



APROXIMAÇÕES À DOCÊNCIA NO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: percursos e processos

Nádia Jane de Sousa
Elzanir dos Santos
(Organizadoras)



EJ Editora
UFPB



**APROXIMAÇÕES À DOCÊNCIA NO
PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA:
percursos e processos**



Reitor
Vice-Reitora

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA

Valdiney Veloso Gouveia
Liana Filgueira Albuquerque



Direção
Gestão de Editoração
Gestão de Sistemas

EDITORA UFPB

Natanael Antonio dos Santos
Sâmella Arruda Araújo
Ana Gabriella Carvalho

Conselho Editorial

Adailson Pereira de Souza (Ciências Agrárias)
Eliana Vasconcelos da Silva Esrael (Linguística, Letras e Artes)
Fabiana Sena da Silva (Interdisciplinar)
Gisele Rocha Côrtes (Ciências Sociais Aplicadas)
Ilda Antonieta Salata Toscano (Ciências Exatas e da Terra)
Luana Rodrigues de Almeida (Ciências da Saúde)
Maria de Lourdes Barreto Gomes (Engenharias)
Maria Patrícia Lopes Goldfarb (Ciências Humanas)
Maria Regina Vasconcelos Barbosa (Ciências Biológicas)

Editora filiada à:



Associação Brasileira
das Editoras Universitárias

Nádia Jane de Sousa
Elzanir dos Santos
(Organizadoras)

APROXIMAÇÕES À DOCÊNCIA NO
PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA:
percursos e processos

EDITORA UFPB
João Pessoa
2021

Projeto Gráfico
Editoração Eletrônica
Design de Capa

Direitos autorais 2021 – Editora UFPB.

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS À EDITORA UFPB.

É proibida a reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio.

A violação dos direitos autorais (Lei nº 9.610/1998) é crime estabelecido no artigo 184 do Código Penal.

O conteúdo e a revisão de texto/normalização desta publicação são de inteira responsabilidade do(s) autor(es).

Editora UFPB
Alice Brito
Ana Gabriella Carvalho

Catálogo na fonte:

Biblioteca Central da Universidade Federal da Paraíba

A654 Aproximações à docência no Programa Residência Pedagógica: percursos e processos [recurso eletrônico] / Organizadoras: Nádia Jane de Sousa, Elzanir dos Santos. - João Pessoa: Editora UFPB, 2021.

130 p.

Formato: PDF

Requisito do sistema: Adobe Acrobat Reader

ISBN 978-65-5942-102-2

1. Educação. 2. Residência pedagógica. 3. Educação infantil. I. Sousa, Nádia Jane de. II. Santos, Elzanir dos. III. Título.

UFPB/BC

CDU 37

Livro aprovado para publicação através do Edital N° 01/2020/Editora Universitária/ UFPB – Programa de Publicação de E-books.

EDITORA UFPB

Cidade Universitária, Campus I
Prédio da Editora Universitária, s/n
João Pessoa – PB
CEP 58.051-970
<http://www.editora.ufpb.br>
E-mail: editora@ufpb.br
Fone: (83) 3216.7147

Dedicamos esse e-book à professora
Patrícia Batista Bezerra Ramos (In Memoriam) que,
através de sua disponibilidade, entusiasmo e
dedicação à Educação, tanto nos inspirou.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO

Elzanir dos Santos	
Nadia Jane de Sousa	8

1. A RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O TORNAR-SE PROFESSOR(A): A VOZ DOS(AS) LICENCIANDOS(AS)

Elzanir dos Santos	
Nádia Jane de Sousa	12

2. A RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA PERCEPÇÃO DOS(DAS) ESTUDANTES DE PEDAGOGIA DA UFPB

Camila de Lourdes Cavalcanti Paiva	
Cláudia Maria de Lima	
Rayssa Maria Anselmo de Brito	26

3. PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA PERSPECTIVA DA GESTÃO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Patrícia Batista Bezerra Ramos	37
--------------------------------------	----

4. DO CANTINHO DA LEITURA ÀS ASAS DA IMAGINAÇÃO: VIVÊNCIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Keliane Lachietti Veira de Melo	
Rayssa Maria Anselmo de Brito	47

5. CORPOREIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: VIVÊNCIAS E EXPERIÊNCIAS NO PROGRAMA DA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

Talita Farias Silva	
Rayssa Maria Anselmo de Brito	57

6. ECOLOGIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONHECENDO AS PLANTAS DA NOSSA TERRA

Priscila Simões Gomes	
Rayssa Maria Anselmo de Brito	68

7. O USO DA LITERATURA INFANTIL PARA O DESENVOLVIMENTO DOS(AS) ALUNOS(AS)	
Cleoneide Fernandes de Amorim Rocha	
Camila de Lourdes Cavalcanti Paiva	79
8. RELAXAMENTO INFANTIL: OS BENEFÍCIOS DE INTRODUIZIR TÉCNICAS DE MEDITAÇÃO NA ROTINA ESCOLAR	
Bárbara Léia Lopes de Sousa	
Camila de Lourdes Cavalcanti Paiva	87
9. PLANEJAR E AVALIAR SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS: RELATOS E REFLEXÕES DE EXPERIÊNCIAS NA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA	
Adriana Marcelino de Almeida	
Cláudia Maria de Lima	98
10. POR UMA IDENTIDADE NEGRA NA EEBAS/UFPB: REFLEXÕES A PARTIR DE LITERATURAS NEGRAS	
Isabelle dos Santos	
Cláudia Maria de Lima	106
11. AÇÕES DE CINECLUBE NA EEBAS/UFPB: RELATOS DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA	
Lucille Patriota Pordeus	
Wagner Laranjeiras dos Santos	
Cláudia Maria de Lima	115
SOBRE OS(AS) AUTORES(AS)	124

APRESENTAÇÃO

Constituir-se professor é um processo desafiante, já que atravessado, entre outros fatores, por questões sociais, políticas e pedagógicas. Assim, seu caráter multidimensional reflete a teia de relações que o constituem, tornando a construção da identidade docente uma tarefa complexa.

Tais aspectos foram considerados quando assumimos o compromisso de coordenar o Núcleo de Pedagogia do Programa Residência Pedagógica (PRP) e apresentar nuances das ações e reflexões desenvolvidas nesse contexto, a partir do conjunto de artigos que compõem este e-book.

Essa coletânea é, portanto, fruto do trabalho realizado pelos(as) alunos(as) residentes, sob orientação de suas respectivas preceptoras, docentes da Escola de Educação Básica da Universidade Federal da Paraíba, instituição que acolheu o PRP/Núcleo do curso de Pedagogia, sob a nossa coordenação.

Os artigos refletem, nessa ótica, a riqueza e diversidade de olhares, ideias, ações, atividades, experiências e aprendizagens que constituíram o trabalho, que teve como pressupostos o diálogo, a coletividade, a parceria e o respeito aos saberes dos sujeitos envolvidos no trabalho realizado na Escola-campo do PRP. Assim, o livro compõe-se de onze trabalhos, os quais serão apresentados a seguir.

No primeiro capítulo, intitulado **A RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O TORNAR-SE PROFESSOR(A): A VOZ DOS(AS) LICENCIANDOS(AS)**, as autoras enfocam o papel da coordenação pedagógica e os caminhos encontrados para o desenvolvimento do trabalho na RP. A partir dos relatórios dos(as) residentes, são analisados os enunciados que evidenciam a interrelação teórico-prática, como dimensão norteadora das atividades constituintes do PRP e sua contribuição para a construções identitárias docentes.

Já o segundo capítulo, que tem como título **A RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA PERCEPÇÃO DOS(AS) ESTUDANTES DE PEDAGOGIA DA UFPB**, apresenta reflexões resultantes de análises de um questionário respondido pelos(as) estudantes, quando decorrido o primeiro semestre do PRP. As análises pautam-se nos desejos e expectativas dos(das)residentes do curso de Pedagogia da UFPB quanto ao PRP, na relação entre a formação e a prática pedagógica e na avaliação dos(as) licenciandos(as) sobre o Programa Residência Pedagógica.

PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA PERSPECTIVA DA GESTÃO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES é o terceiro capítulo do livro, e tem como objetivo discutir o papel da gestão escolar no contexto do Programa Residência Pedagógica (PRP). Nele, a autora argumenta que a Escola-campo, parceira no PRP, tem como princípio constitutivo consolidar-se como “espaço para o desenvolvimento de ações que envolvem ensino, pesquisa e extensão, considerando a criança enquanto protagonista no processo de ensinar e aprender”.

DO CANTINHO DA LEITURA ÀS ASAS DA IMAGINAÇÃO: VIVÊNCIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL é o quarto capítulo e apresenta duas experiências de atividades com leitura, descrevendo as suas etapas, a reação das crianças envolvidas nessa prática e a importância do(a) professor(a) como mediador(a) e incentivador(a) da leitura.

Sob o título **CORPOREIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: VIVÊNCIAS E EXPERIÊNCIAS NO PROGRAMA DA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA**, o quinto capítulo aborda uma discussão sobre o tema da corporeidade, a partir de documentos, tais como a Base Nacional Curricular Comum – BNCC (2017) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (2010) e apresenta reflexões acerca de algumas vivências realizadas na Educação Infantil as quais compuseram o projeto de ação, junto ao Programa da Residência Pedagógica.

O sexto capítulo, intitulado **ECOLOGIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONHECENDO AS PLANTAS DA NOSSA TERRA**, está estruturado trazendo uma reflexão sobre a importância e contribuição de uma

educação ambiental no campo da educação infantil, apresentando as etapas que constituíram a sequência didática vivenciada e as aprendizagens dela resultantes.

O sétimo capítulo, **O USO DA LITERATURA INFANTIL PARA O DESENVOLVIMENTO DOS(AS) ALUNOS(AS)**, tem como objeto de análise a realização de experiências didáticas que intencionaram desenvolver a oralidade dos(as) alunos(as) do quarto ano de Ensino Fundamental, por meio de contos e recontos de histórias infantis. Assim, de forma breve, discorre acerca da literatura infantil e seu papel na escola; em seguida, traz a descrição e análise das oficinas realizadas.

As autoras do oitavo capítulo, **RELAXAMENTO INFANTIL: OS BENEFÍCIOS DE INTRODUIR TÉCNICAS DE MEDITAÇÃO NA ROTINA ESCOLAR**, relatam a experiência desenvolvida, a partir da utilização de técnicas de relaxamento junto alunos(às) do primeiro ano do ensino fundamental da Escola-campo da RP, descrevem as técnicas de relaxamento, destacando sua importância, elencam alguns fatores geradores de problemas de ansiedade, bem como os benefícios de se praticar atividades que visam o relaxamento.

O nono capítulo, intitulado **PLANEJAR E AVALIAR SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS: RELATOS E REFLEXÕES DE EXPERIÊNCIAS NA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA**, põe em relevo algumas reflexões sobre planejamento e avaliação de sequências didáticas desenvolvidas ao longo das atividades da RP, bem como os saberes construídos pelos(as) licenciandos a partir de suas práticas educativas.

Este capítulo, denominado **POR UMA IDENTIDADE NEGRA NA EEBAS/UFPB: REFLEXÕES A PARTIR DE LITERATURAS NEGRAS**, constitui o décimo capítulo. Suas autoras narram vivências pedagógicas a partir de quatro obras literárias que remetem ao universo negro e à formação de identidades antirracistas. O plano, efetuado na escola-campo, com os(as) alunos(as) do quarto ano do ensino fundamental, teve como objetivo discutir as relações étnico-raciais a partir de livros de literaturas infanto-juvenis.

O décimo primeiro capítulo, **AÇÕES DE CINECLUBE NA EEBAS/ UFPB: RELATOS DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA**, apresenta resultados e análises das ações de cineclube vivenciadas numa turma de 4º ano do Ensino Fundamental. Assim, os atores caracterizam inicialmente o Programa e a Escola-campo, relatam as experiências com o projeto Cineclube e, por fim, discutem teoricamente a importância do cinema na Educação Básica.

Elzanir dos Santos
Nadia Jane de Sousa
(Organizadoras)

1

PARA O TORNAR-SE PROFESSOR(A): A VOZ DOS(AS) LICENCIANDOS(AS)

Nádia Jane de Sousa
Elzanir dos Santos

1 INTRODUÇÃO

O Núcleo de Pedagogia do Programa Residência Pedagógica (PRP) contou com duas coordenadoras¹ em sua primeira edição. O trabalho foi pautado por princípios éticos e políticos comuns e na defesa da reflexão e do diálogo, da colaboração, da troca e respeito aos conhecimentos que compõem o capital cultural de todos os sujeitos envolvidos no processo de planejamento e execução das ações constituintes do Programa. Buscamos, em todo o percurso, contribuir para uma formação comprometida com modos de ser, pensar e fazer, alinhados com uma educação que favoreça a construção de modos de saber mais democráticos.

Dentre os fundamentos didáticos-pedagógicos que guiam os processos formativos, refletimos nesse texto acerca de três elementos que orientaram as escolhas que conduziram o trabalho da coordenação da RP/Núcleo Pedagogia, a saber: a construção da identidade docente, indissociabilidade entre teoria e prática e o sujeito como centro do processo de ensinar e aprender.

1 De agosto de 2018 à agosto de 2019, foi coordenado pela professora Dra. Nádia Jane de Sousa; desse período, até o encerramento, em janeiro de 2020, pela professora Dra. Elzanir dos Santos.

Servindo como base para nossas reflexões, trazemos à luz as escritas dos relatórios dos(as) alunos(as) residentes, no tocante ao relato das atividades experimentadas na Escola de Educação Básica da Universidade Federal da Paraíba (EEBAS/UFPB), instituição que acolheu o PRP/Núcleo do curso de Pedagogia. Tal escolha justifica-se por considerarmos que as experiências apresentadas revelam que a identidade docente se engendra cotidianamente, a partir de escolhas teóricas que se refletem nas opções didáticas/metodológicas postas nos planejamentos e na execução dos mesmos realizadas pelos(as) residentes.

Desse modo, dividimos o texto em três partes: na primeira, discorremos acerca do papel da coordenação pedagógica e os caminhos encontrados para o desenvolvimento do trabalho na RP; em seguida, apontamos nos relatórios os elementos que indicam a busca por uma interrelação teórico-prática refletida nos planos elaborados e na efetivação dos mesmos; por fim, refletimos sobre os desafios presentes no processo de formação docente que acompanharam o exercício da atividade da coordenação pedagógica.

2 A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA DO PRP/NÚCLEO PEDAGOGIA: MEDIAÇÕES E REFLEXÕES DO FAZER DOCENTE

O trabalho de um(a) coordenador(a) pedagógico(a) trata-se de uma “tarefa formadora, articuladora e transformadora” (GARRIDO, 2009, p. 09). Assim, promover as condições para que os(as) envolvidos(as) no processo de formação docente possam refletir, propor, aperfeiçoar e avaliar suas práticas pedagógicas, torna essa função desafiadora e fundamental, quando tem como objetivo central a ampliação e o fortalecimento de saberes que envolvem os processos de ensinar e aprender.

Imbuídas de tais objetivos, assumimos o compromisso e o desafio de coordenar as ações que envolveram o PRP/Núcleo Pedagogia. Nesse sentido, nosso trabalho se enveredou em três direções: 1. Mediar as relações entre os participantes do programa (residentes, preceptoras, instituição parceira (EEBAS), coordenação geral da RP na UFPB); 2. Organizar e oferecer subsídios para reflexão acerca de questões pertinentes ao fazer docente; 3. Estimular a troca de experiência e a proposição de alternativas, coletivas e individuais, às questões relativas ao cotidiano escolar.

Formado por 24 alunos(as)² e 03 preceptoras, o Núcleo de Pedagogia da RP era caracterizado pela diversidade de interesses, não apenas em relação ao campo de atuação (Educação Infantil e Ensino Fundamental), mas especialmente na abrangência de temas que envolve o fazer didático-pedagógico nessas etapas educativas.

Assim, a mediação entre distintas perspectivas e direcionamentos se deu através de reuniões periódicas, ora com a totalidade do grupo, ora com parte dele, tratando de questões relativas às demandas burocráticas do programa, bem como discutindo e norteando as ações a serem implementadas na EEBAS. Nesses encontros, estimulávamos posicionamentos e decisões coletivas, num processo contínuo e dinâmico de, partindo da realidade vivenciada, agir sobre ela, para em seguida retomar a reflexão, readequando e aperfeiçoando as intervenções realizadas.

Tais movimentos também eram realizados com as preceptoras, que, num processo dialógico, traziam-nos demandas específicas e gerais relativas ao seu papel junto aos(às) residentes.

Seguimos tais perspectivas ao propor e realizar encontros de estudos, oficinas, seminário, dentre outras atividades, escolhidas a partir das necessidades do grupo, sendo diversos os temas abordados; em comum estava a necessidade de compreender os meandros da

2 O Núcleo Pedagogia da RP concluiu o programa com 21 alunos(as).

complexa realidade escolar, na busca de alternativas para os desafios postos ao fazer docente.

Tais proposituras serviram de subsídios e fundamentos para que o grupo elaborasse e desenvolvesse projetos e sequências didáticas vivenciadas com as crianças da EEBAS.

3 A FORMAÇÃO DOCENTE E O COTIDIANO ESCOLAR: ELEMENTOS DA INTERRELAÇÃO TEORIA-PRÁTICA E PROCESSOS IDENTITÁRIOS DOCENTES

Neste momento iremos discutir, a partir dos relatórios dos(as) residentes, aspectos da formação e dos processos identitários docentes dos(as) licenciandos(as)/residentes, enfocando contribuições das ações desenvolvidas na Residência Pedagógica, no tocante à relação entre teoria e prática. Conforme enunciado no Edital CAPES nº 06/2018, tal aspecto consubstancia-se em um dos pilares do Programa, o qual objetiva:

Aperfeiçoar a formação dos discentes de cursos de licenciatura, por meio do desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática e conduzam o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente, utilizando coleta de dados e diagnóstico sobre o ensino e a aprendizagem escolar, entre outras didáticas e metodologias. (BRASIL, 2018, p. 01).

Destacamos que, apesar de o Edital não abordar o entendimento do que configura “teoria e prática”, bem como não mencionar a terminologia “identidade docente” ou “processos identitários”, gostaríamos de pontuar os pressupostos teóricos que norteiam nossa reflexão no presente artigo.

Em nossa compreensão, “processos identitários docentes” dizem respeito a uma construção no tempo, dinâmica, não linear, multifacetada e polifônica a qual constitui-se no diálogo entre o eu e os outros, o eu e o mundo. Souza, referindo-se às construções identitárias docentes, reitera que elas resultam

de um processo constante de reelaboração ao longo da vida profissional, em diferentes e sucessivas fases, que se iniciam na opção pela profissão, passam pela formação inicial e, de resto, por toda a carreira do professor, incorporando as experiências enquanto opções, práticas, continuidades e descontinuidades (SOUZA, 2008, p. 42).

Um componente fundamental à identidade docente são os saberes, originados em diversos tempos e espaços, construídos e reconstruídos permanentemente. São denominados “saberes da docência” (PIMENTA, 2005; TARDIF, 2005). Nesta ótica, apontamos três dimensões fundamentais: o saber da experiência, o conhecimento e o saber pedagógico.

Assim, os três tipos de saberes podem ser definidos da seguinte forma: a) *da experiência* – seria aquele apreendido pelo professor, desde quando aluno, com os(as) professores(as) que foram significativos(as) em sua vida escolar, bem como os saberes que foram produzindo a partir de um processo de reflexão sobre sua prática; b) *do conhecimento* – abrange os conteúdos produzidos historicamente pela ciência e mediados pela escola, aos(às) alunos(as); c) *dos saberes pedagógicos*, aqueles que contemplam a questão do conhecimento, juntamente com o saber da experiência e dos conteúdos específicos e que são construídos a partir das necessidades pedagógicas reais. Têm como centralidade o ensino, suas relações, objetivos, metodologias e diversos outros aspectos que exercem influência sobre o ato pedagógico.

Com efeito, a ação docente compõe-se por saberes teórico-práticos advindos de diversas fontes e operacionalizados pelos(as)

professores(as) para formular a prática pedagógica. Constituem-se saberes postos em movimento na ação permanente do fazer-se professor(a), na construção de sua identidade.

A formação inicial ocupa lugar de destaque na apropriação e reflexão, não somente acerca dos saberes da docência, mas igualmente, sobre os princípios éticos, as maneira de ser, de fazer e de pensar próprios da profissão. Segundo Nascimento (2007, p.208), é durante este processo que

deve realizar-se uma socialização profissional, pelo menos de forma antecipatória, promovendo o conhecimento da realidade da profissão e permitindo o confronto e a (re) elaboração das representações profissionais, incluindo a imagem da profissão e de si próprio relativamente à profissão.

Portanto, é na formação inicial que os(as) formandos(as) compreendem, de forma sistemática, a natureza, a complexidade, o caráter inacabado, incerto e exigente do ofício que irão desempenhar. Segundo Zeichner (2008, p. 546),

os professores precisam saber o conteúdo acadêmico que são responsáveis por ensinar e como transformá-lo [...]. Precisam saber como aprender sobre seus estudantes [...]. Os professores também precisam saber como explicar conceitos complexos, conduzir discussões, como avaliar a aprendizagem discente, conduzir uma sala de aula e muitas outras coisas.

Assim, os Cursos de Licenciatura, ao assumirem o compromisso com a formação de futuros(as) professores(as) devem proporcionar situações que favoreçam aos(às) licenciandos(as) experimentar a indissociação entre teoria e prática, consubstanciada numa *práxis*, isto é, na articulação ação-conhecimento-transformação da realidade (PIMENTA, 2013).

A Residência Pedagógica, apesar de inúmeras lacunas em seu processo, favoreceu, em nossa avaliação e dos(as) discentes/residentes, algumas destas situações e oportunidades, em face de contemplar, no planejamento e execução das atividades, a escola e seu cotidiano, como *locus* privilegiado de formação, aliando estudo, planejamento, ação e reflexão.

Nesta ótica, segundo Nóvoa (2003, p.05), a Universidade tem papel fundamental na formação de professores(as). Para ele,

a bagagem essencial de um professor se adquire na escola, através da experiência e da reflexão sobre a experiência. Esta reflexão não surge do nada, por uma espécie de geração espontânea. Tem regras e métodos próprios.

Desta forma, a formação inicial e continuada, segundo o autor, deve acontecer tendo como espaço/tempo privilegiado a escola, na medida em que as práticas aí desenvolvidas sejam objeto de reflexões, de teorizações e de mudanças, quando assim se julgar necessário.

As análises dos depoimentos colhidos a partir dos relatórios das atividades dos(as) residentes, reiteram tais argumentos.

4 ATIVIDADES DA RP E OS SENTIDOS DO FAZER DOCENTE EXPERIMENTADOS PELOS(AS) RESIDENTES NA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO

Em seus depoimentos, os(as) estudantes avaliam as potencialidades de suas experiências no decorrer do projeto da RP e evidenciam, dentre outros aspectos, a oportunidade de efetivamente vivenciarem a docência, protagonizando o ensino – em colaboração com as preceptoras e os(as) colegas-, ao mesmo tempo em que era possível relacionar os conhecimentos apreendidos com as ações pedagógicas. O enunciado, a seguir, é elucidativo:

a oportunidade de ser protagonista do processo de ensino-aprendizagem em uma turma de alunos sem ter finalizado o curso é enriquecedor e nos proporciona colocar em prática todo o aprendizado teórico-metodológico aprendido na academia (disc. 1).

De fato, a imersão dos(as) licenciandos(as) na aprendizagem da profissão, configura-se formação quando lhes é permitido vivenciar as situações do cotidiano pedagógico de forma engajada, de modo que se percebam partícipes e responsáveis pelos efeitos de suas ações. É somente atuando como sujeitos do processo que a identidade docente se constrói, afinal, a “formação é de quem se forma” (NÓVOA, 2010).

A dimensão reflexão-ação-reflexão constituiu outro aspecto relevante do trabalho desenvolvido nas atividades da Residência Pedagógica. A discente 3 reitera que:

Em relação às outras atividades presentes no plano, buscava avaliar minha prática junto com a professora; ao final da regência questionava se tinha desenvolvido bem, se precisava melhorar em algum aspecto e a partir desse feedback, melhorava a minha atuação em sala de aula (disc.3).

Nesta direção, defendemos que os cursos de formação inicial devem fortalecer um paradigma de formação no qual seja possível uma teorização das práticas formativas, via reflexão do(a) futuro(a) professor(a) sobre o seu próprio processo formativo, incluindo aí suas práticas. Segundo Freire (1996, p. 13), “a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação teoria/prática sem a qual a teoria pode ir virando blablá e a prática, ativismo”.

A relação com as preceptoras, dimensionada pela capacidade de acolhimento aos(às) residentes e aos seus saberes, a ética e o compromisso profissionais, foram, na ótica dos(as) alunos(as), essenciais nas aprendizagens sobre o tornar-se professor(a).

Em particular, a prática pedagógica da preceptora nos impulsionou a pensar a educação, nosso processo de formação e a participação no programa de maneira crítica, fortalecendo perspectivas e práticas emancipadoras enquanto docentes em formação (disc.3).

Neste entendimento Nóvoa (2019, p. 09) defende que o conhecimento específico das disciplinas sobre os temas em Educação, através dos componentes curriculares da Psicologia, Filosofia, Didática, dentre outros, são insuficientes se não estiverem em sintonia com “o conhecimento profissional docente, com o conhecimento e a cultura profissional dos professores”. E vai além, afirmando que é preciso efetivar uma maior presença da profissão na formação, devolvendo “a formação de professores aos professores” (NÓVOA, 2009, p. 37).

O cotidiano do fazer docente é atravessado por dilemas, desafios, conflitos que exigem decisões, muitas vezes, imediatas, inscrevendo-o como uma atividade cuja capacitação para exercê-la exige inúmeros conhecimentos, habilidades e capacidades. Isso implicará diretamente na aptidão para deliberar e encontrar estratégias para a solução dos desafios que emergirão na sua atuação futura como docente. O depoimento a seguir nos diz sobre isso:

Percebemos que em uma escola sempre haverá conflitos internos e externos e que depende de nós buscar solução e seguir com nossos planejamentos; são momentos como esses que nos deixam mais fortalecidos e preparados para enfrentar os desafios e criar daí nossa identidade docente, que tipo de professor eu gostaria de ser (disc.5).

Vale destacar ainda, que o depoimento sublinha, dentre outros aspectos, a dimensão política concernente à profissão docente. Isto, porque através das ações e decisões tomadas, demarca-se intencionalidades, posturas e atitudes, as quais irão resultar em, além de

um modo de fazer, um modo de ser, que terá consequências sobre a vida dos(as) alunos(as). Portanto, segundo Flores (2010, p. 128),

ensinar implica a “aquisição de destrezas e de conhecimentos técnicos”, mas também pressupõe um “processo reflexivo e crítico (pessoal) sobre o que significa ser professor e sobre os propósitos e valores implícitos nas próprias ações e nas instituições em que se trabalha.

Outra estudante assinala a importância de uma formação que possibilite conhecer e refletir acerca dos diversos fatores que influenciam o trabalho pedagógico e a aprendizagem:

Foi possível conhecer o cotidiano escolar, refletir [sobre] as práticas pedagógicas e organizativas da escola-campo e visibilizar problemáticas que impactam diretamente no fazer pedagógico e na aprendizagem em sala de aula. (disc.3).

Portanto, a imersão no cotidiano da escola mostrou-se um contexto promissor e que contribuiu para que os(as) licenciandos(as) apreendam uma visão de totalidade, superando uma visão fragmentária e equivocada pautada na compreensão de que os problemas, dificuldades e desafios da sala de aula e do processo de ensino e aprendizagem, encerram-se neles mesmos.

Nesta abordagem, destacamos ainda, que intencionando o conhecimento mais aprofundado e ampliado, por parte dos(as) licenciandos, acerca da complexidade do ato pedagógico, é necessária uma imersão por um tempo contínuo e mais ou menos prolongado, para que seja possível a vivência e compreensão dos contextos. Esta continuidade e o prolongamento das experiências na escola, campo de atuação dos(as) residentes, foi crucial porque favoreceu a

construção da nossa autonomia e práxis docente, por nos colocar em contato por grande tempo, tanto com a realidade escolar, quanto com profissionais extremamente capacitadas, apaixonadas e que gozam de boas condições de trabalho (disc.2).

E ela ainda acrescenta:

Foi através da inserção e contato frequente com os professores e alunos, que elaboramos um projeto semestral que fosse de acordo com os contextos e anseios das crianças (disc.2).

O segundo depoimento aponta ainda a imprescindível articulação entre o planejamento de atividades e as necessidades das crianças, resultantes desta permanência na escola por um tempo mais largo. Outra estudante reforça esta assertiva:

Essa experiência da imersão da escola me ajudou a ter o conhecimento das subjetividades dos alunos, como alcançar os interesse de cada um, como planejar uma aula em que todos pudessem aprender no seu tempo, mas que conseguissem interagir com o que estava sendo posto (disc.4).

Nesta ótica, esta residente demonstra compreender que aprender sobre as crianças, suas necessidades de aprendizagem e seus interesses é uma exigência do processo de ensino e aprendizagem porque ele se consubstancia numa atividade de caráter relacional em que as heterogeneidades das realidades dos(as) educandos(as) assumem cada vez mais uma posição proeminente. Segundo Nóvoa (2009. p. 39),

As dificuldades levantadas pelos “novos alunos” (por aqueles que não querem aprender, por aqueles que trazem novas realidades sociais e culturais para dentro

da escola) chamam a atenção para a dimensão humana e relacional do ensino, para esse corpo-a-corpo diário a que os professores estão obrigados.

Assim, estar atentos(as) às diversidades culturais, de aprendizagens, de valores e expectativas manifestadas pelos(as) educandos é crucial, se quisermos que a aprendizagem seja possível a todos(as).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Finalmente, pontuamos que o Projeto da Residência Pedagógica, apesar dos desafios enfrentados, possibilitou, na ótica dos(as) residentes, inúmeras experiências positivas, particularmente no tocante à relação entre teoria e prática, contribuindo para as construções identitárias docentes. Foram destaque nos enunciados o apoio das preceptoras em todo o processo e a oportunidade de aquisição de um conhecimento mais ampliado do cotidiano escolar e dos seus sujeitos. Este aspecto favoreceu o planejamento e realização de atividades mais sintonizadas com os interesses das crianças. Além disso, os(as) licenciandos(as) apontam as situações de reflexão e avaliação das suas práticas como fundamentais ao seu crescimento como docente em formação.

Reiteramos, assim, a potencialidades do Programa em tela, para a construção da identidade docente dos(as) futuros professores(as) e defendemos, ao mesmo tempo, que ele seja inspirador, não “indutor”, de reformulações no Estágio Curricular dos Cursos de Licenciatura, e que as políticas educacionais de formação de professores caminhem no sentido de fortalecer orientações que primem pela necessária indissociação entre teoria e prática, superando discursos que priorizam um aspecto em detrimento de outro.

REFERÊNCIAS

BRASIL. EDITAL CAPES nº 06/2018 PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA, 2018. Disponível em: https://capes.gov.br/images/stories/download/editais/resultados/01082018_Resultado_0744166_RESULTADO_TERCEIRA_ETAPA_PAGINA_DA_CAPES.pdf. Acesso em: 10 de julho de 2020.

FLORES, Maria Assunção. Algumas reflexões em torno da formação inicial de professores. Porto Alegre: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. **Revista Educação**, vol. 33, núm. 3, set-dez, 2010, pp. 182-188. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=84816931003>. Acesso em: 25 de julho de 2020.

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

GARRIDO, Elsa. Espaço de formação continuada para o professor-coordenador. In.: BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira et all. (orgs.). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. São Paulo: Edições Loyola, 2009.

NASCIMENTO, Maria Augusta Vilalobos. Dimensões da identidade profissional docente na formação inicial. **Revista Portuguesa de Pedagogia**. Ano 41-2, pp 207-218, 2007. Disponível em: https://impactum-journals.uc.pt/rppedagogia/article/view/1647-8614_41-2_9/650. Acesso em: 15 de julho de 2020.

NÓVOA, António. **As novas disposições dos professores: a escola como lugar da formação**. 2003. Disponível em: http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/685/1/21205_ce.pdf. Acesso em 12 de julho de 2020.

NÓVOA, António. **Professores Imagens do futuro presente**. Educa: Lisboa, 2009. Disponível em: <https://www.colegiosantanna.com.br/>

formacao/downloads/Professores%20imagens%20do%20futuro%20presente%20-%20Leitura%20Congresso%202015.pdf. Acesso: 12 de julho de 2020.

NÓVOA, António. A formação tem passar por aqui: histórias de vida no Projeto Prosalus. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (org.). **O método (auto) biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

NÓVOA, António. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. **Educ. Real**. v. 44, no. 3, Porto Alegre, 2019, Epub Sep 12, 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2175-62362019000300402&script=sci_arttext. Acesso em 10 de julho de 2020.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PIMENTA, Selma Garrido. O estágio na formação de professores: unidade entre teoria e prática. **Cadernos de Pesquisa**, 2013. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/839>. Acesso: 17 de julho de 2020.

SOUZA, Elizeu Clementino de. (Auto)biografia, identidade e alteridade: modos de narração, escrita de si e práticas de formação na pós-graduação. **Revista Fórum**. Identidades. Ano 2, v. 4, p. 37-50, jul./dez. 2008.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2005.

ZEICHNER, Kenneth M. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Educ. Soc.** vol.29 no.103 Campinas May/Aug. 2008. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302008000200012&script=sci_arttext&tlng=pt. Acesso: 05 de julho de 2020.

2

A RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA PERCEPÇÃO DOS ESTUDANTES DE PEDAGOGIA DA UFPB

Camila de Lourdes Cavalcanti Paiva
Cláudia Maria de Lima
Rayssa Maria Anselmo de Brito

1 INTRODUÇÃO

O Programa Residência Pedagógica (PRP), núcleo do curso de Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), foi desenvolvido em parceria com a Escola de Educação Básica (EEBAS) da UFPB e contou com a atuação de duas coordenadoras, três preceptoras e vinte e quatro alunos(as)¹. Os(as) residentes atuaram na Educação Infantil (EI) e nos anos iniciais do Ensino Fundamental (EF) (subdivididos entre as turmas do ciclo de alfabetização e os anos finais – 4º e 5º anos), no decorrer de 18 meses (entre agosto de 2018 e janeiro de 2020).

O presente capítulo tem como objetivo apresentar reflexões resultantes de análises de um questionário formulado para avaliar a participação dos(as) residentes do curso de Pedagogia da UFPB no PRP, no qual constaram questões abertas e fechadas. O formulário foi encaminhado virtualmente aos(às) estudantes no décimo mês de vigência deste programa, período em que eles(as) estavam no meio do percurso, em decorrência do I Seminário do Programa Residência Pedagógica, com vistas a ressignificar novas práticas.

1 O PRP/Núcleo Pedagogia/UFPB finalizou com 21 alunos(as).

As narrativas e reflexões dos(as) estudantes sobre suas vivências no PRP serão descritas e examinadas a partir de reflexões acerca das seguintes questões: 1 – Quais são os principais interesses no Programa da Residência Pedagógica? 2 – O que compreendem acerca do Programa da Residência Pedagógica? 3 – Quais eram as expectativas em relação a este Programa? 4 – De que modo este programa tem contribuído para a formação enquanto futuro(as) pedagogo(as)? 5 – De que modo a formação em Pedagogia tem contribuído para ressignificar sua prática pedagógica? 6 – O que ressaltam como ponto positivo do Programa da Residência Pedagógica? 7 – Quais aspectos precisam ser melhorados? E por fim, 8 – Como contribuíram com o Programa da Residência Pedagógica?

O texto será desenvolvido da seguinte maneira: inicialmente apresentamos os desejos e expectativas dos(das) residentes do curso de pedagogia da UFPB quanto ao PRP; analisamos a relação entre a formação e a prática pedagógica à luz das falas dos(as) residentes; e, por fim, trazemos a avaliação dos(das) residentes sobre o programa residência pedagógica e as considerações finais.

2 OS(AS) RESIDENTES DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFPB: ENTRE DESEJOS E EXPECTATIVAS

O questionário aplicado aos(às) residentes² do núcleo do curso de Pedagogia da UFPB continha onze questões, oito abertas e três fechadas. Participaram do mesmo vinte e um estudantes. Desses, oito atuavam na EI; quatro, no ciclo de alfabetização, oito no 4º ano e um no 5º ano do ensino fundamental.

2 Como forma de preservar a identidade dos(as) participantes deste estudo, os(as) residentes, usaremos a letra R (Residente) + nº referente à sequência de sua resposta no questionário online.

Os(as) estudantes encontravam-se matriculados no sexto (42,9%), sétimo (38,1%) e oitavo (19%) períodos, tendo integralizado mais da metade do curso, de modo que as respostas ao questionário revelaram saberes já construídos ao longo de seus percursos formativos.

Dentre os interesses iniciais em participar do PRP a maioria dos(as) estudantes destacou o desejo de acompanhar a rotina de uma escola, qualificar seu fazer pedagógico, vivenciar práticas que contribuíssem para o aprimoramento de sua vida profissional, refletir sobre a identidade docente no cotidiano escolar e adquirir experiência no exercício da docência. Esses interesses ficam evidenciados na fala da R-21 quando deseja

que ao término deste programa eu possa ter adquirido uma experiência de sala de aula vinculada aos conhecimentos teóricos ao longo do meu processo de formação docente.

Além desses aspectos, a bolsa ofertada pelo programa é também apresentada como um incentivo à permanência no mesmo, uma vez que ela contribui na manutenção dos custos da formação. É o que nos diz R-21 ao afirmar que o subsídio é uma

contribuição fundamental para que se possa até mesmo dar continuidade ao curso de formação docente; é o meu caso, que dependo dessa bolsa para me manter no curso de Pedagogia.

Tal fala nos aponta indícios das condições materiais de alguns(mas) estudantes que necessitam de auxílio financeiro para prosseguir na sua formação.

Os(as) residentes também demonstraram através do questionário que possuíam expectativas positivas em relação à dimensão prática do PRP, já que, segundo eles(elas), havia uma grande lacuna em seu curso em relação a esta questão. Desse modo, apontaram interesse em

acompanhar a rotina de um(a) professor(a), compreendendo como o(a) mesmo(a) estabelece a relação entre a prática e a teoria no cotidiano escolar.

Assim é que para os(as) estudantes, o PRP tratou-se de um programa que teve por objetivo melhorar a formação dos(as) estudantes das licenciaturas, promovendo a articulação entre teoria e prática, além de incentivar projetos inovadores. Sobre o programa, os(as) alunos(as) assim se posicionaram:

É um programa que consiste na imersão planejada e sistemática do aluno de licenciatura em ambiente escolar (R-11, 2019);

Um programa que induz o aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura (R-12, 2019);

O Programa Residência pedagógica visa promover a conexão entre escola e universidade, para benefício de ambos: a escola tendo projetos diferenciados e renovando as ideias, os estudantes das licenciaturas proporcionando a formação prática articulada à teoria e da universidade que poderá utilizar as experiências do programa para reformulação do estágio obrigatório. (R-18, 2019).

Como podemos atestar, para os(as) residentes, o PRP não apenas contribuiu para a sua formação enquanto licenciandos(as), como também representou um ganho para a instituição que o(a) recebeu. Para eles(elas), o programa também se configurou como um instrumento de reflexão para repensar a estrutura dos estágios curriculares obrigatórios dos cursos de licenciatura.

3 A RELAÇÃO ENTRE A FORMAÇÃO E A PRÁTICA PEDAGÓGICA

Compreendendo que “os processos de concretização das tentativas de ensinar-aprender ocorrem por meio das práticas pedagógicas” (FRANCO, 2015, p. 604), vemos que a formação docente constitui-se num exercício de constante reflexão-ação sobre tais práticas, de modo que

As práticas pedagógicas se configuram na mediação com o outro, ou com os outros, e é esse outro que oferece às práticas seu espaço de possibilidade. (FRANCO, 2015, p. 601).

Nessa perspectiva, se encontravam os(as) residentes do curso de Pedagogia, as docentes e estudantes da educação básica, já que estavam inseridos(as) num processo de mútuo aprendizado.

Para Souza (2009, p. 8), a práxis pedagógica pode ser definida como uma:

[...] inter-relação de práticas de sujeitos sociais formadores que objetivam a formação de sujeitos que desejam ser educados (sujeitos em formação) respondendo aos requerimentos de uma determinada sociedade em um momento determinado de sua história, produzindo conhecimentos que ajudem a compreender e atuar nessa mesma sociedade e na realização humana dos seus sujeitos.

Nesta perspectiva, a prática pedagógica constitui-se como parte importante e de constante construção na/da formação docente, de modo que ela

não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. [...]

Práticas de formação que tomem como referência as dimensões colectivas contribuem para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção dos seus saberes e dos seus valores. (NÓVOA, 1995, p. 25).

Dessa forma, ao serem questionados(as) sobre a contribuição do PRP em suas formações enquanto futuros(as) pedagogos(as), bem como o suporte deste para a construção de suas práticas pedagógicas, os(as) residentes ressaltaram que:

O programa mudou minha visão com relação a alguns aspectos da vida docente, me fez sentir mais preparada para lidar com diferentes situações e repensar minhas práticas como futura pedagoga (R-10, 2019);

O programa contribui na medida que possibilita ao graduando a imersão no ambiente escolar, visando a vivência e experimentação de situações concretas do cotidiano escolar. (R-11, 2019)

Em ambas as falas ficam evidentes que para os(as) graduandos(as), este programa contribuiu diretamente em seus processos formativos, de modo que muitos(as) citaram a construção de suas identidades docentes à medida que foram percebendo as preferências no tocante às faixas-etárias dos(as) alunos(as) com os(as) quais se identificaram, bem como as áreas que apresentaram interesse em aprofundar.

As reflexões construídas no decorrer das disciplinas do curso de Pedagogia também exerceram papel fundamental para que pudessem problematizar as realidades encontradas no contexto escolar, de modo que R-5 afirma que:

A formação em Pedagogia me fez enxergar a escola fora da escola, a sociedade; a realidade dos alunos, me mostrou como elaborar o melhor plano, projeto e caminho a seguir no que se refere aos processos de

ensino e aprendizagem, tendo o aluno como centro, numa relação horizontal e num câmbio de experiências (R-5, 2019).

Podemos inferir, a partir desta fala, que a formação contribuiu para ampliar seu olhar perante os contextos sociais diversos situando o(a) aluno(a) no centro do processo de ensino-aprendizagem, ao mesmo tempo em que reconhece ser este um espaço de trocas de saberes em que professor(a) e aluno(a) aprendem e ensinam entre si (FREIRE, 1996).

4 AVALIANDO O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

Nesse questionário, os(as) estudantes também avaliaram os aspectos positivos e aqueles que necessitavam ser melhorados, bem como sinalizaram contribuições para o desenvolvimento do Programa.

As experiências mais significativas destacadas pelos(as) residentes foram as práticas, a partilha de vivências e o exercício crítico da docência na construção da práxis formativa. É o que pudemos identificar na fala abaixo:

As trocas de experiências dos residentes, as relações positivas com as preceptoras, as reuniões gerais e específicas e principalmente as idas à escola (R-2, 2019).

Conforme ressaltado, as trocas foram amplas e diversas, sejam na relação residente-residente, residente-preceptora, residente-coordenadora e residente-escola; isso nos revela o quanto significativas foram todas as partilhas vivenciadas.

Quanto à práxis formativa, os(as) residentes destacaram que o programa foi essencial para aprofundar os conhecimentos adquiridos no decorrer da formação inicial. Para a residente R-16:

Do programa, eu diria a oportunidade que estamos tendo, que é tão única. Onde aprenderíamos? Estágio? O estágio é tão superficial! Não aprendemos nada! Já o programa dá essa brilhante oportunidade. O trabalho que todos nós estamos desenvolvendo com muita união é outro ponto positivo (R-16).

Como evidenciado, a RP oportunizou uma imersão mais intensa na escola-campo, possibilitando a ressignificação de práticas que já haviam sido vivenciadas nos estágios obrigatórios do curso.

Indagados sobre os aspectos a serem melhorados no programa, foram destacados a importância da participação dos(as) residentes nas diversas etapas e modalidades de ensino e a necessidade de mais estudos.

Dos(as) vinte e um residentes que responderam ao questionário, cinco não sugeriram nenhum aspecto a ser melhorado no programa.

Quanto às atividades de leituras, discussões de textos e formações, a residente R-08 destaca que:

Deveriam haver mais estudos (teoria). Entendo que a prática é importante para a formação, mas a teoria serve como auxílio para enfrentarmos situações que vivenciamos em sala de aula (R-8, 2019).

O aprofundamento teórico e a relação teoria-prática são necessárias à ação docente, o que nos faz entender que os(as) futuros(as) pedagogos(as) conseguem compreender a indissociação entre ambas.

Um último aspecto destacado refere-se à organização de algumas regras do programa, definidas por seu órgão propositor, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Vejamos o que evidencia a fala a seguir:

As regras impostas pela CAPES aos residentes como um todo. Principalmente em relação à devolução das bolsas, em caso de desistência, penso que deveria ser avaliado

cada caso [...]. Não vejo motivos para essa devolução tendo em vista que a pessoa teve gastos com transporte, alimentação entre outras despesas adicionais durante sua participação no programa (R-21, 2019).

Para a residente a devolução da bolsa quando da desistência do(a) aluno(a), tratou-se de um equívoco, especialmente quando haviam cumprido as exigências do programa até o momento de seu desligamento.

Quando estimulados(as) a avaliar acerca da contribuição para o Programa, os(as) residentes ressaltaram o engajamento, comprometimento e participação, como podemos observar na fala abaixo:

Acredito ter me engajado nos projetos propostos, elaborando práticas que pudessem ter um impacto real na vida dos estudantes, baseado no que observamos que eles (as) precisam (R-7, 2019).

Assim, o engajamento no programa representa para os(as) residentes a busca de práticas que tenham impactos na vida dos(as) alunos(as) da educação básica, como observado nas falas a seguir:

Tenho trabalhado com a educação para a conscientização cidadã, a criticidade e o respeito às diferenças e pluralidades (R-5, 2019);

Tenho tentado oportunizar momentos: de trocas de ideias, fruição, criação, construção de conhecimentos, convivência, experiências, autoavaliação, criticidade e reflexão das crianças a partir de diferentes propostas (R-18, 2019).

O comprometimento dos(as) residentes na execução do programa, contribuindo com o cotidiano da EEBAS, demonstrou que estão mobilizados(as) para produzirem mudanças na educação, através de ações que envolvam o trabalho colaborativo, o protagonismo dos(as) alunos(as) e a interação entre seus pares.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao término deste exercício reflexivo e uma vez tendo concluído nossa participação nesta primeira edição do Programa da Residência Pedagógica, somamo-nos às falas dos(as) residentes no reconhecimento da validade deste em nossos processos formativos, considerando que também nos foi um exercício de grande aprendizado acompanhar os(as) graduandos(as) durante suas imersões em nosso cotidiano escolar.

Considerada como uma “Especialização dentro do curso de Pedagogia” por uma das residentes, a RP oportunizou vivências mais próximas de questões inerentes à formação e prática dos(as) futuros(as) pedagogos(as).

Sendo assim, a mobilização de habilidades e aprendizagens significativas para a docência, a experiência intensa de vivências práticas, as orientações e reflexões ao longo do processo de planejamento e execução dos planos constituíram-se em aspectos que destacamos como positivos, corroborados pelos(as) residentes durante o questionário aplicado.

Também ressaltamos que a experiência da RP possibilitou uma crítica ao estágio curricular obrigatório do curso de Pedagogia da UFPB, sendo apontado pelos(as) residentes a necessidade de mudança do mesmo, especialmente no que diz respeito à carga-horária no contexto escolar.

Por fim, vemos que o PRP contribuiu no processo de construção identitária dos(as) residentes de modo que os(as) mesmos(as) afirmaram estar mais preparados(as) para o exercício profissional.

Como sabemos, muitos são os desafios vivenciados pelos(as) docentes em nosso cenário educacional brasileiro. Contudo, ressaltamos que iniciativas como este programa, podem contribuir para a formação de profissionais mais reflexivos e críticos acerca de suas próprias práxis pedagógicas.

Deste modo, encerramos aqui reafirmando o lugar da formação docente contínua e dialogada como sendo o caminho para enfrentar os desafios encontrados no espaço escolar, bem como instrumento para o fortalecimento do nosso processo de construção identitária.

REFERÊNCIAS

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações. **Educação e Pesquisa** [online]. v. 41, n. 3, 2015, p. 601-614.

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

NÓVOA, António. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, e 84910, 2019.

3

PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA PERSPECTIVA DA GESTÃO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Patrícia Batista Bezerra Ramos

1 INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo discutir o papel da gestão escolar no contexto do Programa Residência Pedagógica (PRP), que foi desenvolvido na Escola de Educação Básica (EEBAS) da Universidade Federal da Paraíba nos anos de 2018 e 2019.

Na organização desta discussão seguiu-se os seguintes pontos:

1. Exposição da escola campo do Programa Residência Pedagógica;
2. Objetivos do Programa Residência Pedagógica: caminhos do trabalho no contexto escolar;
3. Gestão escolar e PRP: percurso e ações.

2 ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA: HISTÓRIA E ORGANIZAÇÃO

A Escola de Educação Básica (EEBAS) é uma instituição federal de ensino da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) vinculada ao Centro de Educação (CE). Criada em 1988, começou a funcionar em 1990 como Centro de Convivência Infantil destinado aos filhos(as) de servidores,

estudantes e comunidades circunvizinhas, conforme consta no Projeto Pedagógico Curricular (PPC) da EEBAS (2018).

Em 2010, essa instituição formaliza-se como Escola de Educação Básica, oferecendo, mesmo que de forma gradual, além da Creche e Pré-escola, as séries iniciais do Ensino Fundamental.

Atualmente, a EEBAS atende a crianças do Infantil III (Crianças de 3 anos de idade) até o quinto ano das séries iniciais do Ensino Fundamental e constitui-se como um espaço de desenvolvimento do ensino, da pesquisa e da extensão buscando sempre a articulação com unidades e departamentos da UFPB.

A organização pedagógica curricular da EEBAS é orientada pelo seu PPC, aprovado em 2018. Neste documento, encontram-se as diretrizes e concepções que orientam as práticas educacionais da instituição.

Numa perspectiva organizativa do trabalho pedagógico, vale destacar a importância de um Projeto Pedagógico Curricular na escola, já que

(...) é fundamental que as instituições educacionais de forma geral, elaborem as próprias propostas pedagógicas, pautadas na realidade social atual, com a participação efetiva das pessoas que compõem o fazer escolar, juntamente com as famílias e as crianças inseridas na diversidade brasileira, acolhendo, assim, realidades extremamente diferenciadas. (PPC/EEBAS, 2018, p. 10).

Assim, o PPC da instituição deve refletir as concepções e ações do coletivo da escola sendo um documento orientador, organizador e delineador das práticas possibilitando a visualização dos objetivos e princípios epistemológicos e didáticos que subsidiam a estrutura curricular, garantindo um espaço que assegure os direitos das crianças e suas infâncias.

Em seu documento, a EEBAS expõe como princípio o compromisso social com uma educação de qualidade primando por propostas significativas e contextualizadas que possibilite a formação crítica e reflexiva dos sujeitos aprendentes.

Outro elemento de destaque é a relação entre o ensino, a pesquisa e a extensão como pilares organizativos da EEBAS. Sobre isso, afirma em seu PPC (2018) que

O espaço escolar, a sala de aula, o processo de aprendizagem e outros componentes do fazer educativo são vivenciados nas relações teóricas e práticas, constituindo inúmeros objetos de pesquisa e de proposições à inovação acadêmica e tecnológica (p. 11).

Nesta perspectiva, vale destacar que a EEBAS configura-se enquanto um lugar privilegiado de ações que busca a aproximação entre a teoria e a prática. Porém, para uma relação de qualidade entre os três pilares que sustentam o trabalho das universidades federais brasileiras (o ensino, a pesquisa e a extensão), é necessário um diálogo entre a escola e o programa ou projeto a ser desenvolvido, para que os objetivos e ações sejam realizados em unidade à proposta pedagógica da Instituição.

Na proposta pedagógica da EEBAS, a criança é concebida enquanto sujeito de direitos, ser histórico, construtor de conhecimento e de História, centro do processo de ensinar e aprender.

Neste bojo, as práticas educativas nessa instituição são organizadas de forma sistemática, diversificada, contextualizada, interativa e planejada a partir de situações de cuidado, educação e brincadeira, inserindo as crianças em vivências desafiadoras e cheias de significado.

Neste contexto, num processo marcado pela intencionalidade educativa, o docente é essencial, sendo papel do mesmo, "(...) selecionar, organizar, refletir, planejar, mediar e monitorar o conjunto das práticas e interações" (PPC/EEBAS, 2018, p. 49).

Portanto, a EEBAS se configura como espaço para o desenvolvimento de ações que envolvem ensino, pesquisa e extensão, considerando a criança enquanto protagonista no processo de ensinar e aprender. Tais princípios e fundamentos norteiam programas e projetos da/na instituição, em estreita articulação com o compromisso em promover ações formativas para/com as crianças.

3 PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: OBJETIVOS E RELAÇÃO COM A ESCOLA

A EEBAS é uma instituição que tem se caracterizado como escola-campo para estágios e/ou o desenvolvimentos de propostas pedagógicas variadas. É assim que em sua dinâmica pedagógica acolhe projetos desenvolvidos na UFPB, a exemplo do Programa de Bolsas de Extensão (PROBEX), o PROLICEN (Programa de Licenciatura), entre outros. Essa relação é importante para o desenvolvimento da relação entre o ensino, a pesquisa e a extensão proposto pela instituição.

Seguindo tal política, a escola aderiu ao edital da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES nº 06/2018, que selecionou Instituições de Ensino Superior para a implementação do Programa Residência Pedagógica (PRP). Assim, no âmbito da UFPB, os(as) alunos(as) do curso de Pedagogia desenvolveram suas atividades na EEBAS nos anos de 2018 e 2019.

O Programa tinha como objetivo auxiliar no aperfeiçoamento da formação inicial dos(as) futuros(as) professores(as), promovendo um maior contato com o espaço escolar através do desenvolvimento de projetos, fortalecendo a relação entre a teoria e a prática.

Para acompanhar o trabalho de 24 residentes do curso de Pedagogia, foram selecionadas três preceptoras, docentes da EEBAS, uma que atuava na Educação Infantil e duas que desempenhavam suas funções no Ensino Fundamental, cada uma acompanhando oito

residentes. Todas as ações eram assistidas pelo Coordenador Institucional e a docente orientadora.

Após diversas reuniões para conhecimento do projeto e da estrutura física e organizacional da EEBAS, os(as) residentes foram distribuídos(as) em turmas da escola para desenvolverem ações de observação, mas também de participação, do cotidiano da instituição a partir de uma sala de aula específica.

Esse momento foi muito importante, pois para elencar ações qualitativas de intervenção é essencial o conhecimento da realidade e do que é necessário para uma atuação objetiva e eficaz.

Assim, no ano de 2018 os(as) residentes do Núcleo de Pedagogia realizaram observações participante, participaram de reuniões formativas e de planejamento e realizaram a escrita do diário de campo, atividades cruciais que contribuíram para a proposição de projetos de intervenção, relativos à segunda parte do programa, desenvolvidos no ano seguinte.

Destaco nesse percurso a relação estabelecida entre o PRP e o Projeto Pedagógico Curricular da escola, já que envidamos esforços para articular os seus objetivos com a dinâmica e rotina da instituição, para que o processo de ensinar e aprender se tornasse significativo tanto para as crianças como para a equipe escolar.

Portanto, o conhecimento das ações do PRP por toda a escola, a apropriação do PPC da instituição pelos(as) residentes e as atividades realizadas, possibilitaram o engajamento de diversos atores, colaborando, assim, para o sucesso do programa na EEBAS, promovendo aprendizados importantes para todos(as) os(as) envolvidos(as).

4 PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA EEBAS: PAPEL DA GESTÃO ESCOLAR

Conforme destacado, a EEBAS é uma instituição que abarca diversos projetos advindos de variados setores da UFPB. Assim, para a viabilidade e desenvolvimento dos mesmos é imprescindível o trabalho

articulador e mediador entre todos os atores que compõe a escola e os projetos externos.

Nesta perspectiva, a gestão escolar tem papel relevante na condução, apoio e articulação das ações dentro do espaço escolar.

Nesse tópico, procuro discutir a importância da gestão escolar (precisamente a partir de 2019¹) no desenvolvimento do Programa Residência Pedagógica na EEBAS, bem como apresentar as ações que contribuíram para sua implementação.

Para tanto, faz-se necessário entender a concepção de gestão que norteou o trabalho de parceria com o programa e as dimensões de atuação do(a) gestor(a) escolar para viabilização do mesmo.

Primeiramente vale destacar como afirma Lück (2009) que

uma das competências básicas do diretor escolar é promover na comunidade escolar o entendimento do papel de todos em relação à educação e a função social da escola, mediante a adoção de uma filosofia comum e clareza de uma política educacional, de modo a haver unidade e efetividade no trabalho de todos (p. 18).

É necessário entender, em uma perspectiva democrática que prime pela participação, que o gestor faz parte de uma equipe, onde juntos promovem e viabilizam as ações educacionais que tem como fio condutor as finalidades e princípios definidos coletivamente na instituição.

Nesta equipe, o(a) gestor(a) escolar se apresenta como elemento importante. Sua atuação deve ser mediadora, orientadora, coordenadora, observadora da vida escolar e de todos os atores que a compõe.

O exercício da função do(a) gestor(a) escolar, segundo Lück (2009), é organizado em 10 dimensões, agrupadas em duas áreas, a saber: organização e implementação. Essas dimensões serão apresentadas

1 Ano em que começa minha gestão na EEBAS.

a seguir articulando-as com as ações desenvolvidas pela gestão no desenvolvimento do Programa da Residência Pedagógica na escola.

As **dimensões de organização** versam sobre as ações que objetivam a preparação, a ordenação, a provisão de recursos, a sistematização. Intentam, desse modo, o planejamento, o monitoramento e avaliação das atividades desenvolvidas na escola primando sempre pela qualidade dos processos de ensinar e aprender das crianças.

Articulando essas dimensões às ações da escola quanto ao trabalho da RP, pode-se destacar que, no início de 2019, a nova gestão teve a preocupação e o cuidado em tomar conhecimento dos projetos que seriam desenvolvidos pelos(as) residentes e por suas preceptoras. Assim, seguiu-se as conversas entre os atores que compõe o programa com a finalidade de elencar as demandas que exigiriam maior presença da gestão para que as mesmas fossem realizadas.

Ainda no tocante a dimensão da organização, promovemos reuniões com os(as) demais profissionais da escola para divulgação dos projetos que seriam desenvolvidos pelos(as) alunos(as) e preceptoras. Assim, discutimos de forma coletiva quais seriam os papéis desempenhados por cada setor para a concretização das propostas.

Pudemos verificar que foi essencial a discussão entre os pares, já que a socialização das propostas dos projetos entre a comunidade escolar, engendrou necessidades de planejamento, preparação e sistematização das ações que seriam desenvolvidas para garantir a eficácia do programa. Desse modo, a adoção sistemática da prática de planejamento foi garantida, pois como afirma Lück (2009),

sem planejar, trabalha-se, mas sem direção clara e sem consistência entre as ações. Dá-se aula, mas não se promove aprendizagens efetivas; realizam-se reuniões, mas não se promove convergência de propósitos em torno das questões debatidas; realiza-se avaliações, mas seus resultados não são utilizados para melhorar os processos educacionais; enfrenta-se os problemas,

mas de forma inconsistente, reativa e sem visão de conjunto, pela falta de análise objetiva da sua expressão e da organização das condições para superá-las (p. 31).

Vale destacar que o ato de planejar deve ser inserido durante todo o processo, somada às ações relacionadas ao acompanhamento e avaliação das práticas que estão sendo desenvolvidas.

Na EEBAS, a avaliação e o acompanhamento do PRP aconteciam durante todo o processo, ora em conversas e momentos com as preceptoras, ora na participação da gestão nas reuniões do programa. Nesses encontros, reafirmávamos o compromisso com a continuidade da parceria, bem como apontávamos a necessidade de traçar novos caminhos.

Um exemplo desse movimento foi a percepção da indispensabilidade de ampliar a divulgação das ações do Programa da Residência Pedagógica, especificamente para as famílias da escola. Assim, foi inserida a ação de divulgar através de painel de fotos, cartazes e exposição de trabalhos, o desenvolvimento dos projetos na escola.

A área das **dimensões de implementação** referem-se aquelas com a finalidade de promoção de mudanças e transformações no ambiente escolar. Essas dimensões envolvem as várias vertentes da gestão: pedagógica, administrativa e do cotidiano escolar.

Nesta área pode-se destacar o acompanhamento pedagógico da aprendizagem das crianças, a avaliação por parte dos(as) docentes da escola e das próprias crianças acerca do desenvolvimento dos projetos dos(as) residentes, sem olvidar do apoio logístico de disponibilização de espaços e materiais para o desenvolvimento do trabalho pedagógico.

Assim, pode-se concluir que a ação da gestão para o desenvolvimento do Programa Residência Pedagógica e de outros projetos e programas na escola é essencial na medida que o(a) gestor(a) entenda seu papel mobilizador, mediador e apoiador dos processos administrativos, financeiros e pedagógicos da instituição.

Assim, pode-se verificar que o que fica de destaque da experiência de um ano na gestão da escola com o Programa Residência Pedagógica é a importância de um trabalho parceiro e democrático que prime pela relação entre os objetivos do programa e o cotidiano da instituição onde o mesmo está inserido.

Nessa direção, pode-se estabelecer ações que possibilitem o avanço nos processos de ensinar e aprender na escola atendendo as suas finalidades.

5 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES “FINAIS”

Este texto teve como objetivo trazer elementos de reflexão sobre a ação da gestão escolar no desenvolvimento de programas e projetos na escola a partir da experiência com o Programa Residência Pedagógica na EEBAS no ano de 2019.

Podemos destacar que a EEBAS é uma instituição da UFPB que essencialmente promove o ensino, a pesquisa e a extensão. No desenvolvimento desta tríade, o papel do(a) gestor(a) escolar é essencial para a mediação, articulação, avaliação, promoção entre as ações e objetivos dos projetos e programas com a proposta pedagógica da Instituição.

Assim, na perspectiva democrática de gestão, a realização do Programa Residência Pedagógica na EEBAS pautou-se pelo diálogo entre os atores que compõe a escola e a equipe do programa que, em constante parceria, a partir do levantamento de demandas, da observação criteriosa do campo de atuação pelos(as) residentes, foi possível traçar metodologias e encaminhamentos de ação que possibilitaram reflexões no interior da instituição, instando reformulações pedagógicas e a busca coletiva para que o PRP tivesse seus objetivos alcançados.

Portanto, o trabalho efetivo de uma gestão que preza pela participação, que valoriza a observação, a avaliação e a reflexão permanente dos elementos que envolvem o processo educativo, tendo em vista o alcance dos objetivos traçados, são essenciais para que se promova a articulação entre o ensino, a pesquisa e a extensão, estes que são os pilares que sustentam essa instituição.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Projeto Político Pedagógico da Escola de Educação Básica da UFPB**. 2018.

LUCK, Heloísa. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

4

DO CANTINHO DA LEITURA ÀS ASAS DA IMAGINAÇÃO: VIVÊNCIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Keliane Lachietti Veira de Melo
Rayssa Maria Anselmo de Brito

1 INTRODUÇÃO

A ação narrativa atravessa vários momentos da nossa trajetória de vida. Isto ocorre quando certos acontecimentos reais ou fictícios são vistos como relevantes para o(a) contador(a) a ponto de disseminar as histórias para as outras pessoas. Faria et. al. (2017) asseveram que,

A contação de histórias é uma prática antiga que surgiu muito antes da escrita, quando as pessoas utilizavam da oralidade para narrar acontecimentos à comunidade, transmitindo assim ensinamentos, valores, costumes, mitos e crenças de geração a geração [...] (FARIA et al. 2017, p. 31).

À vista disso, é evidente que a contação de histórias promove conhecimentos para o(a) ouvinte, além de possibilitar a imaginação e a reflexão sobre os conteúdos transmitidos pelo(a) contador(a). Como diz Abramovich (2008),

Ah, como é importante para a formação de qualquer criança ouvir muitas, muitas histórias [...] escutá-las é o início da aprendizagem para ser um leitor, e ser um leitor é ter um caminho absolutamente infinito de descobertas e compreensão do mundo (ABRAMOVICH, 2008, p. 16).

Percebendo os frutos positivos de tal prática, essenciais para qualquer faixa etária, notamos a importância de dar uma atenção especial às crianças que frequentam a Educação Infantil, visto que, estão em processo de desenvolvimento intelectual e construção da personalidade.

Por intermédio do Programa Residência Pedagógica – PRP, elaboramos um plano de atividades que teve como foco a contação de histórias na turma da Educação Infantil constituída por crianças de quatro anos em uma escola pública no município de João Pessoa/PB, a Escola de Educação Básica da Universidade Federal da Paraíba (EEBAS/UFPB), a fim de motivá-las a envolver-se com a leitura de forma crítica, reflexiva e dinâmica.

Desse modo, o presente estudo encontra-se estruturado em duas seções: na primeira, intitulado “Da ideação à construção do cantinho da leitura”, abordamos como o mesmo foi pensado, para quem e de que forma esse ambiente foi estruturado; o outro tópico denominado “Era uma vez, um cantinho e as muitas histórias...”, apresentamos duas experiências de leitura, dentre as várias realizadas, a reação das crianças envolvidas nessa prática e a importância do(a) professor(a) mediador(a) das histórias como incentivador(a) da leitura.

2 DA IDEAÇÃO À CONSTRUÇÃO DO CANTINHO DA LEITURA

Pensando em tornar essa prática como algo prazeroso para as crianças e não como um momento monótono e sem sentido, passamos a conhecê-las por meio de visitas frequentes à escola, com o objetivo de identificar as relações, os gostos, medos, sonhos, brincadeiras favoritas e até mesmo personagens de desenhos prediletos dos(as) pequenos(as). Segundo Dohme (2000),

Temos que pesquisar, ler literatura especializada, feita para elas, conhecer heróis, sejam eles pertencentes aos desenhos animados ou histórias em quadrinhos, assistir

a filmes, conhecer suas brincadeiras e preferências. É só desta forma que saberemos escolher, dentro de um repertório conhecido, qual história se adapta àquele assunto que desejamos (ou precisamos) abordar (DOHME, 2000, p. 19).

Além disso, entendendo que um ambiente agradável pode influenciar as ações que nele acontece, optamos por construir na sala do Infantil IV um cantinho da leitura, para que ali as contações fossem narradas. Esse local, programado e construído pensando nas crianças, foi decorado com imagens de animais, uma vez que notamos a afinidade e o gosto dos(as) pequenos(as) por esse tema, presentes em suas narrativas e brincadeiras.

Quanto ao local onde ocorrem as leituras, Sousa e Straub (2014) dizem que,

O espaço de leitura deve ser acolhedor, preparado de acordo com as necessidades da criança, deve ser convidativo e confortável, permitindo que circulem e falem livremente. Um lugar em que o professor apoie e compartilhe a escolha dos livros de história juntamente com as crianças [...] (SOUSA; STRAUB, 2014, p. 126).

Assim, se tratando da narrativa oral, é indispensável que a criança se sinta segura e confortável para que ela possa se envolver nas práticas pedagógicas com vontade e autonomia.

Abaixo, apresentamos o espaço criado para os momentos de leitura com as crianças do Infantil IV da EEBAS.

Foto 1: Cantinho da Leitura



Fonte: Arquivos das Autoras, 2019.

Ao adentrar na sala e se deparar com o cantinho, as crianças foram diretamente para ele e começaram a explorar o local, observaram a decoração, manipularam os livros, deitaram no chão emborrachado e conversaram entre si. De acordo com Fonseca (2012),

Precisamos planejar tempos e espaços que permitam o desenvolvimento da autonomia, da troca entre os pares, da garantia da escolha, da atenção, do movimento e da valorização dos conhecimentos prévios. O canto da sala, a área externa, debaixo de uma árvore, a biblioteca podem ser ótimos espaços para a leitura (FONSECA, 2012, p. 100).

Após a exploração das crianças no novo ambiente de troca de saberes, mediávamos para que sentassem ao chão e formassem um círculo, construindo expectativas para as surpresas que se seguiriam.

3 ERA UMA VEZ, UM CANTINHO E AS MUITAS HISTÓRIAS...

O cantinho planejado para leitura foi bem aceito pelas crianças do infantil IV, por isso decidimos ampliar a proposta e oferecê-la às demais turmas da Educação Infantil da EEBAS, fazendo o uso de outros espaços da escola, construindo diferentes ambientações para as histórias e suas narrativas.

Entre contos e recontos de histórias como: “Porcos não podem voar”, de autoria de Ben Cort, “A árvore sem folhas”, de Jussara Batichoti, “Clact... Clact... Clact...”, de Liliana e Michele Iacocca, “A preguiça”, de Alba Capelli, lendas populares, tais como a da “Iara” e do “Curupira”, etc, escolhemos, para efeito desse texto, duas vivências que representam os distintos momentos dessa experiência.

3.1. Livro: “Porcos não podem voar”, com a turma do Infantil V

Era em clima de mistério que os livros iam sendo apresentados às crianças, para que pudessem desvendar do quê se tratava ao analisar a capa, associar as imagens ali presentes construindo suas representações sobre o significado do título da história.

Assim, entre hipóteses anunciadas acerca da denominação do livro, como “O porco com asas” “O porquinho” e por fim o acerto final do título da história (“Porcos não podem voar”), as respostas das crianças iam sendo ouvidas e valorizadas.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (2017),

Na Educação Infantil, é importante promover experiências nas quais as crianças possam falar e ouvir, potencializando sua participação na cultura oral, pois é na escuta de histórias, na participação em conversas, nas descrições, nas narrativas elaboradas individualmente

ou em grupo e nas implicações com as múltiplas linguagens que a criança se constitui ativamente como sujeito singular e pertencente a um grupo social (BRASIL, 2017, p. 42).

No decorrer da história, as crianças mostraram-se participativas, à vontade, faziam perguntas, exploravam as imagens e tentavam adivinhar a próxima ação do personagem, além de imitá-los.

O reconto da história era prática comum. Com esse livro não foi diferente. Após a nossa leitura, convidamos uma criança para recontar a história aos colegas; prontamente ela assumiu o livro e passou a destacar as ideias principais, ao tempo em que criava novas ações para os protagonistas com o auxílio dos(as) amigos(as); foi realizado o uso do tom de voz diferente para cada personagem, num processo imitativo ao que tínhamos recentemente feito. O Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (BRASIL, 1998) aponta a importância do reconto ao afirmar que,

Recontar histórias é outra atividade que pode ser desenvolvida pelas crianças. Elas podem contar histórias conhecidas com a ajuda do professor, reconstruindo o texto original à sua maneira. Para isso podem apoiar-se nas ilustrações e na versão lida. Nessas condições, cabe ao professor promover situações para que as crianças compreendam as relações entre o que se fala, o texto escrito e a imagem (BRASIL, 1998, p. 144).

Ao analisar a reação das crianças referente a utilização do cantinho da leitura e da apreciação da história, percebemos que elas demonstraram interesse em participar desse momento em um ambiente confortável e decorado com personagens que faziam parte dos seus interesses. Além disso, elas puderam dialogar, participar, interagir, imaginar, refletir, entre outros aspectos alcançados por meio da contação de histórias.

Sobre a importância de propiciar momentos de interação com as leituras feitas, Souza e Bernadino (2011) afirmam que,

As narrativas estimulam a criatividade e a imaginação, a oralidade, facilitam o aprendizado, desenvolvem as linguagens oral, escrita e visual, incentivam o prazer pela leitura, trabalham o senso crítico, as brincadeiras de fazer-de-conta, valores e conceitos, colaboram na formação da personalidade da criança, propiciam o envolvimento social e afetivo e exploram a cultura e a diversidade (SOUZA; BERNADINO, 2011, p. 236).

3.2. Livro: “A árvore sem folhas”, com turmas de Educação Infantil da EEBAS

A outra vivência que passamos a relatar, ocorreu com a participação das crianças do Infantil III e V da EEBAS. Para esse momento, levamos uma história denominada “A árvore sem folhas”. Tal escolha se deu para que relacionássemos com a semana de regência do Programa Residência Pedagógica que estava em andamento e cuja temática estava voltada para o conhecimento das plantas do município de João Pessoa. Tais atividades também faziam parte do projeto elaborado e desenvolvido pelas professoras da Educação Infantil da EEBAS, denominado “João Pessoa, meu lugar no mundo”.

O livro “A árvore sem folhas” conta a história de uma árvore que não possuía folhas e não era cuidada pelas crianças. Elas a achavam feia e diferente das outras árvores, já que estas apresentavam nos seus galhos, belas folhas. Ao perceber que as crianças não gostavam dela, a árvore pedia ajuda aos elementos da natureza para que ela também fosse contemplada com as folhas, assim como as outras.

Com o intuito de tornar a leitura mais dinâmica e divertida, utilizamos materiais concretos para representar os elementos que surgiam nela e assim apresentá-la às crianças. Para tanto, confeccionamos

uma árvore feita de papelão, bem como o sol, a nuvem, o vento, que faziam parte da trama.

Atentas, as crianças observavam cada detalhe da história e algumas ficaram tristes pela árvore. Ao final, pedimos que as crianças fixassem na “árvore sem folhas” papéis coloridos, para que ela ficasse feliz. Logo fizeram isto e prontamente responderam às perguntas feitas em relação a narrativa, tais como: “O que a árvore fez?”, “Por que ela ficou triste?”, “Quem a ajudou?”. Todas as questões foram respondidas, demonstrando o interesse, a participação e o envolvimento dos(as) pequenos(as) com a narrativa. As crianças consideraram a árvore colorida como sendo ainda mais bonita, uma vez que ela foi construída por todos(as).

Durante o diálogo com as crianças, aproveitamos a oportunidade para refletir sobre o tempo que uma planta leva para florescer e sobre o ritmo de cada uma, de modo que eles(elas) puderam refletir sobre a importância do cuidado com as plantas e a natureza de modo geral.

4 LONGE DE TERMINAR ESSA CONVERSA...

Conseguimos observar, através dessas duas experiências de leitura, o quanto uma narrativa promove momentos de interação e conhecimento às crianças, possibilitando que estas criem, recriem, imaginem, reflitam, se questionem e construam suas opiniões. Conforme o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (BRASIL, 1998) o ato de ler histórias possibilita à criança conhecer o seu cotidiano, seu modo de pensar e agir, bem como sua compreensão de valores e costumes de culturas de tempos e espaços variados. Logo, é a partir de tais vivências que a criança poderá construir relações de pertença se tratando do seu contexto social no qual encontra-se inserida.

Observamos que o cantinho da leitura também é utilizado pelas professoras da escola, na sala e em outros ambientes. Além disso, destacamos que o(a) professor(a) precisa apresentar técnicas

e estratégias que atraiam as crianças para essa prática tão valorosa e formadora, que auxiliará tanto no hábito da leitura quanto na formação de um ser pensante capaz de transformar e ser transformado pelo universo dos livros.

Levando isto em consideração, não trata-se apenas de construir um canto (enquanto espaço físico) para narrar, é necessário que este ambiente tenha relação com os interesses das crianças, que os livros sejam escolhidos não porque foram os primeiros encontrados na prateleira, mas que tenham sido selecionados criteriosamente a partir do que se pretende atingir com ele, quer seja pelo tema a ser trabalhado ou pelo deleite que ele poderá trazer.

Postura, voz, volume, expressão corporal, comunicação do semblante e entre outros elementos, são primordiais para uma narrativa de qualidade. A criança percebe quando a história é lida de qualquer jeito, sem animação, sem demonstração dos detalhes e principalmente sem relação com o seu contexto. De acordo com César et. al (2014), uma história contada com qualidade constitui-se em um ótimo estímulo para o desenvolvimento pleno das crianças, considerando sua atuação no campo cognitivo, social e emocional, bem como sua contribuição para o enriquecimento do vocabulário infantil, de modo a aguçar a curiosidade e a criatividade nas crianças, auxiliando também o processo de articulação e concatenação de suas ideias.

Por esta razão, a contação de histórias é percebida como arte, pois para executarmos de modo que atraia os(as) ouvintes, faz-se necessário conhecer e apreender técnicas e métodos antes de apresentá-la ao público, não devendo, portanto, ser realizada de qualquer forma.

Por fim, enfatizamos a necessidade de que as crianças vivenciem essa prática da melhor forma possível, para que sejam atraídas para uma leitura prazerosa, lúdica e estimulante, o que contribuirá para que possa desenvolver o hábito da leitura em seu cotidiano, bem como a sua imaginação, concentração e oralidade, tão necessárias ao seu desenvolvimento e formação.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura Infantil: Gostosuras e Bobices**. São Paulo: Editora Scipione, 5ª edição, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, SEB, 2017, p. 35-53.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. v. 1. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Infantil. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. v. 3. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CESAR, Cintia; MAGALHÃES, Linda Cristina; PEREIRA, Silvana; LEITE, Vânia Aparecida Marques. As contribuições da contação de histórias como incentivo à leitura na educação infantil. **Revista interação**, ano X, n. 2, 2º semestre de 2014.

DOHME, Vânia D' Angelo. **Técnicas de contar histórias**. São Paulo: Informal Editora, 2000.

FARIA, Ingrid Graciele; FLAVIANO, Sebastiana de Lourdes Lopes; GUIMARÃES, Maria Severina Batista; FALEIRO, Wender. **A influência da contação de histórias na educação infantil**. Goiás: Editora Mediação, 2017.

SOUSA, Franciele Ribeiro; STRAUB, Sandra Luzia Wrobel. **A arte de contar histórias na educação infantil**. São Paulo, 2014.

SOUZA, Linete Oliveira de; BERNADINO, Andreza Dalla. A contação de histórias como estratégia pedagógica na educação infantil e ensino fundamental. São Paulo: **Educere et Educare**, revista de educação, v. 6, n. 12, 2011.

5

CORPOREIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: VIVÊNCIAS E EXPERIÊNCIAS NO PROGRAMA DA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

Talita Farias Silva
Rayssa Maria Anselmo de Brito

1 INTRODUÇÃO

Estudar a corporeidade na Educação Infantil consiste em buscar contribuir para o desenvolvimento psicomotor da criança, fazendo-a perceber seu corpo como instrumento de descobertas sensoriais sobre si e sobre o mundo.

A criança nesta perspectiva, sente, observa, analisa e percebe o meio na qual se insere, de modo a representá-lo em suas vivências e brincadeiras, tais como nos momentos do faz-de-conta. Pensar sobre o corpo da criança e como ele tem se expressado nas escolas de Educação Infantil significa considerar também como o corpo vem sendo abordado durante a História, ou seja, quais as concepções de corpo e de infância que influíram na construção desta etapa educativa (WALLON, 1975).

O texto a seguir encontra-se estruturado em duas seções: inicialmente trazemos uma discussão sobre o tema da corporeidade a partir de documentos referenciais tais como a Base Nacional Curricular Comum – BNCC (2017) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (2010); em seguida, apresentamos e refleti-

mos sobre algumas vivências realizadas na Educação Infantil as quais fizeram parte de nosso projeto de intervenção junto ao Programa da Residência Pedagógica.

2 A CORPOREIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DAS DIRETRIZES À ESTRUTURAÇÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010), vemos que as práticas pedagógicas nesta etapa possuem como eixos norteadores as interações e brincadeiras, de modo que entre as experiências proporcionadas às crianças, é preciso garantir que estas:

Promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança (BRASIL, 2010, p. 25).

Na Base Nacional Comum Curricular, no tocante à Educação Infantil, o corpo constitui-se como parte de um campo de experiência, de modo que as crianças exploram o mundo, buscando estabelecer relações. Assim, brincam, se expressam e “produzem conhecimentos sobre si, sobre o outro, sobre o universo social e cultural, tornando-se, progressivamente conscientes dessa corporeidade” (BRASIL, 2017, p. 39).

Percebendo a potencialidade de trabalhar esse corpo infantil durante a primeira etapa da Educação Básica, decidimos por desenvolver um projeto na Escola de Educação Básica (EEBAS) da UFPB, na turma do Infantil IV, buscando promover atividades que levassem os(as) infantes à consciência da importância do conhecimento do seu corpo, suas capacidades e possibilidades. Para tanto, trabalhamos com partes do corpo que estabelecessem relações de movimento, de maneira que a criança fosse vista em sua integralidade, demonstrando sentimentos e experiências vivenciadas, propiciando a construção da sua identidade.

As vivências realizadas estiveram interligadas com os conteúdos trabalhados semanalmente pelas turmas da Educação Infantil da EEBAS.

Mediante as diversas vivências proporcionadas pelo projeto, trazemos a seguir sete experiências realizadas e sobre as quais nos debruçamos num exercício analítico mais profundo. Os registros imagéticos apresentados contribuem para rememorar momentos vividos, bem como nos auxiliam na compreensão e/ou representação dos mesmos.

2.1. Entre brincadeiras com o corpo e por meio dele

Refletimos a seguir sobre o corpo como sendo também um meio pelo qual as crianças aprendem. Assim, partimos do pressuposto de que é necessário:

[...] estar atento à percepção do corpo dos alunos, saber estimular sua presença, estimular o aprendizado através do corpo. Porque o corpo é capaz de aprender tanto quanto de criar (VIANNA; CASTILHO, 2002, p. 27).

É nessa perspectiva que apresentamos as seguintes vivências:

1 – Teatro das sombras: Na brinquedoteca da escola, improvisamos um teatro com TNT e lanterna; de um lado tinha a plateia e do outro (atrás do TNT) as crianças, que iam sendo chamadas em duplas para interpretar com seus corpos aquilo que desejavam para que as outras pudessem adivinhar por meio das sombras.

Foto 1: Crianças encenando no Teatro de Sombras



Fonte: Arquivo das Autoras, 2019.

Nesta vivência nos chamou a atenção a disposição dos(das) infantes em participar e encenar no teatro, a curiosidade por descobrir algo “novo” o qual poderiam ter autonomia e criatividade para realizar. As crianças foram protagonistas da vivência, utilizando seus corpos para expressar emoções, imitar animais, etc. Outras também se mostraram entusiasmadas por adivinhar o que estava sendo encenado.

2 – Dançando nos planos (baixo, médio, alto): Em roda, sentados(as) ao chão, contamos uma história sobre uma criança que adorava brincar. Depois, as crianças foram chamadas para uma brincadeira de comando onde cada plaquinha tinha uma cor e cada cor representava um plano (baixo, médio e alto); ao som de uma música, elas dançavam nos três planos de acordo com a plaquinha mostrada, adequando-se conforme os comandos lhes eram apresentados.

Foto 2: Crianças brincando no plano baixo



Fonte: Arquivo das Autoras, 2019.

Sobre esta atividade, destacamos o momento em que os(as) infantem descobriram as diversas formas de se movimentar nos diferentes planos, principalmente no plano baixo; deitadas ao chão as crianças se divertiam ao mesmo tempo em que exploravam o corpo, dançando e rastejando. No plano médio, descobriram a melhor forma de dançar de cócoras e no plano alto, saltavam. Foi uma vivência prazerosa, onde além de trabalhar o movimento, desenvolveu o raciocínio, autonomia e criatividade à medida que as crianças se encontravam livres para realizar os movimentos que desejavam.

3 – Pano encantado: Em roda de conversa, ao apresentar às crianças meios de transportes, indagamos sobre o quê elas sabiam sobre os mesmos e quais utilizavam com maior frequência.

Foto 3: Crianças andando a cavalo no faz-de-conta



Fonte: Arquivo das Autoras, 2019.

Utilizando TNT, dividimos as crianças em dois grupos. Ao som da música “Pano encantado” elas faziam o que a música pedia, transformando o material dado em suporte para diversas representações: bicicleta, vassoura, cabana. Com isso as crianças exercitavam sua imaginação criando mundos de faz de conta, onde “subiam em uma bicicleta”, “entravam na cabana”, desenvolvendo também a criatividade e a autonomia.

Destaco a facilidade das crianças em criar novos movimentos à medida que iam compreendendo a dinâmica musical, bem como a importância da imaginação destas à medida que tornavam-se mais íntimas da música e da proposta da vivência. Os(as) infantes demonstraram uma criatividade muito ampla e nos surpreenderam com a maneira que criaram as formas e objetos com o pano.

Assim, partindo das complexidades conceituais que integram o ato motor, articulando a outros campos funcionais de afetividade, da cognição e da constituição da pessoa em si, a vivência corporal é central no desenvolvimento da criança (COSTA; SILVA; SOUZA, 2013).

Foi um momento aprazível, de compartilhamento de expressões e movimentos das crianças para conosco.

4 – Interpretação da contação de história: Em roda, contamos uma história que possibilitava conhecer diferentes animais. Após diálogo sobre os mesmos, confeccionamos máscaras dos bichos presentes na narrativa. Com elas, as crianças interpretaram o personagem, recontando a história com seus corpos e usando as máscaras como desejavam.

Foto 4: Crianças interpretando a história



Fonte: Arquivo das Autoras, 2019.

Nesta vivência, chamou-nos a atenção o quanto as crianças traziam para suas representações elementos oriundos de suas observações e conhecimentos sobre os animais representados. Assim, rastejavam-se, engatinhavam, simulavam voar, de modo que naquela brincadeira seus corpos eram “transformados” e “emprestados” aos personagens da história contada.

5 – Meu corpo, minha casa (higiene pessoal): tema de uma sequência didática, os cuidados com o corpo foi abordado a partir de rodas de conversa com as crianças, onde o associamos à uma casa que se deve zelar e manter limpa e organizada.

A partir da apresentação de um vídeo, abordamos três aspectos a serem considerados quando dos cuidados com o corpo: higiene pessoal e corporal, alimentação saudável e exercícios. Em seguida, para vivenciar a importância do primeiro aspecto, vendamos os olhos das crianças e colocamos tinta (simbolizando o sabonete) em suas mãos. Um por um eles/elas as lavavam, observando se ainda havia resquícios do que representava a sujeira (a tinta).

Tal vivência permitiu que as crianças atentassem para a necessidade de lavar bem nossas mãos com frequência.

Ressaltamos que nesta sequência didática o corpo se tornou nosso objeto de estudo, de modo que as crianças passaram a observar seu próprio corpo, bem como a necessidade de ter cuidados específicos para com este.

6 – Meu corpo, minha casa (alimentação saudável): No segundo dia desta sequência didática retomamos a roda de conversa e realizamos outra experiência prática, na qual as crianças foram novamente vendadas e experimentaram diversos alimentos saudáveis (frutas e verduras) tentando adivinhá-los por meio do paladar. Ao final, conversamos sobre a importância desses tipos de alimentos.

Tal dinâmica, não apenas aguçou a curiosidade das crianças como também trouxe de forma lúdica uma conversa sobre a importância de nos alimentarmos bem, assim como nos apresentou a possibilidade de trabalharmos com diferentes sentidos (paladar, olfato).

7 – Meu corpo, minha casa (Exercícios e alongamentos): No terceiro dia desta sequência didática, realizamos uma vivência de relaxamento. Nos tatames, com fundo musical clássico, as crianças alongavam o próprio corpo; em seguida, utilizando bolinhas de isopor,

fizemos massagens em todo o corpo (conforme evidenciamos na imagem a seguir), e depois nos colegas. Questionadas sobre o quê sentiram durante a atividade algumas disseram: “me senti mais calma”, “fiquei com um soninho”.

Foto 5: Dinâmica de alongamento



Fonte: Arquivo das Autoras, 2019.

Além do momento prazeroso e divertido de relaxamento e alongamento, dialogar com as crianças sobre seus sentimentos durante a vivência nos faz refletir sobre a importância de momentos como estes serem incorporados à rotina da Educação Infantil, uma vez que,

[...] pensar o corpo em sua totalidade é também considerar que ele traz marcas sociais e históricas. É compreender o sujeito na indissociabilidade de suas dimensões biológica, afetiva, cognitiva, histórica, cultural, estética, lúdica, lingüística, dentre outras (FREITAS, 2008, p. 28).

Face a todas estas vivências, começamos a refletir sobre o modo como avaliar tais experiências, buscando compreender o desenvolvimento das crianças em cada atividade. Desse modo, optamos por uma avaliação contínua e formativa, na qual destacamos a coordenação motora de cada criança, mas também o seu desenvolvimento psico-motor como um todo.

Ao final, por meio de uma ficha de avaliação observamos que a grande maioria das crianças apresentavam conhecimentos sobre seu corpo, conseguiam expressar sentimentos e emoções com o mesmo, como também associavam diferentes ritmos ao movimento. Também destacamos sobre a necessidade de uma educação que estimule a criatividade das crianças para que as mesmas aprendam com as multiplicidades presentes no cotidiano escolar, sendo estas decisivas para o desenvolvimento psíquico, intelectual e psicomotor.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As vivências realizadas com as crianças e o envolvimento delas em cada atividade proposta, nos fez refletir acerca da importância de que no trabalho realizado na Educação Infantil a criança seja vista em sua integralidade. Reforçamos nosso entendimento de que essa etapa educativa se constitui como um espaço privilegiado para que a criança viva intensamente a sua corporeidade, experimentando a liberdade de expressão dos movimentos.

Faz-se necessário compreender, portanto, que o corpo é o primeiro lugar no qual se impõe os limites sociais e psicológicos que formam a conduta dos seres humanos. Assim sendo, é o lugar em que se apontam os elementos culturais existentes nas experiências que os indivíduos estão sujeitos ao longo da vida, sendo o corpo produto da cultura.

Na turma do infantil IV, onde as experiências aqui narradas aconteceram, as crianças sentiram-se mais abertas e livres para se expressar, como também realizar com mais facilidade outras atividades quando interligadas à corporeidade. Nesta perspectiva, ressaltamos que o corpo e a mente são, portanto, indissociáveis, pois fazem parte de um mesmo organismo. Assim, estabelecer uma relação entre o movimento e o desenvolvimento cognitivo da criança, torna-se, pois, indiscutivelmente urgente e necessário.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2017.

COSTA, Marina Teixeira Mendes de Souza; SILVA, Daniele Nunes Henrique; SOUZA, Flavia Faissal de. **Corpo, atividades criadoras e letramento**. São Paulo: Summus, Coleção Imaginar e Criar na Educação Infantil, 2013. 102 p.

FREITAS, Amanda Fonseca Soares. **Corpo, movimento e linguagem: em busca do conhecimento na Escola de Educação Infantil**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais Belo Horizonte, 2008.

WALLON, Henri. **Psicologia e educação da infância**. Lisboa: Editorial Estampa, 1975.

VIANNA, Angel; CASTILHO, Jacyan. Percebendo o corpo. In: GARCIA, Regina Leite (Org.). **O corpo que fala dentro e fora da escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 17-34.

6

ECOLOGIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONHECENDO AS PLANTAS DA NOSSA TERRA

Priscila Simões Gomes
Rayssa Maria Anselmo de Brito

1 INTRODUÇÃO

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI), ressaltam a necessidade de estimularmos as crianças a relacionarem-se de forma consciente com o meio ambiente, por meio de práticas pedagógicas que “promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra” (BRASIL, 2009, p. 3).

Nessa direção, por entender a importância do tema da Educação Ambiental para as crianças da Educação Infantil, bem como para o processo de formação e prática docente, apresentamos no texto a seguir, vivências proporcionadas pelo projeto “Conhecendo as plantas da minha terra”, desenvolvido com a turma do Infantil IV da Escola de Educação Básica (EEBAS) da UFPB.

Assim, o texto encontra-se estruturado em duas seções: a primeira reflete sobre a importância e contribuição de uma educação ambiental no campo da educação infantil, e a segunda apresenta as etapas que constituíram a sequência didática vivenciada e os aprendizados proporcionados por meio desta.

2 DO PLANTIO DE UMA NOVA RELAÇÃO COM A NATUREZA

Para construção do presente texto, optamos por apresentar e refletir acerca de uma sequência didática desenvolvida junto às crianças do Infantil IV da EEBAS. Tal vivência foi pensada e construída em consonância com o projeto “João Pessoa, meu lugar no mundo” direcionado às turmas da Educação Infantil da referida instituição. Nele, foi trabalhado a cultura local e o conhecimento sobre a cidade na qual a comunidade escolar se situa.

De acordo com Zabala (1998, p. 18), a sequência didática pode ser definida enquanto,

[...] um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos.

A partir disso, foi pensada e elaborada uma proposta de intervenção que abarcou a temática sobre as plantas encontradas no município de João Pessoa/PB e que fazem parte do contexto diário das crianças da escola.

A escolha por trabalhar esta temática justifica-se uma vez que:

[...] creches e pré-escolas são espaços privilegiados para aprender-ensinar porque aqui as crianças colhem suas primeiras sensações, suas primeiras impressões do viver. Neste sentido, a dimensão ambiental não poderia estar ausente, ou a serviço da dimensão cultural, ambas deveriam estar absolutamente acopladas (TIRIBA, 2010, p. 2).

Assim, em consonância com o projeto desenvolvido pelas professoras da EEBAS, foram escolhidas atividades relacionadas ao meio vegetal, como as árvores e a consciência ambiental, tendo como objetivo possibilitar às crianças o conhecimento sobre as plantas e árvores encontradas no município de João Pessoa/PB.

Para realização de tais vivências, utilizamos vídeos educativos e curtas-metragens os quais versavam sobre o tema do projeto; também realizamos o plantio de hortaliças variadas, jogos, pinturas, colagens, brincadeiras e contação de história. Nas atividades propostas, tínhamos a preocupação em ampliar os saberes que as crianças já tinham acerca dos cuidados que deviam possuir com o meio ambiente.

Desse modo, nossos propósitos estão em estreita relação com o que preconiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (BRASIL/DCNEI, 2009), que afirmam a necessidade de relacionar o contexto das crianças e os seus conhecimentos prévios às atividades desenvolvidas na escola, conforme consta no artigo 4º:

As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009, p. 1).

Nesta perspectiva, a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017, p. 32) reitera as orientações contidas nas DCNEI quando afirma que

as creches e pré-escolas, ao acolher as vivências e os conhecimentos construídos pelas crianças no ambiente da família e no contexto de sua comunidade, e articulá-los em suas propostas pedagógicas, têm o objetivo de ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar à educação familiar – especialmente quando se trata da educação dos bebês e das crianças bem pequenas, que envolve aprendizagens muito próximas aos dois contextos (familiar e escolar), como a socialização, a autonomia e a comunicação.

Seguindo tais princípios e direções, elaboramos, aplicamos e avaliamos uma sequência didática que teve a educação ambiental como foco, a partir dos conhecimentos prévios das crianças.

Durante uma semana os(as) infantes tiveram a oportunidade de conhecer as partes das plantas por meio de colagens, recortes, pinturas e brincadeiras, realizaram o experimento da germinação do grão de feijão, visitaram o Jardim Botânico da cidade de João Pessoa/PB, participaram de uma contação de história, fizeram carimbos utilizando folhas, participaram de uma caça ao tesouro, desenharam árvores de suas preferências e por último, fizeram o plantio das sementes de girassóis na escola.

A seguir, apresentaremos com mais detalhes as vivências realizadas.

3 DESENVOLVENDO A SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Intitulada **“As plantas e a infância: nas etapas do crescimento”**, as vivências desta sequência didática serão apresentadas na ordem em que foram desenvolvidas.

1º dia: A primeira atividade realizada foi a apresentação do vídeo **“Show da Luna – Nem tudo nasce da semente?”**¹. Com ele, nosso propósito era apresentar que nem toda a planta precisa de sementes para existir.

Após essa atividade inicial, apresentamos as partes das plantas. Para tanto, desenvolvemos uma atividade com o cajueiro, árvore que faz parte do cotidiano das crianças da escola. Elaboramos fichas com os nomes das partes das plantas e com elas foi construído um cartaz, com a participação das crianças, conforme apresenta a imagem a seguir:

1 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=0nMmWgETnMY>

Foto 1: Painel construído coletivamente



Fonte: Arquivo das Autoras, 2019.

Na sequência, elaboramos e brincamos com o jogo da memória das partes das plantas. Tais atividades proporcionaram momentos de muita interação, desafios e troca de conhecimentos.

2º dia: Para que as vivências do dia anterior fossem lembradas e reforçadas, realizamos uma atividade de recorte, colagem e pintura das partes das plantas.

Em seguida, realizamos um experimento com uma semente de feijão em um copo com algodão. As crianças participaram de todo o processo, colocando a semente no algodão, molhando e deixando ao sol, bem como acompanharam o processo de germinação do grão.

O experimento de germinação do grão de feijão teve como objetivo principal a observação das crianças, para que acompanhassem todo o processo de crescimento da planta. De início, foi utilizado um chumaço de algodão umedecido com água e grãos de feijão colocados em um pequeno copo descartável. As crianças foram orientadas em como envolver o grão em meio ao algodão umedecido, de modo que cada uma realizou seu próprio experimento. Em seguida, regamos diariamente cada grão plantado, levando-o ao sol.

A cada dia acompanhávamos as crianças para que observassem em que estágio do processo de germinação encontrava-se cada grão. Esse era um momento oportuno para que elas comparassem os seus experimentos com o dos outros colegas, apontando as diferenças entre eles e os detalhes que evidenciavam o crescimento do broto, reconhecendo assim, algumas partes das plantas que começavam a surgir, a exemplo das folhas.

Durante a semana, no decorrer da sequência didática, nem todos os grãos germinaram ou evoluíram de maneira satisfatória, por isso a professora da turma deu continuidade a esta vivência com as crianças nos dias que se seguiram, oportunizando acompanhar sua evolução por um período maior de tempo.

Acompanhar o crescimento da planta ao longo da semana, permitiu que as crianças realizassem observação de um fenômeno natural. Entendemos tal ação enquanto geradora de uma aprendizagem significativa, essencial para o desenvolvimento da criança e suas relações com o mundo.

3º dia: Nesse dia foi feito um passeio ao Jardim Botânico de João Pessoa/PB, lugar fonte de natureza vegetal e animal rica e preservada. Nesse lugar, as crianças puderam pisar, tocar, sentir os cheiros e texturas de diversas espécies vegetais.

As crianças também recolheram folhas e sementes (que já estavam no chão) para que comparassem os tamanhos, os formatos, as fibras, as texturas e o cheiro. Elas puderam levar as folhas e sementes para a escola, de modo que se tornaram exploradoras e observadoras dos elementos da natureza encontrados.

4º dia: As folhas e sementes recolhidas no Jardim Botânico foram utilizadas em duas atividades: inicialmente, na colagem para construção de árvores diversificadas. Nessa atividade, as crianças interagiam entre si, na medida em que observavam as produções uma das outras, provocando curiosidades acerca de suas criações.

Com o restante das folhas, tinta guache, rolinhos de pintar e pinceis, construímos outras árvores, utilizando as folhas como carimbo, o que resultou em produções artísticas coloridas e variadas como pode ser verificado nas imagens abaixo:

Foto 2: Pintura com Folhas de Carimbo



Fonte: Arquivo das Autoras, 2019.

De acordo com o Campo de Experiência “Traços, sons, cores e formas”, presente na Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017, p. 37):

Essas experiências contribuem para que, desde muito pequenas, as crianças desenvolvam senso estético e crítico, o conhecimento de si mesmas, dos outros e da realidade que as cerca. Portanto, a Educação Infantil precisa promover a participação das crianças em tempos e espaços para a produção, manifestação e apreciação artística, de modo a favorecer o desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade e da expressão pessoal das crianças, permitindo que se apropriem e reconfigurem, permanentemente, a cultura e potencializem suas singularidades, ao ampliar repertórios e interpretar suas experiências e vivências artísticas.

5º dia: Foi contada a história “A árvore sem folhas”, narrada com o auxílio de elementos concretos e representativos para que as crianças visualizassem a história, além de ouvi-la. Essa atividade tinha como objetivo promover a reflexão das crianças quanto a variedades de árvores existentes e sobre a preservação das mesmas.

De acordo com a BNCC (BRASIL, 2017, p. 40) a leitura e contação de histórias é fator essencial na formação durante a Educação Infantil, pois,

As experiências com a literatura infantil, propostas pelo educador, mediador entre os textos e as crianças, contribuem para o desenvolvimento do gosto pela leitura, do estímulo à imaginação e da ampliação do conhecimento de mundo.

6º dia: No último dia da sequência didática sugerimos atividades de exploração dos espaços da EEBAS, proporcionando também o reconhecimento das árvores e plantas existentes na instituição.

Desse modo, realizamos uma vivência de caça ao tesouro escondendo pistas nos espaços externos da sala de referência para que as crianças procurassem e encontrassem o “tesouro”. Nas instruções dadas, espaços da escola eram desenhados, permitindo às crianças sua identificação.

Importante destacar que a busca pelo “tesouro” foi realizada em grupo, o que facilitou a descoberta do local em que ele estava escondido. A atividade grupal é evidenciada na imagem a seguir:

Foto 3: Descobrindo o Tesouro



Fonte: Arquivo das Autoras, 2019.

Como o “tesouro” se tratava de um pote cheio de sementes de girassol, propomos que as crianças as plantassem. Para que elas pudessem acompanhar o crescimento e desenvolvimento dos girassóis, colocamos, em plaquinhas feitas de palitos de picolé, os nomes das crianças e as pusemos nos locais das suas respectivas sementes.

A “caça ao tesouro” também possibilitou a exploração dos espaços da escola, estimulando o movimento das crianças e um melhor conhecimento do ambiente em que passam grande parte do seu dia. Dessa forma, os diversos espaços da instituição tornaram-se ambientes pedagógicos, não limitando o trabalho na Educação Infantil apenas à sala de referência e/ou aos espaços fechados da instituição.

Tal questão é ressaltada pela BNCC (BRASIL, 2017) quando destaca a importância do uso pelas crianças dos diferentes espaços das instituições para que possam ter maior desenvoltura e autonomia de movimentos durante seus deslocamentos e interações.

4 CONSIDERAÇÕES CONSTRUÍDAS PELO APRENDIZADO COLETIVO

As atividades desenvolvidas durante a sequência didática aqui apresentada proporcionaram aprendizados significativos para todos os envolvidos (crianças, alunos(as) residentes, professoras da EEBAS). Com elas pudemos, a partir dos conhecimentos prévios das crianças sobre as plantas da nossa terra, proporcioná-las novas experiências objetivando a ampliação de seus conhecimentos.

Nessa perspectiva, refletimos com as crianças sobre a forma como cuidamos do ambiente no qual estamos inseridos(as), observamos a diversidade ambiental presente em nossa cidade e buscamos construir laços de compromisso face à preservação do nosso meio ambiente.

O envolvimento das crianças nas atividades propostas durante a sequência didática relatada, especialmente no plantio das sementes de girassóis, e no experimento do grão de feijão, veio reforçar nossa crença da necessidade de que a educação ambiental precisa estar presente na rotina das práticas pedagógicas da Educação Infantil, com a formação dos sujeitos envolvidos nesse processo.

Além disso, a experiência aqui narrada foi de essencial importância para a formação e consolidação de nossa identidade docente, favorecida pela participação no programa da Residência Pedagógica. Assim, aos(às) alunos(as) residentes, a partir do contato com o cotidiano da instituição escolar e seus desafios foi dada a oportunidade de vivenciar os conhecimentos teóricos adquiridos no curso de graduação, e, às preceptoras que os(as) acompanharam, foi possível refletir acerca de suas práticas pedagógicas refazendo caminhos, permitindo assim, a ampliação de seus saberes docentes.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Curricular Comum: BNCC**. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. CNE/CEB. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, 2009.

TIRIBA, L. **Crianças da natureza: educação ambiental para sociedades sustentáveis**. Rio de Janeiro: PUC; NIMA, 2010.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

7

USO DA LITERATURA INFANTIL PARA O DESENVOLVIMENTO DOS(AS) ALUNOS(AS)

Cleoneide Fernandes de Amorim Rocha
Camila de Lourdes Cavalcanti Paiva

1 INTRODUÇÃO

A literatura infantil é um recurso pedagógico muito importante, pois possibilita aos(às) alunos(as) um contato mais refinado com o mundo imaginário que toda criança parece ter.

A partir da participação no Programa de Residência Pedagógica (PRP), foi observado na turma do quarto ano do Ensino Fundamental da Escola de Educação Básica (EEBAS) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) a dificuldade de se expressar oralmente e através da escrita por parte de alguns(mas) alunos(as), especialmente na hora de apresentarem trabalhos na sala de aula e na participação de outros eventos da escola.

Este fato constituiu o ponto de partida para desenvolver esse trabalho e dar início à busca por meios pedagógicos que minimizassem tais lacunas desses(as) discentes. Portanto, foi realizada uma pesquisa sobre a literatura infantil e como ela poderia ajudar a promover o desenvolvimento oral daqueles(as) alunos(as).

Assim, escolhemos a contação de histórias que é um recurso valioso no auxílio da prática educativa dos(as) professores(as), por considerar que as narrativas infantis despertam nas crianças a imaginação e a criatividade, melhora a prática da oralidade, facilita o aprendizado, desenvolve a linguagem oral, escrita e visual, incentivam o prazer pela leitura, facilitam o aprendizado, e promovem o senso crítico.

O presente trabalho, portanto, teve como objetivo geral desenvolver a oralidade dos(as) alunos(as) do quarto ano de Ensino Fundamental por meio de contos e recontos de histórias infantis. Para alcance desse objetivo, foram realizadas três oficinas pedagógicas com temáticas variadas com os(as) referidos(as) aprendentes.

Nesse texto, apresentaremos essa vivência dividindo o texto em três partes: na primeira, de forma breve, discorreremos acerca da literatura infantil e seu papel na escola; em seguida, apresentamos a descrição e análise das oficinas realizadas e por fim as considerações finais.

2 A LITERATURA INFANTIL E SEU PAPEL NA ESCOLA

A literatura infantil é o ramo da literatura que é dedicado às crianças e ao público infanto-juvenil. Para compreender sua origem e importância, verificamos inicialmente que o termo vem do latim *Littera*, que significa “letra”, que também quer dizer “escritos, contos”.

No período que antecedia o século XVIII a representação que se tinha de infância não é a mesma dos dias atuais. As crianças eram um reflexo do que o adulto e a sociedade queriam que elas fossem (ZILBERMAN, 2003). Assim, considerando que os(as) infantes viviam sob a dependência dos adultos, sendo considerados (as) improdutivos (as), esses(as) conviviam e compartilhavam com aqueles(as) o mesmo tipo de literatura.

A literatura infantil tem papel fundamental no processo de alfabetização e de humanização das crianças durante sua formação escolar. Ela proporciona uma forma diferenciada de aprendizagem, convidando o(a) aluno(a) para a construção de saberes através da oralidade e da escrita, assim como para a consolidação de conhecimentos através da contação de histórias.

Por meio da literatura infantil e da prática da leitura de histórias, a criança pode descobrir um mundo de fantasias, sendo capaz de esta-

belecer uma relação com essa leitura. Assim, buscando encontrar características reais na figura dos personagens ficcionais, ela pode realizar um elo com seu mundo particular, criando novos hábitos e valores, potencializando seu conhecimento e buscando para a vida os bons ensinamentos advindos da ficção, além de ser uma atividade lúdica e divertida.

Portanto, a literatura infantil e as atividades de contação de histórias colaboram e contribuem para o desenvolvimento da imaginação e da criatividade, tendo assim, papel fundamental na formação de novos leitores. Desse modo, é muito importante que o professor disponibilize para as crianças uma literatura que favoreça socialização e ressignifique os conteúdos, promovendo o contato com os textos, aprimorando o gosto pela leitura e escrita e incentivando o desenvolvimento da oralidade, por meio do reconto, por exemplo.

3 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS OFICINAS

Foram realizadas três oficinas pedagógicas durante a intervenção no PRP, com a turma do quarto ano do ensino fundamental da EEBAS, cujo o tema foi literatura infantil. Tais vivências consistiram na leitura de livros de histórias infantis e na proposição de atividades, com finalidade de promover o desenvolvimento da imaginação e da oralidade desses(as) alunos(as). Na primeira oficina o livro escolhido foi *“A Lagartixa Cauê”*, na segunda o livro foi *“Menina Bonita do Laço de Fita”*, e na última foi o livro *“O Cabelo de Lelé”*.

Para efeitos desse relato, apresentaremos como se deu a participação dos(as) alunos(as) nas oficinas e nas atividades e o desenvolvimento dos mesmos. Vale destacar que as identidades dos(as) participantes das oficinas serão preservadas, sendo apresentados como Aluno(a) 1, Aluno(a) 2, e assim sucessivamente.

3.1. Oficina 01: Livro “A Lagartixa Cauê”

A oficina foi iniciada a partir de uma leitura silenciosa do texto, seguida pela sua contação para as crianças.

Nessa oficina propomos uma atividade coletiva que consistiu na construção de uma lagartixa com a técnica do mosaico para que os(as) alunos(as) pudessem trabalhar em grupo e interagir entre eles.

Após a atividade, aplicamos um questionário e fizemos uma roda de conversa para socializarmos as aprendizagens realizadas. Durante o debate, as crianças apresentaram questionamentos quanto aos hábitos das lagartixas e sobre algumas passagens do livro, como demonstra os relatos a seguir:

Não é verdade que lagartixa só sai à noite, porque na casa da minha tia tem uma lagartixa e ela aparece toda hora, toda vez que eu vou a casa dela eu vejo a lagartixa lá (ALUNO(A) 2).

É que não podemos ir pra um lugar desconhecido porque a gente não sabe o que tem lá, então a gente pode se dar mal (ALUNO(A) 4).

As falas das crianças revelam diferentes compreensões do texto lido. Podemos observar que a leitura do texto literário também suscitou dúvidas quanto aos hábitos da lagartixa, o que nos incitou a recorrer a textos científicos, especificamente para buscar conhecimentos acerca das características do animal, personagem da história apresentada.

Na construção do mosaico, foi possível observar que durante a atividade em grupo foi estabelecido um diálogo profícuo entre os(as) alunos(as) sobre a literatura trabalhada, tornando-se pois, um momento importante para estimular a comunicação oral dos(as) envolvidos(as).

3.2. Oficina 02: Livro “Menina Bonita do Laço de Fita”

Na segunda oficina pedagógica, abordamos o tema da diversidade cultural. Realizamos inicialmente a leitura silenciosa do texto, em seguida, fizemos a contação oral. Após a leitura, discutimos sobre os nossos antepassados e acerca de questões relacionadas ao texto, a exemplo do porquê da personagem do livro ter nascido daquela cor. Durante o diálogo obtivemos as seguintes observações das crianças:

Porque a avó dela era daquela cor, e minha mãe é morena e por isso eu sou dessa cor, porque puxei a ela (ALUNO(A) 3).

A minha avó é negra e minha mãe puxou a ela e eu puxei a minha mãe, por isso o meu cabelo é cacheado (ALUNO(A) 4).

Diante das falas dos(as) alunos(as), podemos observar que a literatura, por meio da imaginação possibilitada pelo enredo, faz com que o sujeito adentre em questões para além daquelas apresentadas na narrativa. Como destaca Cavalcanti (2009, p. 35) “o simbólico apresentado na literatura traça seu percurso máximo de transcendência, pois aí temos a palavra projetada para dizer-se como expressão máxima dos anseios humanos”.

Dando prosseguimento ao debate acerca das questões trazidas pela história, questionamos se naquela sala de aula havia diversidade. Destacamos os seguintes posicionamentos:

Tem sim, porque ninguém é igual. Aqui tem menino, tem menina, tem a professora, tem crianças e adultos. Então somos diferentes (ALUNO(A) 1).

Também tem gente de cor diferente, tem Letícia que tem o olho de japonesa, tem menina com o cabelo liso e tem menina com o cabelo enrolado (ALUNO(A) 3).

Diante das respostas dos(as) alunos(as) às questões suscitadas, foi possível perceber que eles(as) sentiram-se envolvidos(as) com a temática da diversidade trazida pela leitura. Partindo de seus entendimentos, reforçamos a importância do respeito à diferença.

3.3. Oficina 03: Livro “O Cabelo de Lelê”

Nesta oficina contamos a história da menina que não gostava de ter cachos; em seguida, solicitamos o reconto da mesma. Durante o reconto os(as) alunos(as) apresentaram suas interpretações, a partir de seu imaginário.

Após o reconto, iniciamos a roda de conversa e questionamos por que Lelê, personagem do livro, passou a gostar de si mesma. Uma criança assim se pronunciou:

Porque o livro sabido disse a ela que o cabelo dela é assim por causa de um tio, um avô que ela tem lá na África (ALUNO(A) 1).

Também inquirimos do porquê ela não gostar dos seus cachos antes, no que obtivemos a seguinte resposta:

Era porque ela não sabia de onde vinham tantos cachos, mais depois que ela leu o livro sabido, ela começou a gostar (ALUNO(A) 1).

Após a roda de conversa, discorreremos brevemente acerca dos padrões midiáticos em voga na atualidade e instigamos os(as) alunos(as) a pensarem em diferentes tipos de beleza. Para tanto, promovemos um concurso de produção de texto, com o tema: “Cada um com sua beleza e todos com respeito ao próximo”.

Após todos(as) da sala de aula terem feito a sua produção textual, oportunizamos a leitura dos seus textos. Destacamos um trecho da escrita de uma criança:

Eu nunca sofri bullying mas minha mãe sofreu bullying e meu pai e avó, meus tios e minha família sim. Toda minha família era sobre o cabelo, a cor, mas hoje eles são presos, os que fazia bullying (ALUNO(A) 4).

Esse momento foi importante, pois nos possibilitou retomar a discussão acerca do tema da identidade. Para Gomes (2005) o ambiente escolar deve ser um espaço não só para o desvelamento do preconceito e da discriminação racial, como também pode ajudar a construir estratégias pedagógicas alternativas que possibilitem compreender a importância do corpo na construção da nossa identidade.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do que foi vivenciado, podemos afirmar que a literatura infantil é uma ferramenta valiosa para o processo de ensino e aprendizagem, pois por meio da contação e leitura de histórias, do uso da imaginação e do diálogo proporcionado pelas questões trazidas pelas narrativas, os(as) alunos(as) podem desenvolver a linguagem oral e a escrita.

Portanto, as escolas devem reforçar em seus currículos o uso da literatura infantil, visto que toda criança gosta de ouvir história e, por meio dela, transcende o mundo real para um mundo de faz de conta.

Desse modo, a literatura infantil representa um leque de novas possibilidades de aprendizagem, enriquecendo o planejamento pedagógico do professor ao promover uma metodologia diversificada, onde temas importantes e complexos podem ser trazidos à baila, além de contribuir para que o conhecimento possa ser trabalhado de forma dinâmica, prazerosa, criativa e lúdica.

REFERÊNCIAS

CAVALCANTI, Joana. **Caminhos da literatura infantil**. 3ª ed. São Paulo. Paulus. 2009.

GOMES, N. L. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou resignificação cultural? In: FAVERO, O.; IRELAND, T. D. (Orgs.). **Educação como exercício de diversidade**. Brasília: UNESCO, MEC, ANPEd, 2005. p. 229-250 – (Coleção educação para todos; 7)

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. São Paulo. Global. 2003.

8

RELAXAMENTO INFANTIL: OS BENEFÍCIOS DE INTRODUIZIR TÉCNICAS DE MEDITAÇÃO NA ROTINA ESCOLAR

Bárbara Léia Lopes de Sousa
Camila de Lourdes Cavalcanti Paiva

1 INTRODUÇÃO

Nos dias atuais temos recursos tecnológicos que facilitam nossas vidas, mas também tem provocado o aumento da ansiedade. A velocidade tecnológica e a exigência social de se manter produtivo durante o dia todo, acaba exigindo mais de cada um(a) e prejudicando nossa saúde mental. Sousa Filho (2009) alerta que esta nova forma de vida pode causar nas pessoas transtornos relacionados ao estresse e à ansiedade.

Nas crianças, a ansiedade e o estresse estão cada vez mais frequentes, provocando falta de atenção e de concentração, bem como dificuldades de aprendizagem. Silva (1998) compreende que crianças e adultos precisam de métodos para aproveitar melhor a sua energia e tentar controlar a ansiedade causada pela agitação do mundo ao nosso redor, sendo o relaxamento um deles.

O relaxamento é uma técnica que busca desfazer as tensões físicas, mentais e emocionais causadas por sentimentos omitidos e reprimidos, já que diminui ansiedade, aumenta o autocontrole, auxilia na percepção dos músculos tensos e ainda melhora o estado energético do organismo.

Nesse texto, relatamos a experiência com o uso de técnicas de relaxamento desenvolvida com alunos(as) do primeiro ano do ensino fundamental da Escola de Educação Básica (EEBAS) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), em virtude da nossa participação no Programa Residência Pedagógica¹ (PRP).

A escolha de trabalhar técnicas de relaxamento se deu diante das observações feitas na sala de aula, especialmente após o intervalo do recreio, quando os(as) alunos(as) retornavam muito desatentos(as) e agitados(as). Percebemos que para estimular a concentração, o uso dessa técnica na rotina escolar seria ideal, pois oferece momentos de silêncio e tranquilidade que proporcionam o conhecimento do próprio corpo e dos seus sentimentos.

O objetivo desse estudo, portanto, é mostrar a importância de trazer para a escola recursos de relaxamento como uma ferramenta de benefício para o autocontrole da criança, compreendendo seus efeitos na saúde mental e possibilitando mudanças na rotina escolar. Para alcance desse objetivo, foram realizadas sete oficinas pedagógicas.

Apresentaremos a seguir, as técnicas de relaxamento e a sua importância na escola. Vamos expor, mesmo que de maneira breve, alguns motivos que levam as pessoas a terem problemas de ansiedade e quais são os benefícios de se praticar atividades que visam o relaxamento; em seguida, faremos a descrição e a análise das oficinas e, por fim as considerações finais.

2 TÉCNICAS DE RELAXAMENTO E SUA IMPORTÂNCIA NA ESCOLA

Estamos vivenciando um tempo em que a ansiedade está muito presente na vida de várias pessoas. A tecnologia, a competitividade, o

1 O Programa Residência Pedagógica foi instituído a partir de 2018, pelo Ministério da Educação, por intermédio da CAPES, sob a Portaria Gab nº 38, de 28 de fevereiro de 2018, visando o aperfeiçoamento do estudante no curso de licenciatura.

consumismo desenfreado, o egocentrismo, a falta de empatia e tantas cobranças são algumas causas disso.

Na escola o cenário não é muito diferente. Nesse ambiente, questões como cobranças por notas boas, bullying, mudança de escola, rivalidade entre alunos(as), muitas atividades exigidas em prazos curtos, solidão e falta de empatia, podem ser consideradas causadoras de problemas na saúde mental, Silva (2010) define o transtorno de ansiedade como sendo

[...] uma sensação de medo e insegurança persistente. A pessoa que sofre, preocupa-se com todas as situações ao seu redor, desde as mais delicadas e importantes até as mais corriqueiras. Geralmente são pessoas impacientes, que vivem com pressa, aceleradas, negativistas e que tem impressão constante de que algo ruim pode acontecer a qualquer momento. (SILVA, sem pág., 2010)

Desse modo, o estresse e a ansiedade passaram a ser problemas a serem debatidos, afetando inclusive crianças em idade escolar cujos sintomas podem ser desatenção, dificuldade de concentração e conseqüentemente queda do rendimento escolar. Nesse sentido, compreendemos que:

A ansiedade interfere no desempenho do aluno, principalmente em época de provas, dificultando a capacidade de recordar ou recuperar um conteúdo aprendido. Isso ocorre porque dividem sua atenção entre as exigências da tarefa e sentimentos de cobrança, diminuindo o nível de concentração e o desempenho em situações estressantes de avaliação (SEPOLONI, 2008, p. 23).

Para auxiliar as crianças que se encontram com ansiedade, ou muita agitação, os(as) professores(as) podem trazer atividades que procurem acalmá-las. Para tanto, uma rotina de exercícios de descontração tem sido uma alternativa. De acordo com Sousa,

as técnicas de relaxamento têm sido utilizadas para uma variedade de condições emocionais e seu uso é bem documentado na literatura. O relaxamento tem sido efetivo no alívio da ansiedade e em uma variedade de settings clínicos, esportivos, hospitalares, organizacionais e acadêmicos (SOUSA FILHO, 2009, p. 3).

Essas técnicas combatem o estresse, aliviam a ansiedade, melhoram o sono, reduzem a agressividade, melhoram a disposição física e mental, a concentração e ajudam a lidar com sentimentos como frustração, raiva e medo.

3 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS OFICINAS

Durante a execução do Programa da Residência Pedagógica (PRP), a partir do projeto sobre relaxamento infantil, aplicamos atividades que visavam proporcionar momentos tranquilos e de paz durante a rotina escolar. Assim, para fins desse texto, apresentaremos algumas oficinas pedagógicas de relaxamento realizadas na turma do primeiro ano do ensino fundamental da EEBAS.

3.1. OFICINA 1: O Pote da Calma

É chamado de “pote da calma” um frasco em que misturamos água e alguns artifícios que dão a impressão de movimento (lantejoulas, por exemplo). Podemos fabricá-lo com as crianças como um trabalho manual, e é ideal para que elas o contemplem tanto em momentos de tensão, como em momentos que podemos chamar de “zen”.

Os materiais utilizados para a construção desta atividade foi: um pote transparente com tampa, cola *glitter*, purpurina, corante alimentar e água. Começamos misturando a água com a cola *glitter* (a quantidade de água varia de acordo com o tamanho do pote).

Conversamos sobre as nossas emoções, comparando-as com a purpurina no pote, já que se agitam até se acomodarem em seu fundo. O ato de observar a purpurina se movendo lentamente ajudava as crianças a se concentrarem e a relaxarem após momentos de grande energização.

Esta atividade proporcionou momentos de descontração e os(as) alunos(as) se divertiram bastante, desde a construção dos potes até a brincadeira de estimular as lantejoulas se movimentarem.

3.2. OFICINA 2: Lousa Surpresa

Esta atividade tem o objetivo de estimular as crianças ao uso da imaginação e da criatividade. Ela consiste em perceber as cores e os desenhos que se pode descobrir a partir de uma folha de papel escura.

Os materiais utilizados para a construção desta atividade foram: folha branca, tinta guache preta, giz de cera colorido, pincel, detergente e um recipiente de plástico. Essa foi uma atividade preparada pelos(as) próprios(as) alunos(as) sob a nossa orientação e supervisão. Para montar, distribuímos as folhas brancas e pintamos totalmente com o giz de cera, o mais colorido possível. Na segunda parte preparamos a tinta preta, e misturamos a guache preta com o detergente; feito isso, pintamos com o auxílio do pincel, toda a folha.

Após a folha secar, eles(elas) começaram a desenhar. Utilizando algum objeto pontiagudo, fomos descobrindo que cores apareciam debaixo da tinta preta. A participação das crianças durante todo o processo, bem como a interação entre eles(elas), possibilitaram momentos lúdicos e relaxantes em sala de aula.

3.3. OFICINA 3: Exercícios de Respiração

Introduzimos exercícios práticos de respiração junto às crianças com o objetivo de melhorar a ansiedade.

Tais atividades ajudam no aumento da concentração, diminuição da irritabilidade e do estresse, já que a inspiração conecta-se com o lado ativo do sistema nervoso e a expiração com o lado calmante (SEPOLINI, 2008). Assim, ao realizar uma respiração consciente, o organismo se mantém em seu equilíbrio, trazendo a atenção para o momento presente, minimizando a ansiedade.

Os materiais utilizados para a construção desta atividade foram: cata-vento, balão de festa, canudo, água e detergente. Para começar os procedimentos de respiração, solicitamos que as crianças fossem arrumando a postura sentadas, costas esticadas e mãos sobre as pernas ou barriga. Em seguida, pedimos para que fechassem os olhos e pensassem em momentos calmos e felizes.

Observamos que algumas crianças não conseguiam manter os olhos fechados por muito tempo. Diante disso, iniciamos o exercício básico de respiração, inspirando e expirando bem leve e devagar, observando o movimento do próprio corpo enquanto respiravam, para perceber que tudo nele está interligado.

Para deixar a atividade mais atrativa, utilizamos o brinquedo cata vento, instigando as crianças a pô-lo em movimento apenas com o sopro; também utilizamos o canudo e o detergente para as crianças soprarem bolinha de sabão e trabalharem um controle maior da respiração.

As crianças interagiram positivamente com as atividades, já que estavam atentas e participativas durante as mesmas.

Estimular os sentidos é fundamental para garantir o bom desenvolvimento motor e cognitivo. Segundo Sousa Filho (2009) o movimento do sopro ajuda no desenvolvimento emocional, auxilia na linguagem e melhora a pronúncia dos fonemas.

3.4. OFICINA 4: Teatro de Sombras

Para estimular a atenção e a capacidade de concentração das crianças, utilizamos o teatro de sombras. Escolhemos uma história e contamos através de palitos em movimento, com uma luz ao fundo.

Para esta atividade utilizamos papelão, papel seda branco, papel cartão preto, palito de churrasco e a lanterna do celular. Para a montagem do palco recortamos o fundo de uma caixa, mantendo suas laterais interligadas. Depois, colamos o papel seda cobrindo a parte aberta do fundo. Criamos um castelo de sombras, decorando a parte externa da caixa com rolos de papel higiênico, coberto com papel cartão colorido.

Para fazer os personagens, usamos o papel cartão preto e os palitos de churrasco; desenhamos os personagens e colamos no palito. Para contar a história, nos posicionamos atrás do teatro de sombras, com a luz da lanterna, gesticulando com os palitos. Os(as) alunos(as) também puderam contar suas histórias.

Durante a contagem da história com os(as) alunos(as) percebi que a atenção e a curiosidade estavam presentes. Alguns/algumas perguntavam como era que aquela sombra estava aparecendo e como se moviam sozinhas.

Imagem 1: Contação de história, luz e sombra



Fonte: Arquivo pessoal, outubro de 2019.

Foi importante trabalhar esse método de contagem, pois além de relaxar, os(as) alunos(as) descobriram outras formas de contar história.

3.5. OFICINA 5: Pintura com Tinta Aquarela

Essa atividade também possibilitou a interação das crianças de forma lúdica, dessa vez utilizando a tinta aquarela. O objetivo dessa atividade é trabalhar a criatividade e desenvolver a imaginação, assim como a sensibilidade e a percepção das cores, texturas e formas. Os materiais utilizados para a construção desta atividade foram: água, pincel, tinta aquarela e cartolina.

Usando cartolinas com desenhos incompletos de pessoas, as crianças o finalizavam pintando com tinta aquarela. Com a ajuda de um canudo elas sopravam gotas de tinta, o que iria deixando um rastro no desenho e criando um cabelo. Foi a parte mais divertida para as crianças, que viam aquela tinta “dura” se transformar em líquida. Essa atividade também possibilitou às crianças verificarem a transformação das cores a partir da união de algumas delas. Como mostra a imagem a seguir.

Imagem 2: Pintura com tinta aquarela



Fonte: Arquivo pessoal, dezembro de 2019.

Para Alves (1998) estimular os sentidos das crianças é fundamental para garantir o bom desenvolvimento motor e cognitivo. Para

isso, as brincadeiras com tinta oferecem uma possibilidade vasta de experimentações.

3.6. OFICINA 6: Ambiente Tranquilo

Pensando em criar um ambiente tranquilo e de acolhida, criamos na sala de aula um cenário que representava o universo. Tal lugar, objetivava a reflexão, a criatividade e a concentração das crianças. Para organização desse espaço utilizamos TNT, figuras impressas, bolas de isopor, música e luzes pequenas de led. Para a montagem, usamos TNT marrom para idealizar o universo, bolas de isopor representando os planetas (pintados com guache), imagens de foguetes e naves espaciais.

Por todo o TNT colocamos luzes de led (pisca-pisca) para serem as “estrelas”. No chão, coberto de TNT, colocamos almofadas e bichos de pelúcia para que as crianças se sentissem confortáveis.

Para o relaxamento, colocamos músicas suaves, exercitando o silêncio e a atenção para os sentimentos e as sensações. As crianças gostaram e pediam para repetir as músicas já que o clima estava confortável. Foi possível observar que:

o relaxamento facilita uma relação prazerosa e narcísica do sujeito com ele mesmo, desligando seu interesse do mundo externo para se concentrar totalmente em seu próprio corpo, revivendo uma experiência de prazer global experimentada antigamente com a mãe, onde era cuidado e sem ter que preocupar-se com as múltiplas estimulações desagradáveis do mundo exterior. (ALVES, 1998, p. 42).

3.7. OFICINA 7: Yoga Infantil

Outro exercício de relaxamento que pôde ser praticado foi o Yoga. O Yoga é a combinação de exercícios físico com a respiração e a meditação.

Para a sua prática é necessário que o ambiente em que as crianças estejam seja confortável. É importante lembrar que os movimentos e posturas devem ser adequados para cada idade. Assim, optamos por usar um aplicativo do *Play Story* chamado “Yoga para crianças e família fitness”.

Com as crianças, planejamos um espaço usando pequenos colchões para se movimentarem em segurança e fizemos pequenos cartões ilustrados com posições de yoga infantil. De início, começávamos com meditação, respiração e alguns alongamentos. Em seguida, cada criança, voluntariamente, escolhia um cartão e se posicionava na frente dos demais, que por sua vez deveriam imitá-lo. Assim, todos queriam escolher cartões que tinham posições de cachorro, gato, tartaruga, borboleta e outros animais. Isto possibilitou uma boa interação entre as crianças, já que estavam atraídas pelas ilustrações.

Os exercícios de respiração permitiram às crianças se conectarem com o próprio corpo e conhecer cada parte de si. Com eles, as crianças se sentiram mais relaxadas e dispostas, além de relatarem sentimento de paz.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No percurso formativo dos(as) professores(as) é sempre posto em evidência a importância de se buscar estratégias que foquem na dimensão crítica e na construção de uma relação afetiva com os(as) alunos(as).

O PRP caminhou nessa direção, possibilitando uma aproximação maior com a prática docente, oportunizando intervenções que visavam o bem-estar dos sujeitos envolvidos no processo de ensinar e aprender.

Foi, então, a partir das observações feitas no cotidiano da sala de aula, que sentimos a necessidade em aplicar dinâmicas de relaxamento, tendo em vista a presença do estresse e da ansiedade entre as crianças, objetivando estimular a melhoria do rendimento escolar e da saúde mental dos(as) alunos(as).

Assim, o projeto desenvolvido resultou numa rica experiência, que demonstrou a importância de trazer para a escola recursos de relaxamento, como uma ferramenta de benefício para o autocontrole da criança e sua saúde mental, através de pequenas mudanças na rotina escolar.

Durante sua execução, as crianças demonstraram disposição para participar das atividades, expressando seus sentimentos com alegria e criatividade.

A partir dessa experiência, das interações com os(as) alunos(as) e o cotidiano da instituição, a nossa identidade docente foi se fortalecendo, nos levando à compreensão de que a prática docente vai muito além da transmissão de conhecimentos e do cumprimento de tarefas rotineiras, sendo um processo construído mutuamente.

Nessa dinâmica, torna-se importante abrimos espaço para uma rotina de relaxamento, visando segurança, afeto e confiança entre os sujeitos aprendentes.

REFERÊNCIAS

ALVES, Doris da Silva. **A influência do relaxamento na ansiedade infantil**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 1998.

SEPOLONI, Andrea do Carmo Oliveira. **Ansiedade infantil e os prejuízos na vida escolar**. CRDA – Centro de Referência em Distúrbio de Aprendizagem, São Paulo, 2008. Disponível em: <<http://www.crda.com.br/tccdoc/23.pdf>> Acesso em: 20/01/2019.

SILVA, Ana Beatriz Barbosa. **BULLYING, mentes perigosas nas escolas**. Editora: Principium, 2010.

SOUSA FILHO, Paulo Gomes. Introdução aos métodos de relaxamento. In: Encontro Paranaense, Congresso Brasileiro de Psicoterapias Corporais, XIV, IX, 2009. **Anais**. Curitiba: Centro Reichiano, 2009.

9

PLANEJAR E AVALIAR SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS: RELATOS E REFLEXÕES SOBRE EXPERIÊNCIAS NA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

Adriana Marcelino de Almeida
Cláudia Maria de Lima

1 INTRODUÇÃO

Das inúmeras experiências vivenciadas no Programa Residência Pedagógica (PRP) do Curso de Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), optamos por evidenciar neste texto, relatos e reflexões de uma experiência significativa de planejamento e avaliação de sequência didática, no âmbito desse processo formativo.

Essa experiência fez parte das ações de intervenção pedagógica, desenvolvidas na Escola de Educação Básica (EEBAS) da UFPB – Campus I/ João Pessoa, realizadas na turma do 4º ano do Ensino Fundamental do turno da tarde.

Na trajetória formativa do programa, os(as) residentes contaram com a orientação didático-pedagógica de duas coordenadoras (professoras da Instituição Superior de Ensino – IES) e uma preceptora (professora da Educação Básica – EB), que acompanharam as atividades de estudos, planejamento e avaliação.

No que se refere às ações de planejamento das sequências didáticas, estas se integraram ao cotidiano institucional, de modo que, residentes e preceptora se reuniam semanalmente para definir e

sistematizar as ações para, em seguida, produzir os recursos necessários à realização das mesmas.

Após o desenvolvimento das sequências didáticas, foram aplicadas atividades avaliativas sobre o que foi trabalhado, tendo como instrumento de avaliação o “Jogo: Passa ou Repassa”. A escolha por esta ferramenta surgiu da necessidade de se repensar outras formas de avaliação no processo de ensino aprendizagem e, ao mesmo tempo, que pudesse envolver de maneira lúdica os(as) alunos(as) da turma.

Esse movimento contribuiu no aperfeiçoamento da formação inicial docente, visto que os saberes mobilizados na inter-relação teoria-prática se tornaram necessários à prática educativo-formativa. Tais saberes foram possíveis de serem construídos mais intensamente dada à imersão mais prolongada (dezoito meses) em sala de aula e as etapas de trabalho ali realizadas (observação-participante, planejamento, intervenção-pedagógica e avaliação), que possibilitaram novas significações, para além das vivências nos estágios supervisionados obrigatórios do curso de Pedagogia.

Neste cenário, destacamos nesse texto algumas reflexões sobre planejamento e avaliação de sequências didáticas utilizadas durante a RP, bem como os saberes construídos a partir de suas práticas educativas.

2 SEQUÊNCIA DIDÁTICA COMO METODOLOGIA DE ENSINO

As atividades de regência realizadas pelos(as) alunos(as) da RP tiveram como estratégia metodológica o uso de sequências didáticas, consideradas como

um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que tem um princípio e um fim, conhecido tanto pelos professores como pelos alunos (ZABALA, 1998, p. 18).

O uso dessa metodologia permitiu aos(às) residentes aprofundar saberes ao experienciar diversos recursos facilitadores da aprendizagem, de modo a alcançar também as singularidades de cada aprendente, uma vez que ela “viabiliza um planejamento sistematizado e contínuo, permitindo que o aluno reflita ao longo do processo de aprendizagem sobre o conteúdo proposto” [BARROS; PEREIRA; ANDRADE, 2014, p. 242].

Trabalhar com sequência didática nos anos iniciais do Ensino Fundamental, exigiu estabelecer relações entre o planejamento e a avaliação permitindo-nos a reflexão do fazer pedagógico, tendo em vista a elaboração de “estratégias de ação e de intervenção” (JOSÉ, 2008, p. 92). Foi assim que, na delimitação dos conteúdos, pretendeu-se promover aprendizagens a partir das habilidades dos(as) educandos(as) de acordo com suas vivências, na busca da “consolidação de conhecimentos que estão em fase de construção e permitir que progressivamente novas aquisições sejam possíveis” (LIMA, 2018, p. 158 apud BRASIL, 2012).

Corroboramos com o autor supracitado quando ressalta que,

ao organizar a sequência didática, o professor poderá incluir atividades diversas como: leitura, pesquisa individual ou coletiva, aula dialogada, produções textuais, aulas práticas, etc. Pois, a sequência de atividades visa trabalhar um conteúdo específico, um tema ou um gênero textual da exploração inicial até a formação de um conceito, uma ideia, uma elaboração prática, uma produção escrita (BRASIL, 2012 apud LIMA, 2018, p. 158).

Isso significa que, quando o(a) educador(a) faz uso de sequências didáticas em sua prática pedagógica, ele(ela) contribui de modo considerável no processo de aprendizagem de seus(suas) educandos(as), pois oportuniza a construção de saberes através das mais variadas estratégias didáticas, desde o respeito às individualidades e interesses de cada aluno(a), ao aguçamento de investigações científicas (LIMA, 2018).

No âmbito do PRP, a sequência didática foi usada com o intuito de organizar e integrar os conteúdos do currículo escolar. Sua utilização

ofereceu aos(às) residentes uma visão mais ampla do planejamento e avaliação como etapas indissociáveis. Logo, oportunizou tanto o aprendizado dos(as) alunos(as), como também o aprimoramento da prática dos(as) educadores(as) em formação, na vivência integrativa na sala de aula.

A elaboração de sequência didática permitiu algumas indagações que contribuíram na construção de saberes docentes, a saber: Que impactos ela apresenta no processo de ensino aprendizagem, tanto dos(as) educandos(as) como do(a) educador(a)? É a sequência didática uma facilitadora da prática pedagógica? De que forma o(a) professor(a) pode trabalhar as individualidades dos(as) seus(suas) alunos(as) por meio desse instrumento metodológico? É possível que o uso de sequências didáticas por docente em formação inicial, o permita compreender melhor seu papel como agente mobilizador de conhecimentos? Qual a importância da avaliação ao término de uma sequência didática? Embora não seja objetivo deste trabalho responder tais inquietações, elas mobilizaram saberes da prática, os quais apontaremos mais adiante.

3 A INTERLOCUÇÃO ENTRE PLANEJAMENTO E A AVALIAÇÃO: REFLEXÕES E PERCEPÇÕES CONSTRUÍDAS NA PRÁTICA FORMATIVA

No campo da Educação, o ato de planejar se apresenta em diversos níveis como: planejamento educacional, curricular, escolar, de ensino e de aula. Presentes em diversas instâncias do meio social, cada um deles apresenta funções e objetivos distintos, requerendo, assim, distintos meios para sua viabilização. Nosso foco neste trabalho, contudo, é voltado para o planejamento de ensino e a avaliação que ocorre neste processo.

Sobre o planejamento de ensino, compreendemos que trata-se de processos de tomada de decisões do trabalho docente, visando à aprendizagem dos(as) alunos(as) (PADILHA, 2001). Luckesi (1992) ressalta

que, o ato de planejar constitui uma previsão inteligente e calculada, que possibilita melhores resultados e, por isso, requer do(a) educador(a) além do planejamento, o domínio dos conteúdos.

A importância da realização do planejamento era percebida pelos(as) alunos(as) residentes durante a realização das atividades de regências, uma vez que, íamos aos poucos percebendo o que precisava ser melhorado e potencializado no desenvolvimento das ações levando-nos a redimensionar as escolhas.

Sendo o planejamento “ato pelo qual decidimos o que construir”, a avaliação é o “ato crítico que nos subsidia na verificação de como estamos construindo o nosso projeto” (LUCKESI, 1992, p. 125). A visão que se tem em relação a ambos é que devem caminhar sempre de mãos dadas, pois o sucesso e insucesso no processo de ensino aprendizagem dependem da correlação estabelecida entre eles.

Sobre o intercâmbio entre o planejamento e o ato de avaliar, Luckesi (1992) enfatiza que:

a avaliação atravessa o ato de planejar e de executar; por isso contribui em todo o percurso da ação planejada. (...) A avaliação é uma ferramenta da qual o ser humano não se livra. Ela faz parte de seu modo de agir e, por isso, é necessário que seja usada da melhor forma possível” (LUCKESI, 1992, p. 125).

Desse modo, o movimento de “ação e reflexão” na/da prática, nos permitiu analisar e refletir sobre os sucessos e insucessos ocorridos durante nossa atuação na RP, levando-nos a repensar e refazer as estratégias escolhidas. Destacamos que, para além dos objetivos traçados no planejamento das sequências didáticas, o domínio dos conteúdos, pelos(as) residentes, era essenciais na execução das sequências didáticas.

Seguindo tais perspectivas, elaborou-se e aplicou-se um instrumento de avaliação diagnóstico-formativa, com o intuito de verificar o nível de entendimento dos(as) alunos(as) em relação aos conteúdos que foram ministrados e discutidos durante a sequência didática vivenciada.

Neste processo, buscou-se identificar os conteúdos que os(as) discentes tiveram mais dificuldade e os que foram consolidados. Para tanto, adotou-se os seguintes critérios avaliativos: a interação em grupo, a participação, a capacidade interpretativa e a compreensão dos conteúdos. Assim, os(as) alunos(as) puderam revisar os assuntos e ao mesmo tempo verificar seus desempenhos nas atividades desenvolvidas.

A realização desta atividade mostrou-se desafiadora, pois possibilitou refletir sobre nossas ações de planejamento e as aprendizagens dos(as) alunos(as) em torno dos objetos de conhecimentos mobilizados pelas sequências didáticas. Com isso, permitiu ampliar o entendimento a respeito do ato de planejar, que “implica em processos de debate e análise que orientam alternativas para solução de determinados problemas” (MATUS,1998, apud AZEVEDO, 2014, p. 266).

Ao optarmos pelo jogo: “Passa ou Repassa” como proposta avaliativa desenvolvida após a regência na RP, constatamos lacunas no próprio instrumento avaliativo, tendo em vista a incompreensão de algumas questões pelos(as) alunos(as), denotando a necessidade de um planejamento mais adequado, com perguntas elaboradas de forma clara e objetiva.

Avaliar nossas ações através do jogo nos permitiu rever estratégias e ações do processo pedagógico, de modo a contribuir para criar novas metodologias no processo avaliativo dos(as) educandos(as).

Tal fato nos levou a compreender a importância da correlação entre planejamento e a avaliação contribuindo para que o(a) aluno(a) em formação inicial desenvolva sua percepção do fazer pedagógico por meio de uma ação crítica do processo de ensino, na construção de sua identidade profissional.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As vivências de planejamento e avaliação das sequências didáticas contribuíram na formação docente, em face dos novos significados que foram sendo construídos no processo de desenvolvimento dos mesmos, os aprendizados e o entendimento da responsabilidade que devemos assumir no ato de planejar.

Despertar para a importância que devemos atribuir a este momento da ação pedagógica, como sendo um elemento necessário à prática docente, nos distancia da improvisação no ensino, evitando contradições e frustrações no desenvolvimento da prática. Quando estamos planejando, devemos conscientemente saber para quem estamos planejando, o que pretendemos e como faremos para atingir os objetivos estabelecidos.

A experiência em voga oportunizou o exercício prático da docência, embora tendo consciência que há muito ainda a aprender em relação ao planejamento e à avaliação. Assim, esse exercício prático em relação ao planejamento e avaliação foi de fundamental importância na formação dos(as) residentes envolvidos(as), pois pudemos compreender sua indissociabilidade, para assim traçar possibilidades de percursos de ensino aprendizagem.

Em se tratando do trabalho realizado com o uso de sequências didáticas na Residência Pedagógica, foi de fundamental importância para os(as) docentes em formação inicial, pois buscou o preenchimento de lacunas que ao longo do curso de Pedagogia foram criadas, visto que muitos concluem sua formação, sem ao menos terem desenvolvido uma consciência de sua prática pedagógica. A RP possibilitou aos que dela fizeram parte experiências exitosas para a formação docente.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, J.M.L. Plano Nacional de Educação e Planejamento: A questão da qualidade da educação básica, **revista Retratos da Escola**, Brasil, v. 8. nº 15, p. 265-280, jul./ dez. 2014. Disponível: <<http://www.esforce.org.br>>

BARROS, Leicijane da Silva; PEREIRA, Uagne Coelho; ANDRADE, Karylleila dos Santos. **Sequência Didática: Uma Proposta Metodológica ao Ensino de Língua Materna**. Universidade Federal do Tocantins (UFT). XVIII CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA. RIO DE JANEIRO: CIFEFIL, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa** : alfabetização em foco : projetos didáticos e sequências didáticas em diálogo com os diferentes componentes curriculares: ano 03, unidade 06, Brasília, 2012.

JOSÉ, Maria Aranha Moreira. Interdisciplinaridade: as disciplinas e a interdisciplinaridade brasileira/**O Que é interdisciplinaridade?** / Ivani Fazenda (org.). – São Paulo: Cortez, 2008.

LIMA, Donizete Franco. A Importância da Sequência Didática como Metodologia no Ensino Médio. **Revista Triângulo**, Uberaba, MG v. 11 n. 1 p. 151-162 Jan./Abr. 2018.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Planejamento e Avaliação na Escola: articulação e necessária determinação ideológica**. p. 115-125. Série Ideias n.15. São Paulo: FDE, 1992. Disponível: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/int_a.php?t=014. Acesso em set. 2019.

PADILHA, R. P. **Planejamento dialógico: como construir o projeto político-pedagógico da escola**. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2001.

ZABALA, Antoni. **A Prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul/Ltda., 2011.

10

POR UMA IDENTIDADE NEGRA NA EEBAS/UFPB: REFLEXÕES A PARTIR DE LITERATURAS NEGRAS

Isabelle dos Santos
Cláudia Maria de Lima

1 INTRODUÇÃO

A educação tem como objetivo formar indivíduos críticos e reflexivos, possibilitando também o desenvolvimento de suas identidades. A partir dessa perspectiva, nesse texto iremos discorrer acerca do contexto da educação étnico-racial na Escola de Educação Básica da Universidade Federal da Paraíba (EEBAS/UFPB), através das ações do Programa Residência Pedagógica (PRP) do curso de Pedagogia da referida instituição.

Na formação identitária das crianças, o ambiente escolar pode tornar-se um perpetuador das relações sociais de reprodução do racismo, como também ser um ambiente em que práticas pedagógicas atuem na desmistificação dos preconceitos raciais.

No Brasil, o Movimento Negro teve e tem uma grande influência nas discussões sobre o racismo em contextos educacionais. Essa influência possibilitou aberturas de diálogos e reflexões sobre a entrada e permanência da população negra nos espaços educacionais formais.

Neste cenário, a Lei nº 10.639/03, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996, dispõe sobre a inclusão no currículo da temática “História e cultura afro-brasileira” nas escolas de educação básica, tendo como objetivo

perpetuar práticas antirracistas. De acordo os Artigos 26-A e 79-B, torna-se obrigatório o ensino dessa temática em ambientes educacionais públicos e particulares, que oferecem os níveis de ensino fundamental (EF) e médio, assim como a inclusão do dia 20 de Novembro como “Dia da Consciência Negra”, no calendário escolar.

No que se refere a essa normativa legal, o aprofundamento da temática é encontrado no texto das Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, aprovada em outubro de 2004. Ressalta-se também a Lei 10.639/03 que foi alterada pela Lei de 11.645/08 e que inclui a temática indígena nas reflexões educativas.

Esses arcabouços legais orientam os(as) profissionais da educação a reverem seus currículos e a reorganizarem suas práticas, sendo esse aspecto muito relevante na historicidade da educação brasileira.

Diante dessas circunstâncias, a lei propõe diálogos reflexivos e reparadores sobre o contexto da população negra, averigua suas contribuições históricas e sociais, revelando uma nova lente de como percebemos os fatos apresentados em livros didáticos, literários e em todo o contexto em que a pessoa negra está inserida.

Ancorado em tais premissas, foi desenvolvido o Projeto Identidade Negra, parte integrante da experiência vivenciada pelo Programa Residência Pedagógica/CNPq. O plano, efetuado na EEBAS/UFPB com os(as) alunos(as) do 4º ano do ensino fundamental, teve como objetivo discutir as relações étnico-raciais a partir de livros de literaturas infanto-juvenis.

Nesse texto, narraremos às vivências realizadas com quatro obras literárias que remetem ao universo negro e à formação de identidades antirracista, que foram: “O cabelo de Lelê”, de Valéria Belém (2007), “O cabelo de Cora”, de Ana Zarco Câmara (2015), “Menina bonita do Laço de Fita”, de Ana Maria Machado (2000) e “Bela Acordada”, de Ligia Pereira Santos (2011).

As intervenções do projeto na instituição escolar delimitaram-se em duas perspectivas: observação das reações e falas das crianças no

ato da contação da história dos livros literários com personagens negros e a construção de atividades tendo como referência o livro literário. Para documentar as percepções das crianças e inferências necessárias às ações docentes, foi utilizado o diário de campo.

Desse modo, o texto a seguir está dividido em dois momentos: inicialmente discorreremos sobre as temáticas da identidade e representatividade no ambiente escolar e, em seguida, narraremos como foram desenvolvidas as atividades práticas do projeto em torno do trabalho com literaturas negras.

2 CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE E REPRESENTATIVIDADE NO AMBIENTE ESCOLAR

Refletir sobre identidades e representatividades da criança negra em ambientes escolares nos direciona à percepções muito específicas de práticas e vivências pedagógicas da sala de aula, podendo essas tornarem-se construtoras de identidades de aceitação ou negação. A identidade se constitui pelas percepções idiossincráticas e as influências do meio.

De acordo com Sousa,

ao falarmos de identidade individual, de auto representação, não é possível nos remetermos a um indivíduo isolado, à parte, “puro”. Trata-se do indivíduo como um ser social, como sujeito inserido em um contexto de relações e, que, como tal, influencia e é influenciado por elas (SOUSA, 2005, p. 114).

Neste sentido, podemos considerar que a instituição escolar é um ambiente importante para o desenvolvimento identitário de uma criança. Logo, é imprescindível que as instituições escolares abram diálogos que deem visibilidade para propostas pedagógicas que possibilitem à criança negra a se reconhecer no seu processo

identitário, como também as crianças não negras passem a respeitar as individualidades e reflitam sobre as ações e comportamentos racistas existentes na sociedade a qual pertencem.

Nessa direção Munanga assinala que

o resgate da memória coletiva e da história da comunidade negra não interessa apenas aos alunos de ascendência negra. Interessa também aos alunos de outras ascendências étnicas, principalmente branca, pois ao receber uma educação envenenada pelos preconceitos, eles também tiveram suas estruturas psíquicas afetadas. Além disso, essa memória não pertence somente aos negros. Ela pertence a todos, tendo em vista que a cultura da qual nos alimentamos quotidianamente é fruto de todos os segmentos étnicos que, apesar das condições desiguais nas quais se desenvolvem, contribuíram cada um de seu modo na formação da riqueza econômica e social e da identidade nacional (MUNANGA, 2005, p. 16).

Para tanto, o corpo escolar precisa obter um olhar e uma escuta sensível para construir rodas de diálogos que abordem as temáticas raciais, proporcionando assim, reflexões sobre como a estrutura da nossa sociedade foi construída, sobre de que modo uma criança negra pode conhecer suas raízes e como uma criança não negra pode refletir sobre a influência da população negra no contexto social.

A representatividade se insere nesse contexto com o objetivo de destacar imagens positivas de pessoas negras no interior das discussões escolares, desenvolvendo práticas pedagógicas que possibilitem às crianças negras se reconhecerem nesses ambientes.

Considerando essas reflexões, apresentaremos algumas práticas pedagógicas que vivenciamos no PRP através do Projeto Identidade Negra.

3 NARRATIVAS DE IDENTIDADE NEGRA: CONSTRUÇÕES A PARTIR DE LITERATURAS

A seguir, descreveremos como foi desenvolvido o trabalho com literaturas negras na turma do 4º ano da EEBAS/UFPB e analisaremos as narrativas construídas pelas crianças no percurso das ações. A princípio, evidenciamos a ação mobilizadora do projeto para, em seguida, discorrer sobre o trabalho em torno das literaturas.

3.1. Lápis Cor de Pele: Autorretrato

A ação mobilizadora do projeto Identidade Negra surgiu na ocasião de realização do projeto anual da escola, cujo tema “Paraíba: vivendo, conhecendo e cuidando” buscou, entre outras atividades, homenagear Jackson do Pandeiro, pelo seu centenário em 2019. Na roda de diálogo sobre o artista e sua influência em nosso meio musical e cultural, enfatizamos a cor de sua pele.

Como atividade prática, utilizamos caixas de giz de cera, com doze lápis, que foram entregues às crianças, juntamente com uma folha em branco para que pudessem desenhar seus autorretratos. Após os desenhos, voltamos à roda de conversa para que as crianças pudessem falar sobre suas percepções em relação à atividade proposta. Algumas apontaram que não se sentiam representadas pelas cores existentes na caixa de lápis. Diante desse fato, percebemos então, que os materiais adotados nas instituições escolares ainda não correspondem com as expectativas de uma educação antirracista. Porém, essa atividade proporcionou às crianças o reconhecimento de si mesma, o respeito às individualidades do outro e suas características físicas. De modo geral, a atividade estimulou novas percepções acerca de si e do outro e contribuiu para a construção do processo identitário das crianças.

3.2. O Cabelo de Cora: história sobre meu cabelo

O Cabelo de Cora, de Ana Zarco Câmara (2015), foi o primeiro livro lido na execução do projeto aqui exposto. Sua leitura ocorreu através de um pedido de uma aluna do 4º ano do ensino fundamental. O livro apresenta uma menina negra que gostava do seu cabelo, mas por um comentário infeliz da sua amiga, ela passou a desacreditar em sua beleza. Na trama da história, a tia dela surge como uma ponte entre angústia sobre seu cabelo e a boniteza de suas raízes. Na roda de conversa, levantamos questionamento sobre os padrões de beleza existentes e discutimos sobre a diversidade de tipos cabelos que havia na sala de aula. Ao conhecer a história, uma das crianças assim se expressou: “Quando eu li o livro de Cora fiquei feliz porque a personagem é negra e tem cabelo cacheado igual a mim; eu aprendi a gostar mais do meu cabelo”.

Esta fala reforça a importância de se trabalhar com literaturas negras na sala de aula. Na experiência aqui retratada, o livro lido e discutido mostrou as diferenças e a beleza da corporeidade negra.

3.3. O cabelo de Lelê: descobrindo de onde vem tantos cachinhos

O Cabelo de Lelê, de Valéria Belém (2007), conta a história de uma personagem negra que não gostava de seu cabelo e questionava o porquê do mesmo possuir muitos cachos. Após indagações, ela encontra um livro que falava sobre seus antepassados que a fez compreender a origem dos cachinhos, passando, então, a ver sua beleza.

Ao longo da contação da história, as crianças participavam identificando os colegas que se pareciam com a personagem. Ao mesmo tempo, as crianças negras se sentiam representadas pela “Lelê”. Com afeto, dialogamos sobre o respeito às diferenças de cabelo, bem como o cuidado com os que são cacheados e/ou crespos. Ao final, as crianças

criaram uma história em quadrinhos que falava um pouco sobre si e sobre o racismo.

3.4. A Bela Acordada: conhecendo a diáspora africana

A Bela Acordada, livro de Lígia Pereira dos Santos (2011), evidencia uma menina negra que passa pelo processo da diáspora africana². Ao final, ela torna-se uma mulher que salva seu povo.

Escolhemos esse livro por apresentar a luta pela liberdade do povo negro, representada por uma mulher guerreira, o quê provocou admiração das crianças. As perguntas geradoras para o debate foram: A África é um país ou continente? Como vocês acham que é o Continente Africano? A partir delas fomos compondo nossas reflexões acerca da influência da cultura africana no Brasil.

Após a roda de diálogo, propusemos uma atividade de produção do mapa do Continente Africano, de acordo com as percepções da história e das ideias apresentadas durante o debate.

3.5. Menina Bonita do Laço de Fita: representação e identificação familiar

Na contação da história Menina Bonita do Laço de Fita, da autora Ana Maria Machado (2000), conhecida por algumas crianças, foram feitas questões que pudessem gerar discussão acerca da temática trazida pela leitura.

A partir da história, questões relacionadas à cor da nossa pele, os traços negros e o respeito que devemos ter um com o outro, foram abordadas, abrindo novos diálogos para o fortalecimento de identidades.

2 A **diáspora africana** é o nome dado a um fenômeno histórico e social caracterizado pela imigração forçada de homens e mulheres do continente africano para outras regiões do mundo. Esse processo foi marcado pelo fluxo de pessoas e culturas através do Oceano Atlântico e pelo encontro e pelas trocas de diversas sociedades e culturas, seja nos navios negreiros ou nos novos contextos que os sujeitos escravizados encontraram fora da África (GÉLEDES, 2017).

Após a leitura, foi solicitado às crianças que desenhassem sua família, destacando a cor e os traços das mesmas. Com isso, refletimos sobre as ancestralidades e os anseios de representatividade construídos entre seus parentes.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O programa da Residência Pedagógica nos permitiu integrar as discussões sobre a educação antirracista com as atividades práticas na EEBAS/UFPB. A experiência de imersão escolar permitiu o conhecimento das subjetividades e interesses dos(as) alunos(as), tendo em vista a consideração do ritmo de cada um(uma), permitindo a interação com questões problematizadoras trazidas.

Também nos foi possível compreender que o(a) professor(a) se constrói a partir das percepções de cada aluno(a), que o planejamento precisa ser flexível, que a escola é um ambiente que contribui na formação de cidadãos(ãs) críticos, onde os conteúdos programáticos do currículo comum podem ser reestruturados, considerando a realidade dos sujeitos aprendentes.

No decorrer desse projeto, buscamos refletir sobre a importância dos livros infanto-juvenis com personagens negros(as) como protagonistas e sua contribuição na construção da identidade das crianças negras, bem como para as vivências de crianças não negras.

Os livros infanto-juvenis utilizados nesse projeto foram recursos pedagógicos de caráter lúdico. A partir deles, histórias foram recriadas, tornando-se, especialmente para as crianças negras, atividades importantes para que se sentissem representadas, desenvolvendo nelas consciência acerca de sua negritude.

REFERÊNCIAS

BÉLEM, Valéria. **O cabelo de Lelé**; Ilustração Adriana Mendonça, São Paulo: IBEP, 2012.

BRASIL. **Lei 10.639/2003**, de 9 de janeiro de 2003. Alterada a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília.

CÂMARA, Ana Zarco. **O cabelo de Cora**: ilustração de Taline Shubach. – Rio de Janeiro: Pallas, 2013.

MACHADO, Ana Maria. **Menina bonita do laço de fita**. São Paulo: editora Ática, 2000.

MUNANGA, Kabengele. Apresentação. In: MUNANGA, Kabengele (org). **Superando o Racismo na escola**. 2ª edição revisada. – [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SANTOS, Lúgia Pereira dos Santos. **A bela acordada**. / Campina Grande: Latus, 2011.

SOUSA, Francisca Maria do Nascimento. **Linguagens escolares e reproduções do preconceito**. Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03 / Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 109-114.

11

AÇÕES DE CINECLUBE NA EEBAS/UFPB: RELATOS DE AÇÃO PEDAGÓGICA

Lucille Patriota Pordeus
Wagner Laranjeiras dos Santos
Cláudia Maria de Lima

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho apresenta as ações de cineclubes vivenciadas na Escola de Educação Básica da Universidade Federal da Paraíba (EEBAS/UFPB) Campus I, João Pessoa, através do projeto de intervenção do Programa Residência Pedagógica (PRP) do curso de Pedagogia da referida instituição, em que apresentamos resultados das vivências realizadas numa turma de 4º ano do Ensino Fundamental, a partir do uso do Cineclubes.

Para tanto, nesse texto, caracterizamos inicialmente o Programa e a Escola-campo, relatamos as experiências com o projeto Cineclubes e, por fim, discutimos teoricamente a importância do cinema na Educação Básica.

O PRP buscou, entre outros objetivos, estimular a reestruturação do estágio supervisionado nos cursos de licenciaturas através da produção de projetos inovadores a serem desenvolvidos nas instituições parceiras do programa, tendo em vista a articulação entre teoria-prática. Na escola-campo, por dezoito meses os(as) alunos(as)-residentes desenvolveram atividades de estudo, pesquisa e regência de ensino e atuaram sob a supervisão de uma preceptora.

A EEBAS é uma instituição vinculada ao Centro de Educação (CE) da UFPB, que atende crianças da Educação Infantil e Ensino Fundamental anos iniciais. Sua perspectiva pedagógica é com a formação de pessoas cidadãs, críticas, éticas e solidárias, que interfiram no mundo para transformá-lo, tendo em vista a construção de uma sociedade democrática, justa e igualitária (EEBAS, 2018).

Para o projeto de intervenção, buscamos investigar as áreas de maior interesse e necessidade das crianças. Logo, optamos por trabalhar com temas transversais e enveredar por práticas pedagógicas que pudessem favorecer um contato maior com o universo cinematográfico, e com isso, estimular a reflexão crítica e a prática de pesquisa através do uso do cineclube na escola.

O projeto foi desenvolvido numa turma composta por dezenove estudantes. Em geral, as crianças eram proativas e possuíam uma boa capacidade de argumentação e de percepção crítica da realidade, fatores que contribuíram para as escolhas metodológicas e didáticas do projeto.

2 OS CAMINHOS METODOLÓGICOS

Como caminho metodológico, definimos dois momentos: a intervenção pedagógica e a análise das ações. Na intervenção pedagógica tivemos três etapas: planejamento, execução e avaliação, cuja finalidade foi criar situações educativas que favorecessem o processo de ensino-aprendizagem. No segundo momento, buscamos compreender o lugar ocupado pelo cineclube na Escola de Educação Básica, os aprendizados construídos pelas crianças e seus impactos. Usamos como recurso metodológico o uso de gravador, fichas avaliativas e diário de campo. Esses instrumentos elucidaram os resultados e foram tomados como objeto de análise.

2.1. Por que um projeto de Cineclube?

Apostamos no cinema por ser uma arte que representa e reinventa a sociedade, questiona os padrões e as desigualdades, proporcionando a criação de novas formas de ser e estar no mundo. De acordo com Frequent e Migliorin (2015, p. 12), “o cinema não é o lugar de coisas belas, apenas, mas também do feio, do insuportável, do estranhamento, do perturbador.” Convenhamos, se o cinema faz parte de nossas vidas, por qual razão não evidenciar a sua potência de ruptura e denúncia?

Objetivamos, assim, causar questionamentos e inquietações. Ao adentrar a instituição escolar, o cinema não deve auxiliar apenas nos conteúdos curriculares, mas, sobretudo, proporcionar às(aos) estudantes o diálogo crítico com temas sociais diversos, por meio da imaginação, invenção e a criticidade diante das mensagens emitidas nos filmes, reelaborando-as e construindo suas próprias compreensões.

Dito isto, produzir diálogos e sentidos é também um dos pilares nos quais funda-se esta proposta de intervenção, por tratar-se de uma experiência típica da aprendizagem ativa, onde o indivíduo deixa de figurar um papel passivo para assumir uma postura crítica, tornando-se, com isso, um(a) estudante pesquisador(a).

Adotamos a exibição de curta-metragem devido à rapidez da mensagem e à faixa etária das crianças, como também pelo tempo disponível de no máximo 60 minutos semanais para a realização do projeto de intervenção. A escolha do cinema teve, portanto, a finalidade de instrumentalizar essa arte na perspectiva de inaugurar novas formas de criar situações de leitura, tanto literal, quanto de mundo.

3 AÇÕES DO CINECLUBE

As atividades de exibição de curtas-metragens, cine-debates e rodas de diálogos, de caráter permanente, foram integradas à rotina diária da turma, durante o primeiro semestre do ano letivo de 2019.

Nosso intuito foi o de oportunizar o acesso à cultura cinematográfica de produção brasileira e com isso dar um passo inicial para o cumprimento da Lei 13.006/2014, que procura incentivar a exibição de filmes nacionais na escola de educação básica, por no mínimo duas horas mensais.

A partir disso, construímos o processo de fruição por meio de temas e produções cinematográficas que partiram de análises diagnósticas realizadas pelas(os) residentes em conjunto com a preceptora. As rodas de diálogo e cinedebate subsidiaram a construção de diferentes formas de ler e escrever, interpretar e argumentar, criticamente, a partir do lugar das crianças no mundo. Os componentes de língua portuguesa e artes cênicas dialogaram de forma inter e transdisciplinar.

O projeto ainda teve como horizonte estimular a prática de pesquisa pelas crianças. Desse modo, elas eram estimuladas a realizar pesquisas/investigações em torno dos temas trabalhados e com isso suscitava a busca interessada pelo saber, constituindo um sujeito pesquisador. Inicialmente, foram encorajadas a pensar reflexivamente temas de seu interesse, tais como: racismo, desigualdade de gênero, democracia, abuso e exploração sexual. A definição e ordem das temáticas indicadas pelas crianças eram discutidas pela(o) residentes e preceptora, que compilaram possibilidades de exploração de temáticas considerando as áreas de tensões da turma.

Em seguida, foram definidos os curtas-metragem a serem exibidos no cineclube. Como etapa de execução, o cineclube era divulgado previamente aos(às) alunos(as), de forma a gerar a inquietação necessária às próximas etapas. Após a exibição, oportunizamos debates em grande grupo sobre o tema apresentado e o conhecimento das crianças acerca dele, levando em consideração a pesquisa realizada anteriormente, que deu subsídios para uma discussão mais ampla dos elementos trabalhados. Como etapa conclusiva do trabalho, aplicamos uma ficha diagnóstica, a fim de mapear o posicionamento das crianças em relação aos filmes apresentados e realizar um levantamento de novas temáticas a serem exploradas.

A produção textual também foi parte do projeto. As crianças foram incentivadas a produzir textos de gêneros variados com base na pesquisa e no cinedebate trabalhados. Nos primeiros momentos, buscamos superar dificuldades de leitura, escrita, interpretação e expressão oral apresentadas pelas crianças e, caso necessário, elas eram estimuladas a reescrever seu texto. No quadro abaixo é possível visualizar as atividades desenvolvidas.

Quadro 1: Atividades realizadas

TEMÁTICAS TRABALHADAS	PERÍODO DE EXIBIÇÃO	OBJETIVOS DE TRABALHO
Cores e botas (2010); A menina que odiava livros (2006).	25/02	Introduzir o trabalho.
O sonho impossível? (1983); A menina espantalho (2008).	11/03	Discutir as desigualdades entre homens e mulheres na sociedade.
Escrita do texto dissertativo, argumentativo e reescrita.	18/03; 25/03	Desenvolver a habilidade de escrita e criticidade.
O fim do recreio (2012).	01/04	Compreender o regime político democrático e o exercício da cidadania.
O menino e o mundo (2014).	08/04	Compreender o regime político autoritário e o período de Ditadura Militar no Brasil.
Elaboração dos combinados para a produção do curta; Definição dos personagens e das suas atribuições; Construção do roteiro.	15/04	Roteirizar filme de temáticas para público infantil.
Fechamento do roteiro e redefinição dos personagens; Ensaio do curta-metragem.	06/05	Roteirizar e produzir filme de temáticas para público infantil.

Gravação do curta-metragem.	13/05; 14/05	Produzir filmes de temáticas para público infantil.
Definição do título do curta-metragem; Exibição do curta metragem para as crianças.	10/06	Produzir filmes de temáticas para público infantil.

Fonte: Produzido pelas(os) autoras(es) (2020).

A primeira exibição foi destinada ao contato inicial e recepção das crianças, com a apresentação de dois curtas-metragens. O primeiro deles foi “A menina que odiava livros” (2006), seguido de “Cores e botas” (2010), apresentando as temáticas do mundo literário e do racismo, respectivamente. Esse momento serviu para aproximar as crianças da proposta do cineclube e da sua dinâmica de fruição, por isto não foi praticável o momento de debate dos curtas apresentados.

No segundo momento, em alusão ao oito de março, dia internacional da mulher, apresentamos dois curtas-metragens sobre a temática. Ambos expressam a desigualdade vivida pelas mulheres, com a animação “O sonho impossível?” (1983) e o curta-metragem “A menina espantalho” (2008). Realizamos, logo em seguida, um debate com as seguintes perguntas geradoras: que filme mais gostaram? Como os direitos das mulheres foram conquistados? Que conquistas ainda precisamos alcançar?

O filme “A menina espantalho” foi o mais apreciado pelas crianças que o relacionaram à realidade não muito distante das suas avós, que não conseguiram estudar por serem mulheres. Durante o diálogo no grupo, apontaram que o sonho impossível é possível hoje, porque em momentos anteriores as mulheres não tinham direitos. Para as crianças, esses direitos foram conquistados com muita luta no decorrer do tempo, mas destacaram a necessidade de avançar em outros âmbitos, como a igualdade salarial, na divisão dos trabalhos domésticos e de cuidados. Esse momento foi muito interessante, pois os meninos se pronunciaram dizendo que já auxiliam suas mães nessas tarefas.

Seguidamente, como parte da discussão de desigualdades de gênero, sugerimos a elaboração de texto dissertativo-argumentativo. Primeiramente expusemos a sua estrutura e iniciamos a construção. Foi um momento de identificação da dificuldade de escrever individualmente sobre uma temática já discutida em sala, mas que necessitava de organização de argumentos para fundamentar o texto. Por isso, avaliamos a necessidade de um segundo momento para conclusão, mas algumas crianças ainda apresentaram dificuldades na elaboração. Em geral, os textos foram mais dissertativos do que argumentativos, apontando a necessidade de mais momentos de escrita.

A terceira e quarta exibição de filmes tiveram como referência os 55 anos do Golpe de Estado de 1964 no Brasil, em que objetivamos trazer a discussão de regimes políticos democráticos e não democráticos. Com o curta-metragem “O fim do recreio” (2012) e a animação “O menino e o mundo” (2014) o debate se deu em dois momentos diferentes, mas de maneira interligada. Mediamos a discussão com perguntas como: quais são as formas de reivindicação? O que é democracia? O que é ditadura? Discutimos sobre as formas de protesto e relacionamos a possibilidade de protestar com a sociedade democrática que vivemos.

Para as crianças, democracia é quando o povo tem igualdade, quando a política é boa, quando o povo escolhe o presidente. Uma fala muito interessante de um estudante a esse respeito nos chamou atenção: “democracia é quando várias pessoas gostam de comer cebola e os que não gostam de comer cebola não precisam comer”.

Na Semana de Prevenção e Combate ao Abuso e Exploração Sexual Infantil, deu-se a construção de um curta-metragem. O mesmo teve como objetivo compreender o que as crianças significaram das intervenções realizadas em torno da temática e construir um filme para divulgação com toda comunidade escolar, sensibilizando-a sobre a temática. O processo de criação foi muito produtivo e autoral; as próprias crianças construíram o roteiro, filmaram, assumiram as(os) personagens, se empenharam no momento criativo com improvisações

e deram novas ideias. Mesmo se configurando em um curta-metragem amador, alcançamos um enredo e linguagem para comunicação com o público infantil.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O PRP possibilitou uma imersão profunda na escola-campo, assim como o desenvolvimento da regência escolar de maneira sistemática. O período de intervenção pedagógica foi significativo enquanto formação da identidade docente, assim como da autonomia no processo educativo.

A lei 13.006/2014, que obriga a exibição de filmes de produção nacional nas escolas de Educação Básica é pouco praticada nas escolas brasileiras, sendo este projeto de intervenção uma possibilidade para sua garantia, ainda que parcial. O acesso à filmes brasileiros aliado à temáticas transversais do currículo escolar auxiliou no processo de conscientização sobre conteúdos poucos presentes nos livros didáticos e na própria Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Um outro dado importante foi o progresso das crianças na capacidade de posicionamento e argumentação, elaborando as ideias de maneira organizada e apresentando seus pontos de vista com base em fatos e vivências. Como síntese, evidenciamos que os resultados do trabalho realizado sinalizam proposituras significativas de uso do cineclube na sala de aula, por acusar não só o interesse das crianças, como também a sua imersão em uma cultura cinematográfica.

Compreendemos a importância de adentrar no espaço escolar com temáticas sociais, como afirmação da necessidade da instituição dialogar com problemas urgentes, de enfrentamento coletivo. A escola não se configura como o único espaço capaz de promover mudanças necessárias para a consolidação de uma sociedade mais justa e igualitária. Contudo, é também ela fundamental no processo de construção de consciências com valores de solidariedade e respeito.

REFERÊNCIAS

BRASIL, **Lei nº 13.006/2014**, 26 de junho de 2014. Acrescenta a Lei 9394/96 a exibição de filmes de produção nacional nas escolas de educação básica. Brasília, DF: Presidência da República, 2014.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. Presidente da Coordenação. Portaria nº 38, de 28 de fevereiro de 2018. Institui o Programa de Residência Pedagógica. **CAPES**, 25 jul. 2018. Disponível em: <<https://goo.gl/QZEf1x>> Acesso: 05/10/2019.

ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA EEBAS. **Site Oficial**. Disponível em: <<https://goo.gl/9RvA12>> Acesso em: 05 de out. 2019.

FRESQUET, A.; MIGLIORIN, C. Da obrigatoriedade do cinema na escola, notas para uma reflexão sobre a Lei 13.006/14. **Cinema e educação: a lei 13.006. Reflexões, perspectivas e propostas**. Belo Horizonte: Universo Produção, 2015.

SOBRE OS(AS) AUTORES(AS)

Nádia Jane de Sousa

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal da Paraíba, mestrado em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina, doutorado em Educação pela Universidade Federal da Paraíba, realizou estudos de pós doutoramento na Universidade Nova de Lisboa/PT. É professora associada do curso de Pedagogia do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba. Foi coordenadora do Programa Residência Pedagógica/Núcleo do curso de Pedagogia da UFPB de agosto de 2018 a agosto de 2019. Atua na formação de pedagogos, especialmente na área da Educação Infantil. Tem interesse em estudos e pesquisas na área da Educação Infantil e nos processos midiáticos que perpassam as práticas culturais infantis e juvenis.

E-mail: janenadia@gmail.com

Elzanir dos Santos

Doutora em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará. Atualmente é Professora Associada do Departamento de Metodologias da Educação/Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba. É vice-líder do grupo Currículo, Formação de Professores e Pesquisa (Auto)Biográfica. É pós-doutora pelo PPGEduc/UNEB, o qual tem previsão término em março de 2021. Desenvolve pesquisas no campo de Formação de Professores, com ênfase em Pesquisa (Auto) Biográfica, atuando principalmente nas seguintes áreas: Didática, Avaliação da Aprendizagem e Estágio Supervisionado.

E-mail: elzaniridentidade@gmail.com

Rayssa Maria Anselmo de Brito

Professora EBTT do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba, lotada no Departamento de Educação Básica (DEBAS), atuando na área da Educação Infantil da Escola de Educação Básica da UFPB. Doutoranda em Educação na linha de Processos de Ensino-aprendizagem pelo Programa de Pós-graduação em Educação pela Universidade Federal da Paraíba. Mestra em Educação e Graduada em Pedagogia pela mesma instituição, Especialista em Atendimento Educacional Especializado pela Universidade Federal Rural do Semi-Árido – UFRSA/RN. Pesquisadora na área da Educação Inclusiva e seus desdobramentos na Educação Básica (Educação Infantil e EJA), com ênfase nas Práticas Pedagógicas e na Formação Docente.

E-mail: rayssamtbrito@gmail.com

Cláudia Maria de Lima

Professora do Ensino Básico Técnico e Tecnológico do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba, lotada no Departamento de Educação Básica (DEBAS), atua na área da Educação Infantil da Escola de Educação Básica da UFPB. Mestra em Educação na linha de Políticas Educacionais pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba-UFPB. Especialista em Gestão Educacional e Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal de Campina Grande. Pesquisadora na área da Educação Infantil e Educação Emocional, com ênfase nas práticas pedagógicas, formação docente e Pedagogia Paulo Freire.

E-mail: claudia.lima08@htomail.com.

Camila de Lourdes Cavalcanti Paiva

Mestranda na Linha Processos de Ensino e Aprendizagem no Programa de Pós-graduação em Educação – PPGE/UFPB. Especialista em Produção de Material Didático e Formação de Mediadores de Leitura para a Educação de Jovens e Adultos pela UFPB. Licenciada em Pedagogia

pela UFPB e Bacharel em Fonoaudiologia pela UNIPÊ. Integra o Grupo de Estudos e Pesquisas de Práticas Educativas na Educação de Jovens e Adultos (GEPPEEJA).

E-mail: camilapaiva@hotmail.com

Patrícia Batista Bezerra Ramos

Era pedagoga, mestre em Educação e professora das séries iniciais do ensino fundamental da Escola de Educação Básica (EEBAS) da UFPB. Foi preceptora do Programa Residência Pedagógica e atuava como gestora da EEBAS.

(In-memorian)

Keliane Lachietti Vieira de Melo

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Atuou em 2016-2017 no Projeto de Pesquisa vinculado ao Programa de Licenciatura (Prolicen), intitulado “Educação e Emocionalidade” sob orientação da Profa. Dra. Taísa Caldas Dantas (UFPB/CE/DMED). Foi residente no ano de 2018-2019 no Programa Residência Pedagógica/ RP na Escola de Educação Básica (EEBAS) onde atuou na Educação Infantil. Atualmente é professora do 2º ano do Ensino Fundamental. Contempladora de livros infantis e contação de histórias.

E-mail: kelilachietti@outlook.com

Talita Farias Silva

Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Atuou, entre 2018 e 2019, no Projeto da Residência Pedagógica vinculado a Escola de Educação Básica da UFPB nas áreas do ensino fundamental e educação infantil. Atualmente leciona em instituição de rede privada na área da Educação infantil. Ademais, interessa-se pela grande área da Educação infantil em especificidade na questão da corporeidade.

E-mail: talitascl@hotmail.com

Priscila Simões Gomes

Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Atuou como bolsista PIBIC/CNPQ dos seguintes Projetos de Pesquisas: 1. Em 2016, sob a orientação do Prof.º Dr.º Erenildo João Carlos (UFPB/CE/PPGE), no projeto intitulado “Pesquisas em educação e visualidade: investigando a presença da imagem visual na produção de dissertações e teses da Pós-graduação Acadêmica em Educação do Nordeste – o caso das federais (2000-2015)”; 2. Em 2017, sob orientação da Prof.ª Dr.ª Adelaide Alves Dias (UFPB/CE/PPGE) do projeto intitulado “A educação de crianças autistas nos centros de referências em educação infantil (CREIs) de João Pessoa: em busca da efetividade do direito à educação infantil”. Foi bolsista da Residência Pedagógica na Escola de Educação Básica (EEBAS) entre 2018 e 2019, atuando na Educação Infantil. Atuou como membro do Grupo de Pesquisa e Estudos sobre a criança (GRUPEC/UFPB), no período de 2017 à 2020, coordenado pela Prof.ª Dr.ª Adelaide Alves Dias (UFPB/CE/PPGE). Ademais, interessa-se pela grande área das Ciências Humanas e na área da Educação, com ênfase na investigação sobre as políticas públicas e práticas pedagógicas em favor das crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA).
E-mail: priscilasimoeg@hotmail.com

Cleoneide Fernandes de Amorim Rocha

Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Participou do Programa de Residência Pedagógica, atuando na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. Foi bolsista do Programa de Monitoria – “Os fundamentos da Educação e sua relevância para a formação nas licenciaturas”, na disciplina: Fundamentos Filosóficos da Educação I. Atuou como voluntária no Programa Institucional Voluntário de Iniciação Científica – PIVIC no projeto intitulado: Os conteúdos introdutórios do livro de filosofia e os desafios da pergunta: para que filosofia? Tem experiência no ensino de filosofia na Educação Básica e no Programa de Licenciatura – PROLICEN, com atividades no projeto de leitura. E-mail: cleo.paz@hotmail.com

Bárbara Léia Lopes de Sousa

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). O TCC teve como título “A importância da representatividade para os grupos minoritários: uma revolução na construção de identidades”. Sob orientação da Prof.^a Dr.^a Surya Aaronovich Pombo de Barros. Participou, entre 2016 e 2017, no Projeto de Pesquisa vinculado ao Programa de Iniciação Científica (PIBIC-CNPQ), intitulado “Perfil do Alunado que ingressa e abandona os cursos de Graduação da UFPB (Plano 1)” referente ao projeto “Ingresso e abandono/evasão de estudantes jovens e adultos no Ensino Superior”. Sob orientação da Prof.^a Dr.^a Emília Maria da Trindade Prestes (UFPB/CE/PPGE). Foi bolsista da Residência Pedagógica na Escola de Educação Básica (EEBAS) entre 2018 e 2020, atuando no Ensino Fundamental. Atualmente se especializando em Gênero e Diversidade na Escola – GDE (UFPB). Tem como interesse por temas da grande área das Ciências Humanas e na área da Educação, como: a militância social, democracia, feminismo e educação das relações étnico-raciais. E-mail: barbara.leia@hotmail.com

Adriana Marcelino de Almeida

Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Atuou, em 2017 no Projeto de Extensão: "Inclusão se faz com Ação", sob orientação da Prof.^a Dr.^a Márcia Rique Carício (UFPB/CCS-ETS). Participou do programa residência pedagógica, atuando no Ensino Fundamental I, na turma do 4^o ano da EEBAS. Tem interesse na área de aprofundamento em Educação Especial. E-mail: adrialmeida2016maral@gmail.com

Isabelle dos Santos

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Atuou como bolsista, em 2017, no Projeto vinculado ao Programa de Licenciatura (PROLICEN), intitulado “Educação Emocional e Promoção

da Saúde: Contribuição para a Formação de Professores no Ensino Fundamental”, sob orientação da Prof^a. Dr^a. Marcia Rique Caricio (UFPB/CE/DEEBAS). Foi bolsista, em 2018, do Projeto de Ensino “Formação do Pedagogo: Pesquisa, Planejamento e Gestão da Prática Educativa”, exercendo monitoria na disciplina “Educação e Trabalho”, sob a coordenação do Prof^o Magno Alexon Bezerra Seabra (UFPB/CE/DHP). Participou como bolsista do Programa Residência Pedagógica, com atuação no Ensino Fundamental. O TCC é intitulado “Cora É Negra e Tem Cabelo Cacheado Igual a Mim’’: Literatura infanto-juvenil e a construção da identidade negra na escola”. Atualmente, trabalha em uma rede de ensino privada como educadora da Educação Infantil. Ademais, interessa-se pela grande área das Ciências Humanas e na área da Educação, com ênfase na investigação sobre as práticas educativas voltadas para a educação étnico-racial.

E-mail: santosisinha@outlook.com

Lucille Patriota Pordeus

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), com área de aprofundamento em Educação de Pessoas Jovens e Adultas. O Trabalho de Conclusão de Curso foi intitulado “Lei 13.566/2018 (Lei Marielle Franco): contribuições pedagógicas no enfrentamento à violência contra a mulher na cidade de João Pessoa”, sob orientação do Prof. Dr. Carlos Eduardo Zaleski Rebuá. Participou do Observatório de História, Educação e Cultura (HECO) em 2018, sob a mesma orientação. Atuou como voluntária neste mesmo ano no Projeto de Extensão “Lá Li Gibi: biblioteca, leitura e ação cineclubista”, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Judy Mauria Gueiros Rosas. Foi bolsista no Programa de Residência Pedagógica na Escola de Educação Básica (EEBAS), atuando no 4º ano do Ensino Fundamental. Atualmente tem interesse por estudos e pesquisas na área de Gênero e Educação.

E-mail: lucillepp@gmail.com

Wagner Laranjeiras

Pedagogo, licenciado pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), com enfoque na área de Educação de Pessoas Jovens e Adultas. Concluiu o curso sob a orientação do Prof. Dr. Carlos Eduardo Zaleski Rebuá, com o trabalho intitulado “A capitalização da tragédia: o ‘Escola Sem Partido’ e as rupturas nos sentidos democráticos”. Participou do Observatório de História, Educação e Cultura (HECO) e atuou como voluntário no Projeto de Extensão Cursinho Popular. Foi bolsista do Programa Residência Pedagógica (PRP) na Escola de Educação Básica (EEBAS) atuando no Ensino Fundamental. Tem interesse na área de educação popular de matiz Freireana.

E-mail: laranjeiras.w@gmail.com



Este livro foi diagramado pela
Editora UFPB em 2021.

FERNANDA

LUIS

CAIO

PEDRO

PATRICIA

JULIANO

CARLA

Essa coletânea é fruto do trabalho realizado na Escola de Educação Básica da Universidade Federal da Paraíba durante a vigência do Programa Residência Pedagógica/Núcleo do curso de Pedagogia, campus I/UFPB. Os artigos refletem a riqueza e diversidade de olhares, ideias, ações, atividades, experiências e aprendizagens que constituíram o trabalho, que teve como pressupostos o diálogo, a coletividade, a parceria e o respeito aos saberes dos sujeitos envolvidos no trabalho realizado na Escola-campo do referido programa.

CARLOS

BERNARDO

LARAB

JOSE

BIA

GUILHERME

JOÃO
GABRIEL