

sobre tudo

Vol. 15 / Número 1
EDIÇÃO 2024

VEJA ONLINE



[tinyurl.com/
revistasobretudo](http://tinyurl.com/revistasobretudo)

EDUCAÇÃO E EVENTOS EXTREMOS

OS DESAFIOS DA ESCOLA DIANTE DA
EMERGÊNCIA CLIMÁTICA



CAp
UFSC



REITOR

Irineu Manoel de Souza

VICE-REITORA

Joana Célia dos Passos

PRÓ-REITORA DE GRADUAÇÃO E DE EDUCAÇÃO BÁSICA

Dilceane Carraro

COORDENADOR DE EDUCAÇÃO BÁSICA

George França

DIRETOR DO CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Hamilton de Godoy Wielewicki

VICE-DIRETORA DO CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Larissa Moreira Ferreira

DIRETORA DO COLÉGIO DE APLICAÇÃO

Carla Cristiane Loureiro

VICE-DIRETORA DO COLÉGIO DE APLICAÇÃO

Marina Guazzelli Soligo

EDITORA-CHEFE

Fernanda Müller, CA UFSC

CONSELHO EDITORIAL

George França, CA UFSC

Gláucia Dias da Costa, CA UFSC

Lara Duarte Souto-Maior, CA UFSC

Leomar Tiradentes, COLUNI – UFV

LAYOUT

Fernanda Müller

CAPA

Ramónn Wilhelm

CONSELHO CONSULTIVO
AVALIADORES DE INSTITUIÇÕES NO BRASIL

Adriana da Costa, UFSC
Alba Regina Battisti de Souza, UDESC
Alberto Vinicius Casimiro Onofre, UFSC
Alexandre Sardá Vieira, IFSC
Ana Carina Baron Engerhoff, UFSC
Ana Paola Sganderla, UEPG e UNICENTRO
Ana Paula da Silva, IFSC
Ana Paula Pruner de Siqueira, IFSC
Anderson Luís Nunes da Mata, UNB
Andressa Brandt, IFC
Ângela Maria Scalabrin Coutinho, UFPR
Angélica Caetano da Silva, Colégio Pedro II
Antônio Alberto Brunetta, UFSC (*ad hoc*)
Bruno Muniz Figueiredo Costa, Colégio de Aplicação João XXIII, UFJF
Carla Carvalho, FURB
Carla Cristiane Loureiro, UFSC
Carolina Orquiza Cherfem, UFSC (*ad hoc*)
Caroline Jaques Cubas, UDESC
Celdon Fritzen, UFSC (*ad hoc*)
Celso João Carminati, UDESC
Ciriane Jane Casagrande da Silva, UFSC (*ad hoc*)
Cristiane Seimetz, UFSC
Cristiane Seimetz-Rodrigues, UFSC
Cristiano Mezzaroba, UFS
Daniel Godinho Berger, SME/PMF/Florianópolis
Daniele Azambuja de Borba Cunha, UFRGS (*ad hoc*)
David Costa, UFSC
Deise Morone Perigolo, UFV (*ad hoc*)
Edson Antoni, UFRGS
Edson Souza de Azevedo, UFSC (*ad hoc*)

Eliete do Carmo Garcia Verbena e Faria, UFJF
Emerich Michel de Sousa, UFV (*ad hoc*)
Fabio Luiz Rigueira Simão, UFV (*ad hoc*)
Fernando Gonçalves Bitencourt, IFSC
Fernando Leocino, UFSC (*ad hoc*)
Fernando Rodrigues de Oliveira, UNIFESP
Flavia Maia Moreira, IFSC
Francisco Emílio de Medeiros, UFSC
Gabriel Arcanjo Santos de Albuquerque, UFAM
Gabriel Bertozzi de Oliveira e Sousa Leão, IFSC
Gabriela Carcaioli, UFSC (*ad hoc*)
Geovana Mendonça Lunardi Mendes, UDESC
Gilsele Kaminski Corso, IFSC (*ad hoc*)
Gioconda Ghiggi, IFPR
Gustavo Rugoni, UFSC (*ad hoc*)
Gyane Karol Santana Leal, UEA
Hamilton Wielewicki, UFSC (*ad hoc*)
Iara Zimmer, UFSC
Isabel Monguilhott, UFSC (*ad hoc*)
Ivani Cristina Voos, IFSC
Janaina Amorim da Silva, SME/ São José
Janaina Garcia Sanches, Colégio de Aplicação João XXIII
João Nilson Pereira de Alencar, UFSC
Josalba Ramalho Vieira, UFSC
Juarez José Tuchinski dos Anjos, UNB
Julice Dias, UDESC
Juliete Schneider, UFSC
Karen Christine Rechia, UFSC
Karina de Araújo Dias, SME/PMF/Florianópolis
Lavinia Teixeira, UFPB
Leila Lira Peters, UFSC (*ad hoc*)
Lisani Geni Wachholz Coan, IFSC
Lisley Canola Treis Teixeira, UFSC
Lourival Martins, UDESC
Lúcio Ely Ribeiro Silvério, UFSC
Marcelo Barreto Cavalcanti, UFPE

Marcelo Pinheiro Cigales, UNB
Marcio Marchi, UFSC (*ad hoc*)
Marcio Markendorf, UFSC
Marcos Francisco da Silva, SME/PMF/FLORIANÓPOLIS
Maria Aparecida Han, SME/PMF/FLORIANÓPOLIS
Maria Izabel Hentz, UFSC (*ad hoc*)
Maurício José Siewerdt, UFFS
Micheli Cristina Starosky Roloff, IFC/Rio do Sul
Mirtes Antunes Locatelli Strapazzon, UNIVILLE
Mônica Fantin, UFSC
Nara Caetano Rodrigues, UFSC
Núcia Alexandra Silva de Oliveira, UDESC
Paula Pereira Rotelli, UFSC (*ad hoc*)
Raphaella de Toledo Desiderio, UNIFESSPA
Renata Gomes Camargo, UFSC
Romeu Augusto de Albuquerque Bezerra, UFSC
Rosângela Francischini, UFRN
Rosângela Hammes, UFSC (*ad hoc*)
Rosângela Pedrali, UFSC (*ad hoc*)
Sandra Madalena Pereira Franke, UFSC
Sara Farias da Silva, UFSC (*ad hoc*)
Sílvia Sell Duarte Pillotto, Univille
Talles Viana Demos, IFSC
Tânia Regina Oliveira Ramos, UFSC (*ad hoc*)
Thereza Cristina Bertazzo Silveira Viana, UFSC
Tiago Cargin Gonçalves, UFSC (*ad hoc*)
Valdênia Carvalho e Almeida, CAP-COLUNI, UFV (*ad hoc*)
Valeria Milena Rohrich Ferreira, UFPR
Victor Julierme Santos, UFSC (*ad hoc*)
Vinicius Viana Marto, UFSC (*ad hoc*)
Volmir Von Dentz, IFSC

AVALIADORES DE INSTITUIÇÕES NO EXTERIOR

Antonio Camilo Teles Nascimento Cunha, Universidade do Minho
Débora da Rocha Gaspar, Universitat de Girona

Jorge Larrosa, Universidade de Barcelona

José Augusto Brito Pacheco, Universidade do Minho

Maria Beatriz F. L. de Oliveira Pereira, Universidade do Minho

Pier Cesare Rivoltella, Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano

Raquel Carranza, Universidad Nacional de Córdoba

Susana Ferreyra, Universidad Nacional de Córdoba

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
COLÉGIO DE APLICAÇÃO

sobre
tudo

[tinyurl.com/
revistasobretudo](https://tinyurl.com/revistasobretudo)

V. 15, N. 1, ANO 2024
ISSN: 1519-7883
Florianópolis-SC



COLÉGIO DE APLICAÇÃO
desengavetandoideias

Capa de Ramónn Wilhelm, com fotografia de Naiara Zat, em atividade do Projeto Cheiro Verde, que trabalha na concepção de ecoalfabetização.

Editores: Fernanda Müller (Editora-chefe), George França, Gláucia Dias da Costa, Lara Duarte Souto-Maior e Leomar Tiradentes.

*Os conteúdos publicados são de inteira responsabilidade
de seus respectivos autores.*

Catálogo na fonte pela Biblioteca Universitária da
Universidade Federal de Santa Catarina

Revista Sobre Tudo [recurso eletrônico] / Universidade
Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação,
Colégio de Aplicação. – Dados eletrônicos. – Vol. 1, n. 1
(nov. 2000) - .- Florianópolis : CED/UFSC, 2000-

Semestral

Resumos em português, inglês e espanhol

Modo de acesso:

<http://ojs.sites.ufsc.br/index.php/sobretudo>

ISSN: 1519-7883

1. Educação. 2. Educação básica. 3. Abordagem
interdisciplinar do conhecimento na educação. I. Universidade Federal de Santa
Catarina. Centro de Ciências da Educação. Colégio de Aplicação.

CDU: 37

Elaborada por Dênira Remedi – CRB 14/1396

Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina

Sala da Revista Sobre Tudo, Bloco C, térreo

Campus Trindade, Florianópolis – SC, CEP 88040-900

Fone: (48) 3721-9561

<http://ojs.sites.ufsc.br/index.php/sobretudo/index>

sobretudoca@gmail.com

*Os brancos também deveriam sonhar pensando em tudo isso.
Talvez acabassem entendendo as coisas de que os xamãs costumam falar entre si.
Mas não devem pensar que estamos preocupados somente com nossas casas e
nossa floresta ou com os garimpeiros e fazendeiros que querem destruí-las.
Estamos apreensivos, para além de nossa própria vida,
com a da terra inteira, que corre o risco de entrar em caos.
Os brancos não temem, como nós, ser esmagados pela queda do céu.
Mas um dia eles terão medo, talvez tanto quanto nós!*

Davi Kopenawa e Bruce Albert

SUMÁRIO

OS DESAFIOS DA ESCOLA DIANTE DA EMERGÊNCIA CLIMÁTICA.....	11
EDUCAÇÃO DO CAMPO: A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA E AS ESCOLAS FAMÍLIA AGRÍCOLAS.....	18
CONSCIENTIZAÇÃO SOBRE AS INFECÇÕES SEXUALMENTE TRANSMISSÍVEIS: A IMPORTÂNCIA DAS ATIVIDADES LÚDICAS NO ESTÁGIO DOCÊNCIA.....	33
AS RELAÇÕES COM OS OBJETOS SÃO ENCHARCADAS DE VIDA: ENTRECruzando EXPERIÊNCIAS E MEMÓRIAS	50
RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA EM HISTÓRIA: UM DESAFIO DE LETRAMENTO NÃO TÃO NOVO NO AMBIENTE ESCOLAR	65
PERCURSOS FORMATIVOS: EXPERIÊNCIAS COM A LEITURA E A ESCRITA LITERÁRIA NO CONTEXTO DA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA	76
DA PRÁTICA AMPARADA PELA TEORIA: UM OLHAR HISTÓRICO-CULTURAL NA BUSCA PELO ENCONTRO EM EXPERIÊNCIA DOCENTE DE LÍNGUA PORTUGUESA	95
DA TEORIA À SOBREMESA: EXPLORANDO A QUÍMICA DO PONTO DE CONGELAMENTO NA PRODUÇÃO DE SORVETE DE LARANJA.....	116
UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NO ENSINO REMOTO DE EDUCAÇÃO FÍSICA	135
AÇÕES DE ACOlhIMENTO DESENVOLVIDAS NO ÂMBITO DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: OS JOGOS MATEMÁTICOS COMO PROMOTORES DE INTERAÇÕES SOCIAIS	148
MULHERES NA LITERATURA: UMA LEITURA DE PERSONAGENS FEMININAS E SUA BUSCA POR UM LUGAR NA SOCIEDADE	162
MACAÍBA.....	173

- EDITORIAL -

OS DESAFIOS DA ESCOLA DIANTE DA EMERGÊNCIA CLIMÁTICA

Fernanda Müller [Editora-chefe]

<https://orcid.org/0000-0002-8349-6915>

Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, Brasil.

Contato: f.muller@ufsc.br

George Luiz França

<https://orcid.org/0000-0003-2974-7215>

Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, Brasil.

Contato: francalgeorge@gmail.com

Gláucia Dias da Costa

<https://orcid.org/0000-0002-5920-5970>

Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, Brasil.

Contato: glaucia.costa@gmail.com

Lara Duarte Souto-Maior

<http://orcid.org/0000-0001-8950-734X>

Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, Brasil.

Contato: lara.duarte@ufsc.br

Leomar Tiradentes

<https://orcid.org/0000-0002-7258-7926>

Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, MG, Brasil.

Contato: leotiradentes@yahoo.com.br

Este primeiro número da revista **Sobre Tudo**, publicado em julho de 2024, não é uma edição temática sobre questões envolvendo mudança climática e escola – tema que nos sentimos impelidos a abordar em um próximo dossiê temático. Todavia, a presente edição foi produzida em um contexto que nos desafiou a pensar como seria uma educação para o fim do mundo. Começamos por contextualizar melhor a questão, posto que não se trata de um evento isolado.

Em 2020, vivenciamos a pandemia de Covid-19, que no Brasil se concretizou a partir das medidas para o isolamento social adotadas em março daquele ano, mas cujos reflexos

e discussões perduram fortes ainda hoje. Entre os textos publicados pela **Sobre Tudo** desde então, ficou bastante evidente a complexidade do processo de migração para o ensino em modalidades não presenciais, com artigos que problematizavam as tentativas de conceber e avaliar tais experiências, durante o processo ou *a posteriori*. Embora a Covid-19 não esteja erradicada – inclusive foi registrado um aumento de casos em 2024 –, e novas variantes ou outros tipos de vírus e bactérias letais ainda representem perigos potenciais, entre 2023 e 2024 outras tragédias humanitárias ganharam relevo no debate público, o que fortaleceu a discussão sobre a ameaça à vida humana em escala global.

Enquanto escrevemos este editorial, há um grande tensionamento no cenário político internacional, marcado pela escalada da Guerra na Ucrânia e em Israel, com um genocídio na Faixa de Gaza, que além das tragédias em si, reacendem o temor do uso de armas nucleares. Não fosse o bastante, há um conflito pouco televisionado no Sudão, que pode resultar em uma das maiores crises alimentares do mundo, com milhares de pessoas a morrer de fome nos próximos meses.

Paralelamente à violência bélica, há o consenso entre a comunidade científica de que o aquecimento global é um fenômeno de origem humana, ocasionado pelo extrativismo predatório, ou seja, pelo modo destrutivo como a nossa espécie tem se relacionado com o planeta. As repercussões na forma de eventos climáticos extremos já se são inegáveis, e ganharam a forma de enchentes, vendavais e tornados, de secas históricas, queimadas florestais e desertificação de imensos territórios, do derretimento de glaciares e da destruição das barreiras de corais e de outros ecossistemas fundamentais para a regulação da temperatura e da vida na Terra como a conhecemos.

Nesse cenário, o Brasil vivenciou a pior catástrofe climática da sua história: as inundações ocorridas no Rio Grande do Sul desde o final de abril, acentuadas ao longo da primeira quinzena de maio. De acordo com o boletim da Defesa Civil de 05 de junho desse ano, naquele momento a contagem já era de 175 pessoas mortas, 38 pessoas desaparecidas, 806 pessoas feridas e cerca de 440 mil pessoas fora de casa – somados aqui os que estavam em abrigos e os que estavam desalojados na casa de parentes ou amigos. Estimam-se 2,4 milhões de pessoas afetadas no território gaúcho, com 478 dos 497 municípios afetados, ou seja, 96% das cidades impactadas pelas enchentes.

Em meio a uma crise dessas proporções, o setor da educação também foi severamente atingido. A Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul divulgou, em boletim de 09 de junho, que 119 mil estudantes das redes municipal e estadual seguiam sem aulas há mais de 40 dias. Destes, mais de 37 mil não tinham nem previsão de retorno, o que pode comprometer a conclusão do ano letivo de 2024. Mais de mil escolas foram atingidas, danificadas, destruídas ou estão servindo de abrigo, o que corresponde a 55% das escolas do estado. Além dos danos materiais, inúmeros estudantes, professores e trabalhadores da educação estão em luto, tiveram as casas parcialmente danificadas ou estão desabrigados, com dificuldade para acessar suas comunidades escolares.

Em resposta, foram protocolados no Ministério da Educação pedidos de adiamento do Enem em todo o território gaúcho, ainda que o exame esteja previsto para ocorrer apenas em novembro. Na UFRGS, a Escola de Administração foi o prédio mais atingido pela inundação; já o Colégio de Aplicação, apesar de não ter sido tão diretamente impactado,

seguiu com as aulas suspensas até o início de junho, com muitos membros de sua comunidade escolar na condição dos atingidos pela tragédia climática.

Santa Catarina também faz parte da chamada “rota das cheias” e há anos vem enfrentando enchentes e deslizamentos de terra, principalmente nos meses de primavera, estação em que se intensifica a chuva no estado. Aqui no Colégio de Aplicação da UFSC, vivenciamos a suspensão de aulas nos últimos anos devido a enchentes que inviabilizaram o trânsito na Grande Florianópolis, mas igualmente em razão do alagamento das instalações da escola, ocorridos nos anos de 2022 e 2023. Os eventos extremos, todavia, estão longe de ser um problema circunscrito à Região Sul do Brasil, como bem evidenciou a tragédia ocorrida no carnaval de 2023 em São Sebastião, no Sudeste, o crescente fenômeno de desertificação no interior do Nordeste e as secas e queimadas históricas a castigar os biomas do Cerrado e do Pantanal, na Região Centro Oeste, e a Floresta Amazônica, na Região Norte. Interligadas a todos esses fenômenos, enfrentamos ondas de calor que ultrapassam sucessivamente recordes históricos, como o Rio de Janeiro flagelado pela sensação térmica de 59,7°C em 16 de março de 2024.

Na condição de professores, é impossível não pensarmos na realidade das escolas públicas brasileiras. De acordo com o Censo Escolar 2023, faltam aparelhos de ar-condicionado, ventiladores e até mesmo ventilação natural adequada em mais da metade das escolas públicas do Brasil. O relatório *Saunas de aula*, de autoria Jhonatan Almada, é incisivo ao apontar a relação entre conforto térmico, aprendizado e bem-estar geral entre as pessoas das diferentes faixas etárias que compõem a comunidade escolar. Segundo Almada, temperaturas amenas em salas de aula contribuem para a melhora da concentração e do aprendizado dos estudantes. No entanto, as questões ambientais afetam de forma distinta os diferentes grupos sociais, uma vez que, ainda segundo o relatório, há uma discrepância entre o percentual de salas de aulas climatizadas em escolas públicas e privadas no país. Embora essa desigualdade varie de acordo com as regiões brasileiras, reforça que os efeitos das mudanças climáticas não são iguais para todos.

Para além do problema da climatização das salas de aulas, as edificações escolares, frequentemente concebidas como espaços de controle e disciplina, também não estão adaptadas às mudanças climáticas. De modo geral, o traçado arquitetônico tradicional das escolas brasileiras foi engendrado sob outro paradigma construtivo, no qual as questões relacionadas à sustentabilidade, como o uso de espaços arborizados para a criação de microclimas favoráveis, o uso de energia solar e a captação de água da chuva, não estavam presentes. Ao contrário, o que vivenciamos no Brasil são edificações antigas e sem manutenção, em que sobram goteiras e infiltrações e falta saneamento básico, bebedouros e às vezes até água potável. Sem mencionar a ausência de quadras cobertas para a prática esportiva em dias de chuva ou de sol escaldante – realidades que, infelizmente, também nos tocam no Colégio de Aplicação da UFSC.

Como visto, os eventos recentes nos mostram que o ambiente escolar e mesmo a escola enquanto instituição precisam se transformar para acompanhar as mudanças do Antropoceno. E não nos referimos apenas a necessária reforma de prédios, instalação de ar-condicionado e uso da energia solar. Quando nos questionamos sobre a possibilidade de uma educação para o fim do mundo ou sobre *uma escola para o por vir*, parafraseando a obra de Déborah Danowski e Eduardo Viveiro de Castro, pensamos em uma escola capaz

de formar indivíduos que contribuam para desacelerar esse processo que nos aproxima do fim do mundo tal qual o conhecemos.

Para que isso aconteça, devemos urgentemente combater o obscurantismo e o negacionismo climático, que também se faz presente na escola, e construir políticas públicas e educacionais que pensem no futuro, mas que sejam capazes de aprender com outras experiências humanas. Em *Há um mundo por vir?*, Danowski e Viveiros de Castro defendem que podemos tomar como exemplo as populações indígenas, pois elas já vivenciaram inúmeros fins de mundo e compreendem profundamente o que significa adaptar-se e encontrar formas para sobreviver. Nações indígenas e povos ribeirinhos aprenderam desde um tempo imemorial a conviver com cheias de ordem natural, e talvez possam nos ajudar a pensar como resistir aos fenômenos da ação humana.

Olhar para esses outros contextos educacionais pode nos ensinar quais caminhos preparam a *escola para o por vir*. Para citarmos um único exemplo, no interior do município de Parintins, no baixo Amazonas, há escolas ribeirinhas que, por conta das cheias sazonais dos rios, são construídas para conviver com o baixar e o subir das águas, estabelecendo um calendário próprio, que não segue o do restante do estado do Amazonas. É o caso da Escola Municipal Nossa Senhora de Nazaré, na Comunidade Nossa Senhora de Nazaré em Parintins, objeto de estudo de Gyane Karol Santana Leal. Em sua tese, a pesquisadora e parecerista da revista **Sobre Tudo** demonstra como é possível conceber uma escola em que os contextos ambientais e sociais determinem a educação formal – e não o contrário. Por atender crianças ribeirinhas, na escola há turmas multisseriadas e um currículo que valoriza as práticas tradicionais das comunidades locais. Um modelo de ensino que, infelizmente, não é valorizado pelo poder público, em suas métricas de padronização e ranqueamentos, e essa escola nos rincões de Parintins corre o risco de fechar.

Ora, se resistir é preciso, especialmente em tempos de crise, consideramos importante olhar para as experiências de nossa própria comunidade escolar, a começar pelo nosso entorno. Localizado na Ilha de Santa Catarina, na cidade de Florianópolis, o Colégio de Aplicação da UFSC possui uma grande área verde, com um bosque percorrido por um córrego e alguns bambuzais, e já sediou diversas iniciativas, como o *Projeto Lixo Zero*, que visava reduzir ao máximo os resíduos produzidos na escola, selecionando e encaminhando o material reciclável para o destino adequado. Atualmente, merece destaque o *Projeto Cheiro Verde*, responsável por um trabalho multidisciplinar na perspectiva da ecoalfabetização, que mantém uma horta comunitária como laboratório vivo para questões ambientais, atividades de plantio, compostagem, minhocário, borboletário e criação de abelhas-sem-ferrão (*meliponíneos*). A capa da presente edição da **Sobre Tudo** registra uma ação desse projeto, que envolve uma mãe, Karoline Cristina Barbosa Rabelo de Lima, e sua filha, a estudante Heloisa Barbosa Rabelo de Lima, além de retratar ao fundo a responsável pelo projeto, a professora da educação geral Mariza Konradt de Campos.

Além disso, dentro do que preconiza a Lei da Alimentação Escolar (n. 11947/2009), temos buscado, em parceria com a Administração Central da UFSC, viabilizar o uso de alimentos de origem orgânica e provenientes de agricultura familiar na merenda escolar, na ordem de pelo menos 30% dos recursos repassados pelo FNDE. Outra iniciativa da escola são as campanhas para doação e adoção de uniformes usados, o que auxilia na permanência de estudantes carentes, mas também significa o reaproveitamento do que se

tornaria resíduo têxtil. Nossas instalações poderiam ser mais sustentáveis e reaproveitar a água ou captar a água da chuva, mas hoje ao menos dispomos de painéis de energia solar e esperamos em reformas futuras construir um projeto de uma escola muito mais consciente e integrada ao meio ambiente. Ainda são iniciativas tímidas, mas quando adotadas por outras escolas e replicadas pelos membros da comunidade fora dos muros da escola, podem ampliar o alcance.

É possível que a educação não evite o fim do mundo para muitas das comunidades humanas que já estão expostas a situações de maior vulnerabilidade, como a elevação do nível do mar e de rios ou os territórios castigados por tempestades. Não podemos perder de vista, apesar disso, que "a educação sozinha não implica a mudança do mundo, mas a viabiliza", como faria questão de destacar Paulo Freire. Uma escola comprometida com a sociedade deve nos preparar para melhor compreender e conviver com fenômenos extremos ou no mínimo nos ajudar a pensar em alternativas para evitar um agravamento ainda maior da crise atual. Ainda que os efeitos sejam diferentes, a solução precisa ser coletiva e global, pois não existe dentro ou fora quando habitamos todos o mesmo planeta. Por isso, ainda que os textos dessa edição não estejam circunscritos a uma temática específica, acreditamos que a sua maneira, cada um deles colabora para promover uma reflexão sobre os desafios enfrentados pela escola em nossos tempos.

Compõem a presente edição um total de 08 artigos científicos, 02 artigos de iniciação científica e 01 texto de literatura. Em "Educação do campo: a pedagogia da alternância e as escolas família agrícolas", Karolyna Maciel dos Santos Cordeiro, da Prefeitura Municipal de Marataízes, e Leandro Garcia Pinho, da Universidade Estadual do Norte, analisam a política educacional de implementação das Escolas Famílias Agrícolas, que por meio da Pedagogia da Alternância, acolhem, em regime de internato, jovens provenientes de áreas rurais. Como resultado, a oferta de educação básica e profissional a esses estudantes tem auxiliado na formação de lideranças e colaborado para o desenvolvimento agrícola. Já em "A importância das atividades lúdicas no estágio docência de biologia: conscientização sobre as infecções sexualmente transmissíveis", as pesquisadoras Andréa Inês Goldschmidt e Luciana Richter e as acadêmicas Mayara Escobar da Silva e Bianca Larsen Zandoná, todas vinculadas à Universidade Federal de Santa Maria, buscam elaborar, desenvolver e avaliar uma estratégia pedagógica lúdica, visando o aprendizado/entendimento acerca de Infecções sexualmente transmissíveis (IST's).

A seguir, temos dois artigos no campo do ensino de história. No primeiro, "Entrecruzando experiências e memórias no ensino de história: as relações com os objetos são encharcadas de vida", Maíra Wencel Ferreira dos Santos e Cyntia Simioni França, ambas da Universidade Estadual do Paraná, em Campo Mourão, compartilham uma experiência educativa construída no programa de mestrado PROFHISTÓRIA e desenvolvida no 4º ano do Ensino Fundamental: um exercício dialógico das crianças com os objetos históricos, de forma a estimular práticas de rememoração, através das experiências vividas. No segundo, "Residência pedagógica em história: um desafio de letramento não tão novo no ambiente escolar", a professora Vitória Azevedo Fonseca e os acadêmicos Andressa Mendes Carvalho e Brendon Kawai Silva Coelho, os três da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, em Diamantina, refletem sobre a Residência

Pedagógica, quando identificaram nos sextos anos problemas relacionados à defasagem no letramento dos alunos e implementaram o projeto a "Mala Viajante", descrito no trabalho.

No campo da Língua Portuguesa, também temos dois trabalhos publicados. Ainda tratando da residência pedagógica, em "Experiências com a leitura e a escrita literária no contexto da residência pedagógica: percursos formativos", Ewerton Ávila dos Anjos Luna e Dawsley Mario Silva Filho, ambos da Universidade Federal Rural de Pernambuco, em Recife, problematizam a residência em Língua Portuguesa. Para tanto, relatam atividades realizadas e vivências na escola-campo Governador Barbosa Lima, o que inclui observações e reflexões pessoais, além da concepção e a execução de um projeto didático envolvendo a elaboração de um livro de contos e de poemas. A seu turno, em "Da prática amparada pela teoria em língua portuguesa: um olhar histórico-cultural na busca pelo encontro em experiência docente", o professor Anderson Jair Goulart orienta os acadêmicos Daniela Campregher e Waléria Nunes, da Universidade Federal de Santa Catarina, a realizarem um movimento entre a teoria histórico-cultural e a prática docente no processo de estágio, ocorrido em uma turma de 9º ano ensino fundamental, partindo do gênero discursivo entrevista e de uma temática condutora, o tensionamento entre o central e o marginal, com o objetivo de refletir sobre os entrecruzamentos teórico-práticos.

Voltando ao campo das ciências da natureza, em "Explorando a química do ponto de congelamento na produção de sorvete de laranja: da teoria à sobremesa", os professores e pesquisadores Iwine Joyce Barbosa de Sá Hungaro Faria, Raphael Salles Ferreira Silva, Marcus Vinícius Hungaro Faria e Marcelo de Souza Fortes investigam a importância da experimentação prática no ensino das Propriedades Coligativas, com foco na Crioscopia, utilizando o processo de fabricação de sorvete de laranja como atividade didática, um experimento conduzido com materiais de baixo custo e fácil acesso, que revela como a experimentação prática, aliada à contextualização dos conteúdos, pode ser uma estratégia eficaz para o ensino das propriedades coligativas, proporcionando uma aprendizagem mais significativa e estimulando o interesse dos alunos pela disciplina.

No oitavo artigo, intitulado "Um relato de experiência no ensino remoto de educação física", Guilherme Carvalho Vieira, Stefany Reis Marquioli, Lucas Matheus Araujo Bicalho e Sarah Carine Gomes Aragão, da Universidade Estadual de Montes Claros, abordam o ensino de Educação Física, no ano de 2021, em uma turma do 5º ano do Ensino Fundamental, por meio de plataformas digitais e vídeos explicativos.

Passamos agora aos dois artigos de iniciação científica, um na matemática e outro em linguagens. Em "Ações de acolhimento desenvolvidas no âmbito do programa residência pedagógica: os jogos matemáticos como promotores de interações sociais", Edmilson Minoru Torisu orienta Rafael Pereira dos Santos e Rhilary Marcos Amorim Nogueira, da Universidade Federal de Ouro Preto, em um projeto para a organização e a implementação de jogos matemáticos e de uma oficina, como ação de acolhimento do Programa Residência Pedagógica aos estudantes de uma escola-campo do interior de Minas Gerais. Em "Mulheres na literatura: uma leitura de personagens femininas e sua busca por um lugar na sociedade", Sara Gonçalves Rabelo orienta Laís Moreira do Nascimento, do Instituto Federal Goiano, Campos Belos, em um trabalho que analisou três obras clássicas da literatura de língua inglesa: Virginia Woolf, com *Um teto todo seu* (1929; 2014) Charlotte Brontë, com *Jane Eyre* (1847; 2021) e Emily Brontë, com *O morro dos ventos uivantes*

(1847; 2018). Como resultado de uma pesquisa de PIBIC-EM realizada entre 2022 e 2023, esta análise permite compreender como a literatura foi um espaço de resistência e empoderamento para as mulheres, mesmo diante do perfeccionismo e das restrições sociais impostas nos séculos anteriores.

Finalmente, em Literatura e outras artes trazemos a público “Macaíba”, de Diana Belém Guimarães Silva, da Universidade Federal Rural de Pernambuco, em Recife. A autora elabora um texto baseado na experiência desafiadora da macaíba, uma fruta encontrada em quase todo o Brasil, mas difícil de se comer, na forma de um caso sobre sabor e saberes.

Em um horizonte tão sombrio, marcado por ameaças e incertezas, depositamos nossa esperança nas pessoas que promovem a educação do outro e de si mesmos, acreditando que coletivamente podemos construir um mundo mais justo, mais solidário e mais seguro para todas as crianças e os adolescentes com quem convivemos diariamente em nossas salas de aula – mas particularmente para todos os estudantes que neste momento ainda se veem impossibilitadas de retomar sua carteira escolar.

Uma boa leitura para todos e todas!

Desengavetem suas ideias:
Leiam! Escrevam! Compartilhem!

Referências

ALMADA, Jhonatan. *Saunas de aula: climatização de salas de aula nas escolas brasileiras*. CIEPP, 2024. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/381377859_Saunas_de_aula_climatizacao_de_salas_de_aula_em_escolas_brasileiras

DANOWSKI, Deborah; VIVEIROS DE CASTRO, *Eduardo*. *Há mundo por vir? Ensaio sobre os medos e os fins*. Desterro: Cultura e Barbárie/ISA, 2014.

LEAL, Gyane Karol Santana. *A infância ribeirinha no Amazonas: o remanso da travessia na vida e na escola da Comunidade Nossa Senhora de Nazaré em Parintins* [Tese de Doutorado]. Florianópolis: PPGE/UFSC, 2024.

KOPENAWA, D.; BRUCE, A. *A queda do céu: palavras de um xamã yanomami*. Trad. Beatriz Perrone-Moisés: São Paulo: Companhia das letras, 2015.

EDUCAÇÃO DO CAMPO: A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA E AS ESCOLAS FAMÍLIA AGRÍCOLAS

Rural Education from the perspective of the Agricultural Family Schools

Karolyna Maciel dos Santos Cordeiro

<https://orcid.org/0000-0003-3236-5920>

Prefeitura Municipal de Marataízes, Marataízes, Brasil.

Contato: karolynamaciel@gmail.com

Leandro Garcia Pinho

<https://orcid.org/0000-0002-8013-0520>

Universidade Estadual do Norte Fluminense - UENF, Campos dos Goytacazes, Brasil.

Contato: leandrogarciapinho@gmail.com

Resumo: Este trabalho pretende traçar aspectos históricos e pedagógicos da política educacional de implementação das Escolas Famílias Agrícolas. Tais instituições utilizam como metodologia de ensino a Pedagogia da Alternância, uma experiência voltada aos jovens de área rural, em regime de internato, abrangendo educação básica e profissional, formando lideranças e buscando o desenvolvimento agrícola. O projeto das Escolas Famílias Agrícolas surgiu na França, em 1935, ligado à Igreja Católica e expandiu-se por diversas partes do mundo. O modelo surgiu no Brasil em 1968 no Espírito Santo. Com este trabalho acredita-se ser possível compreender a relação dos sujeitos escolares com a pedagogia praticada em tais locais.

Palavras-chave: Pedagogia da Alternância; Educação do Campo; Escola Família Agrícola.

Abstract: This work intends to outline the functioning of the Agricultural Family Schools (EFA), an important educational policy that still has a shortage of academic studies, regarding its didactic-pedagogical configuration. These institutions use as teaching methodology the Pedagogy of Alternation, an experience aimed at young people from rural areas, in boarding school, covering basic and professional education, forming leaderships and seeking agricultural development. The Agricultural Family Schools project came into being in France in 1935, linked to the Catholic Church and expanded to various parts of the world. The model appeared in Brazil in 1968 in Espírito Santo. With this work it is believed that it is possible to understand the relation of the school subjects with the pedagogy practiced in such places.

Keywords: Pedagogy of Alternation; Rural Education; Agricultural Family School.

Introdução

A presente pesquisa tem como foco mostrar o funcionamento das Escolas Famílias Agrícolas, que contam com uma metodologia de ensino diferenciada, conhecida como Pedagogia da Alternância, a qual pretende atender às peculiaridades dos alunos e enfatizar as atividades agrícolas regionais, com vistas à profissionalização. Esta é uma pesquisa qualitativa, de cunho exploratório, que vem a atender aos objetivos iniciais dos autores de conhecer o tema, como subsídio para uma pesquisa maior, tratando-se neste momento da fase e/ou percurso do levantamento histórico-bibliográfico.

Os avanços das políticas sociais voltadas para as populações do campo são notáveis nos últimos anos. O intuito é revalorizar o rural como local de trabalho e de vida, portanto como um *lócus* privilegiado para desenvolver a educação básica do campo. Como afirma Godoy do Nascimento (2004), as políticas públicas para o campo são necessárias para fortalecer a identidade deste local, garantindo atendimento diferenciado. Assim, podemos inferir que as Escolas Família Agrícolas enfrentam o desafio de buscar inovações na educação do campo, como uma forma de “apoiar iniciativas de inovação das estruturas e currículos, construindo uma pedagogia adequada ao meio rural e que a organização curricular seja planejada de modo a incluir uma efetiva relação dos alunos e alunas com sua comunidade de origem” (GODOY DO NASCIMENTO, 2004, p. 7).

Primeiramente, pretende-se explorar os conceitos e as discrepâncias entre o rural e o urbano, inserindo a educação do campo neste cenário. É importante também aprofundar as questões que envolvem o funcionamento das Escolas Famílias Agrícolas no que diz respeito à implementação da Pedagogia da Alternância como principal metodologia de ensino.

Situando o rural e o urbano no Brasil

Este texto se inicia pontuando que compreender, caracterizar e distinguir as diferenças e relações entre o rural e o urbano, o campo e a cidade, não é uma tarefa simples. Isto ocorre porque nada está acabado, o urbano não vive sem o rural e vice-versa. O rural vem se refazendo e se ressignificando para além das atividades agrícolas e do setor primário. O fato é que ambos contêm traços do seu processo de construção e transformação passadas.

Sobre o início do espaço geográfico constituído pelo campo-cidade, Mumford (1998, p. 11) apud Talaska, Silveira e Etges (2013, pp. 2-3) coloca que:

Antes da cidade, houve uma pequena povoação, o santuário e a aldeia, antes da aldeia, o acampamento, o esconderijo, a caverna, o montão de pedras; e antes de tudo isso, houve certa predisposição para a vida social que o homem compartilha, essencialmente, com outras espécies animais.

As primeiras cidades surgiram com a necessidade do homem em domesticar animais e praticar a agricultura de subsistência, fazendo com que ocorresse uma aglomeração de pessoas no mesmo território (TALASKA, SILVEIRA e ETGES, 2013). Basicamente, o comércio, os intelectuais e os governantes se situavam nas cidades. Já o campo era o lugar

que preservava a paisagem natural, privilegiando a produção agrícola e de matéria prima, que seria comercializada na cidade. A dicotomia entre urbano e o rural é bem demarcada, reduzindo o rural ao agrário. Veiga (2006, p. 341) explica que

O conceito de sociedade urbana foi proposto por Lefebvre para denominar a sociedade pós-industrial, ou seja, aquela que nasce da industrialização e a sucede. E por revolução urbana, o autor designa o conjunto de transformações que a sociedade contemporânea atravessa para passar do período em que predominam as questões de crescimento e industrialização ao período no qual a problemática urbana prevalecerá decisivamente.

Antes, havia um limite bem definido entre os dois espaços, mas com a modernização e o aperfeiçoamento dos meios de transporte, a interconexão entre o campo e a cidade aumentou. A revolução industrial também contribuiu para este relacionamento, engendrando fluxos contínuos de trabalhadores rurais nas cidades. O campo também evoluiu e se ressignificou, passando a utilizar novos produtos agropecuários e tornando os trabalhadores assalariados, causando uma interdependência econômica e social entre os territórios. Daí decorre a dificuldade atual na distinção entre os dois espaços (TALASKA, SILVEIRA e ETGES, 2013). Hodierno, Veiga (2004, p. 79) define que “nada é mais rural do que as áreas de natureza praticamente inalterada e não existem ecossistemas mais alterados pela ação humana do que as manchas ocupadas por megalópoles”.

É visto que os territórios rurais estão se desenvolvendo com maior autonomia e dinamismo, inclusive com a presença do setor terciário em territórios maiores e mais desenvolvidos, atraindo renda e produtividade. Assim, Veiga (2006) coloca que o rural caminha para duas dimensões: a econômica e a ambiental. Ao mesmo tempo que o campo pode ser conservador com suas paisagens naturais e seu meio ambiente, pode também admitir atividades econômicas que causem baixo impacto no ambiente, permitindo que se mantenha a qualidade de vida. Surge, segundo Anjos e Caldas (2014, p. 387), uma “idealização do rural como construção social própria do momento histórico vivido pela sociedade contemporânea”. Desta forma, nasce uma nova ruralidade, em que

A dimensão ambiental da globalização age para tornar as áreas rurais cada vez mais valiosas à qualidade de vida, ou ao bem-estar, pela ação de uma espécie de trindade: conservação do patrimônio natural, aproveitamento econômico das decorrentes amenidades, e exploração de novas fontes de energia (VEIGA, 2006, p. 335).

Contudo, a crescente relevância do rural e a mobilidade entre cidade-campo, que contribuíram para que o rural emergisse, bem como o empreendedorismo local com a agricultura como principal fonte econômica, seja ela de subsistência ou não, fizeram com que surgisse essa nova ruralidade. A ideia de renascimento do rural vem para marcar a transição entre duas épocas, remetendo à evolução.

Talaska, Silveira e Etges (2013), embasados por estudos de outros autores, apontam que existem quatro critérios capazes de definir o urbano e o rural. São eles:

- As unidades espaciais: alvo de questionamentos, este critério se baseia nas diferenças entre campo e cidades, utilizando somente o perímetro urbano municipal

como parâmetro. Assim, o rural está além do perímetro urbano, definindo-se a extração de renda da terra (IPTU urbano e ITR rural);

- O patamar demográfico: é necessário definir o número absoluto da população, onde o urbano é dado pela aglomeração de pessoas e o rural pela dispersão delas, denotando muita arbitrariedade em seus padrões;
- A densidade demográfica: coloca o número de habitantes em determinada área, onde o urbano possui maior densidade demográfica e o rural menor. Assim, a concentração demográfica é uma característica das cidades, por possuir infraestrutura com edificações, equipamentos e variadas possibilidades;
- A ocupação econômica da população: neste sentido, o urbano é associado às atividades secundárias e terciárias (não agrícolas), ao passo que o rural se ocupa das atividades primárias (agrícolas).

Tais características colocam as cidades urbanas como lugar central na sociedade, um elemento dominante, fazendo uma oposição entre o rural e o urbano. Entretanto, é importante salientar que, atualmente, não é possível tomar isto como verdade absoluta, posto que os modos de vida entre tais espaços geográficos se interpenetram a todo momento, não podendo defini-los como opostos, pois um é influenciado e dependente do outro.

Já Veiga (2006), sobrepondo o rural sobre o urbano, coloca quatro características do rural como modo particular de utilização do espaço e de vida social, sendo elas:

- Baixa densidade demográfica, em que predominam as paisagens;
- Predomínio da economia agro-silvo-pastoril;
- Coletividade de tamanho limitado e relação particular com o espaço;
- Identidade com conotações da cultura camponesa.

Contudo, a emergência do rural é mostrada como algo bom, que surge para acabar com os estereótipos que massacravam o rural e exaltavam o urbano, fazendo com que o êxodo rural diminua significativamente. Assim, os atores do campo permanecem os mesmos, mas se organizam de maneira diferenciada para prezar pelo que é seu e valorizar o que tem.

Também é necessário pensar no rural como local de qualidade de vida, e não só como agrário. As paisagens, água limpa, ar puro, silêncio e tranquilidade são atributos valorizados por muitas pessoas que buscam fugir da vida agitada dos centros urbanos, procurando lugares bucólicos para seu descanso. Desta forma, o campo vem sendo ressignificado e repensado a partir das suas características marcantes, sobrepondo-se ao urbano em muitos pontos e modificando sua representação social perante a questão territorial. Contudo, está ocorrendo uma:

Forte revalorização da ruralidade, em vez de sua supressão por uma suposta completa urbanização. São rurais as amenidades que já sustentam o novo dinamismo interiorano dos países mais avançados. E também são rurais, tanto as fontes de baixa entropia, quanto a biodiversidade, das quais dependerão as futuras gerações. O valor do espaço rural está cada vez mais ligado a tudo o que distingue do espaço urbano (VEIGA, 2004, p. 91).

Veiga (2004, p. 77) coloca o processo de urbanização no Brasil, que tem uma

peculiaridade única no mundo, em que “o país considera urbana toda sede de município (cidade) e de distrito (vila), sejam quais forem suas características estruturais ou funcionais”. Municípios pequenos são contabilizados como urbanos, só por possuir uma sede, mesmo que possuam menos de 20 mil habitantes. Estes parâmetros não são ideais para que se meça o que é rural e o que é urbano, uma vez que denotam uma característica de que o Brasil é mais urbano do que rural, o que é ilusão. O mesmo autor diz em seu estudo que, aproximadamente quatro mil e quinhentas sedes de municípios são imaginárias, por não possuírem coleta de lixo, varredura de ruas, recolhimento de IPTU e esgoto encanado, por exemplo. Deste modo, estas sedes que foram caracterizadas como urbanas anteriormente, são, na verdade, rurais. As localidades podem ser separadas por um critério de 80 habitantes por quilometro quadrado (hab/km²), posto que os centros urbanos são caracterizados por possuírem, no mínimo, 100 mil habitantes.

Talaska, Silveira e Etges (2013, p. 11) assinalam que as categorias cidade-campo, urbano-rural devem ser diferenciadas.

Campo e cidade, entendidas enquanto materialidade, meio, condição e produto da sociedade, espaços construídos/modificados que manifestam em seus conteúdos os processos contraditórios de desenvolvimento histórico da sociedade. (...) o urbano e o rural, compreendidas enquanto relações sociais, ou seja, formas abstratas, também condição e produto do desenvolvimento histórico da sociedade, mas que extrapolam os limites morfológicos da cidade e, no sentido inverso, os limites do campo.

A imagem do rural está sendo reconstruída com um novo discurso, pois passa por várias transformações ao longo da contemporaneidade, na qual as representações sociais são construídas coletivamente, como as pessoas constroem seu conhecimento, transformando as ideias em ações. Para Moscovici (2011) as representações sociais têm duas funções: dar forma aos objetos, colocando-os como um modelo a ser partilhado pelas pessoas; se impor sobre as pessoas de tal forma que combinem uma estrutura antes de ser pensada com uma tradição do que deve ser pensado. “As representações sociais que combinam nossa capacidade de perceber, inferir, compreender, que vem à nossa mente para dar um sentido às coisas, ou para explicar a situação de alguém” (MOSCOVICI, 2011, p. 201). Contudo, quem cria estas representações são as pessoas e os grupos aos quais pertencem, por meio da sua comunicação e linguagem, quando se põem a falar das representações sociais.

Desta forma, a linguagem se torna um fator importante para determinar as representações sociais, pois é através dela que as coisas ganham nome e se espalham até serem firmadas no pensamento da sociedade. O rural, que antes era pensado como o agrícola, o bucólico, passou por uma nova roupagem e ganhou uma nova representação social, na qual sai das sombras do urbano e cria seus próprios mecanismos de subsistência, renda familiar e modo de vida, colocando sua importância para a política e a economia do país.

Gray (2000) apud Anjos e Caldas (2014), elabora quatro fases do rural na Europa (podendo ser utilizadas no Brasil), que se estabelecem como uma evolução do estritamente agrícola até um modelo parecido com o que temos atualmente, enumerando os meandros enfrentados para que a quarta fase chegue aonde está, ou seja, como a ruralidade está

sendo socialmente representada. Tais fases são:

- Na primeira, é configurada pela agricultura, por seu espaço natural e seus valores familiares;
- Na segunda fase, iniciam-se os discursos (representações sociais) para sua projeção como localidade, preservando a agricultura, as paisagens e a produção familiar, mas também dando espaço à produção agropecuária;
- Já na terceira fase, como espelho do capitalismo, o rural ganha autonomia frente a agricultura, se tornando um local voltado ao consumo. O rural começa a valorizar suas riquezas e diversidades, abrindo o leque de atividades para o comércio, prestação de serviços, pequenas e médias fábricas, não renunciando ao lazer e a preservação do meio ambiente em sua nova representação social;
- Na quarta fase aparece a imagem diversificada do rural, definindo as regiões em três grupos: essencialmente rurais, relativamente rurais e essencialmente urbanos (ANJOS e CALDAS, 2014).

Este desenho explicativo mostra como as transformações do rural na sociedade pós-industrial foram operadas pelas novas representações sociais. “Uma nova imagem do rural foi erigida, criando quadros de referência e impondo uma forma inovadora de recriar a realidade, com suas implicações e interfaces, que merecem ser analisadas” (ANJOS e CALDAS, 2014, p. 394).

A verdade é que o urbano e o rural de hoje não são iguais aos de ontem, pois passaram por muitas transformações, adquirindo novos elementos, novas funções e, por que não dizer, novas identidades, materializada pela sociedade organizada em suas relações sociais e de trabalho. Numa nova configuração de pensamento, o rural e o urbano se aproximam, mas não se anulam em suas especificidades. As afinidades e diferenças entre eles são ressaltadas, mostrando suas relações e reafirmando a existência e importância do rural na sociedade.

Falando um pouco sobre políticas educacionais, as políticas de governo de cunho capitalista tendem a ser compensatórias, de modo a tentar superar a pobreza, mas nunca a eliminar o modo de produção do capitalismo. Quanto a isto, Tafarel e Molina (2012, p. 573) definem que

São estes os traços básicos da política compensatória, focal própria do neoliberalismo para aliviar a pobreza e jamais para superar o modo de produção capitalista, que tem na propriedade privada, no Estado burguês e nos valores individualistas e egoístas da família burguesa seus pilares centrais de sustentação. O Brasil, até o momento, não atingiu a supremacia e soberania no campo educacional para superar o modo de o capital organizar a produção e a reprodução da vida. Somos um país de educação dependente dos países imperialistas. Nossos planos educacionais continuam vindo de fora.

Isso mostra claramente as tensões existentes entre a classe dominante e os dominados (como dito anteriormente sobre a relação contraditória entre o campo e a cidade), a luta de forças entre os dois polos e a sede de se manter no poder daqueles que manipulam os mais fracos e sua força de trabalho. As políticas de Educação do Campo

tendem a pensar de forma contrária ao capitalismo e ao agronegócio, que exploram o trabalhador rural, e pretendem refletir sobre as características do ser humano e do campo que desejam, com valores baseados na solidariedade e na cooperação.

Contudo, é nítido que a Educação do Campo necessita de políticas sociais que atinjam às populações rurais, ofertando-lhes qualidade de vida mais digna e proporcionando-as condições para superação de situações de dominação.

Educação do Campo: a Pedagogia da Alternância e as Escolas Famílias Agrícolas

Falar sobre a educação do campo é um desafio, pois esta modalidade busca uma metodologia específica à realidade de cada localidade rural, respeitando as particularidades e meios de vida que cada um tem. Infelizmente, ainda existem poucas escolas propriamente rurais no Brasil, haja visto que escolas no campo não são escolas do campo. As escolas no campo, em sua maioria, obedecem a uma pedagogia urbana, com metodologias iguais as usadas em escolas da cidade grande. Já as escolas do campo privilegiam a cultura do sujeito do campo, seus valores e interesses.

Isso nos leva a pensar nas diferenças existentes entre a educação rural e a Educação do Campo, que são definidas nas palavras de Souza (2008, p. 1098) como percepções bem distintas:

A concepção de educação rural expressa a ideologia governamental do início do século XX e a preocupação com o ensino técnico no meio rural, considerado como lugar de atraso. Já a educação do campo expressa a ideologia e força dos movimentos sociais do campo, na busca por uma educação pública que valorize a identidade e a cultura dos povos do campo, numa perspectiva de formação humana e de desenvolvimento local sustentável.

A educação rural pode ser considerada como um sistema precário, acrítico, que não se ocupa com as relações políticas, sociais e econômicas que emergem no campo, nem tampouco se preocupa em transformar a realidade dos camponeses. Além disso, a educação rural destina-se, ao longo da história brasileira, a formar mão-de-obra para trabalhar nas indústrias ou nos latifúndios. Já a Educação do Campo tem em suas veias as lutas sociais em busca de melhorias das condições de vida, trabalho e educação dos sujeitos (KHUN, 2015).

Os movimentos sociais colaboraram de forma muito importante para que os princípios da Educação do Campo fossem consolidados, de forma a atender às reivindicações e a dar visibilidade ao sujeito do campo e aos projetos de produção baseados na agroecologia. A organização desses grupos sociais vem a garantir direitos por meio das reivindicações por políticas públicas que se voltem à classe trabalhadora, buscando uma sociedade sem opressão e sem preconceito.

Desta forma, almejar uma “educação de qualidade no campo, voltada aos interesses dos camponeses, pode ajudar na construção de uma agricultura alternativa, sustentável e familiar” (GODOY DO NASCIMENTO, 2004, p. 4). Assim, a Pedagogia da Alternância tenta atender o que determina a Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96, que em seu artigo 28 determina que:

Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

I - Conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

II - Organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III - adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Parágrafo único. O fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar. (Incluído pela Lei nº 12.960, de 2014)

Portanto, as leis educacionais sugerem que a escola do campo se adeque à vida do campo. Todo parecer pedagógico precisa estar de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (2001), sempre em conformidade com a realidade de cada localidade rural. Nestes termos, é de grande importância e urgência pensar no espaço escolar como um novo local de formação humana, e não somente um simples transmissor de informações e conhecimentos, propondo uma renovação pedagógica para contribuir com a cultura do campo. É necessário que o currículo esteja adaptado não só à educação formal, mas também ao trabalho na terra e ao desenvolvimento cultural da comunidade em que a escola esteja inserida.

A educação rural no Brasil apresenta uma série de elementos os quais aparecem na legislação, nas instituições pedagógicas, no currículo e mesmo nas "recomendações" dos organismos internacionais, que possibilitam traçar um esboço da educação rural brasileira a partir dos anos 30. Para a maioria das famílias rurais a passagem pela escola básica rural (do primeiro ao oitavo ano) é a única oportunidade em suas vidas de adquirir as competências que lhes permitiriam eliminar as principais causas internas do subdesenvolvimento rural. Infelizmente, essas escolas não estão cumprindo com esta importantíssima função emancipadora de dependências e de vulnerabilidades; porque os seus conteúdos e métodos são disfuncionais e inadequados às necessidades produtivas e familiares do meio rural (GODINHO, 2008, p. 1).

As Escolas Famílias Agrícolas são um exemplo de como desenvolver uma Educação do Campo significativa para estas populações, se mostrando como experiências inovadoras para os jovens que ali se instalam.

A Escola Família Agrícola (EFA) que utiliza a Pedagogia da Alternância surgiu na França, em 1935, quando um grupo de agricultores percebeu que o sistema educacional de seu país não contemplava as especificidades da educação rural. Assim, iniciaram o movimento, contando com o auxílio de um padre católico, no qual os jovens trabalhariam

nas propriedades com orientação dos pais por um tempo e alternariam esta experiência com estudos na casa paroquial. Portanto, além das disciplinas da base nacional comum, o currículo deste contexto aborda questões relativas à vida em comunidade, ao associativismo, ao meio ambiente e à formação profissional.

No Brasil, este movimento surgiu em 1969, quando o MEPES (Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo) fundou as Escolas Famílias Agrícolas nos municípios de Alfredo Chaves, Rio Novo do Sul e Anchieta (Sede do MEPES, especificamente na localidade de Olivânia) (TEIXEIRA, BERNARTT e TRINDADE, 2008).

Fonseca (2007) traz um aprofundamento interessante no que diz respeito ao histórico da EFA:

As escolas sob o regime de alternância se inscreveram no quadro do ensino profissional agrícola com um estatuto de escolas privadas reconhecidas pelo Estado Francês, porém, só em 1960 uma lei os reconheceu como modalidade pedagógica de alternância. A partir dos anos 60 e 70 este modelo pedagógico ultrapassou as fronteiras se estabelecendo com sucesso na Itália, Espanha, Portugal, depois no Continente Africano, em seguida da América do Sul e Caribe, depois para o Oceano Índico, na Polinésia – Ásia e por último na América do Norte em Quebec no Canadá. São hoje, aproximadamente, mil escolas no mundo, contribuindo com a formação de jovens e adultos no meio rural (FONSECA, 2007, p. 4).

Apresentando-se como uma experiência inovadora, as EFAs oferecem aos jovens do campo uma formação com Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional, em tempo integral e regime de internato, alternando de uma semana ou mais na escola, e o mesmo período em casa. A iniciativa de criação da Escola Família Agrícola tentou solucionar dois problemas relacionados às questões do ensino regular voltado para as necessidades urbanas, levando os jovens camponeses ao êxodo rural, e à necessidade de levar ao campo o desenvolvimento tecnológico.

Nesta escola os alunos estudam leitura, escrita, matemática, e tecnologia, além de aprender a trabalhar com a terra, com as plantas, os animais e a coexistir e interagir com a realidade agrícola. Nos dias em que estão em suas casas, ensinam aos pais a utilizarem as novas tecnologias aprendidas na escola e as maneiras adequadas de lidar com a realidade do campo. Deste modo, existe a grande possibilidade que o sujeito se incorpore na comunidade, estimule a conscientização política e se valorize como ser humano. Os principais objetivos da Escola Família Agrícola (EFA) são a formação integral do aluno e a promoção do meio rural, procurando a interação entre escola e família, articulando os dois ambientes como espaços de aprendizagem contínua.

A Pedagogia da Alternância fundamenta-se na tríplice ação – reflexão – ação, almejando praticar primeiro, para depois teorizar as ações realizadas e voltar ao campo da prática com o conhecimento teórico adquirido, sempre em função de melhorar a qualidade de vida da comunidade em questão. Nesta metodologia, o primeiro ambiente é o familiar, que, interagindo com a escola, propõe o compartilhamento dos múltiplos saberes pertencentes à família, a fim de aplicar o conhecimento e a prática na comunidade agrícola. Nas palavras de Godinho (2008, p. 1):



Alternância significa o processo de ensino-aprendizagem que acontece em espaços e territórios diferenciados e alternados. O primeiro é o espaço familiar e a comunidade de origem (realidade); em segundo, a escola onde o educando/a partilha os diversos saberes que possui com os outros atores/as e reflete-se sobre eles em bases científicas (reflexão); e, por fim, retorna-se a família e a comunidade a fim de continuar a práxis (prática + teoria) seja na comunidade, na propriedade (atividades de técnicas agrícolas) ou na inserção em determinados movimentos sociais. A Pedagogia da Alternância baseia-se num método científico. Observar, ver, descrever, refletir, analisar, julgar e experimentar, agir ou questionar (através dos Planos de Estudos na família, comunidade ou na escola), procurar responder às questões (através das aulas, palestras, visitas, pesquisas, estágios) e experimentar (fazer experimentar em casa a partir do aprofundamento).

As aulas acontecem em sala ou no terreno da escola. Durante o curso, os alunos acompanham um plano de estudos, partilham com colegas e professores exemplos de suas propriedades, assistem a palestras, visitam fazendas e centros de pesquisa. Antes da conclusão do curso, cumprem com 250 horas de estágio trabalhando, geralmente, em grandes propriedades para desenvolver um projeto educacional e aplicar em sua própria propriedade agrícola.

Com isto, a EFA consolida-se por acreditar no sujeito do campo e na promoção de uma educação que resgata o valor da terra, promovendo educação técnica profissional, humanista e autossustentável. É um projeto que articula espaço e tempo em diferentes situações, contando com a ajuda de alguns parceiros para favorecer condições adequadas de aprendizagem. Para tanto, parte dos pressupostos de que a vida cotidiana é indissociável da escola; a aprendizagem acontece pelo fazer concreto: no dia a dia, na experiência do mundo do trabalho, na vivência familiar e comunitária; valoriza a experiência pessoal como ponto de partida do processo ensino-aprendizagem; relaciona teoria e prática, numa perspectiva contínua do inacabamento.

Construir a educação do campo significa formar educadores e educadoras do e desde o povo que vive no campo como sujeitos dessas políticas públicas que estamos ajudando a construir e também do projeto educativo que já nos identifica. Como fazer isso é uma das questões que deve continuar nos ocupando especialmente (CALDART, 2002, p. 25).

Sabendo que esta metodologia de ensino e aprendizagem é diferenciada e deve ter a sua disposição materiais didáticos que contemplem sua particularidade, é necessário mencionar quem é o professor do campo. Segundo Fonseca (2007, p. 2), “a prática docente nesse tipo de experiência educativa exige do professor uma formação específica e uma dedicação integral e interdisciplinar que vai muito além do processo de ensino-aprendizagem na sala de aula”.

Ribeiro (2008) aponta que as licenciaturas não contemplavam a formação do professor em Pedagogia da Alternância, fazendo com que as organizações que adotaram esse método tivessem que contratar monitores com formações técnicas em agronomia, por exemplo. Assim, o professor que atua com Pedagogia da Alternância é chamado de

monitor, pois além da formação específica ele deve ter entrega integral a seu trabalho.

Com o pioneirismo do estado do Espírito Santo nesta modalidade de ensino, o MEPES também foi responsável pelo treinamento e formação inicial dos monitores. Depois, com a expansão para outros estados, foi criada a União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil (UNEFAB), atribuindo novas visões e novas práticas ao meio.

El papel del docente se define como el de un ‘acompañante cognitivo’, que es quem debe, por ello, desarrollar una batería de actividades destinadas a hacer explícitos los comportamientos implícitos de los expertos, de manera tal que el alumno pueda observarlos, compararlos con sus propios modos de pensar, para luego – paulatinamente – ponerlos en práctica con la ayuda del maestro y de los otros alumnos (TEDESCO, 2012, p.166-167).

Os monitores são peças essenciais nas engrenagens das EFAs, pois são responsáveis pelo funcionamento pedagógico e administrativo. Seu perfil está longe do tradicional e das funções engavetadas, pois precisa estar preparado para as mudanças e diversidades, não só com formação inicial, mas também com a formação continuada e atualização docente. Suas funções perpassam “desde o acompanhamento personalizado de um educando à orientação geral de uma turma, no acompanhamento da vida familiar, profissional e cultural” (FONSECA, 2007, p. 9). Isto torna seus afazeres interessantes, instigantes e, também, muito complexos, haja visto que deve estar em constante busca pela formação continuada. O exemplo desta complexidade é dado por Fonseca (2007), quando coloca o que engloba a formação deste profissional:

A formação de monitores considera por objetivo que o educador seja engajado no projeto, tomando consciência da pertença a uma instituição que exige militância e não apenas competência técnica.; conheça a fundamentação e os princípios da Pedagogia da Alternância e encontre o sentido dos instrumentos e atividades pedagógicas inerentes a uma verdadeira alternância educativa; saiba gerir aulas e atividades de formação em geral, numa metodologia participativa e construtiva do conhecimento, bem como saiba utilizar os instrumentos pedagógicos e a parceria com os colaboradores no processo educativo, tais como os pais, as lideranças das comunidades, profissionais, empresários e autoridades em geral; consciente das realidades sócio política, econômica, cultural e ecológica no âmbito local, regional, nacional e internacional para saber pensar global e agir local na perspectiva do desenvolvimento sustentável (FONSECA, 2007, p. 7).

Para que desenvolva bem sua prática educacional, o professor deve aplicar as abordagens disseminadas por Vigotsky, baseando-se na interação social para o desenvolvimento intelectual dos seus alunos. É preciso ter noção de que este novo estilo de pedagogia favorece a aprendizagem coletiva e personalizada, conduzindo a um processo de ensino construtivo. Para isso, as ações são abalizadas em humanização, com atividades elaboradas sob os princípios do respeito e da solidariedade ao companheiro de trabalho. Deste modo, cada sujeito tem sua própria responsabilidade nas atividades, mas não lhe é excluído a participação e contribuição na parte que cabe ao outro, formando uma teia colaborativa em que uns se apoiam nos outros para alcançar a meta de todo o grupo.

Pensando por este lado, é possível analisar o posicionamento de um professor interdisciplinar, que nas palavras de Fazenda (1994) citado por Cavalcante, Pinho e Andrade (2015, p. 223) apresenta algumas características:

Entendemos por atitude interdisciplinar, uma atitude diante de alternativas para conhecer mais e melhor, atitude de espera ante os atos consumados, atitude de reciprocidade que impele à troca, que impele ao diálogo – ao diálogo com pares idênticos, com pares anônimos ou consigo mesmo – atitude de humildade diante da limitação do próprio saber, atitude de perplexidade ante a possibilidade de desvendar novos saberes, atitude de desafio – desafio perante o novo, desafio em redimensionar o velho – atitude de envolvimento e comprometimento com os projetos e com as pessoas neles envolvidas, atitude, pois, de compromisso em construir sempre da melhor forma possível, atitude de responsabilidade, mas, sobretudo, de alegria, de revelação, de encontro, de vida.

O professor/monitor que trabalha na Pedagogia da Alternância (PA), portanto de forma interdisciplinar, deve sempre procurar novos desafios, ter compromisso, ser humilde, estando sempre aberto ao diálogo, numa característica humanística bem evidenciada no seu fazer profissional. Juntos, os monitores interdisciplinares formam uma equipe, que podem vir de diferentes campos disciplinares, procurando valorizar suas controvérsias para buscar uma problemática comum, confrontando a disciplinaridade em prol do interdisciplinar. Assim, em unidade, reconhecem que não são especialistas em tudo, mas unem suas habilidades individuais para entender o todo, aceitando as críticas dos colegas não especialistas.

Considerações Finais

Neste artigo foi possível notar que falar sobre Pedagogia da Alternância requer um pensamento interdisciplinar. Isto é possível porque este tema enfatiza o sujeito do campo como sujeito cultural e de direitos, assim como a interdisciplinaridade tem como princípio exaltar os saberes do sujeito como um todo, e não em suas partes.

Há muito tempo, muitos estudiosos do ensino buscam reestruturar o currículo escolar, experimentando e trabalhando com a interdisciplinaridade com grande empenho, tentando amarrar as disciplinas para que entrem em convergência de saberes. A educação brasileira vem seguindo este raciocínio, tentando melhorar a educação por meio de estratégias inovadoras e diferenciadas. Prova disto são as legislações, como a LDB Lei nº 9394/96 que propõe inovações a partir da interdisciplinaridade, e os Parâmetros Curriculares Nacionais, que também discutem este tema como uma ferramenta na formação de alunos que compreendem a complexidade do mundo no qual estão inseridos. Inclusive, são os PCNs que trazem os temas transversais para o seio escolar, colocando a Ética, a Saúde, a Orientação Sexual, o Meio ambiente, a Pluralidade Cultural, o Trabalho e o Consumo como questões inerentes ao ensino das disciplinas de base nacional comum.

Do mesmo modo, a Pedagogia da Alternância baseia seus princípios na cultura do pensamento, colocando a interdisciplinaridade acima da segmentação do conhecimento,

respeitando as relações e influências que as disciplinas criam entre si e promovendo interconexões que provocam a aprendizagem integral. Coimbra (2000, p. 66) exhibe uma hipótese de que “a vocação interdisciplinar parece ser muito mais das instituições do que incumbência de indivíduos isolados”. Por isto, as Escolas Família Agrícolas agregam a Pedagogia da Alternância ao seu método de ensino em busca de uma aprendizagem significativa.

Referências

ANJOS, Flávio Sacco dos; CALDAS, Nádia Velleda. **Da medida do rural ao rural sob medida**: representações sociais em perspectiva. História, Ciências, Saúde - Manguinhos, v. 21, n. 2, pp. 385-402, abr/jun. 2014.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96**, de 20 de dezembro de 1996.

CALDART, R. S. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In KOLLING, E. J., CERIOLI, P. R., & CALDART, R. S. (Orgs). **Educação do campo**: identidade e políticas públicas. Caderno 4 (pp. 18-25). Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2002.

CAVALCANTE, Márcia Suany Dias; PINHO, Maria José de; ANDRADE, Karylleila dos Santos. **Interdisciplinaridade e livro didático**: interfaces (im) possíveis? Revista do GELNE, Natal/ RN, v. 17, n. 1/2, p. 213-234, 2015.

FONSECA, Aparecida Maria. **Desafios e Perspectivas na formação dos profissionais da Escola Família Agrícola**. Anpae, 2007. Disponível em: http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/43.pdf. Acesso em: 02 de junho de 2017.

GODINHO, Edna Maria Silva Oliveira. **Pedagogia Da Alternância**. 2008. Disponível em: <http://webartigos.com/artigos/pedagogia-da-alternancia/3845>. Acesso em: 14 de junho de 2017.

GODOY DO NASCIMENTO, Claudemiro. **Educação, Cidadania e Políticas Sociais**: a luta pela educação básica do campo em Goiás. Revista Iberoamericana de educação. 2004.

KHUN, Ednizia Ribeiro Araujo. **Análise da política de Educação do Campo no Brasil**: meandros do PRONERA e do PRONACAMPO. 2015. Tese (Doutorado em Geografia) - Universidade Federal da Bahia/UFBA. Salvador, Bahia, 2015.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. Rio de Janeiro, Vozes, 2011.

RIBEIRO, Marlene. Pedagogia da alternância na educação rural/do campo: projetos em disputa. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.34, n.1, p. 027-045, jan./abr. 2008.

SOUZA, Maria Antônia de. Educação do Campo: políticas, práticas pedagógicas e produção científica. **Revista Educação Social**. Campinas, vol. 29, n. 105, p. 1089-1111, set./dez. 2008.

TAFAREL, Celi Zulke; MOLINA, Mônica Castagna. Política Educacional e Educação do Campo. In: CALDART, Roseli Saete, et. al. (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, p. 571-578, 2012.

TALASKA, Alcione; SILVEIRA, Rogério Leandro Lima da; ETGES, Virginia Elisabeta. **Cidade e campo**: para além dos critérios e atributos, as relações e contradições entre o urbano e o rural. Anais: Encontros Nacionais da ANPUR, v. 15, 2013.

TEDESCO, Juan Carlos. **Educación y justicia social em América Latina**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, Universidad Nacional de San Martín, 2012.

TEIXEIRA, Edival Sebastião; BERNARTT, Maria de Lourdes; TRINDADE, Glademir Alves. **Estudos sobre Pedagogia da Alternância no Brasil**: revisão de literatura e perspectivas para pesquisa. Revista Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 34, n. 2, p. 227-242, maio/ago 2008.

VEIGA, José Eli da. A dimensão rural do Brasil. **Estudos Sociedade e Agricultura**, Rio de Janeiro, vol. 12, n. 1, pp. 71-94, 2004.

VEIGA, José Eli da. Nascimento de outra ruralidade. **Estudos Avançados**, vol. 20, n. 57, pp. 333-353, 2006.

NOTAS DE AUTORIA

Karolyna Maciel dos Santos Cordeiro é Doutora em Políticas Sociais pela Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF). Atualmente é Coordenadora Pedagógica da Educação em Tempo Integral do Ensino Fundamental, na Prefeitura Municipal de Marataízes.

Leandro Garcia Pinho é Doutor em Ciência da Religião pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e Pós-doutorado pela Universidade Nova de Lisboa. Atualmente é Professor Associado do Laboratório de Estudos da Educação e Linguagem do Centro de Ciências do Homem da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF);

Coordenador da disciplina Fundamentos da Educação III do Consórcio CEDERJ/CECERJ para os polos de Itaperuna, São Francisco de Itabapoana, São Fidélis, Itaocara, Natividade, Macaé e Bom Jesus do Itabapoana. Integra a equipe de pesquisadores do Projeto de Educação Ambiental PEA Pescarte (UENF).

Como citar esse artigo de acordo com as normas da ABNT

CORDEIRO, Karolyna Maciel dos Santos; PINHO, Leandro Garcia. Educação do Campo: a Pedagogia da Alternância e as Escolas Família Agrícolas. **Sobre Tudo**, Florianópolis, v. 15, n. 1 p. 18-32, 2024.

Financiamento

Não se aplica.

Consentimento de uso de imagem

Não se aplica.

Aprovação de comitê de ética em pesquisa

Não se aplica.

Licença de uso

Os/as autores/as cedem à Revista Sobre Tudo os direitos exclusivos de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a Licença Creative Commons Attribution (CC BY) 4.0 International. Esta licença permite que terceiros remixem, adaptem e criem a partir do trabalho publicado, atribuindo o devido crédito de autoria e publicação inicial neste periódico. Os autores têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicada neste periódico (ex.: publicar em repositório institucional, em site pessoal, publicar uma tradução, ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial neste periódico.

Publisher

Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Ciências da Educação. Colégio de Aplicação. Publicação na página da Revista Sobre Tudo. As ideias expressadas neste artigo são de responsabilidade de seus/suas autores/as, não representando, necessariamente, a opinião dos/as editores/as ou da universidade.

Histórico

Recebido em: 14/10/2023

Aprovado em: 05/06/2024

Publicado em: 11/07/2024

CONSCIENTIZAÇÃO SOBRE AS INFECÇÕES SEXUALMENTE TRANSMISSÍVEIS: A IMPORTÂNCIA DAS ATIVIDADES LÚDICAS NO ESTÁGIO DOCÊNCIA

**Awareness About Sexually Transmitted Infections: the importance of play activities
in teaching internshipsu**

Andréa Inês Goldschmidt

<https://orcid.org/0000-0001-8263-7539>

Universidade Federal de Santa Maria, Palmeira das Missões, Brasil.

Contato: andreainesgold@gmail.com

Luciana Richter

<https://orcid.org/0000-0001-6920-3226>

Universidade Federal de Santa Maria, Palmeira das Missões, Brasil.

Contato: lurichter@gmail.com

Mayara Escobar da Silva

<https://orcid.org/0009-0006-1012-3321>

Universidade Federal de Santa Maria, Palmeira das Missões, Brasil.

Contato: mayarascbr@gmail.com

Bianca Larsen Zandoná

<https://orcid.org/0009-0005-8470-2548>

Universidade Federal de Santa Maria, Palmeira das Missões, Brasil.

Contato: biancazandon@gmail.com

Resumo: As atividades lúdicas na sala de aula são ferramentas importantes para o processo de ensino e de aprendizagem dos alunos e tem a capacidade de enriquecer o aprendizado. Trabalhar através da ludicidade assuntos relacionados às Infecções Sexualmente Transmissíveis (IST's) pode ser uma alternativa para o ensino de adolescentes/jovens, a fim de orientar da melhor forma possível quanto à prevenção. Diante disso, o objetivo desse estudo foi elaborar, desenvolver e avaliar uma estratégia pedagógica lúdica, visando o aprendizado/entendimento sobre IST's. Trata-se de um estudo de abordagem qualitativa com estudantes de cinco turmas de Ensino Médio, de uma escola pública. Para cada turma, foram ministradas duas horas aula, abrangendo uma parte

expositiva dialogada e o desenvolvimento de uma proposta lúdica, composta por dois jogos. A análise envolveu a observação da participação dos estudantes e o registro das pesquisadoras, que utilizaram notas de campo para os apontamentos da pesquisa, que demonstraram que a proposta teve seu objetivo alcançado. Os alunos conseguiram relacionar as informações apresentadas durante a aula expositivas às atividades lúdicas e a falta de informação/carência sobre IST's por parte dos envolvidos, ressaltando a importância do papel do professor e da escola neste trabalho de construção deste conhecimento. Poucos alunos sabiam diferenciar as IST's e alguns conheciam, embora muito pouco sobre o HIV, o vírus da hepatite, erroneamente o vírus da herpes, e um pouco sobre o HPV.

Palavras-chave: Jogo lúdico; Ludicidade; Orientação sexual.

Abstract: Playful activities in the classroom are important tools for the teaching and learning process of students and have the capacity to enrich learning. Working through play on issues related to Sexually Transmitted Infections (STIs) can be an alternative for teaching adolescents/young people, in order to provide guidance in the best possible way regarding prevention. Therefore, the objective of this study was to elaborate, develop and evaluate a playful pedagogical strategy, evolving learning/understanding about STIs. This is a qualitative study with students from five high school classes at a public school. For each class, two hours of class were taught, covering a dialogued expository part and the development of a playful proposal, consisting of two games. The analysis involved observing student participation and recording the researchers, who used field notes for research notes, which discovered that the proposal had achieved its objective. Students are able to relate the information presented during the lecture to the recreational activities and the lack of information/lack of information about STIs on the part of those involved, highlighting the importance of the role of the teacher and the school in this work of building this knowledge. Few students knew how to differentiate between STIs and some knew, although very little, about HIV, the hepatitis virus, erroneously the herpes virus, and a little about HPV.

Keywords: Playful game; Playfulness; Sexual orientation.

Introdução

O estágio se caracteriza como um ambiente de aprendizagem para os docentes em formação inicial, superando a perspectiva de colocar em prática o que foi aprendido ao decorrer do curso, e sim, oportunizando adquirir novos conhecimentos, experiências e realizar pesquisas.

Dessa forma, o estágio assume grande importância para os licenciandos, pois permite contatos mais aprofundados com a realidade da docência no âmbito escolar, levando os futuros professores a vivenciarem o processo de ensino e de aprendizagem. Além disso, o estágio deve ser reflexivo, como discorrem Fontana e Fávero (2013), ao afirmarem que formar um professor reflexivo é indispensável neste processo, pois este profissional busca lidar com as dificuldades encontradas diariamente em sala de aula e sua ação reflexiva auxiliará além de sua preparação na dos alunos.

Neste sentido, o professor deve ser capaz de romper com os paradigmas tradicionais e aderir a uma prática reflexiva e crítica, pautada no diálogo, buscando práticas que vão

para além do ensino tradicional, de modo que se torne uma aprendizagem atrativa e significativa, tanto para os alunos, quanto para os professores (Oliveira *et al.*, 2013).

Assim, ensinar ciências não se limita a transmitir informações ou apresentar um caminho único, mas auxiliar os alunos a se conscientizarem de si mesmos, dos outros e da sociedade. Trata-se de oferecer diferentes ferramentas para escolher entre vários caminhos, aquele sendo compatível com seus valores, sua visão de mundo e as adversidades que irá encontrar ao longo de sua vida (Knechtel; Brancalhão, 2008).

Portanto, oportunizar já no estágio, novas estratégias de ensino, que promovam maior participação, atratividade, interesse e prazer em aprender pode contribuir muito para este professor em formação. Uma possibilidade, é utilizar-se de atividades lúdicas. A palavra lúdica deriva do latim *ludus* e está relacionado às brincadeiras, jogos de regras, recreação, teatro e as competições (Knechtel; Brancalhão, 2008).

A ludicidade nas propostas pedagógicas dentro da sala de aula, apresenta-se como ferramenta importante para o processo de ensino e de aprendizagem dos alunos, por ter a capacidade de enriquecer o aprendizado, fortalecer o conhecimento e possibilitar a análise do aproveitamento dos alunos com o conteúdo desenvolvido durante a aula (Silva; Mettrau; Barreto, 2007).

Chaguri (2008) afirma que o professor pode desenvolver suas aulas utilizando atividades lúdicas, desde que a intenção seja sempre clara. Deve respeitar o nível de desenvolvimento dos alunos e o tempo de duração da atividade, de modo que seja possível a ação, a exploração e a reelaboração dos conteúdos propostos. O autor ainda explica que se trata de um importante recurso para o professor desenvolver a habilidade de resolução de problemas, favorecer a apropriação de conceitos a atender as características da adolescência/juventude.

Alguns assuntos por si só já possuem maior atratividade aos alunos, mas nem por isso, são menos complexos de serem desenvolvidos, pois podem gerar também timidez. A temática Infecções Sexualmente Transmissíveis (IST's) muitas vezes tem sido considerada um "tabu" e em algumas situações, os professores e os alunos podem ficar envergonhados e desconfortáveis ao tratar o assunto. Desta forma, Carpilovsky *et al.* (2010), salientam que a proposição escolar da temática orientação sexual de modo geral, é indispensável, pois possibilita que jovens e crianças possam ampliar o conhecimento recebido anteriormente. Os autores também destacam que as informações que esses indivíduos podem ter junto a suas famílias, podem ser insuficientes, ou até carregadas de preconceitos e aspectos de moralidade, o que conduz os educandos a buscarem esclarecer dúvidas com auxílio da mídia ou com outros indivíduos. Além disso, alguns professores também podem se sentir constrangidos ao trabalharem tal temática. Desta forma, atividades lúdicas, podem auxiliar ambos.

Carpilovsky *et al.* (2010) afirmam em seus estudos que as dúvidas que os docentes apresentam ao trabalhar o tema sexualidade na escola, demonstram que eles sabem da necessidade em trabalhar essa temática na sala de aula, mas, ao mesmo tempo, se sentem

despreparados para ensinar esse assunto, seja por falta de informações, seja por insegurança ou vergonha. Tal situação evidencia, a importância de se trabalhar durante o estágio.

Nesse sentido, define-se como Infecções Sexualmente Transmissíveis (IST's) as infecções causadas por fungos, bactérias, protozoários e vírus, relacionados à via sexual, quase sempre, de alta relevância epidemiológica, que acometem manifestações na região genital, anal ou oral de pessoas contaminadas de ambos os sexos, sem o uso de preservativo ou com o uso incorreto do mesmo (Sousa *et al.*, 2017; Ciriaco *et al.*, 2019).

Desta forma, a integração das atividades lúdicas para trabalhar assuntos relacionados à sexualidade pode ser uma alternativa para o ensino de adolescentes/jovens, a fim de orientar da melhor forma possível quanto às questões de prevenção (Maldonado; Sudério, 2021).

A própria Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ampara discussões sobre os temas relacionados à reprodução e à sexualidade humana, “assuntos de grande interesse e relevância social nessa faixa etária, assim como são relevantes, também, o conhecimento das condições de saúde, do saneamento básico, da qualidade do ar e das condições nutricionais da população brasileira” (Brasil, 2018, p.327). Na descrição da área Ciências da Natureza, no oitavo ano, o tema sexualidade aparece na disciplina de Ciências da Natureza. Na Unidade Temática “Vida e Evolução” há dois objetos de conhecimento: mecanismos reprodutivos e sexualidade. Nessa unidade, constam as seguintes habilidades a serem desenvolvidas, e que permitem a compreensão do corpo, sua constituição, modificações, além de saúde sexual e reprodutiva, apresentando relação direta com a temática em questão:

(EF08CI07) Comparar diferentes processos reprodutivos em plantas e animais em relação aos mecanismos adaptativos e evolutivos.

(EF08CI08) Analisar e explicar as transformações que ocorrem na puberdade considerando a atuação dos hormônios sexuais e do sistema nervoso.

(EF08CI09) Comparar o modo de ação e a eficácia dos diversos métodos contraceptivos e justificar a necessidade de compartilhar a responsabilidade na escolha e na utilização do método mais adequado à prevenção da gravidez precoce e indesejada e de Doenças Sexualmente Transmissíveis (DST).

(EF08CI10) Identificar os principais sintomas, modos de transmissão e tratamento de algumas DST (com ênfase na AIDS), e discutir estratégias e métodos de prevenção. Mas gostaríamos de destacar a última habilidade, deste objeto de conhecimento:

(EF08CI11) Selecionar argumentos que evidenciem as múltiplas dimensões da sexualidade humana (biológica, sociocultural, afetiva e ética) (Brasil, 2018, p.346-347).

Assim, o próprio documento oficial norteia o que deve constar no currículo escolar, o suporte de conhecimentos para que a sexualidade possa ser compreendida, já desde o Ensino Fundamental. Portanto, é imprescindível que os educadores desenvolvam projetos que funcionem como motivação para neutralizar os preconceitos, medos, tabus, incertezas e inseguranças e se conscientizem sobre a prevenção de IST's.

De acordo com Amoras, Campos e Beserra (2015) os jovens estão iniciando a vida sexual cada vez mais cedo e essa condição resulta de fatores relacionados à precocidade, falta de informação, ao não uso de preservativos, vulnerabilidade social, desigualdade de gênero e baixa renda, causando uma maior probabilidade de exposição desses jovens às IST's.

Particularmente em relação as IST's, de acordo com o Ministério da Saúde e o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (Brasil, 2021), cerca de 1 milhão de pessoas afirmam ter diagnóstico médico de IST ao longo do ano de 2019, e os entrevistados acima 18 anos que tiveram relação sexual nos 12 meses anteriores à data da entrevista, revelaram que apenas 22,8% usaram preservativo em todas as relações sexuais que tiveram; o que demonstra dados bem preocupantes, indicando um percentual baixo de jovens/adultos que se protegem adequadamente; além disso, 17,1% afirmaram usar às vezes preservativos e 59% afirmaram nunca usarem. Portanto, um pouco mais da metade desses jovens entrevistados, correm um grande risco de contraírem e transmitirem as IST's.

Diante do exposto, é perceptível a necessidade de trabalhar questões que envolvem sexualidade, prevenção e diagnóstico das Infecções Sexualmente Transmissíveis com adolescentes, a fim de conscientizar e orientar esses jovens. Desta forma, o objetivo desse estudo foi elaborar, desenvolver e avaliar uma proposta de atividade lúdica, para auxiliar no aprendizado/entendimento sobre IST's com alunos de Ensino Médio.

Trajetória Metodológica

Trata-se de um estudo envolvendo o ensino e a aprendizagem, com estudantes de cinco turmas de Ensino Médio, sendo uma turma do 2º ano (turma D, com 16 alunos) e quatro turmas do 3º ano (turmas G – 16 alunos, H – 13 alunos, I – 16 alunos e J – 14 alunos) de uma escola pública do interior do Estado do Rio Grande do Sul. Para cada turma, foram ministradas duas horas aula, de 50 minutos. Nestas se subdividiu os períodos em uma parte expositiva dialogada e outro período, para o desenvolvimento de uma proposta lúdica, contando com o desenvolvimento de duas atividades-jogos, aplicadas pelas estagiárias, que se encontravam em formação inicial docente em Ciências Biológicas, na disciplina de Estágio Curricular Supervisionado em Ensino Médio, orientadas por duas das pesquisadoras, orientadoras do estágio. A pesquisa contou ainda com a participação, como observadora, da professora de biologia, responsável pelas turmas na escola.

As turmas escolhidas para o desenvolvimento da proposta foram as turmas que se adequaram aos horários disponíveis das estagiárias. Os alunos do Ensino Médio,

apresentaram faixa etária entre 15 e 18 anos, e foram convidados a participarem da pesquisa, assinando juntamente aos familiares, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Para a validação da estratégia, a pesquisa contou com a elaboração, o desenvolvimento e a avaliação da proposta educativa sobre IST's, pelas pesquisadoras, através da observação dos alunos envolvidos e registros documentais. A validação da estratégia foi desenvolvida dentro de uma abordagem de pesquisa qualitativa, constituindo o corpus de análise, o registro das pesquisadoras, que utilizaram notas de campo para os apontamentos da pesquisa. Segundo Lüdke e André (1986) as notas de campo permitem uma melhor impressão em relação às reações, expressões e respostas dos alunos durante as atividades; "as notas já representam um trabalho inicial de seleção e interpretação das formações emitidas" (p. 37).

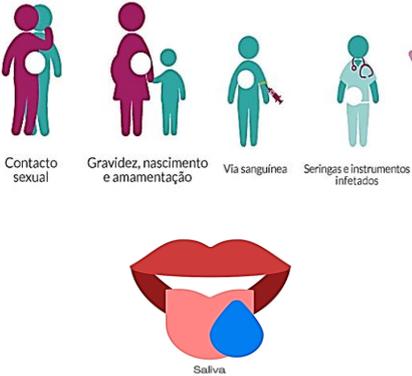
Elaboração e desenvolvimento da proposta de ensino

Inicialmente foi trabalhado com os estudantes uma aula expositiva dialogada sobre as IST's com o auxílio de recurso multimídia.

Após, os discentes foram divididos em dois grupos e foi iniciado o primeiro jogo, intitulado: *Conhecendo sobre as IST's*. Este foi construído no formato de uma maquete, envolvendo os agentes patógenos de quatro IST's: (1) HIV (Vírus da Imunodeficiência Humana, causador da AIDS - Síndrome da Imunodeficiência Adquirida); (2) HPV (Papilomavírus Humano, associado ao desenvolvimento da quase totalidade dos cânceres de colo de útero, bem como a diversos outros tumores em homens e mulheres; além disso, provoca verrugas anogenitais); (3) HBV (Vírus da hepatite tipo B -HBV, que frequentemente, apesar dos sinais das hepatites B poderem não aparecer, grande parte dos infectados só acaba descobrindo que tem a doença após anos e muitas vezes por acaso em testes para esses vírus, podendo evoluir para um quadro crônico e então para uma cirrose ou até câncer de fígado); e, (4) Bactéria *Treponema pallidum* (causadora da sífilis, que em formas mais graves da doença, se não houver o tratamento adequado pode causar complicações graves como lesões cutâneas, ósseas, cardiovasculares e neurológicas, podendo levar à morte). Além dos agentes etiológicos, que são os agentes causadores, o jogo apresentou os tipos de prevenção (se tinha a vacina e quanto não tinha, o uso do preservativo, lembrando aos alunos que este deve ser usado sempre, independentemente de ter o não a vacina) e também continha peças com a descrição de sintomas, e outras peças com as formas de transmissão dos patógenos. Desta forma, os alunos eram desafiados a montar em linearidade a sequência correta para cada uma das IST's. O Quando 1, apresenta as informações utilizadas para a organização do jogo.

Quadro 1. Esquema de informações para a construção do jogo

Agente etiológico	Transmissão	Sintomas	Prevenção
-------------------	-------------	----------	-----------

<p>HIV</p>	 <p>Contato sexual Gravidez, nascimento e amamentação Via sanguínea Seringas e instrumentos infectados</p>	<p>Maioria assintomática; quando apresenta sintomas causa: enfraquecimento do sistema imunológico podendo agravar sintomas de gripe. Quando não tratado pode levar a óbito.</p>	<p>Preservativo</p>
<p>HPV</p>	 <p>Contato sexual Gravidez, nascimento e amamentação</p>	<p>Maioria assintomática; quando apresenta sintomas causa: coceira, aparecimento de verrugas genitais e na boca; pode causar câncer no colo do útero.</p>	<p>Vacina</p>
<p>Hepatite</p>	 <p>Contato sexual Gravidez, nascimento e amamentação Via sanguínea Seringas e instrumentos infectados</p>	<p>Pode ser assintomática; quando apresenta sintomas causa: náuseas, vômito, diarreia, febre, mal-estar, cansaço e ataca o fígado, desencadeando icterícia.</p>	<p>Vacina</p>
<p>Sífilis</p>	 <p>Contato sexual Gravidez, nascimento e amamentação Via sanguínea Seringas e instrumentos infectados</p> <p>Saliva</p>	<p>Pode ocorrer manchas no corpo que geralmente não coçam, incluindo palmas das mãos e plantas dos pés, febre, mal-estar, dor de cabeça e ínguas pelo corpo.</p>	<p>Preservativo</p>

Fonte: Elaborado pelas autoras (2024).

Segue abaixo a imagem do jogo construído no formato de maquete, em duplicidade (Figura 1) para ser jogado em equipes. A atividade se deu em equipe, o que motivou ainda mais os participantes.

Foi importante no jogo a discussão de que o fato de apresentar a vacina, não substitui o uso do preservativo. Este deve estar sempre presente. A vacina é fundamental, pois é mais um meio de prevenção.

Figura 1 - Jogo “Conhecendo sobre as IST’s”



Fonte: Acervo próprio

[Descrição da imagem] Imagem de duas maquetes lado a lado sobre as IST's [Fim da descrição].

Uma segunda atividade lúdica desenvolvida, foi baseada em um jogo já existente, conhecido como “três pistas” ou “jogo dos três pontinhos”, comumente utilizados em programas de entretenimento da televisão brasileira. O jogo foi modificado para ser realizado com dicas relacionadas às IST's, e se baseou também no uso de três dicas a serem fornecidas a cada uma das equipes montadas de alunos, de modo que pudessem acertar qual a palavra-chave relacionada com a dica. Estas estavam dentro de um envelope, sendo sorteadas pelo grupo. Este jogo envolveu um maior número de IST's, ou seja, as oito trabalhadas durante a aula expositiva dialogada. As dicas e respostas esperadas, utilizadas durante essa atividade podem ser visualizadas no Quadro 2 abaixo.

Quadro 2- Respostas esperadas e dicas utilizadas para cada uma das questões elaboradas

DICAS	RESPOSTA
1º DICA: Prevenção da maioria das IST's	Camisinha/ Preservativo
2º DICA: Disponível gratuitamente pelo SUS	
3º DICA: Método contraceptivo eficaz.	
1º DICA: Nome popular da infecção condiloma acuminado	HPV
2º DICA: Infecção que causa verrugas em diversas partes do corpo	
3º DICA: Possui cura	
1º DICA: Pode ser assintomático por 2 a 3 décadas	HIV
2º DICA: Ataca o sistema imunológico do hospedeiro	
3º DICA: É causado por um vírus	
1º DICA: São causadas por vírus, bactérias, protozoários ou outros microrganismos	IST's

2° DICA: Pode ser transmitido de forma congênita	
3° DICA: Transmitidas principalmente, por meio do contato sexual	
1° DICA: Possui mais de um tipo de vírus	Hepatite
2° DICA: Só existe vacina para o tipo A e B	
3° DICA: Pode causar inflamação do fígado	
1° DICA: É causada por uma bactéria <i>Treponema pallidum</i>	Sífilis
2° DICA: Pode ocorrer manchas no corpo, que geralmente não coçam	
3° DICA: Possui cura	
1° DICA: causada por um vírus, que provoca lesões na pele e nas mucosas dos órgãos genitais masculinos e femininos.	Herpes Genital
2° DICA: Uma vez dentro de um organismo, dificilmente será eliminado.	
3° DICA: Aproveita células do hospedeiro para sua replicação.	
1° DICA: Apresenta corrimento amarelado	Clamídia
2° DICA: Infecção pode afetar a garganta e os olhos	
3° DICA: É causada pela <i>Chlamydia trachomatis</i>	
1° DICA: Causada por um protozoário	Tricomoníase
2° DICA: Secreção esverdeada em mulheres e branca em homens	
3° DICA: Coceira e mau cheiro	
1° DICA: Causada pela bactéria do gênero <i>Neisseria</i>	Gonorreia
2° DICA: Sintomas como dor, ardência ao urinar e secreção abundante	
3° DICA: Tem cura	
1° DICA: Disponibiliza tratamento e vacinas	SUS
2° DICA: Promove a saúde	
3° DICA: Gratuito	
1° DICA: Diagnóstico	Teste rápido
2° DICA: 30 min	
3° DICA: Positivo ou Negativo	
1° DICA: HPV e Hepatite têm	Vacina
2° DICA: Princípios de prevenção	
3° DICA: Disponibilizada pelo SUS	

Fonte: Elaborado pelas autoras (2024).

Cada grupo selecionou um representante que ficou responsável por responder os questionamentos realizados durante o jogo, após ser permitido realizar a consulta com os outros integrantes da equipe. Se o grupo respondia corretamente com apenas a primeira dica, ganhava 10 pontos. Além disso, era questionado para o grupo adversário se concordava com a resposta dos adversários, de modo a incentivar a participação e atenção. Em todas as dicas, se o grupo que tirava as dicas do envelope errava, os oponentes tinham a oportunidade de responder valendo os 10 pontos. Ao responder corretamente com duas dicas, ganhava 9 pontos; se erravam, o grupo adversário igualmente tinha oportunidade de responder, valendo os 9 pontos. Respondendo corretamente com as três dicas, somava 8 pontos e se errasse, os oponentes recebiam a oportunidade de responder, valendo os

mesmos 8 pontos. Havia 13 envelopes para serem sorteadas pelos alunos e todos os envelopes foram lidos durante a atividade. Antes de começar o jogo, este foi devidamente explicado aos alunos e determinado que se tratava apenas de respostas envolvendo o tema IST's.

Cada representante sorteou um envelope contendo as dicas que eram lidas pelas estagiárias, dado um tempo de dois a três minutos para o representante conversar com seu grupo, para poder responder. Quando o grupo que escolheu o envelope errava a resposta, o grupo oposto recebeu a chance de responder. E assim, sucessivamente.

Resultados e Discussão

Durante a aula expositiva dialogada sobre as IST's, com o auxílio de recurso multimídia, enquanto eram apresentados os patógenos e as infecções/doenças que podiam ser causadas, percebeu-se a atenção dos alunos à temática e foi dada a oportunidade de poderem falar quando questionado, o que eles conheciam a respeito. Foram trabalhadas sobre oito agentes patógenos, causadores de IST's: (1) HIV (AIDS); (2) HPV (Papilomavírus Humano, verrugas genitais e câncer de colo uterino); (3) HBV (hepatite tipo B -HBV), Bactéria *Treponema pallidum* (sífilis); (4) HSV-2 (vírus tipo 2, conhecido como herpes simples, caracterizada pelo aparecimento das vesículas, bolhas e úlceras na pele, provocando lesões nas mucosas dos órgãos genitais masculinos e femininos); (5) bactéria chamada *Chlamydia trachomatis* (Corrimento/coceira/sangramento vaginal, ardência ao urinar e em homens, ardência ou dor ao urinar, corrimento purulento pela uretra, dor nos testículos/ inchaço do saco escrotal); (7) bactéria *Neisseria gonorrhoeae* (causadora da gonorreia, que pode causar dor ou ardor ao urinar e surgimento de corrimento branco-amarelado, semelhante ao pus); e (8) protozoário *Trichomonas vaginalis* (causador da tricomoníase, que apresenta como principais sintomas dor e desconforto ao urinar; corrimento esverdeado ou amarelado com cheiro forte, no caso das mulheres; corrimento branco e fluido, no caso dos homens; e, vermelhidão na região genital), apresentadas na aula.

Como era de se esperar o HIV, causador da AIDS, foi o mais reconhecido, seguido do HBV, causador da hepatite, citaram inclusive problemas relacionados à infecção do fígado; após, a herpes, pelas "famosas" aftas, embora foi explicado aos alunos que a herpes labial, assim como a gengivo-estomatite herpética e a faringite herpética, que provocam lesões ao redor da boca são causados na maioria das vezes pelo vírus HSV 1, diferente do herpes genital, que provoca lesões na uretra, vagina, pênis e colo do útero e que está geralmente associado ao vírus HSV 2. Ainda, afirmaram algum conhecimento ou terem ouvido falar, em especial, algumas meninas, sobre o HPV, por terem conhecimento sobre a vacina e que este vírus pode causar o câncer no colo do útero. As demais IST's não foram reconhecidas ou lembradas pelos alunos.

Uma pesquisa envolvendo 195 adolescentes de escolas públicas do município de Caxias - MA, evidenciou que as IST's mais conhecidas, em ordem decrescente, das que

optou-se em trabalhar nesta proposta educativa, foram: HIV/AIDS (73,3%), sífilis (42,1%), gonorreia (33,8%), verrugas genitais causadas (por HPV) (26,2%), vaginose bacteriana (14,4%), candidíase (12,3%), tricomoníase (8,7%), condiloma acuminado (também denominado verruga genital, crista de galo, figueira ou cavalo de crista causada pelo Papilomavírus humano (HPV), (4,1%) e herpes (1,5%) (Carvalho; Pinto; Santos, 2018).

Tais resultados indicam o quanto o assunto é complexo e se tem poucos conhecimentos a respeito. Quanto mais ações realizadas, no sentido de conscientizar desde cedo, maiores as chances de se diminuir o número de incidências destas infecções. Couto *et al.* (2022) destacam a importância de serem trabalhadas estas questões também na formação docente, discutindo com os licenciados e propondo estratégias didáticas capazes de abordarem as IST's na escola, tendo em vista que os adolescentes estão vulneráveis em relação às situações que envolvem essa temática, pois nesse período ocorre a transformação psicológica e do próprio corpo. A escola, pode contribuir muito na prevenção, no sentido de alertar, conscientizar, problematizar, refletir e orientar sobre este assunto.

Em relação ao jogo de maquete, os alunos demonstraram grande interesse pela temática, principalmente em montar o mesmo (Figura 2). Como envolviam um número menor de IST's e algumas que já tinham ouvido falar, a atenção parece ter sido maior e o estudantes não apresentaram dificuldades em organizar o conhecimento de acordo com as discussões realizadas na sala de aula. Montaram com grande agilidade as sequencias para cada uma das quatro IST's estabelecidas e levaram cerca de três minutos para completarem as informações no tabuleiro. Pode-se perceber que a atividade foi de fácil compreensão e assimilação. O fato, de estarem se divertindo e aprendendo, fez com que respondessem rápido as questões e se ajudassem na construção das respostas corretas, diminuindo o tempo para acertarem a perguntas.

Mani (2014) afirma que os jogos didáticos unem aspecto lúdico ao cognitivo, tornando o processo de ensino, prazeroso e eficiente, facilitando a resposta bem como o aprendizado. Assim, os alunos desenvolvem habilidades com a desenvoltura, a competitividade saudável e a felicidade de contextualização, facilitando a fixação de informações.

Figura 2 - Montagem pelos alunos



Fonte: acervo próprio (2024)

[Descrição da imagem] Duas imagens lado a lado mostrando a interação dos estudantes com a maquete e montagem da mesma [Fim da descrição].

Sobre o jogo de “três pistas”, verificou-se que os estudantes tiveram maior facilidade com alguns patógenos e dicas elaboradas sobre IST's do que para outros. Algumas dúvidas se mostraram emergentes em várias turmas, mas de forma geral, a atividade atendeu satisfatoriamente aos objetivos propostos.

Os alunos tiveram facilidade para responderem as questões relacionadas ao *Trichomonas vaginalis*, por se tratar da única IST trabalhada que era causada por um protozoário, além de apresentar algumas características incomuns em relação as outras ISTs, como por exemplo a presença de corrimento vaginal, odor desagradável, coceira genital e dor ao urinar nas mulheres e a questão assintomática mais comum nos homens. Em compensação, responderam como “tricomonase”, indicando a dificuldade dos alunos em relação às nomenclaturas científicas.

Ainda relacionando a esta situação que envolve nomes científicos, sobre a dica, “É causada por uma bactéria *Treponema pallidum*”, novamente se percebeu que a compreensão do nome científico causou complicações na compreensão da dica. Foi possível analisar que alguns alunos não entenderam o nome da bactéria e solicitaram a leitura da primeira dica novamente. Apesar do desentendimento, após uma rápida conversa em grupo, o representante respondeu corretamente “ah, é a sífilis”. Essa má compreensão do nome científico com o nome popular pode ter sido influenciada pela falta de familiaridade com a nomenclatura científica, muitas vezes ocasionada pela dificuldade em relacionar a existência de nomes técnicos dentro da área de ciências (Oliveira *et al.*, 2009).

Não foi diferente, com a dica “causada pela bactéria do gênero *Neisseria*”. Os alunos igualmente se mostraram confusos, apresentando dificuldade sempre ao ouvirem o nome, havendo comentários do tipo: “como é?” “que isso?” “é uma bactéria?”. Sempre que citados nomes científicos, os alunos mostravam-se mais propensos aos erros e mais espantados num primeiro momento. Inclusive em algumas turmas, foi solicitado a escrita no quadro. Após, maior familiarização, expressavam, “há, se trata da...”. O mesmo ocorreu com *Chlamydia trachomatis*, alguns grupos também solicitaram a escrita do nome científico no quadro. Neste caso, mesmo com a escrita do nome científico, trocavam por “candidíase”, errando a resposta. Inclusive, para Clamídia foi a que mais acometeu erros, pois talvez não associaram os sintomas com a doença ou como o nome científico. Além de associarem à candidíase, que embora não trabalhada, iniciava com fonema semelhante, o que pode ter causado tal associação.

Diante destas dificuldades com nomes científicos, constatou-se que por vezes, os alunos respondiam “tá, eu vou chutar”, “vou chutar na candidíase herpes”, “vou chutar na herpes”. O excesso de nomes científicos, pode afastar os alunos, ao invés de aproximá-los ao conhecimento. Desta forma, respondiam de forma incorreta. Outro ponto que merece destaque, é que foram trabalhadas um grande número de informações, inclusive

envolvendo nomes científicos em um curto tempo, o que pode também dificultar esta aprendizagem.

Novamente, como no primeiro jogo já efetuado, e mesmo na aula expositiva, questões relacionadas à hepatite e HIV, os alunos demonstraram maior facilidade e segurança para responderem, indicando serem assuntos já ouvidos por eles, e tendo desta forma maior facilidade para lembrarem. Igualmente, ao perceberem dicas relacionadas ao HPV, com a dica “nome popular da infecção é condiloma acuminado” percebeu-se que os alunos indicavam que sabiam sobre qual patógeno se referia logo na primeira dica; e afirmam entusiasmados e seguros “essa eu sei”, “é o HPV”, “é aquele da vacina”, “o do câncer” e “índice de cura alta”. Desta forma, constatou-se novamente que apesar dos alunos não terem gravado de forma significativa o nome popular do HPV, uma vez que mostraram durante a aula expositiva terem esta dificuldade, eles reconheceram de forma correta a infecção, indicando saber que a infecção possui: a) existência de uma vacinação; b) quando a infecção não é diagnosticada e tratada pode causar câncer nos órgãos femininos e masculinos; e c) quando tratada, apresenta cura para 80% a 90% dos casos diagnósticos.

Foi oportuno também o fato de os alunos recorrerem às anotações que fizeram durante a aula, mostrando a importância em prestar atenção e anotar durante as atividades pedagógicas realizadas. Esta prática foi valorizada entre eles, de modo a perceberem a importância.

Com 13 envelopes e 36 dicas, evidenciou-se que destes envelopes, apenas seis deles foram utilizados, sendo somente a primeira dica lida para que os alunos conseguissem chegar até a resposta. O grande número de informações, mesmo se tratando de uma atividade lúdica exigiu muita atenção.

Desse modo, percebe-se que o desenvolvimento de atividades lúdicas requer uma organização prévia e uma avaliação constante do processo de ensino e de aprendizagem, pois diversas brincadeiras e jogos devem ser adequados/modificados, de acordo com as necessidades dos alunos, aulas e da própria escola (Knechtel; Brancalhão, 2008).

Neste caso, sugere-se trabalhar as características de cada uma das IST's, com maior ênfase na prevenção, do que enfatizar tanto os nomes científicos.

Apesar de algumas dificuldades sentidas, os alunos conseguiram através das dicas, chegarem às respostas, atendendo aos objetivos e além disso, procuravam se auxiliar, trocar informações e cooperar uns com os outros. Os jogos oferecem ainda aos alunos a oportunidade de incorporar atitudes sociais necessárias para a coexistência em sociedade, incluindo, mas não se limitando, ao respeito mútuo, à cooperação, à solidariedade, ao cumprimento de regras, à responsabilidade pessoal e coletividade e à tomada de iniciativa. Desta forma, auxiliam a ressaltar a importância do coletivo como elemento unificador, bem como a importância da colaboração consciente e intuitiva (Rizzi; Haydt, 1986).

Durante a execução de toda a atividade, os alunos das turmas demonstraram grande entusiasmo na realização, compactuando com as ideias de Chaguri (2008) e de Knechtel e Brancalhão (2008) que veem a atividade lúdica como um momento prazeroso e de esforço

espontâneo capaz de intrigar os alunos e causar sensações e clima de entusiasmo entre eles. A atividade também foi responsável por causar uma competitividade saudável entre os grupos oponentes.

Considerações finais

Ao concluir a atividade lúdica e a análise dos dados, verificou-se que a proposta teve seu objetivo alcançado, uma vez que foi notório que os alunos conseguiram relacionar as informações apresentadas durante a aula expositivas às atividades lúdicas.

Além disso, ficou evidente que apesar da atividade ter atendido aos objetivos de aprendizagem de forma satisfatória, sugere-se alguns ajustes ao jogo, a fim de evitar confusões quanto às dicas relacionadas à nomenclatura científica, pois pode afastar os alunos, uma vez que ficam apreensivos e confusos com tantos nomes.

As pesquisas realizadas para a preparação da estratégia de ensino elaboração dos jogos, elucidaram a falta de informação sobre IST's por parte dos jovens e as práticas realizadas em sala de aula corroboraram com os resultados destas pesquisas, ressaltando a importância do papel do professor e da escola neste trabalho de construção deste conhecimento. Poucos alunos sabiam diferenciar as IST's e alguns conheciam o HIV, vírus da hepatite, erroneamente o vírus da herpes, e um pouco sobre o HPV. Ainda, mesmo entre alunos de Ensino Médio, as desinformações são grandes, evidenciando a necessidade de mais práticas e discussões a respeito.

O padrão da atividade desenvolvida neste artigo também apresentou praticidade e facilidade em ser adaptada a outras temáticas, assim, recomenda-se que o “jogo dos pontinhos” ou “jogo das 3 dicas” possam ser utilizados em outros contextos, se assim o professor o julgar.

Referências

AMORAS, B. C.; CAMPOS, A. R.; BESERRA, E. P. Reflexões sobre vulnerabilidade dos adolescentes a infecções sexualmente transmissíveis. **Revista Eletrônica de Humanidades do Curso de Ciências Sociais da UNIFAP**, Macapá, n. 1, p. 163-171, jan.-jun. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da saúde. **Departamento de Doenças de Condições Crônicas e Infecções Sexualmente Transmissíveis. Como é a prevenção das IST**. Brasília: Ministério da Saúde. 2021.

CARPILOVSKY, C.K. et. al. Educação fundamental: ação dos professores frente à temática da educação sexual na escola pública. **Vidya**, v.30, n.1, p.43-52, 2010.

CARVALHO, Oliveira; PINTO, Raydelane Grailea Silva; SANTOS, Márcia Sousa. Conhecimento sobre as infecções sexualmente transmissíveis por estudantes adolescentes de escolas públicas. **Adolescência e Saúde**, v. 15, n. 1, p. 7-17, 2018

CHAGURI, J. P. O Uso de Atividades Lúdicas no Processo de Ensino-Aprendizagem de Espanhol como Língua Estrangeira para Aprendizes Brasileiros. In: I SELLP - Seminário de Estudos Linguísticos e Literários de Paranavaí, 2008, Paranavaí. Semana de Letras 2009 - Fafipa. Paranavaí: Colegiado do Curso de Letras, 2008. p. 195-204.

CIRIACO, N. L. C. et al. A importância do conhecimento sobre Infecções Sexualmente Transmissíveis (IST) pelos adolescentes e a necessidade de uma abordagem que vá além das concepções biológicas. **Revista Em Extensão**, v. 18, n. 1, p. 63-80, 2019.

COUTO, J. C. et al. Estudo sobre os Planos de Aula com a Temática Orientação Sexual Disponibilizados no Portal do Professor. **Ensino, Educação e Ciências Humanas**, v.23, n.3, p. 387-396, 2022

KNECHTEL, Carla Milene; BRANCALHÃO, Rose Meire Costa. **Estratégias lúdicas no ensino de ciências**. PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense, p. 2354-8, 2008.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986

MALDONADO, K. K. A; SUDÉRIO, F. B. Metodologias de intervenção pedagógica no ensino de temáticas sobre sexualidade no Ensino Médio. **Revista de Ensino de Ciências e Matemática**, São Paulo, n.4, p.1-24, jul-set. 2021. Disponível em: <https://revistapos.cruzeirosul.edu.br/index.php/rencima/article/view/2962>. Acesso em: 1 nov. 2023.

MANI, Sarassandra Suely Veschi. **A importância dos jogos didáticos no ensino de ciências**. 2014. 32 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná Disponível em: https://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/21890/2/MD_ENSCIE_II_2014_79.pdf> Acesso em 06 de fev. de 2024.

OLIVEIRA, Francisca Fabiana Bento de et al. **A relação entre teoria e prática na formação inicial docente: percepções dos licenciandos de pedagogia**. Anais V FIPED... Campina Grande: Realize Editora, 2013. Disponível em:

<<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/3646>>. Acesso em: 04/03/2024 16:59

OLIVEIRA, T; FREIRE, A; CARVALHO, C; AZEVEDO, M; FREIRE, S; BAPTISTA, M. Compreendendo a aprendizagem da linguagem científica na formação de professores de ciências. **Educar**, Curitiba, n. 34, p. 19-33, 2009.

RIZZI, Leonor.; HAYDT, Regina Célia. **Atividades lúdicas na educação da criança**. São Paulo: Ática, 1986.

SILVA, A. N. T. B; METTRAU, M. B; BARRETO, M. S. L. O lúdico no processo de ensino-aprendizagem das ciências. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógico**, v. 88. p. 445-458. 2007

SOUSA, C. P. et al. Adolescentes: maior vulnerabilidade às IST' s/AIDS? RETEP – **Revista Tendências da Enfermagem Profissional**, v. 9 n. 4, p. 2289-22, 2017.

NOTAS DE AUTORIA

Andréa Inês Goldschmidt é Doutora em Educação em Ciências pela Universidade Federal de Santa Maria (2013). Atua como pesquisadora sobre a elaboração de propostas metodológicas diversificadas para o ensino de Ciências. Professora do Programa de Mestrado em Educação em Ciências e Matemática da Universidade Federal de Santa Maria e docente no campus Palmeira das Missões – RS.

Luciana Richter é Doutora em Educação em Ciências e Matemática pela PUCRS (2018). Tem experiência na área de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: estratégias de ensino e aprendizagem, estágios supervisionados, didática e políticas públicas. É docente na Universidade Federal de Santa Maria, campus Palmeira das Missões - RS.

Mayara Escobar da Silva acadêmica do curso de Ciências Biológicas da Universidade Federal de Santa Maria, campus Palmeira das Missões - RS.

Bianca Larsen Zandoná acadêmica do curso de Ciências Biológicas da Universidade Federal de Santa Maria, campus Palmeira das Missões - RS.

Como citar esse artigo de acordo com as normas da ABNT

GOLDSCHMIDT, Andréa Inês; RICHTER, Luciana; SILVA, Mayara Escobar da; ZANDONÁ, Bianca Larsen. Conscientização sobre as infecções sexualmente transmissíveis: a importância das atividades lúdicas no estágio em docência. **Sobre Tudo**, Florianópolis, v. 15, n. 1 p. 33-49, 2024.

Financiamento

Não se aplica.

Aprovação de comitê de ética em pesquisa

Não se aplica.

Licença de uso

Os/as autores/as cedem à Revista Sobre Tudo os direitos exclusivos de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a Licença Creative Commons Attribution (CC BY) 4.0 International. Esta licença permite que terceiros remixem, adaptem e criem a partir do trabalho publicado, atribuindo o devido crédito de autoria e publicação inicial neste periódico. Os autores têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicada neste

periódico (ex.: publicar em repositório institucional, em site pessoal, publicar uma tradução, ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial neste periódico.

Publisher

Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Ciências da Educação. Colégio de Aplicação. Publicação na página da Revista Sobre Tudo. As ideias expressadas neste artigo são de responsabilidade de seus/suas autores/as, não representando, necessariamente, a opinião dos/as editores/as ou da universidade.

Histórico

Recebido em: 06/03/2024

Aprovado em: 05/06/2024

Publicado em: 11/07/2024

AS RELAÇÕES COM OS OBJETOS SÃO ENCHARCADAS DE VIDA: ENTRECruzANDO EXPERIÊNCIAS E MEMÓRIAS

The relations with objects are impregnated of life: connecting experiences and memories

Cyntia Simioni França

<https://orcid.org/0000-0002-1812-3696>

Universidade Estadual do Paraná, Campo Mourão, Brasil.

Contato: cyntiasimioni@yahoo.com.br

Maíra Wencel Ferreira dos Santos

<https://orcid.org/0000-0002-9118-9595>

Universidade Estadual do Paraná, Campo Mourão, Brasil.

Contato: mairawencel@hotmail.com

Resumo: Neste artigo compartilhamos uma experiência educativa construída no programa de mestrado PROFHISTÓRIA e desenvolvida com crianças do 4º ano do Ensino Fundamental I. Os aportes teórico-metodológicos dessa atividade formativa se pautaram no diálogo entre os sujeitos – estudantes – e objeto – artefato museológico – no entrecruzamento de tempos e espaços. Com esse propósito, colocamos em movimento um exercício dialogal das crianças com os objetos históricos, de forma a estimular práticas de rememoração, através das suas experiências vividas. Com as narrativas produzidas pelos estudantes, compomos mônadas, o aporte teórico metodológico do filósofo Walter Benjamin. Tais ações foram promovidas como leitura a contrapelo das narrativas hegemônicas da história local e permitiram uma (re)aproximação do objeto através das experiências vividas das crianças. Nas experiências com os objetos históricos, percebemos a presença de tradições familiares e as crianças destacaram a importância das relações sociais coletivas e afetivas para elas. Na rememoração, as crianças puderam (re) elaborar novos sentidos e, desse modo, vieram à tona outras narrativas, histórias e memórias da história local, além da pluralização dos sentidos, inclusive relativos à temporalidade.

Palavras-chave: Objeto; Rememoração; História local; Ensino de história.

Abstract: In this paper we share an educational experience built in the PROFHISTÓRIA master's program and developed with children in the 4th year of Elementary School. The theoretical-methodological contributions of this experience were based on the dialogue between the subjects –

students – and objects – museum artifacts – connecting times and spaces. We propose a dialogue between children and historical objects, in order to stimulate remembrance practices through their lived experiences. With the narratives produced by the students, we compose monads, the theoretical methodological contribution of the philosopher Walter Benjamin. Such actions were promoted as a reading against the grain of hegemonic narratives of local history and allowed a (re)approachment of the object through the lived experiences of children. In experiences with historical objects, we noticed the presence of family traditions and the children highlighted the importance of collective and affective social relationships for them. When remembering, children were able to (re)elaborate new meanings and, in this way, other narratives, stories and memories of local history came to light, in addition to the pluralization of meanings, including those related to temporality.

Keywords: Object; Recall; Local history; History teaching.

Introdução

O colecionador [...] reúne as coisas que são afins; consegue, deste modo, informar a respeito das coisas através de suas afinidades ou de sua sucessão no tempo”
BENJAMIN, 2007, p. 245

Compartilhamos uma pesquisa realizada no programa de mestrado PROFHISTÓRIA, na UNESPAR (Campo Mourão-PR). O trabalho foi desenvolvido com estudantes de uma turma de 4º ano do Ensino Fundamental I, na rede municipal de ensino. Destacamos que a seleção da escola e da turma em que a pesquisa foi desenvolvida deve-se ao fato de uma das autoras do texto lecionar nesse local. Esse estudo foi realizado em 2021, durante a pandemia de Covid-19, e as produções que compõem o artigo foram construídas de maneira remota.

O objetivo dessa pesquisa foi produzir conhecimentos histórico-educacionais através da relação e do olhar das crianças com a cidade e na cidade.

A tecitura apresentada nesse diálogo foi intitulada *As relações com os objetos são encharcadas de vida*. Para desenvolvê-la, realizamos uma prática educativa trabalhando com os objetos pessoais das crianças, compreendendo que eles são portadores de histórias. Para utilizar as produções e os nomes das crianças, os responsáveis concordaram em assinar o Termo de Livre Consentimento, permitindo que todas as tecituras, bem como fotos, relatos orais, narrativas, pudessem ser utilizadas na pesquisa. Além disso, os responsáveis autorizaram o uso dos nomes das crianças, dispensando pseudônimos, o que consideramos muito importante, porque a criança pode se colocar como sujeito ativo na pesquisa, realçando a sua identidade.

Articulamos a relação dos objetos com a nossa história, nossa família, o local onde vivemos, buscando perceber as questões sociais envoltas a esse objeto e como elas se conectam com as diferentes histórias, para assim, entrecruzar com as experiências de outros sujeitos, tempos e espaços.

Ao dialogarmos sobre a história do município de Campo Mourão, abordando questões relacionadas aos pioneiros, aos povos originários da região e como a história local

é contada, pretendíamos levá-los a compreender sua relação com essa história por meio de objetos que possuíam em casa. Nesse sentido, estimulamos encontros singulares dos estudantes com os objetos que vemos e lemos, sentindo-os e tocando-os.

Entendemos que a produção de conhecimentos históricos e educacionais acontece por intermédio dos sentidos, na relação com o corpo inteiro com os objetos e o ambiente, ou seja, não está restrito à visão e à audição (RAMOS, 2004; PEREIRA, 2009). Com esse propósito, colocamos em movimento um exercício dialogal dos estudantes com os objetos históricos, de forma a estimular práticas de rememoração, através das suas experiências vividas (BENJAMIN, 1985).

Apostar nas possibilidades inventivas que os fragmentos do passado nos oferecem, pode ser um convite para tensionar as narrativas hegemônicas e vislumbrar outros passados e presentes (por que não outro porvir?!) na relação com as experiências dos sujeitos (THOMPSON, 1981; BENJAMIN, 1985). É nessa perspectiva que trabalhamos com o exercício de rememoração, partindo de objetos que foram escolhidos por eles, relacionados às suas experiências de vida, potencializando a reelaboração de sentidos (BENJAMIN, 1985).

A discussão desse artigo foi organizada em dois movimentos dialógicos: No primeiro, apresentamos alguns apontamentos acerca do modo como Walter Benjamin relacionava-se com os objetos históricos por meio da sua mônada *O colecionador*. No segundo movimento, dialogamos com as mônadas produzidas por nós, em contato com as narrativas das crianças, elaboradas na relação com os objetos históricos investigados.

O aporte teórico-metodológico escolhido para essa pesquisa tem como referencial principal, o filósofo Walter Benjamin, em consequência das suas contribuições para estudos sobre cidades, memórias e histórias. O filósofo, Walter Benjamin, nos oferece esse método desviante, pois as mônadas trazem nos seus fragmentos de memórias, experiências carregadas de centelhas de sentidos.

A mônada configura-se uma imagem da realidade em miniatura, a partir de um ponto de vista sobre o mundo e, ao mesmo tempo, o mundo sob um ponto de vista. Assim, é nos detalhes menores das narrativas das crianças que é possível enxergar o todo social (BENJAMIN, 2007; PAIM, LUÍS, 2020). Através dessa concepção, e no contato com as narrativas dos estudantes, produzimos as mônadas dispostas no presente diálogo.

Para a filósofa Jeanne Marie Gagnebin, na mônada encontramos o “[...] ‘eu’ que nelas se diz, não fala somente para se lembrar de si, mas também porque deve ceder lugar a algo outro que não a si mesmo” (GAGNEBIN, 2013, p. 82). As mônadas remetem a imagem das estrelas, que ao juntá-las, se complementam e formam uma constelação (BENJAMIN, 1994). São imagens muitas vezes repletas de pluralidades, carregadas de sensibilidades, onde podemos flagrar “[...] minúsculos fragmentos de experiências vividas que podem ser lidos na sua singularidade, com a potencialidade de estabelecer relações entre as especificidades” (FRANÇA, 2015, p. 106). Elas revelam uma singularidade das experiências das crianças articuladas com a cultura mais ampla.

Nessa pesquisa, as memórias das crianças, suas narrativas e desenhos são lidos como mônadas e são potentes de fala, de voz, de expressões e de visões de mundo que as cercam.

Em suas mônadas é possível perceber uma cidade plural, diversa, com aqueles sujeitos que a História Local não mencionou, mas que no olhar atento das crianças, foram lembrados.

Objetos históricos em Walter Benjamin

Antes de adentrarmos nas mônadas produzidas pelas crianças, é importante compreendermos que as discussões norteadoras sobre objetos históricos utilizadas para esse trabalho são inspiradas no filósofo Walter Benjamin. Por isso, faz-se necessário uma breve discussão acerca do modo como o autor relacionava-se com objetos e como trouxe alguns desses apontamentos em suas obras.

Walter Benjamin foi um filósofo, crítico literário, poeta e tradutor que nasceu em Berlim em 15 de julho de 1892. Judeu, filho de família de comerciantes e banqueiros, teve uma infância abastada, recebeu “boa” educação e pode dedicar-se aos estudos até o período em que sua família entrou em crise com a República de Weimar.

Após concluir sua tese de doutorado, enfrentou problemas na Universidade de Frankfurt, no que diz respeito ao seu modo de produzir conhecimento, muito distante dos modelos cartesianos predominantes na época. Logo passou por uma série de problemas financeiros, dependendo de uma bolsa concedida pelo Instituto de Pesquisa Social (futura Escola de Frankfurt) e principalmente de seus diretores, Horkheimer e Adorno. Escreveu artigos e ensaios como *A Paris do Segundo Império na obra de Baudelaire*, muito criticado pelo Instituto, precisando reescrever para conseguir publicar com o título de *Alguns temas da obra de Baudelaire*, além do texto *A obra de arte na era de sua reprodutibilidade* que também teve que ser reformulado para ser publicado na revista do Instituto (GAGNEBIN, 2018).

Os últimos anos de vida de Benjamin foram anos de perseguição política e de dificuldades financeiras. Ao lermos suas obras, é importante compreender que por ser um filósofo contemporâneo, alemão e judeu, que viveu entre a virada do século XIX para o século XX, Walter Benjamin tem muito a dizer sobre as transformações radicais que ocorreram na Europa nesse período, em especial dentro da Alemanha, que constituía o regime totalitário do nazismo, do qual ele foi vítima (GAGNEBIN, 2018).

Essa produção com os objetos históricos foi especialmente inspirada na mônada o “Colecionador”, presente em *Passagens* (2007), obra inacabada de Benjamin. O filósofo dedicou-se a esse trabalho durante 13 anos (1927-1940). Os escritos que compõem o livro foram deixados em Paris, aos cuidados do escritor francês Georges Bataille, que as guardou na Biblioteca Nacional de Paris, preservando-a da barbárie da Segunda Guerra Mundial. *Passagens* é composta por inúmeros fragmentos que remetem a cidade de Paris e suas galerias comerciais, sendo chamadas, portanto, de passagens. Essa obra só foi organizada e publicada 42 anos após a morte de Benjamin.

Na mônada o “Colecionador”, o autor entende os objetos como peças de quebra-cabeças, que se relacionam entre si e juntas se encaixam. “O colecionador [...] reúne as coisas que são afins; consegue, deste modo, informar a respeito das coisas através de suas afinidades ou de sua sucessão no tempo” [...] (BENJAMIN, 2007, p. 245). Bem como aquele que recolhe pela vida objetos-registros de uma história, considerados únicos e valiosos,

cada um, dentro da coleção que fazem parte. Eles estão diretamente ligados pelo palco de seu destino, ou seja, muito mais pelas histórias contadas e carregadas pelo objeto, do que pela sua utilidade/funcionalidade. Assim, o colecionador “é um caçador de vestígios do destino que parece seguir entendendo que para tornar as coisas presentes é preciso “representá-las em nosso espaço [...]” (BENJAMIN, 2007, p. 240).

As narrativas que serão evidenciadas, rompem com qualquer maneira possível de linearidade da história, sendo essa uma das preocupações de Walter Benjamin. Conforme o filósofo, para que um “fragmento seja tocado pela atualidade não pode haver qualquer continuidade entre eles” (1984, p. 512). Para o autor, a história anterior e a posterior de um fato, emergem pelo movimento dialético.

O fato se polariza em sua história anterior e a posterior sempre de novo, e nunca da mesma maneira. Tal polarização ocorre fora do fato, na própria atualidade — como numa linha, dividida segundo o corte apolíneo em que a divisão é feita fora da linha. [...] O materialismo histórico não aspira uma apresentação homogênea [...] as diferentes épocas do passado são tocadas pelo presente em graus bem diversos, uma continuidade da apresentação histórica é invisível. [...] Assim, a apresentação materialista da história leva o passado a colocar o presente numa situação crítica (BENJAMIN, 2007, p. 512-513).

A concepção dialética benjaminiana é diferente da concepção marxista ortodoxa, visto que o passado, quando ressurge, jamais é a repetição de si mesmo, pois o passado já se foi, e nem o presente, nessa relação de direção ao passado, continua igual a si. Ambos permanecem sendo passado e presente, porém, diferentes de si na imagem fugaz. No entanto, ao fundi-los, fornecem-nos os subsídios necessários para a sua redenção. O instante que abre brechas para capturar as possíveis contradições e as ambivalências. Um tempo saturado de “agoras”, rompendo com o linear. O “agora” que é um cotejo e propicia compreender o sentido da história. O “agora” que apresenta todos os questionamentos relacionados ao todo.

Cada agora é o agora de uma determinada cognoscibilidade. Nele, a verdade está carregada de tempo até o ponto de explodir. (Esta explosão é a morte da intenção que coincide com o nascimento do tempo histórico autêntico, o tempo da verdade) (BENJAMIN, 2007, n.3.1).

Ao viver a experiência de entrecruzamento do tempo, com base na rememoração dos objetos históricos, entendemos o quanto foi importante para os estudantes realizarem o “salto do tigre”, no sentido benjaminiano.

Walter Benjamin coloca em ação esse movimento dialético no seu texto “Infância em Berlim por volta de 1900” (1987), na mônada “Esconderijos”, rompendo com o fluxo linear do tempo, quando recupera as imagens (memórias) perdidas no tempo e no espaço da sua infância, na sua cidade natal, entre os ruídos do século dezenove.

Conhecia todos os escondrijos do piso e voltava a eles como a uma casa na qual se tem a certeza de encontrar tudo sempre do mesmo jeito. Meu coração disparava, eu retinha respiração. Aqui, ficava encerrado num mundo material que ia se tornando fantásticamente nítido, que se

aproximava calado. Só assim é que deve perceber o que é corda e madeira aquele que vai ser enforcado. A criança que se posta atrás do reposteiro se transforma em algo flutuante e branco, num espectro. A mesa sob a qual se acocora é transformada num ídolo de madeira do templo, cujas colunas são as quatro pernas talhadas. E atrás de uma porta, a criança é a própria porta; é como se a tivesse vestido com disfarce pesado e, como bruxo, vai enfeitiçar a todos que entrarem desavisadamente. Por nada nesse mundo podia ser descoberta. Se faz caretas, lhe dizem que é só o relógio bater e seu rosto vai ficar deformado daquele jeito. O que havia de verdadeiro nisso pude vivenciar em meus esconderijos. [...] Uma vez ao ano, porém, em lugares secretos, em suas órbitas vazias, em suas bocas hirtas, havia presentes; a experiência mágica virava ciência. Como se fosse seu engenheiro, eu desencantava aquela casa sombria à procura de ovos de Páscoa (BENJAMIN, 1985, p. 91).

O autor realiza uma viagem ao passado, em sua memória de menino, cercado de objetos, como o armário, a mesa, a porta, o relógio e os vários esconderijos que percorrem em sua casa. Interiores burgueses no qual exterioriza detalhadamente uma experiência sensorial, olfativa e auditiva. Como nos ensina nesse texto, as imagens benjaminianas são repletas de sentimentos, medos, incertezas, desejos, brincadeiras e recomeços.

Os objetos mencionados na mônada “Esconderijos” são portadores de significados e não são apresentados como algo coisificado. Como exemplo, a passagem no texto em que o autor menciona o relógio batendo, e as sensações que provoca na vida dos indivíduos. Relógio que marca o tempo cronológico, homogêneo, controla e esvazia a vida das pessoas, objeto marcado pela modernidade capitalista.

Vale ressaltar na mônada “Esconderijos” a seguinte passagem “se faz caretas, lhe dizem que é só o relógio bater e seu rosto vai ficar deformado daquele jeito” (BENJAMIN, 1985, p. 91). No trecho é possível entender que Benjamin busca a possibilidade de outra relação com a temporalidade, aquela feita de instantes, ou ainda, imagens em paralisia, o encontro do ocorrido e do agora que se dá por meio da infância, enquanto uma pausa temporal possibilita a rememoração. Memórias que provocam uma viagem ao passado feita através do tempo presente, que pode conduzir a caminhos, pistas, signos que apenas no “agora” podem ser decifrados.

Ao buscar em sua memória os objetos e esconderijos de sua casa, o autor (re)significa essas experiências. A memória benjaminiana é um processo de (re)significação do passado, à luz do presente, mediante o atravessamento de uma experiência do adulto acerca da sua infância.

O narrador assume um lugar singular, resguardado com seus rastros, em sua experiência, no cruzamento entre a memória individual e a coletiva, enraizado, e confrontado com seu tempo. O espaço também não está separado do fazer humano, suas experiências adquirem formatos diferentes, de acordo com o local em que acontecem e deixam marcas. Portanto, as memórias da casa, dos objetos e dos espaços interiores são de narrativas detalhadas, atravessadas por sentidos plurais acerca dos objetos e do “mundo material que ia se tornando fantasticamente nítido e se aproximava calado” (BENJAMIN, 1985, p. 91).

É perceptível a consciência de Benjamin acerca da realidade social, política, cultural e econômica que orientava sua infância. Era uma criança que, fazendo uso de sua

sensibilidade, filtrava a realidade vivida, apresentando uma visão ampla do lugar que o cercava, instituindo outro fluxo do tempo e, portanto, uma “outra” história. Configura-se uma rememoração com imagens políticas, possibilitadoras da indagação de práticas de produção de conhecimento histórico, sedimentadas com o avanço da modernidade capitalista.

Nesse sentido, convidamos o leitor(a) a conhecer algumas mônadas produzidas por meio das narrativas das crianças na relação com um objeto que potencializou seus vínculos familiares e sociais. Assim como Walter Benjamin, também fazem os estudantes ao rememorarem partindo da relação com os objetos escolhidos, que mergulhados em significados serão apresentados nas mônadas a seguir.

As relações com os objetos são encharcadas de vida

Antes de adentrarmos na discussão dessa tecitura, abordamos a história local do município e assistimos ao vídeo *Campo Mourão: Assim nasce uma cidade*¹, buscando dialogar e desconstruir a visão tradicional contada no documentário sobre a história local, a qual, mantém-se centrada em uma visão hegemônica que glorifica aqueles personagens considerados pioneiros, sempre homens brancos, políticos e fazendeiros da região.

Desse modo, puxando o fio da conversa anterior, pedimos que as crianças escolhessem um objeto que tivesse alguma relação com a sua história, as suas memórias e o lugar em que viviam. Após a escolha do objeto, deveriam fotografar e escrever um fragmento de memória contando como o objeto se relacionava com sua história. Para potencializar a escrita desse fragmento de memória, a professora escolheu um objeto de sua casa e produziu uma narrativa escrita que contava sua experiência vivida quando criança.

Vamos conhecer as memórias compartilhadas com as crianças, intitulada *Hora do café!*

Figura 1 – Moedor de café



Fonte: arquivo das autoras (2022)

¹ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=3tRaRxIEaak>. Último acesso em: 04 de outubro de 2023.

[Descrição da imagem] Imagem de um moedor manual de café antigo, na cor prata, posicionado em cima de uma mesa de madeira. [Fim da descrição].

Você sabe que objeto é esse? Provavelmente já viu um desses na casa de alguém, ou até mesmo tem um na sua casa? Não é? Esse é um moedor de café. E não é qualquer moedor, era o moedor de café que ficava na parede da casa onde passei a infância com minha família. Faz tanto tempo que temos ele, está com meus pais desde o casamento. Todos os dias bem cedinho a mãe me acordava para moer o café. Enquanto ela fazia um bolinho, eu moía o café que era torrado por ela no fogão a lenha. Depois do café todos saíam para cumprir suas tarefas no sítio e a tarde o rito de moer o café se repetia. Hoje compramos o café moído direto no mercado para ganhar tempo. Mesmo assim, parece que falta o tempo. Tempo de conversar com os amigos, os familiares, de parar para pensar na vida, de tomar um café saboroso e com gosto de histórias (AUTORA, 2021).

Consideramos importante trabalhar com os objetos que fazem parte da nossa história e que são carregados de memórias e sensibilidades. Ao entrar em contato com determinados objetos, é possível despertar memórias que estavam guardadas, e deste modo podem auxiliar nesse exercício de rememoração e de ressignificação das experiências vividas.

Quem não tem um objeto guardado, carregado de sentidos? Pode ser uma foto, um cartão, uma carta, uma moeda. Assim, após a leitura das memórias da professora, as crianças foram instigadas a buscar objetos que contavam suas histórias familiares e afetivas.

Trouxeram narrativas sobre muitos objetos, desde: *ursinho de pelúcia; chaleira; fotografias; receita de bolo; canetas; foice; rastelo; pratos; e vasos*. Compartilhamos algumas mônadas.

Prato antigo

[...] minha vó deu um prato para a minha mãe da mãe dela, perguntei a minha mãe de quem era o prato e ela disse bem assim, é da sua tataravó [...] um prato bem antigo[...]. Minha mãe até hoje tem o prato de sua linda e querida avó, tipo se fosse uma herança (LARISSA, 2021).

A receita da minha vó

A minha vó tem uma receita muito gostosa, os momentos mais legais da minha vida é quando eu a ajudo, nós rimos juntas é o melhor dia da minha vida, eu amo o bolo dela de mandioca é delicioso até parece bolo de milho pode acreditar é uma delícia, eu amo demais, se você comer pode acreditar que vai adorar (ANA JÚLIA, 2021).

A caneta mágica

A caneta mágica é a caneta que tem várias cores e tenho uma, minha bisavó tinha também e é uma tradição, eu amo as cores dela, a da minha vó era de Deus e a minha é LoL e toda vez eu lembro da minha bisavó e essa é a caneta mágica[...] (ISABELLE, 2021).

Toca fita do meu vô

Ele tem toca fita, meu vovô escuta até hoje e comprou quando eu nem tinha nascido era de 1927, mas eles gostam de escutar até hoje. Tem muitas fitas, 35, minha vó gosta de escutar até hoje (ALISSON, 2021).

Vaso azul de flor da minha vó

Esse vaso que tem na minha casa foi um presente da minha vó aonde a minha família tem até hoje, todos os dias minha família troca de flor por ser uma lembrança muito bonita da minha vó. Todas as manhãs que me levanto coloco água na flor e quero levar para minha casa quando ficar mais velho (VÍTOR, 2021).

Embora os objetos façam parte da vida particular das crianças, ao contarem a sua história, outras foram entrecruzadas: dos familiares, de pessoas próximas, de uma comunidade ou um coletivo mais amplo. As memórias individuais encontraram-se com o coletivo. O que nos interessou não foi o objeto em si, mas as relações sociais e afetivas que foram construídas em torno do objeto. Ao narrar a história de algum item, conseguimos imaginar e conhecer a vida em que ele se inseria.

Essa atividade trouxe inúmeras lembranças que quando reunidas com as demais, constituíram mosaicos da vida de cada criança ou das famílias na relação com outros sujeitos, tempos e espaços (FRANÇA, 2015).

Consideramos que são inúmeras as formas de promover um trabalho com objetos no ensino de História e destacamos uma possibilidade no diálogo com o historiador Francisco Régis Lopes Ramos (2016), ao trazer a ideia do objeto gerador. Segundo o autor, pensar nos objetos, é entendê-los, não como mera curiosidade, mas perceber que “[...] fazemos e usamos objetos e, na mesma medida, somos feitos e usados por objetos” (RAMOS, 2016, p. 71). Por exemplo, estudantes ou operários são vistos ou identificados a partir do momento que vestem um uniforme, logo usam esse objeto, mas também são usados. Essas vestimentas fazem parte das relações sociais e, muitas vezes, estão expostos no museu. Entretanto, nas caminhadas pelo seu interior, passamos por elas e não problematizamos tais relações.

Ramos (2016) explica que o exercício de dialogar com o objeto e seu lugar de produção possibilita perceber as práticas sociais de diferentes tempos. Desse modo, olhar para/sobre/com os objetos expostos no museu e na sala de aula, pode levar à reflexão sobre os sujeitos relacionados àqueles objetos e àquele contexto social, na relação com o presente.

Trabalhar com o objeto gerador é instigar reflexões sobre as tramas entre sujeito e objeto: perceber a vida dos objetos, entender e sentir que os objetos expressam traços culturais, que os objetos são criadores e criaturas do ser humano. Assim, o trabalho com o objeto gerador não se resume ao sujeito simplesmente descobrir o objeto, mas compreender as tramas sociais relacionadas a ele (RAMOS, 2016). Vale ressaltar que práticas como essas podem contribuir para promover uma produção de conhecimento que não envolve apenas atos cognitivos, adquirindo apenas novas informações dos objetos, pois

[...] não se trata da revelação à luz de métodos cujos passos estão seguramente definidos. Antes de tudo, o potencial educativo dos objetos geradores reside no exercício de alargamento do nosso ser no

mundo, da experiência de viver a historicidade do ser que dá existência a nós e ao mundo, em suas múltiplas ligações (RAMOS, 2016, p. 74).

Ao realizarmos atividades educativas que promovam essas discussões, provocamos o envolvimento do sujeito, levando os estudantes a perceberem que o objeto não é o guardião de pedaços do passado, mas um lugar de entrecruzamentos dos tempos e dos sujeitos. É possível que os estudantes construam leituras plurais na relação com os artefatos culturais, sendo sujeitos ativos no processo de produção de conhecimento histórico (THOMPSON, 1981; BENJAMIN, 1985).

Nesse sentido, uma proposta educativa com objetos não pode prescindir do diálogo com as temporalidades, por meio de uma leitura plural da experiência do vivido. Entendemos que a produção de conhecimentos históricos e educacionais deve acontecer em uma relação dialógica entre sujeito e objeto, porque é nesse processo que os sujeitos vão atribuindo sentidos e (re)significando os objetos. É nesse movimento relacional que os sujeitos podem se enxergar pertencentes a uma cultura mais ampla.

É necessário, assim, romper com uma acepção de história linear, homogênea e única e refletir sobre esses objetos na relação entre passado e presente (BENJAMIN, 1985). É possível compreendermos as complexificações em torno do espaço-tempo que envolvem os objetos históricos e não os resumirmos a objetos antigos, presos no passado.

Assim, o objeto está longe de ser algo encarcerado no passado, mas é algo que representa, de fato, o entrecruzamento dos tempos e pode ser problematizado, evidenciando diferentes realidades sociais. O importante é percebermos que objetos podem ser questionados, “[...] longe de ser um objeto do ‘passado’, ele é compreendido como um elemento de problematização do entrecruzamento de múltiplos tempos” (PEREIRA; CARVALHO, 2010, p. 388)

Dessa forma, ao olhar para os objetos compartilhados pelas crianças conseguimos refletir sobre os sujeitos relacionados àqueles objetos e aquele contexto, de modo a romper com a história homogênea sobre a cidade que é contada pela história local, buscando evidenciar a história daquelas pessoas.

É nesse sentido que lembramos das falas deles e nas suas narrativas, aqui presentes, percebemos que eles buscaram conhecer sobre si e seus familiares por intermédio da história do objeto. Vemos que as crianças trouxeram objetos, que para eles, tem “tradição” familiar como Isabelle e a caneta mágica e que a faz lembrar da avó; ou ainda dos estudantes Vítor e Larissa que falam de objetos que são “heranças” familiares, que trazem lembranças. Outra narrativa muito tocante é a *receita da minha avó* que mostra a importância desse momento para a estudante Ana Julia, valorizando essa experiência que para ela são os dias mais legais, pois elas riem juntas, enquanto ajuda a avó. São momentos como esses que marcam, que tocam e fazem parte de experiências, onde a criança aprende com alguém que se apresenta como na figura do narrador benjaminiano. Essa rememoração é importante, pois é onde a criança percebe e ressignifica esses momentos entendendo como *o melhor dia da minha vida* (BENJAMIN, 1994; LARROSSA, 2002).

Nas rememorações das crianças é possível perceber como os objetos escolhidos com o seu potencial gerador, aproximam-se do cotidiano, do vivido. Por isso, não se trata

de simples objetos que trazem memórias, mas que são capazes de ampliar a percepção do tempo presente e das relações complexas que os envolvem. Além disso, o:

[...] intuito dessa pedagogia do objeto é ampliar nossa percepção sobre a multiplicidade cultural entranhada nos objetos – a trama de valores e seres humanos que reside na criação, no uso, na transformação, na destruição ou na reconstrução de objetos (RAMOS, 2004, p. 34).

Para o filósofo Walter Benjamin, a memória imbrica as dimensões [...] voluntárias e involuntárias, consciência e inconsciência, razão e sensibilidade, passado, presente, futuro e o entrecruzamento de diferentes temporalidades. São memórias carregadas de conhecimentos, saberes experienciais, sentidos, e estão relacionadas ao vivido. (FRANÇA, 2020, p. 304). A preocupação de Benjamin (1994) não é apenas com o lembrar, mas com aquilo que foi esquecido.

As memórias benjaminianas têm uma dimensão dupla: a da lembrança e a do esquecimento. É o esquecimento que possibilita, ao sujeito que rememora, a relação entre passado, presente e futuro. Nas palavras da filósofa Jeanne Marie Gagnebin, em diálogo com Benjamin, a rememoração “[...] abre-se aos brancos, aos buracos, ao esquecido e ao recalado, para dizer, com hesitações, solavancos, incompletude, aquilo que ainda não teve direito nem à lembrança nem às palavras” (GAGNEBIN, 1991, p. 91).

Com essas reflexões acerca do objeto gerador, buscamos despertar nas crianças rememorações que pudessem ser ressignificadas, de modo que conseguissem perceber como objetos são repletos de historicidade, de sentidos que estão vinculados ao coletivo, a comunidade que vivem. Como Benjamin (2020) já apontava, a relação das crianças com os mais variados objetos, é importante para suas criações, permitem a elas que possam se apartar do mundo dos adultos, produzindo o seu próprio mundo. Assim, nessa tecitura, de forma mais direcionada, as crianças buscaram por objetos que pudessem nos mostrar essas relações mais amplas presentes no seu cotidiano, no contexto familiar ou na comunidade, lendo-os e percebendo como todos somos plenos de histórias.

Algumas considerações

Ao relacionaram-se com os objetos escolhidos no exercício de rememoração em uma perspectiva benjaminiana, os estudantes mobilizaram o conceito de memória e narração no diálogo com Walter Benjamin.

Foi possível perceber que os estudantes, ao rememorarem intercambiaram o vivido nesse espaço e tempo. A historiadora Nara Rúbia de Carvalho Cunha (2016) destaca a importância da rememoração benjaminiana como questionamento do encontro de experiências vividas e considera que o lembrar e esquecer são movimentos que só se completam como possibilidade de ruptura em relação ao *continuum* da história. É através do diálogo com os outros e com o outro (aquele que me habita), que despertamos para uma história a contrapelo e nessa experiência, na história construída em que as crianças e seus familiares são agentes históricos.

As possibilidades de leituras das narrativas que podem ser despertadas no contato com cada objeto são infinitas. O foco não está em um objeto museológico, mas nas relações

que estabelecemos com eles, nos sentidos e nos significados que atribuímos a partir das nossas experiências, nesse entrecruzamento de tempos (BENJAMIN, 1985). Os sentidos do trabalho com os objetos vão além da cultura erudita. Por isso, as atividades educativas promovidas nas escolas podem e devem respeitar os sonhos, as esperanças e os desejos de memórias e o enraizamento cultural dos sujeitos envolvidos nas práticas de rememoração.

Nessa experiência, apresentamos uma acepção de objeto histórico não como uma construção dada e naturalizada, mas percebendo-o dentro de um processo de engendramento histórico e cultural. Refletimos sobre as narrativas produzidas através dos objetos e estimulamos práticas de rememoração. Com isso, emergiram outras narrativas, histórias e memórias da história local.

Ao olharmos para as propostas de trabalhos com objetos históricos que muitas vezes continuam reproduzindo narrativas de exaltação dos grandes homens, entendemos que é possível, com esses mesmos objetos, tensionar o fio conformista das histórias e trazer aqueles que foram silenciados e/ou esquecidos, bem como as memórias e as histórias dos sujeitos comuns.

Referências

BENJAMIN, Walter. **Origem do drama barroco alemão**. Trad. br. Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1984.

BENJAMIN, Walter. **Rua de mão única**. 5^o ed. São Paulo: Brasiliense, 1985. (obras escolhidas, vol. II).

BENJAMIN, Walter. Infância em Berlim por volta de 1900. In: **Obras Escolhidas II**. São Paulo: Brasiliense, 1987. p. 71-142.

BENJAMIN, Walter. "Paris, capital do século XIX". In: KOTHE, Flávio R. **Walter Benjamin**. São Paulo: Ática, 1991, p. 44-122.

BENJAMIN, Walter. **Obras Escolhidas**. Magia e técnica, arte e política. Tradução Sergio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BENJAMIN, Walter. **Passagens**. Belo Horizonte: Ed. da UFMG/Imprensa Nacional do estado de São Paulo, 2007.

BENJAMIN, Walter. **A hora das crianças**: narrativas radiofônicas de Walter Benjamin. Rio de Janeiro: Nau editora, 2020.

CUNHA, Nara Rúbia de Carvalho. **Primaveras compartilhadas**: (re)significando a docência na relação com cidade, memórias e linguagens. 2016. 250f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas

(UNICAMP), Campinas, SP, 2016. Disponível em:
<https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/976521>. Acesso em 12 jun.2024.

FRANÇA, Cyntia Simioni. **O canto da Odisseia e as narrativas docentes**: dois mundos que dialogam na produção de conhecimento histórico-educacional. 2015. 346f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, SP, 2015. Disponível em:
<https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/964849>. Acesso em: 12 jun. 2024.

FRANÇA, Cyntia Simioni. **Memória como meio de produção de conhecimentos históricos**. Revista Memória em Rede, Pelotas, vº. 12, nº.23, 2020. Disponível em:
<https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/Memoria/article/view/14858>. Acesso em: 12 jun.2024.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. Memória e esquecimento: linguagens e narrativas. In: **Memória e (res)sentimento**: indagações sobre uma questão sensível. BRESCIANI, Stella; NAXARA, Márcia. (orgs.). Campinas: Unicamp, 1991.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. **História e narração em Walter Benjamin**. São Paulo: Perspectiva, 2013.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. **Walter Benjamin**: os cacos da história. São Paulo: n-1 edições, 2018.

LARROSA, Jorge Bondía. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista brasileira de educação**. Jan/Fev/Mar/Abr, n 19, 2002. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 jun.2024.

PAIM, E. A. LUÍS, SOLANGE. Decolonizando tempos, espaços, memórias e experiências educativas na província de Huía – Angola: Narrativas sobre escolas. **Revista Africa[s]**. Vol. 7, Nº. 13, 2020. Disponível em:
<https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/rcc/article/view/5590>. Acesso em: 12 jun.2024.

PEREIRA, Junia Sales. Andarilhagens em chão de ladrilhos. In: FONSECA, Selva Guimarães. (org.). **Ensinar e aprender História**: formação, saberes e práticas educativas. Campinas: Átomo & Alínea, 2009. p. 277-296.

PEREIRA, Júnia Sales; CARVALHO, Marcus Vinicius Corrêa. Sentidos dos tempos na relação museu/escola. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 30, n. 82, p. 383-396, set./dez. 2010. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/ccedes/a/nbrLPNSNtTz4nq7NrgQ36PM/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 12 jun.2024.

RAMOS, Francisco Régis Lopes. **A danação do objeto**: o museu no ensino de História. Chapecó: Argos, 2004.

RAMOS, Francisco Régis Lopes. **Objeto gerador**: Considerações sobre o museu e a cultura material no ensino de história. Revista Historiar, Sobral, v. 8, n. 14, p. 70 - 93, 2016. Disponível em: <https://historiar.uvanet.br/index.php/1/article/view/234>. Acesso em: 12 jun.2024.

THOMPSON, Edward Palmer. **A miséria da teoria ou um planetário de erros**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

NOTAS DE AUTORIA

Cyntia Simioni França é doutora pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Atualmente é professora do Programa de Pós-Graduação em História Pública (PPGHP) e do Programa de Pós-Graduação em Ensino de História da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR).

Maíra Wencel Ferreira dos Santos é mestra em Ensino de História pela Universidade Estadual do Paraná. Atualmente é professora de História na rede municipal de ensino de Campo Mourão-PR e no curso de História da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR).

Como citar esse artigo de acordo com as normas da ABNT

FRANÇA, Cyntia Simioni; SANTOS, Maíra Wencel Ferreira. As relações com os objetos são encharcadas de vida: entrecruzando experiências e memórias. **Sobre Tudo**, Florianópolis, v. 15, n. 1 p. 50-64, 2024.

Financiamento

Não se aplica.

Consentimento de uso de imagem

Não se aplica.

Aprovação de comitê de ética em pesquisa

Não se aplica.

Licença de uso

Os/as autores/as cedem à Revista Sobre Tudo os direitos exclusivos de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a Licença Creative Commons Attribution (CC BY) 4.0 International. Esta licença permite que terceiros remixem, adaptem e criem a partir do trabalho publicado, atribuindo o devido crédito de autoria e publicação inicial neste periódico. Os autores têm autorização para assumir contratos

adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicada neste periódico (ex.: publicar em repositório institucional, em site pessoal, publicar uma tradução, ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial neste periódico.

Publisher

Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Ciências da Educação. Colégio de Aplicação. Publicação na página da Revista Sobre Tudo. As ideias expressadas neste artigo são de responsabilidade de seus/suas autores/as, não representando, necessariamente, a opinião dos/as editores/as ou da universidade.

Histórico

Recebido em: 25/03/2024

Aprovado em: 06/06/2024

Publicado em: 11/07/2024

RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA EM HISTÓRIA: UM DESAFIO DE LETRAMENTO NÃO TÃO NOVO NO AMBIENTE ESCOLAR

**PEDAGOGICAL RESIDENCY IN HISTORY: A NOT-SO-NEW LITERACY CHALLENGE
IN THE SCHOOL ENVIRONMENT**

Vitória Azevedo Fonseca

<https://orcid.org/0000-0001-5327-1945>

Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Diamantina, Brasil.

Contato: vitoria.fonseca@ufvjm.edu.br

Andressa Mendes Carvalho

<https://orcid.org/0009-0001-5406-2333>

Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Diamantina, Brasil.

Contato: andressa.carvalho@ufvjm.edu.br

Brendon Kawai Silva Coelho

<https://orcid.org/0009-0004-6943-1949>

Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Diamantina, Brasil.

Contato: brendon.kawai@ufvjm.edu.br

Resumo: O trabalho reflete sobre a experiência de dois discentes do Curso de Licenciatura em História da UFVJM durante a Residência Pedagógica na Escola Estadual Maria Augusta Caldeira Brant, em Diamantina-MG, orientados pelas professoras Vitória Azevedo da Fonseca e Sinara Mourão. A Residência Pedagógica visa à imersão dos licenciandos no ambiente escolar para desenvolver conhecimentos e competências essenciais à docência. Sob supervisão, os residentes elaboram planos de aula, analisam práticas pedagógicas e avaliam resultados. As atividades incluem observação de aulas, participação no processo educacional, planejamento e execução de projetos. Durante a residência, foi identificado um desafio nos sextos anos relacionado à defasagem no letramento dos alunos, levando à implementação da "Mala Viajante", baseada em sugestões de um professor de Pedagogia. Esta ação focou na disciplina de História e visou melhorar o desempenho dos alunos, incentivando a leitura através da seleção de livros adequados. Os estudantes registravam suas impressões de leitura em um livreto, estimulando o engajamento e a escolha de mais livros para levar para casa e registrar suas experiências.

Palavras-chave: Residência Pedagógica; Alfabetização; Relato de experiência.

Abstract: The work reflects on the experience of two students from the History Teaching Degree Program at UFVJM during the Pedagogical Residency at Maria Augusta Caldeira Brant State School in Diamantina-MG, under the guidance of professors Vitória Azevedo da Fonseca and Sinara Mourão. The Pedagogical Residency aims to immerse teaching students in the school environment to develop essential teaching knowledge and skills. Under supervision, the residents prepare lesson plans, analyze pedagogical practices, and evaluate results. The activities include class observation, participation in the educational process, planning, and project execution. During the residency, a challenge was identified in the sixth grades related to the students' literacy gap, leading to the implementation of the "Traveling Trunk," based on suggestions from a Pedagogy professor. This initiative focused on the History subject and aimed to improve students' performance by encouraging reading through the selection of appropriate books. The students recorded their reading impressions in a booklet, promoting engagement and the choice of more books to take home and document their experiences.

Keywords: Pedagogical Residency; Literacy; Experience report.

Introdução

Este texto apresenta reflexões de dois discentes do Curso de Licenciatura em História da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM). Estas foram elaboradas a partir das experiências promovidas no contexto da Residência Pedagógica realizadas na Escola Estadual Maria Augusta Caldeira Brant na cidade de Diamantina-MG. As atividades a serem relatadas aqui ocorrem sob orientação das professoras Vitória Azevedo Fonseca e Sinara Mourão. A partir da proposta régia da residência juntamente ao contexto de atuação escolar foi possível por parte dos discentes e docentes a busca por fomentar a educação de forma a somar a toda comunidade escolar. Os trabalhos realizados foram ministrados em turmas de sexto ano do ensino fundamental dois no âmbito disciplinar e se conteúdo da disciplina de história bem como os esforços em auxiliar os alunos no melhor desempenho das suas habilidades. Os discentes da graduação em História têm trabalhado através do incentivo à leitura e aprimoramento da escrita, leitura e interpretação textual das turmas que contemplam o projeto por meio de atividades como maleta viajante.

No decorrer desse processo, é fundamental considerar determinados elementos do cotidiano escolar, tendo em vista que as ações mediadas pelos residentes ocorrem em um ambiente moldado pelos hábitos diários estabelecidos por aqueles que já ocupavam o espaço e possuíam suas próprias práticas. Assim, torna-se crucial refletir sobre a lógica da cultura escolar. Tal reflexão permite uma compreensão mais profunda das dinâmicas internas que governam o ambiente educacional, incluindo a interação entre alunos, professores e a comunidade escolar em geral. Compreender a cultura escolar é essencial para identificar e abordar práticas enraizadas que podem influenciar tanto positiva quanto negativamente o processo de ensino-aprendizagem. Além disso, essa análise crítica facilita

a implementação de mudanças que promovam um ambiente mais inclusivo, democrático e propício ao desenvolvimento integral dos estudantes. Portanto, ao considerarmos a cultura escolar, estamos equipando-nos para promover práticas pedagógicas mais eficazes e equitativas, alinhadas com os objetivos educacionais contemporâneos.

A base do ensino de História origina-se da metodologia histórica. [...]

1. elege-se uma problemática (tema, período histórico);
2. tem-se o tempo como categoria principal (como o assunto em estudo foi enfrentado por outras sociedades);
3. dialoga-se com o tempo por meio das fontes (utiliza-se o livro didático, mapas, imagens, músicas, documentos);
4. utilizam-se instrumentos teóricos e metodológicos (conceitos, formas de proceder);
5. constrói-se uma narrativa/interpretação/análise (pede-se um texto, um debate, uma peça teatral, uma redação, uma prova) (OLIVEIRA, 2010, p.11).

Definir os conceitos de alfabetização e alfabetização histórica representa um desafio, especialmente quando se trata de determinar o tempo e o espaço específicos em que ocorrem. Alguns indivíduos veem a alfabetização apenas como um processo que ocorre dentro dos limites do sistema educacional, enquanto a alfabetização histórica é vista como limitada à sala de aula de História, seguindo um processo deliberado e independente (ROCHA, 2020). No entanto, outros argumentam que a alfabetização se estende para além dos limites da escola, abrangendo todas as formas de práticas relacionadas com a escrita, quer ocorram dentro ou fora dos ambientes educativos. Esta perspectiva mais ampla produz uma ampla gama de resultados, tornando a alfabetização um fenómeno incontrolável que não pode ser confinado aos processos estruturados de ensino e aprendizagem nas escolas.

O termo letramento refere-se ao processo e aos resultados de aprender a ler e escrever, envolvendo a introdução das pessoas, tanto individualmente quanto coletivamente, no mundo das culturas escritas. Assim, o letramento abrange o conjunto de práticas, sejam elas intencionais ou não, que criam condições específicas para que as pessoas se integrem à cultura escrita de uma sociedade, indo além do contexto escolar (FARIAS; DINIZ, 2019). O letramento disciplinar, incluindo o letramento histórico, está entre as expectativas e propostas integrantes do processo educacional. Esse aspecto contribui para a ambiguidade e as disputas em torno dessa noção. Quando um professor expressa preocupação sobre um aluno ingressar no 6º ano sem habilidades de leitura ou escrita, ele está se referindo a um tipo específico de letramento que precede o letramento disciplinar.

Para tanto o texto está organizado da seguinte maneira: Apresentação do projeto da residência, apresentação dos projetos pedagógicos e os relatos de experiência de cada um dos discentes.

Entendendo a Residência

A residência pedagógica é um programa de formação de professores que tem como objetivo promover a integração entre teoria e prática, proporcionando aos estudantes de licenciatura uma experiência real de atuação na sala de aula.

A residência pedagógica, de modo geral, toma emprestado alguns pressupostos da, ou simplesmente faz analogia à residência médica na formação complementar (pós-graduação) dos cursos de Medicina. “No cenário educacional brasileiro, essa ideia também pôde ser encontrada no uso de expressões como residência educacional, residência docente e imersão docente, aplicando-se tanto à formação continuada quanto à formação inicial de professores” (FARIA & PEREIRA, p 334,2019).

Durante o estágio de residência pedagógica, os estagiários têm a oportunidade de vivenciar diferentes contextos educacionais, adquirindo conhecimentos, habilidades e competências fundamentais para o exercício da profissão docente. Durante o estágio, o estagiário atua sob a supervisão de um professor orientador, que auxilia no planejamento das atividades, na reflexão sobre as práticas pedagógicas e na análise dos resultados obtidos. Ao longo desse processo, o estagiário realiza observações, participa das aulas, planeja e ministra atividades pedagógicas, além de desenvolver projetos educacionais.

A residência pedagógica é uma ideia que já vem sendo explorada no Brasil há aproximadamente dez anos, sendo colocada em prática de distintas maneiras e em diferentes contextos. Percebemos uma tendência, especialmente nas instâncias políticas, de defesa da ampliação do tempo – e de uma mudança nas condições de realização – da formação prática dos professores, porém, nem sempre acompanhada de uma discussão aprofundada no que diz respeito às condições do trabalho docente, à sua carreira e remuneração (FARIA&PEREIRA,2019,p.19).

[A imersão] Caracteriza-se como um período em que o aluno tem a oportunidade de conhecer com mais profundidade o contexto em que ocorre a docência, identificando e reconhecendo aspectos da cultura escolar; acompanhando e analisando os processos de aprendizagem pelos quais passam os alunos e levantando características da organização do trabalho pedagógico do professor formador e da escola (SILVESTRE; VALENTE, 2014, p.46).

Como colocado por Faria e Pereira, “Durante esse período, os residentes desenvolvem intervenções pedagógicas sob a orientação do Preceptor, contando com o respaldo do professor formador da escola campo onde ocorre a residência pedagógica” (FARIA & PEREIRA, 2019).

Projeto Mala viajante

O presente projeto de leitura, intitulado "MALA VIAJANTE: PASSEIOS PELAS HISTÓRIAS," almeja contribuir para o estímulo à leitura e para a formação dos discentes, tanto no âmbito do processo de alfabetização quanto no desenvolvimento de leitores críticos e participativos, aptos a interagir com sua realidade enquanto cidadãos conscientes. Surgindo em um contexto específico, abrange quatro turmas de alunos do sexto ano da escola Estadual Maria Augusta Caldeira Brant, a maioria dos quais apresenta deficiências na competência leitora e/ou escrita.

As quatro turmas estavam divididas sob as nomenclaturas, Amizade, Ternura, Bondade e Carisma, o que em primeiro momento pode parecer apenas nomes aleatórios,

mas, esses nomes indicavam o “nível” das turmas, das com menor dificuldade para as que tinham maior dificuldade de disciplina e aprendizado. No geral eram turmas com grande número de alunos, de 30 a 40 estudantes por sala, salas as quais não eram grandes o suficiente para comportar com conforto os alunos, além da limitação física das salas, a escola se localiza em uma região periférica, em um espaço e estrutura reduzido para a quantidade de alunos.

A iniciativa foi concebida pela professora de história responsável por essas turmas, em conjunto com um grupo composto por cinco alunos residentes da área de história, uma professora universitária especialista em ensino de história e dois professores universitários com expertise em pedagogia. Alicerçada na premissa de que a genuína educação consiste em preparar os educandos para se tornarem pensadores autônomos, rejeitando o mero papel de transmissores passivos de ideias alheias.

Para o funcionamento do projeto “Mala Viajante” montamos pequenas malinhas que pudessem ser levadas para casa com os alunos, um pequeno livro de anotações para cada estudante, onde eles escolheriam um livro e a partir das impressões da leitura, eles fariam anotações em seus livrinhos. Foi pensado e desenvolvido um modelo de arte para as malinhas e para os livrinhos que acompanhavam cada aluno, além de alguns livros relacionados ao conteúdo de história que foram pré-selecionados para leitura. Todo o material foi pensado de modo a instigar a leitura e a escrita de maneira leve e descontraída, sem que parecesse uma obrigação, as imagens a seguir são uma amostra do material utilizado durante o projeto.



(Fonte: Arquivo Pessoal)



(Fonte: Arquivo Pessoal)



(Fonte: Arquivo Pessoal)

A implementação deste projeto resultará em considerável aprimoramento do processo de ensino-aprendizagem, uma vez que se propõe a promover colaboração para o estímulo à leitura e à escrita, através da elaboração de breves comentários sobre as leituras realizadas. Esse enfoque, por sua vez, deverá refletir positivamente no desempenho acadêmico dos estudantes, tanto na disciplina de história como em outras matérias, visto que a leitura está intrinsecamente entrelaçada a todo o processo educacional e à rotina dos discentes.

Engajar os alunos no universo da leitura, de forma prazerosa e satisfatória, requer notável dedicação e comprometimento daqueles que aspiram a construir uma sociedade mais justa e humana, tal como buscamos aqui. Estimular o hábito da leitura demanda esforços contínuos, exige parcerias e um sério compromisso de todos os envolvidos no processo educacional. Portanto, o êxito deste projeto demandará um profundo engajamento por parte dos docentes, discentes, pais e de toda a comunidade escolar.

Relato de experiência 1

Vou iniciar este relato me apresentando, meu nome é Brendon Kawaii, tenho 25 anos, sou discente do curso de Licenciatura em História da UFVJM e participei da residência pedagógica na E.E. Maria Augusta Caldeira Brant, acompanhando aulas em turmas do sexto ano do ensino fundamental, junto a outros colegas sob orientação da professora Vitória Fonseca e Sinara Mourão. Em um primeiro momento, durante o início da residência apenas eu e Andressa estávamos acompanhando as quatro turmas de sexto ano, turmas as quais estavam lotadas, e durante o período de observação e convivência logo nas primeiras semanas conseguimos notar algumas dificuldades presentes em sala de aula. A superlotação das salas tornava a dificuldade de leitura e escrita dos estudantes ainda mais perceptível, uma vez que para realizar uma atividade de leitura pouco complexa demandava muito tempo e a dificuldade de leitura se tornava perceptível.

A escola localiza-se em uma região periférica de Diamantina-MG, em um espaço não muito extenso e com uma estrutura, que ao meu ver não comporta o número de alunos matriculados. A equipe pedagógica da escola trabalha com inúmeras limitações, desde a estrutura da escola até a falta de materiais básicos para o bom funcionamento escolar, nosso projeto teve boa recepção por parte da equipe pedagógica, mas tivemos que arcar com todo o material para execução do projeto, infelizmente não havia recursos da escola para que pudéssemos fazer o projeto. Penso que essa falta de recursos é um dos fatores que contribuem para o problema de letramento que enfrentamos no ensino, e que este não é um problema exclusivo do local onde desenvolvemos a residência pedagógica.

Partindo das nossas observações e das atividades que eram aplicadas em sala, conseguimos perceber as dificuldades dos estudantes de maneira parcial, e com isso fomos tentando chegar mais a fundo. Durante as reuniões de orientação sobre a residência, levamos o problema de letramento que estava presente durante as aulas e fomos tentando encontrar soluções, e entender a quantidade de estudantes que estavam com dificuldades na escrita e na leitura. Através das leituras em sala de aula, atividades ditadas, conseguimos chegar a um resultado, e percebemos que cerca de 80% dos estudantes tinham dificuldade de leitura e escrita.

Perceber essas dificuldades nos causou uma enorme inquietação, afinal estar em uma sala onde os estudantes em sua maioria não conseguiam acompanhar o desenvolvimento da disciplina de História seria um trabalho em vão, então começamos a debater durante as reuniões o que nós do núcleo de História poderíamos fazer para melhorar o letramento e o desenvolvimento das turmas. Nos reunimos várias vezes com nossos professores para tentar achar um caminho viável que estivesse ao nosso alcance e após várias ideias chegamos ao Projeto Mala Viajante, que foi bem recebido pelos estudantes, junta a mala havia também um caderninho no qual os estudantes anotavam suas impressões dos livros lidos ou faziam um desenho sobre. A ideia era auxiliar na melhora da leitura e escrita, mas que fosse algo feito de maneira leve e descontraída e que os estudantes pudessem fazer

com prazer, para nossa sorte o projeto deu certo, os alunos se engajaram e ao decorrer do ano letivo foi possível ver uma clara melhora no letramento.

Relato de experiência 2:

Início este relato me apresentando. Meu nome é Andressa Mendes, tenho 22 anos e sou discente do curso de licenciatura em História pela Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e do Mucuri.

De antemão, gostaria de trazer um pouco da minha relação com a educação. Iniciei minha graduação sabendo da minha afinidade com a docência e do gosto pela sala de aula, muito disso devo aos professores que fizeram parte do meu percurso na educação básica. Escolhi a licenciatura por acreditar no potencial da educação para a transformação social. Sempre admirei os professores que conseguiam não apenas transmitir os conteúdos curriculares, mas também despertar o melhor em seus alunos.

A vivência da residência foi para mim um momento de grande entusiasmo, pois a proposta deste projeto ressoava profundamente comigo. Muitas vezes, saí da escola com uma enorme angústia frente à realidade que encontrei nas turmas que acompanhei. Encontrei na Escola Maria Augusta Caldeira Brant um contexto educacional bastante representativo da realidade brasileira, mas também com suas particularidades. Muitas vezes me vi como aluna e em outras, angustiada sobre como ser professora, lidar com turmas diversas, situações cotidianas da escola e administrar as relações entre as diversas partes que compõem o conjunto que denominamos “escola”.

Colocar em prática nosso projeto exigiu de nós preparação técnica; afinal, precisamos aprender um pouco sobre como se ensina a ler e escrever. Todavia, foi necessário entender que, quando se trabalha em conjunto, nem sempre se encontra apoio. O primeiro desafio, e talvez o mais complexo, foi lidar com o meu primeiro “módulo escolar” e perceber que nem toda a equipe via com bons olhos a atividade a ser desenvolvida por nosso núcleo.

O desenvolvimento de um projeto empreende análises, planejamentos e muitos outros passos, todavia destaco em meu relato o processo de “diagnóstico” prévio, momento em que eu e meus colegas saíamos de sala de aula com dois alunos por vez para pegar a leitura, pedir que escrevessem seus nomes e entender qual contexto de desenvolvimento de atividades extraescolares de cada um. Esta fase foi de fundamental importância para nossas atividades, primeiro para o mapeamento dos alunos e planejamento das ações e em segundo plano e talvez o mais relevante a criação de um vínculo de confiança dos alunos para conosco. De modo que, nesse momento as crianças ficavam à vontade para realmente dizer o que elas conseguem fazer sozinhas haja vista que, identificar as individualidades de cada aluno em uma sala de aula no correr de apenas 50 minutos de aula é algo quase impossível

Se, na verdade, o sonho que nos anima é democrático e solidário, não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo como se fôssemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a escutar, mas é escutando que aprendemos a falar com eles. Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala com ele, mesmo que em certas condições, precise falar a ele. O que jamais faz quem aprende a escutar

para poder falar com é falar impositivamente. Até quando, necessariamente, fala contra posições ou concepções do outro, fala com ele como sujeito da escuta de sua fala crítica e não como objeto de seu discurso. (Freire, 1996, p. 113)

A educação libertadora preconizada por Freire se fundamenta na dialogicidade e requer a participação ativa tanto do professor quanto do aluno, do alfabetizador e do alfabetizando. Essa abordagem educacional é construída a partir do diálogo e não visa simplesmente fornecer respostas prontas aos alunos, mas sim estimular a investigação por meio das perguntas.

Considerações finais

A implementação do projeto "Mala Viajante" revelou-se uma estratégia eficaz e promissora para enfrentar o desafio da defasagem no letramento dos alunos do sexto ano do ensino fundamental da E.E. Maria Augusta Caldeira Brant. Os resultados obtidos ao longo do período de intervenção foram notáveis, com evidências claras de melhoria na leitura e na escrita dos estudantes. A seleção cuidadosa de títulos de livros pertinentes ao conteúdo histórico aliada à participação dos alunos no registro de suas impressões de leitura não apenas estimulou o hábito de ler, mas também fortaleceu suas habilidades de expressão escrita e interpretação.

Através dessa iniciativa, os residentes demonstraram um comprometimento genuíno com o processo educacional, adaptando-se às necessidades específicas de seus alunos e buscando soluções criativas e eficazes para promover o desenvolvimento acadêmico e pessoal de cada um. Além disso, a colaboração entre os residentes e os professores supervisores evidenciou a importância da troca de experiências e conhecimentos no contexto da formação docente.

É gratificante constatar que, mediante a um projeto cuidadosamente planejado e executado, foi possível não apenas abordar uma questão desafiadora, mas também promover um impacto positivo e duradouro na vida acadêmica dos estudantes. A "Mala Viajante" não apenas incentivou a leitura e a escrita, mas também proporcionou aos alunos uma experiência enriquecedora e significativa, reforçando a importância do conhecimento histórico e estimulando o desenvolvimento de habilidades essenciais para sua formação integral.

Diante dos resultados alcançados, é evidente que iniciativas como essa têm o potencial de transformar não apenas o ambiente escolar, mas também as trajetórias individuais dos alunos, preparando-os para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo com confiança e autonomia. Assim, reafirma-se o papel fundamental da Residência Pedagógica como espaço privilegiado para a formação de professores comprometidos com a promoção de uma educação de qualidade e inclusiva.

Ademais, a experiência de estar em sala de aula e poder acompanhar e vivenciar o ambiente escolar de maneira mais profunda através da residência pedagógica, pôde nos proporcionar um melhor entendimento do que é o ambiente escolar. Foi ao perceber a dificuldade presente no ambiente escolar, acompanhando as turmas, que tivemos de repensar o nosso modo de ensinar, a academia nos ensina o teórico onde tudo funciona

bem, o ambiente é ideal, pratica e teoria estão em perfeita sintonia, contudo, encontramos um ambiente muito diferente e repleto de adversidades. E em momentos como esse percebemos como estamos despreparados para o ensino dentro das escolas, deveríamos estar em sala de aula com turmas letradas, com escrita e leitura minimamente fluidas e com poucas dificuldades, mas o cenário foi completamente diferente, tivemos de repensar e nos adaptar à realidade ali presente. Todo o nosso aprendizado teórico teve de ser colado em pratica, levando em consideração o contexto de uma escola pública, com diversas especificidades, não seria possível trabalhar o conteúdo de História do modo que é proposto na BNCC para o sexto ano sem antes repensar e adaptar nosso conhecimento.

Referências

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Paulo Freire: educar para transformar**. 2005

DE FREITAS, Mônica Cavalcante; DE FREITAS, Bruno Miranda; ALMEIDA, Danusa Mendes. **A residência pedagógica e sua contribuição para a formação docente**. Ensino em perspectivas , v. 1, não. 2 P. 1-12, 2020.

DE LIMA MONTEIRO, Jorge Henrique et al. **O Programa de Residência Pedagógica: dialética entre teoria e prática**. HOLOS , v. 3, pág. 1-12, 2020.

DE SOUZA, Éder Cristiano. **Formação de professores em História: desafios e perspectivas para a redefinição da relação teoria e prática**. Revista Acadêmica Licenciaturas, v. 3, n. 2, p. 85-92, 2015.

FARIA, Juliana Batista; DINIZ-PEREIRA, Julio Emilio. **Residência pedagógica: afinal, o que é isso?**. Revista de Educação Pública, v. 28, n. 68, p. 333-356, 2019.

Freire, Paulo. **Pedagogia do Oprimido** (17. Ed.). São Paulo: Paz e Terra, 1987.

ROCHA, Helenice Aparecida Bastos. **Letramento (s) histórico (s): Uma proposta plural para o ensino e a aprendizagem de História**. Revista Territórios e Fronteiras, v. 13, n. 2, p. 275-301, 2020.

NOTAS DE AUTORIA

Vitória Azevedo da Fonseca, é doutora em História pela Universidade Federal Fluminense. Atualmente é professora da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e do Mucuri das disciplinas de ensino e estágio.

Andressa Mendes Carvalho, é graduanda em História pela Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e do Mucuri.

Brendon Kawai Silva Coelho, é graduando em História pela Universidade Federal dos

Vales do Jequitinhonha e do Mucuri.

Como citar esse artigo de acordo com as normas da ABNT

FONSECA, de Azevedo Vitória et. Al. "Residência pedagógica em história: um desafio de letramento não tão novo no ambiente escolar". **Sobre Tudo**, Florianópolis, v. 15, n. 1 p. 65-75, 2024.

Financiamento

CAPES - CNPQ

Consentimento de uso de imagem

Não se aplica.

Aprovação de comitê de ética em pesquisa

Não se aplica.

Licença de uso

Os/as autores/as cedem à Revista Sobre Tudo os direitos exclusivos de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a Licença Creative Commons Attribution (CC BY) 4.0 International. Esta licença permite que terceiros remixem, adaptem e criem a partir do trabalho publicado, atribuindo o devido crédito de autoria e publicação inicial neste periódico. Os autores têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicada neste periódico (ex.: publicar em repositório institucional, em site pessoal, publicar uma tradução, ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial neste periódico.

Publisher

Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Ciências da Educação. Colégio de Aplicação. Publicação na página da Revista Sobre Tudo. As ideias expressadas neste artigo são de responsabilidade de seus/suas autores/as, não representando, necessariamente, a opinião dos/as editores/as ou da universidade.

Histórico

Recebido em: 31/03/2024

Aprovado em: 04/06/2024

Publicado em: 11/07/2024

PERCURSOS FORMATIVOS: EXPERIÊNCIAS COM A LEITURA E A ESCRITA LITERÁRIA NO CONTEXTO DA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

**Training courses: experiences with reading and literary writing in the context of the
Pedagogical Residence**

Ewerton Ávila dos Anjos Luna

<https://orcid.org/0000-0001-8894-1363>

Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, Brasil.

Contato: ewerton.luna@ufrpe.br

Dawsley Mario Silva Filho

<https://orcid.org/0009-0003-3157-7849>

Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, Brasil.

Contato: dawsleyfilho@hotmail.com

Resumo: Este relato discorre sobre experiências como residente no Programa de Residência Pedagógica (PRP), no contexto de iniciação à docência em Língua Portuguesa, durante a formação em Licenciatura em Letras - Português e Espanhol na Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE). Seu objetivo é refletir sobre as atividades realizadas no Programa, com base em vivências na escola-campo Governador Barbosa Lima, em observações e em reflexões pessoais, visando à transposição do aprendizado acadêmico para a prática docente cotidiana, ao abordar a condução de aulas, de atividades e de avaliações. Além disso, o relato discute a concepção e a execução de um projeto didático envolvendo a elaboração de um livro de contos e de poemas durante as aulas do Programa. Destaca-se, ainda, a relevância da residência pedagógica como um componente enriquecedor da formação acadêmica e profissional dos licenciandos, proporcionando uma imersão significativa no ambiente escolar, especialmente para aqueles que ainda não tiveram a oportunidade de experienciar a prática em sala de aula.

Palavras-chave: Iniciação à docência; Residência Pedagógica em língua portuguesa; Ensino de leitura e de escrita.

Abstract: This text is about experiences of a resident in the Pedagogical Residency Program (PRP), in the context of initiation to teaching in Portuguese, during the training in

a Degree in Lettres - Portuguese and Spanish at the Federal Rural University of Pernambuco (UFRPE). Its objective is reflecting on the activities carried out in the Program, based on experiences at the school called Governador Barbosa Lima, on observations and personal reflections, aiming to transpose academic learning into everyday teaching practice, when approaching the conduct of classes, activities and assessments. Furthermore, this report discusses the conception and execution of a teaching project involving the creation of a book of stories and poems during the Program's classes. The relevance of the Pedagogical Residency is also highlighted as an enriching component of the academic and professional training of undergraduates, providing a significant immersion in the school environment, especially for those who have not yet had the opportunity to experience practice in the classroom.

Keywords: Introduction to teaching; Pedagogical Residency in Portuguese; Teaching reading and writing.

Introdução

A priori, faz-se necessário abordar o Programa de Residência Pedagógica, doravante PRP, uma iniciativa educacional promovida pelo Ministério da Educação (MEC) desde 2018 em colaboração com instituições de ensino superior, notadamente a Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE, visando a aprimorar a formação de futuros professores. Destaca-se que esse programa proporciona aos licenciandos a oportunidade de vivenciar a prática docente em escolas da rede pública de ensino, em um ambiente real de sala de aula, sob a supervisão de professores experientes, denominados preceptores. Durante o PRP, os participantes têm a chance de praticar os conhecimentos teóricos construídos na universidade, de desenvolver habilidades de ensino, de acompanhar o cotidiano escolar e de interagir com os estudantes, contribuindo, assim, para sua formação acadêmica e melhor preparação para a carreira docente.

Na UFRPE, o Edital Interno Nº 33/2022, que se refere ao processo para seleção de residentes do programa, teve início ainda no fim do referido ano, sendo esse programa dividido em módulos:

- A) Formação teórico-acadêmica, na qual os residentes participaram de encontros formativos de cunho didático acerca dos temas relativos à docência, destacando que essa formação teórico-acadêmica é constante no Programa. No início, teve papel mais introdutório, mas ocorreu - e ocorre - ao longo de todo o programa;
- B) observação da ecologia escolar e acompanhamento de uma turma específica da professora preceptora no segundo módulo;
- C) regência de aulas na turma selecionada, com a proposição e realização de um projeto de intervenção.

A motivação para a construção deste relato¹ foi a oportunidade proporcionada pela CAPES em aliança com a UFRPE e decorre da chance de formação enquanto pesquisador prático residente em uma escola pública de um bairro do Recife, situando-me em um contexto tão almejado pela maioria dos alunos graduandos em licenciatura no curso de Letras: a docência em sala de aula.

A experiência relatada consiste na imersão na Escola de Referência em Ensino Fundamental e Médio Governador Barbosa Lima (EREFEMGBL), localizada no bairro das graças no Recife, Pernambuco, acompanhando os alunos do 6º ano do Ensino Fundamental, especificamente a turma A, no ano letivo de 2023, na disciplina de Língua Portuguesa. O objetivo deste relato é descrever as experiências e as reflexões ao longo do PRP, abrangendo as observações de aula, os períodos de regência de aula, a elaboração de atividades, as provas, as rodas de leitura, os seminários e as demais atividades desenvolvidas no período do Programa dentro da escola-campo.

Ademais, no contexto do projeto de residência acadêmica, um dos propósitos é efetuar intervenções nas escolas-campo a fim de superar eventuais deficiências identificadas pelos residentes. Neste relato, destaca-se a necessidade de atenção à prática de leitura e de escrita. Aliado a isso, aqui será relatado o projeto de apreciação da leitura e produção textual de um livro, contendo contos e poemas inspirados nos ditos populares brasileiros presentes no livro "Quem conta um conto aumenta um ponto: Histórias criadas a partir de ditados populares", de autoria de Bel Assunção Azevedo (2018), disponível na biblioteca da escola.

Com vistas a conferir maior clareza, este relato está dividido em dois momentos: o primeiro trata da abordagem da formação do professor proporcionada pela oportunidade do PRP, e o segundo momento é dedicado à elaboração da proposta trabalhada com os alunos, resultando na produção de um livro de autoria dos estudantes do 6º ano.

Os pressupostos teóricos empregados neste relato estão ancorados nas premissas suscitadas da professora Irandé Antunes (2003) e do crítico literário Antonio Candido (2011).

Metodologia

Nossa pesquisa está fundamentada nas orientações da linguista Irandé Antunes (2003), especialmente no que tange ao ensino de português baseado na prática ancorada em pressupostos teóricos. Ainda nesse sentido, recuperamos o direito à literatura, inalienável e fundamental para o desenvolvimento social e intelectual do indivíduo apregoado pelo crítico literário Antonio Candido (2011). Sendo assim, enfatizamos a importância de considerar o processo de aprendizado como o elemento central de um

¹ Cabe a ressalva que o presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

trabalho didático-pedagógico contemporâneo e produtivo em sala de aula, tanto para alunos quanto para professores.

Os dados coletados foram analisados através de uma abordagem de pesquisa-ação, uma metodologia que combina investigação e intervenção prática (Thiollent, 1986). Essa escolha metodológica é justificada por promover uma compreensão holística e participativa das questões relacionadas à formação docente. O objetivo do PRP é proporcionar uma observação e formação prévia para o desenvolvimento prático desses conhecimentos, sendo assim, esse trabalho se adequa a essa metodologia quando se propõe a observar o dia a dia dos alunos e em seguida intervir com um projeto didático de leitura e produção textual literária.

Primeiro ato – A iniciação à docência

Introdução ao programa

O início do programa foi marcado pela organização de um esquema de núcleos escolares, a saber: o Instituto Federal de Pernambuco (Núcleo IFPE) e a Escola de Referência em Ensino Fundamental e Médio Governador Barbosa Lima (Núcleo EGBL), sob a supervisão do Prof. Dr. Ewerton Ávila dos Anjos Luna, docente da UFRPE, responsável por orientar o grupo de participantes do projeto PRP em Língua Portuguesa. Cada núcleo, a priori, contou com seis residentes, sendo cinco bolsistas e um voluntário em cada. Dito isso, neste relato, o foco será no núcleo EGBL, do qual eu fiz parte.

O início do PRP não aconteceu no ambiente da escola-campo, uma vez que a data de início se aproximou do fim do ano letivo escolar. Apesar disso, as discussões formativas aconteceram a partir de reuniões e de fóruns, acordo amparado pelo professor supervisor e pela professora preceptora, Gabriela Medeiros Cavalcanti da Silva. Assim, os meses finais do ano ficaram reservados ao estudo das fundamentações necessárias no decorrer do projeto. Preferiu-se, então, iniciar a atuação na escola-campo com a volta do ano letivo dos alunos, no início de 2023.

Os fóruns formativos desempenharam um papel fundamental como alicerce de informações teóricas para a execução da prática de docência durante o PRP. Ao longo dessa jornada formativa, esses fóruns proporcionaram um espaço valioso para a troca de experiências e de conhecimentos entre os residentes, os preceptores e os orientadores. Ainda nesse sentido, a interação com referenciais teóricos relevantes permitiu embasar a atuação de forma consistente, garantindo que as ações desenvolvidas estivessem alinhadas às melhores práticas pedagógicas. Em suma, os fóruns formativos foram mais do que espaços de discussão; mostraram-se princípios que sustentaram nossa formação e capacitação como futuros professores. Afinal, como discute Antunes:

Os princípios são o fundamento em que o professor vai apoiar-se para criar suas opções de trabalho. O novo perfil do professor é aquele do

pesquisador, que, com seus alunos (e não, "para" eles), produz conhecimento, o descobre e o redescobre. Sempre (Antunes, 2003, p. 36).

As reflexões de Antunes indicam uma tendência com base na qual há cada vez menos espaço para os professores que não se engajam na busca por atualização, que não demonstram interesse em aprimorar seu envolvimento teórico e em promover discussões relevantes para tornar o trabalho em sala de aula mais eficaz, já que

É evidente que qualquer discussão sobre os objetivos da atividade pedagógica, por mais completa que possa parecer, deve complementar-se com o estudo, a crítica, a reflexão, a pesquisa (nós, professores, precisamos de tempo para isso!) e a acuidade de todos aqueles que participam dessa atividade (Antunes, 2003, p. 34).

É perceptível que o tempo dedicado pelo professor à leitura e à atualização das discussões não está incluído no ofício das aulas. Atualmente, ainda não é comum reconhecer que o planejamento das aulas esteja sequer contemplado na carga horária estabelecida para a rotina de trabalho do professor. É raro o caso em que o professor dispõe de tempo para ler referências teóricas que o mantenham constantemente atualizado sobre as mais recentes discussões das literaturas. A oportunidade proporcionada pelo programa para esse tão necessário estudo, por meio dos fóruns supracitados, garantiu, portanto, uma vivência mais próxima do ideal esperado por Antunes que afirma: "Não pode haver uma prática eficiente sem fundamentação num corpo de princípios teóricos sólidos e objetivos" (2003, p. 40).

Período de observação

Com o início do ano letivo, visitamos a escola-campo para conhecer o ambiente escolar, sua estrutura e seu funcionamento. A classe que tive a oportunidade de acompanhar foi a do 6º ano A, com horários de aula de segunda a quinta-feira. Nas segundas-feiras, havia uma aula das 10h40 às 11h30. Nas terças-feiras, das 08h40 às 09h30; e, nas quartas e quintas-feiras, nos dois primeiros horários, das 07h00 às 08h40, sendo esses horários cruciais para a minha permanência no PRP, por motivos que citarei à frente.

Durante o período de observação, ficou evidente que as aulas para os alunos foram estruturadas principalmente com base no livro didático, que serve como fonte primária de conteúdo e exercícios. No entanto, percebi que a professora exerceu um papel ativo na seleção e organização dos temas a serem abordados ao longo do ano, utilizando o material didático como suporte. Houve uma insistência para que os alunos trouxessem seus livros para as aulas, embora fosse comum que muitos deles os deixassem em casa devido à falta de utilização por outros professores nas demais disciplinas. Durante as observações, pude constatar ainda que os alunos eram avaliados principalmente por meio de atividades

escritas, muitas vezes baseadas no livro didático. A professora adotava uma abordagem de correção coletiva, incentivando a participação de todos os alunos, inclusive os mais tímidos, para garantir o engajamento de toda a classe nas discussões e na compreensão dos conteúdos.

Ao longo das aulas, ainda pude notar as dificuldades enfrentadas pela estrutura física da escola, que não oferecia um ambiente confortável e adequado para contribuir com um aprendizado mais agradável.

Além disso, a turma possuía três alunos surdos, demandando a presença constante de um intérprete de libras para que eles possam acompanhar o conteúdo – nada além do direito inalienável desses alunos. Isso torna o papel do professor de Língua Portuguesa ainda mais desafiador, já que a comunicação é fundamental para o processo de ensino-aprendizagem.

Apesar desses desafios, a maioria dos alunos, na faixa etária entre 11 e 12 anos e que estavam cursando o seu primeiro ano letivo nessa escola, já demonstravam participação e empenho nas atividades propostas pela professora de Língua Portuguesa, mas foi perceptível uma certa falta de intimidade de alguns alunos com relação ao ambiente escolar, situação que, felizmente, ao longo do ano letivo, foi sendo dissolvida, isto é, o que fora uma timidez começara a dissipar-se.

Intervenção de aula

No terceiro módulo do programa, fui capaz de sentir a prática docente no dia a dia da escola, já que tive a oportunidade de planejar aulas de diferentes conteúdos referentes ao sexto ano do Ensino Fundamental. Durante o tempo de regência, consegui acompanhar os alunos no 2º e no 3º semestres do ano letivo e, para desenvolvimento deste relato, vou fragmentar os semestres em dois momentos distintos.

No primeiro semestre, meu principal desafio foi o de reger aulas enquanto professor completamente inexperiente no que tange à sala de aula. Os primeiros conteúdos designados para trabalhar inicialmente com os alunos foram o diário íntimo, artigo, numeral, concordância nominal, linguagem formal e informal e discurso direto e indireto. Com isso em mente, preparei-me para as aulas, momento no qual, de início, tive muita insegurança quanto à minha regência, mas, à medida que minhas aulas iam encerrando-se, recebia um *feedbacks construtivos* da professora preceptora, o que me ajudou muito a me desenvolver.

Acredito que estar presente com os alunos praticamente todos os dias da semana contribuiu para minha crescente segurança em construir conhecimento junto a eles. Isso me permitiu iniciar o desenvolvimento de aulas mais elaboradas tanto em relação ao material didático utilizado quanto no que tange à minha própria confiança como docente.

Aliado a isso, é crucial mencionar que alguns empecilhos aconteceram na trajetória das aulas durante o ano letivo, pois muitos encontros foram interrompidos por três grandes fatores. O primeiro foi o período de chuvas na cidade do Recife, que impossibilitou circular

pela cidade e que, por determinação oficial, culminou no cancelamento de muitas aulas, perda que foi sentida por mim e, creio, também pelos alunos no que diz respeito à constância. Noutras vezes, precisamos trocar de salas, dentro da própria escola, em razão de a fiação não funcionar em dias de chuva, deixando a sala oficial da turma do 6º ano A impossibilitada de ser utilizada.

Ainda, houve o impedimento de aulas por conta das reivindicações dos direitos de duas categorias de suma importância para o funcionamento da escola-campo: a categoria de professores e a de rodoviários (e metroviários), que, no ano de 2023, realizaram numerosas paralisações, chegando até o início de uma greve.

Outra dificuldade foi com relação aos horários, pois a escola é permeada de engarrafamentos sistêmicos, e o acesso a ela se torna dificultoso. Por vezes, os alunos se atrasavam e não conseguiam chegar à escola a tempo. Entretanto, quis evidenciar o horário escolar neste relato, porque, graças à circunstância de a escola funcionar cedo, pude fazer parte do programa que mudou minha vida enquanto professor, pois, caso não fosse esse o horário das aulas, não conseguiria conciliar a carga horária do programa com minhas outras atividades diárias impositivas.

Já no segundo momento, com o início do próximo semestre, senti mais entusiasmo no que concerne ao planejamento das aulas. Com a retomada do ano letivo, outros assuntos foram programados para serem abordados, a saber: campanhas publicitárias, notícias, pronomes, foco narrativo e acentuação gráfica. Preparei-me, então, para a elaboração dessas aulas.

Parte do meu processo de me tornar um bom professor se deu na tentativa de ouvir os alunos e de entender quais eram as necessidades que eles traziam. Durante minhas aulas, tentei sempre levar um texto literário de deleite para que a literatura infantojuvenil pudesse ser vista por eles. Afinal, eu acredito que, na idade em que estavam, os alunos precisavam ter contato com a realidade literária fantasiosa que é tão importante para a formação de um indivíduo e que, muitas vezes, acaba faltando por inúmeros déficits, tanto educacionais quanto socioculturais. Como diz Antonio Candido em seu trabalho *O direito à literatura* (2011):

Por isso é que nas nossas sociedades a literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação, entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo. Os valores que a sociedade preconiza, ou os que considera prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática. A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas. Por isso é indispensável tanto a literatura sancionada quanto a literatura proscrita; a que os poderes sugerem e a que nasce dos movimentos de negação do estado de coisas predominante (Candido, 2011, p. 4).

Nessa égide, uma das necessidades que os alunos me relatavam era de mais leitura de textos literários nas aulas de português, sem precisar abrir mão do estudo da gramática.

Com base nesse entendimento, foi possível elaborar planos de aula que tinham o objetivo de estimular a criatividade dos alunos e de promover o desenvolvimento de habilidades de escrita. Isso se alinha com a terceira competência geral esperada para o ensino fundamental, conforme estabelecido pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018, p. 7), que enfatiza a valorização e a apreciação das diversas expressões artísticas e culturais, tanto locais quanto globais, além da participação em práticas diversificadas de produção artístico-cultural. Dessa forma, reconhecendo o interesse dos alunos pela leitura e compreendendo que a literatura é uma via fundamental para o acesso à arte e à cultura, surge, de modo orgânico, a concepção das aulas apresentadas neste relato.

Segundo ato – A aula de literatura

Produção literária

Com a intenção de promover atividades voltadas à leitura e à literatura em sala de aula e visando proporcionar aos alunos uma interação significativa com o ambiente escolar da biblioteca do colégio, concebi a elaboração de uma semana didática interativa dedicada à literatura. No processo de concepção dessa tentativa de sequência didática, estabeleci, como objetivo, a promoção da exploração do potencial leitor intrínseco a cada aluno, compreendendo que tal aspecto somente pode ser despertado por meio da prática da leitura.

Além disso, a ambição subjacente a essa proposta transcendeu à aspiração de que os alunos pudessem aprimorar suas habilidades de escrita. Esse intento foi realizado sem se desviar dos conteúdos programáticos de Língua Portuguesa estipulados pelo currículo escolar, respeitando a necessidade de um planejamento que não se estendesse excessivamente. O plano teve, ao todo, uma sequência de seis aulas, que foram divididas em diferentes focos, explicados a seguir.

AULA 01: FAMILIARIZAÇÃO COM O CONTEÚDO (29/08/2023)

Na primeira aula, em 29 de agosto de 2023, separei diversos conteúdos de um repertório significativo de ditados populares brasileiros, cantigas de roda (canções folclóricas infantis) e trava-línguas da Língua Portuguesa, apresentando-lhes esses elementos culturais disseminados. A escolha desses conteúdos introdutórios teve em vista a familiarização com os conteúdos que seriam trabalhados no livro, esses resquícios linguísticos tão importantes para a cultura nacional.

A implementação prática desse planejamento, em ambiente de sala de aula, deu-se das seguintes formas: concernente aos ditados populares, a atividade consistiu na abordagem dos estudantes sobre seus conhecimentos dos ditados populares, solicitando-lhes que compartilhassem exemplos. Após a apresentação de alguns exemplos, procedeu-se a uma discussão acerca das interpretações atribuídas a cada ditado, visando a promover

uma compreensão mais elaborada dessas expressões culturais. Foi possível discutir com eles os diferentes elementos dos ditados populares de diversas regiões do país e entender as nuances das figuras de linguagem empregadas nos ditos.

Para as denominadas "cantigas de roda", promovi uma breve competição com uma premiação simbólica, quando elaborei uma ficha com as mais reconhecidas cantigas de roda brasileiras. Solicitei aos alunos que, à medida que se recordassem de alguma dessas cantigas, cantassem-nas para a turma. Os alunos que primeiro se manifestassem a cantar uma das cantigas receberiam uma pequena recompensa, representada por um doce. Prosseguimos com a realização dessa atividade até que todas as cantigas de roda previamente listadas fossem mencionadas, aproveitando para incorporar, também, aquelas das quais os alunos se recordaram, mas que não constavam na lista inicial.

Como encerramento das atividades do dia, optei por abordar, com os alunos, os trava-línguas da Língua Portuguesa. Providenciei, igualmente, uma lista composta por trava-língua, categorizados segundo diferentes níveis de dificuldade (fácil, intermediário e difícil). Os alunos foram convidados a selecionar um nível para a tentativa de reprodução do trava-línguas correspondente, não sendo obrigatória a participação para não promover experiências negativas, visto que o objetivo era justamente ser uma atividade descontraída. Aqueles que obtiveram êxito na repetição rápida também receberam um doce como reconhecimento por seu esforço.

Embora a atividade que futuramente eles viriam a desenvolver com apoio do livro da biblioteca fosse apenas relativa aos ditos populares, foi interessante trazer, também, esses outros assuntos para engajar os alunos no conteúdo. Dessa forma, se foi possível aprender de uma maneira mais leve sem exigir deles uma atividade rigorosa que eles fariam por obrigação, e não por deleite.

Contudo, antes do fim da aula, solicitei aos alunos que realizassem, como tarefa de casa, a seleção de um dito popular, com base em seu conhecimento prévio ou por meio de consultas a familiares e conhecidos. A orientação consistia em escolher um ditado popular que despertasse interesse, podendo essa escolha ser motivada pelo significado, por humor ou por qualquer outro elemento à sua vontade.

IMERSÃO NA LEITURA (30/08/2023)

Ler não é decifrar, como num jogo de adivinhações, o sentido de um texto. É, a partir do texto, ser capaz de atribuir-lhe significado, conseguir relacioná-lo a todos os outros textos significativos para cada um, reconhecer nele o tipo de leitura que seu autor pretendia e, dono da própria vontade, entregar-se a essa leitura, ou rebelar-se contra ela, propondo uma outra não prevista.

Marisa Lajolo (1993)

Antes de iniciar a prática das aulas planejadas, para o segundo dia dessas aulas, observei a possibilidade de reservar, com a bibliotecária do colégio, um horário para a turma e, de acordo com os horários disponíveis, o dia 30 de agosto foi o selecionado, visto que, nesse dia, o horário da aula é geminado, ou seja, há duas aulas em sequência.

Na visita à biblioteca, pude observar alguns livros disponíveis com quantidades de cópias suficientes para todos os alunos. O escolhido foi *Quem conta um conto aumenta um ponto: histórias criadas a partir de ditados populares* (2018), da autora Bel Assunção Azevedo, com ilustrações de Sônia Magalhães. A fim de conferir maior clareza acerca da obra escolhida e de enriquecer nossa discussão, destaca-se, como resumo introdutório, a apresentação do livro elaborada pela própria editora:

Este livro apresenta alguns ditados como ponto de partida para poemas e pequenos contos que brincam com seus significados. A escolha buscou contemplar ditos conhecidos e bastante divulgados, na crença de serem eles representativos da cultura popular brasileira e na esperança de que possam trazer à tona temas significativos para a compreensão de nossa realidade (Grupo Autêntica).

Então, nessa aula, tive a oportunidade de deslocar os alunos do ambiente convencional da sala de aula para a biblioteca, com o intuito de promover uma experiência de leitura, tentando despertar, efetivamente, o hábito de ler enquanto eles ainda são cidadãos em formação. A proposta dessa atividade consistiu em estabelecer uma dinâmica de roda de leitura. Após a ordenação dos alunos na biblioteca, deu-se a leitura do livro.

O início da aula foi marcado por questionamentos acerca das expectativas dos alunos em relação ao conteúdo do livro, a partir da análise do título, para buscar a tão sonhada imersão deles na leitura. Ao realizarmos a leitura do prefácio, estabeleci uma breve conexão entre o que seria abordado na leitura do livro e os temas previamente discutidos em aulas anteriores, particularmente em relação às cantigas de roda e aos ditos populares para que o sentido daquela leitura pudesse ficar claro aos alunos.

Logo após esses atos introdutórios, começamos as leituras dos capítulos. De maneira espontânea, cada um dos estudantes optou por selecionar um texto com base na curiosidade que despertou neles, e, após a leitura em voz alta para a turma, discutimos as possíveis interpretações que poderíamos vincular aos textos de maneira a fazer uma leitura protocolada. Durante a atividade, os alunos puderam divertir-se com os sentidos imaginados para cada texto, além de conhecer diversos ditados populares e cantigas de rodas brasileiras, tão importantes para a manutenção desse tipo de texto predominantemente oral. Por se tratar de narrativas curtas, o tempo para leitura dos contos se organizou de forma orgânica, sem estabelecer a duração limite.

Nesse contexto de prática pedagógica, busquei transmutar a experiência de aprendizado em um processo lúdico e observei que os estudantes não demonstraram conscientização do fato de estarem assimilando conhecimentos substanciais acerca da

disciplina de Língua Portuguesa e da cultura brasileira, ou seja, eles tiveram a oportunidade de aprender brincando.

ATIVIDADE DE PRODUÇÃO TEXTUAL (31/08/2023)

Não há conhecimento linguístico (lexical ou gramatical) que supra a deficiência do “não ter o que dizer”.

Irané Antunes (2003)

A prática de leitura desempenhou um papel fundamental na definição do ponto de partida dessa nossa sequência, uma vez que, como destacado por Carvalho (2018, p. 34), "Se a principal função da escola é ensinar a ler e a escrever, é imperativo que os textos sejam trabalhados de modo a tornar o aluno leitor e autor da sua própria escrita". Sendo assim, para essa aula, os alunos percorreram um caminho de leitura antes de iniciar uma atividade voltada para a produção textual. Afinal, como defende Antunes (2003, p. 44) "Ter o que dizer é, portanto, uma condição prévia para o êxito da atividade de escrever".

A abordagem proposta implicou a seguinte dinâmica: a partir dos ditados populares ou das cantigas de roda previamente selecionadas e coletadas como exercício na aula inaugural do plano, os alunos elaboraram textos, seguindo os padrões observados no livro de Bel Assunção Azevedo (2018), ou seja, poder-se-ia assumir a forma de poema ou de pequenos contos, utilizando, como ponto de partida, os ditados escolhidos no exercício da primeira aula.

Os discentes dispuseram de duas aulas para a elaboração de seus textos literários. Foi-lhes permitida a autonomia para explorar suas interpretações e fantasiar a partir dos ditados populares, sem imposições de critérios absolutos de certo ou errado. Nesse estágio da atividade, minha função docente assumiu mais a natureza de um facilitador de esclarecimentos, estando disponível para sanar dúvidas, ao invés de intervir diretamente nas produções. Pude observar, nesse momento, um elevado entusiasmo por parte dos alunos no processo de criação de suas próprias narrativas.

Ao término da aula, as atividades elaboradas pelos estudantes foram recolhidas, e eu os comuniquei que uma produção autoral, composta por esses textos, formaria um livro, o qual seria entregue no próximo encontro.

PRODUÇÃO DO LIVRO LITERÁRIO

A ideia subjacente à elaboração de um livro literário de autoria dos alunos visava a despertar o interesse deles pela leitura, além de propiciar uma compreensão abrangente dos processos envolvidos na escrita, desde a gênese da inspiração, passando pela formulação de ideias, indo à organização textual, até alcançar, por fim, o produto intelectual almejado.

Para a diagramação do livro, utilizei, como referência, o material disponível na biblioteca da escola. Meu objetivo era proporcionar-lhes um livro que se assemelhasse, ao máximo, com o material previamente visto pelos alunos, com a intenção de evidenciar que a presença de um livro, na estante da biblioteca, representa o resultado de diversos processos essenciais ao ato de escrever, e que eles estavam participando, ativamente, desses percursos.

É relevante mencionar que todo o material original foi modificado para se adequar à configuração da nova obra, derivando a inspiração integralmente do livro já existente.

Imagem 1: Capa e contracapa

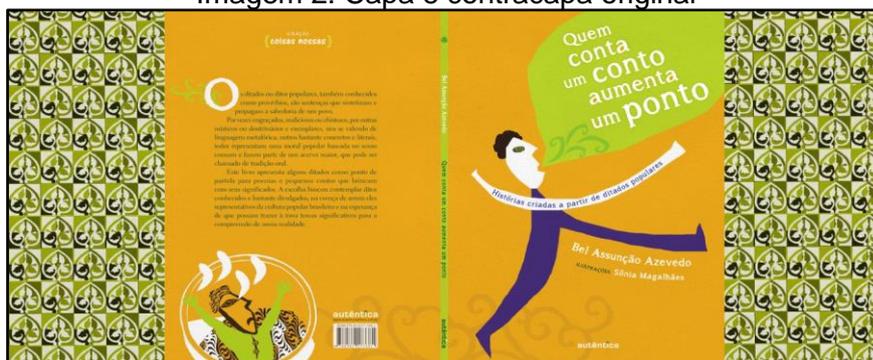


Fonte: Arquivos do autor (2023)

[Descrição da imagem] Imagem da capa e da contracapa do livro “Quem conta um conto aumenta um ponto”. A capa traz uma arte com desenho de duas crianças. Uma delas segura um balão com o título. A contracapa contém um texto explicativo sobre a obra. Nas duas extremidades, da esquerda e da direita, há uma estampa em tons de azul. [Fim da descrição].

A capa e a contracapa, observada na imagem 1, foram fundamentadas na versão original, que pode ser visualizada na imagem 2.

Imagem 2: Capa e contracapa original



Fonte: AZEVEDO, B. A. Quem conta um conto aumenta um ponto: histórias criadas a partir de ditados populares (2018)

[Descrição da imagem] Imagem da capa e da contracapa do livro “Quem conta um conto aumenta um ponto”. A capa, com fundo mostarda, traz uma arte com desenho de um homem. De sua boca, sai um balão com o título dentro. A contracapa contém um texto sobre a obra. Nas duas extremidades, da esquerda e da direita, há uma estampa em tons de verde [Fim da descrição].

Incorporando elementos como as cores institucionais da escola e o *layout*, a inspiração também foi estendida para a parte do prefácio do livro. Por fim, foram passadas, uma a uma, as histórias que os alunos escreveram em seus cadernos para as folhas do livro, essas sumarizadas.

ENTREGA E LEITURA DO LIVRO LITERÁRIO (04/09/2023)

Na última aula dessa trajetória literária, cada estudante recebeu um exemplar do livro impresso e teve a oportunidade de ler um trecho para os colegas, durante uma dinâmica de exposição textual coordenada por mim.

O financiamento da execução impressa dessa obra foi custeado por mim, com recursos próprios. Como bolsista, tive a oportunidade de receber um valor para participação no projeto e decidi retornar uma parte dele para aquisição de itens que me possibilitaram produzir esse e outros projetos durante as aulas no PRP, como uma impressora e folhas de papel sulfite.

De forma orgânica, o desenrolar da aula culminou em um evento, no qual os alunos, já familiarizados com suas próprias criações literárias, aguardavam ansiosamente o momento em que seus textos seriam compartilhados com a turma. Essa expectativa palpável refletiu que houve o envolvimento dos estudantes com o processo de escrita e, junto a isso, a valorização e o reconhecimento mútuos das contribuições individuais para o ambiente de aprendizado colaborativo.

Ao término dessa atividade, os alunos puderam participar da produção textual e experimentaram uma sensação de pertencimento ao fazer literário, que, tradicionalmente, era percebida como uma entidade distante nas estantes da biblioteca escolar.

Reflexões sobre as vivências

Educar é crescer. E crescer é viver.
Educação é, assim, vida no sentido mais autêntico da palavra.
Anísio Teixeira (s.d.)

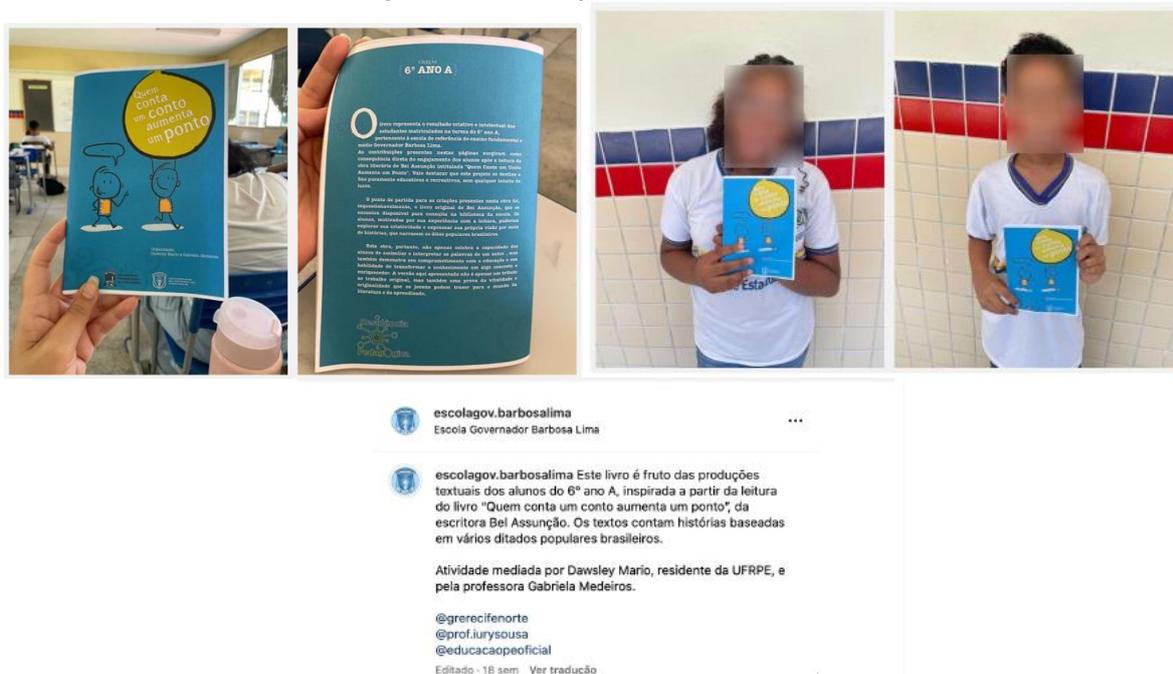
O propósito deste trabalho consistiu em relatar uma experiência singular vivenciada no Programa Residência Pedagógica, cujos desdobramentos culminaram em uma intervenção efetiva por meio da literatura no processo formativo dos alunos. Indubitavelmente, posso afirmar que a participação na residência docente representou uma experiência enriquecedora em minha trajetória de formação como educador com amor.

Ademais, o PRP, essa parceria formal entre a UFRPE e a CAPES, proporciona uma ligação que transcende a mera aproximação da instituição de ensino superior com o projeto de fomento à docência. Ele representa um avanço significativo na formação de futuros educadores, aprimorando a formação docente por meio da integração necessária entre o conhecimento adquirido na universidade e as experiências vivenciadas durante a

residência, reconhecendo a relevância da prática como um dos aspectos fundamentais na formação do licenciando. Sendo assim, a residência pedagógica é concebida com o intuito de apresentar ao residente um campo de conhecimento abrangente, permeado por diversas realidades.

No que concerne à repercussão na escola e na comunidade escolar, o projeto foi amplamente reconhecido e obteve uma boa aceitação, embora não se estivesse lidando com as aulas de modo tradicional, com apenas o ensino dos conteúdos programáticos de Língua Portuguesa. Nesse sentido, a gestão escolar expressou seu notável apreço por essa oportunidade gerada de estímulo à leitura. Além dos elogios, com o resultado da atividade, com os livros em mãos, a professora preceptora fez alguns registros e destacou, elogiosamente, a participação e o engajamento dos alunos. Esses registros fotográficos foram aproveitados pela gestão escolar, que, satisfeita com o alcance interno da atividade, decidiu também exaltá-la externamente, por intermédio de publicações nas redes sociais da escola, como consta na imagem 3.

Imagem 3: Publicação nas redes sociais.



Fonte: Instagram da escola @escolagov.barbosalima (2023)

[Descrição da imagem] Conjunto de cinco imagens. Na primeira, há a capa do livro “Quem conta um conto aumenta um ponto”. Na segunda, a sua contracapa. Na terceira e na quarta, uma menina e um menino, respectivamente, segurando o referido livro. E, na última, uma postagem do *Instagram* da escola com texto de divulgação do livro. [Fim da descrição].

A atividade não se limitou ao ambiente escolar, estendendo-se para além dos muros da escola, pois, como defende Antunes “O professor não pode, sob nenhum pretexto, insistir na prática de uma escrita escolar sem leitor, sem destinatário; sem referência.” (2003, p. 46). Nessa concepção, para que o texto alcance seu propósito, foi fundamental o envolvimento ativo dos estudantes, os quais levaram os livros para suas casas,

compartilhando suas produções com seus pais e responsáveis. Conseqüentemente, esses últimos puderam ter acesso ao projeto de escrita desenvolvido por seus filhos.

Durante as aulas seguintes, os alunos demonstraram um interesse crescente pela literatura em seu cotidiano escolar. A demanda por uma maior presença da literatura nas aulas reflete o impacto positivo do projeto, evidenciando que a disposição dos alunos em incorporar a leitura como parte integrante de seu processo educacional existe, entretanto, muitas vezes, ela fica contida em meio ao aligeiramento dos conteúdos curriculares.

Tornou-se possível, portanto, a partir do programa, conduzir o ensino de literatura de maneira inovadora, algo que se estabeleceu para mim como uma valiosa experiência de crescimento docente. Foi oportunizada uma atuação no ambiente escolar, espaço propício para explorar métodos e estratégias que despertem o interesse ativo dos alunos. Além disso, também houve um incomensurável entusiasmo, posto que foi um prazer enorme trabalhar com a criação do material gráfico do livro, pois se pode correlacionar duas áreas do conhecimento distintas de pessoal e inenarrável apreço: a docência e o *Design Gráfico*.

Considerações finais

É preciso que a leitura seja um ato de amor.
Paulo Freire (2003)

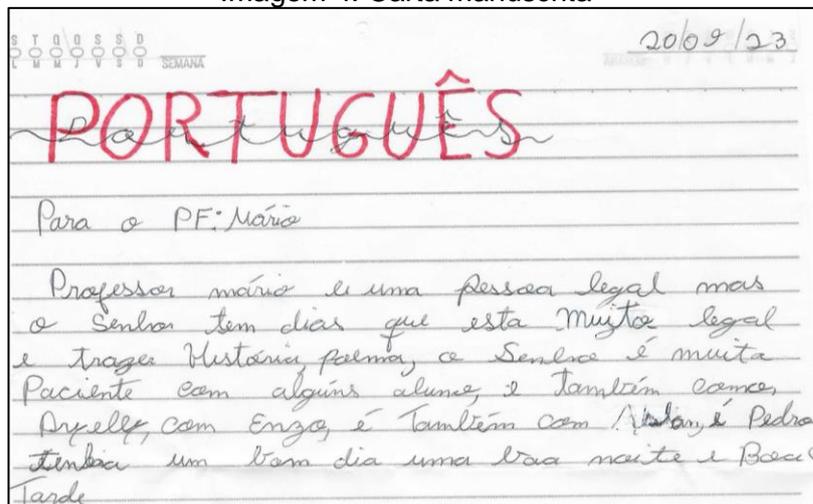
Para finalizar, vejo como possibilidade, em uma futura oportunidade de pesquisa, produzir e implementar essa abordagem com mais tarefas para produção do livro. Nessa perspectiva, seriam delineadas tarefas com o propósito instruir os alunos sobre a forma textual, podendo, assim, focalizar, por exemplo, conteúdos programáticos da disciplina de Língua Portuguesa, como o estudo do gênero poema ou a análise de narrativas breves, como o conto. Essas atividades visariam a aprimorar a compreensão da técnica dos elementos literários, proporcionando uma melhor instrução para a fase da produção textual, visto que, nesse projeto, os alunos tiveram uma noção com a aula de leitura na biblioteca.

Ainda, poderiam ser incluídas atividades de criação de ilustrações para os contos e poemas elaborados, como no livro original, em que cada texto era acompanhado de uma ilustração feita por Sônia Magalhães. Caberia, ainda, a realização de uma votação para selecionar as melhores histórias a serem incorporadas ao livro ou a ordem delas, além de uma possível reescrita colaborativa, com a ajuda da criatividade dos colegas. Essas atividades poderiam ser propostas ainda na execução deste trabalho, mas, devido ao tempo exíguo, não foi possível a realização delas. Todavia, acredita-se que essas providências aprofundariam o engajamento dos estudantes no projeto, já que elas fomentariam a expressão artística e desvendariam os processos do universo das produções literárias.

Ao fim do módulo de docência, houve manifestação de apreço por parte dos alunos, materializada em diversas cartas manuscritas, conferir na imagem 4, nas quais eles

expressavam gratidão pelo papel enquanto professor que atendeu ao pedido deles de trabalhar a leitura e a literatura no ambiente escolar.

Imagem 4: Carta manuscrita



Fonte: Arquivos do autor (2023)

[Descrição da imagem] A imagem de uma carta produzida por aluno. A carta é manuscrita com letra cursiva; no topo, há a data, a palavra "Português" destacada com letras maiúsculas vermelhas e o endereçamento ao professor. No texto, o aluno escreveu "Professor Mário é uma pessoa legal, mas o senhor tem dias que está muito legal e traz histórias e poemas. O senhor é muito paciente com alguns alunos, e também com Aryelly, com Enzo, e também com Aslan, e Pedro. Tenha um bom dia, uma boa noite e boa Tarde" (Corrigido). [Fim da descrição].

Alguns alunos ainda declararam o desejo de que outros docentes incorporem a literatura em suas práticas pedagógicas. Faço desse o meu desejo apadrinhado pelo programa e vou além: desejo isso para toda a educação brasileira, na qual o cerne tem que ser o aluno, o respeito à sua vontade e o amor à leitura, sem a qual nada tem sentido. Sinto que alcancei, até esse ponto, meu auge no papel educacional ao impactar emocionalmente os alunos, despertando neles o interesse pela leitura, um hábito crucial nessa faixa etária, especialmente diante do predominante avanço tecnológico.

Ao término, é importante agradecer pela valiosa oportunidade proporcionada pela CAPES e estendo os agradecimentos à UFRPE. O PRP provocou uma experiência transformadora na perspectiva sobre o exercício docente do residente. Participar ativamente da vida dos alunos revelou-se uma experiência marcante que carregarei ao longo de toda a minha trajetória. Essa turma representou uma estreia como docente, e o recebimento das cartas, ao término do período, intensificou o desejo de prosseguir na carreira. Decerto, buscar-se-á aprimorar, ainda mais, a formação na área da educação.

Essa análise conjunta desses comentários técnicos e dos relatos afetivos revela, de maneira inequívoca, que o PRP se configura como uma experiência de significativa relevância. Seu potencial é singular, fornecendo uma base sólida para a formação de professores, e, como visto neste relato, para a formulação de atividades pedagógicas positivamente excêntricas a serem implementadas em contextos de sala de aula. Afinal, coragem para ousar, se for proveitosa ao alunado, é sempre bem-vinda.

Para conclusão dessa empreitada, reafirma-se o carinho e o apreço formal e indiscutível aos alunos da turma do 6º ano A, que foram as verdadeiras estrelas desse projeto.

Referências

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

AZEVEDO, B. A. **Quem conta um conto aumenta um ponto: histórias criadas a partir de ditados populares**. 2. ed. Belo Horizonte: Editora Gutenberg, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. *In: Vários escritos*. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2011.

ESCOLA GOVERNADOR BARBOSA LIMA. **Livro fruto das produções textuais dos alunos do 6º ano A**. Recife. 05 set. 2023. Instagram: @escolagov.barbosalima. Disponível em https://www.instagram.com/p/Cw0auiWs5sR/?utm_source=ig_web_copy_link&igsh=MzRIODBiNWFIZA==. Acesso em: 16 jan. 2024.

ESCOLA GOVERNADOR BARBOSA LIMA. **Finalização do período de regência do residente Mario, da UFRPE**. Recife. 21 set. 2023. Instagram: @escolagov.barbosalima. Disponível em https://www.instagram.com/p/CxdpjB2rAef/?utm_source=ig_web_copy_link&igsh=MzRIODBiNWFIZA==. Acesso em: 17 jan. 2024.

FREIRE, P. **A importância do ato de Ler: em três artigos que se completam**. 44 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio De Janeiro; São Paulo: Paz & Terra, 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio De Janeiro; São Paulo: Paz E Terra, 2019.

Grupo Autêntica. **Ditados populares inspiram poemas e contos para jovens**. C2024. Disponível em: https://grupoautentica.com.br/fique_por_dentro/releases/ditados-populares-inspiram-poemas-e-contos-para-jovens/213. Acesso em: 12 jan. 2024.

LAJOLO, M. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 1993.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Universidade Federal Rural de Pernambuco. **Edital Interno Nº 33/2022**. [Processo para Seleção de Residentes do Programa de Residência Pedagógica/UFRPE 2022]. Recife, set. 2022.

THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-ação**. São Paulo, SP: Cortez: Autores Associados, 1986.

NOTAS DE AUTORIA

Ewerton Ávila dos Anjos Luna é Doutor em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba. Atualmente é professor de Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa e Trabalho de Conclusão de Curso na Universidade Federal Rural de Pernambuco

Dawsley Mario Silva Filho é Licenciado em Letras pela Universidade Federal Rural de Pernambuco. Atualmente é professor de Língua Portuguesa e Produção Textual para ensino médio no Educandário Carlos

Agradecimentos

Aos integrantes do Programa de Residência Pedagógica da Universidade Federal Rural de Pernambuco e à comunidade do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco.

Como citar esse artigo de acordo com as normas da ABNT

LUNA, E. A. A.; SILVA FILHO, D. M.; Experiências com a leitura e a escrita literária no contexto da Residência Pedagógica: percursos formativos. **Sobre Tudo**, Florianópolis, v. 15, n. 1 p. 76-94, 2024.

Financiamento

Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

Consentimento de uso de imagem

Não se aplica.

Aprovação de comitê de ética em pesquisa

Não se aplica.

Licença de uso

Os autores cedem à Revista Sobre Tudo os direitos exclusivos de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a Licença Creative Commons Attribution (CC BY) 4.0 International. Esta licença permite que terceiros remixem, adaptem e criem a partir do trabalho publicado, atribuindo o devido crédito de autoria e publicação inicial neste periódico. Os autores têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicada neste periódico (ex.: publicar em repositório institucional, em site pessoal, publicar uma tradução,

ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial neste periódico.

Publisher

Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Ciências da Educação. Colégio de Aplicação. Publicação na página da Revista Sobre Tudo. As ideias expressadas neste artigo são de responsabilidade de seus/suas autores/as, não representando, necessariamente, a opinião dos/as editores/as ou da universidade.

Histórico

Recebido em: 31/03/2024

Aprovado em: 06/06/2024

Publicado em: 11/07/2024

DA PRÁTICA AMPARADA PELA TEORIA: UM OLHAR HISTÓRICO-CULTURAL NA BUSCA PELO ENCONTRO EM EXPERIÊNCIA DOCENTE DE LÍNGUA PORTUGUESA

Practice supported by theory: a historical-cultural view in search of the encounter in
the teaching experience of the Portuguese language

Anderson Jair Goulart

<https://orcid.org/0000-0001-5158-0656>

Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Brasil.

Contato: anderson.goulart@ufsc.br

Daniela Campregher

<https://orcid.org/0009-0004-1556-7912>

Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Brasil.

Contato: danielacampregheferreira@gmail.com

Waléria Nunes

<https://orcid.org/0000-0001-5073-7906>

Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Brasil.

Contato: nuneswaleria@gmail.com

Resumo: A formação docente em Língua Portuguesa faz-nos percorrer um longo caminho até a apropriação dos diferentes construtos teóricos e metodológicos endereçados aos profissionais da linguagem. Ao final do curso de graduação em Letras-Língua Portuguesa e Literaturas, os estudantes vão às salas de aula pela primeira vez, enquanto professores, imbuídos de materiais físicos — giz, canetões, jalecos — e intelectuais para tomar a frente do processo de mediação do ensino e da aprendizagem. A partir deste deslocamento realizado pelos autores, este trabalho apresenta um movimento que entendemos necessário entre a teoria histórico-cultural e a prática docente realizada no 9º ano do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina, no primeiro semestre de 2023. Sob diferentes olhares que movem um caleidoscópio, essencialmente bakhtiniano, refrataremos a teoria e a prática na construção de novas perspectivas, e cores, à tradição

docente, partindo do gênero discursivo entrevista e de uma temática condutora: o tensionamento entre o central e o marginal. Com o objetivo de refletir sobre os entrecruzamentos teórico-práticos, buscaremos responder se a apropriação de teorias de base histórico-cultural consolidou o encontro — pensado a partir do conceito ponziano — nas aulas de Língua Portuguesa no percurso de estágio realizado.

Palavras-chave: Teoria histórico-cultural; Prática; Encontro; Entrevista.

Abstract: The training of Portuguese language teachers takes us a long way towards the appropriation of the different theoretical and methodological constructs addressed to language professionals. At the end of the undergraduate course in Portuguese Language and Literature, students enter the classroom for the first time, as teachers, equipped with physical materials (chalk, markers, lab coats) and intellectual materials to take the lead in the mediation process of teaching and learning. Based on this displacement made by the authors, this work presents a movement that we believe is necessary between the cultural-historical theory and the teaching practice carried out in the 9th grade at the Application School of the Federal University of Santa Catarina, at the first semester of 2023. Under different views that move a kaleidoscope, essentially Bakhtinian, we will refract theory and practice in the construction of new perspectives and colors to the teaching tradition, starting from the discursive genre interview and a conductive theme: the tension between the central and the marginal. In order to reflect on the theoretical-practical intersections, we will try to answer whether the appropriation of cultural-historical theories consolidated the encounter (thought from the Ponzian concept) in the Portuguese language classes during the teaching internship.

Keywords: Cultural-historical theory; Practice; Encounter; Interview.

Um primeiro passo que requer de nós apropriação

Diversas são as discussões e aprofundamentos realizados no percurso da graduação em Letras - Língua Portuguesa e Literaturas. Diante do desafio para formação de futuros professores de Língua Portuguesa, realizaram-se discussões e trabalhos aprofundados de fundamentação, entrecruzando-se diversas abordagens e metodologias para o ensino da língua. No último ano de graduação, a teoria se faz, mais do que nunca, necessária para pensar-se a prática, que culmina nos estágios obrigatórios de Língua Portuguesa.

Tomando a aula como acontecimento (Geraldí, 2010), buscamos uma formação que olhe para o encontro polifônico de vozes sociais que se fundem em uma sala de aula, mais especificamente, na aula de Língua Portuguesa. No escopo dessa disciplina, consideramos que para além dos saberes canônicos, faz-se necessário o desenvolvimento pleno dos estudantes como leitores e escritores, indo adiante da funcionalidade imposta nas relações sociais regidas por uma lógica mercadológica ou bancária (Cerutti-Rizzatti; Irigoite, 2015 & Freire, 1987). Ademais, compreendemos a pluralidade de enunciados que compõem a escola, sendo que, no decorrer da vivência dos alunos, irão se deparar com os mais diversos gêneros discursivos, sejam orais ou escritos, de diferentes esferas da atividade humana.

Assim sendo, cabe, também, às aulas de Língua Portuguesa, contemplar e expandir essas interações, indo desde os gêneros primários, ligados às esferas cotidianas — avisos, receitas, bilhetes, etc. —, aos gêneros secundários, priorizando-se esses, considerados através de uma maior sistematização e complexidade, como poesia, entrevista, romance, teatro, resenha, entre outros, enfim, àqueles gêneros que carregam um conjunto maior de vozes e que prezam pelo convite à contrapalavra do outro, em acordo sobretudo com o olhar bakhtiniano.

Considerando esse cenário, em busca de pensar uma prática conduzida pelo olhar teórico, neste caso, de base histórico-cultural, considerando a apropriação de conceitos fundamentais para o ensino e a aprendizagem que visem ao encontro¹ (Ponzio, 2010) e a formação de um sujeito crítico historicamente situado capaz de ler o mundo e os enunciados que o cercam, propomos um trabalho que consolide a autoria e o processo de análise linguística dela decorrente acerca do gênero discursivo entrevista, tomando como sustento os pressupostos bakhtinianos e vigotskianos. A entrevista, objeto norteador da prática docente aqui particularizada, apresenta-se como um exemplo de gênero secundário, dado que se constitui em esferas de sistemas ideológicos complexos (com base em Bakhtin, 1997).

Em nosso contexto como estagiárias docentes e futuras docentes de Língua Portuguesa, sob orientação do Professor Doutor Anderson Jair Goulart, realizamos, após um longo período de formação, nossa primeira inserção na sala de aula, enquanto professoras, no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina, localizado em Florianópolis. Nossas aulas aconteceram na turma do 9ºC do Ensino Fundamental, composta por 25 alunos, durante o período de quatro semanas ininterruptas. A Professora de Língua Portuguesa da turma, Dra.^a Lisiane Vandresen², concedeu-nos este período de regência com muito acolhimento e orientações acerca de um trabalho com a língua em um contexto que requer ausculta³ e atenção com quem é o nosso alunado. Essa ideia converge com o olhar teórico que nos identifica como pesquisadores da área de Linguística Aplicada e de Literatura e, em igual medida, com uma postura que seja coerente com essas mesmas áreas epistemológicas. Para tanto, não podemos ser indiferentes ao outro (Ponzio, 2010), à voz que nos conclama enquanto professores e interlocutores mais experientes dos nossos alunos. Antes desse movimento, fez-se necessário um primeiro contato com a classe durante as observações das aulas da professora regente, ao longo de também um mês, para que pudéssemos criar um vínculo com a turma e analisar seu modo de funcionamento habitual, antes de planejar detalhadamente o modo de operacionalizar e conduzir os conteúdos.

Objetivamos neste artigo, portanto, particularizar discussões de base histórico-cultural que sustentam o percurso da prática docente por nós vivenciado neste período, através de

¹ Abriremos o conceito mais à frente neste artigo.

² Possui graduação em Letras pela Fundação Universitária do Desenvolvimento do Oeste (1989), graduação em Língua Espanhola e Literaturas de Língua Espanhola pela Universidade Federal de Santa Catarina (1999), Mestrado em Ciências da Linguagem pela Universidade do Sul de Santa Catarina (2006), e Doutorado em Educação e Sociedade, na Universidade de Barcelona. Atualmente é professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico no Colégio de Aplicação da UFSC.

³ Ausculta nos remete à discussão filosófica ponziana de *calar fundo*, levando-nos a pensar o outro e a ele ser não-indiferente (com base em PONZIO, 2010).

uma questão condutora das reflexões aqui compartilhadas: a apropriação de teorias de base histórico-cultural consolida o encontro (Ponzio, 2010) nas aulas de língua portuguesa no percurso de estágio realizado? Se sim, de que modo o faz?

Queremos evidenciar, de antemão, que não se trata apenas de se fazer conhecer esse percurso, mas de enfatizar o quanto é primordial que os estudantes de Letras-Língua Portuguesa e Literaturas se apropriem das diferentes teorias ao longo de seu processo de formação inicial, fazendo as escolhas necessárias e condizentes com o desenvolvimento da docência. Isso quer dizer que dar aulas, em nosso entendimento, significa realizar seleções metodológicas que conversem com as práticas de nossos alunos, numa busca por ampliá-las constantemente. A fim de conduzir essas discussões, refrataremos, como num caleidoscópio, uma relação ativa e dinâmica que ressignifica a teoria e os processos de ensino e de aprendizagem a ela vinculados e desenvolvidos na disciplina de estágio por meio de três momentos: observação, planejamento e regência.

Um caminho em construção

Primeira rota: observar

Nosso primeiro desafio no estágio de docência foi estabelecer um vínculo mais estreito junto aos alunos do 9ºC. Em consonância com a noção vigotskiana de aprendizado como categoria essencialmente social, nos orientamos primeiramente em nosso período de observação a estabelecer relações efetivas com o alunado. Para Vigotski, vale salientar que

Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro, entre pessoas [...], e, depois, no interior da criança [...]. Todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos (Vigotski, 2008, p. 57-58).

Deste modo, a partir de uma concepção de ensino em que pesa o âmbito relacional e afetivo entre os sujeitos, após nos apresentarmos e contextualizarmos nossa presença em sala, adotamos uma dinâmica interativa que consistia em trocar informações com os participantes da aula, nós, os alunos e a professora de português da turma. As perguntas colocadas a cada um solicitaram: (i) seus nomes; (ii) livro favorito ou que mais os marcou; (iii) série televisiva preferida; e (iv) gênero musical que mais gosta. Conforme a exposição dos participantes acontecia, conexões e identificações foram estabelecidas entre os interactantes, criando uma maior aproximação entre todos. Percebemos essa interação de forma bastante positiva, havendo uma troca entre eu-outro naquele evento aula. Atingir o exercício constante de (re)conhecer as singularidades dos discentes nos foi muito caro durante o período de observação, pois nós os compreendíamos desde aquele princípio de interação como sujeitos únicos (Gerald, 2010).

Compreendemos que, ao partirmos de sua realidade mais imediata, no tensionamento constante com o que ainda é desconhecido por eles, possibilita-nos a ampliação do repertório discente com novas vivências, como preconizado em uma perspectiva discursiva.

A reação-resposta da maioria dos alunos permitiu-nos conhecer seus gostos, embora alguns deles apresentassem maior resistência. Outra questão que nos chamou atenção nesta primeira interação foi a frase “eu não gosto de ler” proferida algumas vezes. A tônica negativa conferida ao ato de ler naquele primeiro momento nos colocou diante de um desafio bastante provocativo, o de priorizar a leitura como construção crítica de sujeitos autônomos, capazes não só de lerem textos de diferentes níveis de elaboração, mas também de lerem o mundo (Freire, 1987) a sua volta com uma entonação regida pela criticidade que as práticas de linguagem vêm a nos requerer cada vez mais na sociedade contemporânea.

Além de tatearmos as preferências e resistências dos alunos durante esse período, buscamos investigar a partir do lugar privilegiado de participantes-observadores o trabalho com a língua travado nas aulas. Entre os diversos diálogos, leituras e atividades realizadas durante esse período, o que nos chamou mais atenção foi o enfoque *epilinguístico* predominante nas aulas (com base em Geraldi, 1997). Percebemos que a linguagem foi abordada não a partir de “uma reflexão analítica sobre os recursos expressivos, que levam à construção de *noções* com as quais se torna possível categorizar tais recursos”, mas alicerçada numa reflexão que tinha como objetivo “o uso dos recursos expressivos em função das atividades linguísticas em que [o sujeito] está engajado” (Geraldi, 1997, p. 190-191). O engajamento dos alunos era conquistado a partir de atividades e leituras coletivas⁴ que suscitavam discussões que perpassavam desde o contexto histórico e biográfico, às escolhas lexicais, sintáticas e estruturais dos textos lidos e/ou produzidos pelos alunos. A análise linguística era sempre unida ao uso real da língua, evidenciando que o trabalho com a linguagem acontece em situações concretas.

Do mesmo modo, em paralelo aos trabalhos realizados em sala, os alunos do 9º ano foram convocados a realizar diários de leitura de um livro escolhido por eles como atividade extraclasse. Dentre as opções de leitura tinha-se *Diário de Anne Frank*, de Anne Frank, e *Feliz ano Velho*, de Marcelo Rubens Paiva. Semanalmente eram levantadas discussões pela professora sobre a feitura dos diários em que os alunos colocavam questionamentos suscitados sobre o livro lido e sobre o ato de escrever um diário. Tais diálogos envolviam desde questões sobre a estrutura específica de um diário de leitura, bem como sobre o seu conteúdo e seu caráter intimista, subjetivo e reflexivo.

Ao mesmo tempo em que pudemos perceber o estabelecimento conjunto das características de um gênero discursivo, vimos também um cuidado em relação à ‘coisificação’ do gênero, considerada a tendência de haver um ofuscamento das suas possibilidades de produção, priorizando, na maioria dos casos, a sua estrutura composicional. “[...] para que a mercadoria se tornasse palatável ao sistema, foi preciso esquecer a estabilidade relativa dos gêneros []. Os gêneros passam a ser ‘entes’ e não processos disponíveis para a atividade discursiva que se realiza no interior das esferas da atividade humana.” (Geraldi, 2009, p. 79).

Em vistas de manter em aberto a porosidade do fazer do diário de leitura, a professora apontava para os fatos de que o uso da linguagem ultrapassava a mera repetição, incluindo

⁴ Neste momento em que observamos o andamento das aulas, a obra que serviu de base para as leituras coletivas foi *Hibisco Roxo* (2003), da Chimamanda Adichie.

a criatividade linguística e, além disso, de que qualquer gênero discursivo, mesmo que dotado de características específicas, não é uma construção fechada e acabada, o que entendemos convergir com o aporte teórico-metodológico de base histórico-cultural que embasou nossa ação no período de regência experienciado.

Um passo mais à frente: planejar

Um segundo momento do estágio de docência foi o planejamento. O processo pedagógico de planejar está alinhado a uma delimitação de um eixo vinculado a um objetivo geral a ser alcançado; à seleção de atividades e materiais norteadores para o processo de aprendizado; e à localização dessas atividades numa sequência pedagógica coerente e orientada para a aprendizagem (Pacca, 1992). Assim, alinhados a esse pensamento, consideramos o planejamento como etapa de grande relevância para os processos de ensinar e aprender, na medida em que são alinhados objetivos a serem atingidos através de uma metodologia específica, unindo concepções teórico-práticas para o exercício do fazer docente.

Para tanto, partimos da concepção de aula como evento único (Geraldi, 2010) e que toma por objetivo o encontro (Ponzio, 2010). Para Geraldi (2010), uma aula pode ser definida como um encontro ritual em que há apropriação de saberes desde uma relação triádica entre os alunos, o professor e o conhecimento. Dessa forma, para que essa proposição realmente aconteça, faz-se necessário que os alunos se engajem como sujeitos que participam da construção do saber proposto em aula. Para tal, é importante que o ensino constantemente direcionado pelo professor permita ao aluno chegar à apropriação, pois aprender, segundo Irigoite (2015), “é trabalhar com a instabilidade; é percorrer caminhos inexistentes porque eles se fazem no percurso; é tomar o acontecimento como lócus donde vertem as perguntas sobre o vivido.” (Irigoite, 2015, p. 42).

Nesse sentido também recorreremos a Ponzio (2010), que situa o encontro como único e irrepitível. Isso porque cada encontro é constituído por sujeitos singulares situados historicamente. Cada sujeito está imerso em um complexo de signos que foram antes de outrem e tornam-se seus, proferidos em interpelação aos outros em forma de diálogo. Fora do enunciado concreto não há signo: o enunciado, como unidade da comunicação concreta viva, “[...] comporta um começo absoluto e um fim absoluto: antes de seu início, há os enunciados dos outros, depois de seu fim, há os enunciados-respostas dos outros.” (Bakhtin, 1997, p. 295). Cada um, nesse sentido, apropria-se dos conceitos à sua maneira, posicionando-se a partir de seu ato singular (Ponzio, 2010), marcado pela multiplicidade de entonações que o interpenetra e pelo seu próprio tom emotivo-volitivo.

O conceito bakhtiniano de ato responsável também ocupou lugar central no processo de elaboração do nosso planejamento. Para Bakhtin (2010), quando alguém é convocado pelo outro a pensar e a agir no mundo, assim como entendemos que precisa acontecer em uma aula, é convocado do seu lugar singular, que constitui sua assinatura. Ser responsivo, nos dias atuais, é superar a crise de ausência do outro (Miotello, 2011) e admitir que eu preciso do outro para constituir a mim mesmo. A escola, portanto, configura-se como um espaço fundamental para promoção do ato responsivo, um local de conexão entre compreensão e auscultação, mas auscultação que cala fundo (com base em Ponzio, 2010), que

reflete, que modifica.

O ideário bakhtiniano toma o enunciado, portanto, como unidade real da comunicação discursiva (Bakhtin, 1997), que se manifesta tanto na oralidade como na escrita, nos mais variados gêneros discursivos. Esses, por sua vez, são definidos como formas relativamente estáveis de enunciados, têm sua diversidade infinita porque são inesgotáveis as possibilidades de dizer na atividade humana por meio da linguagem (Bakhtin, 1997, p. 280).

O gênero, assim, traz o novo, a singularidade, a impermanência, articulado, ao mesmo tempo, à generalidade, à permanência. Essa tensão constante faz surgir, a cada instante, novas formas de interação, novos enunciados e novos gêneros discursivos, que, através do tempo, vão incorporando e modificando certas características com base na situação em que o texto ganha materialidade. Ao direcionarmos nosso olhar para defesa de uma educação centrada no bojo das diferentes práticas de linguagem, aberto a aprendizagens, sem definição prévia e fixa de pontos de chegada, valorizando mais o processo do que o produto (Geraldi, 2009, p. 78), acabamos por materializar as bases que fundamentam o ideário histórico-cultural que vimos defendendo ao longo deste artigo. Desde a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN's (1998), há mais de duas décadas, já se enfatizava a necessidade de o professor ampliar as vivências de seus alunos com a diversidade global de gêneros discursivos disponibilizados para a formação dos sujeitos nos diversos campos da vida social, além de direcionar o olhar docente para o percurso em que nossa atuação se torna indispensável, o da formação de leitores e produtores de textos críticos desde os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Enaltecemos, desse modo, um ensino de Língua Portuguesa concretizado por meio dos gêneros discursivos, fundamentando a relevância da participação discente nas diferentes práticas de linguagem que vão muito além do espaço escolar. Movendo-nos através de tal envergadura teórica, englobamos em nossas aulas os eixos de oralidade, leitura, produção textual e análise linguística, considerados por nós como fundamentais nos processos de ensinar e aprender por meio da linguagem, tanto quanto na horizontalização das práticas sociais de nossos alunos.

Tendo em vista nosso planejamento e em consonância com o conteúdo programático das aulas para o 9º ano do Ensino Fundamental do Colégio de Aplicação da UFSC, ficou ao nosso encargo elaborar atividades didáticas partindo do gênero discursivo entrevista. Pretendemos, assim, uma abordagem que leve em conta os conhecimentos culturais, históricos, linguísticos e artísticos próprios e experienciados das/nas aulas de Língua Portuguesa.

Evidentemente que o trabalho com entrevista em sala de aula, além de articular todas as esferas de conhecimento mencionadas, também envolve o próprio gosto pela leitura e produção textual nos seus possíveis desdobramentos, desde implicações que envolvem subjetividade, bem como a disponibilidade apresentada pelos alunos a 'se abrirem para o novo e para o diferente'. Assim, escolhemos apresentar as entrevistas, escritas e orais, de distintas esferas e com vozes pluralizadas. Para isso, selecionamos textos, vídeos e demais materiais pensando na vivência comum de alunos de um nono ano do ensino fundamental de uma escola pública federal. Quais suas preocupações e interesses? De que modo eles têm contato com esse gênero? Como podemos abranger seus conhecimentos para além da funcionalidade e do seu contexto mais imediato? De que maneira podemos fundamentar

a complexidade linguística e histórica envolvida na produção desse gênero?

Recorremos, portanto, a aulas expositivas-dialogadas, mescladas com atividades que convocassem os alunos à participação ativa durante todo o processo de discussões proposto. Embasados no Projeto Político Pedagógico – PPP do Colégio de Aplicação da UFSC, entendemos que o educando deve ser, em sala de aula, “um coautor, um sujeito capaz de reconstruir o conhecimento e posicionar-se diante de diferentes discursos que circulam socialmente.” (Projeto Político-Pedagógico, p. 14, 2019).

O trabalho com o gênero entrevista, em nossa abordagem, foi delineado como um dispositivo de produção de textos a partir de uma ótica discursiva, situado sócio historicamente e como prática de linguagem que se define por uma dada configuração enunciativa que a singulariza. Em adição, reconhecemos a diversidade de "sub gêneros" que compõem a entrevista, os quais correspondem a funções bastante diversificadas: entrevistas de programas televisivos, entrevistas nas esferas jornalísticas, entrevistas de pesquisa acadêmica, apenas para citar algumas. Desse modo, os diferentes objetivos e funções de cada modalidade de entrevista - divertir, informar, entreter, avaliar - amplifica o campo de ensino aos estudantes para efetiva imersão nesta prática social.

A oralidade, modalidade da língua que materializa o diálogo e é bastante predominante nas entrevistas, embora muitas vezes escamoteada, tende a contribuir substantivamente na formação de sujeitos que se posicionam e se engajam nos debates cotidianos. Engloba, para além disso, a necessidade de ouvir o outro, processo fundamental para a formação do eu e, em igual medida, para promover o encontro com a alteridade.

A avaliação foi realizada durante todo o processo trilhado, levando em conta a integridade de ações diante de nossa concepção de ensino, que focaliza a alteridade e as reações-resposta que os alunos proferiram nas diferentes interações. Para tanto, levamos em consideração: (i) Frequência, postura e participação nas aulas; (ii) Engajamento nas discussões, trazendo experiências, dúvidas e apontamentos; (iii) Realização das produções textuais propostas pelas docentes; e (iv) Atividade final escrita. Entendemos que esses elementos constituem a base para resposta a que nos reportamos acerca do encontro, solicitando-nos constante engajamento junto dos alunos e do modo como pensamos as discussões para o período de regência, tendo como foco a apropriação pelos estudantes dos recursos léxico-gramaticais que compõem o gênero entrevista, fortalecendo o processo de constituição da autoria e da sua materialização por meio da leitura e da escrita.

Trilhas alçadas: chega-se à docência...

Para alcançarmos o propósito de facultar aos alunos novas experiências com a linguagem por meio da entrevista, decidimos nos basear em temáticas afinadas aos interesses prévios dos alunos do 9ºC. Apoiando-se em uma sondagem sobre os interesses culturais dos discentes realizada em nosso primeiro dia de observação, constatamos uma grande afeição pelo gênero musical rap e gêneros dele derivados. Desse modo, tomamos como ponto de partida o documentário *Amarelo - É tudo pra ontem*⁵, idealizado pelo rapper

⁵ O documentário *AmarElo - É Tudo Pra Ontem* explora todo o processo de criação do projeto AmarElo, do músico e militante negro, Emicida. Criado em estúdio e disponível na plataforma de streaming *Netflix*, AmarElo

Emicida. Nessa obra audiovisual, o rapper procura reescrever o lugar do negro na Semana de Arte Moderna de 1922, por meio da exibição de seu show no Theatro Municipal de São Paulo. Através de fatos históricos que ficaram nas bordas dos acontecimentos artísticos-políticos daquele ano, o documentário estabelece uma incursão histórica a contra pelo do papel do negro naquele momento, que produziu uma reviravolta nos rumos da produção artística brasileira, antes totalmente submissa aos padrões das colônias europeias.

Dessa maneira, através da temática do modernismo brasileiro, que busca instaurar uma arte propriamente nossa, engolindo o estrangeiro para depois expeli-lo, colocando-nos no centro de nossa produção cultural, Emicida realiza alguns deslocamentos entre o periférico e o central. Primeiro, ele coloca os negros como autores deste momento, que é um marco na história brasileira. Para depois, ao levar a periferia ao Theatro Municipal em seu show, espaço historicamente elitizado e embranquecido, promover uma invasão da margem ao centro na própria produção do documentário. Desde o movimento artístico do rap, o muro, que antes deixava os negros e marginalizados fora desse espaço físico-político, é ultrapassado.

Inspirados por esse documentário, trabalhamos o gênero entrevista trazendo para o debate possíveis ressignificações que essa discussão tende a gerar em cada um: deslocamentos entre o marginal e o central. Sabemos que o tema do central e do periférico remonta nossa história colonial. Apesar de antiga, atualmente essa história toma novas formas devido à inovação inerente ao campo artístico, ao crescimento das grandes cidades e a massificação da indústria cultural. Para além do rap, perpassamos também em nossas aulas por outras formas de marginalização, sempre em tensionamento, dentre as quais podemos citar a poesia marginal, a mulher na Literatura, a literatura nortista, buscando trazer ao centro de nosso trabalho com a entrevista, narrativas excluídas dos discursos socialmente consolidados.

Esse movimento constituiu, em acordo com a base histórico-cultural que fundamentou nossas ações nas aulas, a consolidação de um trabalho voltado à reflexão de olhares outros para escrita dos diferentes autores de nossa Literatura. É preciso que facultemos aos sujeitos condições para refletirem sobre diferentes enunciados em diferentes esferas da atividade humana para além dos espaços pelos quais transitam no tempo em que vivem, o que implica relação direta com a historicidade dos interactantes, compreensão por parte dos estudantes da configuração que a palavra outra (Ponzio, 2010) assume em tais enunciados, além de outras especificidades que perpassam questões econômicas e culturais mais amplas.

Deslocamentos entre o marginal e o central: o rap e a poesia marginal

Iniciamos, assim, nossa docência. A contextualização do rap selecionado junto da reprodução de trechos do documentário supracitado constituíram o objeto de nossa primeira aula. A proposta foi apresentar o conceito de culturas marginalizadas naquela letra e relacioná-lo à entrevista como um gênero que pode dar espaço ao excluído. Assim,

foi apresentado no Theatro Municipal, em São Paulo, 2019, em um show que abordou a história da cultura negra no Brasil.

propusemos uma atividade que exigiu uma reflexão individual dos alunos para alcançarmos nosso objetivo. As perguntas que integraram a atividade foram: “(i) Qual a relação entre o samba e o *rap* proposta no documentário?; (ii) Qual a relação entre a história do povo negro do Brasil e a Semana de Arte Moderna de 1922? (iii) A partir do título do documentário “AmarElo” é possível inferir que o amor para o idealizador da obra é composto pela ação de criar elos e pela cor amarela. Para você, de que cor é o amor e por quê? (iv) Elabore uma pergunta em formato de entrevista ao rapper Emicida a partir de questões suscitadas pela obra”.

Os resultados da atividade nos trouxeram grande satisfação, pois a partir dela pudemos perceber o estabelecimento do encontro das professoras e dos alunos materializado em algumas respostas, principalmente à pergunta (iii). Isto porque, além de ficar nítida a apropriação do conhecimento e das reflexões pelos estudantes, vimos uma abertura deles para se afetarem pelas transmissões, trazendo através das respostas suas singularidades, subjetividades e marcas de autoria. Ressaltamos algumas respostas à pergunta (iii): “Para mim a cor do Amor é um Azul claro, não sei o porque⁶ mas quando falam do amor eu imagino um Azul clarinho da cor do céu, acho que quando olho para o céu sinto uma Paz e quando alguém demonstra amor eu sinto uma Paz igual a cor do céu”; “Para mim, o amor é verde, porque quando estamos felizes nós percebemos melhor as coisas e vemos o verde do mundo, as matas, a água dependendo do dia, etc. Para mim o verde é a cor da vida.”; e “Azul, pois é a cor do céu e do mar, e isso me deixa feliz quando o vejo. Grêmioo!!!”.

Nas aulas seguintes, buscamos adentrar nas características recorrentes do gênero entrevista em si, sempre em relação a outras obras, visando aprofundar a ideia de que os diferentes gêneros discursivos se relacionam entre si e com as produções culturais em circulação. O primeiro contato com o gênero em questão se deu na apresentação de entrevistas audiovisuais de entretenimento. Exibimos duas entrevistas diferentes do *rapper* Emicida, uma no *Programa do Jô* e outra no *Provocações*. A partir das reproduções, propusemos análises comparativas acerca da criatividade, estilo e autoria do entrevistador. Nesse processo percebemos um grande engajamento e participação dos alunos, que demonstraram compreender o papel do entrevistador a partir das diferenças e semelhanças entre as entrevistas analisadas, as quais, mesmo que inseridas num contexto muito semelhante, produziram diferentes reações-respostas do entrevistado.

Em continuação ao debate, expusemos a partir de análises críticas e dialogadas, ao longo de duas aulas, conteúdos sobre a poesia marginal e sobre o álbum *Sobrevivendo no Inferno* do grupo *Racionais MC's*⁷. Alicerçados na apreciação de músicas, poemas e artes visuais, procuramos construir junto aos alunos um olhar aguçado imbuído de ferramentas analíticas em relação ao campo artístico. Além da ampliação do repertório cultural e do aprofundamento da capacidade crítica dos alunos, o trabalho com tais produções culturais

⁶ Manteremos a grafia das palavras tal qual apareceram nos registros compartilhados conosco pelos alunos.

⁷ Racionais MC's é um grupo brasileiro de *rap* formado por: Mano Brown, Ice Blue, KL Jay e Edi Rock. *Sobrevivendo no Inferno* (1997) é o álbum de maior impacto cultural do grupo. Defendido na tese de Acauam Silvério de Oliveira, *O fim da canção? Racionais MC's como efeito colateral do sistema cancional brasileiro*, como o álbum responsável por mudar a percepção social sobre a identidade do sujeito periférico no Brasil. Em 2020 este álbum foi selecionado como uma das obras obrigatórias do vestibular da Unicamp.

nos deu ensejo para a leitura de uma entrevista da pensadora, filósofa e militante Sueli Carneiro⁸ para a revista *Cult*, intitulada *Sueli Carneiro: sobrevivente, testemunha e porta-voz*. Essa entrevista possibilitou um primeiro contato com as características estruturais de uma entrevista escrita — chamamos a atenção para a construção do título, abertura, foto do entrevistado, indicação das perguntas e das respostas, entre outros. Na leitura coletiva do texto, além de estudarmos sobre a estrutura desse gênero dentro do viés jornalístico, discutimos junto aos alunos as temáticas do racismo e da marginalização.

Após o estudo e apreciação das características de algumas entrevistas orais e escritas, acreditamos ser fundamental levar os alunos à atividade prática. Isso porque, acreditamos que “centrar o ensino na produção de textos é tomar a palavra do aluno como indicador dos caminhos que necessariamente deverão ser trilhados no aprofundamento quer da compreensão dos próprios fatos sobre os quais se fala quer dos modos (estratégias) pelos quais se fala.” (Geraldi, 1997, p. 165). Assim, propusemos a realização de uma entrevista em duplas a partir do tema “Exclusão no ambiente escolar”. Para consolidação da atividade, cada participante da dupla deveria elaborar perguntas para fazer ao colega e também responder às perguntas feitas por ele, experimentando, desse modo, as posições tanto do entrevistador como do entrevistado. Para além disso, solicitamos a gravação de áudio das entrevistas para posterior transcrição. Foi uma atividade bastante conturbada, devido à necessidade de realocação do ambiente e dos ruídos, mas percebemos os alunos bastante animados para a atividade prática, o que contribuiu efetivamente para a riqueza do processo e seu posterior resultado final.

Após a entrevista, na aula seguinte, os alunos realizaram as transcrições em sala de aula com nosso constante acompanhamento e intervenção. Foi uma atividade que se mostrou muito interessante para a nossa formação e para a dos alunos. As atividades práticas possibilitaram uma elaboração do conteúdo ministrado, tanto do tema da marginalização, como das etapas constitutivas de uma entrevista, que envolvem embasamento, formulação, realização, transcrição e retextualização.

Reforçamos, portanto, que a efetivação do encontro por nós vivenciado levou-nos, estagiárias e alunos, ao calar da auscultação (Ponzio, 2010), à unicidade que nos singulariza como sujeitos, à palavra gestada na alteridade, o que tanto docentes como discentes demonstraram no percurso. Insistimos que é somente nessa relação que vivem as diferentes formas do calar, referendadas na palavra outra pela vivência com a outra palavra, contrárias à homogeneização do universo em que os signos têm lugar, porque não coincidentes com as relações de identidade, como ponderado por Ponzio (2013).

O gênero discursivo entrevista como alicerce para o encontro com a alteridade: a mulher na Literatura e Monique Malcher

Um segundo eixo temático, não deixando de estar conectado ao fio condutor de nossas discussões acerca dos deslocamentos entre o marginal e o central, foi o da figura

⁸ Sueli Carneiro é filósofa, escritora e ativista antirracista do movimento social negro brasileiro. É doutora em Educação pela Universidade de São Paulo e a primeira mulher negra a receber o título de doutora honoris causa da Universidade de Brasília. É fundadora do Geledés - Instituto da Mulher Negra, considerada uma das principais autoras do feminismo negro no Brasil.

da mulher no campo da Literatura. Delineamos um breve histórico, salientando as dificuldades e as lutas perpassadas até os dias atuais. Trouxemos nomes como Nísia Floresta (1810-1885), uma das primeiras mulheres no Brasil a publicar textos em jornais da chamada “grande” imprensa; e Rachel de Queiroz (1910-2003), primeira mulher a ocupar uma cadeira na Academia Brasileira de Letras.

As aulas expositivas, mas sempre dialogadas, incitavam inquietações acerca do processo de marginalização da autoria feminina. Num movimento de provocação, questionamos: "Vocês acreditam que há, hoje em dia, desafios para a mulher na Literatura?", o que silenciou muitos dos alunos e suscitou a resposta de outros. Atualmente, a literatura feita por mulheres envolve a conquista da identidade e da escrita, no embate a uma ideologia dominante que a manteve sempre nas margens da cultura. Superadas as necessidades de apresentar-se sob o anonimato, de usar pseudônimos masculinos e de repressão de desejos e identidades próprias, a literatura de autoria feminina engaja-se num processo de reconstrução da categoria “mulher” para a recuperação de experiências emudecidas pela tradição cultural dominante (Teixeira, 2008, p. 45).

Ainda no levantamento de problematizações no âmbito da marginalização cultural, chegamos, então, à Monique Malcher⁹: mulher, nortista e escritora. A autora, contatada por nós, concedeu-nos um momento de entrevista a ser realizado pela turma. Para este evento, porém, houve uma preparação, a começar por uma contextualização e imersão em sua obra, conduzindo-nos à elaboração de um roteiro e chegando, enfim, ao momento da entrevista propriamente dita. Considerando a função social e as características relativamente estáveis de uma entrevista, como pontuado por Rocha *et al*, percorremos três momentos pertinentes à complexidade que esse gênero requer:

o momento da preparação da entrevista: momento em que, lançando mão dos saberes que possuímos acerca do outro e com base em objetivos determinados, produzimos uma espécie de “roteiro” [...]; o momento da realização da entrevista: situação que estará assentada nas bases definidas por um roteiro [...] sob o signo da interação entrevistador – entrevistado[...]; o momento que se segue à entrevista: situação na qual o pesquisador estará em condições de finalmente decidir sobre um corpús [...] a partir do conjunto de textos produzidos (Rocha *et al*, 2004, p.16-17).

Na sequência, apresentamos aos alunos uma biografia da escritora, bem como uma entrevista feita a ela. A sua obra *Flor de Gume*, ganhadora do Prêmio Jabuti (2021) na categoria contos, passou de mão em mão, materializando-se sob o olhar dos alunos. Foram selecionados previamente contos lidos de forma coletiva em sala de aula. Assumimos a leitura como um processo cultural que envolve a interação entre autor e leitor por meio de textos enunciados para a produção de sentidos (Koch; Elias, 2012). Junto dessa ótica, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, (2019) nos diz que o eixo da Leitura:

⁹ Monique Malcher de Carvalho (Santarém, PA) é uma escritora, jornalista, antropóloga e artista plástica brasileira. Graduiu-se em jornalismo em 2013 pela Universidade da Amazônia (UNAMA), concluiu seu mestrado em antropologia em 2018 pela Universidade Federal do Pará (UFPA), e atualmente cursa doutorado em ciências humanas pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

[...] compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação, sendo exemplos as leituras para: fruição estética de textos e obras literárias; [...] conhecimento, discussão e debate sobre temas sociais relevantes [...] dentre outras possibilidades (Brasil, 2019, p. 71).

O desenvolvimento desse sujeito crítico e autor de sua própria história passa, assim, pela “formação do leitor crítico, capaz de interpretar e ressignificar sentidos de diversos textos, a partir de sua realidade e de seus conhecimentos de mundo” (Colégio de Aplicação, UFSC. Projeto Político-Pedagógico, p. 14, 2019). Para tanto, nas leituras coletivas, como bem defendido por nós, foi desenvolvida a leitura integrada à análise linguística. Enquanto a voz de um aluno ia ecoando as palavras de *Flor de Gume*, realizávamos pausas, recuos, demarcações de construtos espaço-temporais, além de enfatizar o uso de figuras de linguagem, vocábulos pertencentes ao dialeto paraense e construções sintáticas próprias da autora. Posicionamo-nos, ademais, a favor de facultar aos nossos alunos o direito à infuncionalidade das aulas de português, como pensado por Cerutti-Rizzatti e Irigoite (2015), capaz de propiciar o encontro (Ponzio, 2010) e a fruição da/na leitura, processo que reflete uma abertura não-indiferente, como proposto pelo filósofo italiano, olhar compatível ao de nossa defesa aqui, e constitutivo da singularidade de cada um.

Caminhamos, após, para a elaboração das perguntas a serem realizadas à Monique. Mediamos essa produção da seguinte maneira: em duplas, os alunos receberiam um quadro de eixos temáticos e deveriam produzir, de forma condizente, perguntas à autora. Os eixos temáticos perpassavam todas as discussões realizadas até então. Salientamos, ainda, pensando no gênero discursivo entrevista, e neste momento especificamente da esfera jornalística, a importância na elaboração das questões, requerendo cuidado para não haver perguntas absurdas, arbitrárias, ambíguas, deslocadas ou tendenciosas, mas sim relevantes à temática, ao contexto e à profundidade de criação. Entendemos que essa compreensão com o devido cuidado no processo de elaboração das perguntas, deu-nos a oportunidade de (re)conduzir as inter-relações com os alunos, tendo como princípio das aulas de produção textual, foco daquela interação, o auditório social ao qual o texto se volta, atentando-se ainda para a importância de que:

a) se tenha o que dizer; b) se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer; c) se tenha para quem dizer o que se tem a dizer; d) o locutor [autor do texto] se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz (o que implica responsabilizar-se, no processo, por suas falas); e) se escolham as estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d). (Geraldi, 1997, p.160).

No momento de selecionar as perguntas para o roteiro da entrevista, consideramos que houve a materialização, por meio da produção escrita, dos assuntos desenvolvidos até então. Houve o exercício constante da busca pelo encontro das palavras dos educandos e das nossas palavras. Porém, esse eco de vozes não ocorreu apenas na relação que focaliza o ‘esperado’ dizer do professor em direção aos alunos, mas em igual medida pelas contrapalavras emitidas por eles, com seus tons próprios, na tentativa de demonstrar sua participação numa nova prática oportunizada pela escola, mas nem por isso restrita a ela.

Quadro 1 – Roteiro de perguntas elaborado pelos alunos para a entrevista

Processo de escrita e criação literária	A mulher na Literatura	Deslocamentos entre o marginal e o central.	Os contos e a obra <i>Flor de Gume</i>	Curiosidades
1) De onde surgiu a ideia de escrever os contos? Teve alguma inspiração? 2) Como foi o seu processo de criação? E a escrita literária? 3) Você fala bastante das cores nos contos, isso tem relação com a sua escrita? Como funciona? 4) Acha que ter uma rotina é essencial para escrever um livro?	5) Você sabia que as mulheres compõem a maioria de leitores, mas a minoria de escritores? O que você acha disso? 6) Quem foi a mulher que te inspirou a entrar no ramo da Literatura? 7) Como você acha que a autoria feminina no Brasil pode ser valorizada?	8) Você acha que por ser do norte do país sua literatura é marginalizada? 9) Quais foram suas maiores dificuldades como escritora?	10) Por que do nome “Flor de Gume”? 11) Você esperava ganhar o prêmio Jabuti? Como você se sentiu?	12) Você é reconhecida nas ruas por ser escritora? Você tem algum hobby além da escrita? 13) Qual seu livro e escritor (a) preferido (a)?

Fonte: Elaborado pelas autoras (2023).

[Descrição] Quadro organizado pelas autoras para organizar as perguntas elaboradas pelos estudantes na atividade da entrevista. O quadro divide-se em cinco colunas separadas por temáticas, indicadas respectivamente na primeira linha de cada coluna. [Fim da descrição].

Após a roteirização, chegou, enfim, o dia da entrevista com Monique Malcher. Visando a uma atividade discursiva com propósito e atendendo às razões do dizer, a cada discente foi designado um papel no momento da entrevista, no qual se voluntariaram para tal exercício: foram 13 entrevistadores; 2 auxiliares técnicos; 3 auxiliares de gravação; 1 fotógrafo; e os demais alunos compuseram a “auditório”, com função de assistir, tomar notas e participar da interação com respeito e ausculta.

A escritora, que atualmente reside em São Paulo (SP), disponibilizou uma hora para a entrevista, que ocorreu de maneira *online*, com auxílio da plataforma *Webconf*. Projetamos no quadro a ligação de modo que todos alunos conseguissem interagir. Houve, primeiramente, uma mediação nossa. Logo após, Monique realizou uma breve apresentação sua, seguida pelos alunos, que iniciaram a entrevista propriamente dita. Todas as perguntas foram respondidas com cordialidade e ânimo pela escritora. Na semana seguinte, a autora endereçou um agradecimento aos alunos pela participação e cooperação. A paraense nos retornou muito entusiasmada e contente pela entrevista,

esboçando, nas palavras dela, que as perguntas foram maravilhosas.

Quando cedido espaço aos alunos para que expusessem suas impressões, muitos nos contaram que estavam nervosos por se tratar de uma pessoa que consideram importante. Outros disseram que até mesmo decoraram as perguntas para ficar “mais bonito”. A turma, de modo geral, se portou nessa atividade com respeito e proatividade. Aqueles que não se sentiram confortáveis em realizar oralmente a pergunta à escritora, perceberam-se relevantes ao assumirem outras responsabilidades, como foi relatado por um dos discentes. Este momento, em nossa compreensão, configurou de fato o *encontro*, no sentido ponziano, ao mesmo tempo em que subsidiou todo o percurso desenvolvido na elaboração da atividade discursiva proposta, condizente com nosso programa formativo: o ideário histórico-cultural aqui particularizado

Dando continuidade ao planejamento, adentramos em três aulas priorizando o movimento de análise linguística, eixo fundamental para a formação crítica do aluno nas aulas de Língua Portuguesa. A análise linguística versa não somente sobre aspectos puramente linguísticos e metalinguísticos, mas também sobre questões sociais, culturais e ideológicas que envolvem o ato de dizer (Souza; Alano; Dias, 2019). Partindo dessa formação linguística atenta, os sujeitos tornam-se aptos a observar aspectos muito mais amplos. Realizamos uma reflexão, nessa retomada, acerca da diferença entre a linguagem oral e escrita, tanto quanto da relação que as aproxima em acordo com dado contexto. Em sequência, com base nas produções próprias dos alunos na entrevista sobre “Exclusão Escolar”, esboçamos trechos transcritos por eles e, conjuntamente, realizamos o processo de retextualização¹⁰, com vias de adequação da linguagem própria que figura numa publicação jornalística. É nesse percurso de intermediação docente, que o interlocutor mais experiente dos alunos, o professor, atua para que o encontro se concretize. A ausculta dos alunos diante das orientações docentes promoveu constante reflexão no processo de reescrita, contribuindo para a constituição da autoria e da resignificação de seus projetos de dizer, como acentuado por Geraldini (1997).

Foram abordados diversos tópicos linguístico-gramaticais, tendo enfoque naqueles que se apresentaram como maior dificuldade dos discentes no processo de transcrição. Por se tratar de um conteúdo muitas vezes desgostado pelos alunos, pensávamos que não haveria interação. Entretanto, a turma mostrou-se bastante participativa, expondo seus próprios conhecimentos discursivos bem como dúvidas e apontamentos, o que se mostra coerente dentro de uma abordagem epilinguística.

Chegamos, enfim, ao último dia de docência. Apresentamos aos alunos a proposta de atividade final em dupla, que consistia, após todo o percurso, na produção escrita de uma entrevista jornalística com base na entrevista feita em sala com a escritora Monique Malcher. Eles deveriam demonstrar, nesta atividade final, a capacidade de escrita mais apropriada ao contexto, por meio da seleção de perguntas, retextualização e construção estética de uma entrevista.

¹⁰ Processo de produção de um novo texto a partir de um ou mais textos-base, em que faz parte a reescrita e a revisão. Foram apresentadas operações de Retextualização com base em Marcuschi (2001).

**Figura 2 –
jornalística
alunos**

Entrevista do 9ano com Monique Malcher

Monique Malcher é escritora, jornalista, antropóloga e artista plástica brasileira. Conhecida por ganhar o prêmio Jabuti em 2021 com o livro Flor de Gume.



Entrevistador: Boa tarde, Monique, meu nome é Vitor e a minha pergunta é: Você fala bastante das cores nos seus livros, isso tem relação com a sua escrita? Como funciona?

-Monique: Sim, eu acho que tem muito a ver... Eu amei essa pergunta, porque tem muito a ver com o meu trabalho de artes visuais, como eu escrevo, está conectado como eu vejo as coisas, então eu geralmente escrevo visualizando a cena, então quando eu estou escrevendo ali um conto que se passa na casa da mãe e a filha tá indo lá visitar a mãe, antes de escrever eu faço alguns exercícios, eu tenho um caderninho, eu tenho vários cadernos em que eu não escrevo muito neles, eu desenho bastante neles, escrevo pouca coisa, mas nos cadernos eu uso mais para desenhar, então eu desenho os cenários, de algumas cenas, não de todas, tem algumas coisas que eu acho importantes, tipo... Um conto que vai falar sobre a visita da filha à casa da mãe, na casa em que ela cresceu, daí eu vou desenhar as coisas, e penso que cores têm os objetos, quais são as cores que se sobressaem.

Entrevista elaborada pelos

Fonte: Própria das autoras (2023).

[Descrição da imagem] Imagem de uma das entrevistas elaboradas pelos alunos diante da proposta. A imagem apresenta a escritora Monique Malcher, cabelos pretos, longos, com franja e usando óculos, enquanto segura o prêmio Jabuti de Literatura. Ao lado da imagem da autora segue a entrevista escrita pelos alunos [Fim da descrição].

Como podemos constatar com base na produção textual dos discentes, houve um processo de imersão e de apropriação dos conteúdos propostos, tanto no que tange às características relativamente estáveis de uma entrevista, quanto às temáticas perpassadas em nosso período de regência: ficam nítidas, para nós, as contrapalavras dos alunos, refratadas no calar fundo (Ponzio, 2010) e na atenção que demonstraram no percurso.

Nossa atenção para a questão a que nos propusemos discutir ao longo deste artigo sinaliza para a concretização do encontro de todos os envolvidos no processo, docentes e discentes. Evidentemente, dada a singularidade que constitui a cada um de nós, o modo que o percurso significou para cada um dos envolvidos mostrou-se diferentemente, justamente pelo fato de a subjetividade humana refratar nas diferentes interações as vivências que até então carreamos conosco. A apropriação de discussões teórico-metodológicas de base histórico-cultural foi primordial para as costuras que foram efetivadas em nossas aulas. Isso porque, nas novas vivências estabelecidas, houve, desde o início da relação com o objeto de conhecimento, e com o outro, uma disponibilidade para o envolvimento sem álibi, assimétrico do ponto de vista da incompatibilidade com qualquer imposição premida pela identidade (Ponzio, 2014), e gestado na/pela ausculta, voltado à compreensão respondente de nosso alunado. Não há, assim, qualquer tentativa de sobreposição de um centro de valor sobre outro, porque a singularidade que penetra os sujeitos e os enunciados, ao mesmo tempo em que se mostra única em cada situação, é

indiscutivelmente não-indiferente à palavra outra, olhar coerentemente ecoado na ótica bakhtiniana e ponziana, refratado por nós ao longo de todo esse processo reflexivo.

Considerações finais

Em todas as etapas que trilhamos neste percurso como estagiárias docentes e professor orientador, defrontamo-nos com a primazia praxiológica: não existe teoria sem prática, ao mesmo tempo que não existe prática sem teoria. Começando pela observação, momento de primeiro contato com a turma, sentimos a necessidade de criar vínculos, levando em consideração as vivências e características de cada sujeito. Ademais, devido a bagagem que carregamos nas discussões na formação do curso de Letras: Língua Portuguesa e Literaturas, além de nosso posicionamento como pesquisadores da área de Linguística Aplicada e também da Literatura, assistimos como ocorre o tensionamento no ensino de Língua Portuguesa por meio dos eixos de oralidade, leitura, produção textual e análise linguística.

Tomando ainda como base as concepções epistemológicas e metodológicas que deram suporte ao nosso fazer docente, centramo-nos em um segundo momento na consolidação de um planejamento completo, com objetivos claros, abarcando os eixos supracitados e priorizando a pluralidade de vozes emergentes na sociedade, sobretudo mediante ao nosso tema norteador: *deslocamentos entre o marginal e o central*. Nesse sentido, o gênero discursivo entrevista, inserido nas múltiplas esferas da atividade humana e nas suas diferentes funções sociais, foi trabalhado de maneira ampla e discursiva.

No momento da regência, então, vimo-nos preparados para imersão no processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa. Pudemos refletir acerca da experiência docente, o que inclui nossa própria postura, as relações com os alunos e a abordagem de ensino preconizada. Percebemos, ainda, a dinamicidade de interações em uma sala de aula e de que modo nosso planejamento se insere em um espectro de possibilidades, reconhecendo a diversidade de aspectos inesperados que surgem, como perguntas, ações, posicionamentos, aceites e recusas.

Apesar de alguns percalços próprios das relações educacionais, a atuação nos permitiu, primeiro, o encontro (Ponzio, 2010) com alunos engajados e em constante formação, que se mostraram críticos, participativos e, sobretudo, únicos, consideradas as singularidades que os identifica como tal. Enxergar o educando, em suas potencialidades e fragilidades, e tentar auxiliá-lo com atenção a fim de uma apropriação é fundamental. Todavia, o ensino que ensejamos anseia mais do que isso: uma formação humana, dentre tantas complexidades que uma formação dessa natureza tende a requerer. O retorno que os alunos nos deram na avaliação final do estágio corrobora nosso esforço. Em uma das questões, questionamos sobre as percepções em nossa atuação como professores e no conteúdo trabalhado e obtivemos respostas como as relatadas nos trechos a seguir:

Eu achei positivo o método de ensino e o jeito que elas conseguiram “falar”.

O jeito que elas tratam a gente.
Achei muito legal a ideia de fazer a entrevista com a Monique, de podermos falar com ela, construir as perguntas.

Foi muito legal, melhorei a escrita.

Eu adorei a entrevista com a Monique, vocês trouxeram uma leitura para a gente conhecer. E gostei que vocês deram várias oportunidades para lermos.

A determinação para ajudar nas dúvidas.

Demarcamos, sobretudo, que a apropriação de teorias de base histórico-cultural ao longo de nosso processo formativo na Universidade consolidou o encontro (Ponzio, 2010) nas aulas de Língua Portuguesa no percurso de estágio realizado. A complexidade da questão nos convidou a olhar os alunos como sujeitos singulares, que pertencem a uma cultura, mas a ela não se conformam; agem, constituindo-a, ao mesmo tempo em que por ela são constituídos (com base em Vygotsky, 2012; Geraldi, 2010). O ato de pensar exigiu que pensássemos o outro e que o outro pensasse em nós. Entendemos residir aqui o que nos move como pesquisadores e profissionais da linguagem na busca por uma educação linguística cada vez mais qualificada e promissora num país como o Brasil.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BAKHTIN, Mikhail. **Para uma filosofia do ato responsável**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010. 155p.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**. Brasília, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2019.

CERUTTI-RIZZATTI, Mary Elizabeth & IRIGOITE, Josa Coelho da Silva. A aula de português: sobre vivências (in)funcionais. **Alfa**, 59 (2), São Paulo, 2015. p. 255-279.

COLÉGIO DE APLICAÇÃO, UFSC. **Projeto Político-Pedagógico** [recurso eletrônico]. Florianópolis, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, v. 3, 1987.

- GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- GERALDI, João Wanderley. **Deslocamentos no ensino**: De objetos a práticas; de práticas a objetos. Mesa-redonda “Gêneros discursivos e Ensino”, CELLIP, Cascavel, 2009.
- GERALDI, João Wanderley. **A aula como acontecimento**. São Carlos/ SP: Pedro e João Editores, 2010.
- IRIGOITE, Josa Coelho da Silva. **Aula de Português como encontro entre a outra palavra e a palavra outra**: um estudo sobre a ecologia da apropriação da escrita na esfera escolar. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.
- KOCH, Ingedore Villaça & ELIAS, Vanda Maria. **Ler e Escrever**: estratégias de produção textual. São Paulo: Editora Contexto, 2012.
- MIOTELLO, Valdemir. **Discurso da ética e a ética do discurso**. São Carlos/SP: Pedro e João, 2011.
- PACCA, Jesuína Lopes de Almeida. O Profissional da Educação e o Significado do Planejamento Escolar: Problemas dos Programas de Atualização. **Revista Brasileira de Ensino de Física** Vol. 14 (1), p. 39 – 44, 1992.
- PONZIO, Augusto. **Procurando uma palavra outra**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.
- PONZIO, Augusto. **No Círculo com Mikhail Bakhtin**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013. 330p.
- PONZIO, Augusto. Identidade e mercado de trabalho: dois dispositivos de uma mesma armadilha mortal. In: MIOTELLO, V.; MOURA, M. I. [Organizadores] **A alteridade como lugar da incompletude**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2014, p. 49-94.
- ROCHA, Décio; DAHER, Maria. D. & SANT’ANNA, Vera L. A. **A entrevista em situação de Pesquisa Acadêmica**: reflexões numa perspectiva discursiva. *Polifonia*, [S. l.], v. 8, n. 08, 2004. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/view/1132>. Acesso em: 10 abr. 2023.
- SOUZA, Liliane V.; ALANO, Natassia D. & DIAS, Sabatha C. Análise linguística integrada à leitura: contribuições para a prática docente em língua portuguesa. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 22, n. 1, p. 39-56, jan./mar. 2019.
- TEIXEIRA, Níncia Cecília R. B. **Escrita de mulheres e a (des)construção do cânone**

literário na pós-modernidade: cenas paranaenses. Guarapuava: Unicentro, 2008.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. In: COLE, Michael et al (org.). Trad. José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **Obras Escogidas:** problemas del desarrollo de la psique. Tomo III. Madri: Machado Nuevo Aprendizaje, 2012.

NOTAS DE AUTORIA

Anderson Jair Goulart é doutor em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina. Atualmente é professor Adjunto de Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa, Estágio Supervisionado I e Estágio Supervisionado II em Língua Portuguesa e Literaturas, vinculado ao Departamento de Metodologia de Ensino- MEN, do Centro de Ciências da Educação- CED/UFSC.

Daniela Campregher é licenciada em Letras- Língua Portuguesa e Literaturas pela Universidade Federal de Santa Catarina. Atualmente é professora de Língua Portuguesa e Literatura na Rede Estadual de Santa Catarina.

Waléria Nunes é bacharelada e licenciada Letras- Língua Portuguesa e Literaturas pela Universidade Federal de Santa Catarina. Atualmente é Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Literatura- PPGLit da Universidade Federal de Santa Catarina- UFSC.

Como citar esse artigo de acordo com as normas da ABNT

GOULART, Anderson Jair; CAMPREGHER, Daniela; NUNES, Waléria. Da Prática amparada pela teoria em língua portuguesa: um olhar histórico-cultural na busca pelo encontro em experiência docente. **Sobre Tudo**, Florianópolis, v. 15, n. 1 p. 95-115, 2024.

Financiamento

Não se aplica.

Consentimento de uso de imagem

Não se aplica.

Aprovação de comitê de ética em pesquisa

Não se aplica.

Licença de uso

Os/as autores/as cedem à Revista Sobre Tudo os direitos exclusivos de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a Licença Creative Commons

Attribution (CC BY) 4.0 International. Esta licença permite que terceiros remixem, adaptem e criem a partir do trabalho publicado, atribuindo o devido crédito de autoria e publicação inicial neste periódico. Os autores têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicada neste periódico (ex.: publicar em repositório institucional, em site pessoal, publicar uma tradução, ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial neste periódico.

Publisher

Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Ciências da Educação. Colégio de Aplicação. Publicação na página da Revista Sobre Tudo. As ideias expressadas neste artigo são de responsabilidade de seus/suas autores/as, não representando, necessariamente, a opinião dos/as editores/as ou da universidade.

Histórico

Recebido em: 26/03/2024

Aprovado em: 06/06/2024

Publicado em: 11/07/2024



DA TEORIA À SOBREMESA: EXPLORANDO A QUÍMICA DO PONTO DE CONGELAMENTO NA PRODUÇÃO DE SORVETE DE LARANJA

From Theory to Dessert: Orange Ice Cream Production Exploring the Chemistry of
Freezing Point Depression

Iwine Joyce Barbosa de Sá Hungaro Faria

<https://orcid.org/0009-0005-7596-4052>

Emef Professora Isaura De Carvalho Coelho, Santo Antônio de Posse - SP, Brasil.

Contato: iwinehungaro@gmail.com

Raphael Salles Ferreira Silva

<https://orcid.org/0000-0002-9590-6387>

Colégio Militar do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil.

Contato: silvaferreirasallesraphael@gmail.com

Marcus Vinícius Hungaro Faria

<https://orcid.org/0009-0004-6861-572X>

Colégio Militar do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil.

Contato: marcus.hungaro@gmail.com

Marcelo de Souza Fortes

<https://orcid.org/0009-0007-0582-0197>

Colégio Militar do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil.

Contato: majorfortes2021@gmail.com

Resumo: Este estudo abordou a importância da experimentação prática no ensino das Propriedades Coligativas, com foco na Crioscopia, utilizando o processo de fabricação de sorvete de laranja como atividade didática. Através da adição de sal ao gelo, os alunos puderam vivenciar na prática o efeito crioscópico, compreendendo como a redução da temperatura de fusão permite a formação do sorvete. O experimento foi conduzido com materiais de baixo custo e fácil acesso, viabilizando sua realização em sala de aula. Os resultados obtidos a partir de um questionário investigativo revelaram que a prática foi bem

recebida pelos alunos, despertando interesse, curiosidade e promovendo uma experiência de aprendizado positiva. A maioria dos alunos avaliou a atividade como excelente e afirmou que contribuiu para seu interesse em Química. Conclui-se, portanto, que a experimentação prática, aliada à contextualização dos conteúdos, pode ser uma estratégia eficaz para o ensino das propriedades coligativas, proporcionando uma aprendizagem mais significativa e estimulando o interesse dos alunos pela disciplina.

Palavras-chave: Experimentação prática; Propriedades Coligativas; Crioscopia; Ensino de Química; Aprendizagem significativa.

Abstract: This study addressed the importance of practical experimentation in teaching Colligative Properties, focusing on Cryoscopy, using the process of making orange ice cream as a didactic activity. Through the addition of salt to ice, students were able to experience in practice the cryoscopic effect, understanding how the reduction in melting temperature allows for the formation of ice cream. The experiment was conducted with low-cost and easily accessible materials, making it feasible to be carried out in the classroom. The results obtained from an investigative questionnaire revealed that the practice was well received by the students, sparking interest, curiosity, and promoting a positive learning experience. The majority of students rated the activity as excellent and stated that it contributed to their interest in Chemistry. It is concluded, therefore, that practical experimentation, combined with the contextualization of content, can be an effective strategy for teaching colligative properties, providing a more meaningful learning experience and stimulating students' interest in the subject.

Keywords: Practical experimentation; Colligative Properties; Cryoscopy; Chemistry Education; Meaningful learning.

Introdução

No âmbito da educação científica, as experiências práticas são poderosos catalisadores para cultivar a curiosidade, aprofundar o entendimento e promover a aprendizagem ao longo da vida (Corrêa; Braguini, 2016). Dentro desse contexto, a prática de produzir sorvete de laranja através do emprego de uma Propriedade Coligativa, em particular a Crioscopia, se destaca como um experimento cativante e enriquecedor realizado no Clube de Química do Colégio Militar do Rio de Janeiro, para alunos do Ensino Médio no contraturno. Este artigo explora o significado pedagógico desse aprendizado experimental no domínio da Educação Básica.

O experimento aborda o princípio fundamental do abaixamento do ponto de congelamento, um conceito central na química-física, oferecendo aos alunos uma manifestação tangível do conhecimento teórico (Brown; Lemay; Bursten, 2005). Ao utilizar materiais facilmente disponíveis, como latas de refrigerante, leite condensado, gelo e sal, esse experimento proporciona uma exploração imersiva do fenômeno resultante da introdução de um soluto não volátil em um solvente, com suas conseqüentes modificações

de propriedades físicas. A associação desses ingredientes culmina na criação de uma sobremesa deliciosa, aproximando assim a teoria da prática de forma palatável (Favaro *et al.*, 2012).

Além de suas implicações científicas, essa experiência destaca o papel fundamental da regulação da temperatura e do controle de variáveis em processos químicos. Através do monitoramento da temperatura, os alunos testemunham em primeira mão o efeito transformador da adição de sal no ponto de congelamento do gelo. A presença do gás carbônico (CO₂) no refrigerante, combinado ao resfriamento intenso, leva à formação de um sorvete de laranja cremoso. O gás carbônico dissolvido ajuda a criar uma textura leve e aerada, além de diminuir ligeiramente o ponto de congelamento, semelhante ao efeito de outros solutos. O resfriamento intenso impede a formação de grandes cristais de gelo, resultando em cristais menores e mais uniformes que contribuem para uma textura suave. Além disso, os açúcares e outros componentes do refrigerante aumentam a viscosidade e abaixam o ponto de congelamento, ajudando a criar uma textura cremosa e uniforme. Esse experimento não apenas elucida princípios científicos, mas também instila nos alunos um senso de admiração e engajamento no assunto.

Ademais, essa prática atende a um requisito pouco visto nos conteúdos programáticos de Química nas escolas: a inserção no mundo da Química Alimentícia. Ao apresentar os alunos ao processo de produção de sorvete, o experimento instiga a curiosidade sobre os aspectos químicos envolvidos na indústria de alimentos, potencialmente despertando o interesse em áreas como a Engenharia de Alimentos, Gastronomia, Ciência e Tecnologia de Alimentos, Nutrição e Bioquímica (Gomes *et al.*, 2014). Esses cursos oferecem uma gama diversificada de oportunidades e aplicabilidades, reforçando a importância da Química no contexto alimentar e industrial. Além do sorvete, outros exemplos que podem ser explorados incluem a fermentação na produção de pães e bebidas alcoólicas, a caramelização e a reação de Maillard na culinária, e a emulsificação em molhos e maionese. Esses exemplos práticos não apenas tornam o aprendizado mais relevante e engajador, mas também mostram a aplicação direta da Química no dia a dia, ampliando as perspectivas dos estudantes sobre as carreiras possíveis dentro das ciências dos alimentos.

Por fim, é importante salientar que o estudo das Propriedades Coligativas é desafiador para muitos alunos, mas o experimento do sorvete de laranja oferece uma abordagem prática e sensorial que facilita a compreensão desses conceitos (Rocha; Vasconcelos, 2016). A gratificação de saborear o sorvete serve como um incentivo adicional, envolvendo os alunos de forma ativa em sua própria aprendizagem, promovendo um ambiente cognitivo holístico, que equilibra o envolvimento sensorial com a aquisição de conhecimento científico de forma lúdica, em consonância com a necessidade de inovar a metodologia do ensino de Química.

Este trabalho propôs uma abordagem prática e sensorial para o estudo das Propriedades Coligativas, em particular, a Crioscopia, explorando o conceito do

abaixamento do ponto de congelamento. Esta metodologia está alinhada com várias competências e habilidades da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que orienta o currículo da educação básica no Brasil. Entre as competências gerais da BNCC, destacam-se: Competência 2 (C2), que incentiva a curiosidade intelectual e a abordagem científica e Competência 4 (C4), que promove a utilização de diferentes linguagens para expressar e partilhar conhecimentos. Além disso, a proposta está alinhada com a Habilidade (HQ27), que associa o conhecimento químico aos recursos tecnológicos e ao cotidiano. A utilização do experimento do sorvete de laranja não só facilita a compreensão das Propriedades Coligativas, mas também melhora a qualidade do ensino e aprendizagem, ao engajar os alunos de maneira prática e sensorial, alinhando-se aos objetivos da BNCC (Brasil, 2018).

Referencial Teórico

Efeito Crioscópico

Os autores deste trabalho basearam-se nas obras *Princípios de Química - Questionando a Vida Moderna e o Meio Ambiente* de Peter Atkins, 7ª edição, volume único, e *Química Geral* de John B. Russell, 2ª edição, volume 1, como referências fundamentais para escrever sobre o Efeito Crioscópico e outros fenômenos relacionados às Propriedades Coligativas. Atkins oferece uma abordagem sólida em termodinâmica e fornece exemplos e problemas que ilustram a aplicação desses conceitos em diversas situações químicas e físicas. Da mesma forma, Russell contribui com uma compreensão abrangente dos princípios básicos da Química, proporcionando um embasamento teórico robusto e acessível. Essas obras foram essenciais para a fundamentação teórica deste trabalho, enriquecendo a discussão com explicações detalhadas e exemplos práticos.

O efeito crioscópico é uma manifestação das propriedades coligativas das soluções, que são propriedades dependentes do número de partículas de soluto presentes em uma solução e não da identidade química dessas partículas. Especificamente, o efeito crioscópico se refere à diminuição do ponto de congelamento de um solvente devido à adição de um soluto não volátil. Para compreender esse fenômeno de maneira mais profunda, vamos explorar os princípios termodinâmicos e moleculares que o governam.

PRINCÍPIOS TERMODINÂMICOS

O ponto de congelamento de uma substância é a temperatura na qual as fases líquida e sólida coexistem em equilíbrio. Quando um soluto é dissolvido em um solvente, ele perturba esse equilíbrio. De acordo com a termodinâmica, a presença de partículas de soluto na solução diminui a energia livre do solvente, o que significa que o ponto de congelamento do solvente é reduzido. Este efeito é descrito pela seguinte equação:

$\Delta T_f = K_f \cdot m$, onde:

- ΔT_f é a diminuição do ponto de congelamento,
- K_f é a constante crioscópica do solvente (uma constante que depende do solvente específico),
- m é a molalidade da solução (número de moles de soluto por quilograma de solvente).

INTERFERÊNCIA NO PROCESSO DE SOLIDIFICAÇÃO

Quando um soluto é adicionado a um solvente, as moléculas de soluto interferem com a formação da rede cristalina do solvente. Em um solvente puro, as moléculas podem se organizar facilmente em uma estrutura ordenada à medida que a temperatura cai, formando um sólido. No entanto, a presença de partículas de soluto cria desordem e perturbações que dificultam essa organização.

Para entender isso em nível molecular:

- Energia Livre de Gibbs:** O ponto de congelamento é a temperatura na qual a energia livre de Gibbs (G) da fase líquida é igual à da fase sólida. Quando um soluto está presente, ele aumenta a entropia (S) do sistema, porque as partículas de soluto introduzem mais desordem. Como $G = H - T.S$ (onde H é a entalpia e T é a temperatura), um aumento na entropia significa que a energia livre de Gibbs da fase líquida se torna menor do que a da fase sólida a uma temperatura mais baixa. Isso desloca o equilíbrio para uma temperatura de congelamento mais baixa.
- Pressão de Vapor:** O soluto também diminui a pressão de vapor do solvente. Em um solvente puro, as moléculas evaporam e condensam em equilíbrio. A presença de um soluto reduz a quantidade de moléculas de solvente na superfície, diminuindo a pressão de vapor. Como o ponto de congelamento é o ponto em que a pressão de vapor do líquido e do sólido são iguais, a redução na pressão de vapor do líquido significa que o sólido terá que se formar a uma temperatura mais baixa para atingir o equilíbrio.

DISSOCIAÇÃO E MULTIPLICIDADE DE PARTÍCULAS

A magnitude do efeito crioscópico também depende do número de partículas de soluto. Solutos iônicos, como o cloreto de sódio (NaCl), dissociam-se em íons quando dissolvidos em água, aumentando o número total de partículas em solução. Por exemplo, NaCl dissocia-se em dois íons (Na^+ e Cl^-), enquanto um soluto não iônico como a glicose ($\text{C}_6\text{H}_{12}\text{O}_6$) não se dissocia. Como resultado, a molalidade efetiva de partículas em solução é maior para solutos iônicos, intensificando o efeito crioscópico.

EXEMPLIFICAÇÃO COM CLORETO DE SÓDIO

Ao adicionar sal (NaCl) ao gelo, o NaCl se dissocia em íons Na^+ e Cl^- . Esses íons interferem na estrutura do gelo, impedindo a formação de uma rede cristalina estável e, conseqüentemente, diminuindo a temperatura na qual o gelo pode se formar. Essa perturbação é eficaz em quebrar a estrutura de gelo que já está se formando, resultando em uma mistura de gelo e salmoura que permanece líquida a temperaturas muito mais baixas do que o ponto de congelamento da água quimicamente pura.

APLICAÇÕES PRÁTICAS

Além da produção de sorvete, esse princípio é utilizado na prática para derreter gelo em estradas durante o inverno, onde o sal é espalhado sobre a neve para baixar seu ponto de fusão, evitando a formação de gelo. Também é usado para resfriar rapidamente bebidas ao misturar gelo e sal, criando uma salmoura muito gelada que pode resfriar itens mais rapidamente do que o gelo sozinho.

Ensino de Propriedades Coligativas

Quando abordamos o ensino das Propriedades Coligativas, especialmente a Crioscopia, nos deparamos com uma escassez notável de experimentos e atividades práticas direcionadas ao Ensino Médio (Barros e Magalhães, 2013). Essa lacuna revela uma oportunidade crucial de explorar abordagens pedagógicas inovadoras que permitam aos alunos não apenas entenderem os conceitos teóricos, mas também aplicá-los de forma prática e contextualizada em suas vidas cotidianas.

Ao proporcionar experiências práticas, como a realização de experimentos envolvendo o abaixamento do ponto de congelamento, os estudantes não só têm a oportunidade de visualizar os princípios das Propriedades Coligativas em ação, mas também são desafiados a analisar e interpretar os resultados obtidos. Essas atividades práticas não apenas facilitam a compreensão dos conceitos, mas também estimulam a curiosidade, a investigação e o raciocínio crítico dos alunos, promovendo assim uma aprendizagem mais imersiva e significativa.

Desafios no Ensino de Química

O ensino de Química enfrenta diversos desafios que se manifestam tanto na compreensão dos conceitos pelos alunos quanto na eficácia das metodologias empregadas pelos professores. Segundo Dantas Filho, Costa e Silva (2017), a complexidade dos conteúdos químicos muitas vezes dificulta a assimilação dos alunos, exigindo do professor uma abordagem pedagógica que vá além da simples transmissão de conhecimento. O

professor deve atuar como mediador, conectando os conceitos teóricos com situações práticas e cotidianas. Essa mediação é crucial para tornar o aprendizado significativo e relevante, incentivando os alunos a desenvolverem um pensamento crítico e reflexivo. A Química, por sua natureza, exige uma compreensão profunda dos fenômenos naturais e suas aplicações práticas, o que só pode ser alcançado através de um ensino que valorize a interdisciplinaridade e a contextualização (Faria *et al.* 2023).

Além disso, a formação de cidadãos críticos e conscientes é um objetivo central do ensino de Química. A disciplina não se limita a fornecer conhecimento técnico, mas também a capacitar os alunos a entenderem e questionarem o mundo ao seu redor. Isso envolve a habilidade de relacionar os conhecimentos químicos com questões ambientais, tecnológicas e sociais, promovendo uma educação que não apenas informa, mas transforma. A responsabilidade do professor, portanto, é preparar os alunos para serem cidadãos ativos e informados, capazes de utilizar o conhecimento químico para tomar decisões conscientes e responsáveis. Esse processo exige estratégias pedagógicas inovadoras e recursos adequados que possam superar as barreiras estruturais e de formação encontradas no ambiente escolar (Faria, 2019).

Recursos Pedagógicos e Metodológicos

A eficácia do ensino de Química está intrinsecamente ligada à qualidade e variedade dos recursos pedagógicos e metodológicos disponíveis. Schnetzler (2010) enfatiza que o sucesso na implementação de estratégias de ensino depende da capacidade de diversificar as abordagens em sala de aula. Faria *et al.* (2023) destacam que essa diversificação é crucial para atender às diferentes necessidades e estilos de aprendizagem dos alunos. Segundo os autores, abordagens como aulas práticas, experimentos, estudos de caso e a utilização de tecnologias educacionais podem tornar o aprendizado mais dinâmico e envolvente. A participação ativa dos alunos é incentivada quando eles são expostos a diferentes métodos de ensino que estimulam a curiosidade, a investigação e a aplicação prática dos conceitos teóricos.

No entanto, a falta de infraestrutura adequada nas escolas, especialmente em relação aos laboratórios de Química, é um obstáculo significativo. A ausência de laboratórios bem equipados limita a capacidade dos professores de realizar atividades experimentais, que são essenciais para a compreensão profunda dos conceitos químicos. Rosito (2003) sugere que uma solução viável para contornar essa limitação é a utilização de materiais de baixo custo e facilmente acessíveis para a realização de experimentos simples, mas eficazes. A criatividade dos educadores em adaptar recursos e desenvolver atividades práticas acessíveis pode compensar a falta de equipamentos sofisticados, proporcionando aos alunos uma experiência de aprendizagem enriquecedora e significativa. Assim, a inovação e a adaptação tornam-se palavras-chave na busca por uma educação química de qualidade.

Estratégias Inovadoras e Experimentação

Para superar os desafios encontrados no ensino das Propriedades Coligativas, é necessário adotar abordagens pedagógicas que estimulem a participação ativa dos alunos e integrem a teoria com a prática de maneira significativa (Moreira e Lewandowski, 1983). A experimentação emerge como uma ferramenta fundamental nesse processo, permitindo que os estudantes não apenas compreendam os conceitos químicos de forma teórica, mas também os experimentem diretamente em um contexto prático e realista. Ao conduzirem experimentos relacionados ao abaixamento do ponto de congelamento, por exemplo, os alunos são desafiados a aplicar os princípios das Propriedades Coligativas em situações concretas, promovendo uma compreensão mais profunda e significativa dos fenômenos envolvidos.

Além de facilitar a assimilação dos conceitos, a experimentação também promove o desenvolvimento de habilidades práticas e cognitivas essenciais. Os alunos têm a oportunidade de explorar, questionar, analisar e interpretar os resultados obtidos, incentivando o pensamento crítico e a resolução de problemas (Cunha *et al.*, 2015). Essa abordagem ativa não apenas aumenta o engajamento dos alunos, mas também os prepara para enfrentar os desafios do mundo real, onde a aplicação prática do conhecimento químico é fundamental. Assim, ao adotar estratégias inovadoras que valorizem a experimentação, os educadores podem proporcionar uma experiência de aprendizagem mais enriquecedora e preparatória para os alunos.

Relação entre Conceitos Químicos e Aspectos Sociais

Ao mergulhar na interseção entre os conceitos químicos e os contextos sociais e tecnológicos, é crucial ressaltar o impacto abrangente da ciência na vida cotidiana, conforme discutido por Buchmann (2016). Isso implica reconhecer que a Química não é apenas uma disciplina acadêmica isolada, mas sim uma força dinâmica que permeia todos os aspectos da existência humana, desde a produção de alimentos e medicamentos até a fabricação de materiais e o desenvolvimento de tecnologias inovadoras.

Nesse contexto, o professor desempenha um papel vital como facilitador do processo de aprendizado, agindo como um guia que ajuda os alunos a traçarem conexões entre os conceitos químicos e os eventos e avanços que ocorrem ao seu redor. Ao adotar abordagens pedagógicas que integram os conhecimentos químicos com situações da vida real, os educadores proporcionam aos alunos uma compreensão mais profunda e significativa da disciplina. Isso não só estimula o interesse e a curiosidade dos estudantes, mas também os capacita a aplicarem os princípios da Química em suas vidas diárias e a contribuírem de forma mais informada e consciente para o mundo em que vivem.

Objetivos

Objetivo Geral

Desenvolver e aplicar um experimento didático de baixo custo e contextualizado para demonstrar e discutir conceitos químicos, com foco nas Propriedades Coligativas, utilizando a prática de produção do sorvete de laranja como ferramenta de aprendizado.

Objetivos Específicos

- i. Elaborar um experimento prático envolvendo a produção de sorvete de laranja, que permita aos alunos compreenderem os princípios da Crioscopia e sua aplicação na formação de sorvete.
- ii. Explorar de forma simples e lúdica os conceitos de Propriedades Coligativas, especialmente o abaixamento do ponto de congelamento, através da realização do experimento.
- iii. Estimular a participação ativa dos alunos no processo de aprendizagem, incentivando a observação, análise e discussão dos resultados obtidos durante a realização do experimento.
- iv. Integrar os conhecimentos adquiridos com outras áreas do conhecimento, relacionando os conceitos de Química com situações do cotidiano e destacando sua importância prática.
- v. Aplicar um questionário investigativo utilizando o formato *Google* Formulários para avaliar a compreensão dos alunos sobre o tema, visando fornecer *feedback* e orientação para aprimoramento do processo de ensino-aprendizagem.

Metodologia

Classificação da Pesquisa

A elaboração do questionário no formato *Google* Formulário foi conduzida considerando critérios específicos para garantir sua eficácia. As perguntas foram cuidadosamente formuladas para capturar informações relevantes relacionadas aos objetivos do estudo, utilizando uma combinação de perguntas abertas e fechadas. O tipo de pergunta variou de acordo com o objetivo específico de cada item do questionário, buscando obter respostas detalhadas e significativas dos participantes. Além disso, foram incluídas perguntas que permitiram aos respondentes expressar suas opiniões e experiências de forma livre, contribuindo para uma compreensão mais ampla do fenômeno em estudo.

Planejamento e Execução do Cronograma Experimental

O Clube de Química, espaço educativo voltado ao Ensino Médio em que o experimento foi executado, apresenta um público oscilante em virtude das diversas atividades pelas quais os alunos têm de se desdobrar, dos problemas de trânsito no Rio de Janeiro, de eventuais problemas de saúde e mesmo de mudanças meteorológicas que afetam a frequência discente.

No dia do experimento, 8 alunos estavam presentes. O conteúdo relacionado às Propriedades Coligativas, foco da atividade prática, é abordado no 2º trimestre do ano letivo do 2º ano do Ensino Médio.

Para a coleta de dados utilizou-se o formulário do *Google*. Ele foi aplicado após a realização da prática experimental, garantindo que as perguntas estivessem contextualizadas com a atividade realizada. A decisão pelo formato do *Google* Formulários possibilitou uma coleta de dados eficiente e organizada, permitindo o acesso fácil e remoto aos questionários pelos participantes. As perguntas detalhadas do questionário podem ser encontradas no Anexo 2.

Materiais

Para a realização do experimento de produção de sorvete de laranja através da redução do ponto de congelamento do gelo, foram utilizados os seguintes materiais (Figura 1):

- a) Duas latas de refrigerante de laranja;
- b) Uma lata de leite condensado;
- c) Um saco plástico de 1 litro para congelamento;
- d) Uma cuba de vidro;
- e) Cerca de 2 kg de gelo em cubos;
- f) Meia xícara de chá de sal;
- g) Termômetro;
- h) Luvas.

Figura 1: Alguns dos materiais usados na prática.



Fonte: elaborado pelo autor.

Procedimento Experimental

Consistiu na preparação e execução do experimento de produção de sorvete de laranja por meio da redução do ponto de congelamento do gelo. Inicialmente, foram reunidos os materiais citados de **a** a **h** acima. O experimento teve início com a etapa de preparação da mistura de sorvete. As duas latas de refrigerante de laranja e a lata de leite condensado foram despejadas no saco plástico de 1 litro, que foi devidamente selado. Em seguida, a cuba de vidro foi preenchida até a metade com gelo em cubos, ao qual foi adicionada meia xícara de sal. O saco plástico contendo a mistura de refrigerante e leite condensado foi então inserido na cuba de vidro (Figura 2).

Figura 2: Sistema sendo resfriado no banho de gelo com sal.



Fonte: Elaborado pelo próprio autor.

Com os materiais devidamente preparados, os participantes do experimento agitaram vigorosamente o saco por aproximadamente 20 minutos. Essa agitação constante permitiu que a temperatura do sistema diminuísse gradualmente, levando à formação do sorvete. Durante todo o experimento, a temperatura da solução contida na cuba (sal mais gelo) foi registrada antes e depois da adição do sal, bem como ao final da execução do experimento, utilizando o termômetro para garantir o monitoramento das variações de temperatura ao longo do processo, chegando ao ponto mínimo de $-10\text{ }^{\circ}\text{C}$ (Figura 3). Após o período de agitação, o saco foi removido e a mistura foi avaliada quanto à consistência desejada do sorvete de laranja. Durante o experimento, não foram utilizadas luvas, conforme observado nas fotos, contudo, após a realização constatou-se que teria sido melhor utilizá-las, já que o experimento poderia ter provocado queimaduras de frio em caso de descuido e por isso elas foram incluídas no material por se tratarem de um item que aumenta a segurança do procedimento.

Figura 3: Temperatura da solução sendo registrada.



Fonte: Elaborado pelo próprio autor.

Obs.: As instruções detalhadas do procedimento experimental estão no Anexo 1 ao final do texto para facilitar a consulta e a reprodução do experimento.

Resultados e Discussões

O experimento foi conduzido com sucesso, resultando na formação do sorvete de laranja conforme esperado (Figura 4). Ao seguir o procedimento descrito, foi possível observar o efeito crioscópico em ação, levando à solidificação dos ingredientes do sorvete em uma temperatura de aproximadamente $-10\text{ }^{\circ}\text{C}$. A adição de sal à mistura de gelo e água possibilitou a redução da temperatura de fusão do gelo, permitindo que este fundisse a uma temperatura inferior a usual. O açúcar presente tanto no refrigerante quanto no leite condensado (bem como outros ingredientes em menor proporção), por sua vez permitiu que o sorvete se solidificasse a uma temperatura também inferior à usual devido ao abaixamento da temperatura de congelamento dessa outra mistura.

Figura 4: Sorvete de laranja pronto para ser consumido pelos alunos.



Fonte: Elaborado pelo próprio autor.

Durante a execução do experimento, os alunos demonstraram grande interesse e curiosidade, participando ativamente das etapas e demonstrando engajamento ao observar as mudanças na mistura ao longo do processo, inclusive apresentando uma sugestão de melhoria do procedimento que foi aproveitada no momento de vedar o saco. A oportunidade de produzir sorvete de forma prática e lúdica proporcionou uma experiência sensorial e educativa, aproximando os conceitos teóricos de propriedades coligativas da realidade dos estudantes.

A observação direta do fenômeno do abaixamento da temperatura de fusão do gelo e sua aplicação na produção de sorvete ofereceu aos alunos uma compreensão tangível dos conceitos abordados em sala de aula. Esse tipo de abordagem prática e contextualizada contribui para a fixação do conhecimento e estimula o interesse dos estudantes pela Química e pela Ciência como um todo.

Em suma, os resultados obtidos indicam que a prática foi bem-sucedida em cumprir seus objetivos educacionais, proporcionando uma experiência de aprendizado envolvente e significativa para os alunos. A combinação de teoria e prática demonstrou ser uma estratégia eficaz para promover a compreensão dos conceitos de Propriedades Coligativas e estimular o interesse dos estudantes pela Química.

A partir da análise das respostas fornecidas pelos alunos no formulário *Google*, observou-se que todos os oito participantes avaliaram sua experiência geral no experimento como excelente. Essa unanimidade de avaliações positivas indica um alto nível de satisfação e apreciação por parte dos alunos em relação à prática realizada.

Essa consistência nas respostas sugere que os alunos não apenas desfrutaram da atividade, mas também a consideraram extremamente gratificante e enriquecedora. A avaliação “excelente” reflete a percepção dos estudantes de que o experimento contribuiu significativamente para seu aprendizado e compreensão dos conceitos de propriedades coligativas de uma forma prática e envolvente.

A pergunta feita aos alunos foi: “*Como você avaliaria sua experiência geral no experimento ‘Fazendo sorvete de laranja’?*”. As opções de resposta disponíveis foram: Excelente, Muito bom, Bom, Regular, e Ruim. Todos os 8 alunos participantes avaliaram a experiência como “Excelente”. As respostas indicaram uma satisfação geral elevada, demonstrando que a abordagem prática utilizada no experimento foi eficaz para facilitar o entendimento dos conceitos teóricos, tornando o aprendizado mais dinâmico e interessante.

A totalidade de respostas positivas também pode indicar que o experimento atendeu às expectativas dos alunos, proporcionando-lhes uma experiência de aprendizado que superou suas previsões iniciais. Além disso, a avaliação unânime sugere que a prática foi bem recebida por todos os participantes, independentemente de seus interesses ou habilidades prévias em química.

Essas respostas foram apoiadas por depoimentos específicos de alguns estudantes. Por exemplo, um discente, identificado como “Discente X” disse: “*foi muito divertido, o Professor A conseguiu divertir todo mundo e no final o sorvete estava muito gostoso*”. Essa declaração reflete uma avaliação extremamente positiva e entusiasmada da experiência

pelos alunos. O fato de os alunos destacarem que se divertiram durante o experimento indica que a atividade foi percebida como envolvente, interessante e cativante. Este depoimento foi coletado a partir da pergunta aberta: “*Fique à vontade para descrever, se for da sua vontade:*”, que era uma continuação da pergunta anterior, permitindo aos alunos expressarem livremente suas opiniões e experiências.

A menção específica ao Professor, sugere que sua condução do experimento desempenhou um papel crucial no sucesso e na experiência positiva dos alunos. Isso pode indicar que o professor conseguiu criar um ambiente de aprendizado descontraído e estimulante, contribuindo para o engajamento e o entusiasmo dos alunos ao longo da prática. Além disso, a referência ao resultado final do experimento, com o sorvete sendo descrito como “*muito gostoso*”, indica que os alunos não apenas apreciaram o processo de fazer o sorvete, mas também ficaram satisfeitos com o produto final.

Já o aluno identificado como “*Discente Y*”, respondeu “*experimento bem diferente, quebrando a rotina*” indica que os alunos perceberam o experimento como uma atividade incomum em relação às práticas educacionais convencionais. Isso sugere que a experiência proporcionou uma quebra na monotonia da rotina escolar, trazendo uma abordagem inovadora e estimulante para o processo de aprendizagem.

A expressão “*bem diferente*” sugere que o experimento se destacou como algo único e distinto das atividades habituais realizadas em sala de aula, o que pode ter despertado o interesse e a curiosidade dos alunos de uma forma especial.

O formulário enviado aos discentes também incluiu outra questão fundamental: “*Você acha que o experimento em questão pode servir como um complemento valioso para as aulas tradicionais de Química no CMRJ?*”. As opções de resposta disponíveis foram: sim ou não. A maioria dos alunos (7) afirmou que a prática complementou de forma positiva o que aprenderam em sala de aula sobre propriedades coligativas, especificamente a Crioscopia. Isso sugere que a atividade prática foi percebida como relevante e útil para a compreensão dos conceitos teóricos discutidos em sala de aula. Apenas um aluno respondeu “*não*”. Isso pode indicar que esse aluno talvez não tenha percebido a conexão entre a prática e os conceitos teóricos discutidos em sala de aula, ou pode ter tido uma experiência diferente durante o experimento.

A resposta do aluno identificado como “*Discente Z*”: “*Acho que a aula foi muito interativa, o que fez dela divertida, e de simples compreensão*”, indica que a aula foi percebida como interativa e divertida, contribuindo para torná-la de simples compreensão. Isso sugere que o método de ensino utilizado foi eficaz em engajar os alunos e facilitar a compreensão dos conceitos abordados. Essa resposta foi dada em uma pergunta aberta do formulário, que era uma continuação da pergunta anterior, permitindo aos alunos expressarem livremente suas opiniões e experiências. O fato de o aluno destacar a interatividade e a diversão como aspectos positivos da aula sugere que esses elementos foram importantes para o seu aprendizado. Isso indica que abordagens pedagógicas que promovem a participação ativa dos alunos e tornam o conteúdo mais envolvente podem ser eficazes para facilitar a compreensão e a aprendizagem.

No geral, a alta proporção de respostas positivas sugere que a prática foi eficaz em consolidar o aprendizado teórico e em demonstrar a aplicação dos princípios de propriedades coligativas na vida real, proporcionando uma compreensão mais profunda e significativa desses conceitos.

Outra questão aplicada no questionário foi: “*A prática contribuiu para o seu interesse em Química*”, a resposta unânime dos alunos indicando que a prática contribuiu para o seu interesse em Química é extremamente positiva e está alinhada aos objetivos propostos. Isso sugere que a atividade foi eficaz em despertar o interesse dos alunos pela disciplina, demonstrando a relevância de abordagens práticas e contextualizadas para promover o engajamento dos estudantes. Essa análise reforça a eficácia do experimento em cumprir os objetivos propostos, que visavam tornar o aprendizado de conceitos químicos mais acessível e estimulante. O fato de todos os alunos indicarem um aumento do interesse em Química após a atividade sugere que a abordagem adotada foi bem-sucedida em promover uma experiência significativa e motivadora de aprendizado.

Conclusões

As Propriedades Coligativas são conceitos importantes no estudo da Química, especialmente no que diz respeito às mudanças no comportamento de soluções causadas pela presença de solutos não voláteis. No entanto, o ensino desses conceitos pode enfrentar desafios, como a falta de experimentação e a dificuldade de contextualização.

Neste estudo, foi possível observar que a realização de experimentos práticos, como o processo de fabricação de sorvete de laranja, pode contribuir significativamente para a compreensão e fixação dos conceitos de Propriedades Coligativas, especificamente a Crioscopia. Através dessa atividade, os alunos puderam vivenciar na prática o efeito crioscópico, compreendendo como a adição de sal ao gelo é capaz de reduzir a temperatura de fusão e possibilitar a formação do sorvete.

Além disso, a utilização de materiais de baixo custo e de fácil acesso mostrou-se viável para a realização do experimento em sala de aula, demonstrando que é possível promover a experimentação mesmo em ambientes com recursos limitados.

Os resultados obtidos a partir da aplicação do questionário investigativo demonstraram que a prática de fazer sorvete de laranja foi bem recebida pelos alunos, despertando interesse, curiosidade e promovendo uma experiência de aprendizado positiva. A maioria dos alunos avaliou a atividade como excelente e demonstrou que a prática contribuiu para o seu interesse em Química.

Diante disso, concluímos que a utilização de experimentos práticos, como o processo de fabricação de sorvete, pode ser uma estratégia eficaz para o ensino das Propriedades Coligativas, proporcionando uma aprendizagem mais significativa e estimulando o interesse dos alunos pela disciplina.

Referências

ATKINS, P., JONES, L., & LAVERMAN, L. (2018). **Princípios de Química-: Questionando a Vida Moderna e o Meio Ambiente**. Bookman Editora.

BARROS, Haroldo L. C.; MAGALHÃES, Welington F. **Efeito Crioscópico: Experimentos Simples e Aspectos Atômico-Moleculares**. Química Nova na Escola, Minas Gerais, v. 1, n. 35, p. 41-47, fev. 2013. Disponível em: http://qnesc.sbq.org.br/online/qnesc35_1/07-CCD-48-11.pdf Acesso em: 23 de fev. 2024.

Brasil. **Congresso Nacional. Lei 13.005/2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação 2014-2024. Disponível em <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html> Acesso em: 8 jun. 2024. <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>

BROWN, Theodore L., LEMAY JR, H. Eugene; BURSTEN, Bruce E. **Química: a ciência central**. 9. ed. Prentice-Hall, 2005. Disponível em: <https://archive.org/details/9788587918420/page/n7/mode/2up?q=propriedades+coligativa>. Acesso em: 24 de jan. 2024

BUCHMANN, Josué. **Aplicação de diferentes metodologias e análise do processo de ensino/aprendizagem em Química em escolas públicas do interior do estado do Rio Grande Do Sul**. 2016. 99 f. Tese (Doutorado)-Curso de Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática, Universidade Luterana do Brasil, Canoas, 2016. Disponível em: <http://www.ppgecim.ulbra.br/teses/index.php/ppgecim/article/view/287>. Acesso em: 03 de mar. 2024.

CORREIA, Nelzi Terezinha; BRAGUINI, Welligton Luciano. **O Ensino de Ciências por meio de Atividades Experimentais: A Realidade do Ensino na Escola. Os desafios das escolas públicas paranaense na perspectiva do professor**. PDE. Versão online, v1, 2016.

CUNHA, Francilene dos Santos; OLIVEIRA, Susana Kamila Guedes de; ALVES, João Pedro Dantas; RIBEIRO, Maria Elenir Nobre Pinho. **Produção de material didático em ensino de Química no Brasil: um estudo a partir da análise das linhas de pesquisa capes e cnpq**. Holos, [S.L.], v. 3, p. 182-192, 24 jul. 2015. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Disponível em: <http://dx.doi.org/10.15628/holos.2015.2423> . Acesso em: 14 de fev. 2021

DANTAS FILHO, Francisco Ferreira; COSTA, André Santos da; SILVA, Gilberlândio Nunes da. **Processo de ensino-aprendizagem dos conceitos de ácidos e bases com a inserção da experimentação utilizando a temática sabão ecológico**. Holos, [S.L.], v. 2, p. 161-173, 29 ago. 2017. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Disponível em: <http://dx.doi.org/10.15628/holos.2017.4714> . Acesso em: 12 de fev. 2024

FARIA, Marcus Vinícius Hungaro. **Desenvolvimento e aplicação de uma estratégia combinando ferramentas facilitadoras de ensino para o ensino de Química no Ensino Médio, incluindo métodos computacionais e arte de rua Madonnaro**. 2019. 84 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Química em Rede Nacional) - Instituto de Química, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2019. <https://tede.ufrj.br/jspui/handle/jspui/5194>. Acesso em: 20/12/2023.

FARIA, Marcus Vinícius Hungaro; Pereira, Cynthia Cristina; Fortes, Marcelo Souza; Grion, Renan Figueira; Reis, Pâmela Rossi dos. **Ensino de geometria molecular por meio do uso de modelo físico e digital: uma prática do Clube de Química.** In: Mendonça, J. P. S. N.; Da Silva, M. A. M. (org.). **Práticas Pedagógicas: Abordagens e Metodologias Inovadoras.** Mato Grosso do Sul: Editora Inovar, 2024. cap 10, p. 154-173. DOI [10.36926/editorainovar-978-65-5388-225-6](https://doi.org/10.36926/editorainovar-978-65-5388-225-6). Disponível em: <https://www.editorainovar.com.br/omp/index.php/inovar/catalog/book/1326>. Acesso em: 09 de mai. 2024.

FAVARO, M. M. A., Shimamoto, G. G., Rossi, A. V., & Bertran, C. A. (2012). **Fazer sorvete para aprender sobre abaixamento da temperatura de congelamento.** *Educação química*, (12), 29-36.

GOMES, Fabiana; MACHADO, Fabiane Schneider; COSTA, Leonardo Lopes da; ALVES, Blyeny Hatalita Pereira. **Pedagogical Activities for Chemistry Education Developed by the PIBID-IFG project.** *Química Nova na Escola*, [S.L.], v. 36, n. 3, p. 211-219, ago. 2014. Sociedade Brasileira de Química (SBQ). Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5935/0104-8899.20140024> . Acesso em: 20 de fev. 2024.

MOREIRA, M.A., LEVANDOWSKI, C.E., **Diferentes Abordagens ao Ensino de laboratório.** Porto Alegre: Ed. da Universidade - UFRGS, 1983.

ROCHA, Joselayne Silva; VASCONCELOS, Tatiana Cristina. **Dificuldades de aprendizagem no ensino de Química: algumas reflexões.** In: XVIII encontro nacional de ensino de Química (xviii eneq), 13., 2016, Florianópolis, Sc, Divisão de Ensino de Química da Sociedade Brasileira de Química (ED/SBQ). Florianópolis, Sc, : Eap, 2016. p. 25-28.

ROSITO, B. A. **O ensino de ciências e a experimentação. In Construtivismo e ensino de ciências: reflexões epistemológicas e metodológicas.** 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.

RUSSEL, J. B. (1994). **Química Geral.** Vol. 1, 2, 2ª edição. McGrall-Hill, São Paulo.

SCHNETLZER, R. **Apontamentos sobre a história do ensino de química no Brasil.** In: SANTOS, W.L.P. e MALDANER, O.A. (Orgs). *Ensino de química em foco.* Ijuí: Ed. Unijuí, 2010, p. 51-75. (Coleção Educação em Química).

NOTAS DE AUTORIA

Iwine Joyce Barbosa de Sá Hungaro Faria é Doutora em Ciências Veterinárias pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Atualmente é professora de Ciências na Prefeitura Municipal de Santo Antônio de Posse - SP.

Contato: iwinehungaro@gmail.com

Currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/2555343349217500>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-7596-4052>

Raphael Salles Ferreira Silva é Doutor em Química pela Universidade Federal do Rio de

Janeiro. Atualmente é professor de Química no Colégio Militar do Rio de Janeiro.

Contato: silvaferreirasallesraphael@gmail.com

Currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/7671405830079980>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9590-6387>

Marcus Vinícius Hungaro Faria é Mestre em Química pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Atualmente é professor de Química no Colégio Militar do Rio de Janeiro.

Contato: marcus.hungaro@gmail.com

Currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/0417524424018923>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-6861-572X>

Marcelo de Souza Fortes é Licenciado e Bacharel em Química e Químico Industrial pela Universidade Federal Fluminense. Atualmente é professor de Química no Colégio Militar do Rio de Janeiro.

Contato: majorfortes2021@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-0582-0197>

Como citar esse artigo de acordo com as normas da ABNT

HUNGARO FARIA, I. J. B.; et Al. Explorando a química do ponto de congelamento na produção de sorvete de laranja: da teoria à sobremesa. **Sobre Tudo**, Florianópolis, v. 15, n. 1 p. 116-134, 2024.

Consentimento de uso de imagem

Não se aplica.

Aprovação de comitê de ética em pesquisa

Não se aplica.

Licença de uso

Os autores cedem à Revista Sobre Tudo os direitos exclusivos de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a Licença Creative Commons Attribution (CC BY) 4.0 International. Esta licença permite que terceiros remixem, adaptem e criem a partir do trabalho publicado, atribuindo o devido crédito de autoria e publicação inicial neste periódico. Os autores têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicada neste periódico (ex.: publicar em repositório institucional, em site pessoal, publicar uma tradução, ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial neste periódico.

Publisher

Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Ciências da Educação. Colégio de Aplicação. Publicação na página da Revista Sobre Tudo. As ideias expressadas neste



artigo são de responsabilidade de seus/suas autores/as, não representando, necessariamente, a opinião dos/as editores/as ou da universidade.

Histórico

Recebido em: 31/03/2024

Aprovado em: 06/06/2024

Publicado em: 11/07/2024

UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NO ENSINO REMOTO DE EDUCAÇÃO FÍSICA

An experience report in remote teaching of Physical Education

Guilherme Carvalho Vieira

<https://orcid.org/0000-0001-7949-4530>

Universidade Estadual de Montes Claros / Montes Claros-MG, Brasil.

Contato: guilherme.carvalho.unimontes@gmail.com

Sarah Carine Gomes Aragão

<https://orcid.org/0009-0006-1152-2981>

Universidade Estadual de Montes Claros/ Montes Claros -MG, Cidade, Brasil.

Contato: sarah.aragao@unimontes.br

Stefany Reis Marquioli

<https://orcid.org/0009-0007-7416-6870>

Universidade Estadual de Montes Claros / Montes Claros-MG, Brasil.

Contato: stefanymarquioli@gmail.com

Lucas Matheus Araujo Bicalho

<https://orcid.org/0009-0009-8327-6689>

Universidade Estadual de Montes Claros / Montes Claros-MG, Brasil.

Contato: bicalholucas7@gmail.com

Resumo: Durante os anos de 2020 a 2022, houve uma modificação intensa nas dinâmicas de ensino, caracterizada pela adoção e integração das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) em virtude da pandemia do novo coronavírus (COVID-19), que assolou o mundo em 2020. Diante dessa realidade, este relato de experiência aborda o ensino de Educação Física, no ano de 2021, experimentada pelo residente pedagógico na turma do 5º ano do Ensino Fundamental. Assim, o objetivo é relatar a experiência de um acadêmico residente do Programa de Residência Pedagógica no estado de Minas Gerais durante a pandemia da COVID-19, no ano de 2021, destacando a relação estabelecida entre a tecnologia como ferramenta de interação entre o residente e os/as estudantes. Para isso, iniciamos com uma aula inaugural via *Google Meet* e, em seguida, produzimos vídeos explicativos dos conteúdos do Plano de Estudo Tutorado (PET). Portanto, concluímos que é preciso aprimorar a utilização das TIC como ferramentas para o ensino da Educação Física, adicionando abordagens pedagógicas inclusivas, considerando as necessidades individuais dos/as alunos/as.

Palavras-chave: Educação Física; Tecnologia; Ensino remoto; Residência Pedagógica; Formação docente.

Abstract: During the years 2020 to 2022, there was an intense change in teaching dynamics, characterized by the adoption and integration of Information and Communication Technologies (ICT) due to the new coronavirus pandemic (COVID-19), which ravaged the world in 2020. Given this reality, this experience report addresses the teaching of Physical Education, in the year 2021, experienced by the pedagogical resident in the 5th year class of Elementary School. Thus, the objective is to report the experience of an academic resident of the Pedagogical Residency Program in the state of Minas Gerais during the COVID-19 pandemic, in the year 2021, highlighting the relationship established between technology as an interaction tool between the resident and the students. To achieve this, we started with an inaugural class via Google Meet and then produced videos explaining the contents of the Tutored Study Plan (PET). Therefore, we conclude that it is necessary to improve the use of ICT as tools for teaching Physical Education, adding inclusive pedagogical approaches, considering the individual needs of students.

Keywords: Physical Education; Technology; Remote teaching; Pedagogical Residency; Teacher training.

Introdução

As Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), também denominadas de “tecnologias inovadoras”, “novas tecnologias”, “mídias digitais”, e muitas outras classificações pelo mundo, vêm alterando significativamente o modo de vida e a produção do conhecimento e do saber. Elas captam os recursos e possibilidades utilizados na comunicação fazendo uso das informações através dos amplos sistemas tecnológicos, de satélite e digitais de funcionamento, como a internet, as empresas de telefonias e as mídias televisivas e impressas (Bianchi, 2008).

Vivemos em um mundo tomado pela difusão de informações, em que as diferentes mídias existentes estão cada vez mais presentes no cotidiano. Fala-se no nascimento de uma nova cultura: “a cultura das mídias”. Através do seu uso, é possível saber o que está acontecendo do outro lado do mundo, aprender novos conhecimentos, atualizar a moda, mudar ou até introduzir novos jeitos de falar e de alguma forma até um *habitus* em relação ao corpo e suas formas de se comportar (Bourdieu, 1989). Como parte integrante do cotidiano de muitas crianças e jovens, a escola existe como um lugar de reagrupamento e organização, incorporando as ferramentas TIC no processo de ensino e aprendizagem com o objetivo de auxiliar nas ações curriculares (Santaella, 2006).

No turbilhão das mudanças decorrentes da COVID-19, dentre elas o afastamento social, que marcaram os anos de 2020 a 2022, o cenário da educação experimentou uma forte transformação e adaptação. Diante desse cenário, as TIC surgiram como uma luz guia, tornando-se, assim, uma ferramenta crucial para o acesso ao conhecimento no período pandêmico. Dessa forma, este artigo tem o objetivo de relatar a experiência de um acadêmico residente do Programa de Residência Pedagógica no estado de Minas Gerais durante a pandemia do novo coronavírus, COVID-19, no ano de 2021, destacando a relação estabelecida entre a tecnologia como ferramenta de interação entre o residente e os/as estudantes.

Desse modo, com base na experiência vivenciada, compartilhamos o relato de

experiência no ensino de Educação Física conduzido por um residente pedagógico na turma de 5º ano do Ensino Fundamental. Esta narrativa detalha a interação entre o residente e os/as alunos/as, destacando ainda a função do uso das tecnologias da informação no aprendizado. Para isso, organizamos a intervenção através do acolhimento de boas-vindas e a aula inaugural realizada via *Google Meet*. E na etapa seguinte, como parte da prática de regência, produzimos vídeos explicativos dos conteúdos disponíveis no Plano de Estudo Tutorado (PET), conforme explicado ao longo do texto.

Em março de 2020, o Brasil mergulhou em uma crise devastadora provocada pelo vírus SARS-CoV-2, um novo coronavírus identificado no final de 2019 após o surgimento de casos de uma síndrome respiratória aguda na China. Esse vírus é causador da doença conhecida como COVID-19, que se espalhou rapidamente pelo mundo, proporcionando uma pandemia de marcas históricas e desafiando globalmente a saúde pública.

Isso ocorreu devido à sua alta capacidade de disseminação, levando as autoridades a tomar medidas preventivas rigorosas numa tentativa desesperada de conter a propagação do vírus, como o distanciamento social, fechamento das escolas e de unidades de ensino. Tal prática se deu porque os espaços educacionais, como as universidades, possuem um imenso público, tornando-se um ambiente de alto risco de contaminação e transmissão do vírus. Assim, essas medidas, embora difíceis e disruptivas, foram fundamentais para proteger a saúde dos cidadãos/ãs e conter a propagação da COVID-19 (Lana *et al.*, 2020; Resende *et al.*, 2024).

Com o intuito de assegurar a continuidade do ano letivo e mitigar prejuízos no processo educacional dos/as alunos/as, foi implementado o modelo de ensino remoto emergencial, tanto em escolas públicas quanto privadas, em todo o país. Essa medida foi uma resposta à pandemia, permitindo que o aprendizado ocorresse de maneira adaptada através de aulas síncronas, em tempo real, com interação imediata, e assíncronas, que proporcionam acesso flexível aos materiais de ensino.

No estado de Minas Gerais, a Secretaria de Educação estabeleceu um plano específico para as escolas da rede estadual, denominado de Regime Especial de Atividades Não Presenciais (REANP). Esta iniciativa visou proporcionar maior proximidade e interação dos/as estudantes com os conteúdos educacionais. Para isso, foram desenvolvidas três modalidades de entrega de conteúdo, utilizando diversas ferramentas para facilitar a interação dos/as alunos/as com os temas curriculares e promover a comunicação com os/as professores/as.

As três modalidades adotadas foram as seguintes: o Plano de Estudo Tutorado (PET), que consistiu em apostilas com atividades e orientações de estudo adaptadas às características de cada ano escolar; o programa televisivo *Se Liga na Educação*, transmitido pela Rede Minas, que apresentava quatro aulas gravadas, acompanhadas por uma hora de transmissão ao vivo, permitindo que os/as estudantes pudessem interagir através das redes sociais; e o aplicativo Conexão Escola, plataforma que possibilitou o acesso aos PETs e às aulas transmitidas pela Rede Minas. Assim, essas medidas intencionavam garantir a continuidade de aprendizado dos/as alunos/as durante o período de distanciamento social imposto pela pandemia (Minas Gerais, 2021).

Em termos metodológicos, adotamos o relato de experiência como uma forma de conhecimento sistematizado que possibilita o direto acesso à informação, principalmente

no contexto de práticas pedagógicas. Sob essa perspectiva, Mussi, Flores e Almeida (2021, p. 60) afirmam que, ao aceitar “[...] a experiência como o ponto de partida para a aprendizagem, manuscritos do tipo relato de experiência permitem a apresentação crítica de práticas e/ou intervenções científicas e/ou profissionais”. Desse modo, destaca-se a importância da integração do ensino fundamentado na pesquisa e a prática docente como meio de disseminar o conhecimento científico (Oliveira; Vasques, 2021).

Em seguida, detalha-se a experiência prática de um residente pedagógico em uma escola estadual de Montes Claros, Minas Gerais, descrevendo as estratégias adotadas, como aulas síncronas via *Google Meet* e vídeos explicativos do PET. Além disso, discutem-se os desafios enfrentados pelos alunos/as e professores/as, bem como as implicações sociais e emocionais da pandemia no processo educacional. O texto conclui com reflexões sobre a eficácia das TIC e a necessidade de adaptação contínua para garantir uma educação inclusiva e de qualidade em todos os contextos escolares.

O campo de atuação da Educação Física Escolar: desafios e possibilidades no contexto da pandemia

A Educação Física enquanto componente curricular pode incorporar as ferramentas TIC em seu planejamento escolar, “[...] adequando-as às novas necessidades sociais, atualizando suas tarefas pedagógicas sem abrir mão das tradicionais [...]” (Hoefling; Oliveira, 2011, p. 3), o que possibilita novas formas de aprender e utilizar os recursos midiáticos e tecnológicos, a fim de ampliar as possibilidades de conhecimento da cultura corporal dos/as estudantes (Hoefling; Oliveira, 2011). Porém, o/a professor/a, ao aplicar as TIC, necessita de capacitação constante, pois o avanço e a criação de novas ferramentas tecnológicas são constantes. Então, pensar nessas possibilidades de aplicação de ações didático-pedagógicas através das mídias não exclui a luta, principalmente das escolas públicas, por estrutura física, com quadra, espaços e locais adequados para as aulas de Educação Física de qualidade (Hoefling; Oliveira, 2011).

Dessa forma, com a implementação do ensino remoto como uma medida de emergência frente aos desafios e dilemas colocados pela pandemia de COVID-19, as unidades de ensino foram levadas a adaptarem suas modalidades de ensino. E para a Educação Física alguns elementos foram ainda mais complexos: como aplicar as atividades práticas durante o isolamento, o uso do espaço doméstico e a participação dos/as alunos/as nos processos pedagógicos, a preocupação com os saberes corporais e os critérios de seleção dos conteúdos. Todavia, autores como Andrade, Santos e Silva Junior (2021) afirmam que o isolamento social proporcionou espaço para aulas onde os conteúdos fossem trabalhados de forma conceitual sem perder de vista a particularidade da prática corporal.

Assim, essa busca por renovação da Educação Física Escolar (EFE) brasileira desde meados dos anos 1980, tem implicado em proposições para a EFE de modo a desempenhar um papel importante na formação integral dos/as discentes, ultrapassando as simples práticas corporais para oferecer experiências enriquecedoras que abrangem reflexão, análise e debates sobre a cultura corporal do movimento humano. Nesse sentido, a EFE para além e a partir de seus conteúdos/conhecimentos tradicionais, pode cultivar

cidadãos críticos, engajados e aptos a participar ativamente na construção, reprodução e transformação das diferentes manifestações da cultura corporal de movimento. Essa expressão engloba uma diversidade de atividades, desde jogos e brincadeiras até lutas, ginástica, dança e esportes (Darido, 2012; Bertini Junior; Tassoni, 2013). Nessa perspectiva, a EFE a partir de sua especificidade contida nos elementos da cultura corporal de movimento pode promover diferentes valores como cooperação, respeito, inclusão e autonomia, fundamentais para uma formação completa e participativa na sociedade contemporânea.

Desse modo, o campo de atuação do residente nesse cenário revela-se como um espaço de constante aprendizado, adaptação e inovação, onde o desafio de integrar as TIC ao ensino da Educação Física em um momento histórico evidencia a necessidade de formação contínua em relação ao uso das tecnologias. Além disso, reforça o papel crucial da disciplina na formação dos futuros cidadãos críticos, participativos e conscientes de sua cultura corporal e social.

Ensino remoto de Educação Física

A prática docente ocorreu em uma escola estadual na cidade de Montes Claros, localizada ao norte do estado de Minas Gerais. O residente ficou responsável por direcionar a intervenção pedagógica em uma turma do 5º ano do ensino fundamental. Devido ao ensino remoto emergencial, foi realizada uma intervenção de forma on-line com auxílio das TIC. Inicialmente, foi realizado um momento de acolhimento e intervenção e, em seguida, promovemos a interação com os/as estudantes, fornecendo assistência nas atividades do PET volume 1. O material pedagógico elaborado para orientar e apoiar o ensino do componente curricular de Educação Física para os alunos do 5º ano do Ensino Fundamental. O PET contém atividades planejadas para serem realizadas ao longo de cinco semanas, focando em temas como danças populares brasileiras e ginásticas, com o objetivo de desenvolver habilidades motoras, culturais e sociais dos/as alunos/as.

A intervenção relatada foi sistematizada da seguinte forma: organizamos a prática de intervenção em duas etapas. Primeiramente, realizamos um evento de acolhimento e uma aula inaugural de forma remota, utilizando a plataforma *Google Meet* para possibilitar a interação entre os/as participantes. O momento de acolhimento consistiu em apresentar a etapa de ensino, explicar como o semestre seria conduzido e serviu como uma oportunidade para manter um contato direto e síncrono com os/as estudantes.

Já na segunda etapa, como parte da prática de regência, optamos por gravar vídeos¹ explicativos dos conteúdos disponíveis no PET. Tais vídeos foram elaborados para fornecer aos/às estudantes uma compreensão clara e detalhada dos temas a serem abordados ao longo do período de intervenção. Cada vídeo correspondia a uma unidade de conteúdo do

¹ Os vídeos foram gravados utilizando a própria gravação de tela do computador, com a voz de fundo do residente. O material utilizado como roteiro de explicação foi o PET (Plano de Estudo Tutorado). O processo de organização dos vídeos envolveu várias etapas, incluindo a concepção dos temas a serem abordados, a criação de roteiros detalhados e a decupagem do conteúdo para garantir clareza e coesão. Os/as residentes possuíam um nível intermediário de conhecimento técnico, suficiente para realizar a gravação e edição básica dos vídeos, garantindo assim uma boa qualidade de áudio e imagem.

PET, abordando conceitos-chave, objetivos de aprendizagem, metodologias de ensino e atividades práticas propostas. Durante a gravação dos vídeos, priorizamos uma linguagem acessível e exemplos práticos para facilitar a compreensão dos/as estudantes. Além disso, incentivamos a participação ativa dos/as discentes por meio de perguntas reflexivas² e convites para discussão posterior durante os encontros síncronos via *Google Meet*.

O conteúdo do primeiro volume do PET de Educação Física foi estruturado em cinco semanas de aulas, cada um focando em temas específicos. Na primeira semana, abordamos brincadeiras envolvendo dança, a fim de explorar a expressão corporal e o ritmo. Na segunda semana, direcionamos nossos esforços para a prática de ginástica, incentivando o desenvolvimento de alguns elementos corporais, tais como a força, flexibilidade e coordenação motora. A terceira semana foi dedicada à ginástica acrobática, promovendo habilidades de equilíbrio e coordenação em atividades mais desafiadoras. Por fim, na quarta e quinta semana, exploramos diversos estilos de dança, permitindo aos/às estudantes experimentarem diferentes movimentos e ritmos, estimulando a criatividade e a expressão artística via linguagens corporais.

É importante ressaltar a influência do conceito de corpo e poder simbólico de Pierre Bourdieu em nossa abordagem. Bourdieu (1989) argumenta que o corpo é um portador de significados e um veículo para a expressão de poder simbólico. Ao integrar atividades como dança e ginástica no currículo, buscamos não apenas desenvolver habilidades físicas, mas também promover uma compreensão mais profunda da importância do corpo como meio de expressão cultural e social. Dessa forma, os/as estudantes são incentivados/as a perceber o valor simbólico dos movimentos e a reconhecer o papel do corpo na comunicação e na construção de identidades, principalmente em um momento de isolamento social, onde o corpo é enclausurado, permanecendo em casa por questões sanitárias.

A regência sobre esses temas ocorreu de forma assíncrona, em que um vídeo explicativo foi enviado a cada semana de conteúdo. Ao final de cada unidade, os/as discentes foram solicitados a responder a uma atividade relacionada ao conteúdo abordado, localizada nos finais de cada unidade do PET. Essa atividade foi concebida como um método para acompanhar a aprendizagem dos/as alunos/as. Assim, considerando o apoio dos pais aos alunos/as na realização das atividades, essa abordagem possibilitou avaliar o progresso e a compreensão dos/as estudantes, mesmo em um ambiente de ensino remoto.

A maioria dos/as estudantes conseguiu se adaptar ao novo sistema de ensino e realizar as atividades propostas pelo PET. Nesse cenário, as TIC se mostraram uma alternativa viável para trabalhar com os/as alunos/as de forma remota. No entanto, a vivência prática dos conteúdos da Educação Física foi realizada parcialmente, por limitações físicas e atitudinais, considerando a falta de espaço adequado e o conhecimento

² Como você poderia usar o que aprendeu no vídeo no seu dia a dia na escola ou em casa? Você tem alguma pergunta ou dúvida sobre o que foi explicado? Pode pensar em um exemplo do seu dia a dia que se pareça com o que aprendemos?

técnico necessário para realizar as atividades. Ademais, encontramos resistências dos pais dos/as estudantes, dado que achavam algumas atividades com grau de dificuldade elevado ou não possuíam espaço suficiente para realizar exercício em casa. Como exemplo, temos a atividade 3 do PET volume 1, que aborda a temática de ginástica acrobática (cf. figura 1).

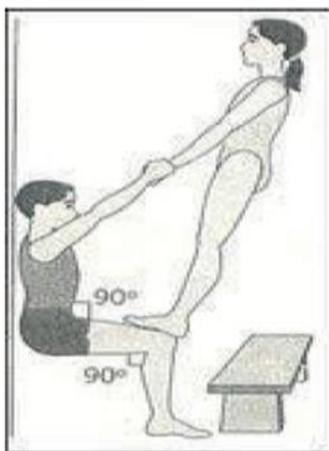
Figura 3 – Atividade Prática do PET

3 - Vamos praticar a ginástica acrobática?

Vai precisar: um banco reto firme. Dois participantes.

Na Ginástica Acrobática a base pode adotar uma das seguintes posturas:

Atividade (A) - Posição sentado: O base, para suportar corretamente o volante, deve manter um ângulo reto (90°) entre o tronco-coxa e a coxa. Posturas fundamentais do base perna.



Fonte: PET 5º Ano Volume 1 Disciplina de Educação Física (2021).

[Descrição da imagem] Na imagem, há dois participantes envolvidos em uma atividade de Ginástica Acrobática. Um deles está posicionado como base, e o outro sobe nas coxas dele. E na parte inferior à direita tem um banco reto e firme. A base adota uma postura onde seu tronco está ereto e sua coxa forma um ângulo reto (90 graus) com o tronco, proporcionando suporte adequado ao volante ou à parte superior do corpo do outro participante [Fim da descrição].

As intervenções foram realizadas através de aplicativos de comunicação (*Google Meet*, *Classroom* e *WhatsApp*), visto que, dentre as opções tecnológicas de ensino para aquele momento pandêmico, foi uma forma de dar continuidade às aulas, já que muitos alunos/as estavam diretamente ligados e conectados diariamente com as tecnologias. Desse modo, a principal fonte de comunicação foi por meio do *WhatsApp*, no qual cada turma mantinha um grupo referente ao ano letivo que os/as alunos/as estavam matriculados. Tais grupos foram utilizados para cobranças das atividades relacionadas aos PETs, junto aos alunos e pais para que eles entregassem tudo respondido e nas datas

corretas.

Contudo, apesar dos avanços e das possibilidades tecnológicas para o acesso ao ensino durante a pandemia de COVID-19, diferentes obstáculos e implicações emergiram no processo de escolarização dos/as estudantes brasileiros/as. Machado (2024), em sua pesquisa, realizou entrevistas com alunos/as de diversas escolas públicas em Recife-PE, com o intuito de compreender as dificuldades dos/as alunos/as na pandemia. Assim, a autora esclarece que a pandemia foi marcada por dificuldades profundas, de medo e tristeza, especialmente para os/as estudantes que perderam entes queridos.

Nas entrevistas, os alunos, em sua maioria, compartilharam com Machado (2024) que a pandemia foi um momento extremamente desafiador, marcado profundamente pelo medo de perder a vida e de ver seus entes queridos falecerem. Além disso, os/as estudantes enfatizaram que era difícil se concentrar nos estudos diante de tanta dor, com o temor da contaminação pelo vírus. Segundo Machado (2024, p. 8), um dos alunos da escola de referência (EREM) descreveu: “[...] eu fiquei com medo e tipo muita gente morrendo e se acontecer comigo também? Fiquei com medo também, de morrer”. Dessa forma, podemos observar que esse depoimento revela o impacto emocional que a pandemia causou na vida dos alunos.

Nesse contexto, também encontramos algumas dificuldades causadas principalmente pela falta de diálogo dos que propuseram tal forma e modalidade de ensino, em denunciar a falta de participação da comunidade escolar nas medidas de intervenção na educação. Nesse sentido, Goularte e Bossle (2020, p. 77) alegam que “[...] desnudou o despreparo e descaso que os setores envolvidos com a Educação repassaram aos professores, estudantes e famílias”. Diante disso, podemos notar, em especial, que as propostas de atividades de Educação Física do PET não levaram em conta limitações do espaço físico ou de caráter pessoal.

Assim, a utilização das tecnologias como mediadoras do ensino na rede pública do estado de Minas Gerais ocorreu de forma heterogênea, uma vez que as realidades das escolas são diferentes. Vale destacar que a Secretária de Estado de Educação (SEE) não adequou às necessidades particulares da educação especial, quilombola, indígena e de jovens e adultos (EJA) (Oliveira *et al.*, 2021; Oliveira; Oliveira; Coelho, 2022). Portanto, observamos que a falta de adequação educativa a esses grupos proporcionou impactos negativos a longo prazo durante a pandemia, como o impacto na saúde mental, desigualdade de acesso, desmotivação nos estudos, dentre outros fatores.

A tecnologia possui um potencial no contexto educacional. No entanto, a limitação no acesso e a falta de equipamentos adequados e conhecimentos técnicos resultam em desigualdades significativas em sua utilização. Nesse sentido, a visão da tecnologia na educação como uma panaceia pode não contribuir efetivamente para uma educação de qualidade e aprofundada, especialmente quando o acesso é restrito. Embora apresente vantagens claras, suas limitações são evidentes, não devendo ser vista como a única solução para os desafios educacionais.

Diante disso, percebemos que, em determinados contextos, a utilização da tecnologia como ferramenta pedagógica concebe diferentes benefícios para os/as estudantes. No entanto, durante o período pandêmico, os recursos tecnológicos não foram suficientes para promover a aprendizagem completa, uma vez que diversos obstáculos prejudicaram a

capacidade dos/as alunos/as nos estudos.

Considerações Finais

Ao longo do processo de ensino remoto, o uso de plataformas como *Google Meet*, *Google Classroom* e *WhatsApp* possibilitou interações síncronas e assíncronas entre os/as estudantes e o residente. As atividades propostas no Plano de Ensino Temporário (PET) de Educação Física focaram em danças populares brasileiras e ginásticas, buscando desenvolver habilidades motoras, culturais e sociais dos alunos/as. Entretanto, enfrentaram-se desafios significativos relacionados à realização prática das atividades, devido à falta de espaço adequado e resistências por parte dos pais quanto à complexidade e execução das atividades propostas, como evidenciadas na ginástica acrobática.

A experiência em tempos de pandemia evidenciou a importância das TIC como dispositivos necessários para a continuidade do desenvolvimento educacional. Este relato de experiência, centrado no ensino de Educação Física para uma turma do 5º ano do Ensino Fundamental, mostrou que as TIC deram acesso à interação entre o residente e os/as alunos/as. Contudo, houve limitações em relação à disciplina de Educação Física. Além das limitações físicas e estruturais, as repercussões emocionais da pandemia se fizeram sentir entre os/as alunos/as, conforme relatado por Machado (2024). O medo, a tristeza e a dificuldade de concentração devido à preocupação com a saúde e o bem-estar pessoal e familiar foram desafios adicionais enfrentados durante esse período.

Assim, apesar das TIC terem desempenhado uma função importante na adaptação do ensino, ainda enfrentamos inúmeros obstáculos, como os impactos emocionais provocados pela pandemia e as falhas educativas a grupos específicos. Posto isso, é preciso reconhecer que apenas as TIC são incapazes de resolver todos os problemas educacionais enfrentados durante a pandemia, mas são ferramentas importantes para o processo de ensino e aprendizagem. Portanto, é necessário aprimorar e adequar o emprego das TIC como ferramentas para o ensino com métodos pedagógicos inclusivos, tendo em vista as particularidades e as necessidades dos/as alunos/as. Dessa forma, as vivências adquiridas no período pandêmico podem ser aproveitadas como impulso para o aperfeiçoamento da utilização das TIC no sistema educacional, contribuindo para a garantia do acesso equitativo ao conhecimento.

Referências

ANDRADE, Leonardo Carlos de; SILVA, Regina Queiroz; SANTOS JUNIOR, Eugênio Lopes dos. Educação Física escolar em tempos de Covid-19: o ensino do esporte e a paralisação dos megaeventos. **Olhar de Professor**, v. 24, p. 01-08, 2021. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor>. Acesso em: 23 mar. 2024.

BERTINI JUNIOR, Nestor Junior; TASSONI, Elvira Cristina Martins. A Educação Física, o docente e a escola: concepções e práticas pedagógicas. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 27, n. 03, p. 467-483, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbefe/a/Bqn9wHyTThPRXgf9XnSSVPD/abstract/?lang=pt>. Acesso

em: 27 fev. 2024.

BIANCHI, Paula. A presença das tecnologias de informação e comunicação na Educação Física permeada pelo discurso da indústria cultural. **EFDeportes.com**, Revista Digital. Buenos Aires, Ano 13, n. 120, 2008. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd120/tecnologias-de-informacao-e-comunicacao-na-educacao-fisica.htm>. Acesso em: 23 mar. 2024.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, Lisboa: Difel, 1989.

BRACHT, Valter; FARIA, Bruno de Almeida; MORAES, Cláudia Emilia Aguiar; ALMEIDA, Felipe Quintão de; GHIDETTI, Filipe Ferreira; GOMES, Ivan Marcelo; ROCHA, Maria Celeste; MACHADO, Thiago da Silva; ALMEIDA, Ueberson Ribeiro. A Educação Física Escolar como tema da produção do conhecimento nos periódicos da área no Brasil (1980-2010): parte I. **Movimento**, v. 17, n. 2, p. 11-34, 2011. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/19280>. Acesso em: 22 mar. 2024.

DARIDO, Suraya Cristina. Educação Física na escola: aspectos legais e possibilidades. *In*: Universidade Estadual Paulista. Prograd. **Cadernos de Formação: formação de professores didática geral**. São Paulo: Cultura acadêmica, v. 16, 2012, p. 21-33.

GOULARTE, Gabriel Gules; BOSSLE, Fabiano. O COVID-19, o ensino remoto e os novos acordos didáticos para o ensino da educação física: narrativas das experiências docentes. **Sobre Tudo**, v. 11, n. 2, p. 61-80, 2020. Disponível em: <https://ojs.sites.ufsc.br/index.php/sobretudo/article/view/4286>. Acesso em: 04 mar. 2024.

HOEFLING; Jorge Luiz de Moura; OLIVEIRA, Maria Angélica Figueiredo. **O uso da tecnologia na educação física**: favorecendo a cultura corporal, sob um novo enfoque metodológico. Trabalho de Conclusão de Especialização (Curso de Mídias na Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2011. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/2167/Hoefling_Jorge_Luiz_de_Moura.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 24 mar. 2024.

LANA, Raquel Martins; COELHO, Flávio Codeço; GOMES, Marcelo Ferreira da Costa; CRUZ, Oswaldo Gonçalves; BASTOS, Leonardo Soares; VILELLA, Daniel Antunes Maciel; CODEÇO, Cláudia Torres. Emergência do novo coronavírus (SARS-CoV-2) e o papel de uma vigilância nacional em saúde oportuna e efetiva. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 36, p. 1-5, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.org/article/csp/2020.v36n3/e00019620/pt/>. Acesso em: 21 mar. 2024.

MACHADO, Laeda Bezerra. Representações Sociais da pandemia e suas implicações para o processo de escolarização de estudantes de Ensino Médio. **Debates em Educação**, v. 16, n. 38, p. 1-15, 2024. Disponível em:

<https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/15827>. Acesso em: 21 mar. 2024.

MINAS GERAIS. Secretaria do Estado de Educação. **Se Liga Na Educação**. In: Planos de Estudos Tutorados. [S. l.], 1 fev. 2021. Disponível em: <https://seliga.educacao.mg.gov.br/REANP-2021>. Acesso em: 12 mar. 2024.

MUSSI, Ricardo Franklin de Freitas; FLORES, Fábio Fernandes; ALMEIDA, Claudio Bispo de. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. **Revista Práxis Educacional**, v. 17, n. 48, p. 60-77, 2021. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S2178-26792021000500060&script=sci_arttext. Acesso em: 21 mar. 2024.

OLIVEIRA, Breyner Ricardo de; OLIVEIRA, Ana Cristina Prado de; JORGE, Gláucia Maria dos Santos; COELHO, Jianne Ines Fialho. Implementação da educação remota em tempos de pandemia: análise da experiência do Estado de Minas Gerais. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. 1, p. 84-106, 2021. DOI: 10.21723/riaee.v16i1.13928. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/13928>. Acesso em: 14 jun. 2024.

OLIVEIRA, Breyner Ricardo de; OLIVEIRA, Ana Cristina Prado de; COELHO, Jianne Ines Fialho. Avaliação da implementação do programa de educação remota em Minas Gerais em tempos de pandemia: o que dizem os usuários?. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 30, n. 86, 2022. Disponível em: <https://www.repositorio.ufop.br/handle/123456789/16968>. Acesso em: 06 jul. 2023.

OLIVEIRA, Victor Hugo Nedel; VASQUES, Daniel Giordani. Por uma formação de professores preocupada com a educação científica. **Teoria e Prática da Educação**, v. 24, n. 3, p. 63-81, 2021. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/58564>. Acesso em: 29 jul. 2023.

RESENDE, Maria Alice Aparecida; FONSECA, Mariana Luiza da; FREITAS, Jéssica Tertuliano de; GESTEIRA, Elaine Cristina Rodrigues; ROSSATO, Lisabelle Mariano. Impacts caused by the use of screens during the COVID-19 pandemic in children and adolescents: an integrative review. **Revista Paulista de Pediatria**, v. 42, p. 1-10, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rpp/a/NzLQ6gbmQXLyyRvNjF8FptQ/>. Acesso em: 21 mar. 2024.

SANTAELLA, Lúcia. **A cultura das mídias**. São Paulo: Experimento, 2006.

VELLOSO, Livia Roberta da Silva.; MALDONADO, Daniel Teixeira; MIRANDA, Maria Luiza de Jesus; FREIRE, Elisabete dos Santos. Pesquisa participante na Educação Física

Escolar: o estado da arte. **Movimento**, [S. l.], v. 28, p. e28059, 2022. DOI: 10.22456/1982-8918.120865. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/120865>. Acesso em: 14 jun. 2024.

NOTAS DE AUTORIA

Guilherme Carvalho Vieira é Mestre em História pelo Programa de Pós-Graduação em História (PPGH) e graduado em Educação Física Licenciatura, ambos pela Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES). Pesquisador Associado do termo de parceria SEDESE/MG e Associação Mineira do Paradesporto. Tutor EAD dos cursos de Educação Física e História da UniCesumar.

Sarah Carine Gomes Aragão é Mestre em História Social pela Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES). Atualmente é docente do Departamento de Educação Física da Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES).

Stefany Reis Marquioli é mestranda em História Social pela Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES) e possui graduação em Licenciatura em História pela Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG).

Lucas Matheus Araujo Bicalho é mestrando em História Social pela Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES) e possui graduação em Licenciatura em História pela mesma instituição.

Como citar esse artigo de acordo com as normas da ABNT

VIEIRA, Guilherme Carvalho et. al. Um relato de experiência no ensino remoto de Educação Física. **Sobre Tudo**, Florianópolis, v. 15, n. 1 p. 135-147, 2024.

Financiamento

Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

Consentimento de uso de imagem

Não se aplica.

Aprovação de comitê de ética em pesquisa

Não se aplica.

Licença de uso

Os/as autores/as cedem à Revista Sobre Tudo os direitos exclusivos de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a Licença Creative Commons Attribution (CC BY) 4.0 International. Esta licença permite que terceiros remixem, adaptem e criem a partir do trabalho publicado, atribuindo o devido crédito de autoria e publicação inicial neste periódico. Os autores têm autorização para assumir contratos adicionais

separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicada neste periódico (ex.: publicar em repositório institucional, em site pessoal, publicar uma tradução, ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial neste periódico.

Publisher

Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Ciências da Educação. Colégio de Aplicação. Publicação na página da Revista Sobre Tudo. As ideias expressadas neste artigo são de responsabilidade de seus/suas autores/as, não representando, necessariamente, a opinião dos/as editores/as ou da universidade.

Histórico

Recebido em: 26/03/2024

Aprovado em: 06/06/2024

Publicado em: 11/07/2024

AÇÕES DE ACOLHIMENTO DESENVOLVIDAS NO ÂMBITO DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: OS JOGOS MATEMÁTICOS COMO PROMOTORES DE INTERAÇÕES SOCIAIS

Reception actions developed within the scope of the Pedagogical Residency Program: mathematical games as promoters of social interactions

Edmilson Minoru Torisu

<https://orcid.org/0000-0001-7383-387X>

Universidade Federal de Ouro Preto, Ouro Preto, Brasil.

Contato: edmilson@ufop.edu.br

Rafael Pereira dos Santos

<https://orcid.org/0009-0009-2102-9703>

Universidade Federal de Ouro Preto, Ouro Preto, Brasil.

Contato: rafael.ps@aluno.ufop.edu.br

Rhilyary Marcos Amorim Nogueira

<https://orcid.org/0009-0007-2612-0587>

Universidade Federal de Ouro Preto, Ouro Preto, Brasil.

Contato: rhilyary.nogueira@aluno.ufop.edu.br

Resumo: O presente texto tem como objetivo apresentar a organização e a implementação de jogos matemáticos e uma oficina, como ação de acolhimento do Programa Residência Pedagógica aos estudantes de uma escola-campo do interior de Minas Gerais. Os residentes do subprojeto matemática, estudantes do curso de licenciatura em Matemática da Universidade Federal de Ouro Preto, Minas Gerais, debruçaram-se sobre estudos para a escolha do material a ser utilizado nas propostas. A opção pelos jogos e pela oficina está relacionada à sua potencialidade para promover interações sociais, que contribuem para a saúde mental dos estudantes e o desenvolvimento cognitivo. Os resultados mostraram que os estudantes se envolveram de forma intensa nos jogos e na oficina propostos, por meio de interações sociais, muitas vezes acaloradas, porém guiadas pelo respeito mútuo. Para os residentes, os ganhos estão relacionados à aquisição de saberes da prática, sobretudo quando se pensa que o a escola será, em um futuro próximo, o seu espaço de trabalho.

Palavras-chave: Jogos; Acolhimento; Programa de Residência Pedagógica; Saúde mental; Educação matemática.

Abstract

This text aims to present the organization and implementation of mathematical games and a workshop, as a welcoming action for the Pedagogical Residency Program for students at a country school in the interior of Minas Gerais. The residents of the mathematics subproject, students of the Mathematics degree course at the Federal University of Ouro Preto, Minas Gerais, pored over studies to choose the material to be used in the proposals. The option for games and workshops is related to their potential to promote social interactions, which contribute to students' mental health and cognitive development. The results showed that students became intensely involved in the proposed games and workshop, through social interactions, often heated, but guided by mutual respect. For residents, the gains are related to the acquisition of practical knowledge, especially when we think that the school will, in the near future, be their work space.

Keywords: Games; reception; Pedagogical Residency Program; Mental health; Mathematics education.

Introdução

A pandemia de Covid-19, que tomou de assalto a população mundial no ano de 2020, deixou sequelas na saúde física e na saúde mental de muitas pessoas. O estudo de Simone Martins da Silva e Adriane Ribeiro Rosa (2021) mostrou que as medidas de contingenciamento, como o distanciamento social e a suspensão de atividades presenciais de ensino, desencadearam desconforto emocional e aumento do risco de doenças psiquiátricas nos estudantes, privados do convívio com colegas e professores. De acordo com Regiane Cardoso de Andrade e Daniela Paula da Silva Mariano Moreira (2022), tudo isso reverberou, de forma negativa, no comportamento dos estudantes na volta às aulas presenciais. Abalados emocionalmente, eles necessitavam de práticas de acolhimento para se readaptarem ao ambiente do qual foram afastados de forma abrupta.

O substantivo “acolhimento” pode ter muitos significados. No Dicionário Aurélio, podemos encontrar a seguinte definição:

[...] o ato ou efeito de acolher; **recepção. Atenção, consideração.** Refúgio, abrigo, agasalho. Acolher, significa dar acolhida ou agasalho a. Dar acolhida a; receber. Atender; receber. Dar crédito a, dar ouvidos a. Admitir, aceitar. Tomar em consideração; atender a. Abrigar, agasalar. Agasalar-se, hospedar-se. Abrigar-se, recolher-se. Refugiar-se; amparar-se (Acolhimento, [20--], p. 27, grifos nossos).

As palavras destacadas na citação – recepção, atenção, consideração – são, a nosso ver, boas escolhas para definir o conceito de acolhimento que serviu como pano de fundo para guiar as ações de um grupo de estudantes, residentes do Programa Residência Pedagógica (PRP) vinculado à Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), com estudantes de uma escola pública no início do ano letivo de 2023. Naquele momento, embora as aulas presenciais tivessem sido retomadas há algum tempo, os efeitos da pandemia sobre a saúde mental dos estudantes ainda existiam.

A participação da UFOP no PRP se deu após a instituição concorrer e ser contemplada em edital publicado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), no ano de 2022. Após processo seletivo, dez graduandos¹ do curso de licenciatura em matemática e dois professores de duas escolas públicas estaduais foram selecionados para compor o quadro de residentes e preceptores, respectivamente, do subprojeto matemática do PRP da UFOP, coordenado por um docente orientador da Universidade. Estávamos no final de 2022, momento em que as escolas se preparavam para encerrar o ano letivo. A turbulência do final do ano restringiu a participação dos residentes, no que se refere a propostas de ações com os estudantes, atribulados com as tarefas e provas finais.

Diante desse cenário, o docente orientador do subprojeto promoveu reuniões com os residentes ao longo do mês de janeiro, período de férias das escolas, com o objetivo de organizar ações que pudessem ser colocadas em prática no início de 2023. Dessas ações, uma que teve destaque foi aquela destinada ao acolhimento dos estudantes da escola-campo por meio de jogos matemáticos e uma oficina, que exploraram o raciocínio matemático, mas não somente. Era essencial que os estudantes se sentissem recepcionados, levados em consideração como atores importantes do contexto escolar, enfim, acolhidos. A nossa expectativa era de que, ao final de suas participações nessas ações, a escola fosse percebida por eles como um local de acolhimento, na perspectiva adotada neste texto.

O objetivo deste relato é apresentar como se deu a organização e implementação de jogos matemáticos e de uma oficina, como ação de acolhimento do PRP aos estudantes de uma escola-campo do interior de Minas Gerais. Como desdobramento da ação, serão desveladas suas contribuições, sob a ótica dos residentes, para a vida dos estudantes e para as suas próprias formações como futuros professores de matemática.

O Programa Residência Pedagógica

A primeira versão do PRP foi lançada em 2018 pela CAPES. O principal objetivo do Programa é possibilitar a imersão de licenciandos e licenciandas em escolas do ensino básico, com vistas a uma maior articulação entre teoria e prática, evidenciando a importância da parceria entre universidade e escolas públicas na promoção de uma formação e um ensino de qualidade (CAPES, 2018).

Para concorrer a um edital do PRP, uma Instituição de Ensino Superior (IES) deve enviar um projeto institucional, composto de subprojetos ligados às licenciaturas. Caso seja selecionada via edital, a IES deve escolher licenciandos e licenciandas para compor o quadro de residentes cujo papel é atuar em escolas do ensino básico, denominadas escolas-campo. Das escolas-campo são selecionados professores de matemática, denominados preceptores, que acompanharão os residentes em suas ações dentro da escola. O canal de comunicação entre a universidade, representada pelo docente orientador, e a escola-campo é o preceptor (CAPES, 2018).

O PRP desenvolve-se ao longo de 18 meses, divididos em três módulos semestrais. Ao longo desse tempo, várias são as atividades desenvolvidas pelos residentes, sempre acompanhadas pelo preceptor.

Aspectos da metodologia

¹ Isso ocorreu no primeiro momento. Posteriormente, outros residentes se juntaram ao grupo inicial.

O objetivo do presente texto é apresentar como se deu a organização e implementação de jogos matemáticos e uma oficina, como ação de acolhimento do PRP aos estudantes de uma escola estadual do interior de Minas Gerais. Além disso, pretendemos apresentar, na perspectiva dos residentes, as contribuições dessa ação para a vida dos estudantes e para a sua própria formação como futuros professores de matemática.

A escolha pelos jogos matemáticos e pela oficina tem uma justificativa. Dado o nosso interesse em criar na escola um ambiente agradável aos estudantes, lúdico para a aprendizagem e que possibilitasse ricas interações entre eles, o jogo pareceu uma alternativa acertada. Autores como Regina Célia Grandó (2000) e Andréa Damasceno Raupp (2009) destacam a importância dos jogos como promotores de interações sociais. Daniel Fernandes da Silva e Estaner Claro Romão (2016, p. 2) consideram que

[...] os jogos matemáticos surgem como uma alternativa de ensinar Matemática de uma forma ativa e lúdica, favorecendo as interações sociais tais como os laços colaborativos e o trabalhar em equipe, tirando o foco do professor como centro do aprendizado e transferindo esse papel para o aluno, fazendo que ele aprenda aprendendo, e cabendo ao professor o papel de mediador e condutor do processo, fazendo as interferências necessárias para que a aprendizagem realmente se efetive.

As oficinas também têm um viés interativo. De acordo com Elaine Vieira e Léa Volquind (2002), a oficina para o ensino é um tempo e um espaço que oferecem situações de aprendizagem ligadas ao dia a dia. É um contexto no qual o processo pedagógico, a relação entre teoria e prática e a relação interdisciplinar se integralizam. Para as autoras, a oficina cria um espaço que permite importantes interações sociais que resultam em reflexão e construção de conhecimento. A oficina não se restringe a um espaço do fazer. Ela também privilegia o pensar, o sentir, o intercâmbio de ideias, a problematização, a investigação e a cooperação. São esses, a nosso ver, importantes ingredientes de interações saudáveis.

Os jogos e a oficina foram propostos a estudantes de uma escola pública estadual do interior de Minas Gerais, com o apoio dos preceptores, dos residentes e do docente orientador. Os jogos selecionados procuraram explorar conteúdos matemáticos não muito específicos, possibilitando a participação de todos, independentemente do ano em que estivessem matriculados e da idade. Mesmo assim, os jogos não foram escolhidos para dar um efeito cosmético às ações. A Matemática estava ali, envolvida por um ambiente de aprendizagem agradável aos participantes. Após algumas reuniões de planejamento, os jogos escolhidos foram caça ao tesouro com desafios matemáticos, Tangram, NIM e Torre de Hanoi. A oficina, por seu turno, explorou um conteúdo matemático mais específico. Por essa razão, foi desenvolvida apenas em turmas do segundo ano do Ensino Médio.

Desenvolvimento da ação

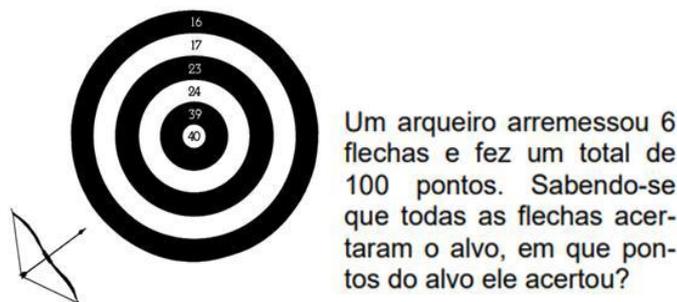
Nesta seção apresentaremos, com maiores detalhes, cada um dos jogos e a oficina.

A caça ao tesouro foi planejada para explorar vários espaços da escola em forma de competição entre equipes. Foram criadas quatro delas: vermelha, azul, amarela e verde, que deveriam resolver desafios, contidos em fichas. Para cada desafio matemático resolvido corretamente, era fornecida uma pista sobre o local onde estava localizado o próximo desafio, até que se chegasse ao local do tesouro. Ganhava a equipe que

resolvesse todos os desafios primeiro. A solução de cada desafio resultava em aumento de pontos para a equipe.

Um aspecto importante que foi levado em conta para a escolha dos desafios relaciona-se ao tempo previsto para a sua solução. Optamos por desafios que envolvessem raciocínio lógico e que não demandassem muito tempo. Caso contrário, os estudantes poderiam desanimar. Um exemplo de desafio que fez parte da caça ao tesouro está mostrado na Figura 1.

Figura 1. Desafio da caça ao tesouro



Fonte: arquivo dos autores

[Descrição] A Figura 1 mostra o desenho de um alvo com círculos brancos e círculos pretos concêntricos, cada um rotulado com diferentes valores de pontos do centro para fora: 40, 39, 24, 23, 17 e 16. À esquerda e abaixo dessa figura aparece, em tamanho menor que o alvo, o desenho de um arco e uma flecha, juntos, em posição pronta para disparo. Ao lado da figura do alvo, à sua direita, lê-se um texto que diz: “Um arqueiro arremessou 6 flechas e fez um total de 100 pontos. Sabendo-se que todas as flechas acertaram o alvo, em que pontos do alvo ele acertou?”.

Para encontrar a resposta correta a esse desafio, o estudante deveria realizar a soma ou a multiplicação da pontuação de cada alvo de forma que o resultado fosse igual a 100. Para isso, é preciso que o arqueiro acerte duas vezes o ponto 16 e quatro vezes o ponto 17. Dessa forma, poderia ser realizada a soma: $16+16+17+17+17+17 = 100$ ou a multiplicação $(16 \times 2) + (17 \times 4) = 100$.

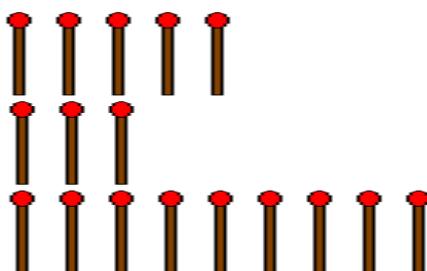
Outro desafio com o qual os estudantes se envolveram intensamente foi o seguinte: “Carlos foi desafiado por um amigo a cumprir um desafio. Ele deveria encher totalmente, com água, um copo com capacidade máxima de 500 ml. Contudo, para isso, Carlos poderia utilizar apenas outros 2 copos, cujas medidas eram de 700 ml e 300 ml, porém, sem qualquer marcação. A cada uso de cada um dos 2 copos disponíveis, Carlos deveria enchê-los totalmente. Será que isso é possível?”.

Esse desafio foi proposto na quadra na escola, pois prevíamos que o uso de água exigiria um espaço maior. A empolgação das equipes se fez notar pelas discussões acaloradas e pelos gritos que ecoavam pela quadra. Após algum tempo, uma das equipes solucionou o desafio, da seguinte maneira: um membro da equipe encheu totalmente, com água, o recipiente de 700 ml. Na sequência, usando a água do recipiente de 700 ml, encheu totalmente o recipiente de 300 ml, de modo que sobraram 400 ml no recipiente de 700 ml. Esvaziou o recipiente de 300 ml e o encheu, novamente usando parte dos 400 ml que estavam no recipiente de 700 ml. Dessa forma, sobraram 100 ml no recipiente de 700 ml. Esvaziou o recipiente de 300 ml e transferiu, para ele, os 100 ml que estavam no recipiente de 700 ml. Encheu totalmente o recipiente de 700 ml. Lembrando que o recipiente de 300 ml ainda poderia comportar 200 ml para ficar cheio, ele fez isso usando a água do recipiente

de 700 ml. Após todas essas manobras, sobraram 500 ml no recipiente de 700 ml, que foram transferidos para o de 500 ml.

Além da caça ao tesouro, outros jogos foram propostos às equipes. O NIM, apresentado na Figura 2, por exemplo, envolve a noção de resto de divisão. Pode ser jogado em duplas ou equipes, que foi a nossa opção. As jogadas são feitas de forma alternada e cada equipe deve retirar uma quantidade de palitos, dentro um total que varia de acordo com o combinado entre os jogadores. No caso aqui relatado, as equipes retiravam 1, 2, 3 ou 4 palitos por vez. O perdedor é aquele que retirar o último palito da mesa. A quantidade de palitos disponíveis no início pode variar. Utilizamos 21 palitos.

Figura 2. Jogo do NIM

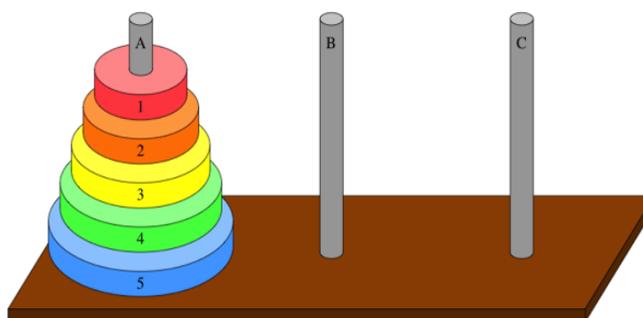


Fonte: arquivo dos autores

[Descrição] A Figura 2 mostra três sequências horizontais de palitos de fósforo, alinhadas à esquerda, uma abaixo da outra. Os palitos estão, cada um, em posição vertical e são na cor marrom com uma parte cor-de-rosa no topo de cada um deles. A sequência superior tem cinco palitos, a intermediária tem 3 palitos e a inferior, 9 palitos.

A Torre de Hanoi foi outro jogo proposto às equipes. Esse é um famoso jogo de matemática criado pelo francês Édouard Lucas (1842-1891), que explora o raciocínio lógico matemático, a coordenação motora, a noção de ordem crescente e decrescente, o desenvolvimento da memória, o planejamento e a solução de problemas por meio de técnicas estratégicas. O jogo é composto por três hastes pilares e discos inseridos em uma delas, como mostramos na Figura 3.

Figura 3. Torre de Hanoi



Fonte: arquivo dos autores

[Descrição] A Figura 3 mostra o desenho de uma prancha retangular de madeira na cor marrom que apresenta três pilares equidistantes, na cor cinza, dispostos em sequência ao longo da prancha. Cada pilar está marcado

na parte superior com as letras A, B, C, uma em cada um deles, nessa sequência, da esquerda para direita. O pilar A tem em si, encaixados pela sua parte central, seis discos de tamanhos diferentes. Eles estão dispostos em ordem crescente de diâmetro, a partir do topo. O círculo maior, abaixo de todos, é azul; os seguintes, em ordem do maior para o menor, apresentam, cada um, cada uma dessas cores, nessa ordem: verde, amarelo, laranja e vermelho.

O objetivo é deslocar todos os discos do primeiro pilar para o último, obedecendo às seguintes regras: 1 - mover apenas um disco por vez; 2 - um disco com diâmetro maior nunca pode ficar sobre um disco com diâmetro menor. Ganha quem concluir o objetivo no menor tempo, obedecendo as regras. O grau de dificuldade do jogo pode ser aumentado ao ser aumentado o número de discos e limitada a quantidade de jogadas, por exemplo. Para estabelecer o número mínimo de jogadas, utilizamos a expressão $2^n - 1$, onde n é igual ao número de discos, ou seja, para três discos usaremos $2^3 - 1 = 8 - 1 = 7$. Logo, quando o jogo tem três discos é possível cumprir o objetivo com, no mínimo, sete rodadas.

Outro jogo proposto foi o Tangram, jogo chinês, muito popular. É um quebra-cabeças geométrico composto por sete peças: dois triângulos grandes, dois triângulos pequenos, um triângulo médio, um quadrado e um paralelogramo. Nele, o aluno deve utilizar todas as peças, sem sobrepô-las, para montar diversas figuras. Há muitas possibilidades. Escolhemos a montagem de um quadrado, utilizando todas as peças, e do coelho. Cada equipe recebeu as peças embaralhadas e um sombreado da figura para que pudesse montar a imagem selecionada. O sombreado da figura e a própria figura do coelho estão apresentados na Figura 4.

Figura 4. Sombreado (à direita) e solução (à esquerda)



Fonte: arquivo dos autores

[Descrição] A Figura 4 mostra dois desenhos, um ao lado do outro. O desenho da esquerda representa uma figura geométrica, na cor preta, em formato de um coelho visto de perfil, de modo que ele parece de frente para o lado esquerdo de quem o vê. O desenho à direita deste apresenta exatamente a mesma forma, mas vê-se que ela é composta por sete figuras geométricas distintas, já relatadas anteriormente, uma de cada uma destas cores: rosa, azul, vermelho, roxo, amarelo, laranja e verde.

A Figura 5, a seguir, mostra uma das equipes tentando montar o coelho com as peças do Tangram.

Figura 5. Equipe tentando montar coelho com o Tangram



Fonte: arquivo dos autores

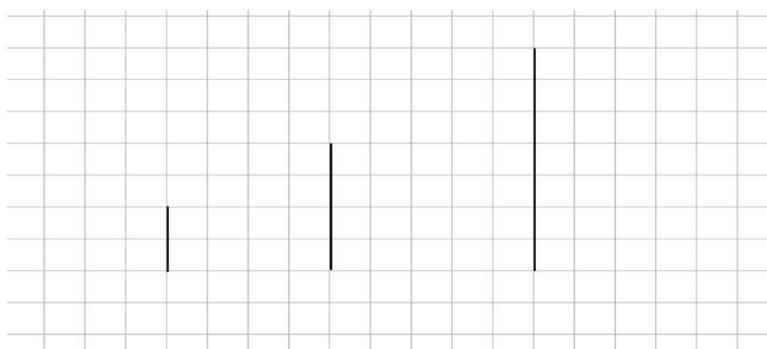
[Descrição] A foto apresentada na Figura 4 mostra um grupo de estudantes, meninos e meninas, ao redor de uma mesa azul de pingue-pongue. Todos eles observam as peças do Tangram, espalhadas na mesa. Alguns deles aparecem com as mãos nas peças, parecem movimentá-las.

Os pontos obtidos em cada rodada dos jogos eram somados à pontuação obtida na caça ao tesouro. A equipe que obtivesse maior pontuação total venceu. Os resultados obtidos por meio de observação evidenciaram que foi intensa a interação – sempre norteada pelo respeito mútuo entre jogadores – entre os participantes, com momentos de exaltação por causa do ambiente de competição.

Outra ação, que não ocorreu no mesmo dia dos jogos de acolhimento, mas que permitiu aos estudantes explorarem outro espaço da escola – o jardim –, foi uma oficina intitulada “A altura da árvore”. Essa é uma oficina que explora conceitos de trigonometria no triângulo retângulo por meio de um teodolito, instrumento ótico que mede ângulos verticais e horizontais. Por se tratar de um tema bem específico, preferimos aplicá-la para as turmas do segundo ano do Ensino Médio. O principal objetivo era que os estudantes, por meio de resultados da trigonometria e da geometria plana, aplicados a um teodolito, pudessem calcular a altura de objetos grandes, como a sala, o poste, a árvore etc.

A oficina foi dividida em duas etapas. Na primeira os estudantes exploraram a noção de tangente de um ângulo. A sala foi dividida em grupos de até 4 pessoas e cada grupo recebeu uma folha quadriculada na qual estavam traçados três segmentos de reta paralelos, como aparece na Figura 6.

Figura 6. Etapa 1 da oficina da árvore

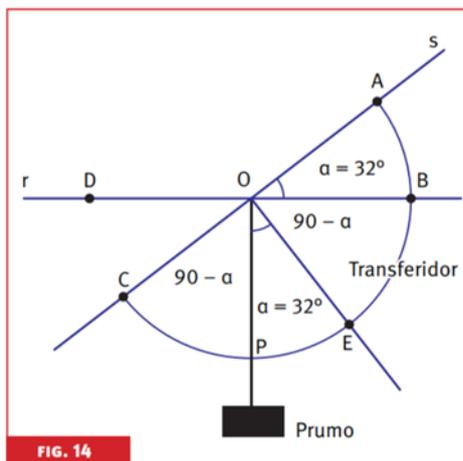


Fonte: arquivo dos autores

[Descrição] A Figura 6 apresenta um fundo quadriculado onde estão dispostas 3 retas verticais, uma ao lado da outra e equidistantes entre si. Elas têm tamanhos crescentes, a partir da primeira da esquerda.

A ideia central era traçar um segmento que passasse pelas três hastes e que não fosse perpendicular a nenhuma delas. O resultado seria uma figura semelhante a um triângulo retângulo. Com o auxílio de uma régua, os alunos deveriam calcular a razão entre os segmentos $\frac{x_1}{x_2}$, $\frac{y_1}{y_2}$, $\frac{z_1}{z_2}$, que levaria a um resultado constante. A atividade tinha como função relembrar os conceitos de ângulo, semelhança de triângulos e tangente de um ângulo. A Figura 7 um exemplo a esquematização de um teodolito.

Figura 7. Esquematização do Teodolito

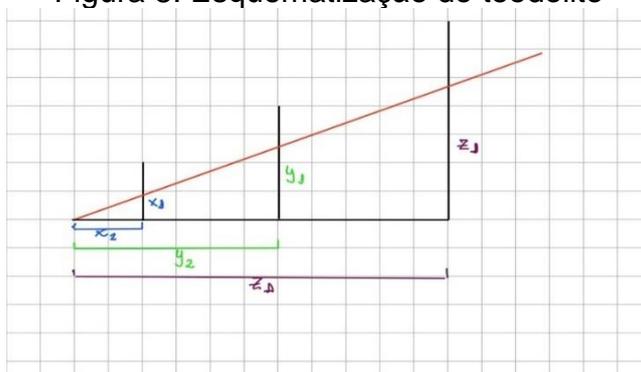


Fonte: Matemática Multimídia ([20--], p. 8)

[Descrição] A Figura 7 representa uma esquematização do teodolito para que todos percebam as relações das medidas obtidas e desejadas. No exemplo, o ângulo medido é 58° .

Após a discussão desses conceitos iniciais, foi entregue a cada aluno uma ficha contendo alguns pontos que deveriam ser preenchidos. Uma explicação sobre o funcionamento do teodolito também foi realizada. Nosso objetivo final era calcular, somente com o auxílio do teodolito, a altura da sala e a altura do poste que fica em frente ao portão principal da escola. Por meio desse instrumento, os estudantes poderiam descobrir o ângulo entre o observador, o objeto e uma trena. A Figura 8 mostra a esquematização do teodolito.

Figura 8. Esquematização do teodolito



Fonte: arquivo dos autores

[Descrição] A Figura 8 apresenta o esquema básico do teodolito

Para calcular a medida da altura de objetos de difícil acesso, podemos dividir o processo em 2 passos:

– Cálculo do ângulo entre o observador e o objeto, feito por meio do teodolito. A abertura entre o prumo e o eixo de simetria do observador é numericamente igual ao ângulo entre o chão e o ponto mais alto do objeto observado (ângulo de visada ($\tan(\alpha)$)).

– Cálculo da distância entre o chão e o olho do observador (y) e cálculo da distância entre o observador e o objeto (x). Com as três informações é possível calcular a altura do objeto com uma precisão considerável a partir da equação:

$$\text{tg}(\alpha) = \frac{\text{altura do objeto} - y}{x}$$

Uma questão importante e pertinente para ser discutida nessa oficina tem relação com o erro. O valor obtido com as ferramentas utilizadas é uma aproximação da altura real. Nivelamento do terreno e precisão do teodolito influenciam diretamente no valor aferido. A ideia era mostrar uma aplicação de um conceito que, aparentemente, não possui qualquer aplicação real. A oficina tornou a atividade de medir a árvore mais dinâmica, com a participação dos estudantes.

Figura 9. Momentos da oficina “Altura da árvore”



Fonte: arquivo dos autores

[Descrição] A Figura 9 apresenta duas fotografias dispostas uma ao lado da outra. A da esquerda mostra uma sala de aula, onde vemos dois alunos sentados e observando o professor, que parece dar uma explicação. A foto da direita mostra um grupo de alunos em um gramado. Alguns deles, observados pelos outros, usam uma trena para medir uma distância até um poste que está no centro e ao fundo do gramado.

A exploração de outros espaços escolares para atividades não era um desejo somente dos professores. Estudantes e equipe pedagógica também tinham esse interesse. No caso específico da matemática, considerada uma disciplina com conteúdos áridos, que exigem um formalismo nem sempre palatável aos alunos, utilizar os espaços externos da escola para os jogos e a oficina, que lançaram sobre a atividade matemática uma tintura lúdica, a nosso ver, foi um caminho acertado para acolher os estudantes. De acordo com Antônio Adeilson da Silva *et al.* (2015, p. 3),

a ludicidade é muito importante para a saúde mental do ser humano, é um espaço que merece atenção dos pais e educadores, pois é o espaço para expressão mais genuína do ser, é o espaço e o direito de toda a criança para o exercício da relação afetiva com o mundo, com as pessoas e com os objetos.

Além de seu aspecto lúdico, que pode ter contribuído para a saúde mental dos estudantes, os jogos podem ter tido papel importante no desenvolvimento cognitivo dos participantes, pois, de acordo com Déborah Almeida Cunha, Francisca Marlene Silva e Keila Andrade Haiashida (2013, p. 4), “para Piaget, na interação com os jogos, o indivíduo pode constatar erros, estabelecer estratégias, criar estruturas e assim, construir novos estágios”.

Os jogos e a oficina são de natureza social. Isso significa que promovem interação entre as pessoas. E isso tem implicações para a saúde mental delas. Segundo o *site* do Hospital San Julian (Interações [...], 2023),

[...] a falta de interação social também prejudica a saúde mental. O apoio emocional fornecido pelas conexões sociais ajuda a reduzir os efeitos danosos do estresse e tem o poder de promover uma “sensação de sentido e propósito na vida”.

O mesmo *site* cita a pesquisadora Emma Seppala, do Centro de Pesquisas e Educação sobre Compaixão e Altruísmo da Universidade de Stanford e autora do livro *O caminho para a felicidade*, de 2016. Ela acredita que as pessoas que se conectam mais com outras desenvolvem menores níveis de ansiedade e depressão, ou seja, as interações sociais podem melhorar a saúde mental das pessoas.

Se para os estudantes a experiência com os jogos pode ter sido um sopro de ânimo para enfrentar o ano letivo que se iniciava, para os residentes ela teve saldo positivo em aspectos de seu desenvolvimento profissional, como a emergência de saberes relacionados a uma epistemologia da prática profissional – questão abordada por Maurice Tardif (2000) –, ou seja, saberes efetivamente mobilizados na vida. Entre eles podemos citar: adaptação de planejamento para situações não consideradas anteriormente; gerenciamento de tempo e da disciplina nos momentos de jogos; desenvolvimento da criatividade; e uso da autonomia para agir em prol da formação dos estudantes.

Considerações finais

Acolher pode significar muitas coisas, incluindo recepção, atenção e consideração. Essas palavras nortearam as ações de um grupo de residentes do PRP da UFOP, com vistas a acolher estudantes de uma escola-campo no início de 2023.

Jogos matemáticos e uma oficina compuseram as ações, com objetivo de criar um ambiente de interação saudável entre os participantes. Acreditamos que o ambiente lúdico que envolveu esses momentos contribuiu para melhorar, em alguma medida, a saúde mental dos estudantes.

Os residentes também se beneficiaram da participação nas ações de acolhimento, sobretudo no que diz respeito à aquisição de saberes da prática. Sendo assim, essa experiência, que envolveu escola e universidade, trouxe benefícios a ambas as partes.

Iniciativas de fomento a programas como o PRP e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) contribuem, sobremaneira, para a formação para a docência. Ao participarem de um processo de imersão na escola, proporcionada por esses programas, os licenciandos conseguem aliar teoria e prática, algo profícuo para uma sólida formação.

Entristece-nos, porém, que o Brasil seja um país no qual, historicamente, os profissionais da educação são desvalorizados. A precarização da profissão em vários aspectos tem feito diminuir a procura por cursos de licenciatura. Mas não deixemos de conjugar o verbo “esperançar”.

Referências

ACOLHIMENTO. *In*: FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, [20--].

ANDRADE, Regiane Cardoso de; MOREIRA, Daniela Paula da Silva Mariano. Avaliação escolar pós-pandemia: pesquisa com os professores. **Revista Campo da História**, [S. l.], v. 7, n. 1, p. 153-166, 2022. Disponível em:
<https://ojs.campodahistoria.com.br/ojs/index.php/rcdh/article/view/31/36>

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). **Edital n.º 06/2018 CAPES**. Programa Residência Pedagógica. CAPES: 2018. 21 p.

CUNHA, Déborah Almeida; SILVA, Francisca Marlene; HAIASHIDA, Keila Andrade. O ensino da matemática através de jogos e brincadeiras. *In*: FÓRUM INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA, 5., 2013, Vitória da Conquista. **Anais** [...]. Vitória da Conquista: Realize, 2013. p. 1 - 9. Disponível em:
<https://mail.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/3573> Acesso em: 30 maio 2024.

GRANDO, Regina Célia. **O conhecimento matemático e o uso de jogos na sala de aula**. 2000. 239 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

INTERAÇÕES sociais são importantes para a saúde mental e física. **Hospital San Julian**. 6 fev. 2023. Disponível em: <https://sanjulian.org.br/blog/interacoes-sociais-sao-importantes-para-a-saude-mental-e-fisica/> Acesso em: 28 maio 2024.

MATEMÁTICA Multimídia. O experimento. **Unicamp**. [20--]. Disponível em:
https://m3.ime.unicamp.br/arquivos/994/TELA-a_altura_da_arvore---o_experimento.pdf
Acesso em: 31 maio 2024.

RAUPP, Andréa Damasceno. **Educação matemática**: processos interativos em situações de jogo no ensino fundamental. 2009. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2009.

SILVA, Antônio Adeilson da *et al.* O ensino da matemática através da ludicidade. CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONEDU), 2., 14-17 out. 2015, Campina Grande. **Anais** [...]. Campina Grande: Realize, 2015.

SILVA, Daniel Fernandes da; ROMÃO, Estaner Claro. A importância dos jogos matemáticos como recurso metodológico de ensino. **Espacios**, [S. l.], v. 37, n. 2, p. E-2, 2016.

SILVA, Simone Martins da; ROSA, Adriane Ribeiro. O impacto da Covid-19 na saúde mental dos estudantes e o papel das instituições de ensino como fator de promoção e proteção. **Revista Práxis**, Novo Hamburgo, ano 18, n. 2, p. 189-206, maio/ago. 2021. Disponível em: <https://periodicos.feevale.br/seer/index.php/revistapraxis/article/view/2446/2856> Acesso em: 28 maio 2024.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação – online**, Rio de Janeiro, n. 13, p. 5-24, 2000.

VIEIRA, Elaine; VOLQUIND, Léa. **Oficinas de ensino**: O quê? Por quê? Como? 4. ed. Porto Alegre: Edipucrs, 2002.

NOTAS DE AUTORIA

Edmilson Minoru Torisu é doutor em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Atualmente é professor do Departamento de Educação Matemática da Universidade Federal de Ouro Preto e do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da mesma instituição.

Rafael Pereira dos Santos graduando do curso de licenciatura em Matemática da Universidade Federal de Ouro Preto.

Rhilyr Marcos Amorim Nogueira é mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da Universidade Federal de Ouro Preto.

Como citar esse artigo de acordo com as normas da ABNT

SOBRENOME DO AUTOR, Nome. Ações de acolhimento desenvolvidas no âmbito do programa residência pedagógica: os jogos matemáticos como promotores de interações sociais. **Sobre Tudo**, Florianópolis, v. 15, n. 1 p. 148-161, 2024.

Financiamento

Não se aplica.

Consentimento de uso de imagem

Número da autorização ou Não se aplica.

Aprovação de comitê de ética em pesquisa

Número da autorização ou Não se aplica.

Licença de uso

Os/as autores/as cedem à Revista Sobre Tudo os direitos exclusivos de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a Licença Creative Commons Attribution (CC BY) 4.0 International. Esta licença permite que terceiros remixem, adaptem e criem a partir do trabalho publicado, atribuindo o devido crédito de autoria e publicação inicial neste periódico. Os autores têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicada neste periódico (ex.: publicar em repositório institucional, em site pessoal, publicar uma tradução, ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial neste periódico.

Publisher

Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Ciências da Educação. Colégio de Aplicação. Publicação na página da Revista Sobre Tudo. As ideias expressadas neste artigo são de responsabilidade de seus/suas autores/as, não representando, necessariamente, a opinião dos/as editores/as ou da universidade.

Histórico

Recebido em: 30/03/2024

Aprovado em: 06/06/2024

Publicado em: 11/07/2024

MULHERES NA LITERATURA: UMA LEITURA DE PERSONAGENS FEMININAS E SUA BUSCA POR UM LUGAR NA SOCIEDADE

Women in Literature: a reading of female characters and their search for a place in society

Sara Gonçalves Rabelo

<https://orcid.org/0000-0002-3049-3104>

Instituto Federal Goiano, Campos Belos - GO, Brasil.

Contato: saragrabelo@gmail.com

Laís Moreira do Nascimento

<https://orcid.org/0009-0004-5982-575x>

Instituto Federal Goiano, Campos Belos - GO, Brasil.

Contato: laismoreira751377@gmail.com

Resumo: O presente artigo tem o objetivo de discutir e analisar três obras de três grandes autoras da literatura, Virginia Woolf, com *Um teto todo seu* (1929; 2014) Charlotte Brontë, com *Jane Eyre* (1847; 2021) e Emily Brontë, com *O morro dos ventos uivantes* (1847; 2018). Analisaremos nas obras três personagens femininas importantes: Mary Beton, Jane Eyre e Catherine Earnshaw. Serão explorados elementos como o papel das protagonistas na quebra de estereótipos femininos, sua busca por liberdade e autodeterminação, os desafios enfrentados por elas e como suas histórias contribuem para um entendimento mais amplo da condição feminina na literatura e na sociedade da época. Como resultado de uma pesquisa de PIBIC-EM realizada entre 2022 e 2023, esta análise permite compreender como a literatura foi um espaço de resistência e empoderamento para as mulheres, mesmo diante do perfeccionismo e das restrições sociais impostas nos séculos anteriores.

Palavras-chave: Literatura feminina; Perfeccionismo; Literatura comparada.

Abstract: This article aims to discuss and analyse three works by three great authors of literature, Virginia Woolf, with *A Room of One's Own* (1929; 2014) Charlotte Brontë, with *Jane Eyre* (1847; 2021) and Emily Brontë, with *Wuthering Heights* (1847; 2018). We will analyse three important female characters in the works: Mary Beton, Jane Eyre and Catherine Earnshaw. Elements will be explored such as the role of the protagonists in breaking female stereotypes, their search for freedom and self-determination, the challenges they faced and how their stories contribute to a broader understanding of the female condition in literature and society at the time. As a result of PIBIC-EM research carried out between 2022 and 2023, this analysis allows us to understand how literature was a space of resistance and empowerment for women, even in the face of perfectionism and social restrictions imposed in previous centuries.

Keywords: Women's literature; Perfectionism; Comparative literature.

Introdução

Estudar e discutir as obras *Um teto todo seu* (1929, 2014), *Jane Eyre* (1847, 2021) e *O morro dos ventos uivantes* (1847, 2018) sob a perspectiva do papel da mulher ao longo do tempo não é algo novo. Essas grandes obras sugerem debates relevantes acerca da luta e do empenho das mulheres por um espaço e por respeito no âmbito social. O que será abordado aqui não é algo novo, mas será discutido de forma diferente, apresentando a visão de três autoras que lutaram para conseguir esse espaço. Falaremos de três mulheres, a partir de personagens femininas escritas por elas, que buscavam, em séculos anteriores, uma qualidade de vida melhor, que lutavam pela igualdade de direitos e buscavam pela liberdade.

Apesar das barreiras sociais, culturais e políticas que historicamente as restringiram, as mulheres persistiram e se empenharam em superar essas adversidades para serem ouvidas e expressarem suas vozes e experiências únicas por meio da escrita. Elas tiveram a necessidade de mostrar um certo perfeccionismo na literatura para conquistarem seus lugares na sociedade literária dominada pelos homens e para que suas obras fossem reconhecidas e valorizadas.

As escritoras Virginia Woolf, Charlotte Brontë e Emily Brontë, que são as autoras das obras apresentadas, são exemplos de mulheres que conseguiram romper essas barreiras e tiveram seus trabalhos publicados, embora frequentemente anonimamente. Mulheres que foram de extrema importância para que hoje muitas outras ocupassem espaços importantes não só na literatura, mas em outros ambientes que há muito tempo não podiam nem mesmo frequentar.

Como resultado do projeto de pesquisa desenvolvido entre agosto de 2022 e julho de 2023, com bolsa de pesquisa financiada pelo Instituto Federal Goiano, este trabalho intenta apresentar três obras destas autoras, dando destaque às mulheres personagens e protagonistas dessas histórias. Como a apresentação do comportamento, o pensamento individual de cada uma e o sentimento dessas personagens que refletem a indignação de suas escritoras com a sociedade patriarcal do cada século e o modo como as mulheres eram vistas por essa sociedade.

Motivações e objetivos da pesquisa

Este trabalho e o projeto de pesquisa que a ele deu origem propõem o diálogo entre a cultura acadêmica (letrada, intelectualizada, oficial) e a realidade individual de cada um, a partir de expressões artísticas que amalgamam índices decisivos de sua gente e de sua história: a arte literária. Lança-se o método dialógico como modo efetivo de intercambiar noções, conhecimentos e experiências com o outro, em troca multilateral de saberes, que constitui o intento maior de qualquer atividade de pesquisa coletiva.

Acredita-se que, pela literatura, no contexto muito específico de um projeto de pesquisa no Ensino Médio, é possível expandir o modelo educacional tecnicista, dando ao estudante pesquisador as condições necessárias para ler a literatura e perceber que esta refrata elementos da cultura, da história e da conformação social do país. Desse modo, a pesquisa que deu origem a este artigo justificou-se pela importância de levar os alunos a refletirem sobre seu papel na sociedade como seres autônomos e pensantes. A partir de personagens femininas da literatura mundial, este trabalho permitiu a reflexão, ao longo da história, da necessidade de a mulher estar sempre em busca de uma perfeição muitas vezes inalcançável. Portanto, tendo a literatura como um reflexo da realidade, compreendemos como necessário o levantamento dessas mulheres literárias e sua análise a partir de uma pesquisa bibliográfica.

Enquanto sujeito de autonomia, o pesquisador no Ensino Médio será capaz de perceber que o texto literário suscita reflexões, discussões e tomadas de consciência ante o mundo dado – tem-se, então, a formação de um indivíduo dotado de competência política. Nesse processo de construção do ser, no contato com a literatura que permite responder às necessidades fundamentais, constatamos que, muitas vezes, o direito à literatura, inerente a todo brasileiro, é postergado:

A literatura aparece claramente como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos. Não há povo e não há homem que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contato com alguma espécie de fabulação. [...] E durante a vigília a criação ficcional ou poética, que é a mola da literatura em todos os seus níveis e modalidades, está presente em cada um de nós, analfabeto ou erudito, como anedota, causo, história em quadrinhos, noticiário policial, canção popular, moda de viola, samba carnavalesco. [...] Ora, se ninguém pode passar vinte e quatro horas sem mergulhar no universo da ficção e da poesia, a literatura concebida no sentido amplo a que me referi parece corresponder a uma necessidade universal, que precisa ser satisfeita e cuja satisfação constitui um direito (Candido, 2011, p. 176-177).

Compactuando com o postulado por Antonio Candido, de que a literatura constitui bem imaterial de necessidade comum, lançamos mão desta, enquanto material de pesquisa, a fim de viabilizar seu provimento para a comunidade historicamente privada deste direito – como de tantos outros. Assim, com o objetivo de fazer um levantamento e análise de personagens femininas presentes em três obras literárias – *Mary Beton*, *Jane Eyre* e *Catherine Earnshaw* – este artigo busca discutir a necessidade da busca pelo perfeccionismo como forma das mulheres serem vistas socialmente, além de uma comparação com a busca pelo perfeccionismo (estético e acadêmico) atual.

Nas entrelinhas de mulheres escritoras

Um teto todo seu, de Virginia Woolf

O livro *Um teto todo seu* (2014), escrito originalmente em 1929, é um ensaio da autora inglesa Virginia Woolf, e neste ela faz uma reflexão em relação às condições sociais da mulher e a sua influência na literatura. A obra tenta romper um pensamento estabilizado sobre o que é ser mulher e busca entendê-la desconstruindo o pensamento patriarcal dominante.

A autora questiona o que é necessário para que uma mulher escreva ficção, o que seria, basicamente, ter um lugar sossegado e uma certa estabilidade financeira. Porém, a personagem Mary Beton – um álter ego da própria Virginia – vai mais a fundo, mostrando todas as dificuldades que as mulheres passavam naquela época, primeira metade do século XIX, para se tornarem escritoras ou para simplesmente ocupar um lugar de privilégio em uma sociedade extremamente patriarcal: "Uma mulher precisa ter dinheiro e um teto todo seu, um espaço próprio, se quiser escrever ficção; e isso, como vocês verão, deixa sem solução o grande problema da verdadeira natureza da mulher e da verdadeira natureza da ficção" (Woolf, 2014, p. 12)

Ter uma estabilidade financeira e um lugar sossegado, para uma mulher, sempre foi a maior dificuldade. Em uma sociedade em que o poder era despótico, ver uma mulher alcançar esse nível de vida era quase impossível. A maioria delas não possuíam recursos próprios e dependiam dos homens para seu sustento. Essa dependência financeira restringia sua liberdade e autonomia, tornando-as menos capazes de dedicar tempo e energia à escrita.

Mary também destaca que a sociedade não valorizava o trabalho criativo e intelectual das mulheres. Suas contribuições muitas vezes eram ignoradas, subestimadas ou atribuídas a homens em suas vidas. A falta de reconhecimento e incentivo desencorajava muitas mulheres a buscar uma carreira criativa ou a acreditar em seu próprio potencial: "É bastante evidente que no século XIX uma mulher não era encorajada a ser artista. Pelo contrário, era desprezada, estapeada, repreendida e aconselhada." (Woolf, 2014, p. 81)

Na história da literatura ocidental as produções de texto revelam-se predominante masculina. Há uma exclusão das mulheres no ramo literário e isso pode ser explicado pelo fato de que a mulher "[...] sempre esteve inserida numa cultura literária organizada por normas, leis, valores e julgamentos patriarcais. Por isso, não só a escrita lhe era uma ideia impossível ou inconcebível, como também fazer parte de comissões editoriais, científicas" (Galbiati, 2013, p. 7).

Como exposto por Mary, as mulheres foram criadas para papéis específicos na sociedade, como esposas e mães, deixando suas aspirações intelectuais para segundo plano. Abandonar essa esfera doméstica e rejeitar atividades que são culturalmente femininas deixava a sociedade em estado de indignação. Tentar ocupar um lugar que era predominantemente masculino era uma verdadeira afronta, pois, para o corpo social, as

mulheres eram “inferiores” aos homens: “Sempre haveria uma afirmação dessas – você não pode fazer isso, você é incapaz de fazer aquilo – contra a qual protestar ou que se deveria superar.” (Woolf, 2014, p. 80)

Mesmo diante dessa repressão social, algumas enfrentaram dificuldades e lutaram, em cansadas tentativas, para se tornarem escritoras e de alguma forma ocuparem um espaço no campo literário. Segundo Duarte (1997, p. 87),

muitas fizeram uso de pseudônimos masculinos, como forma de driblar a crítica e, ao mesmo tempo, se protegerem da opinião pública. Muitas filhas, mães, esposas ou amantes escreveram à sombra de grandes homens e se deixaram sufocar por essa sombra. As relações familiares, hierarquizadas e funcionais, não incentivavam o surgimento de um outro escritor na família, principalmente se a concorrência vinha de uma mulher. Não é por acaso que de algumas só se sabe que foi “irmã de Balzac”, “esposa de Musset”, “mãe de Lamartine” e mal se conhecem seus nomes ou seus escritos.

As relações familiares hierárquicas, com os homens frequentemente ocupando posições dominantes, inibiam o surgimento de escritoras independentes e respeitadas. Ser vista como uma concorrente na esfera literária poderia minar a reputação masculina na sociedade da época, e muitos homens não estavam dispostos a permitir que suas parceiras brilhassem em suas próprias carreiras literárias.

É isso. A liberdade intelectual depende de coisas materiais. A poesia depende da liberdade intelectual. E as mulheres sempre foram pobres, não só por duzentos anos, mas desde o começo dos tempos. As mulheres gozam de menos liberdade intelectual do que os filhos dos escravos atenienses. As mulheres, portanto, não tiveram a mais remota chance de escrever poesia. É por isso que dei tanta ênfase ao dinheiro e ao espaço (Woolf, 2014, p. 151).

O comportamento e as reflexões de Mary Beton em *Um Teto Todo Seu* fazem uma crítica incisiva à sociedade patriarcal ao expor as desigualdades de gênero e a falta de oportunidades para as mulheres na literatura e na sociedade em geral. Ao levantar essas questões, Virginia Woolf defende uma mudança fundamental na forma como as mulheres são tratadas e representadas, visando alcançar maior igualdade e liberdade para as mulheres como escritoras e indivíduos.

Jane Eyre, de Charlotte Brontë

O livro *Jane Eyre* (2021), publicado em 1847, é uma autobiografia ficcional da personagem Jane Eyre. A obra escrita por Charlotte Brontë faz um relato da opressão feminina na primeira metade do século XIX. Ela cria uma personagem feminina que foge à regra do estereótipo submisso, sem valor e mudo.

Jane carregava consigo traços de genialidade, veemência e indignação, e mulheres assim no passado eram raras, poucas buscavam a realização de seus sonhos, poucas obtinham essa indignação e essa busca pela liberdade. Em toda a obra somos fascinados com as ações, falas e a garra desta personagem, visto que, no passado, as mulheres não tinham essa facilidade em se expressar tão abertamente: “Quem pode me culpar? Muitos, sem dúvida; haveriam de me chamar de insatisfeita. Eu não podia evitar: a inquietude estava em minha natureza, e às vezes me agitava a ponto de me causar sofrimento” (Brontë, 2021, p. 184)

Ao longo da obra, Jane mostra ter uma visão de mundo que foge aos padrões femininos da época. Ela sempre busca mais, não se contentando com o necessário. Sabe-se que “o sistema patriarcal fabricou a mulher ideal, que Woolf (1979) chama “o anjo do lar”: ela é simpática, altruísta, passiva, subordinada, silenciosa, casta obediente, fiel.” (Bonnici, 2007, p. 22). No entanto, Jane é uma personagem que foge dessa ideia de “mulher ideal”, ela demonstra que quer vencer na vida, é uma mulher intensa que quer amar e viver em seus próprios termos.

Jane recusa-se a se contentar com um casamento sem amor ou baseado apenas em interesses financeiros. Ela espera encontrar um parceiro que a respeite e a ame como igual, em vez de ceder às expectativas sociais de aceitar uma posição de submissão no casamento. É uma mulher que quer ser livre, que não quer ser oprimida ou desrespeitada, que não quer ser subestimada, nem silenciada.

Meu olhar percorreu a paisagem e repousou nos picos azuis à distância. Eram eles que eu ansiava transpor; tudo o que ficava aquém de seu círculo de rocha e urze me parecia uma prisão, um exílio. Acompanhei o traçado da estrada branca que se enroscava ao pé de uma das montanhas e desaparecia num desfiladeiro entre outras duas. Como eu desejava seguir por ela e ir mais longe (Brontë, 2021, p. 144).

A personagem surpreende pelo fato de questionar a sociedade patriarcal dominante da época e como as mulheres viviam nessa massa. Criticava o fato de os homens obterem todo o privilégio e respeito somente por serem homens. As escolas eram ocupadas pelos filhos homens, as empresas tinham a sua frente os homens, uma sociedade totalmente dominada pelo poder masculino. Já às mulheres, esposas e filhas restava o trabalho doméstico que era designado a elas por natureza, “o papel desse ser puramente afetivo é o de esposa e dona de casa; ela não poderia entrar em concorrência com o homem.” (Beauvoir, 1980, p. 144).

Jane representa uma voz de resistência e questionamento frente à sociedade patriarcal e às desigualdades de gênero que a permeavam. Ao se levantar contra a opressão e a limitação imposta às mulheres, ela destaca a injustiça fundamental de como o sistema patriarcal concedia todos os privilégios e o poder à figura masculina, relegando as mulheres a papéis tradicionais e estereotipados.

Das mulheres se espera que sejam muito calmas, de modo geral. Mas as mulheres sentem como os homens. Necessitam exercício para as faculdades e espaço para os esforços, assim como seus irmãos; sofrem com uma restrição rígida demais, com uma estagnação absoluta demais, exatamente como sofreriam os homens. E é uma estreiteza de visão por parte de seus companheiros mais privilegiados dizer que elas deveriam se confinar e preparar pudim e tricotar meias, tocar piano e bordar bolsas. É insensato condená-las ou rir delas se buscam fazer mais ou aprender mais do que o costume determinou necessário ao seu sexo (Brontë, 2021, p. 184-185).

Ler um livro publicado em 1847 e encontrar nele personagens femininas com esse espírito, mostra que existiram mulheres que compreendiam o seu valor e o seu espaço. Jane, desde o início da história, mostra sua aversão às expectativas sociais. Ela se recusa a aceitar ser tratada como inferior e busca oportunidades para se desenvolver intelectualmente e emocionalmente.

Em uma época em que as mulheres geralmente dependiam financeiramente dos homens, Jane Eyre busca sua independência e autonomia. Ela opta por estudar e se formar uma professora e trabalha como governanta, em vez de se entregar ao conforto de um matrimônio de conveniência, o que era algo extremamente atípico na época. De acordo com Thomas Bonnici (2007, p. 246), “a partir de Descartes (1596-1650), o sujeito não é mais visto como manipulado por forças cósmicas ou divinas; pelo contrário, o sujeito torna-se a fonte de toda a atividade humana e controla o mundo através de sua inteligência”. É exatamente como Jane se mostra ser ao longo do livro, ela se posiciona contra a visão estereotipada da época mostrando ser uma mulher inteligente e forte, que defende sua independência e busca por um papel igualitário na sociedade: “Não sou um pássaro, e rede alguma me prende; sou um ser humano livre, e de arbítrio independente, [...]” (Brontë, 2021, p. 424)

Por meio de sua protagonista, Charlotte Brontë apresenta uma mulher que desafia as convenções da sociedade patriarcal, buscando autodeterminação e igualdade de gênero. Ao fazer isso, o romance *Jane Eyre* critica abertamente as restrições impostas às mulheres na época e destaca a importância da liberdade individual e da busca pela felicidade além dos papéis e expectativas de gênero.

O morro dos ventos uivantes, de Emily Brontë

A obra *O morro dos ventos uivantes* (2018), escrita por Emily Brontë e publicada, originalmente, em 1847, conta a história de Catherine Earnshaw e seu irmão adotivo, Heathcliff. Embora Heathcliff seja o personagem “principal” na obra, é Catherine que se destaca com sua personalidade atrevida e intensa.

Catherine era uma mulher fora dos padrões impostos pela sociedade daquela época, desde pequena já demonstrava um temperamento forte. Ela era comparada às mulheres que buscavam por liberdade. Quando pequena era tida como uma criança “rebelde” por não apresentar um comportamento esperado de uma menina na sociedade da época (posicionamento que ainda existe atualmente, por mais que tenhamos evoluído um pouco nesse quesito).

Ela era, de fato, a criança mais difícil que eu já vira, e nos fazia perder a paciência cinquenta vezes por dia, no mínimo. Desde o momento em que descia do quarto até a hora em que ia se deitar, não tínhamos certeza nem por um minuto que não estaria metida em alguma travessura. Parecia sempre pronta para isso, e nunca fechava a boca; estava sempre cantando, rindo e atazanando quem não estivesse disposto a fazer o mesmo. Um diabinho, mas tinha os olhos mais lindos, o sorriso mais encantador e os pés mais ágeis da paróquia (Brontë, 2018, p. 64-65).

Nesta obra a autora não expressa somente uma indignação particular, como na obra analisada anteriormente, “Emily foi inspirada por uma concepção mais geral. O impulso que a urgia para criar não era seu próprio sofrimento ou suas próprias feridas. Ela olhava para um mundo bifurcado em uma gigantesca desordem, e sentiu dentro de si o poder para uni-lo em um livro” (Gilbert; Gubar, 1996, p. 1331, tradução nossa). No entanto, ela não deixa de se expressar através da personagem Catherine Earnshaw, cuja intensidade emocional e conflitos internos refletem, em certa medida, os próprios sentimentos e inquietações da autora.

Catherine passa por diversas situações complicadas ao longo de sua vida. Quando chega a fase adulta, ela começa a tomar decisões que não condizem com seu desejo, mas que são necessárias para se ter uma vida “digna”. Sendo uma mulher de classe superior, a solução para melhorar sua vida era um bom casamento, pois se não se casasse era condenada pela sociedade moralista da época. Ela é pressionada a fazer uma escolha entre Heathcliff e Edgar. Enquanto seu coração anseia por Heathcliff, a sociedade da época favorece casamentos que envolvem riqueza, status e convenções sociais. Ela, então, é encorajada a se casar com Edgar Linton, um homem socialmente aceitável, em detrimento de sua própria felicidade e desejo.

Esse comportamento de Catherine reflete sua submissão inicial à ideia de casar-se com alguém de alta classe social, mesmo quando isso significa reprimir seus sentimentos verdadeiros. Isso ilustra como as mulheres eram frequentemente ensinadas a se submeter às expectativas sociais e patriarcais, renunciando a sua autonomia e desejo.

Esse não é o meu Heathcliff. Vou continuar a amar o meu e vou levá-lo comigo... está na minha alma. E o que mais me aborrece, no final das contas - proseguiu -, é esta prisão. Estou cansada de ficar trancada aqui dentro. Anseio fugir para o mundo glorioso lá fora e ficar lá para sempre, sem ter que enxergá-lo vagamente por entre as lágrimas e ansiar por ele atrás das

paredes de um coração sofredor, mas estando realmente nele, com ele (Brontë, 2018, p. 230).

Catherine apresenta traços tanto respeitados socialmente aceitos (sua gentileza e afabilidade) quanto comportamentos que desafiam as normas (sua intensidade e paixão). A personalidade forte de Catherine é marcada por uma natureza passional, o que a torna uma figura complexa e contraditória.

Através dessa personagem, Emily afirma seu próprio eu, em uma Era onde a falta de opinião própria e “[...] a humilhação eram prescritas para as mulheres; ela expressou sua sexualidade, desejo de poder e liberdade, energias intelectuais e físicas, e desejos despudorados, em uma época de silêncios e desejos femininos mortificados [...]” (Davies, 1999, p. 21, tradução nossa). Ela cria uma personagem que é capaz de ser gentil e afetuosa, mas também pode ser volúvel e temperamental, agindo por impulso e sem pensar nas consequências.

Ah, estou ardendo! Queria estar lá fora! Queria ser outra vez uma menina, meio selvagem e destemida, e livre, rindo das injúrias que sofria, e não enlouquecendo ao peso delas! Por que foi que mudei tanto? Por que meu sangue ferve com umas poucas palavras? Tenho certeza que voltaria a ser eu mesma se estivesse outra vez entre as urzes, naquelas colinas (Brontë, 2018, p. 181).

Crescer sendo mulher no século XIX era desafiador. Catherine ansiava por uma liberdade que talvez nunca mais existisse. Talvez por isso ela demonstre tanto desejo de voltar a ser criança, porque, de uma maneira ou de outra, quando pequena ela se sentia livre. Por meio da personagem de Catherine Earnshaw, Emily Brontë faz uma crítica contundente à sociedade patriarcal de sua época, expondo suas restrições, injustiças e o impacto negativo que ela pode ter sobre a vida das mulheres.

Considerações Finais

Feita a leitura das obras *Um teto todo seu* (2014), *Jane Eyre* (2021) e *O morro dos ventos uivantes* (2018), por meio de suas personagens protagonistas, conseguimos perceber a indignação delas e quanto elas pensavam e agiam diferente das mulheres “comuns” do século XIX. São personagens mulheres que demonstram sede por liberdade e por um lugar de respeito no corpo social e isso reflete diretamente no pensamento das escritoras dessas obras.

Nessa análise, constatamos que foi justamente essa busca por uma sociedade diferente naquele período que propiciou as diversas mudanças que ocorreram, principalmente, ao longo do século XX. O direito ao acesso às universidades, o direito ao voto, a criação da Lei do Divórcio, da Lei Maria da Penha, da Lei do Femicídio, dentre outras conquistas fizeram com que a mulher tivesse seus direitos assegurados, por mais

que, na prática, ainda há muito a ser feito para a conquista da autonomia, do direito de ir e vir sem ser importunada.

Virginia Woolf, Charlotte Brontë e Emily Brontë quebram os padrões de perfeccionismo impostos às mulheres na literatura e na sociedade em geral nos períodos em que viveram. Nas obras literárias, elas defendem uma abordagem mais autônoma e inclusiva à escrita, desafiando as expectativas tradicionais e patriarcais que limitavam a expressão das mulheres. Isso não quer dizer que foram inteiramente felizes, o que se encontraram naquilo que realmente almejavam, mas estas foram as precursoras de grandes mudanças vividas e justamente por isso são lembradas e estudadas em pleno século XIX.

Embora o perfeccionismo e as expectativas opressivas ainda possam persistir em muitas esferas da sociedade contemporânea, o trabalho de Virginia Woolf, Charlotte Brontë, Emily Brontë e de tantas outras escritoras pioneiras contribuiu para abrir caminho para uma literatura diferenciada, inclusiva e autônoma, permitindo que as mulheres se expressem e sejam reconhecidas como escritoras talentosas e complexas.

Referências

BEAUVOIR, Simone de. **O Segundo Sexo**. 1. Fatos e Mitos. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

BONNICI, Thomas. **Teoria e crítica literária feminista: conceitos e tendências**. Maringá: Eduem, 2007.

BRONTË, Charlotte. **Jane Eyre**. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

BRONTË, Emily. **O morro dos ventos uivantes**. Rio de Janeiro: Zahar, 2018.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: CANDIDO, A. **Vários Escritos**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.

DAVIES, Stevie. **Emily Brontë: heretic**. London: The Women's Press, 1999.

DUARTE, Constância Lima. O cânone literário e a autoria feminina. In: AGUIAR, N. (Org.) **Gêneros e Ciências Humanas: desafio às ciências desde a perspectiva das mulheres**. Rio de Janeiro: Editora Rosa dos Tempos, 1997.

GALBIATI, Maria Alessandra. **Revendando o gênero: a representação da mulher no Bildungsroman feminino contemporâneo**. 2013. 120 f. Tese (Doutorado em Literatura) - Universidade Estadual Paulista. São José do Rio Preto.

GILBERT, Sandra; GUBAR, Susan. **The Norton anthology of literature by women: the traditions in English**. New York: Norton & Company, 1996.

WOOLF, Virginia. **Um teto todo seu**. São Paulo: Tordesilhas, 2014.

Notas de autoria

Sara Gonçalves Rabelo é doutora em Estudos Literários pela Universidade Federal de Uberlândia. Atualmente é professora de Língua Inglesa e Língua Portuguesa no Instituto Federal Goiano – Campus Campos Belos.

Laís Moreira do Nascimento é Técnica em Informática pelo Instituto Federal Goiano – Campus Campos Belos. Atualmente cursa Direito na Universidade Estadual do Tocantins (UNITINS).

Agradecimentos

Agradecemos ao Instituto Federal Goiano por propiciar a realização deste trabalho.

Como citar esse artigo de acordo com as normas da ABNT

RABELO, G. S; NASCIMENTO, L. M. Mulheres na literatura: uma leitura de personagens femininas e sua busca por um lugar na sociedade. **Sobre Tudo**, Florianópolis, v. 15, n. 1 p. 162-172, 2024.

Financiamento

Projeto de pesquisa financiado pelo Instituto Federal Goiano entre agosto de 2022 e julho de 2023.

Licença de uso

Os/as autores/as cedem à Revista Sobre Tudo os direitos exclusivos de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a Licença Creative Commons Attribution (CC BY) 4.0 International. Esta licença permite que terceiros remixem, adaptem e criem a partir do trabalho publicado, atribuindo o devido crédito de autoria e publicação inicial neste periódico. Os autores têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicada neste periódico (ex.: publicar em repositório institucional, em site pessoal, publicar uma tradução, ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial neste periódico.

Publisher

Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Ciências da Educação. Colégio de Aplicação. Publicação na página da Revista Sobre Tudo. As ideias expressadas neste artigo são de responsabilidade de seus/suas autores/as, não representando, necessariamente, a opinião dos/as editores/as ou da universidade.

Histórico

Recebido em: 01/04/2024

Aprovado em: 06/06/2024

Publicado em: 11/07/2024



MACAÍBA

Diana Belém Guimarães Silva

<https://orcid.org/0000-0002-6311-9573>

Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, Brasil.

Contato: diabgs@gmail.com

Primeira vez comendo essa fruta estranha. Me trouxeram ela de um sítio com a seguinte recomendação: “Quebre a casca para roer a fruta e depois quebre o caroço para pegar o coquinho.” Muita informação só para uma fruta!

Minha primeira tentativa consistiu em quebrar uma casca inquebrável, mal sabia eu que o confronto com a danada ainda estava por vir. Tentei esmagar com os dedos, morder, bater na mesa e já com a ela na mira do azulejo da cozinha me gritaram: “Pega uma faca para quebrar!”

Ah! É assim que se faz? Com uma simples faca?! Como as pessoas têm coragem de deixar um ser desprotegido perto de uma fruta tão desconhecida? Que perigo!

Com o auxílio da dica, decidi pegar a faca e tentar a sorte com esse mistério. Depois de muita análise para não sofrer nenhum acidente, consegui! Tirei a casca da danada!

Agora vem o segundo mistério, como comer, ou melhor roer? A faca é mais prática mesmo, então segui com ela e provei o primeiro gosto da macaíba. Um sabor seco, inusitado, disfarçado de vitória e desafio contínuo. Porém só a faca não resolveu. Me deparei viciada naquela falta de sumo entre a casca e o caroço. Roí como se minha liberdade dependesse daquilo, como se eu só pudesse alcançar o sucesso depois de tê-la comido toda. Seu fim veio mais rápido que a tentativa de abri-la.

E assim, tão rápido quanto adormecer quando se está com sono, voltei as minhas tentativas de abrir a fruta e provar mais uma nota de seu sabor. Seria o mesmo? Teria gosto de coco seco? Coco molhado? De quê?! Parti. Para mais uma missão.

Dessa vez me avisaram como fazer antes das tentativas, achei que seria mais rápido. As ilusões chegam de todas as formas na nossa vida... Peguei o martelo, coloquei a macaíba no chão de cimento, impossível não era quebrar a danada, mas imaginar reformar o chão por causa de uma única fruta. Delicadamente bati, virei, bati de novo, virei de novo, e fui repetindo esse vai e vem constatando que nenhuma rachadura era produzida. Decidi bater um pouco mais forte, bati, virei, bati de novo, virei de novo e nada... Era melhor terem me dado um cacho de pitomba...

A ponto de acertar a parede da casa, virar as costas e desistir apareceu a salvação dizendo: “Eu sei quebrar, quer ajuda?”, “Sim, quero!”, eu disse. Depois de entregar o utensílio e o danado do caroço, escutei o estrondo.

O martelo beijou o chão barulhentemente.

O caroço? Passou de duro e redondo para milhares de pedaços espalhados pelo chão.

O coquinho? Não sei a cor, o gosto, o formato. Sumiu, espatifou-se, virou migalhas de desejo. Um desejo misturado com desafios que nunca possuí e não concluí.

NOTAS DE AUTORIA

Diana Belém Guimarães Silva é licenciada em Letras Português e Espanhol pela Universidade Federal Rural de Pernambuco.

Como citar esse texto de acordo com as normas da ABNT

BELÉM, Diana. Macaíba. **Sobre Tudo**, Florianópolis, v. 15, n. 1 p. 193-194, 2024.

Licença de uso

Os/as autores/as cedem à Revista Sobre Tudo os direitos exclusivos de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a Licença Creative Commons Attribution (CC BY) 4.0 International. Esta licença permite que terceiros remixem, adaptem e criem a partir do trabalho publicado, atribuindo o devido crédito de autoria e publicação inicial neste periódico. Os autores têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicada neste periódico (ex.: publicar em repositório institucional, em site pessoal, publicar uma tradução, ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial neste periódico.

Publisher

Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Ciências da Educação. Colégio de Aplicação. Publicação na página da Revista Sobre Tudo. As ideias expressadas neste artigo são de responsabilidade de seus/suas autores/as, não representando, necessariamente, a opinião dos/as editores/as ou da universidade.

Histórico

Recebido em: informação fornecida pela Comissão Editorial

Aprovado em: informação fornecida pela Comissão Editorial

Publicado em: 11/07/2024

