livro encadernado com todos os desenhos e as expectativas informações.

Na figura 7, é possível ver uma das páginas finalizadas do livro, o desenho se trata de um Rinoceronte-branco-do-norte, que contém seu nome científico, sua origem, motivo pela qual corre risco de extinção, e possível ajuda a ele.

Figura 7: Página do livro feita por um dos alunos



Fonte: acervo da pesquisadora

Com o livro contendo todas as informações e desenhos sobre os animais, junto de sua finalização, o projeto final foi encerrado. Os alunos tiveram acesso ao livro completo, para que pudessem ver o trabalho dos colegas e reforçassem mais seus aprendizados sobre o tema proposto.

Após o encerramento da execução do livro, o filme Rio (2011), de Carlos Saldanha, foi passado para os alunos. O filme conta a história de uma ararinha azul que mora em Minnesota (Estados Unidos da América) e viaja para o Rio de Janeiro (Brasil), a fim de se encontrar com a única fêmea de sua espécie e, futuramente, procriar. O filme também trata a questão do tráfico de aves, sendo um dos motivos que leva os animais a correrem risco de extinção, e o que também foi discutido com os alunos durante a execução do livro.

Quando nossos sujeitos adquiriram alguma educação e tiveram participação em discussões coletivas de questões sociais importantes, rapidamente fizeram a transição para o pensamento abstrato. Novas experiências e novas ideias mudam a maneira de as pessoas usarem a linguagem, de forma que as palavras se tornam o principal agente da abstração e da generalização. Uma vez educadas, as pessoas fazem uso cada vez maior da classificação para expressar ideias acerca da realidade. (VIGOTSKI; LURIA; LEONTIEV, 2010, p.52).

Ademais, além do filme trazer lazer para as crianças, também os fizeram pensar sobre uma das formas existentes de exploração e causa de extinção para alguns animais. Eles puderam ver, de forma mais leve, como se dá o risco que muitos animais, estudados durante o projeto, sofrem diariamente. Após transmissão do filme, foi feita uma atividade correspondente a ele, com perguntas relacionadas à interpretação da história e seus personagens.

A conscientização, como atitude crítica dos homens na história, não terminará jamais. Se os homens, como seres que atuam, continuam aderindo a um mundo “feito”, ver-se-ão submersos numa nova obscuridade. A conscientização, que se apresenta como um processo num determinado momento, deve continuar sendo processo no momento seguinte, durante o qual a realidade transformada mostra um novo perfil. (FREIRE, 1979, p. 16).

Ao final do projeto, houve uma conversa dinâmica sobre as questões abordadas no filme envolvendo a situação crítica em que os animais vivem. O objetivo central foi atingido, os alunos aprenderam sobre as causas que levam uma espécie a entrar em risco de extinção, puderam se conscientizar e se policiar sobre algumas atitudes que, às vezes, podem colaborar com esse fato, podendo também ensinar seus familiares e amigos.

RESULTADOS

Todos os alunos demonstraram interesse em ambos os projetos. No primeiro ano, as crianças desenvolveram as atividades sem demonstrar dificuldades e, no momento que um dos colegas não conseguia, os outros se mobilizaram para ajudar. Os alunos do primeiro ano superaram as expectativas, ao serem questionados, demonstrando já terem certo domínio do assunto. O mesmo ocorreu com o quarto ano, durante as apresentações, os alunos se mostraram bem curiosos e interessados em aprender sobre os animais em extinção. Na execução da atividade não houve problemas, pois todos estavam empenhados em desenhar.

Com relação à pesquisa feita em casa, houve certa dificuldade de alguns alunos, e a falta de disponibilidade de outros na hora de pesquisar as informações em casa. Conclui-se que os alunos aprenderam o que foi esperado. Tanto na questão da reciclagem do lixo gerado todos os dias, que se for presente no dia a dia das pessoas, pode fazer uma grande diferença, quanto no conhecimento sobre os diversos motivos que podem levar um animal a entrar em risco de extinção.

Os objetivos das atividades foram alcançados, os resultados foram observados nas atividades realizadas, como rodas de conversa, desenhos, entre outras que articulam com o conhecimento trazido pelos alunos, acrescentando novas ideias e reflexões, os quais contribuem para o letramento, indo além de apenas alfabetizar, ao mesmo tempo, trazendo a interdisciplinaridade com a Biologia e Arte, e pensando em todo o contexto para trabalhar a coordenação motora e oralidade dos alunos.

REFERÊNCIAS

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. Psicogênese da língua escrita. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**. São Paulo: CORTEZ & MORAES, 1979. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/paulofreire/paulo_freire_conscientizacao.pdf.

LURIA, Alexander Romanovich. Estudos do desenvolvimento do pensamento e da linguagem. In: VIGOTSKI, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex N.; **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem** ed. São Paulo: Ícone, 2010.

OLIVEIRA, Elisandra Brizolla de; SANTOS, Franklin Noel dos. **5 Pressupostos e definições em interdisciplinaridade: diálogo com**

alguns autores, São Paulo, 2017. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/interdisciplinaridade/article/download/34709/23806>.

MONTEIRO, Maria Iolanda; SILVA, Lilian Lopes Martin da. Contribuições para pensar as práticas de leitura e escrita de professoras das séries iniciais do ensino fundamental. **Revista de Educação Pública da Universidade Federal do Mato Grosso**, v. 19, p. 423-442, set./dez. 2010.

RIO. Direção de Carlos Saldanha. Estados Unidos: Fox Film do Brasil, 2011. 1 DVD (1h 30min).

SELEGUINI, Lidia. **O sonho de Péti**, Editora Adonis, Americana - SP, 2014.

SOARES, Magda Becker. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. Revista Brasileira de Educação. n. 25, jan./abr. 2004.

VIGOTSKI, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex N.; **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem** ed. São Paulo: Ícone, 2010.

V

EDUCAÇÃO AMBIENTAL: IMPACTOS NO APRENDIZADO, NA ALFABETIZAÇÃO E NO LETRAMENTO

Joseleine Carvalho¹

INTRODUÇÃO

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) trouxe várias contribuições à minha formação, uma delas deu-se em relação ao entendimento do que seja Educação Ambiental, pois, com a proposta da temática “Meio Ambiente” pela escola, procurei entender o que seria a Educação Ambiental e encontrei diversos autores conceituando a Educação Ambiental como um processo longo e contínuo de aprendizagem, com o objetivo de formar uma opinião crítica e criativa capaz de sensibilizar os alunos e, conseqüentemente, interiorizar conceitos e valores.

Segundo o Ministério do Meio Ambiente, entende-se por Educação Ambiental os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade, conforme a Política Nacional de Educação Ambiental – Lei nº 9795/1999, Art. 1º (BRASIL, 1999).

Para autores como Guimarães (2011), no início da década de 1990, com a organização da UNCED² 92 no Rio de Janeiro, também conhecida por ECO³ 92 ou RIO 92, a Educação Ambiental se

¹ Graduanda do curso de licenciatura em Pedagogia na UFSCar - Universidade Federal de São Carlos, campus São Carlos. E-mail: joseleinecarvalho@gmail.com.

² United Nations Conference on Environment and Development (UNCED).

³ Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e o Desenvolvimento.

estabeleceu perante a sociedade brasileira, criando uma forte demanda institucional. Muitos projetos em Educação Ambiental estão sendo desenvolvidos, ainda de forma pouco sistematizada. A expressão Educação Ambiental massificou-se, mas seu significado é pouco claro entre educadores e a população em geral.

Esse autor cita em seu livro “A Dimensão Ambiental na Educação” (GUIMARÃES, 2011) que a Educação Ambiental se apresenta como uma dimensão do processo educativo voltada para a participação de seus atores, educandos e educadores, na construção de um novo paradigma que contemple as aspirações populares de melhor qualidade de vida socioeconômica e um mundo ambientalmente sadio. Para ele, levando-se em conta a gravidade da situação ambiental em todo o mundo, assim como no Brasil, há uma necessidade categórica de implementar a Educação Ambiental para as novas gerações em idade de formação de valores e atitudes.

A partir dessas situações, ou seja, a necessidade da formação de valores e atitudes para um mundo mais sustentável e a pouca clareza do que seja a Educação Ambiental, juntamente com a proposta da escola pela temática Meio Ambiente, planejei a intervenção na sala de inserção do Programa, endossada por autores como Genebaldo Freire Dias (2000), que esclarece ser o objetivo central da Educação Ambiental a promoção do desenvolvimento sustentável, mais especificamente as Sociedades Sustentáveis, portanto, propus o desenvolvimento do presente projeto através do aprendizado dos 5^{rs} da sustentabilidade (repensar, reduzir, recusar, reutilizar e reciclar), pois é extremamente importante que os alunos se conscientizem e tenham ações práticas que reduzam o seu impacto sobre o planeta Terra.

DESENVOLVIMENTO DO PROJETO

O primeiro semestre do ano na escola de inserção, uma escola estadual situada em um bairro de periferia da cidade, trouxe a proposta de projeto com o tema “Educação Ambiental no Contexto da Alfabetização”, cujo objetivo era fazer com que os alunos percebessem

que fazem parte do ambiente em que vivem e que suas atitudes influenciam o meio ambiente. Levá-los a repensar suas atitudes, tornando-os mais conscientes da relação entre os seres vivos.

O Programa (PIBID) propôs uma interdisciplinaridade com as licenciaturas de ciências biológicas e educação física, com o trabalho conectado a outras áreas de conhecimento, o qual traz implicações no processo de ensino e aprendizagem, como descreve Juarez da Silva Thiesen (2008) em seu artigo:

A escola, como lugar legítimo de aprendizagem, produção e reconstrução de conhecimento, cada vez mais precisará acompanhar as transformações da ciência contemporânea, adotar e simultaneamente apoiar as exigências interdisciplinares que hoje participam da construção de novos conhecimentos. A escola precisará acompanhar o ritmo das mudanças que se operam em todos os segmentos que compõem a sociedade. O mundo está cada vez mais interconectado, interdisciplinarizado e complexo. (THIESEN, 2008, p.550).

O projeto teve o foco no ensinamento dos “Rs” da sustentabilidade, através da apresentação de histórias e atividades lúdicas, pois a sala de inserção era em um primeiro ano do ensino fundamental, ou seja, crianças em fase de alfabetização.

No primeiro encontro houve a leitura de uma fábula “Beija-flor e o incêndio” adaptada por Betinho⁴:

“Diz a lenda que havia uma imensa floresta onde viviam milhares de animais, aves e insetos. Certo dia uma enorme coluna de fumaça foi avistada ao longe e, em pouco tempo, embaladas pelo vento, as chamas já eram visíveis por uma das copas das árvores. Os animais assustados diante da terrível ameaça de morrerem queimados, fugiam o mais rápido que podiam, exceto um pequeno beija-flor. Este passava zunindo como uma flecha indo veloz em direção ao foco do incêndio e dava um voo quase rasante por uma das labaredas, em seguida voltava ligeiro em direção a um pequeno lago que ficava no centro da floresta. Incansável em sua tarefa e bastante ligeiro, ele chamou a atenção de um elefante, que com suas orelhas imensas ouviu suas idas e vindas pelo caminho, e curioso para saber porquê o pequenino não

⁴ Disponível em <http://www.truco.com.br/beijaflor/betinho.html>. Acesso em: 21 julho 2021. Fábula escrita por Ademar Marinho.

procurava também afastar-se do perigo como todos os outros animais, pediu-lhe gentilmente que o escutasse, ao que ele prontamente atendeu, pairando no ar a pequena distância do gigantesco curioso.

– Meu amiguinho, notei que tem voado várias vezes ao local do incêndio, não percebe o perigo que está correndo? Se retardar a sua fuga talvez não haja mais tempo de salvar a si próprio! O que você está fazendo de tão importante?

– Tem razão senhor elefante, há mesmo um grande perigo em meio aquelas chamas, mas acredito que se eu conseguir levar um pouco de água em cada voo que fizer do lago até lá, estarei fazendo a minha parte para evitar que nossa mãe floresta seja destruída.

Em menos de um segundo o enorme animal marchou rapidamente atrás do beija-flor e, com sua vigorosa capacidade, acrescentou centenas de litros d'água às pequenas gotinhas que ele lançava sobre as chamas.

Notando o esforço dos dois, em meio ao vapor que subia vitorioso dentre alguns troncos carbonizados, outros animais lançaram-se ao lago formando um imenso exército de combate ao fogo.

Quando a noite chegou, os animais da floresta exaustos pela dura batalha e um pouco chamuscados pelas brasas e chamas que lhes fustigaram, sentaram-se sobre a relva que duramente protegeram e contemplaram um luar como nunca antes haviam notado”.

Após a leitura da fábula foi proposta uma roda de conversa, na qual as crianças foram comentando o que gostaram ou o que entenderam da história. Elas puderam, além de falar sobre a fábula, contarem um pouco de suas histórias e, ao final da conversa, foi reforçada a importância de cada um fazer sua parte na conservação do meio ambiente.

Com a finalidade de explicar os R's da sustentabilidade, propus uma atividade que consistia em confeccionar uma “mãozinha” em um papel contornando as mãos das crianças, em cada dedo da mão as crianças copiaram da lousa as palavras: Repensar, Reduzir, Recusar, Reutilizar e Reciclar, como pode ser vista nas ilustrações seguintes:

Figura 1: Trabalho das crianças sobre os 5r da sustentabilidade



Fonte: Elaboração própria.

Figura 2: Trabalho das crianças sobre os 5r da sustentabilidade



Fonte: Elaboração própria.

Figura 3: Trabalho das crianças sobre os 5r da sustentabilidade



Fonte: Elaboração própria.

Foi uma experiência interessante, pois os alunos classificaram as palavras propostas como difíceis, alguns gostaram do desafio, porém, outros reclamaram muito e houve até os que não fizeram a atividade sugerida, queriam apenas desenhar e pintar a “mãozinha”.

A partir desta apresentação do projeto, a programação consistiu em estudar um “R” a cada semana de inserção, o que foi realizado posteriormente. Começando pelo primeiro, “Repensar”, apresentei um vídeo para a turma⁵ sobre consumo exagerado de produtos e os impactos dessa atitude sobre o meio ambiente.

O vídeo fala sobre o consumo de produtos e de como é feita a produção desses, ou seja, que é a partir de recursos naturais.

A finalidade da apresentação do vídeo foi explicar aos alunos que o consumismo é a ação de comprar algo que não precisamos, sem que percebamos os problemas ambientais que esse comportamento traz. O consumismo, por exemplo, é uma das causas do excesso de lixo na natureza. Assim, conscientizar as crianças a fim de que elas evitem o consumismo e pratiquem o consumo consciente.

Após a apresentação e discussão do tema, foi pedido que as crianças se dividissem em duplas e contei uma história de autoria própria baseada no estudo e pesquisa em vários sites com conteúdos relacionados à educação ambiental, e registrada a seguir, para eles pensarem, discutirem com seus pares e desenharem o que pensaram:

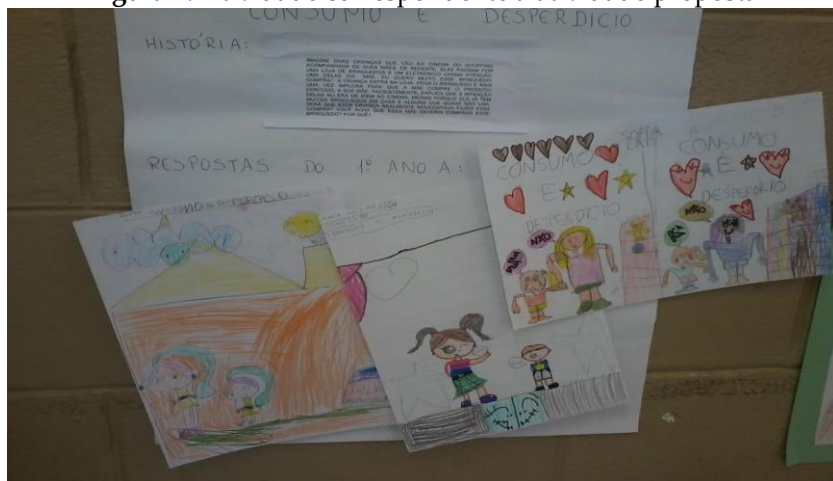
“IMAGINE DUAS CRIANÇAS QUE VÃO AO CINEMA DO SHOPPING ACOMPANHADA DE SUAS MÃES. DE REPENTE, ELAS PASSAM POR UMA LOJA DE BRINQUEDOS E UM ELETRÔNICO CHAMA ATENÇÃO. UMA DELAS DIZ: ‘MÃE, EU QUERO MUITO ESSE BRINQUEDO, COMPRA!’. A CRIANÇA ENTRA NA LOJA, PEGA O BRINQUEDO E MAIS UMA VEZ IMPLORA PARA QUE A MÃE COMPRE O PRODUTO. CONTUDO, A SUA MÃE, PACIENTEMENTE, EXPLICA QUE A INTENÇÃO DELAS ALI ERA DE IREM AO CINEMA, MESMO PORQUE ELA JÁ TEM MUITOS BRINQUEDOS EM CASA E ALGUNS QUE QUASE NÃO USA. SERÁ QUE ESSA CRIANÇA REALMENTE

⁵ Vídeo disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ydD5bG4AKJc&t=15s>

NECESSITAVA FAZER ESSA COMPRA? VOCÊ ACHA QUE ESSA MÃE DEVERIA COMPRAR ESSE BRINQUEDO? POR QUÊ?”

O produto final da proposta pode ser visto na figura a seguir, apresentada na “Mostra dos produtos finais do PIBID”, realizada na Escola Estadual Professor Ludgero Braga, da cidade de São Carlos -SP:

Figura 4: Atividade correspondente à atividade proposta



Fonte: Elaboração própria.

Com esta atividade pude perceber, primeiramente, a dificuldade das crianças em entenderem um trabalho em conjunto, alguns dividiram a folha ao meio e cada uma fez sua ilustração. Houve dupla em que apenas um dos dois participantes realizou a atividade e o outro ficou brincando ou dando ideias, assim como pude notar que os alunos que sentaram com quem já realizavam atividades juntos ou são muito amigos conseguiram a parceria.

Dando continuidade ao projeto, na semana seguinte foi trabalhado com as crianças mais um dos 5r da sustentabilidade (Reduzir), que segundo a professora de biologia Vanessa

Sardinha dos Santos⁶, consiste em consumir menos produtos, dando preferência aos que têm maior durabilidade. Uma forma de reduzir é: adquirir refis de produtos; escolher produtos que tenham menos embalagens ou embalagens econômicas; dar prioridade às embalagens retornáveis; adquirir produtos a granel; ter sempre sua sacola de compras ao invés de utilizar as sacolinhas de plástico; usar a criatividade e fazer bijuterias, brinquedos e presentes personalizados utilizando materiais recicláveis; utilizar pilhas recarregáveis ao invés de pilhas alcalinas; utilizar lâmpadas econômicas, etc.

A atividade proposta consistiu na leitura de uma história “A Fada Publicidade”, cujo tema é o consumismo e após se realizou uma roda de conversa na qual as crianças falaram sobre a história e sobre os hábitos que suas famílias possuem em relação ao consumo e ao que assistem na televisão.

“A FADA PUBLICIDADE”⁷

“Era uma vez uma menina chamada Minucha, que vivia no país das fadas e que passava o dia inteiro a ver televisão. Até as fadas têm defeitos, é verdade! Do que ela mais gostava não era dos documentários ou dos desenhos animados. Era... da publicidade.

É que até as fadas têm necessidade de um pouco de sonho e de muita magia. E a publicidade fazia sonhar, e de que maneira! Todos aqueles brinquedos, todos aqueles objetos que a televisão propunha, mesmo que fossem só em imaginação, eram inacreditáveis. Havia um foguetão telecomandado que ia até à lua, um submarino de tamanho natural, um audioformiga para compreender a língua dos insetos, uma boneca que fazia gelados de morango, etc. Assim, quando chegava a publicidade, o coração de Minucha batia muito rápido, as faces ficavam coradas e os olhos em bico.

A vontade chegava, incontrolável. Primeiro, parecia um buraco no estômago, depois um formigueiro na barriga, a seguir uma ideia fixa na cabeça, e finalmente uma voz estridente a gritar: ‘Quero! Vou comprar!’

⁶ Disponível em: <https://educador.brasilecola.uol.com.br/estrategias-ensino/educacao-ambiental-os-5-rs.htm>

⁷ História de autor desconhecido disponível em: <https://contadoresdestorias.wordpress.com/2009/06/05/a-fada-publicidade/>

Quero, e hei de ter'. E aquele mal-estar não a largava, até ao momento de, finalmente, conseguir o objeto.

No país das fadas, mesmo sem dinheiro e graças ao pó mágico, consegue-se tudo o que se quer, exceto as varinhas de condão. Estas só são entregues pela Academia das Fadas. Minucha conseguia todos os objetos: o foguetão telecomandado, a boneca pasteleira, o submarino de tamanho natural, o robô que arruma o quarto.

Durante um ou dois segundos, Minucha ficava muito contente. Ria sozinha, cantava, corria por todo o lado, mas, a partir do momento em que possuía o brinquedo, ficava inevitavelmente desiludida. O robô só funcionava com pilhas que eram difíceis de encontrar, o foguetão não regressava da lua, os gelados de morango sabiam a plástico. Em conclusão, a magia desaparecia quando o objeto se tornava real.

Mesmo assim, Minucha não se cansava de ver a publicidade, que conta tão lindas histórias e cria em nós a vontade de possuir o mundo inteiro.

Então, lá voltava o carrossel: buraco no estômago, comichão, ideia fixa, voz a gritar 'Quero e hei de ter!', um brinquedo a sair da televisão, e uma grande crise de lágrimas por causa da decepção. Já não tinham conta os brinquedos que se acumulavam no sótão, ainda a brilhar de novos, as bonecas, os comboios que já não apitavam, os novos carrinhos, uns mais rápidos do que outros, os novos cereais para o pequeno-almoço com o brinde que a televisão tinha mostrado!

Certo dia, ao ligar a televisão, Minucha sentiu o coração bater ainda mais rápido, as faces ficarem ainda mais vermelhas. No pequeno ecrã, uma pequena feiticeira apregoava as qualidades de uma varinha de condão.

— Com uma varinha prateada, o teu Q. M. (Quociente Mágico) será mais elevado e farás maravilhas! Com a varinha preciosa, serás a mais feliz das fadas.

A pequena feiticeira enumerou, em seguida, todos os fabulosos truques de magia que se podiam fazer com a varinha de condão: transformar uma princesa em orangotango, uma mãe em pai, um pai em avó, uma panela de pressão em chapéu de madrastra, um pedaço de chocolate num quadrado de açúcar ... Oh! Como a pequena fada gostaria de ter uma!

Mas lembra-te de que as pequenas fadas podem conseguir tudo, exceto as varinhas de condão.

Quando tomou consciência daquela atroz realidade, Minucha quase arrancava os cabelos. Era a primeira vez que não podia calar a voz estridente: 'Eu quero, eu hei de ter!' Tinha o coração cheio de amargura. Se não podia transformar uma princesa em orangotango e uma gazela em três sapos, uma panela de pressão em chapéu de madrastra e um pedaço de chocolate em açúcar, de que lhe servia viver? Dava voltas na cama a matutar como haveria de fazer para conseguir uma varinha de condão prateada que fizesse maravilhas.

Uma noite, depois de ter dado 1678 voltas na cama, apareceu à sua frente a fada-madrinha, aquela que vem socorrer as pequenas fadas que estão desesperadas. Quando Minucha lhe explicou que não conseguia dormir por causa da varinha de condão prateada que fazia maravilhas, a madrinha desatou às gargalhadas.

— Porque te ris? Não tem graça nenhuma! — resmungou Minucha. Mas a madrinha não parava de rir.

— É a Fada Publicidade! A marota! Diz o que lhe vem à cabeça e raramente cumpre as suas promessas. Se queres saber, ela é um pouco feiticeira... Quando vê uma criança diante da televisão, esfrega as mãos de contente e põe-se a fazer chacota lá do seu canto: “Ah, ah, ah! Aqui está mais uma que caiu em meu poder ...” É assim aquela tonta. A única coisa que lhe interessa é ser a rainha do mundo! — E a fada-madrinha fez um ar muito sério. — A sua varinha prateada é como outra varinha qualquer, só que brilha um pouco mais.

A pequena fada teve uma crise de cólera: bateu o pé, atirou o edredão ao ar, deitou brinquedos pela janela fora. Depois acalmou-se e começou a refletir.

Não desistiu de ver televisão mas, quando a ligava e começava a sentir a comichão no estômago, a ideia fixa, o coração a bater mais rápido, isto é, a vontade de possuir o brinquedo da televisão, ela via a Fada Publicidade, lá no seu canto, a rir e a esfregar as mãos de contente:

— Sonha, minha filha, sonha! Em breve serei a rainha do mundo! Todas as crianças serão minhas!

Então, Minucha desligava a televisão e dizia muito alto:

— Não, não, fada má! Desta vez não vais apanhar-me! O teu brinquedo parece mágico, mas não é! E era ela que ria à socapa, imaginando a fada verde de raiva. E dizia para consigo:

— De nós as duas, sou eu a mais forte!”


O projeto continuou com as atividades sobre sustentabilidade e meio ambiente e, para isso, foi entregue aos alunos a seguinte cruzadinha para que eles pudessem resolvê-la e pintassem os desenhos:

Figura 5: Atividade proposta⁸





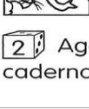
Escola: _____
Data: _____ Turma: _____ Aluno: _____


COISAS DA NATUREZA

1 Encaixe as palavras do quadro no diagrama.

 *Dica:* Observe a figura e a quantidade de letras.

água – chuva – sol – frutas
terra – animais – plantas



2 Agora, utilize algumas das palavras acima e crie, no caderno, uma história bem legal. Não se esqueça do título.

Fonte: Conteúdo produzido pela equipe do Almanaque dos pais.

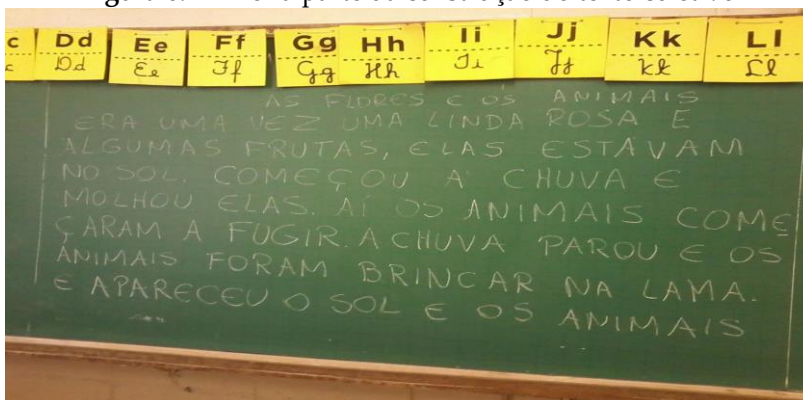
Apreendi muito com esta atividade, pois, ao imprimi-la, não percebi que havia algumas letras que as crianças ainda não tinham domínio, como as letras em bastão minúsculas, isso ocasionou muitas dúvidas, perguntas e angústias em algumas das crianças. A proposta inicial precisou ser modificada e com o auxílio da professora da sala, que me orientou a fazer a explicação na lousa

⁸ Disponível em: <http://www.almanaquedospais.com.br/dia-mundial-do-meio-ambiente-05-de-junho-atividades/>

das questões e ir preenchendo a cruzadinha junto aos/às estudantes a atividade pode ser completada.

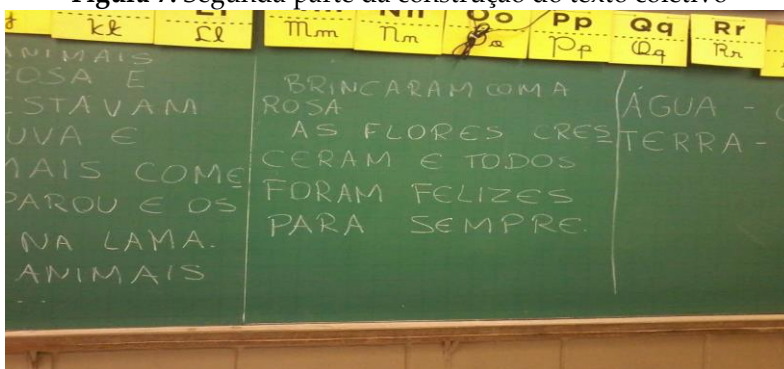
A professora também sugeriu que eu fizesse uma história coletiva a partir das palavras encontradas na cruzadinha. As crianças foram ditando e suas ideias foram sendo anotadas na lousa e ficou assim construída:

Figura 6: Primeira parte da construção do texto coletivo



Fonte: Elaboração própria.

Figura 7: Segunda parte da construção do texto coletivo



Fonte: Elaboração própria.

A partir dessa história começamos a montar um livro nas semanas seguintes. Cada criança recebeu um pedaço com as frases

criadas por elas e ilustraram as páginas do futuro livro, assim como a capa deste.

O produto final dessa parte do projeto desta atividade, assim como das outras, foram apresentadas aos pais, responsáveis e demais visitantes em uma mostra organizada pela escola.

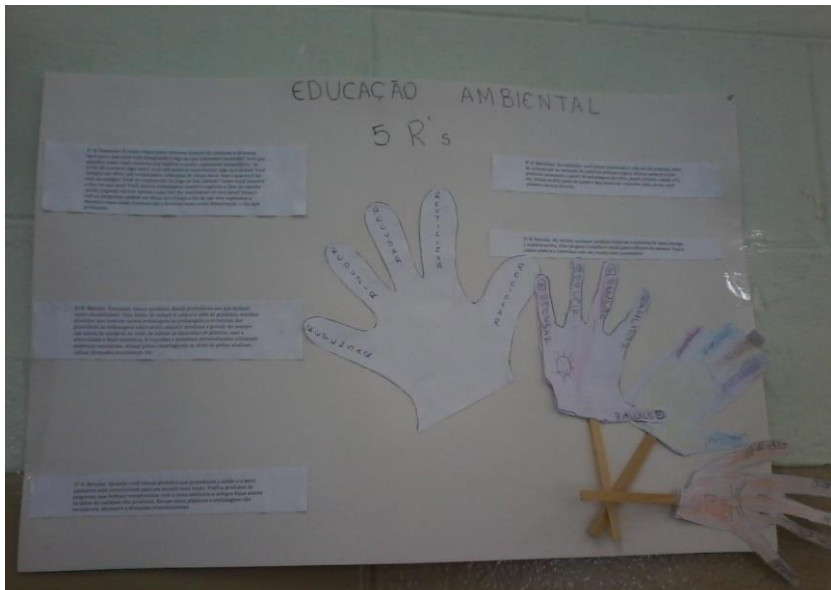
Figura 8: Trabalho final dos alunos e das alunas do 1.º Ano – Livro do texto coletivo



Fonte: Elaboração própria.

Com o final do semestre essa parte do projeto “Educação Ambiental no Contexto da Alfabetização” também foi encerrada, realizando significativas ações interdisciplinares entre a Educação Ambiental e Língua Portuguesa. O projeto trouxe muito aprendizado para minha formação como docente, principalmente no âmbito da alfabetização, trazendo um olhar diferenciado para o processo de alfabetização e letramento.

Figura 9: Apresentação dos trabalhos finais do PIBID na mostra da escola



Fonte: Elaboração própria.

Figura 10: Apresentação dos trabalhos finais do PIBID na mostra da escola



Fonte: Elaboração própria.

A partir do projeto e tomando como embasamento teórico autores como Thiesen (2008) foi possível entender o que o autor relata quando diz que o professor precisa se tornar um profissional com visão integrada da realidade, compreender que um entendimento mais profundo de sua área de formação não é suficiente para dar conta de todo o processo de ensino.

O autor também destaca que o professor precisa apropriar-se das múltiplas relações conceituais que sua área de formação estabelece com as outras ciências. Para ele, o conhecimento não deixará de ter seu caráter de especialidade, sobretudo quando profundo, sistemático, analítico, meticulosamente reconstruído; todavia, ao educador caberá o papel de reconstruí-lo dialeticamente na relação com seus alunos por meio de métodos e processos verdadeiramente produtivos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto possibilitou um melhor entendimento sobre a interdisciplinaridade, como relata Thiesen (2008), essa interdisciplinaridade, como fenômeno gnosiológico e metodológico, está impulsionando transformações no pensar e no agir humanos em diferentes sentidos. O conceito reforça a necessidade de entender o meio ambiente como um bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade.

O autor também retoma o caráter de interdependência e interatividade existente entre as coisas e as ideias, resgata a visão de contexto da realidade, demonstra que vivemos numa grande rede ou teia de interações complexas e recupera a tese de que todos os conceitos e teorias estão conectados entre si, esse caráter da interdisciplinaridade ajuda os/as estudantes a entenderem e se conscientizarem que suas ações práticas possuem impactos no meio ambiente, pois trazem uma visão mais globalizada de vários conceitos trabalhados nas diversas disciplinas escolares.

Thiesen (2008) também afirma que a interdisciplinaridade ajuda a compreender que os indivíduos não aprendem apenas usando a razão, o intelecto, mas também a intuição, as sensações, as emoções e os sentimentos. Esse conceito trazido pelo autor faz sentido ao lembrar das interações com as crianças, pois as atividades que despertaram o interesse deles e delas realizou de maneira mais significativa, tanto para mim como para elas, pois se deu com mais potencialidade.

Thiesen (2008), em seu artigo, descreve que a escola é um ambiente de vida e, ao mesmo tempo, um instrumento de acesso do sujeito à cidadania, à criatividade e à autonomia. Para ele, a escola não possui fim em si mesma, mas deve se constituir como processo de vivência, e não de preparação para a vida. Por isso, sua organização curricular, pedagógica e didática deve considerar a pluralidade de vozes, de concepções, de experiências, de ritmos, de culturas e de interesses. Sendo assim, ele relata que a escola deve conter, em si, a expressão da convivialidade humana, considerando toda a sua complexidade. A escola deve ser, por sua natureza e função, uma instituição interdisciplinar.

REFERÊNCIAS

BRASIL Política Nacional de Educação Ambiental, Lei 9795. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 27 abr. 1999. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9795.htm Acesso em: 21 julho 2021.

DIAS, Genebaldo Freire. **Fundamentos de Educação Ambiental**. Brasília: Universa, 2000.

GUIMARÃES, Mauro. **A Dimensão Ambiental na Educação**. Campinas, SP: Papirus, 2011.

SANTOS, Vanessa Sardinha dos. Educação Ambiental e os 5 R's. **Revista Nova Escola**. Disponível em: <https://educador.brasilecola.uol.com.br/estrategias-ensino/educacao-ambiental-os-5-rs.htm>
Acesso em: 06 julho 2019.

THIESEN, Juarez da Silva. A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. **Rev. Bras. Educ.** vol.13 no.39 Rio de Janeiro Sept./Dec. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/swDcnzst9SVpJvpx6tGYmFr/?lang=pt&format=pdf> Acesso em: 25 julho 2021.

VI

PRÁTICAS LÚDICAS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO: VIVÊNCIAS NO PRIMEIRO ANO DE UMA ESCOLA PÚBLICA DO MUNICÍPIO DE SÃO CARLOS - SP

Beatriz Padilha de Souza¹
Maria Eduarda Lima Pereira²
Wuendy Fernanda Cardili³
Ana Clara Miranda Gomes⁴
Maria Iolanda Monteiro⁵

INTRODUÇÃO

Este capítulo busca demonstrar a importância das brincadeiras e dos jogos no processo de alfabetização, compreendendo a interdisciplinaridade e a ludicidade como princípios norteadores das práticas de letramento desenvolvidas. Visando uma aprendizagem mais efetiva e interessante aos alunos, foram

¹ Graduanda do curso de licenciatura em Pedagogia na UFSCar - Universidade Federal de São Carlos, *campus* São Carlos. E-mail: beatrizpadilha@estudante.ufscar.br

² Graduanda do curso de licenciatura em Pedagogia na UFSCar - Universidade Federal de São Carlos, *campus* São Carlos. E-mail: mariaelp@estudante.ufscar.br

³ Licenciada em Pedagogia pela UNESP/FCLAr, Especialização em Coordenação Pedagógica na UFSCar - Universidade Federal de São Carlos, *campus* São Carlos e Professora do ensino fundamental I na Prefeitura Municipal de São Carlos - SP, E-mail: aninhamg_ped@yahoo.com.br

⁴ Mestre em Linguística pela UFSCar- Universidade Federal de São Carlos; Doutoranda em Educação na UFSCar- Universidade Federal de São Carlos, *campus* São Carlos e Professora do ensino fundamental I no município de São Carlos. E-mail: wuendy.nanda@gmail.com

⁵ Professora no Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas na UFSCar - Universidade Federal de São Carlos, *campus* São Carlos. E-mail: mimonteiro@ufscar.br.

realizadas diversas práticas, cujas brincadeiras partiram do conceito e entendimento das letras até chegar à formação de palavras e à construção de frases, tornando-a um processo enriquecedor.

A ludicidade tem papel fundamental na vida de uma criança, ela proporciona momentos de prazer, entrega e dedicação e é no momento das atividades lúdicas que ela expressa e desenvolve habilidades intelectuais, motoras e sensórias. É onde a criança descobre o mundo ao seu redor e formas de lidar com ele. (RIOS; SILVA, 2018, p.5).

O trabalho foi realizado em 2019 por duas alunas do curso de pedagogia da UFSCar participantes do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), em parceria com professoras de quatro turmas de primeiros anos de uma escola da rede municipal de São Carlos. Cada pibidiana acompanhava duas salas em períodos diferentes, desta maneira, todas as turmas de primeiro ano da escola eram contempladas com a ludicidade como forma de aprendizagem. Para entender a importância do projeto realizado, as professoras e as pibidianas passaram por várias conversas para que o trabalho pudesse ser realizado de maneira colaborativa e significativa para os alunos, além de contribuir para a formação das licenciandas.

Quando os alunos chegam ao primeiro ano, pode acontecer um estranhamento, pois normalmente as escolas são maiores do que as que estavam acostumados a frequentar, a sala possui uma organização com carteiras e cadeiras enfileiradas e nem sempre há um parquinho no ambiente. Além da mudança física, há também a mudança do professor, dos colegas de turma e, principalmente, das práticas pedagógicas. Portanto, com o objetivo de possibilitar um momento de transição entre a educação infantil e o ensino fundamental de maneira mais adequada aos alunos, busca-se que as práticas realizadas façam sentido para as crianças e que sejam enriquecedoras.

Durante os jogos e brincadeiras, as crianças adquirem diversas experiências, interagem com outras pessoas, organizam seu

pensamento, tomam decisões, desenvolvem o pensamento abstrato e criam maneiras diversificadas de jogar, brincar e produzir conhecimentos.

O jogo como promotor de aprendizagem e do desenvolvimento passa a ser considerado nas práticas escolares como importante aliado para o ensino, já que colocar o aluno diante de situações lúdicas como o jogo pode ser uma boa estratégia para aproximá-los dos conteúdos culturais a serem vinculados na escola. (KISHIMOTO, 1994, p.13).

Nesse sentido, os jogos e as brincadeiras são estratégias pedagógicas importantes e determinantes para o desenvolvimento da criança, pois, ao jogar e ao brincar, ela também desenvolve as habilidades necessárias para o seu processo de alfabetização e letramento. Esse recurso se torna grande aliado no processo de letramento através da apropriação de letras e palavras.

No primeiro ano escolar os alunos recebem livros didáticos que precisam ser cumpridos, provas tornam-se um recurso de avaliação e o tempo sentado dentro da sala de aula aumenta. Tudo isto acarreta várias mudanças e cria um abismo entre a educação infantil e o ensino fundamental. Neste momento, é importante haver um processo de alfabetização com ludicidade para que os alunos consigam passar por essa transição de maneira mais leve. Assim, com base nas questões demonstradas acima, compreende-se a relevância deste tema.

É importante que o professor entenda que essas mudanças são difíceis para os alunos e que, portanto, utilizar da ludicidade para ensinar se torna um recurso extremamente importante e útil.

Se para as crianças o jogo é o modo no qual se pode exprimir, através dos objetos, a própria vivência e as próprias emoções, ele é também uma forma de diálogo, quando é compartilhada. O adulto que mostra apreciar o jogo e que joga com a criança demonstra estar pronto a ouvir e comunica-lhe a idéia de que a liberdade, o prazer, a invenção, que caracterizam o jogo, são valores apreciáveis, não somente atitudes pueris e infantis. (BONDIOLI, 2007, p. 51).

Outro ponto importante a ser mencionado são as possibilidades que as brincadeiras promovem para que todos os públicos presentes na sala de aula estejam envolvidos na mesma ação. Afinal, a escola deve cada vez mais buscar a inclusão e sempre pensar em maneiras para atingir crianças que sejam público-alvo da educação especial, fazendo com que todos os alunos se sintam envolvidos nas atividades. Para Campos e Duarte (2013, p. 166), as interações sociais têm papel fundamental na ampliação do grupo de colegas e contato com diferentes culturas.

A partir das conversas iniciais com as docentes das salas, foram identificadas necessidades de incluir a ludicidade no processo de alfabetização dos alunos dos primeiros anos. Assumem-se então, que, durante os jogos e brincadeiras, as crianças adquirem diversas experiências, interagem com outras pessoas, organizam seu pensamento abstrato e criam maneiras diversificadas de jogar, brincar e produzir conhecimento.

Os jogos e as atividades práticas podem ser encarados como simples brincadeiras pelas crianças; mas, no ensino, possuem uma proporção muito maior: levam a uma percepção cognitiva, transformando o concreto em abstrato. As crianças assimilam a cultura do meio em que vivem por meio de jogos e brincadeiras. Durante todo o tempo de desenvolvimento infantil, o lúdico está presente. A partir de uma atividade lúdica, além de sentir prazer e ter diversão, a criança desenvolve habilidades motoras e intelectuais. (TAFNER; FISCHER, 2004, p.2).

Os jogos têm papel fundamental na alfabetização das crianças, já que proporcionam aprendizado de forma lúdica, além de muitas vezes auxiliar nas relações sociais estabelecidas entre as próprias crianças. O jogar passa a ter extrema importância no processo de alfabetização, pois coloca a criança em situações que não seriam vivenciadas fora dele. Dessa forma, facilita o desenvolvimento afetivo, cognitivo, social, motor e moral.

O desenhar e brincar deveriam ser estágios preparatórios ao desenvolvimento da linguagem escrita das crianças. Os educadores devem organizar todas essas ações e todo o complexo processo de transição de um

tipo de escrita para outro. Devem acompanhar esse processo através de seus momentos críticos até o pronto da descoberta de que se pode desenhar não somente objetos, mas também a fala. Se quiséssemos resumir todas essas demandas práticas e expressá-las de uma forma unificada, poderíamos dizer o que se deve fazer é, ensinar às crianças a linguagem escrita de letras. (VIGOTSKY, 2007, p.134).

Assim como Vigotsky (2007), outros estudiosos argumentaram sobre a importância dos jogos no processo educativo, sendo tão importantes que podem ser identificados em algumas leis de referência para a educação básica.

A Constituição Federal do Brasil, no artigo 227, elenca os direitos fundamentais da criança como o direito à dignidade, à educação, à saúde, ao lazer, à alimentação, à profissionalização, à cultura, ao respeito, à vida, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. (BRASIL, 1988).

De acordo com o art. 16 do Estatuto da Criança e do Adolescente - Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (BRASIL, 1990) estabelece que o direito à liberdade das crianças e adolescentes compreende os seguintes aspectos: brincar, praticar esportes e se divertir. E no artigo, por sua vez, refere-se ao esforço que Municípios, Estados e União, em conjunto, devem fazer, a fim de proporcionar programações culturais, esportivas e de lazer para a infância e a juventude.

Dessa forma, além de ser papel do Município, do Estado e da União, a escola pode auxiliar neste processo para que os alunos tenham oportunidades de contato com outros recursos de aprendizagem como os jogos.

O projeto visando a ludicidade foi executado no primeiro semestre de 2019, no qual, semanalmente, as PIBIDIANAS planejavam atividades de acordo com as hipóteses de alfabetização em que os alunos estavam sempre adaptando para atender todos os presentes na sala de aula.

A metodologia utilizada no projeto foi baseada na criação e adaptação de jogos ou brincadeiras, a fim de reforçar a aprendizagem, ampliar o vocabulário e promover o ensino pela

experiência lúdica. Esse trabalho foi diferenciado para cada turma, considerando que cada profissional possui um método de ensinar. Assim, o projeto foi baseado nas práticas de ensino desenvolvidas em cada sala, adequado para os alunos público-alvo da educação especial e em articulação com as ações interdisciplinares.

A interdisciplinaridade é compreendida como abertura ao diálogo com o próprio conhecimento e se caracteriza pela 'articulação entre teorias, conceitos e idéias, em constante diálogo entre si [...] que nos conduz a um exercício de conhecimento: o perguntar e o duvidar'. (FAZENDA, 1997, p. 28).

Expandir o olhar para além da sala de aula pressupõe também romper com as barreiras dos conteúdos, com as delimitações das áreas de ensino. Deste modo, buscamos, além da interação entre os alunos, a integração entre as disciplinas. Os diálogos interdisciplinares entre alunos em processo de alfabetização decorreram também das práticas de letramento.

Assim, é importante evidenciar também que as atividades elaboradas não eram iguais para todas as salas, existiram atividades em comuns, mas sempre pensando na ludicidade no processo educacional dos alunos. Portanto, às vezes, dentro de uma mesma sala, a atividade poderia se apresentar de maneira diferente para contemplar o processo de aprendizagem de acordo com as necessidades existentes.

As atividades eram planejadas de acordo com a evolução na escrita e na leitura dos alunos e precisavam ser modeladas para o avanço da alfabetização. Por isso, havia um planejamento semanal das atividades para que os recursos utilizados fizessem sentido na aprendizagem. Esse planejamento era sempre pensado em conjunto com as professoras das salas para que fosse, de fato, efetivo.

A estruturação do projeto visava pensar em metodologias nas quais o aluno esteja ativo, pois as brincadeiras proporcionam interações e o desenvolvimento de valores como respeitar, compreender, saber ouvir, falar, relacionar-se com o próximo e trabalho em equipe, fundamentais para o desenvolvimento pessoal.

[...] Ao longo do processo de ensino e aprendizagem, os alunos estavam sempre envolvidos ativamente, tendo sempre um papel ativo na construção da sua aprendizagem. Os seus conhecimentos, adquiridos em outros contextos e através das várias experiências e vivências, são o ponto de partida para novas aprendizagens, na medida em que a construção do conhecimento é um processo que nunca parte do zero, do vazio. Entendemos, por isso, que o processo de aprendizagem está sujeito às diversas relações que os alunos são capazes de construir entre aquilo que já sabem e o novo conteúdo a ser assimilado. (SILVA, 2014, p.17).

Ao incorporar a ludicidade no ensino, existe uma ampliação de perspectivas do conhecimento, o que permite que os objetivos relacionados à avaliação e ao livro didático não tornem o processo de aprendizagem algo mecânico e sem sentido ao aluno. É necessário pensar em práticas de alfabetização que extrapolam o que é proposto no material didático e uma dessas estratégias é a proposta interdisciplinar de ensino.

No momento do planeamento, faz-se necessário buscar saber os conhecimentos prévios do aluno, a fim de planejar atividades com caráter interdisciplinar que façam sentido e que acrescentem em sua construção social e escolar. Como na visão de Morgado e Sá (2013), "é preciso existir o interesse em cativar o aluno para o processo de aprender" (p. 52).

Dado o exposto, o intuito de uma das atividades era, além da diversão, entender o repertório vocabular dos alunos e ampliá-lo, então, a proposta foi a "Amarelinha do alfabeto". Essa atividade possui diversas funções, como conhecer o repertório vocabular dos alunos, que, ao pularem, diziam palavras iniciadas com aquelas letras. Assim, adquirimos uma lista de palavras para sala, escrita através da silabação com os alunos.

Na montagem da amarelinha foram utilizadas planificações de caixa de papelão e um cubo foi utilizado para os alunos jogarem no lugar da pedrinha. Através disso, houve uma conversa sobre as formas geométricas. A partir dessa atividade, pode-se observar a integração entre as diferentes linguagens, cujo conhecimento foi construído a partir da produção de sentidos e articulação dos saberes.

Uma questão interessante foi a interação entre os alunos. Quando um não sabia, os outros o ajudavam, o que denota como a cooperação foi um fator importante nessa atividade, em que a interação e a interdisciplinaridade retratam faces das propostas de letramento nas escolas.

Os alunos com necessidades educacionais especiais também participaram. O foco era o auxílio na coordenação motora e conhecimento das formas das letras, então, ao pularem, mostravam-se as letras e existia um processo de repetição da mesma.

No jogo “Dominó Silábico”, havia diversos cartões e, em cada cartão, havia uma sílaba e uma imagem que se ligava a outra carta. Este foi montado principalmente com as famílias silábicas “B”, “C” e “D” para contemplar o conteúdo dado pela professora da sala naquela semana. Além disso, os alunos também poderiam tentar escrever os nomes das figuras que estavam desenhadas nas cartas. O jogo foi se tornando interessante, pois cada um começava de uma parte, então, a princípio, eles queriam “copiar um do outro” e não dava certo. Depois que entenderam isso, começaram a fazer e tentar ligar, e queriam acabar logo para começar com outra sílaba e ver como ficava diferente.

Os alunos público-alvo da educação especial, por sua vez, focaram em aprender os sons das sílabas, fazendo, assim, uma atividade muito importante para construção do seu processo de alfabetização, pois, através dos sons, reconhecem as letras, um trabalho dedicado à consciência fonológica.

Outra prática estimulante que aconteceu foi a “Pescaria silábica”. Nessa atividade o foco era a construção de palavras através das sílabas. Foram montados peixes com E.V.A colados em tampas de garrafa PET. Em cada peixinho havia uma sílaba ou letras e eles foram colocados em uma piscina com água. Os alunos deveriam pescar com peneiras de plástico uma sílaba e, a partir dela, pensar em palavras que poderiam formar com esta sílaba e pescar a complementação da palavra. Os alunos com necessidades educativas especiais pescaram as letras do nome e falaram outras palavras começadas com sua inicial. Houve também uma

construção coletiva na lousa das palavras formadas. Assim, foi evidenciado como diferentes palavras usam as mesmas sílabas, escrevemos uma lista para ampliar o vocabulário conhecido e aprender a escrita de novas palavras.

Além das atividades registradas, uma experiência realizada foi o “Caça Palavras”. Este foi montado com material reciclado permitindo que fossem trabalhadas de modo interdisciplinar as questões de reciclagem e lixo. Foram utilizadas tampinhas de garrafa Pet com letras que formavam palavras e essas eram marcadas com elásticos. A escola já possuía todos os materiais, então, foram montados modelos com diferentes palavras. Em grupos, os alunos procuravam as palavras e marcavam com o elástico.

Depois de completar o caça-palavras, retirávamos os elásticos e passávamos para o próximo grupo. Após todos acharem as palavras, houve um ditado com os nomes dos animais que eles acharam na brincadeira. Com isso, pudemos ver se os alunos prestaram atenção na escrita que circularam e auxiliaram na escrita, enriquecendo sua reflexão sobre a linguagem. Com os alunos com necessidades educacionais especiais, falávamos o nome do animal e destacamos a letra inicial.

Algumas outras atividades realizadas foram um jogo de *cabra cega*, feito com feltro e E.V.A e colocado na parede da escola. As crianças foram divididas em dois grupos: uma era vendada e a outra era a guia. Uma palavra era ditada e elas precisavam decidir se as iniciais eram “v ou f” e “p ou b”. Essa experiência proporcionou que os alunos saíssem do espaço da sala de aula e pudessem experimentar práticas de alfabetização para além do método tradicional. Como explicitado por Maria Iolanda Monteiro em seu livro: *Alfabetização e Letramento na fase inicial da escolarização* (MONTEIRO, 2010), esta forma de ensino é muito mecânica e o aluno não desenvolve todas as habilidades.

A aprendizagem da leitura e escrita, no sentido restrito, ocorre mecanicamente, desenvolvendo apenas a habilidade de codificação e decodificação, tornando a criança capaz de traduzir um código, relacionando-o entre sinais gráficos e sons. O alfabetizando não reage ao

realizar a leitura, não se apresentando capaz de compreender as mensagens e as situações presentes no texto. (MONTEIRO, 2010, p.59).

A turma foi dividida pela professora e os alunos foram trocando seus conhecimentos e ajudando uns aos outros na estruturação das palavras. Essa atividade resultou em um cartaz colocado no varal da sala para que todos pudessem ter acesso assim que fosse necessário.

Para serem trabalhados alguns gêneros textuais, foram feitas brincadeiras e construções de parlendas, além da criação coletiva e individual de bilhetes a partir da leitura de um livro. Nessa atividade, o objetivo era escrever um bilhete ao personagem principal do livro.

Vale ressaltar que o adulto deve entender a importância do brincar. Ao perceber a brincadeira como algo que integra e como um meio para construção social e educacional do aluno, o professor pode incluir nessas práticas os conteúdos escolares que busca ensinar, fazendo com que as experiências de aprendizagem sejam mais efetivas.

O jogo acaba sendo considerado um território exclusivamente infantil, do qual os adultos não podem e não devem participar. Brincar com as crianças significa para os adultos tornar-se novamente crianças e perder a condição de poder que as funções de proteção, cuidado, educação lhes atribui. (BONDIOLI, 2007 p. 47).

Pensar em atividades lúdicas para alfabetização implica pensar em experiências significativas. Não é uma brincadeira apenas por diversão, mas sim situações que possuam sentido e que contribuam para aprendizagem efetiva. Portanto, ao planejar atividades, devemos pensar maneiras de contribuir para a hipótese de cada criança dentro da sala de aula.

Segundo Vygotsky (2007), é por meio de jogos e brincadeiras que as crianças se colocam frente a desafios além do seu comportamento diário e são convidados a pensar em novas possibilidades baseados na realidade que lhes é apresentada e, ao

mesmo tempo, vivenciam a chance de transformá-la, situação que as coloca como sujeito no processo de aprendizagem.

O projeto realizado construiu semanalmente atividades que fizessem sentido à realidade do aluno. Buscamos práticas que fossem interessantes aos estudantes e que pudessem contemplar os diversos níveis que existem dentro de uma mesma sala, sempre reforçando o conteúdo ensinado e propiciando aprendizagem para todos com ações interdisciplinares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dado o exposto, foi possível concluir que a ludicidade é enriquecedora no processo de alfabetização. Por meio de práticas, como jogos e brincadeiras, os alunos aprenderam de maneira significativa e prazerosa através da interação e integração dos saberes, em que não apenas os conteúdos pedagógicos foram contemplados, mas também a interação social, o controle de sentimentos, resolução de conflitos, cujo objetivo foi proporcionar aos alunos uma transição prazerosa da educação infantil para o ensino fundamental.

Salienta-se a importância do PIBID no processo de aprendizagem da docência para as pibidianas. O programa oferece a possibilidade de vivenciarmos a prática interdisciplinar da escola desde o início da graduação e isso é extremamente importante para entendermos a complexidade da carreira docente e termos certeza de que é a carreira que queremos seguir. Além disso, temos a possibilidade de acompanhar docentes que nos ensinam muito e que agregam para nossa construção profissional com: ideias, práticas e atitudes que levamos conosco para todo nosso futuro.

Conhecer a realidade escolar é relevante para que tenhamos conhecimento de tudo que precisamos saber, estudar, para que nossas práticas façam a diferença quando estivermos e também se enfatiza que estar inserido na instituição escolar faz com que a teoria e prática estejam sempre juntas, tendo sentido para os alunos.

REFERÊNCIAS

BONDIOLI, A. A criança, o adulto e o jogo. In: SOUZA, Gizele de (org). **A criança em perspectiva: o olhar do mundo sobre o tempo infância**. São Paulo: Cortez, 2007. p. 47-51.

BRASIL. **Constituição Federal**, de 05.10.88, Diário Oficial da União, Brasília, 1988

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Diário Oficial da União, 1990.

_____. **Ministério da Educação**. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física Brasília: MEC/SEF, 1997.

CAMPOS, J. A. P. P; DUARTE, M. Alunos com deficiência na escola: interações com os colegas de turma ao longo dos anos escolares. In: CAIADO, K. R. M. (org). **Trajetórias escolares de alunos com deficiência**. São Carlos, EdUFSCar, 2013. p. 165-184.

FAZENDA, I. **Interdisciplinaridade**: um projeto em parceria. São Paulo: Loyola, 1997.

MONTEIRO, M. I. **Alfabetização e letramento na fase inicial da escolarização**. 1. ed. São Carlos: EdUFSCar, 2010. Disponível em: https://ava2.ead.ufscar.br/pluginfile.php/243723/mod_resource/content/2/Pe_AlfabetizacaoLetramento_MariaIolanda.pdf

MORGADO, F. M; SÁ, A. V. M. de. Ludicidade e saúde: um estudo em classes hospitalares no Distrito Federal. In: SÁ, Antônio Villar Marques de (Org.). **Ludicidade e suas interfaces**. Brasília: Liber Livro, 2013.

RIOS, P. P. S.; SILVA, T. O. da. O LÚDICO NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: A BRINCADEIRA DEVE CONTINUAR. **V Congresso Nacional de Educação**, [S. l.], p.5, 17 out. 2018. Disponível em: <http://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2018/TRABALHO_EV117_MD1_SA9_ID6544_01082018100933.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2020.

KISHIMOTO, T. M. **Jogos infantis: o jogo, a criança e a educação**. Petrópolis-RJ: Vozes, 1994.

SILVA, C. J. S. **O contributo dos conhecimentos prévios para a construção do conhecimento**. [S. l.], 2014. Disponível em: <<https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/35806>>. Acesso em: 03 jul. 2020.

TAFNER, M. A.; FISCHER, J. **O cérebro e o corpo no aprendizado**. Indaial: ASSELVI, 2004.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. São Paulo: Fontes, 2007.

VII

DIVERSIDADE E AUTOCONHECIMENTO

Isadora Virgílio Tomaz de Aquino¹

Maria Eduarda de Oliveira²

Mariah Cruz de Souza Tronco³

INTRODUÇÃO

A diversidade é um fato no Brasil. Em um país que construiu sua população através da miscigenação, as autoras consideram esse tema condição *sine qua non* para a formação humana das crianças. Sendo assim, ocorre uma junção harmônica entre educação e diversidade, as quais podem caminhar juntas sem disparidades, e é por meio dessa junção que se dá a atuação das graduandas do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Durante a atuação no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), as três pibidianas, autoras do capítulo, as quais atuaram em salas do 1º ao 4º ano do ensino fundamental em duas escolas distintas, no período de 2018 a 2020, escolheram o mesmo tema sem um combinado prévio entre si e, por essa razão, notaram que o ambiente escolar se mostra carente da abordagem dele.

O Brasil é um país que possui vasta herança de diversidade étnica e, ainda sim, tem-se como exemplo de ideal o padrão europeu. Por

¹ Graduanda do curso de licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

² Graduanda do curso de licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

³ Graduanda do curso de licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

consequência, os alunos reproduzem comportamentos da sociedade, podendo eles serem preconceituosos, excludentes, ou, por outro lado, inclusivos, expressando dúvidas sobre alguns assuntos. As pibidianas, então, foram atrás de maneiras didáticas e mais naturais possíveis de abordar a tolerância e a valorização da pluralidade. Afirma Pinheiro (2019):

A colonialidade do saber, por sua vez, impõe o saber europeu como marco referencial de conhecimento verdadeiro e avançado frente a todos os outros tipos de conhecimento que são tomados como inferiores, desconsiderando assim a existência de outras racionalidades e formas de conhecer e interpretar o mundo. Dessa maneira, a ciência moderna tem a concessão do monopólio da distinção universal entre o verdadeiro e o falso. (PINHEIRO, 2019, p. 336).

Em meio à discussão, está inserida a identidade do indivíduo. Para construí-la, é preciso criar o sentimento de pertencimento e identidade no ambiente em que vive. Sendo assim, esse foi o alvo central dos projetos das autoras, destacando a criação da autoaceitação e da autoestima nas crianças. Algumas questões, as quais podem parecer banais, são cruciais no processo de autoconhecimento, como o tom de pele e o cabelo, por exemplo. Muitas crianças, mesmo que de pele negra, desenham-se ou dizem possuir a pele clara, já que são educadas a reconhecer essa como a única digna de beleza e orgulho. Então, nesse cenário conflituoso e diverso, as pibidianas buscaram, por meio da conversa e das atividades, fazer intervenções, a fim de modificar pensamentos como esse a partir do estabelecimento dessas modificações como objetivos de suas inserções.

Neste capítulo, dividido em: introdução; motivo de escolha do tema diversidade; contribuições das professoras e supervisoras das escolas atuantes; relatos de experiências das pibidianas e considerações finais, Isadora Virgílio Tomaz de Aquino, Maria Eduarda de Oliveira e Mariah Cruz de Souza Tronco abordam os projetos desenvolvidos na Escola Municipal de Educação Básica (E.M.E.B) Prof.^a Dalila Galli e na E.M.E.B. Arthur Natalino Deriggi durante suas atuações no projeto PIBID.

A junção das três autoras no propósito de escrever um só capítulo abordando três projetos distintos, em ambientes também distintos, se deu no fato de existir um objetivo comum entre eles, formando um elo de intersecção. Esse consiste em contemplar a temática da diversidade sobre diferentes aspectos, buscando a construção de um diálogo horizontal e natural, despertando nos alunos o interesse em se identificar como um processo de construção identitária, dependente de várias culturas, etnias e costumes presentes na realidade brasileira, reforçando a importância de se trabalhar a temática em diferentes anos da vida escolar da criança.

Houve, também, a procura por um aprofundamento sobre a temática que se dá a partir do (re)conhecimento da criança. Além de utilizar da ludicidade e da criatividade do aluno, aplicada ao conteúdo que foi trabalhado em sala de aula, explorando o lado imaginário infantil entrelaçado com a temática abordada.

Trabalhando diversidade, representatividade e autoconhecimento com crianças do 1º ao 4º ano do EF

Devido à relevância desse tema na escola, pudemos observar a importância de trabalhá-lo de forma interdisciplinar. Os conteúdos de História, Português e Artes foram trabalhados de forma a englobar o contexto da criança junto à disciplina, de maneira a agregar os ramos do conhecimento dos conteúdos ofertados.

Este espaço pode ser caracterizado como nível em que a colaboração entre as disciplinas ou entre os setores heterogêneos de uma ciência conduz às interações propriamente ditas, isto é, a uma certa reciprocidade nos intercâmbios, de tal forma que, no final do processo interativo, cada disciplina saia enriquecida. Nesta perspectiva, a interdisciplinaridade se dá na interação de duas ou mais disciplinas, estabelecendo um diálogo recíproco. (SIQUEIRA,2008, p.92).

Durante a realização do projeto no 1º ano J, a pibidiana Mariah optou por um caminho o qual abordasse a interdisciplinaridade

com História, mais especificamente sobre a cultura afrodescendente presente no Brasil e também com Português, a partir do trabalho com o gênero da contação de histórias. Ambas as áreas abordadas são comumente trabalhadas de maneira conjunta, pois as histórias, em seus mais variados gêneros, contêm características históricas em seu corpo. Logo, o conto de fadas Rapunzel e o Quibungo trazem informações sobre a região Nordeste do país, sobre a cultura afrodescendente, alimentação típica e vocabulário regional.

Maria Eduarda conseguiu trabalhar a abordagem do gênero textual biografia juntamente com a disciplina de Artes, em que as crianças tiveram a oportunidade de desenvolver o retrato do colega, além da concretização da autobiografia e do autorretrato, estudado em conjunto com Português, História e Geografia, explorando as características das crianças, juntamente com os locais de origem de seus ascendentes, além de estudar a formação da população brasileira, a chegada dos portugueses e como se deu a miscigenação no Brasil.

Ao longo do seu projeto com a turma do 3º ano, Isadora pôde abordar os conteúdos de História, no qual discutiu a pluralidade cultural no continente africano, assim como a vinda dos africanos ao Brasil e como essa diversidade cultural se encontra presente no nosso país. De forma interdisciplinar, juntamente com a História, a disciplina de Português foi trabalhada com os alunos na criação de textos e atividades escritas a partir de leituras, bem como a disciplina de Artes, na qual produções artísticas foram realizadas, como a elaboração de máscaras africanas e a pintura dos Baobás.

Motivo de se abordar o tema diversidade

Mariah:

Desde minha primeira inserção na E.M.E.B. Arthur Natalino Deriggi, pude notar que a maioria das crianças que lá estudavam tinham a pele negra. Todavia, pode-se afirmar que a

representatividade desses alunos era ausente no ambiente escolar, levando em conta que os desenhos e montagens de EVA expostos nos corredores da instituição e nas portas das salas de aula estampavam meninos e meninas com o estereótipo europeu. Concomitantemente, uma situação contribuiu para meu desconforto, ao adentrar pela primeira vez a sala de aula do primeiro ano J, alunas de, em média seis anos de idade, elogiaram meus cabelos lisos, alegando o desejo que os delas fossem semelhantes, ao invés de encaracolados.

Destarte, situações como a explicitada na instituição me fizeram refletir sobre a necessidade do trabalho com a valorização da diversidade naquele local. Assim que me pronunciei sobre minhas ideias, a professora responsável pela turma reagiu positivamente e me concedeu certa liberdade para elaborar o projeto. Então, decidi levar atividades focadas, principalmente, em despertar a autoestima dos alunos da sala e também o autoconhecimento deles diante da cultura brasileira.

Maria Eduarda:

O tema diversidade foi escolhido por mim, juntamente com a professora da classe. A ideia de trabalhar diversidade com a turma do 3º ano foi pensada de forma que agregasse todos os conteúdos já estabelecidos e envolvesse um assunto que deveria ser explorado com as crianças, como foi citada pela coordenadora do PIBID. Como a escola já tinha um histórico de trabalhos voltados para diversidade e inclusão, a aplicação do projeto se deu de forma eficaz e contei com a ajuda de vários funcionários que se prontificaram diante das atividades desenvolvidas com os alunos.

Isadora:

O tema foi sugerido em uma reunião com a supervisora do PIBID da E.M.E.B. Prof.^a Dalila Galli, Ana Cláudia Cardinal. Dessa forma, com o auxílio da professora do 4º ano, Janaína Aparecida,

trabalhei com o tema Africanidades, a fim de mostrar aos alunos a riqueza da cultura africana e como ela é importante para a história do Brasil. Logo que soube do projeto, tive receio de trabalhar com um tema de tamanha relevância e fragilidade, entretanto, ter a ciência de ser algo de extrema necessidade para a nossa sociedade e, conseqüentemente, para todos os estudantes, criou em mim uma notória vontade de trabalhar com isso. Tive, portanto, grande ajuda e contribuição da professora, assim como de outros funcionários da escola, disponibilizando materiais e ambientes para produzirmos as atividades.

Contribuições das professoras regentes e supervisoras das escolas atuantes

A diversidade na Educação

Na atualidade, no mundo em que vivemos, onde as informações cruzam o mundo, a escola não pode ficar fora desse momento, pois muitas vezes acontecimentos mundiais chegam até ela, por ser um espaço onde a diversidade está inserida e retratam momentos ligados à ética e à diversidade cultural. Gadotti (2000, p 41) questiona quando fala: “que tipo de educação necessitam os homens e as mulheres dos próximos 20 anos, para viver este mundo tão diverso?”. Isso há 20 anos atrás. E hoje podemos responder ao questionamento: necessitam de uma Educação para a ética da diversidade e para a cultura da diversidade, uma vez que vivemos em um mundo globalizado.

Para Ana Cláudia Pasian Cardinal, supervisora do PIBID da E.M.E.B. Prof.^a Dalila Galli, “as pibidianas sempre buscavam atividades diferenciadas do cotidiano escolar, procuravam elementos ligados à diversidade cultural e ética para ajudar as crianças a compreenderem essa complexidade. Respeitar a opinião do outro, através de tertúlias dialógicas e de realização de trabalhos coletivos, levando a uma educação multicultural, proporcionando a esses futuros professores vivenciarem essa importância,

demonstrando a eles que tudo está ligado, mesmo entre as disciplinas, valorizando assim a interdisciplinaridade e não uma educação disciplinar, na qual cada uma é única e não há relação entre elas e nem com os acontecimentos diários”.

Ademais, Ana Claudia Pasian Cardinal, supervisora do PIBID, relata ainda que eos futuros professores também passaram a compreender a escola como um espaço para a valorização da diversidade, tentando modificar a educação monocultural, valorizando os conhecimentos trazidos de cada um, respeitando seu espaço cultural e social, principalmente por estarem inseridos em comunidades mais carentes, escolas públicas periféricas, compreendendo-as em sua totalidade de cultura.

Janaína Aparecida da Silva Lopes, professora na E.M.E.B Prof.^a Dalila Galli, que teve em sua sala o projeto das africanidades desenvolvido, diz acreditar que trabalhar a cultura africana com as crianças é uma forma de combater o racismo e o preconceito, reconhecer essa cultura como parte da nossa, perceber o legado deixado e se enxergar dentro dela faz com que a criança se reconheça no outro e também perceba que cada indivíduo é único e tem seu valor, valorizando assim a importância da diversidade, além de proporcionar que ela se desenvolva em uma educação baseada no respeito para com o outro. Sendo assim, as aulas proporcionadas em parceria com a pibidiana Isadora no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) foram, sem dúvida, importantíssimas nesse processo, sem contar que foram aulas prazerosas e de muito conhecimento até para nós professores, uma vez que também fomos prejudicados no nosso processo educacional, enquanto alunos, pelo fato de que por muitos anos esse tema foi negligenciado nas escolas.

Débora Cristina Martins de Carvalho, professora do 1º ano G na E.M.E.B. Arthur Natalino Deriggi, se apoia nas ideias de Piaget e Gréco (1974) para explicitar sua preocupação em garantir o desenvolvimento afetivo, cognitivo, físico e social de seus alunos. A docente também ressalta a importância do olhar para as especificidades de cada indivíduo. Neste contexto, ela pontua que

o desenvolvimento cognitivo vem a ser um processo no qual o sujeito, desde a infância, busca explorar o ambiente que o rodeia. A partir dessas relações são constituídos progressivamente os esquemas de ação e as estruturas mentais que são as ferramentas que favorecem a construção de conhecimentos pelo indivíduo.

Ademais, Débora destaca um trecho da obra de Saviani (2015), o qual complementa Piaget e Gréco (1974):

Compreendida a natureza da educação nós podemos avançar em direção à compreensão de sua especificidade. Com efeito, se a educação, pertencendo ao âmbito do trabalho não-material, tem a ver com conhecimentos, idéias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades, tais elementos, entretanto, não lhe interessam em si mesmos, como algo exterior ao homem. (SAVIANI, 2015, p.287).

Por fim, a professora enxerga o trabalho em parceria com o projeto PIBID na instituição como uma oportunidade de viabilizar o trabalho colaborativo em todas as pessoas envolvidas com a escola, comprometidas com o ensino de qualidade.

Resultados a partir da aplicação do trabalho pelas pibidianas

Mariah esteve em seu primeiro semestre de PIBID na sala do 1º ano J e lá permaneceu apenas durante o segundo semestre de 2018. Levando em conta as ausências constantes da professora responsável pela sala devido ela ter adoecido e necessitando de sua aprovação para as atividades a serem realizadas no projeto, ele resultou em atividades pouco numerosas, mas mesmo assim significativas.

No projeto “Rapunzel e o Quibungo e Lara”, optei primeiramente pela metodologia de contação de histórias, a qual considero deveras significativa. Observando a predominância das histórias contadas para as crianças com ênfase na cultura europeia e considerando o fato de a maioria das crianças da sala não se encaixar aos padrões culturais e estéticos das personagens conhecidas, pensei em apresentar às crianças contos parecidos com os já previamente conhecidos por elas, mas com uma nova “roupagem”.

A contação de história na Educação Infantil estimula a curiosidade na criança, desperta o imaginário, a construção de idéias, expande seus conhecimentos e faz com que ela vivencie situações de alegria, tristeza, medo, entre outros, ajudando a resolver esses conflitos e criando novas expectativas. (RIBEIRO, 2010, p.5).

O projeto teve seu início no dia 23 de outubro de 2018, a partir da contação de história “Rapunzel e o Quibungo” (AGOSTINHO; COELHO, 2012), uma releitura da história europeia tradicional “Rapunzel”, que tem seu enfoque em exaltar a cultura brasileira, exibindo elementos típicos, como expressões de fala, vestimentas, alimentos, etc. Juntamente com a contação do conto, utilizei a ilustração para fomentar o interesse nos alunos. Confeccionei um mural e levei para a classe, o qual exibia a princesa Rapunzel, desta vez de pele negra e com uma vestimenta com elementos nordestinos. Ele serviu de base para os alunos compreenderem a estética dos personagens e realizarem a atividade seguinte.

Após o término da leitura, busquei estabelecer um diálogo com os alunos através de perguntas, como: “Vocês conhecem a lenda do Quibungo? Vocês conhecem algum príncipe oriental? E indígena? E negro? Qual parte vocês mais gostaram da história?”. Em seguida, propus uma atividade de desenho sobre a história, focada em construir uma nova perspectiva dos alunos ao desenharem a figura de príncipe e princesa, destacando vestimentas e cor da pele.

Nesse cenário, durante a realização das atividades do projeto, pude notar que muitos alunos apresentaram mudanças em seus conceitos de visão, explicitando isso no diálogo e na atividade de desenho propostos. Conforme Gomes (1999):

O reconhecimento dos diversos recortes dentro da ampla temática da diversidade cultural (negros, índios, mulheres, portadores de necessidades especiais, homossexuais, entre outros) coloca-nos frente a frente com a luta desses e outros grupos em prol do respeito à diferença. (GOMES, 1999, p.1).

Porém, outros, por mais que não tenham se manifestado desta maneira no diálogo, revelaram o quão a valoração da cultura

estrangeira está enraizada neles. Essa observação se deu na atividade de desenho, na qual continuaram a desenhar a princesa loira e de olhos azuis.

Por conseguinte, com o semestre já chegando ao fim, busquei dar continuidade ao tema de forma implícita com os alunos. Sempre, durante diálogo nas aulas com eles, buscava levantar questões relacionadas e quebrar paradigmas. Até mesmo durante a leitura de enunciados de exercícios nos livros didáticos, análise de ilustrações, buscava fazer comentários a respeito e incentivava a participação constante das crianças.

Finalizando a escrita do meu primeiro portfólio semestral, notei que o tema “diversidade” tinha sua presença essencial não somente em todos os meus projetos a serem realizados na escola em que me encontrava, mas também durante toda a minha trajetória pedagógica. Ele, por sua vez, precisava estar presente, mesmo que de maneira implícita. Sendo assim, “muito mais do que um tema, a diversidade cultural é um componente do ser humano. Ela é constituinte da nossa formação humana. Somos sujeitos sociais, históricos, culturais e por isso mesmo diferentes” (GOMES, 1999, p.3).

Maria Eduarda desenvolveu seu projeto com enfoque na construção da identidade da criança, no seu reconhecimento como ser de identidade e raízes, por meio das vertentes como Artes, Português, Geografia e História.

Entendendo a criança como sujeito social e histórico, capaz de pensar o mundo de um jeito próprio e de compreendê-lo a partir das relações que estabelece com a realidade e com as pessoas com quem convive, foi desenvolvido o projeto “meu Eu, minha Identidade”, com a turma do 3º ano E. Como tive a oportunidade de ficar com a mesma sala durante um ano, o trabalho desenvolvido com a turma teve longa duração, o que possibilitou o desenvolvimento de diversas atividades que envolvem a temática diversidade, além de explorar a interdisciplinaridade.

Atuei na sala de aula em conjunto com a Prof.^a regente Flávia Camila Gomes. Desenvolvemos o projeto por meio das aulas de Língua Portuguesa, no qual trabalhamos o gênero textual biografia

e entrevista, trabalhamos em Artes as pinturas de artistas brasileiros que fizeram o seu autorretrato e, por meio de Geografia e História, contextualizamos os alunos com os seus antepassados, desde a colonização, trabalhando também questões étnico-raciais, de pertencimento e de valorização cultural.

Assim, conseguimos produzir as biografias de cada aluno, por meio do auxílio dos familiares, além da construção do autorretrato dos mesmos. Por exemplo, para se trabalhar com o autorretrato, levei para a sala de aula alguns pintores famosos, que faziam parte do projeto de outras PIBIDIANAS, que se encontravam em salas diferentes.

Em História e Geografia os alunos estavam aprendendo sobre o descobrimento do Brasil, a entrada dos portugueses e a dominação das terras e dos indígenas. O que possibilitou que eu pudesse trabalhar com os alunos a questão da miscigenação do povo brasileiro, o que acarretou na formação da nossa cultura, e explicar que é por meio da história que compreendemos que algumas pessoas têm cabelos lisos, outras os cabelos são afros, algumas pessoas o tom de pele é mais claro, em outras a melanina se faz mais presente, acarretando em um tom de pele mais escuro. Tudo isso foi importante para o desenvolvimento do projeto e para quebrar alguns preconceitos que já estão enraizados nas crianças. Ao desenvolver a pigmentação de cada aluno para a produção do autorretrato, os alunos não se aceitavam como negros, queriam pigmentar o papel o mais perto da “cor de pele” estabelecidos por eles, que seria um rosa claro. Com a explicação das origens brasileiras e das nossas ascendências, foi mais fácil cada um se reconhecer da forma como se via no espelho e, o essencial, se aceitar e aceitar o outro da forma como ele é. Como afirma Schwarcz (2013, p.29) em seu livro “Nem preto, nem branco, muito pelo contrário”, a questão racial se vincula diretamente com a identidade, sendo tratada como falta da mesma. Ou seja, desde a colonização, os negros são tratados como seres sem pertencimento, sem identidade, como se a miscigenação os fizesse perder a sua identidade, e isso é reflexo da realidade encontrada na sala de aula,

na dificuldade de um aluno negro se identificar e se reconhecer como negro, sem sequer questionar ou titubear, pois não foi essa a educação transferida da sociedade para o estudante. Para ele, quanto mais esbranquiçado, ou clarinho, melhor é. E eu, como estudante branca, enxergar essa realidade doeu. E ainda dói.

Para complementar a aula, a professora ainda levou o livro “O cabelo de Lelé” (BELEM, 2007), que explicava para a menina o seu cabelo era crespo e como ela devia amá-lo pela história que existe por trás do mesmo.

O trabalho com o livro foi de extrema importância, pois em uma sala onde a maioria tinha cabelo afro ou cabelo cacheado, é crucial que essa afirmação sobre beleza e identidade seja reforçada a cada dia. Jarid Arraes, uma cordelista nordestina, retrata muito bem, por meio do seu cordel “Quem tem crespo é rainha” o quanto as meninas sofrem com seus cabelos que não estão no padrão europeu estabelecido pela sociedade. Pude presenciar isso de perto quando, ao reparar na sala de aula, todas as crianças usavam os cabelos amarrados bem esticados, ou já alisados.

No artigo de Gomes (2002), “Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural?” Há uma discussão importante que retrata os processos educativos que acontecem dentro e fora da escola, que contribuem diretamente para a formação da identidade negra. E foi por meio dessa leitura que voltei meu olhar para os cabelos puxados em um rabo de cavalo.

Além dessa experiência com o livro que me rendeu diversos questionamentos, levei para a sala uma atividade com a música “Pindorama”, composição da banda “Palavra Cantada”. Foi bastante interativa, pois o aluno com autismo na sala gostou muito da proposta e quis participar da atividade. Preparei a letra da música com alguns recortes que faziam parte também da última aula de História e Geografia que estive presente. A ideia era que os alunos ouvissem a música e completassem as palavras que estavam faltando, após completadas, eu perguntaria à classe se alguém sabia o significado das palavras e, caso não soubessem, eu explicaria. Foi uma atividade que pude perceber a atenção que os

alunos tiveram para poder fazer o que foi proposto, o que me deixou bastante motivada.

Achei coerente trabalhar uma música com a turma, pois, como afirma Betti:

A música é uma ferramenta que colabora para a formação integral da criança, com ela a criança tem acesso ao mundo lúdico onde a mesma se expressa e cria e o mundo das letras, ensinar utilizando a música como um meio de valorizar uma peça musical, o teatro os concertos, conhecendo assim os vários gêneros musicais, construindo assim uma autonomia, criatividade e a produção de novos conhecimentos. (BETTI, 2013, p. 741).

Eu e a professora tínhamos como objetivo final do projeto a realização da biografia de cada aluno, juntamente com o autorretrato.

Os desenhos das crianças, assim como todas as suas formas de expressão podem ser considerados um reflexo da sua criatividade infantil, pois são os registros dos seus sentimentos e das suas percepções do meio, o que proporciona ao professor um modo de compreender melhor seu aluno e assim ajudá-lo, pois “a arte infantil faculta-nos não só a compreensão da criança, mas também a oportunidade de estimular seu desenvolvimento, através da educação artística. (COLETO, 2010 p.147).

Para isso, as aulas de português também foram exploradas no seu limite da interdisciplinaridade. Os alunos estavam aprendendo sobre substantivo e adjetivo e, para tornar a aula mais interativa e dinâmica, eu e a professora propusemos para a sala uma atividade que ajudaria a identificar os adjetivos e que seria importante para o desenvolvimento da biografia. Os alunos colocaram as cadeiras de forma a ficar uma meia lua na sala e, com uma folha de papel, fizemos a “Folha das Qualidades”, onde cada aluno teria que escrever uma qualidade do coleguinha na folha e, depois, passaria a folha para frente. Assim, na hora de escrever a biografia, os alunos saberiam suas qualidades que são vistas pelos próprios colegas e, além de tudo, contribui para melhorar a autoestima das crianças. Foi uma atividade que eu participei juntamente com a professora e fiquei extremamente contente com cada adjetivo que recebi das

crianças. Logo depois, foi trabalhado os substantivos com os alunos por meio de um texto que também retratava a importância de saber respeitar as diferenças nas outras pessoas, levado pela professora.

A partir de todo esse trabalho de duração de um ano, pude perceber o quão grandioso é o tema diversidade, o quão importante e essencial é trabalhar com a interdisciplinaridade na sala de aula, principalmente ao envolver temáticas tão presentes e polêmicas no nosso meio.

É importante analisar e buscar aplicar o que o curso de Licenciatura em Pedagogia tem a nos oferecer para que possamos colaborar e ajudar a enriquecer aquilo que o professor da sala de aula já planejou para a turma. O PIBID é um programa que visa essa ligação do futuro docente com a docência já existente e o trabalho a ser ministrado pelo mesmo. Essa troca mútua de conhecimento do licenciando com o professor e o próprio contexto da sala de aula possibilita uma formação mais humanizada, voltada para o aluno, o seu entorno e suas necessidades. É o momento que o(a) pibidiano(a) tem o contato direto com a realidade escolar e pode adaptar o conteúdo de acordo com a necessidade ali apresentada.

Isadora, em seu período como voluntária do PIBID, trabalhou com dois temas diferentes de projeto, sendo o último o enfoque aqui retratado, acerca da diversidade e africanidades.

Sendo assim, para o último tema, africanidades, tive a oportunidade de abordá-lo em apenas três meses, o que, de certa forma, delimitou o que eu poderia ministrar a eles. Meu objetivo principal foi trabalhar ludicamente com o tema, levando atividades divertidas, as quais os alunos poderiam se interessar mais e, também, tratar do tema de forma interdisciplinar.

Em História discutimos a chegada dos portugueses ao Brasil, a dominação destes sobre os nativos que se encontravam no país, assim como a vinda dos africanos e como foram tratados pelos portugueses e, posteriormente, foi discutido a cultura africana trazida ao Brasil e como ela faz parte da história e da diversidade existente no nosso país. De acordo com Souza:

A ideia da diversidade brasileira e da contribuição que as etnias trouxeram ao país, também são postulados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), em incentivo à valorização dessas influências na formação da sociedade brasileira, reconhecendo assim, sua autenticidade, de maneira que o ideal democrático, no qual todos e todas tenham direito à dignidade e liberdade enquanto cidadãos, e acima disso, como seres humanos, faça parte dos conteúdos escolares. (SOUZA, 2013, p.118).

Em Geografia trabalhamos com os diferentes países, Brasil, Portugal e o continente africano, que engloba diversos países, tendo a divisão de África do Sul e África do Norte, o que os alunos achavam que era um local só. Na parte de Português realizamos algumas escritas, incluindo a reescrita de contos africanos. Trabalhamos também com dois livros sobre esse tema, o primeiro foi “Obax” (NEVES, 2010), que retrata uma árvore típica da África, o Baobá, então, os alunos foram separados em grupos e cada grupo fez seu próprio Baobá, com tinta, papel e pratos de papel, trabalhos esses que foram expostos em sala de aula até o final do semestre; e o segundo livro foi “O que há de África em nós” (ALBUQUERQUE; FRAGA, 2013), que aborda diversas questões importantes desde a história da África, até a influência cultural deles no Brasil, como as invenções, a escrita e a música. A tecnologia foi uma ferramenta que utilizei também, apresentando aos alunos vários vídeos que ajudariam na abordagem do assunto e também a transmissão de um filme chamado “Khumba” (Anthony Silverston, 2013), de origem africana, sobre a vida de animais no continente, e nesse dia os alunos levaram pipoca, tornando o ambiente e o momento mais prazeroso. Além de termos realizado a produção de máscaras africanas a partir de tinta e papelão, mostrando a beleza dessa tradição tão importante e cheia de significados para a África.

O meu objetivo, além da ludicidade, foi buscar combater o preconceito estrutural existente na sociedade e mostrar às crianças que não existe apenas a cultura europeia trazida inicialmente pelos portugueses, mas diversas culturas ao redor do mundo e a importância de conhecê-las e, principalmente, respeitá-las, afinal, cada uma tem suas singularidades, seu valor e sua história,

merecendo respeito igualmente. E ao longo desses meses, pude perceber como alguns alunos sabiam mais a respeito do tema, enquanto outros não tinham muita ciência, uns mostraram mais curiosidade, assim como outros não se interessaram tanto, mas acredito que todos compreenderam a necessidade de respeitar e apreciar a diversidade.

Uma aula lúdica desafia tanto aluno, quanto professor, transformando-os em sujeitos ativamente participativos do processo pedagógico que os envolve, influenciando não só na forma como o professor ensina, mas na maneira como o aluno concebe o que está sendo ministrado e qual o seu papel nesse processo. (ALVES; SANTOS, 2013, p.6).

Portanto, ao trabalhar com o tema africanidades, que se encaixa em diversidades, conforme Alves e Santos (2013), pude perceber que é uma área muito ampla, tendo muitos assuntos a discutir e abordar em todos os anos escolares e com todos os alunos, tratando assuntos polêmicos e atuais, de forma interdisciplinar. Com isso, o curso de Licenciatura em Pedagogia tem também a responsabilidade de abordar as diversidades com os graduandos, visando uma formação completa de docentes preparados para discutir temas tão importantes como esse no seu futuro de docência. E o PIBID vem dando a oportunidade de educandos entrarem em contato com esse futuro logo cedo, possibilitando uma formação integral e humana a partir dessa troca de experiências e conhecimentos.

Objetivo do PIBID e sua relação com a aprendizagem da profissão docente

Mariah:

O PIBID foi, para mim, uma oportunidade enriquecedora de obter meu primeiro contato com a prática docente. A partir dele, pude vivenciar tanto o lado teórico-prático da função do pedagogo, quanto o lado sensível que estar tão perto de um ambiente escolar

me despertou. Para mais, esse programa moldou de maneira significativa minha concepção sobre responsabilidade, pois eu tinha a noção de que outros indivíduos esperavam algo de mim e me depositavam sua confiança. Logo, posso afirmar que, com certeza, o PIBID foi uma das coisas as quais mais me fez sair da minha zona de conforto, porém, depois que aceitei sair dela, pude ver a imensidão que me esperava “lá fora” como futura professora.

Maria Eduarda:

O PIBID foi um marco na minha vida como estudante e futura docente, visto que foi por meio dele que tive meu primeiro contato com a sala de aula “do outro lado”, permeando a visão do professor, e não do aluno. Além da incrível oportunidade de passar 18 meses ao lado de pessoas bastante competentes e uma escola estruturada, a recepção e o carinho dos alunos foram fundamentais para a “confirmação” da minha escolha do curso. A partir da inserção no PIBID, as aulas, os seminários e as apresentações exigidas pela graduação se transformaram em situações corriqueiras, que não exigia muito esforço para que o desempenho diante da sala de aula fosse eficaz. E, diante disso, eu só tenho a agradecer a oportunidade de me adentrar ao universo paralelo do aluno em tão pouco tempo de graduação, contudo, o projeto foi essencial para confirmar meu futuro como docente.

Isadora:

O PIBID se fez presente na minha vida muito antes de eu imaginar, logo no meu 1º semestre na graduação fui selecionada a participar desse Programa como voluntária, eu faria inserções em uma escola pública para uma turma de 4º ano. A ideia de estar do “outro lado” da sala, ministrando aulas e ensinando algo aos alunos foi algo que me assustou no começo, mas que ao decorrer das semanas, foi se mostrando mais fácil e também prazeroso. As crianças foram se abrindo e mostrando mais confiança com a minha

presença em sala, além da afetividade que se criou entre nós. Foi um período curto, de alguns meses, mas que se mostraram de extrema importância para a minha formação acadêmica e pessoal. Considero um privilégio ter tido a possibilidade de adquirir todas as experiências e os conhecimentos neste período, que com certeza, levarei para a vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos relatos de experiências e com a vivência que a graduação e o PIBID nos proporcionaram, é visível que a temática da diversidade é fundamental nas discussões sociais, sejam elas escolares ou não, pois o nosso país é reflexo da miscigenação e da diversidade e deve ser valorizado e explorado em seu máximo, quando se trata desses quesitos. Estudar diversidade e proporcionar projetos voltados para essa temática, com enfoque na interdisciplinaridade, nos garantem uma nova percepção de mundo pelas crianças e até mesmo por nós, que estamos em contato direto com essa aprendizagem, observando e analisando o quão rico é o processo de transformação e valorização do saber, em especial quando este nos revela traços característicos que compõe a sociedade brasileira em sua maioria.

Logo, esse período de tempo em que fomos contempladas pela oportunidade de participação no projeto PIBID trouxe um incomensurável enriquecimento para nossa formação pessoal e profissional. Ao longo de nossa trajetória houve muitos desafios e conquistas pedagógicas e, além disso, criamos laços com as professoras e os alunos e colecionamos momentos, os quais permanecerão eternamente em nossa memória.

Nossos sinceros agradecimentos a todos que tornaram essa experiência possível.

REFERÊNCIAS

AGOSTINHO, Cristina. COELHO, Ronaldo S. **Rapunzel e o Quibungo**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

ALBUQUERQUE, Wlamyra; FRAGA, Walter. **O que há de África em nós**. Editora Moderna, 2013.

ALVES, Hilana de Oliveira; SANTOS, Maele dos. **O lúdico e o ensino de História**. In: XXVII Simpósio Nacional de História, Natal, p. 1-9, julho 2013. Acesso em: novembro 2019, http://www.snh2013.anpuh.org/resources/anais/27/1365644931_ARQUIVO_TrabalhoXXVIISNH-MaeledosSantosPereiraBarbosa-HilanadeOliveiraAlves.pdf

BELÉM, Valéria. **O cabelo de Lelê**. Companhia Editora Nacional, 2007.

BETTI, Leilane Cristina Nascimento; SILVA, Deise Ferreira da; ALMEIDA, Flávio Fernandes de. **A importância da música para o desenvolvimento cognitivo da criança**. Revista Interação, v. 12, 2013.

COLETO, Daniela Cristina. **A importância da arte para a formação da criança**. Revista Conteúdo, v. 1, n. 3, p. 137-152, 2010.

GADOTTI, Moacir. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul. 2000. p.41. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/spp/a/hbD5jkw8vp7MxKvfvLHsW9D/?lang=pt&format=pdf>>. Acesso em Abril 2020.

GOMES, Nilma Lino. **Educação e diversidade cultural: refletindo sobre as diferenças presentes na escola**. 1999.

GOMES, Nilma Lino. **Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural?**. Revista brasileira de Educação, n. 21, p. 40-51, 2002.

Palavra Cantada. Pindorama. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=jZtoNaeqBpw>> Acesso em: Setembro de 2019.

KHUMBA. Direção de Anthony Silverston. África do Sul: Triggerfish Animation Studios, 2013. 85 min.

NEVES, André. **Obax**. Editora Brinque-Book, 2010.

PIAGET, Jean; GRÉCO, Pierre. **Aprendizagem e conhecimento**. Freitas Bastos, 1974.

PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. **Educação em Ciências na Escola Democrática e as Relações Étnico-Raciais**. Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências, p. 329-344, 2019.

SAVIANI, Dermeval. Sobre a natureza e especificidade da educação. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, v. 7, n. 1, p. 286-293, 2015.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Nem preto nem branco, muito pelo contrário: cor e raça na sociabilidade brasileira**. Editora Companhia das Letras, 2013.

SIQUEIRA, Alexsandra et al. **Práticas interdisciplinares na educação básica: uma revisão bibliográfica-1970-2000**. ETD-Educação Temática Digital, 2008.

SOUZA, Paulo César Antonini de. **Percepções acerca das africanidades no educar-se**. In: Seminário de Pesquisas em Práticas Sociais e Processos Educativos. São Carlos, UFSCar, p.114-125, 2013. Disponível em: <<http://www.ufscar.br/~defmh/spqmh/pdf/2013/souza.pdf>> Acesso em: novembro 2019.

VIII

UMA CONTRIBUIÇÃO À CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA A PARTIR DE REFLEXÕES ACERCA DAS DIVERSIDADES

Isabela Solovijovas Santos¹

Letícia Nardi²

INTRODUÇÃO

Este capítulo tem por finalidade descrever os projetos realizados pelas autoras participantes do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), durante o segundo semestre de 2019, constituídos mediante inserções semanais em salas de primeiros anos do ensino fundamental na E.M.E.B Arthur Natalino Deriggi, escola da rede municipal de São Carlos - SP, localizada em um bairro considerado distante do centro.

Devido aos objetivos em comum nos projetos de ambas, foi possível fazer uma intersecção dos trabalhos desenvolvidos individualmente para restabelecer uma temática principal e discorrer sobre ela de maneira conjunta. Desse modo, pretende-se relatar os resultados dessa intersecção, que tem foco na reflexão sobre as diversidades e contribuição para o processo de formação identitária dos alunos a partir de uma prática interdisciplinar.

¹ Graduanda do curso de licenciatura em Pedagogia na UFSCar – Universidade Federal de São Carlos, *campus* São Carlos. E-mail: isabela.solo@hotmail.com

² Graduanda do curso de licenciatura em Pedagogia na UFSCar – Universidade Federal de São Carlos, *campus* São Carlos. E-mail: leticia_nardi@hotmail.com

TEMÁTICA PRINCIPAL

É sabido que a sociedade brasileira é rica em pluralidades, e dentre elas, encontram-se as diversidades culturais e étnico-raciais, as quais possuem respaldo no Preâmbulo e no inciso IV do artigo 3º da Constituição Federal:

Nós, representantes do povo brasileiro, reunidos em Assembléia Nacional Constituinte para instituir um Estado Democrático, destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, **pluralista e sem preconceitos**, fundada na harmonia social e comprometida, na ordem interna e internacional, com a solução pacífica das controvérsias, promulgamos, sob a proteção de Deus, a seguinte CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL. (BRASIL, 1988, s/p, grifo nosso).

Promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. (BRASIL, 1988, s/p).

A escola, sendo um ambiente educativo, possui o papel de promover, através de ações pedagógicas e objetivos bem definidos, reflexões sobre inúmeras temáticas, mas, principalmente, as relacionadas às diversidades encontradas no meio social, pois a formação de uma sociedade mais justa e democrática está diretamente atrelada à educação oferecida pela escola, visto que, a maior parte dos indivíduos a frequentam, frequentaram ou frequentarão em algum momento de suas vidas.

Com isso, passaram a existir legislações que fortaleceram e legitimaram a implementação dessas discussões nos currículos escolares, como a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena (Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008), a definição do dia 20 de novembro como o Dia Nacional da Consciência Negra (Lei nº 12.519), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96), além de documentos, como a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) e Diretrizes Curriculares Nacionais (1996).

São destacadas, portanto, as necessidades de se trabalharem as identidades dos alunos, permeando assuntos que abarcam o reconhecimento das diversidades, a autoaceitação (individual e de seu grupo social) e o respeito ao outro. Em suma, é observado como a autoconfiança e autoestima estão diretamente relacionadas ao desenvolvimento pessoal das crianças.

Desse modo, buscou-se, a partir deste artigo, pontuar e descrever atividades realizadas com as crianças que objetivaram fomentar tais discussões acerca da pluralidade e diversidade. Para isso, apresentam-se, neste material, a metodologia utilizada, o desenvolvimento e os resultados (com figuras ilustrativas) e, por fim, as considerações finais em conjunto com as contribuições do PIBID para a formação docente.

METODOLOGIA

Antes de apresentar os procedimentos metodológicos utilizados nas inserções selecionadas, é importante evidenciar que durante o período em que os projetos das autoras foram desenvolvidos, a escola possuía um projeto institucional que abarcava todos os anos, do 1º ao 5º, denominado “Clubinho do Livro”, realizado em conjunto com o PIBID da educação especial, com finalidade de incentivar a leitura e demonstrar que a mesma pode ser muito prazerosa. Dessa forma, os projetos desenvolvidos em sala de aula devem inserir, de alguma forma, o projeto aderido em âmbito institucional.

Portanto, as metodologias utilizadas compreendem diversas leituras de livros para a faixa-etária e posterior diálogo sobre eles, bem como rodas de conversa, apresentação em *slides*, construção de materiais, registro escrito ou desenho em papel e dinâmicas.

DESENVOLVIMENTO E RESULTADOS

Assim como fora restabelecida a temática principal na junção dos projetos individuais das autoras, foi definida uma ordem para

apresentação das atividades selecionadas, de forma a elucidar uma sequência pedagógica.

Atividade musical “O meu nome eu vou falar”

Inicialmente, com objetivo de introduzir o projeto e estreitar as relações pessoais entre os alunos e a pibidiana, realizou-se uma atividade musical intitulada “O meu nome eu vou falar” de Marcelo Serralva (2019), cuja finalidade era a apresentação dos nomes de cada um, portanto, a participação de todos foi necessária. Com base nessa interação, foi possível iniciar discussões acerca dos nomes próprios e dar sequência às futuras atividades planejadas.

Ficha Pessoal

Utilizando cartolina branca e canetinha azul, foram anteriormente confeccionadas as chamadas “Fichas Pessoais”, para que fossem preenchidas pelos alunos no decorrer das inserções, e, quando finalizadas, expostas em um varal localizado ao fundo da sala, possibilitando o compartilhamento do que fora produzido. O objetivo dessa atividade era, através de discussões em sala de aula, fomentar reflexões nas crianças a respeito de quem são: nomes, sobrenomes, idades, características físicas, preferências pessoais (brincadeira preferida). Ou seja, proporcionar um inicial pensar sobre si. É importante destacar que a realização das atividades perpassou discussões importantes, como a significação dos termos “preconceito” e “discriminação”. A consolidação dos objetivos foi observada nas discussões ocorridas e na conclusão da própria Ficha Pessoal. Desse modo, destaca-se uma das fichas durante o processo de construção.

Figura 1: Ficha pessoal incompleta de um aluno

The image shows a hand-drawn personal form titled "FICHA PESSOAL". The form is divided into two main columns. The left column contains four text boxes with the following labels and handwritten entries: "NOME: W. JER.", "SOBRENOME: R. DOS FERREIRA SILVA", "IDADE: 7 ANOS", and "BRINCADEIRA PREFERIDA:". The right column contains two rectangular boxes. The top box contains a simple drawing of a person's face with a mustache and a small object in their hand. The bottom box is empty.

Fonte: Acervo das autoras.

Brincadeiras

As brincadeiras foram trabalhadas buscando explorar a diversidade encontrada em uma ação tão presente no cotidiano das crianças. Assim, através de discussões em sala de aula, foi feito um levantamento dos conhecimentos dos alunos sobre quais brincadeiras e brinquedos conheciam e foram esclarecidas ideias a respeito de suas preferências, comparações entre o brincar antigo e o atual, bem como o destaque e exemplificação das variadas brincadeiras encontradas ao redor do mundo, oriundas de diferentes países. Nas figuras 2 e 3 é possível observar a ocorrência de uma brincadeira e a construção de um brinquedo com materiais recicláveis ou de fácil acesso, ambos antigos.

Figura 2: Brincadeira em roda “Escravos de Jó”



Fonte: Acervo das autoras.

Figura 3: Construção do brinquedo bilboquê.



Fonte: Acervo das autoras.

Leitura e conversação do livro infantil “Tudo bem ser diferente”

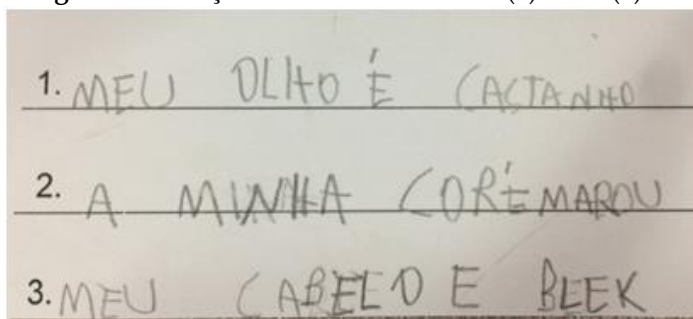
O livro, intitulado “Tudo bem ser diferente”, escrito por Todd Parr (2002), possui pequenos textos e ilustrações que tratam

questões importantes de forma lúdica, compreendendo assuntos como as diferenças familiares (membros, adoção, separação); regionais; físicas; assim como as diferenças de personalidade, sonhos e desejos. A leitura foi realizada com o objetivo de promover discussões acerca do respeito e de quão benéficas são as diferenças entre os indivíduos, visto que, ser diferente, é ser humano. Também, explicitar que, independentemente de tais diferenças, todos são cidadãos e devem exercer seus direitos. As imagens e descrições trazidas no livro permitiram que as crianças identificassem e reconhecessem tais diferenças, considerando os diversos comentários que surgiam durante a leitura.

Dinâmica das características

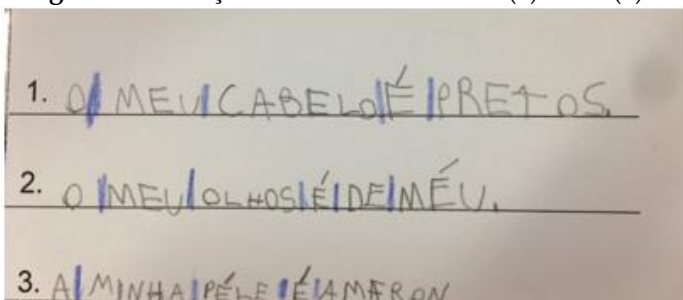
Para a realização da dinâmica, foi entregue um pequeno pedaço de papel com três linhas para cada um dos alunos, os quais teriam de escrever três de suas características. Depois de escrito, os papéis foram entregues à pibidiana, que os leu em voz alta para que os colegas identificassem quem é a partir da descrição que o aluno fez sobre si. A maioria das crianças descreveu suas características físicas, relacionadas à cor da pele, cor dos olhos, ao estilo de cabelo, etc. Nas figuras 4 e 5 é observada a referida atividade realizada por duas crianças.

Figura 4: Descrição das características do(a) aluno(a) A.



Fonte: Acervo das autoras.

Figura 5: Descrição das características do(a) aluno(a) B.



Fonte: Acervo das autoras.

Leitura e conversação do livro infantil “A cor de Coraline”

A leitura do livro “A cor de Coraline”, escrito por Alexandre Rampazo (2017), foi feita com o objetivo de problematizar a nomeação “cor de pele” atribuída ao lápis de cor salmão ou rosa claro. Tal nomeação equivocada demonstra o “racismo nas minúcias do cotidiano escolar, dentre as quais estava o preconceito contra a cor, o cabelo, enfim, contra o fenótipo da estética negra” (RAMOS, 2014, p. 46). A nomeação “cor de pele” se encontra em um contexto em que:

[...] a caixa de lápis de cor era comercializada com esse nome [...] A indústria cultural emerge como propagadora de valores e ideologias que impulsionam e movimentam sentimentos, sonhos e desejos por vezes perversos e contraditórios com a realidade que é diversa em sentidos culturais, sociais e econômicos. (PINHO et al., 2017, p. 126).

O livro é construído a partir da pergunta de Pedrinho à Coraline “Me empresta o lápis cor de pele?”. Coraline fica sem saber qual lápis emprestará-lo, pensando “De que pele será que Pedrinho está falando?”. Nesse contexto, a história descreve todo o pensamento de Coraline acerca dos diferentes lápis que poderiam ser emprestados. Por fim, o lápis que Coraline empresta ao amigo é o marrom, o mais parecido com a cor de sua pele.

Após a leitura do livro, foi realizada uma conversa a respeito e discutido sobre as cores de pele que existem e não são representadas pelo lápis salmão, levantando questionamentos, tais quais: A sua cor de pele se parece com a cor desse lápis? Faz sentido chamá-lo de “cor de pele” se ele não representa a todos? Foi apresentado, então, a caixa de giz de cera “PintKor” da Uniafro em parceria com a Koralle às crianças.

Leitura e conversação do livro infantil “Minha família é colorida”

Com o objetivo de refletir sobre o meio familiar em que estão inseridas e instigar a descoberta da origem das crianças, foi escolhido um material que abordasse esse assunto concomitantemente com a temática étnico-racial. A princípio, os alunos foram levados ao pátio da escola e acomodados em roda, então a pibidiana iniciou a inserção com a leitura do livro “Minha família é colorida”, da autora Georgina Martins (2011), cujo protagonista é Ângelo, um menino afrodescendente bastante curioso, que ao notar as diferenças entre seus familiares “[...] o meu cabelo não ‘vua’, o da minha avó Marli ‘vua’, o seu ‘vua’, o do Camilo ‘vua’ um pouco, e o do meu pai, não” questiona sua mãe, que decide contar a história de sua família desde seus bisavós. O livro é um material bastante rico, uma vez que:

Contribui para a ressignificação da identidade negra e contempla a realidade étnico-racial de nosso país. A forma como o personagem principal, Ângelo, é caracterizado, em sua dimensão interior – expondo suas dúvidas quanto à sua cor, a sua origem – e exterior, à medida que suas características físicas são descritas de maneira positiva, valoriza seus traços de miscigenação. (SALDANHA et al., 2012, p.8).

Após a leitura, foi significada a palavra família e discutida qual a sua função e importância, bem como seus constituintes. Os debates atravessaram assuntos como os sentimentos das crianças em relação às suas famílias e, principalmente, às diversas configurações familiares existentes (“infinitas” combinações entre

raças, gêneros, número de indivíduos e outros). Para concluir a atividade, as crianças realizaram, individualmente, em folhas brancas, desenhos que representassem suas famílias e os expuseram no varal ao fundo da sala de aula. A figura 6 é um desenho realizado por uma das crianças representando sua família.

Figura 6: Desenho do(a) aluno(a) C representando a própria família



Fonte: Acervo das autoras.

Livro “Personalidades mundiais” e imagens projetadas.

Foi realizada a leitura do livro intitulado “Personalidades mundiais”, confeccionado por alunas da graduação em licenciatura em pedagogia da Universidade Federal de São Carlos, na disciplina “Didáticas e Educação das Relações Étnico-Raciais”. O livro traz como resumo o seguinte trecho:

Com o objetivo de apresentar a diversidade étnica e social de exemplares que fazem a diferença nos dias atuais, neste livro, separamos 8 personalidades que deixaram sua marca tanto dentro do país onde nasceram quanto pelo mundo afora. (BENEDICTO et al., s/d, p. 1).

O livro, mostrado na figura 7, traz, portanto, uma pequena descrição de quem foram: Luiz Gama, Carolina de Jesus, Mae Jemison, Paulo Freire, Malala Yousafzai, Barack Obama e Sandra Oh.

Figura 7: Descrição de Carolina de Jesus e Mae Jemison no livro “Personalidades mundiais”



Fonte: Acervo das Autoras.

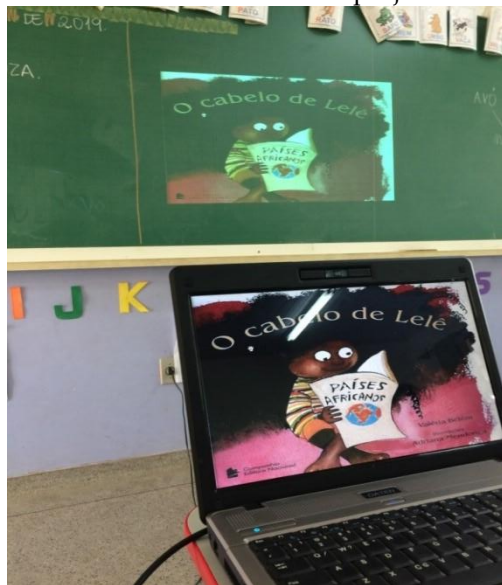
A fim de melhor apresentar essas personalidades, utilizou-se um datashow para projetar suas reais faces. Além disso, dispõe-se do auxílio de um globo terrestre para demonstrar o país e continente de origem das mesmas. Foram inúmeras as discussões que o livro proporcionou, além de promover a representatividade.

Leitura e conversação do livro “O cabelo de Lelê”

A última inserção, escolhida para compor o capítulo, diz respeito à leitura do livro “O cabelo de Lelê”, escrito por Valéria Belém (2007). Sobre a literatura infantil afro-brasileira, essa “[...] colabora para a construção de um imaginário infantil em que a criança se sente representada em um enredo cujo personagem principal é negro, o que permite que ela reconheça sua origem e

construa uma identidade positiva de si.” (Gonçalves e Moura, 2016, p. 6 *apud* Silva, 2010)

Figura 8: Livro “O cabelo de Lelê” projetado na lousa



Fonte: Acervo das autoras.

Nesse livro, a protagonista é uma menina de cabelo crespo, que durante toda a narração da história, busca compreender o motivo de seus cabelos serem dessa forma. No desfecho, Lelê descobre que se devem à sua ancestralidade africana e passa a amar o que vê, pois “ela se reconhece como parte de uma cultura e passa a atribuir valor à sua herança étnica.” (GONÇALVES; MOURA, 2016, p. 6)

Com a leitura, foi possível valorizar os cabelos de Lelê, símbolo de sua afrodescendência. Além disso, foram utilizados outros recursos, como o globo terrestre e uma boneca muito parecida com Lelê, confeccionada por uma das autoras como trabalho final da disciplina “Didáticas e Educação das Relações Étnico-Raciais”. O globo fora aproveitado para localizar o continente Africano, demonstrar a sua grandeza e promover uma conversa acerca de suas riquezas, diversidades e marcas presentes na sociedade brasileira, como representado pela figura 9. A figura

10 mostra uma criança abraçando a boneca parecida com a personagem Lelé.

Figura 9: Crianças explorando o Globo terrestre



Fonte: Acervo das autoras.

Figura 10: Aluna segurando a boneca semelhante à Lelé



Fonte: Acervo das autoras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização das referidas atividades foi dada após ser observada a necessidade de introduzir, no cotidiano escolar, discussões acerca da pluralidade cultural e étnico-racial encontrada na sociedade brasileira, de modo a fortalecer a construção das identidades pessoais das crianças através do fomento de reflexões.

A sociedade, por valorizar certos grupos (NOGUEIRA et al., 2008), deixa de oferecer, no dia a dia, materiais capazes de representar as diversidades existentes, desencadeando a falta de questionamentos sobre o que é visto como normal, comum, bonito e outros. A escola deveria ser um espaço entre tantos outros para a desconstrução e reflexão sobre a sociedade, mas acaba se tornando um dos únicos que permitem isso, aumentando assim sua responsabilidade, principalmente por ser um ambiente frequentado por inúmeras e diversas pessoas.

Trazer as reflexões de uma maneira mais lúdica e interdisciplinar às crianças facilita a compreensão sobre o assunto e desencadeia um melhor entendimento sobre quem são, promovendo, assim, autoconfiança e autoaceitação, bem como o respeito às diferenças encontradas nos outros indivíduos.

Visto isso, o papel do docente se torna fundamental e tão necessário quanto o do aluno, pois partirá dele a iniciativa de, de modo acessível, instigar reflexões, estimular debates entre diferentes pontos de vistas e oferecer respostas e esclarecimentos às questões apresentadas.

A desconstrução e reflexão sobre padrões sociais é um processo minucioso que deve ser trabalhado com as crianças para que possam construir, a partir disso, suas próprias opiniões e visões de sociedade, ou seja, sua identidade e autonomia como indivíduo e cidadão, baseadas na aceitação e respeito às diversidades.

A construção de conhecimentos em conjunto com as crianças torna-se, então, prazeroso e esclarecedor, pois oferece a possibilidade da construção de uma sociedade menos desigual a partir de pessoas conscientes em relação ao funcionamento social,

destacando, dessa forma, a importância de cada parcela citada anteriormente nesse processo educativo.

Por fim, é importante destacar a imensa contribuição do PIBID para formação docente, pois o programa aproxima a Universidade das escolas públicas de Educação Básica, reconhecendo, essas últimas, como espaços de formação e garantindo mais aprofundado conhecimento do funcionamento desses espaços, que correspondem ao principal ambiente de trabalho dos atuais licenciandos e futuros docentes. Além disso, propicia a aprendizagem com e na prática, mediante a vivência no cotidiano escolar, criação de vínculo com professores e alunos, planejamento necessário para as inserções que auxiliam na construção da identidade docente e afirmação da profissão.

REFERÊNCIAS

BELÉM, Valéria. **O cabelo de Lelé**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2007.

BENEDICTO, Bruna Luísa F. et al. **Personalidades Mundiais**. Não publicado.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Centro Gráfico, 1988. Disponível em: https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/con1988_08.09.2016/CON1988.pdf. Acesso em: jan. 2021.

BRASIL. Lei nº 12.519/2011 - **Institui o Dia Nacional de Zumbi e da Consciência Negra**. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/12519.htm. Acesso em: jan. 2021.

BRASIL. Lei nº 9394/96 - **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: jan. 2021.

BRASIL. Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001. **Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.** Diário Oficial da União. Brasília, DF, 10 jan. 2001.

BRASIL, **Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003.** Disponível: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm>. Acesso em: 31 mai. 2020.

BRASIL. **Lei 11.645, de 10 de março de 2008.** Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm>. Acesso em: 31 mai. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional comum curricular.** Brasília, DF, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>>. Acesso em: jan. 2021.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais. **Pluralidade cultural e orientação sexual.** Brasília, MEC, vol. 10, 1997.

DE MIRANDA, Simão. Afeto e auto-estima nas relações interativas em início de escolarização. **Linhas críticas**, v. 13, n. 25, 2007.

GONÇALVES, Thaís; MOURA, Paula. Literatura infantil e identidade: Análise da obra “O cabelo de Lelé”. **Revista Científica da FHO**, v. IV, n. 1, 2016.

MARTINS, Georgina. **Minha Família é Colorida.** II. Maria Eugênia. São Paulo: Comboio de Corda, 2011.

NOGUEIRA, Juliana Keller; FELIPE, Delton Aparecido; TERUYA, Teresa Kazuko. Conceitos de gênero, etnia e raça: reflexões sobre a diversidade cultural na educação escolar. **Fazendo Gênero**, v. 8, 2008.

PARR, Todd. **Tudo bem ser diferente.** [S. l.]: Panda Books, 2002.

RAMOS, Tanise Muller. "**Nossos antepassados eram africanos, então somos negros também!**": as intervenções pedagógicas na promoção das relações étnicorraciais e na constituição das identidades discentes. 2014. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, [S. l.], 2014. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/115964/000964729.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 1 jun. 2020.

RAMPAZO, Alexandre. **A cor de Coraline**. 1. ed. Rio de Janeiro: Rocco Pequenos Leitores, 2017. 32p.

PINHO, Vilma et al. O lápis "Cor da Pele", quem tem?: Descrevendo experiências em relações raciais com crianças na educação infantil. **Revista Fórum Identidades**, v. 25, p. 123-142, set-dez 2017.

SERRALVA, Marcelo. **O meu nome eu vou falar**, 2019 (1m53s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=gqZJI7zo8Ek>.

IX

VALORIZAÇÃO DA IDENTIDADE E CULTURA NACIONAIS A PARTIR DO ESTUDO DE ARTISTAS BRASILEIROS

Isabella Porto de Oliveira¹
Mariany Fonseca Garcia²
Regiane Gonçalves Bastos³
Maria Iolanda Monteiro⁴

INTRODUÇÃO

Os projetos descritos neste trabalho foram desenvolvidos em diferentes salas de quinto ano na E.M.E.B. Prof.^a Dalila Galli, uma escola situada no bairro Jockey Clube, em São Carlos-SP, por estudantes do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) do curso de Pedagogia da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Com foco na troca de conhecimento e desenvolvimento de materiais, a Feira de Leitura, o projeto da escola desenvolvido no segundo semestre de 2019 foi um evento que possibilitou a interdisciplinaridade entre as áreas do PIBID presentes na escola, sendo elas a Pedagogia, Educação Especial e Letras.

Cada quinto ano ficou responsável por um(a) pintor(a) brasileiro(a) diferente e os escolhidos pela escola foram: Almeida

¹ Graduanda do curso de licenciatura em Pedagogia na UFSCar - Universidade Federal de São Carlos, campus São Carlos. E-mail: portoisabella1@gmail.com.

² Graduanda do curso de licenciatura em Pedagogia na UFSCar - Universidade Federal de São Carlos, campus São Carlos. E-mail: marianyfonsecagarcia@gmail.com.

³ Graduanda do curso de licenciatura em Pedagogia na UFSCar - Universidade Federal de São Carlos, campus São Carlos. E-mail: bastosregiane@yahoo.com.

⁴ Professora no Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas na UFSCar - Universidade Federal de São Carlos, *campus* São Carlos. E-mail: mimonteiro@ufscar.br.

Júnior¹, Candido Portinari² e Tarsila do Amaral³, sendo um importante para o Realismo - movimento no qual passa a representar o homem do interior, o caipira, em outra perspectiva, - e dois importantes para o Modernismo, mas todos relevantes para a valorização da identidade e cultura nacionais. A partir da biografia dos pintores, análises de suas obras e produções artísticas, discutem-se as realidades e culturas da época em que as pinturas foram feitas, e traz a reflexão ao aluno sobre sua história e seu cotidiano.

A perspectiva de valorização da identidade e cultura nacionais dentro da escola parte da ideia de Educação Patrimonial do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), em que, através da mediação, é possível uma abordagem entre toda a comunidade baseada na partilha de saberes e consequente defesa dos diversos tipos de patrimônios culturais que a sociedade atual concebe. Ou seja, a partir da educação, é possível transformar espaços como museus de arte, por exemplo, em locais acessíveis para a população se reconhecer inserida e obter um resgate da memória e da identidade. O estudo dos artistas brasileiros propostos pela própria escola proporcionou o diálogo entre diversas áreas que normalmente não possuem muito espaço de interação no cotidiano da educação básica, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) traz, como a primeira competência no ensino de Artes dentro do Ensino Fundamental, a importância de se

¹ José Ferraz de Almeida Júnior (Itu, 08 de maio de 1850 - Piracicaba, 13 de novembro de 1899) pintor brasileiro precursor do regionalismo. O dia do artista plástico é comemorado em 8 de maio em sua homenagem. Suas obras mais conhecidas são: O violeiro (1899), Saudade (1899) e seus retratos de Dom Pedro II.

² Candido Portinari (Brodowski, 29 de dezembro de 1903 - Rio de Janeiro, 6 de fevereiro de 1962) foi um artista plástico brasileiro mundialmente reconhecido por suas pinturas. Suas obras mais conhecidas são: Os Retirantes (1944), O lavrador de café (1934) e seus painéis Guerra e Paz (1952-1956).

³ Tarsila do Amaral: (Capivari, 1 de setembro de 1886 - São Paulo, 17 de janeiro de 1973) pintora brasileira nascida em Capivari (SP). Sua obra se destaca em três principais fases: Pau Brasil, Antropofagia e Social. Representa uma grande contribuição para o Modernismo brasileiro. Sua obra mais conhecida é o "Abaporu".

Explorar, conhecer, fruir e analisar criticamente práticas e produções artísticas e culturais do seu entorno social, dos povos indígenas, das comunidades tradicionais brasileiras e de diversas sociedades, em distintos tempos e espaços, para reconhecer a arte como um fenômeno cultural, histórico, social e sensível a diferentes contextos e dialogar com as diversidades. (BRASIL, 2017, p. 198).

Compreender a produção artística local, regional e nacional e contextualizá-la dentro do panorama internacional, reconhecendo assim a importância dela dentro das configurações culturais de um povo, torna o indivíduo mais crítico e, conseqüentemente, mais atento à defesa de seu patrimônio.

Os projetos desenvolvidos pelo PIBID possuem objetivos em comum, sendo eles:

- conhecer a biografia dos artistas trabalhados;
- analisar e refletir o cotidiano do aluno baseado nas obras trabalhadas em sala de aula;
- valorizar a cultura brasileira e sua produção artística;
- promover a interdisciplinaridade entre as áreas de Pedagogia, Artes, Educação Especial e Letras.

A partir desses objetivos, cada sala aprofundou nos detalhes de seu pintor correspondente. A Feira de Leitura da escola Dalila Galli, realizada no dia 18 de outubro de 2019, foi um ambiente propício para o compartilhamento dos saberes conforme os alunos haviam estudado naquele semestre através da dinâmica de funcionamento da mesma. A feira, realizada dentro do ambiente escolar, trazia uma divisão em que as salas de aula se tornaram a infraestrutura de cada exposição, divididas por ano. Desta forma, cada quinto ano expôs suas produções artísticas e informações sobre seus pintores na mesma sala, organizando, autonomamente e em diálogo, a disposição espacial de seus trabalhos. Os visitantes, em sua maioria da comunidade escolar formada por pais, alunos, professores e profissionais da escola, transitavam livremente entre as salas, conhecendo um pouco das atividades desenvolvidas pelas turmas, muitas vezes desenvolvidas em parceria com o PIBID, como é o caso.

Com a finalização do projeto, uma excursão ao Museu Casa de Portinari, localizado no município de Brodowski, interior do Estado de São Paulo, foi realizada, levando as três turmas dos quintos anos e suas respectivas professoras, pibidianas e profissionais da área de educação especial ao museu.

Dessa forma, o presente trabalho irá apresentar as metodologias empregadas em cada sala, para apresentar e produzir atividades a respeito de cada pintor(a), além de mostrar o desenvolvimento das atividades, sua conclusão e apresentação na Feira de Leitura da escola e a realização da viagem ao museu, trazendo reflexões sobre o aprendizado dos alunos e os resultados alcançados.

DESENVOLVIMENTO DOS PROJETOS

A metodologia utilizada em cada projeto possui suas especificidades, mas há pontos em comum como o trabalho de leitura e produção de texto sobre as biografias dos pintores trabalhados, as análises formais e subjetivas das obras e a confecção de materiais para a Feira de Leitura. O trabalho foi realizado durante as inserções das pibidianas, sempre buscando a interdisciplinaridade com as outras áreas presentes na escola, sendo elas a Letras e a Educação Especial, como é o caso das produções de texto com base nas biografias dos artistas e a valorização das potencialidades dos alunos Público Alvo da Educação Especial (PAEE) presentes em cada sala, em todas as atividades.

A interdisciplinaridade é um pilar muito forte dentro do PIBID, estando sempre presente em todo planejamento dos projetos. Segundo Tancredi (2013), em uma mesa no segundo ano do evento sobre o próprio PIBID organizado pela UFSCar - que posteriormente se tornou um artigo - a interdisciplinaridade é um processo de construção dentro da formação de professores. Para a autora, olhando da primeira até a terceira edição do PIBID na UFSCar, foi-se aos poucos esclarecendo o desafio que é a atuação interdisciplinar e como o PIBID é um projeto muito propício para sua realização. Mas, como também mencionado pela autora e

vivenciado na prática pelas pibidianas, a colaboração e as ações colaborativas também são um pilar fundamental e evidentemente auxilia no processo de entendimento de como tornar real a interdisciplinaridade.

Os materiais utilizados nos projetos foram telas para pintura, papéis A4 e A3, cartolina, lápis, borracha, obras dos três artistas, livro Almeida Júnior - Coleção Folha de São Paulo - Grandes Pintores Brasileiros (DIAS, 2013), cola, tesoura, placas de *Medium Density Fiberboard* (MDF), materiais impressos, papel camurça, barbante, fita crepe, fita dupla face, cola quente, canetas de diferentes tamanhos, lápis de cor, tintas, pincéis, giz de cera, papel crepom e um baú sobre Candido Portinari cedido pelo governo do Estado de São Paulo em parceria com o Museu Casa de Portinari para algumas escolas.

As atividades desenvolvidas referentes à Tarsila do Amaral tiveram como ponto de partida a apresentação da biografia da artista, com intuito de contextualizar os alunos ao assunto. Neste sentido, realizou-se a produção de textos individuais e coletivos sobre a vida da artista. Além disso, foram trabalhadas suas fases e obras por meio de vídeos, tertúlias e análise formal das pinturas. Após esta apresentação acerca da vida e obra de Tarsila, foi proposto que os alunos realizassem releituras das principais obras em telas e cartolina, como mostra a Imagem 1, a fim de expor na Feira de Leitura da escola, realizada no dia 18 de outubro de 2019.

Imagem 1: Aluno realizando releitura de obra da Tarsila



Fonte: elaboração própria

No dia da Feira de Leitura, 18 de outubro de 2019, a turma responsável por apresentar atividades referentes à pintora modernista Tarsila do Amaral exibiu as releituras das obras da artista em tela e cartolina, em companhia de cartazes sobre a biografia e fases da referida artista brasileira, além de mostrar sua importância para o Modernismo brasileiro, que foi marcada pela busca do nacionalismo, representação do cotidiano e realidade brasileira da época. Nesse sentido, Moraes (2014, p. 18) afirma que

As fases Pau-brasil e Antropofágica de Tarsila são os pontos culminantes de sua carreira como pintora e as responsáveis pela sua inscrição na história da arte no Brasil. Uma vasta historiografia existente apresenta a obra da pintora dentro do contexto do modernismo e das mudanças culturais que se davam na época, permitindo fazer uma leitura estrutural da visualidade brasileira [...] (MORAES, 2014, p. 18).

Portanto, é possível perceber como o movimento modernista brasileiro influenciou e foi influenciado pela arte de Tarsila, social e historicamente, sendo assim relevante para o estudo dentro da Educação Básica.

O movimento modernista brasileiro teve como grande marco inicial a Semana da Arte Moderna, evento que ocorreu em 1922 em São Paulo, e buscava, inspirado nas Vanguardas Europeias, refutar as regras artísticas que o antecedeu, sugerindo uma corrente nacionalista que obtivesse uma arte voltada para o Brasil, renovada e crítica (RIBEIRO, 2007). Neste contexto, se inserem os artistas que foram estudados pelas pibidianas em suas respectivas turmas, em que se buscou valorizar a cultura brasileira e as especificidades de cada pintor, assim como ficou evidente nos relatos sobre Tarsila e se mostrará a seguir com os outros pintores.

O quinto ano, responsável pela vida e obra de Candido Portinari, buscou desenvolver materiais para a feira que contassem partes marcantes da biografia do pintor, mas também o olhar das crianças sobre sua obra. Todos os alunos estudaram uma cronobiografia, que contribuiu para o desenvolvimento do livreto feito pela turma. Também foi feito um cartaz com curiosidades sobre o artista, com base em uma redação produzida por um aluno, a qual toda turma concordou que seria muito interessante utilizá-la e uma maquete, da Capela da Nonna, que fica localizada no Museu Casa de Portinari⁸. A Capela da Nonna é um cômodo externo, mas dentro do complexo que constitui o museu, completamente pensado para que a avó do pintor pudesse realizar suas orações, quando já não conseguia mais ir às missas na igreja em frente à casa.

⁸ Localizado na cidade de Brodowski, no interior do estado de São Paulo, o Museu Casa de Portinari é baseado na casa onde o artista viveu e que, mesmo com a internacionalização de seu trabalho, continuou a ser o lar de sua família, ao qual ele sempre retornava. Dentre os ambientes existentes no museu, é possível destacar a Capela da Nonna, o ateliê de Portinari e os jardins que estão por toda parte.

Imagem 2: Livreto, cartaz, maquete e cafés da exposição sobre Candido Portinari



Fonte: elaboração própria

Para os alunos se relacionarem ainda mais com as artes, especialmente com as pinturas de Portinari, alguns reproduziram algumas obras importantes do artista, de acordo com o número de telas disponíveis para cada quinto ano na escola. A turma toda, no entanto, também trabalhou artisticamente ao buscar se colocar em diversas pinturas de Portinari, adaptadas para folhas tamanho A3 que, durante o evento, ficaram expostas para os participantes. Esses materiais foram produzidos depois de uma aula de análise subjetiva e formal das obras do pintor.

Imagem 3: Alunos trabalhando em telas



Fonte: elaboração própria.

Para criar um ambiente que remetesse a uma das grandes inspirações de Candido Portinari, os alunos trouxeram elementos relacionados à fazenda de café, como próprio grão, torrado ou moído, garrafas cheias para degustação e imagens diversas, criando assim uma espécie de instalação artística.

Sobre Almeida Júnior, foi trabalhado intensivamente o texto descritivo. A partir da análise de suas obras, primeiro oralmente e de maneira coletiva, cada aula acrescentava duas ou três pinturas novas, com o intuito de observar tudo que as compunham (formas, aspectos, luzes, cores, entre outros) e o que elas transmitiam (tanto na questão da mensagem, quanto os sentimentos que os despertavam). Os próprios alunos questionaram sobre qual seria a definição da palavra caipira, a qual aparece no título de diversas obras do autor. Após reflexões em conjunto, os alunos foram divididos em grupos para produzir um texto descritivo da obra que lhes foi destinado.

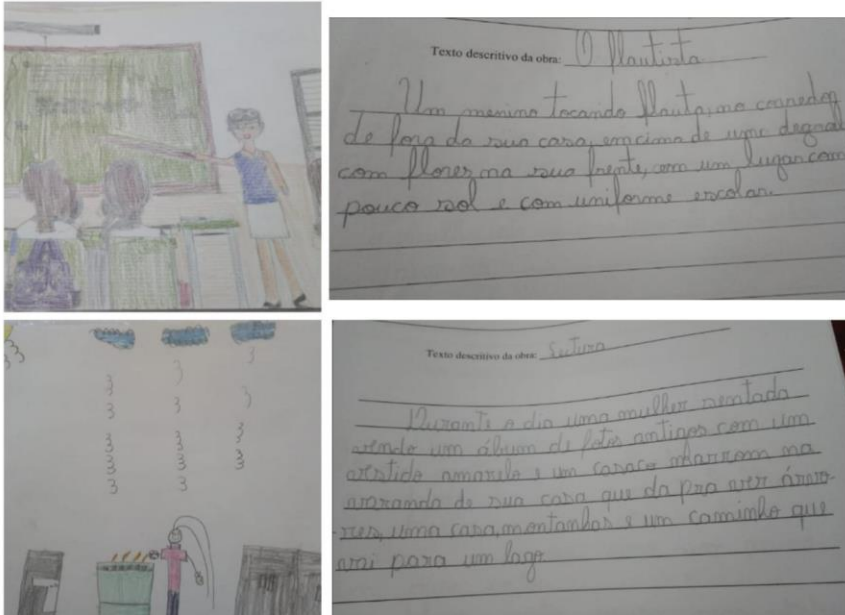
Durante o desenvolvimento dessas aulas, muito foi conversado sobre a biografia do Almeida Júnior, com ênfase por ser um pintor realista.

A tendência de valorização da nação, proferida por D. Pedro II, e a construção de imagens sobre ela não é algo próprio e distinto da realidade brasileira do século XIX, as percepções desse momento na Europa eram uma série de movimentos que desde o Realismo mostravam questionamentos e reconstruções de discursos no campo das artes. No Brasil, a tradição da pintura configura artistas e pensadores de acordo com a proposta imperial de consolidação e defesa da nação pelas pinturas históricas no campo da arte, o destaque do pintor ituano é sua outra percepção de mundo voltando os olhos para aquilo tão comum e corriqueiro e que de certa forma envergonhava as elites brasileiras, que mesmo vivendo num país de se sustentava da produção agrícola se portava como qualquer grande nação comercial europeia. (JUNIOR, 2012, p.82)

O movimento de valorização nacional no Brasil ocorreu por influência de movimentos que se originaram na Europa, como o Realismo. Desta forma, Almeida Júnior criticava questões sociais em suas obras, ao demonstrar a miséria e as injustiças, com a representação do caipira em suas ações do cotidiano e a vida do campo. Segundo Junior (2012), a obra “O Derrubador Brasileiro” representa o descanso do homem trabalhador da época, que “constrói seu espaço” pelo seu esforço físico, na contramão de produções artísticas que representavam personagens heroicos.

Com um olhar mais voltado para a realidade da sala, cada aluno escolheu uma pintura do artista para se basear, no intuito de produzir uma obra de arte que retratasse sua vida e suas vivências e logo após escreveram a descrição de sua produção artística. Todos esses materiais foram exibidos na Feira de Leitura, além da releitura que alguns alunos fizeram das obras analisadas em sala de aula.

Imagem 4: atividades em sala de aula (desenho e texto descritivo)



Fonte: elaboração própria

Pode-se dizer, portanto, que os projetos apresentados no presente trabalho mostraram suas singularidades, ao passo que também exibiram seus objetivos em comum, como a interdisciplinaridade e a elaboração de atividades para exposição na Feira de Leitura da escola. Desta forma, com o desenvolvimento dos projetos, foi possível ampliar o conhecimento das crianças a respeito dos pintores e fazer um paralelo entre suas obras e o cotidiano dos alunos, sempre visando uma abordagem lúdica e interessante para adaptar os assuntos retratados aos anos iniciais do Ensino Fundamental.

FEIRA DE LEITURA E VISITA AO MUSEU

Os alunos produziram, para a Feira de Leitura do dia 18 de outubro de 2019, a pintura de alguns quadros dos três pintores: Almeida Júnior, Candido Portinari e Tarsila do Amaral. Variando

com a produção escrita, assim no Almeida Júnior, com a descrição das obras e do próprio desenho feito pelos alunos para expressar o cotidiano com um desenho realista. No Candido Portinari, com a reescrita da cronobiografia do pintor e um cartaz com curiosidades sobre sua vida e obra. E na Tarsila do Amaral, com um resumo sobre sua biografia, a importância de sua participação no Modernismo e as fases de sua carreira, além de apresentar uma opinião pessoal sobre a obra.

Outro material produzido foi uma maquete da Capela da Nonna, um cômodo do Museu Casa de Portinari que o pintor trabalhou para que ficasse parecido com uma igreja quando sua avó já não podia mais ir para a missa. Os autorretratos também foram produzidos pelos próprios alunos com base nas técnicas dos artistas.

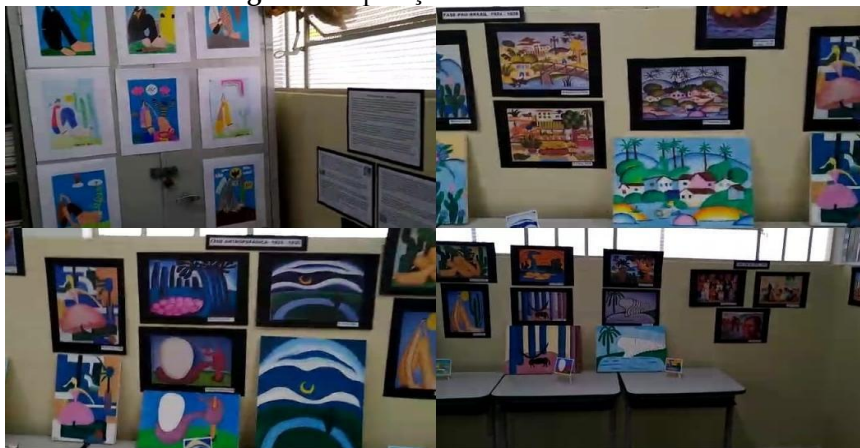
Imagem 5: Exposição Almeida Júnior e Candido Portinari



Fonte: elaboração própria

Os projetos individuais de cada pibidiana foram desenvolvidos dentro do projeto maior da escola. A Feira de Leitura foi um ambiente proporcionado pela escola, no qual cada ano teria uma temática e cada turma ficaria responsável por construir algo relacionado ao tema proposto.

Imagem 6: Exposição Tarsila do Amaral



Fonte: elaboração própria

As aulas e exposições sobre os pintores brasileiros foram relevantes para o aprendizado dos alunos sobre a notável participação destes artistas no Modernismo e representação do cotidiano e vida dos brasileiros. Sendo assim, para tomar o conhecimento mais próximo aos estudantes, foi realizada uma visita ao Museu Casa Portinari em Brodowski, no interior de São Paulo, onde todos os quintos anos tiveram contato com o lar de Candido Portinari, suas pinturas nas paredes de sua casa e a capela que ele construiu para a sua avó. Desta forma, foi possível aproximar as crianças à realidade do pintor e possibilitar que as turmas que estavam estudando outros artistas pudessem aprender sobre Portinari também.

Muchos museos, particularmente los históricos e in situ, son espacios óptimos para el aprendizaje de la historia y para la educación patrimonial - materias identificadas cada vez más como claves en la construcción de la democracia y la ciudadanía -, pues para este fin se consideran particularmente potenciales la formación de la identidad y el conocimiento y comprensión de la historia y la cultura que pueden facilitarse en ellos⁹ (MACEIRA, 2016, p. 73 apud Forgan, 2005, p. 579).

⁹ Muitos museus, particularmente históricos e presenciais, são espaços ideais para aprender história e para a educação patrimonial - materiais cada vez mais

Imagem 7: Museu Casa de Portinari



Fonte: elaboração própria

Os museus de arte são em si um ambiente de alta quantidade de capital cultural, ou seja, possuem bens valorizados socialmente dentro da cultura dominante. Portanto, torna-se muito importante incentivar o acesso das crianças e jovens a esses espaços através das visitas escolares, ainda que haja resistência à perda dessa prática tida como culta e um exemplo de distinção entre classes (BOURDIEU; DARBEL, 2003).

Portanto, esses projetos, além de terem possibilitado um diálogo com outras áreas de conhecimento e outros profissionais especialistas, foi importante para o aprendizado dos alunos também. Esses, por sua vez, puderam conhecer mais da cultura brasileira e da história da arte deste país, contribuindo para suas próprias formações.

Para os estudantes universitários que atuam nas escolas através do PIBID, é importante refletir sobre a imensa contribuição do programa na formação inicial. As oportunidades de

identificados como chaves na construção da democracia e da cidadania - porque, para esse fim, são considerados particularmente potencial formação de identidade e conhecimento e compreensão da história e cultura que lhes podem ser proporcionadas (tradução nossa).

aprendizagem e de interdisciplinaridade agregam muito para os futuros docentes.

O PIBID proporciona a oportunidade de se descobrir na profissão docente – ou em alguns casos, de se redescobrir. Também a possibilidade do primeiro contato com a sala de aula, da troca das experiências, e assim destacar as potencialidades dos licenciandos, que poderiam apenas ser vividas quando já estivessem atuando como professores. Portanto, o programa contribui para com estes futuros professores, sobre as adversidades dentro da sala de aula, o ambiente escolar, as metodologias, além de proporcionar o contato direto com os alunos, levando a uma legítima inserção do bolsista em seu futuro ambiente de trabalho. (MIRANDA et al., 2017, p. 5).

Estar inserido na sala de aula, vivenciar a aprendizagem dos alunos, observar e participar do desenvolvimento das múltiplas ações do professor, faz com que o pibidiano conheça o universo que é a docência. Nesse processo, é significativa a relação do licenciando e do docente que lhe acompanha, para que ambos se ajudem para benefícios dos alunos e para que o inexperiente seja orientado e o experiente seja fortalecido nas suas tarefas diárias.

As contribuições do PIBID não são somente para os estudantes pibidianos que atuam nas escolas. É claro que estes se beneficiam muito para aprimorarem suas formações iniciais, mas toda comunidade universitária e escolar também. Há uma troca de conhecimentos, um respeito e valorização da diversidade, da cultura e da história brasileira que são fundamentais, como percebido e vivenciado no desenvolvimento dos projetos.

AGRADECIMENTOS

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

Agradecimentos também à Profa. Dra. Maria Iolanda Monteiro e Profa. Ana Cláudia Cardinal pela coordenação e orientação dos nossos projetos durante toda a trajetória do programa. Também às

professoras das salas que nos receberam sempre com carinho e tanto nos ensinaram, Prof.^a Cláudia Duarte, Prof.^a. Izenildes César, Prof.^a Guiomar. À E.M.E.B Dalila Galli, equipe gestora e aos funcionários que sempre nos apoiaram. E a todos os alunos que contribuíram para estes projetos e para nossa formação.

REFERÊNCIAS

BRASIL (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO). **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2017, p. 101. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 8 Dez. 2020.

BOURDIEU, P.; DARBEL, A. O amor pela arte: os museus de arte na Europa e seu público. Trad. Guilherme João de Freitas Teixeira. São Paulo: Zouk, 2003.

DIAS, E. **Almeida Júnior** - Coleção Folha de São Paulo Grandes pintores brasileiros. São Paulo. Empresa Folha da Manhã S/A, 2013.

JUNIOR, A. M. S. **As narrativas escolares dos alunos do colégio São Domingos - faxinal - PR da obra de José Ferraz de Almeida Junior (1850 - 1899)**. Londrina, 2012

MACEIRA OCHOA, L. **Poderes y saberes: una visita guiada sobre el museo y sus visitantes**. Memoria y sociedad 20, nº 41, 2016, p. 72-91.

MIRANDA, P. K. et al. **CONTRIBUIÇÕES DO PIBID PARA A FORMAÇÃO DOCENTE**. In: VII Jornada de Educação, Ciência e Tecnologia do IFMG-Campus Formiga. Formiga: 2017. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Gustavo_Teixeira_De_Castro/publication/325093650_Contribuicoes_do_PIBID_para_a_formacao_docente/links/5af5db120f7e9b026bcedaa7/Contribuicoes-do-PIBID-para-a-formacao-docente.pdf Acesso em: 3 jul. 2019

MORAES, N. T. A. **A paisagem como um discurso em Tarsila do Amaral, a construção de um diálogo entre o espaço social e pictórico na década de vinte do século XX no Brasil: do Pau Brasil a Antropofagia.** 2014. 148 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de História, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=1309255 Acesso em: 16 jun. 2020.

RIBEIRO, M. A. O modernismo brasileiro: arte e política. **Artcultura**, Uberlândia, v. 9, n. 14, p. 115-125, 2007. Semestral. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/artcultura/article/view/1452/1299>. Acesso em: 22 jan. 2021.

TANCREDI, R. M. S. P. Políticas públicas de formação de professores: o PIBID em foco. **Revista Exitus**, v. 3, n. 1, p. 13-31, 2017.

SOBRE A ORGANIZADORA

Maria Iolanda Monteiro nasceu em Araraquara, interior de São Paulo. É professora da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), do curso de licenciatura em Pedagogia na modalidade presencial e a distância e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE). Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista – Júlio de Mesquita Filho (1993), mestrado em Educação Escolar pela mesma universidade (2000), doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo – Faculdade de Educação (2006) e pós-doutorado na Faculdade de Educação da Universidade de Campinas (2010). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em métodos e técnicas de ensino, atuando principalmente nos seguintes temas: práticas e saberes docentes, êxito e fracasso escolar, alfabetização, letramento, variação linguística, Educação a Distância, tecnologias de informação e comunicação, formação inicial e continuada de educadores da educação básica. Desenvolve projetos no campo das políticas de formação docente. Coordena o Encontro de Ensino de Leitura e Escrita (Eele), realizado na UFSCar, com o foco na linguística e formação do educador da educação básica. Atua como coordenadora de área do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), no curso de licenciatura em Pedagogia, desde 2018.

A obra “O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e a interdisciplinaridade no processo de desenvolvimento profissional docente” é fruto de projetos de ação, desenvolvidos durante o Edital nº 7/2018 do PIBID, no período de 2018 a 2020. Reúne nove capítulos com a participação de pibidianos(as) e professoras de três escolas dos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede pública da cidade de São Carlos-SP. Os textos retratam práticas interdisciplinaridades com variações específicas dos contextos, que revelam diferentes situações formativas no campo da docência. Os resultados registrados nos capítulos elucidam a contribuição do programa para a iniciação à docência e o cotidiano das escolas parceiras, pois as atividades desencadearam, nas pessoas envolvidas, o pensamento crítico, a consciência ambiental, as práticas de alfabetização e letramento, a diversidade, o autoconhecimento, a construção da identidade e a valorização da cultura nacional.

