

PARANAVAI

INICIAÇÃO À DOCÊNCIA

# PIBID

## e a formação de professores pelos campi da UNESPAR

Organizadoras: Rita de Cássia Pizoli e Márcia Marlene Stentzler



EDITORA ÍTHALA



PARANAVAI

INICIAÇÃO À DOCÊNCIA

**PIBID**

e a formação de professores  
pelos campi da UNESPAR

Organizadoras: Rita de Cássia Pizoli e Márcia Marlene Stentzler



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ – UNESPAR**

REITOR

Antonio Carlos Aleixo

PRÓ-REITOR DE ENSINO DE GRADUAÇÃO

Mário Cândido de Athayde Junior

COORDENADORA INSTITUCIONAL (PIBID)

Márcia Marlene Stentzler

COORDENADORA DE GESTÃO PEDAGÓGICA

Rita de Cássia Pizoli



Pibid Unespar



**DISTRIBUIÇÃO GRATUITA**

Esta publicação recebeu apoio material e financeiro da

**Coodenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES – Brasil**

PARANAVAI

INICIAÇÃO À DOCÊNCIA

**PIBID**

e a formação de professores  
pelos campi da UNESPAR

Organizadoras: Rita de Cássia Pizoli e Márcia Marlene Stentzler



EDITORA ÍTHALA  
CURITIBA – 2016

## CONSELHO EDITORIAL

**Marcia Regina Machado Santos Valiati** – Terapeuta Ocupacional e Pedagoga. Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Saúde da Criança e do Adolescente da UFPR. Mestre em Administração de Empresas e Recursos Humanos pela Universidad de Extremadura com validação pela UFRN. Especialização em Educação Especial e Método Neuroevolutivo Bobath e aperfeiçoamento em Avaliação Diagnóstica Psicoeducacional.

**Maria Cristina Bromberg** – Mestre em Distúrbios do Desenvolvimento pela Universidade Presbiteriana Mackenzie. Pedagoga voluntária do Centro de Neuropediatria do Hospital de Clínicas da Universidade Federal do Paraná. Coordenadora do Grupo de Orientação sobre o TDAH - GOTAH. Diretora do Instituto Pamela Kvilekval.

**Sady Ivo Pezzy Júnior** – Engenheiro pela UFPR. MBA em Gestão e Marketing pela FAE. Mestre

em Educação e Trabalho pela UTFPR. Organização e Gerenciamento na Direção em Vendas (ESADE-OMDV). Marketing Digital (ESADE-MD). Advanced Management Program. Professor de Pós-graduação nas Universidades Positivo, Uninter, ESIC, EBS. Facilitador de Cursos In Company para a Univeb.

**Tatiana Izabele Jaworski de Sá Riechi** – Pós-Doutora em Psicologia Evolutiva e da Educação, pela Universidade de Murcia na Espanha. Doutora em Ciências Médicas/Área concentração Neurologia pela Universidade Estadual de Campinas. Mestre em Educação pela Universidade Federal do Paraná e graduada, Licenciatura e Formação de Psicólogo pela Universidade Federal do Paraná. Professora adjunta do Departamento de Psicologia e do Programa de Pós Graduação em Psicologia, e Coordenadora do Laboratório de Neuropsicologia da UFPR.

---

156 Iniciação à docência PIBID e a formação de professores pelos campi da UNESPAR: Paranavaí / organização de Rita de Cássia Pizoli e Márcia Marlene Stentzler – Curitiba: Íthala, 2016. 72p.: il.

Vários colaboradores  
ISBN 978-85-5544-041-0

1. Professores – Formação. 2. Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Brasil). I. Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR. II. Pizoli, Rita de Cássia (org.). III. Stentzler, Márcia Marlene (org.).

CDD 370.71 (22.ed)  
CDU 371.13

---

Editora Íthala Ltda.  
Rua Aureliano Azevedo da Silveira, 49  
Bairro São João  
82030-040 – Curitiba – PR  
Fone: +55 (41) 3093-5252  
Fax: +55 (41) 3093-5257  
<http://www.ithala.com.br>  
E-mail: [editora@ithala.com.br](mailto:editora@ithala.com.br)

Capa: Duilio David Scrok  
Projeto Gráfico e Diagramação: Duilio David Scrok  
Revisão: Vera Lucia Barbosa

**abdr**   
Associação Brasileira de Direitos Reprodutivos  
Respeite o direito natural

Informamos que é de inteira responsabilidade dos autores a emissão de conceitos publicados na obra. Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida por qualquer meio ou forma sem a prévia autorização da Editora Íthala. A violação dos direitos autorais é crime estabelecido na Lei nº 9.610/98 e punido pelo art. 184 do Código Penal.

# APRESENTAÇÃO

Entendendo que o PIBID combina um trabalho que envolve ações coletivas que prevêm o envolvimento com a prática dos acadêmicos na escola, os estudos que vêm sendo realizados pelo PIBID/Unespar, *Campus* de Paranavaí, apontam para a necessidade de um trabalho direcionado por alguns princípios norteadores: a formação do educador, de forma contextualizada, pelas relações sociais mais amplas; a formação do professor que se insere no movimento mais amplo pela democratização da sociedade brasileira e se articula em um compromisso com a defesa da gestão democrática, em todos os seus níveis; articulação da formação do professor, constituída pela teoria e pela prática, e trabalhadas como unidade indissociável; o trabalho interdisciplinar e a unificação da pesquisa e da extensão nos campos do ensino,; a valorização da profissão de professor; a valorização social com a educação. Trata-se de formar um professor que entenda o mundo enquanto um espaço em transformação e uma realidade permeada por múltiplas relações.

Nessa linha de trabalho, a presença do PIBID, no *Campus* de Paranavaí, mostrou desde seu início, em 2010, sua capacidade de gerar relações entre as licenciaturas: Ciências Biológicas, Educação Física, Pedagogia, Geografia, História, Letras e Matemática. Seu trabalho de formação dos licenciandos, nos grupos de estudos semanais e nas práticas docentes nas aulas de Educação Básica, transcendeu a mera formação técnica e direcionou o futuro professor para a tomada de decisões conscientes.

Este livro é uma pequena amostra dos resultados colhidos nos subprojetos envolvidos nesse projeto de compromisso com a formação docente. Em cinco anos de experiências inovadoras, cada coordenador apresenta um pouco da trajetória percorrida e reafirma sua identidade como orientador de um processo dialético entre a teoria e a prática. É este o coordenador de área – o professor universitário que organiza as atividades, reflete sobre as dificuldades encontradas, ensina a traduzir o saber científico da área em conteúdos didáticos, norteia o trabalho com pressupostos teórico metodológicos.

Esperamos que os artigos possam contribuir para a continuidade desses subprojetos na instituição, sinalizando para uma prática docente, cada vez mais comprometida com a qualidade, e uma intervenção crítica da realidade por meio do conhecimento.

**Rita de Cássia Pizoli**  
*Coordenadora de Gestão Pedagógica*  
*PIBID/Campus Paranavaí*



# PREFÁCIO

A coletânea que neste momento se disponibiliza à comunidade acadêmica e ao público interessado no processo de formação de professores no contexto atual é resultado do trabalho de investigação e ação didático-pedagógica desenvolvido por meio dos subprojetos do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) nos cursos de licenciatura da Universidade Estadual do Paraná (Unespar). Este Programa é financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e tem como finalidade “fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria da qualidade da educação básica pública brasileira.” (BRASIL, 2013, p.1).

Os artigos aqui publicados foram organizados com base em pesquisas e reflexões oriundas da inter-relação teoria e prática, entre universidade e escolas de educação básica. Por meio desses trabalhos, podemos conhecer ações desenvolvidas pelos subprojetos Pibid da Unespar, com a finalidade de preparar o futuro professor para atuar junto aos educandos, particularmente, os filhos de trabalhadores que frequentam as escolas públicas de educação básica. Ao formar professores, num processo permanente de diálogo com a educação básica, a sala de aula e a comunidade escolar, a universidade exerce papel determinante para a produção e difusão de conhecimentos. Uma formação diferenciada que se processa em contextos socioculturais únicos e complexos, propicia reflexões e ações pautadas na vivência e necessidades formativas, tanto no âmbito do ensino superior quanto das escolas de educação básica.

O diálogo entre esta instituição de ensino superior e escolas de educação básica favorece a construção de espaços de valorização das licenciaturas e do trabalho do professor. O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência é desenvolvido em consonância com metas do Plano Nacional da Educação (2014-2024), entre as quais a Meta 13, que prevê a integração dos cursos de licenciatura às necessidades das redes de educação básica, possibilitando aos cursos de licenciatura e aos acadêmicos qualificar-se, entretecendo questões do cotidiano das escolas e do âmbito teórico de forma a “conduzir o processo pedagógico de seus futuros alunos(as), combinando formação geral e específica com a prática didática, além da educação para as relações étnico-raciais, a diversidade e as necessidades das pessoas com deficiência.” (BRASIL, 2016, p.2).

Esta coletânea surgiu da necessidade de reunirmos resultados de uma ação iniciada em 2010, nos atuais campi de Paranavaí (com 5 subprojetos) e União da Vitória (com 4 subprojetos). A criação da Unespar propiciou ampliar significativamente a abran-

gência do Programa. Atualmente são 40 subprojetos, em sete campi: Apucarana, Campo Mourão, Curitiba I e II, Paranaguá, Paranavaí e União da Vitória.

Dedicamos este trabalho a todos os acadêmicos, coordenadores de subprojetos e professores supervisores das escolas de educação básica. Esses profissionais não envidaram esforços para colocar em prática o sonho de formar professores num processo integrado com as escolas de educação básica, tendo como meta a qualidade na educação pública brasileira. Como coordenadora institucional do Programa, sou grata a cada participante, pela oportunidade em viver ricas experiências socioeducacionais .

**Márcia Marlene Stentzler**

*Outono de 2016*

# SUMÁRIO

A IMPORTÂNCIA SOCIAL DO PIBID – SUBPROJETO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS DA UNESPAR/CAMPUS DE PARANAÍ..... 11

*Lucila Akiko Nagashima*

*Marilene Mieke Yamamoto Pires*

*Shalimar Calegari Zanatta*

MOVIMENTO E APRENDIZAGEM: PROJETO DE INTERVENÇÃO PSICOMOTORA PARA CRIANÇAS DO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL.....21

*Maria Teresa Martins Fávero*

*Eliane Josefa Barbosa Reis*

*Geiva Carolina Calsa*

*Fernanda Luciano Buges*

REFLEXÕES ACERCA DA METODOLOGIA DE ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA PRATICADA NO PROGRAMA PIBID/UNESPAR..... 34

*Rita de Cássia Pizoli*

*Rosângela Trabuco Malvestio Silva*

SUBPROJETO PIBID/PEDAGOGIA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: TRAJETÓRIA E INTERVENÇÕES..... 43

*Nilva de Oliveira Brito dos Santos*

*Cássia Regina Dias Pereira*

ESTUDO, PLANEJAMENTO E AÇÃO: UMA EXPERIÊNCIA DO CURSO DE PEDAGOGIA EM PARCERIA COM INSTITUIÇÕES DE ENSINO DA REDE PÚBLICA DE EDUCAÇÃO E O PIBID/ CAPES..... 54

*Nilva de Oliveira Brito dos Santos*

*Cássia Regina Dias Pereira*

O PIBID EM SALA DE AULA – UMA EXPERIÊNCIA DE LEITURA E ESCRITA .....59

*Gersonita Elpídio dos Santos*

*Carlos da Silva*



# A IMPORTÂNCIA SOCIAL DO PIBID – SUBPROJETO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS DA UNESPAR/CAMPUS DE PARANAVÁI

LUCILA AKIKO NAGASHIMA<sup>1</sup>  
MARILENE MIEKO YAMAMOTO PIRES<sup>2</sup>  
SHALIMAR CALEGARI ZANATTA<sup>3</sup>

## A INSTITUIÇÃO: FAFIPA/UNESPAR

Desde que foi criada em 27 de outubro de 1965, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Paranavaí – conhecida como FAFIPA, atualmente Unespar/*Campus* de Paranavaí, oferecia cursos de licenciatura para a formação de professores. Na ocasião, depois do Estatuto aprovado por meio do Decreto Municipal n. 855, de 10 de novembro de 1965, a Faculdade obteve a aprovação do Conselho Estadual de Educação, pelo Parecer 1/66, de 7 de janeiro de 1966, o que permitiu a abertura de matrículas para os cursos de Letras, Geografia, Pedagogia e Ciências.

Em toda sua trajetória política, que inclui o processo de estadualização por meio da Lei n. 9.466, de 12 de dezembro de 1990, passando a denominar-se Fundação Faculdade Estadual de Educação, Ciências e Letras de Paranavaí, os cursos de licenciatura foram seu foco principal.

Essa característica se mantém na Universidade Estadual do Paraná/Unespar, criada pela Lei Estadual n. 13.283, de 25 de outubro de 2001, alterada pela Lei Estadual n. 13.385, de 21 de dezembro de 2001 e, finalmente, pela Lei Estadual n. 17.590, de 12 de junho de 2013.

Trata-se de uma universidade que funciona num sistema multicampi com *campus* em: Curitiba (Embap e Fap), Campo Mourão (Fecilcam), Apucarana (Fecea), Paranavaí (Fafipa), Paranaguá (Fafipar), União da Vitória (Fafiuiv) e na Escola Superior de Segurança

1 Coordenadora. Doutora em Engenharia Química, professora da pós-graduação *Stricto sensu*, Mestrado em Ensino: Formação docente interdisciplinar – PPIFOR. Professora da Unespar/*Campus* Paranavaí. E-mail: lucilanagashima@uol.com.br

2 Coordenadora. Doutora em Ciências, professora da pós-graduação *Stricto sensu* Mestrado em Ensino: Formação docente interdisciplinar-PPIFOR. Professora da Unespar/*Campus* Paranavaí. E-mail: mmypires@hotmail.com

3 Coordenadora voluntária. Doutora em Física da Matéria Condensada, professora da pós-graduação *Stricto sensu* Mestrado em Ensino: Formação docente interdisciplinar – PPIFOR. Professora da Unespar/*Campus* Paranavaí. E-mail: shalicaza@yahoo.com.br



Pública da Academia Policial Militar do Guatupê, unidade especial, vinculada academicamente à Unespar, por força do Decreto Estadual n. 9.538, de 5 de dezembro de 2013.

Quanto ao *campus* de Paranavaí, há oferta de vagas para 11 cursos de graduação, a saber:

- Administração;
- Ciências Biológicas;
- Ciências Contábeis;
- Educação Física;
- Enfermagem;
- Geografia;
- História;
- Letras (Português-Inglês);
- Matemática;
- Pedagogia;
- Serviço Social.

Como podemos observar, e conforme já apontado, aproximadamente 64% dos cursos de graduação oferecidos pela Unespar/*Campus* de Paranavaí, são voltados para a formação de professores. Ou seja, podemos afirmar que a instituição vem sendo responsável pela formação da maioria dos profissionais, que atuam nos ensinos fundamental e médio de Paranavaí e região, incluindo algumas cidades dos estados vizinhos, como Mato Grosso do Sul e São Paulo. É notório o papel da Unespar na região de Paranavaí, principalmente devido ao perfil socioeconômico dos estudantes.

Ressalta-se, aqui, que todos os cursos de licenciatura da Unespar/*Campus* de Paranavaí estão envolvidos com o PIBID. A figura 1 representa a presença do PIBID em seis das oito instituições que congregam a Unespar.





**Figura 1:** Distribuição do PIBID na Unespar (<http://www.pibidUnespar.com.br>).

## O CURSO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS

Inserido no contexto dos cursos de Licenciatura oferecidos pela Unespar/Campus de Paranavai, destacamos o curso de Ciências Biológicas. Apesar de ter formado sua primeira turma em 2015, o curso de Ciências Biológicas carrega a experiência do extinto curso de Ciências, criado em 1965. Na ocasião, o objetivo específico do curso de Ciências era formar profissionais da educação para atuar como docentes na disciplina de Ciências no Ensino Fundamental das escolas da região. Em 1999, por meio do Parecer n. 425/99 – CEE, aprovado em 8 de novembro de 1999, o Curso de Ciências 1º Grau/Licenciatura Curta, transformou-se em Curso de Ciências/ Licenciatura Plena. No entanto, é digno de nota o fato de que os licenciados em Ciências assumiam aulas de Física e Química no Ensino Médio, em função da escassez destes profissionais na região.

Em 2005, o Conselho Estadual de Educação emitiu o Parecer n. 622/05, de 5 de outubro de 2005, favorável à adequação da proposta pedagógica às diretrizes curriculares nacionais. Nesse ano, a Faculdade Estadual de Educação, Ciências e Letras de Paranavai encaminhou à Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, o pedido de desativação gradativa do Curso de Ciências – Licenciatura Plena, solicitando a autorização de funcionamento, com implantação gradativa, do Curso de Ciências Biológicas/Licenciatura Plena, uma vez que essa proposta vinha atender a recomendação



do Conselho Estadual de Educação. Tal demanda prendia-se ao fato do Curso de Ciências dessa Instituição não estar incluído nos referenciais curriculares dos cursos de Licenciatura, não possuir diretrizes curriculares específicas e não ser incluído nas avaliações do ENADE – Exame Nacional de Desempenho de Estudantes.

O Colegiado do Curso de Ciências aprovou a proposta de conversão daquele para o curso de Ciências Biológicas, imbuído do propósito de criar um currículo pleno, adequado ao mercado de trabalho e a uma formação profissional qualificada.

A proposta do curso de Ciências Biológicas dessa instituição tem por meta a formação de profissionais aptos a atuar como professores de Ciências Naturais, no Ensino Fundamental, de Biologia, no Ensino Médio, e na área de Ciências Biológicas e afins no Ensino Superior.

O Curso de Ciências Biológicas/Licenciatura obteve autorização de funcionamento do Conselho Estadual de Educação, por meio do Parecer n. 97/11, de 1º de agosto de 2011, e do Decreto n. 2.829, de 27 de setembro de 2011, do Governo do Estado do Paraná. E o início de seu funcionamento ocorreu em 13 de fevereiro de 2012.

O Colegiado de Ciências se adaptou ao novo curso, sem que novas contratações fossem realizadas ou readequações de espaços físicos fossem feitas. Apesar do desafio, os professores que constituem o atual Colegiado de Ciências Biológicas possuem ampla capacitação acadêmica. Por exemplo, 75% é constituído por doutores, 12,5%, por mestres e 12,5%, por especialistas.

As diretrizes que norteiam o projeto político-pedagógico do curso pretendem desenvolver, no aluno, a percepção real e crítica das problemáticas sociais. Sob o ponto de vista pedagógico, esse projeto considera as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Ciências Biológicas enunciadas no parecer CNE/CES n. 1301, aprovado em 6 de novembro de 2011, e em consonância com o Conselho Federal de Biologia (CFB). O objetivo geral é formar profissionais comprometidos com a educação e a pesquisa, para o progresso da humanidade e melhoria da qualidade de vida.

## O ENSINO DAS CIÊNCIAS NO BRASIL

O processo de ensino-aprendizagem é o resultado de complexos eventos políticos, sociais, culturais, históricos, cognitivos, metodológicos. Ou seja, envolve todas as áreas sociais num processo inter-relacional. Talvez, essa complexidade interdisciplinar justifique a problemática envolvida no processo de ensino das Ciências.

Se por um lado, os conteúdos das Ciências devem discutir fenômenos do cotidiano para promover a aprendizagem significativa, como acreditam alguns defensores das teorias pedagógicas construtivistas, por outro, de acordo com a teoria histórico-crítica adotada no estado do Paraná, aprender ciências envolve um processo de socialização



das práticas da comunidade científica e de suas formas particulares de pensar e de ver o mundo; em última análise, um processo de “enculturação”.

Sem as representações simbólicas próprias da cultura científica, o estudante muitas vezes se mostra incapaz de perceber, nos fenômenos, aquilo que o professor deseja que ele perceba (MORTIMER, 1996, p. 24).

Apesar das duas linhas apontadas, pedagogias construtivistas e cognitivistas, estarem em lados opostos quanto aos métodos de ensino da Ciência, ambas concordam que os métodos tradicionais de ensino são ineficientes.

Devemos ressaltar, também, que a polarização entre as teorias pedagógicas não é a única preocupação do professor de Ciência. Questões epistemológicas relacionadas com o próprio conceito do que seja Ciência, também são relevantes no processo de ensino-aprendizagem. Assim, a formação do professor de Ciências deve contemplar discussões epistemológicas, didático-pedagógicas e históricas, além dos conhecimentos científicos, propriamente ditos. Podemos dizer que melhorar o processo de ensino-aprendizagem das Ciências é um dos desafios que vem se delineando como um dos mais importantes para o desenvolvimento do nosso país. Isso pode ser justificado ao se apontar os resultados que o Brasil vem apresentando na avaliação do PISA – Programa Internacional de Avaliação de Alunos. Desde sua primeira participação, no ano de 2000, o Brasil tem mostrado resultados nada satisfatórios. Em 2012, o país ocupou a 59ª colocação em Ciências dentre os 65 países participantes da avaliação (INEP, 2012). Apesar das discussões que esses resultados podem gerar, no sentido de sua validação, o fato é que o assunto deve ser debatido à exaustão e medidas devem ser tomadas.

Nesse contexto, as políticas educacionais para melhorar a qualidade da formação dos professores devem estar no centro dessas discussões. É nesse momento que o PIBID se enquadra como um dos melhores programas para contribuir com o processo de ensino-aprendizagem.

## O PIBID DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS

O Ministério da Educação, por meio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), publicou o primeiro edital em 2007 (Edital MEC/CAPES/FNDE n. 01/2007) para instituições federais de ensino superior – IFES e, em 2009, o Edital CAPES n. 02/2009 – para instituições federais e estaduais; criando o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Esse programa tem por finalidade valorizar a docência nas universidades de todo o país, incentivando os estudantes de licenciaturas das instituições federais e estaduais do Ensino Superior para atuarem no Ensino Básico. Os objetivos são: apoiar a iniciação à docência, aprimorar a formação dos docentes, valorizar o magistério e contribuir para a elevação do padrão de qualidade da Educação Básica.



Ao ser lançado, em 2007, a prioridade de atendimento do PIBID eram as áreas de Física, Química, Biologia e Matemática para o ensino médio – dada a carência de professores nessas disciplinas. No entanto, com os primeiros resultados positivos, as políticas de valorização do magistério e o crescimento da demanda, a partir de 2009, o programa passou atender a toda Educação Básica, incluindo educação de jovens e adultos, indígenas, camponeses e quilombolas. Atualmente, a definição dos níveis a serem atendidos e da prioridade das áreas cabe às instituições participantes, em diálogo com as redes de ensino e é verificada a necessidade educacional e social do local ou da região (CAPES, 2009/2013).

A CAPES concede cinco modalidades de bolsa aos participantes do PIBID:

1. **Iniciação à docência (ID)** – para estudantes de licenciatura que participam do projeto. No subprojeto de Ciências Biológicas, o bolsista se dedica por, pelo menos, 12 horas semanais a atividades do tipo: elaboração do portfólio; elaboração dos planos de aula; confecção do material didático; docência; apresentação de seminários; grupo de estudos etc.
2. **Supervisão (SUP)** - para professores da escola pública onde o projeto atuará. Cada supervisor acompanhará, no mínimo, cinco e, no máximo, dez bolsistas. É o supervisor-professor da escola que orienta e viabiliza as atividades dos bolsistas PIBID. As principais atribuições do supervisor são: informar à comunidade escolar sobre as atividades do projeto; elaborar, desenvolver, acompanhar atividades e controlar a frequência dos bolsistas; participar nos seminários.
3. **Coordenação de área (CA)** – para professores da instituição de ensino superior, onde suas principais atribuições são: acompanhar as atividades previstas no subprojeto; dialogar com a rede pública de ensino; integrar comissões de seleção de supervisores e bolsistas de iniciação à docência; informar a relação de participantes para o pagamento da bolsa e apresentar, à Coordenação Institucional (CI), relatórios periódicos sobre o subprojeto.
4. **Coordenação de área de gestão de processos educacionais (CG)** - para o professor da licenciatura que auxilia na gestão do projeto na IES.
5. **Coordenação institucional (CI)** – é o gestor de um projeto PIBID em uma instituição de ensino superior, viabilizando as ações descritas no projeto aprovado, auxiliando os participantes no relacionamento com a CAPES, a IES e as escolas. Tem as seguintes atribuições principais: acompanhar as atividades previstas no projeto; dialogar com a rede pública de ensino; selecionar coordenadores de área; designar a função do coordenador da área de gestão de processos educacionais; cadastrar e atualizar a relação de participantes



para o pagamento da bolsa; usar os recursos solicitados para o projeto e prestar contas regularmente.

## Princípios pedagógicos e objetivos do PIBID

Os princípios sobre os quais se constrói o PIBID estão de acordo com estudos de Nóvoa (2009) sobre formação e desenvolvimento profissional de professores e são:

- formação de professores referenciada no trabalho, na escola e na vivência de casos concretos;
- formação de professores realizada com a combinação dos conhecimentos teórico e metodológico dos professores das instituições de ensino superior e o conhecimento prático e vivencial dos professores das escolas públicas;
- formação de professores atenta às múltiplas facetas do cotidiano da escola e à investigação e à pesquisa que levam à resolução de situações e à inovação na educação;
- formação de professores realizada com diálogo e trabalho coletivo, realçando a responsabilidade social da profissão (NEVES, 2012).

## O IDEB das escolas participantes do PIBID

De acordo com o Portal do Ministério da Educação: o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) foi criado pelo INEP em 2007 e representa a iniciativa pioneira de reunir, num só indicador, dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: fluxo escolar e médias de desempenho nas avaliações. Ele agrega ao enfoque pedagógico dos resultados das avaliações, em larga escala no INEP, a possibilidade de resultados sintéticos, facilmente assimiláveis, e que permitem traçar metas de qualidade educacional para os sistemas. O indicador é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar e médias de desempenho nas avaliações do INEP, o SAEB – para as unidades da federação e para o país, e a Prova Brasil – para os municípios (BRASIL, 2013).

O PIBID não tem como objetivo principal o melhoramento do IDEB das escolas brasileiras. Segundo os coordenadores institucionais, no entanto, em 40% das escolas participantes do PIBID houve um aumento nesse índice (CAPES, 2014).

Em Paranavaí, o subprojeto de Ciências Biológicas está sendo desenvolvido com os alunos dos Ensinos Fundamental e Médio dos seguintes colégios: Colégio Estadual Sílvio Vidal – EFM; Colégio Estadual de Campo Adélia Rossi Arnaldi – EFM; Colégio Estadual Leonel Franca – EFM; Colégio Estadual Enira de Moraes Ribeiro – EFMP, todos no município de Paranavaí.



A coordenação está sob a responsabilidade de duas professoras, coordenadoras das áreas de Biologia e Química, e uma coordenadora voluntária da área de Física, que atua no curso de Ciências/Licenciatura Plena e Ciências Biológicas da Unespar/*Campus* Paranavá. Ressalta-se que o envolvimento de professores em diferentes áreas das Ciências favorece a interdisciplinaridade das atividades, propiciando o êxito do subprojeto de Ciências Biológicas.

Participam 24 acadêmicos dos cursos de Ciências/Licenciatura Plena e Ciências Biológicas sob a supervisão de quatro professoras das escolas parceiras, integrantes da Rede Pública de Ensino do estado do Paraná, que se reúnem semanalmente para discutir a melhor metodologia a ser empregada para o desenvolvimento dos conteúdos de Ciências nas áreas de Química, Física e Biologia, atendendo cerca de 900 alunos dessas quatro escolas públicas.

Os Bolsistas de Iniciação à Docência ministram suas aulas priorizando as atividades práticas e experimentais selecionadas, seguindo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1998) e a matriz curricular do estado do Paraná. Ressaltamos, aqui, a importância do PIBID para a qualificação da formação dos professores de Ciências com ênfase nos conteúdos de Física e Química. Atualmente, o PIBID é o único e eficaz meio de promover melhores condições de formação nessas áreas.

De acordo com Krasilchik (1987), desde as décadas de 1960 e 1970, o movimento de mudança curricular no ensino de Ciências já era objeto de discussão das mais variadas academias especializadas da área. A prática das atividades experimentais nas aulas de Ciências e Biologia são debatidas por vários profissionais do ensino de Ciências (Giordan, 1999; Dourado, 2001; Silva e Neves, 2006) entre outros.

O papel da experimentação possibilita aos estudantes a aproximação com o trabalho científico e melhora a relação entre professores e alunos (Rosito, 2003). É do conhecimento dos professores de Ciências o forte interesse que a experimentação desperta entre os alunos, em diversos níveis de escolarização. Em seus depoimentos, estes também costumam atribuir à experimentação um caráter motivador, lúdico, essencialmente vinculado aos sentidos. Por outro lado, não é incomum ouvir de professores a afirmativa de que a experimentação aumenta a capacidade de aprendizado, pois funciona como meio de envolver o aluno nos temas que estão em pauta. (Giordan, 1999).

*“As atividades experimentais não devem ser exclusivamente realizadas em um laboratório, com roteiros seguidos nos mínimos detalhes, e sim, partir de um problema ou questão a ser respondida (BRASIL, 2002, p. 71). Por isso, algumas atividades desse subprojeto são realizadas em outros espaços escolares. Nossos bolsistas também são orientados a utilizar outras metodologias. É no PIBID que novas e diferenciadas metodologias didáticas são discutidas e aplicadas.”*



As atividades de Ciências e Biologia que obtiveram melhores resultados no processo de ensino-aprendizagem dos alunos dos Ensinos Fundamental e Médio, participantes do PIBID da Unespar/Campus Paranavaí, foram: Conhecendo os animais: Poríferos a Cordados; Estudo da água; Construção de modelos atômicos; Canhão de latas; Magnetismo ligado à Biologia e Transporte passivo pela membrana plasmática.

Além de apoiar a iniciação à docência de estudantes de licenciatura plena, esse projeto contribui também para um aumento da inclusão social e uma melhor preparação dos estudantes das escolas públicas para o acesso às Universidades.

## CONCLUSÃO

Os impactos nas escolas parceiras, creditados ao subprojeto Ciências Biológicas do PIBID da Unespar/Campus Paranavaí, mostram resultados positivos com relação ao processo de ensino-aprendizagem e à valorização do magistério da Educação Básica. Portanto, o PIBID tem sido uma importante política pública, com alto potencial de melhoramento dos cursos de licenciatura.

## AGRADECIMENTOS

Agradecemos à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes pelo apoio para a realização deste trabalho. As autoras 1 e 3 agradecem a concessão de Bolsa-auxílio CA/PIBID/CAPEs e a autora 2 agradece à concessão de Bolsa-auxílio SUP/PIBID/CAPEs.

## REFERÊNCIAS

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA 2013. Disponível em: <[www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br)>. Acesso em: 10 jul. 2014.

\_\_\_\_\_. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio. Brasília: 2002.

\_\_\_\_\_. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio. Brasília. 2002.

\_\_\_\_\_. Parâmetros Curriculares Nacionais. **Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias**. s.d. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ciencian.pdf>>. Acesso em: 16 jul. 2014.

\_\_\_\_\_. Parâmetros Curriculares Nacionais. **Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental: Ciências Naturais**. 1998. Disponível em: <[pdf/ciencias.pdf](#)>. Acesso em: 15 jul. 2014.

CAPEs. 2014. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespid>. Acesso em: 15 set. 2014.



\_\_\_\_\_. Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica – DEB. **Relatório de Gestão 2009/2013**. Disponível em: <http://www.CAPES.gov.br/images/stories/download/bolsas/2562014-relatorio-DEB-2013-web.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2014.

DOURADO, L. Trabalho prático, trabalho laboratorial, trabalho de campo e trabalho experimental no ensino de ciências: contributo para uma clarificação de termos. In: GIORDAN, M. **O papel da experimentação no ensino de Ciências**. Química nova no ensino experimental das ciências. Lisboa, 2001, p. 13-18.

GIORDAN, M. **O papel da experimentação no ensino de Ciências**. Química nova na Escola, n.10, 1999, p. 43-49. Disponível em: <<http://fep.if.usp.br/~profis/arquivos/iienpec/Dados/trabalhos/A33.pdf>>. Acesso em: 15 ago. 2014.

INEP, 2012. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/internacional-novo-pisa-resultados>. Acesso em: 15 mar. 2014.

KRASILCHIK, M. **O professor e o currículo das ciências**. São Paulo: EPU & EDUSP, 1987.

MORTIMER, E. F. **Construtivismo, mudança conceitual e ensino de ciências**: para onde vamos? Investigações em ensino de ciências, v.1, n.1, pp.20-39, 1996.

NÓVOA, A. **Professores imagens do futuro presente**. Lisboa. EDUCA. 2009. Disponível em: <[http://www.etepb.com.br/arq\\_news/2012texto\\_professores\\_imagens\\_do\\_futuro\\_presente.pdf](http://www.etepb.com.br/arq_news/2012texto_professores_imagens_do_futuro_presente.pdf)> Acesso em: 15 ago. 2014.

ROSITO, B. A. O ensino de ciências e a experimentação. In: MORAES, R. **Construtivismo e ensino de ciências**: reflexões epistemológicas e metodológicas. 2. ed. Porto Alegre: Editora da EDIPUCRS, 2003. p.195-208.

SILVA, M.G.L.; NEVES, L. S. **Instrumentação para o ensino de química I**. Natal: EDUFERN, 2006.





# MOVIMENTO E APRENDIZAGEM: PROJETO DE INTERVENÇÃO PSICOMOTORA PARA CRIANÇAS DO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

MARIA TERESA MARTINS FÁVERO<sup>1</sup>

ELIANE JOSEFA BARBOSA REIS<sup>2</sup>

GEIVA CAROLINA CALSA<sup>3</sup>

FERNANDA LUCIANO BUGES<sup>4</sup>

## INTRODUÇÃO

O Subprojeto, intitulado “Movimento e aprendizagem” teve início em 2013 e faz parte do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e pelo MEC. O PIBID tem como objetivos a valorização e o incentivo ao magistério e a participação dos acadêmicos dos cursos de licenciatura em experiências inovadoras, que contribuam para o aperfeiçoamento e a capacitação do futuro profissional.

O PIBID promove uma articulação entre a Educação Superior (por meio das licenciaturas), a escola e os sistemas estaduais e municipais, contribuindo para a melhoria do ensino nas escolas públicas brasileiras (BRASIL/CAPES). Nesse sentido, a proposta do subprojeto de Educação Física da Unespar, *Campus* de Paranavaí, fundamenta-se na valorização do futuro profissional de Educação Física, destacando seu importante papel no desenvolvimento integral do educando.

1 Professora coordenadora do Subprojeto de Educação Física “Movimento e aprendizagem” da Universidade Estadual do Paraná/ *Campus* de Paranavaí. Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual de Maringá. Coordenadora do Colegiado de Educação Física da Unespar/*Campus* de Paranavaí. E-mail: leomate@uol.com.br

2 Professora coordenadora do Subprojeto de Educação Física “Movimento e aprendizagem” da Universidade Estadual do Paraná/ *Campus* de Paranavaí. Doutoranda em Educação Física pela Universidade Estadual de Maringá. Professora do Colegiado de Educação Física da Unespar/*Campus* de Paranavaí. E-mail: elianejbr@uol.com.br

3 Professora colaboradora do Subprojeto de Educação Física “Movimento e aprendizagem” da Universidade Estadual do Paraná/ *Campus* de Paranavaí. Doutora em Educação pela UNICAMP. Professora do Departamento de Teoria e Prática da Educação/ UEM. E-mail: gccalsa@hotmail.com

4 Professora supervisora do Subprojeto de Educação Física “Movimento e aprendizagem” da Universidade Estadual do Paraná/*Campus* de Paranavaí. Professora da Escola Municipal Neusa Pereira Braga. E-mail: ferbuges@hotmail.com



O Subprojeto do curso de Licenciatura em Educação Física reúne, atualmente, trinta bolsistas graduandos, dois coordenadores e quatro supervisores da rede de ensino do município de Paranavaí. O “Movimento e aprendizagem” foi idealizado a partir das conclusões dos estudos de mestrado e doutorado da coordenadora dos trabalhos. A pesquisa intitulada “Desenvolvimento psicomotor e aprendizagem da escrita”, realizada no mestrado demonstrou, sob o ponto de vista estatístico, que as relações entre o desenvolvimento psicomotor e as dificuldades de aprendizagem da escrita são significativas e que essas relações permanecem durante os primeiros anos da Educação Básica. Ainda nesse sentido, a pesquisa de doutorado intitulada “Dificuldades de aprendizagem em escrita e habilidades cognitivas verbais e não verbais: efeitos de uma intervenção psicomotora em crianças”, demonstrou que, por meio de intervenção psicomotora, é possível auxiliar crianças que apresentem dificuldades de aprendizagem. Tendo como base os referenciais teóricos de Fonseca (1995a; 1995b; 1999; 2001; 2005; 2008; 2014) e Luria (1981; 2001; 2008), partiu-se do pressuposto de que a partir de recursos reeducativos de reorganização neurofuncional do hemisfério direito seria possível contribuir para a melhoria da realização de tarefas específicas, decorrentes de dificuldades de organização do hemisfério esquerdo.

Apesar de vários estudos identificarem a psicomotricidade como uma função básica da aprendizagem e da apropriação simbólica e de demonstrarem que o perfil psicomotor está normalmente prejudicado nas crianças com dificuldades de aprendizagem (CUNHA, 1990; OLIVEIRA, 1992; FÁVERO, 2004; FURTADO, 2004; PEREIRA, 2005; SANTOS, 2007; CAPELLINI e SOUZA, 2008; CAPELLINI, *et al.*, 2010; FIN e BARRETO, 2010; MEDINA-PAPST e MARQUES, 2010; SILVA e BELTRAME, 2011; PINHO, 2013) as escolas continuam relegando essa prática a um segundo plano.

Nos dias atuais, observamos um aumento exagerado do número de crianças encaminhadas a serviços de apoio pedagógico, contraturno, salas de recursos, serviços fonoaudiológicos, psicológicos e médicos. A escola parece “engessada” quando o assunto é “dificuldade para aprender”. O professor é levado a encaminhar seus alunos com dificuldades a outros profissionais, para que façam o que ele não se reconhece capaz de fazer, ou ainda quando não visualiza condições para a realização de ações que considera necessárias. Estaríamos, assim, diante de um problema cuja solução só seria possível “fora” do ambiente escolar, pois o processo faz crer que existe uma anulação da dimensão pedagógica nos encaminhamentos dados (BAZONI e OLIVEIRA, 2013).

Essas reflexões nos levaram a pensar o papel da Educação Física nos anos iniciais da Educação Básica. Qual a contribuição do Professor de Educação Física para o desenvolvimento da criança? Como os professores de Educação Física percebem as crianças com dificuldades de aprendizagem no contexto das suas aulas? A Educação Física pode auxiliar a criança com Dificuldade de Aprendizagem (DA) ou estamos “engessados” diante desse processo?



A análise desse contexto e as reuniões entre bolsistas, coordenadores e supervisores resultaram nesse projeto, cujo conteúdo principal incide em ofertar oficinas de psicomotricidade como uma estratégia para desenvolver o potencial de aprendizagem dos alunos. A ideia principal é que a Educação Física, por meio da prática do movimento orientado, poderá interferir de forma positiva na aprendizagem e nas dificuldades de aprendizagem dos alunos atendidos pelo subprojeto.

Em uma sociedade marcada pela redução das oportunidades de exercício, o desenvolvimento do potencial psicomotor da criança pode ficar em detrimento frente ao seu crescimento, cabendo à escola cumprir esse papel. Mendes e Fonseca (1987, p. 21) assinalam sua preocupação com esse fato quando afirmam: “[...] a ausência de espaço e a privação de movimento é uma verdadeira talidomida da atual sociedade, continuando na família (urbanização) e na escola. A não-aceitação da necessidade de movimento e da experiência corporal da criança põe em causa as atividades instrumentais que organizam o cérebro”.

Em decorrência disso, estimular o desenvolvimento psicomotor é fundamental para a facilitação das aprendizagens escolares. Com a estimulação psicomotora, a criança encontrará condições de compreender as noções de tempo, duração de intervalos, sequências, ordenação etc., requisitos considerados fundamentais para a aprendizagem dos conceitos que fazem parte da educação formal.

A experiência prática mostra que muitas vezes os professores de Educação Física encontram dificuldades em reconhecer a importância do movimento para o desenvolvimento integral da criança. Planejam suas aulas como se essas fossem a “hora da brincadeira”, cujos objetivos têm começo e fim centrados na realização da própria atividade. Como afirma Colello (1995, p. 17), “[...] as aulas de Educação Física parecem se restringir a atividades de recreação ou de fortalecimento muscular, nas quais o movimento parece ter um fim em si mesmo [...]”. Por outro lado, os professores, em sala de aula, trabalham a motricidade infantil com vista apenas ao desenvolvimento mecanizado do movimento das mãos, necessário para a escrita. Avaliam esse aprendizado como algo essencialmente motor, sem a necessidade de grandes esforços cognitivos: “a maior preocupação dos alfabetizadores recai no treinamento das habilidades responsáveis pelos aspectos figurativos da escrita (coordenação motora, discriminação visual e organização espacial)” (COLELLO, 1995, p. 17).

Estudos recentes enfatizam e recomendam a interação recíproca dos aspectos cognitivos e psicomotores. As conclusões dessas pesquisas defendem uma abordagem equilibrada para a educação de crianças, que mantenha a importância da atividade física e do desenvolvimento psicomotor em conjunto com o desenvolvimento das habilidades cognitivas. Tais estudos afirmam que um desenvolvimento psicomotor adequado na infância pode ser um preditor significativo de conquista acadêmica mais tarde (LUO, JOSE,



HUNTSINGER, PIGOTT, de 2007; GRISSMER *et al.*, 2010; DINEHART, MANFRA, 2013; BHATIA, DAVIS, SHAMAS-BRANDT, 2015).

Diante desses aspectos, o estudo teve por objetivo verificar o desenvolvimento psicomotor em crianças matriculadas no primeiro ano de duas escolas onde o subprojeto PIBID de Educação Física atua. Além disso, o estudo visou avaliar os resultados de uma intervenção psicomotora nos alunos das escolas da rede municipal da cidade de Paranavaí, onde havia pibidianos do subprojeto de Educação Física<sup>5</sup>.

## METODOLOGIA

Quanto aos objetivos da pesquisa, a abordagem adotada se caracteriza como quali-quantitativa. A opção por tal abordagem foi adotada na presente investigação, considerando-se a relevância da percepção individual e do discurso coletivo dos professores sobre as crianças com dificuldades de aprendizagem, aspectos não quantificáveis da dimensão humana. Além disso, a análise dos dados quantificáveis foi importante para a compreensão dos problemas psicomotores relacionados à aprendizagem.

Quanto aos procedimentos da pesquisa, trata-se de um estudo de intervenção longitudinal, quasi-experimental, do tipo antes e depois, com duração de seis meses. O principal objetivo da análise e interpretação dos resultados foi verificar o efeito de uma intervenção com atividades psicomotoras em crianças com DA.

A população foi formada pelos alunos que cursavam o primeiro ano do Ensino Fundamental no ano de 2015, enquanto que a amostra foi formada pelos alunos que estavam matriculados em duas (2) escolas municipais em que o subprojeto PIBID de Educação Física atua.

Foi solicitada aos pais a autorização por escrito para o desenvolvimento da pesquisa por meio do preenchimento do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Os dados foram coletados por uma equipe de oito avaliadores por escola, todos bolsistas do PIBID, treinados previamente pelos coordenadores e supervisores. Todas as crianças matriculadas no 1º ano e que entregaram o TCLE participaram do estudo. Das cento e vinte e três (123) crianças matriculadas, cem (100) devolveram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, compondo o total final da amostra.

A avaliação psicomotora dos sujeitos foi realizada com base no teste proposto por Oliveira (2002), que consiste num instrumento que reúne provas testadas e validadas, como o exame motor de Soubiran, o teste de Ozeretski, teste de Goodenough, prova específica de Zazzo, entre outras. Para esse estudo foram utilizadas as provas de avaliação

---

5 O subprojeto PIBID de Educação Física da Unespar/Campus de Paranavaí atua em quatro (4) escolas da rede municipal. Porém, este artigo apresentará os resultados de duas dessas escolas, pois as outras ainda estão em fase de coleta do pós-teste.



das habilidades psicomotoras de estruturação espacial e organização temporal. Para se chegar à definição do nível de desenvolvimento psicomotor dos sujeitos, somaram-se as notas dos resultados obtidos em cada prova, que foram comparados com a pontuação esperada em cada habilidade, conforme a idade cronológica de cada criança. A autora estabeleceu os seguintes níveis de desenvolvimento psicomotor:

- I. Imagem de corpo vivido (até 3 anos)
  - IA. Reorganização do corpo vivido (3 a 4 anos)
  - IB. Indícios de presença de imagem de corpo percebido (5 a 6 anos)
- II Imagem de corpo percebido (7 anos)
  - IIA. Reorganização do corpo percebido (8 a 9 anos)
  - IIB. Indícios de presença de corpo representado (10 a 11 anos)
- III. Imagem de corpo representado (a partir de 12 anos)

Após a coleta dos dados e de sua transcrição na ficha de avaliação, cada conjunto de habilidades (estruturação espacial e organização temporal) foi somado. O resultado dessa somatória possibilitou identificar o estágio em que a criança se encontrava em cada habilidade, conforme mostra o quadro abaixo. A partir daí, as crianças foram classificadas como estando com o desenvolvimento abaixo do esperado, em conformidade ou acima do esperado para a idade cronológica.

**Quadro 1 – Estágios de Desenvolvimento Psicomotor**

Habilidades psicomotoras	Estágios – Pontuação esperada						
	I	IA	IB	II	IIA	IIB	III
Orientação espacial	2	3 a 9	10 a 14	15	16 a 23	24 a 33	34
Orientação temporal	1	2 a 8	9 a 14	15	16 a 25	26 a 33	34

A partir da análise da avaliação psicomotora, os dados foram confrontados com os dados fornecidos pelos professores de sala de aula para averiguar se as crianças que apresentavam dificuldades psicomotoras também apresentavam dificuldades para aprender em sala de aula. Foram realizadas reuniões com a equipe pedagógica da escola para a discussão e análise dessas avaliações e o planejamento das oficinas que seriam aplicadas durante o ano de 2015 pelos Pibidianos do subprojeto de Educação Física. Participaram da elaboração das oficinas os coordenadores, os supervisores e os bolsistas do subprojeto.

No ano de 2015, todas as crianças matriculadas nas escolas atendidas pelo subprojeto PIBID “Movimento e aprendizagem” passaram a frequentar as oficinas de psicomotricidade. As crianças que apresentaram baixo desempenho no teste psicomotor, e que foram indicadas pela equipe pedagógica como “crianças que demonstravam dificul-



dades para aprender em sala de aula”, participaram de oficinas específicas de atividades psicomotoras que reforçavam os aspectos espaciais e temporais.

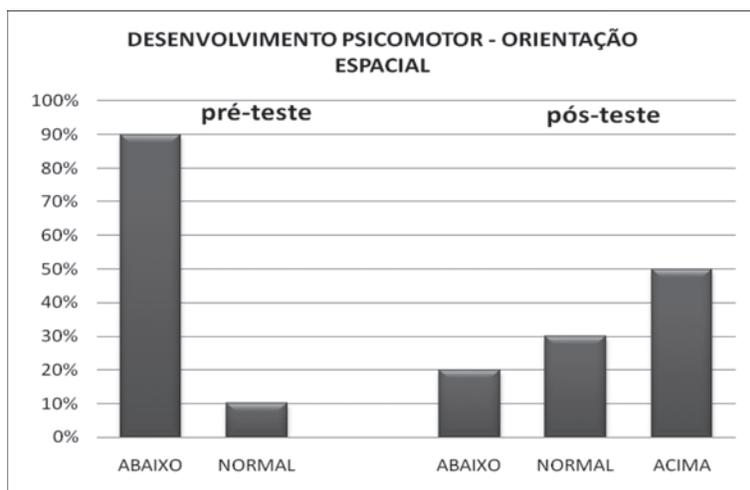
No início do mês de outubro de 2015, os testes foram reaplicados e os resultados foram analisados por meio de estatística descritiva.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Embora os referenciais da educação escolar brasileira não contemplem, de forma objetiva e clara, a psicomotricidade no âmbito escolar, há documentos que contemplam a importância de uma intervenção pedagógica que envolva atividades psicomotoras para crianças nos anos iniciais da Educação Básica. Timbola e Farenzena (2009) chamam a atenção para o conhecimento do profissional licenciado em Educação Física, que pode e deve desenvolver a psicomotricidade em suas aulas.

As oficinas realizadas durante o ano de 2015 pelos bolsistas de Educação Física do subprojeto “Movimento e aprendizagem” enfatizaram os aspectos psicomotores relacionados ao desenvolvimento da orientação espacial e da temporal, tendo em vista que os processos espaciais e temporais são geralmente mais prejudicados em crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem (HOOPER *et al.*, 2002; FÁVERO, 2005, RASMUSSEN, BISANZ, 2005; HOLMES, ADAMS, 2006; DE SMEDT *et al.*, 2009; ASHKENAZI *et al.*, 2013).

O gráfico abaixo apresenta os resultados do pré-teste e do pós-teste nos fatores psicomotores de Orientação Espacial:



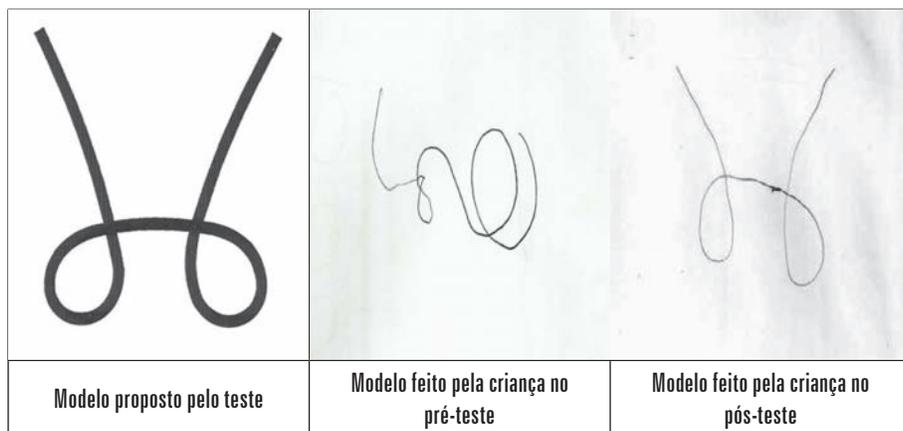
**Gráfico 1:** Resultados do pré-teste e do pós-teste na avaliação da orientação espacial.



Os resultados do pré-teste evidenciam que 90% (90) das crianças avaliadas apresentaram resultados abaixo do esperado para a idade cronológica, enquanto que 10% (10) estavam dentro do esperado para a idade cronológica. No pós-teste, observamos uma inversão no resultados, com 10% (10) das crianças abaixo do esperado para a idade cronológica e 90% (90) dentro ou acima do esperado para a idade cronológica, o que pode ser um indicativo de bons resultados da intervenção psicomotora.

Muitas dificuldades de leitura e escrita podem estar associadas a dificuldades de noção de espaço; de sentido de direção; de noção de tempo e de percepção de ritmo. Alguns erros que acontecem tanto na escrita, quanto na leitura podem ser um exemplo disso: confusão entre letras simétricas (p / q; n / u; d / b e g / q); inversão da ordem das letras dentro de uma sílaba (pal / pla) e inversão da ordem das sílabas numa palavra (aeroplano – areoplano). (ZORZI, 2003).

O corpo é o suporte e a base para a aprendizagem da escrita. Para coordenar os movimentos necessários para escrever, a criança precisa dispor do controle dos movimentos, do planejamento e da representação mental do gesto e da percepção de espaço e tempo. As figuras 1 e 2 são recortes dos testes aplicados que avaliaram a representação mental do gesto. Antes da representação escrita, tem-se a representação mental. Tal como os resultados quantitativos, a análise qualitativa permite apontar efeitos positivos da intervenção realizada:



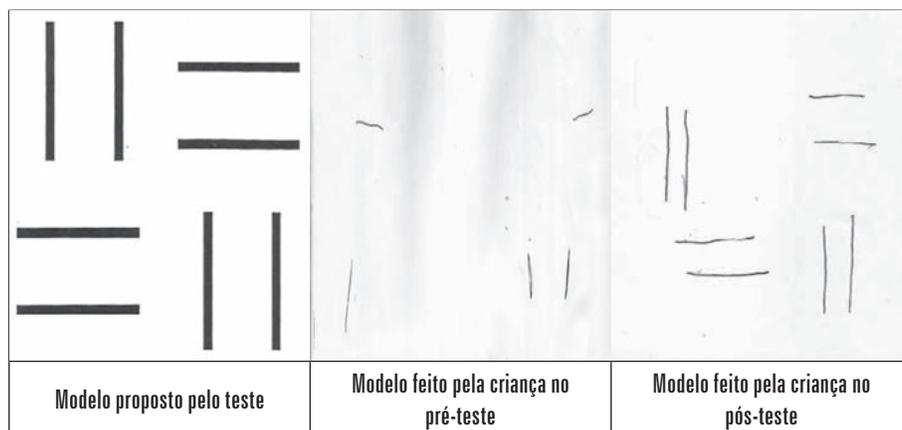
**Figura 1:** Avaliação da memorização visual – representação mental do gesto (proposta baseada na prova Bon Départ).

Os aspectos descritos nas figuras 1 e 2 (percepção espacial e representação mental) podem ser descritos como visualização e fixação de formas. De acordo com Haetinger e Arantes (2009, p. 46), não se pode dissociar a percepção espacial da representação mental, necessárias à escrita e à leitura da psicomotricidade,



*“as letras e os números escritos correspondem a formas (ou símbolos) que visualizamos (imagem dos caracteres) e aos quais atribuímos significações (oriundas do plano social e individual)”.*

A assimilação dos símbolos e dos significados pela criança precisa da ação corporal para se transformar em representação mental. Ela transforma em símbolos tudo aquilo que explora corporalmente, tudo o que vê, sente, cheira, apalpa, chuta etc.



**Figura 2:** Avaliação da memorização visual – representação mental do gesto  
(proposta baseada na prova Bon Départ).

A estruturação espacial é um conceito psicomotor importante desenvolvido no cérebro por meio de atividades neuro, tônico, sensorio e perceptivo motoras. A capacidade de estruturar e organizar o espaço é fundamental para qualquer aprendizagem, pois envolve a elaboração de conceitos por meio da exploração de dados visuais e tátil-cinestésicos integrados. Embora o conhecimento do espaço seja proporcionado por meio da motricidade, a visão é o sistema sensorial mais equipado para estruturá-lo. Por esse motivo, o domínio do processo visuo-espacial é tão importante para a aprendizagem. (FÁVERO, 2015).

A importância da estruturação espacial na aprendizagem formal já foi evidenciada em outros estudos. Medina (2003), ao analisar o desenvolvimento motor de crianças com DA, observou que as crianças apresentaram maiores dificuldades nos testes de organização espacial, seguidos pelos de esquema corporal e de organização temporal. Isto parece indicar que um atendimento mais especializado, enfatizando esses aspectos, seja relevante para o avanço no processo de melhoria do desempenho escolar dessas crianças. Gomes (2010, p. 52) realizou um estudo com o objetivo de caracterizar o perfil cognitivo das crianças com dificuldades de aprendizagem e compará-lo em função do tipo de dificuldade apresentado e do nível socioeconômico e concluiu, entre outras coisas,



que “com as devidas precauções, podemos colocar a hipótese de que as crianças com dificuldades de aprendizagem podem apresentar algumas limitações ao nível das capacidades visuo-espaciais e visuo-perceptivas”. Os resultados corroboram com as ideias de Fonseca (2008) sobre as limitações das crianças com dificuldades de aprendizagem ao nível de figura-fundo, acuidade visual, constância da forma, posição no espaço, relações no espaço e coordenação óculo-manual.

Crianças com dificuldades de organização espacial podem apresentar dificuldades matemáticas, por incapacidade operativa, na colocação equivocada de números em relação ao espaço e por falta de ligação lógica das propriedades que os ligam. As pesquisas de Cruz (2003, 2005) mostram que, para as operações serem executadas, é necessário que a criança compreenda a função simbólica, as noções de tempo e espaço e tenha consciência acerca da reversibilidade das operações. Da mesma forma, dificuldades de orientação espacial podem dificultar a aprendizagem da escrita. Ajuriaguerra (1988) descreve que a escrita é uma atividade que obedece a exigências precisas de estruturação espacial, pois a criança deve compor sinais orientados e reunidos de acordo com normas que a sucessão faz desses sinais, palavras e frases, tornando a escrita uma atividade espaço-temporal.

Um estudo conduzido por Vilar (2010), sobre as correlações das competências de aprendizagem acadêmicas e de fatores psicomotores de alunos dos 2º e 4º anos do ensino básico, com e sem dificuldades na aprendizagem, conclui que seria importante realizar intervenções ao nível da psicomotricidade com os alunos com dificuldades na aprendizagem. Para a autora, seria importante trabalhar as noções espaciais e temporais, como a organização do espaço ou a estruturação rítmica com os alunos com DA, pois a grande maioria apresenta alguma dificuldade ao nível das competências psicomotoras avaliadas, em especial na estruturação espaço-temporal. Essas afirmações vão ao encontro do proposto por esse estudo. As crianças com DA que participaram das oficinas específicas de orientação espaço-temporal demonstraram resultados melhores na segunda avaliação. Quando questionados em sala de aula, os professores relataram que tais sujeitos também apresentaram visíveis melhoras na aprendizagem acadêmica.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste estudo foi verificar o desenvolvimento psicomotor em crianças da Educação Infantil e avaliar os resultados de uma Intervenção Psicomotora nos alunos das escolas da rede municipal da cidade de Paranavaí onde os PIBIDIANOS do subprojeto de Educação Física atuam.

Em relação aos resultados obtidos pela avaliação psicomotora, podemos inferir que a grande maioria das crianças apresenta um desenvolvimento psicomotor aquém do esperado para a sua idade cronológica. Questões relacionadas ao crescimento econômi-



co e industrial, à expansão das cidades, ao avanço da tecnologia, à mudança nos hábitos familiares e sociais foram modificando o dia a dia das crianças, limitadas na sua autonomia e nos seus espaços de lazer e movimento. Em consequência, observamos, nos pátios das escolas, crianças com dificuldades cada vez maiores de realizar movimentos simples, muitas vezes com tensões musculares desnecessárias, rigidez e má postura. Como já afirmamos em trabalhos anteriores, há algum tempo talvez fosse desnecessário preocupar-se em aliar o desenvolvimento psicomotor às aprendizagens escolares, visto que, as brincadeiras de esconde-esconde, bolinha de gude, amarelinha, soltar pipa, subir em árvores, entre outras, proporcionavam as bases psicomotoras que permitiriam à criança recortar, colar, pintar, ler e escrever aos sete anos de idade, sem dificuldades. Porém, a vida moderna induz a criança a um excesso de inatividade, o que pode gerar um déficit do desenvolvimento psicomotor, centrando-se aí a necessidade de se resgatar a relevância do papel da motricidade nas aprendizagens escolares.

Essas considerações nos levam à segunda parte do nosso objetivo que é avaliar os resultados da intervenção psicomotora promovida pelos bolsistas do subprojeto de Educação Física. As crianças que participaram das oficinas, melhoraram visivelmente seus movimentos, deixando de se situar nos estágios considerados abaixo do esperado para a idade cronológica. Nas reavaliações, evidenciaram um desempenho melhor num curto período de tempo, e as professoras constataram melhorias em sala de aula.

Esses resultados nos permitem sugerir que uma intervenção psicomotora pode trazer benefícios para crianças com dificuldades de aprendizagem. Para aprender, a criança precisa vivenciar situações de descoberta de si mesma e do mundo: a exploração do ambiente, os movimentos do corpo, a manipulação dos objetos, as experiências lúdicas são situações que levam a criança a perceber o mundo e a construir conceitos. A ação proporciona a organização do esquema corporal e as situações vividas no tempo e no espaço promovem a estruturação espaço-temporal. Dessa forma, no nosso entender, a aprendizagem escolar necessita da vivência corporal.

Isso não implica que a Educação Física desenvolvida nos anos iniciais possa perder a sua especificidade e tornar-se instrumento de prontidão para a alfabetização. Na verdade, essa constatação nos leva ao objetivo principal do PIBID – a valorização e o incentivo ao magistério e à participação dos acadêmicos dos cursos de licenciatura em experiências inovadoras. Trabalhar com a psicomotricidade nas oficinas do subprojeto de Educação Física significa utilizar o movimento (especificidade da nossa área) como um meio e não como fim a se atingir. As oficinas não priorizam o desempenho final; ao contrário, valorizam a exploração do movimento como forma de autoconhecimento e formação. Agindo assim, acreditamos justificar e valorizar a presença do profissional de Educação Física na escola. Nas escolas onde o PIBID Educação Física atua, as reuniões pedagógicas passaram a abrir espaços para que o professor fale sobre o desenvolvimento da criança. Nossas opiniões e avaliações são respeitadas por todo o corpo docente,



que nos convida a elaborar estratégias de ação para as crianças com dificuldade de aprendizagem em conjunto com os demais professores.

A pesquisa não se encerra aqui. É preciso que nossas experiências se multipliquem e que os resultados possam ser difundidos e aplicados em outras realidades, evidenciando a eficácia estatística do trabalho.

## REFERÊNCIAS

AJURIAGUERRA, Julián de. **A escrita infantil**: evolução e dificuldades. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.

ASHKENAZI, Sarit; ROSENBERG-LEE, Miriam; METCALFE, Arron W.S.; SWIGART, Anna G.; MENON, Vinod. Visuo-spatial working memory is an important source of domain-general vulnerability in the development of arithmetic cognition. **Neuropsychologia**, 51, 2305–2317, 2013.

BAZONI, Jane Ester da Silva e OLIVEIRA, Francismara Neves de. **Aprender e não aprender na visão de professores de um programa de apoio à aprendizagem**. Seminário do Programa de Pós-graduação em Educação. Maringá, 2013.

BHATIA, Punum; Davis, Alan; SHAMAS-BRANDT, Ellen. Educational gymnastics: the effectiveness of Montessori practical life activities in developing fine motor skills in kindergartners, **Early education and development**, 26:4, 594-607, 2015.

CAPELLINI, Simone Aparecida, SOUZA, Aline Viganô de. Avaliação da função motora fina, sensorial e perceptiva em escolares com dislexia. In: Sennyey, A. L.; Capovilla, F. C.; Montiel, J. M. **Transtornos da aprendizagem da avaliação à reabilitação**. São Paulo: Artes Médicas, 2008, p. 55-64.

\_\_\_\_\_; SAMPAIO, Maria Nobre; KAWATA, Kelssy Hitomi dos Santos; PADULA, Niura Aparecida de Moura Ribeiro; SANTOS, Lara Cristina Antunes dos; LORENCETTI, Maria Dalva; SMYTHE, Ian. Eficácia terapêutica do programa de remediação fonológica em escolares com dislexia do desenvolvimento. **Revista CEFAC**. São Paulo, 12(1), p. 27-39, jan.-fev., 2010.

COLELLO, Sílvia M. G. **Alfabetização em questão**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

CRUZ, Vitor. Dificuldades na aprendizagem da matemática. **Revista de Educação Especial e Reabilitação**, vol.10, n. 2. P. 57-65, 2003.

\_\_\_\_\_. **Uma abordagem cognitiva às dificuldades na leitura**: avaliação e intervenção. Dissertação apresentada com vista à obtenção do grau de Doutor em Motricidade Humana na especialidade de Educação Especial e Reabilitação. Faculdade de Motricidade Humana. Universidade Técnica de Lisboa, 2005.

CUNHA, M. F. C. **Desenvolvimento psicomotor e cognitivo**: influência na alfabetização de criança de baixa renda. 1990. 250 f. Tese (Doutorado) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1990.

DE SMEDT, Bert; JANSSEN, Rianne, BOUWENS, Kelly, VERSCHAFFEL, Lieven; BOETS, Bart; GHESQUIERE, Pol. Working memory and individual differences in mathematics achievement: a longitudinal study from first grade to second grade. **Journal of Experimental Child Psychology**, 103(2), 186–201, 2009.



DINEHART, Laura; MANFRA, Louis. Associations Between Low-Income Children's Fine Motor Skills in Preschool and Academic Performance in Second Grade, **Early Education and Development**, 24:2, 138-161, 2013.

FÁVERO, Maria Teresa Martins. **Desenvolvimento psicomotor e aprendizagem da escrita**. Maringá (2004). 162f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2004.

FIN, Gracielle; BARRETO, Dagmar B. M. Avaliação motora de crianças com indicadores de dificuldades no aprendizado escolar no município de Fraiburgo – SC. **Revista Unoesc & Ciência**, Joaçaba, v.1, n.1, p. 5-12, jan./ jun. 2010. Disponível em: <[http://www.motricidade.com.br/wp-content/themes/motricidade/publicacoes/avaliacao\\_motora/edm/2010.9.pdf](http://www.motricidade.com.br/wp-content/themes/motricidade/publicacoes/avaliacao_motora/edm/2010.9.pdf)> Acesso em: jul. 2014.

FONSECA, Vitor da. **Cognição e aprendizagem**. Lisboa: Âncora Editora, 2001.

\_\_\_\_\_. **Desenvolvimento psicomotor e aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

\_\_\_\_\_. **Dificuldades de aprendizagem**: abordagem neuropsicológica e psicopedagógica ao insucesso escolar. Lisboa: Âncora Editora, 2008.

\_\_\_\_\_. **Dificuldades de coordenação psicomotora na criança**. A organização praxica e a dispraxia infantil. Rio de Janeiro: Wak, 2014.

\_\_\_\_\_. **Insucesso escolar**: abordagem psicopedagógica das dificuldades de aprendizagem. Lisboa: Âncora, 1999.

\_\_\_\_\_. **Introdução às dificuldades de aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995b.

\_\_\_\_\_. **Manual de observação psicomotora significação psiconeurológica dos fatores psicomotores**. Lisboa: Âncora Editora, 1995a.

FURTADO, Valéria Queiróz. **Crianças com dificuldades em escrita e estruturação espacial uma reeducação psicopedagógica**. Campinas, 2004. 180f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, 2004.

GOMES, Sonia Maria Lameirão. **Perfil cognitivo de crianças com dificuldades de aprendizagem**. Mestrado em Psicologia Clínica. Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro Vila Real. Lisboa, 2010.

GRISSMER, David; GRIMM, Kevin; AIYER, Sophie; MURRAH, William; STEELE, Joel. Fine motor skills and early comprehension of the world: Two new school readiness indicators. **Developmental Psychology**, 46, 1008–1017, 2010.

HAETINGER, Max G.; ARANTES, Ana C. **Corpo e movimento**. Curitiba: IESDE Brasil, 2009.

HOLMES, Joni; ADAMS, John W. Working memory and children s mathematical skills: implications for mathematical development and mathematics curricula. **Educational Psychology**. 26(3), 339–366, 2006.

HOOPER, Stephen R.; SWARTZ, Carl W.; WAKELY, Melissa B.; KRUIF, Renné E. L. de; MONTGOMERY James W. Executive functions in elementary school children with and without problems in written expression. **Journal of Learning Disabilities**, 35, 57-68, 2002.



LUO, Zupei; JOSE, Paul E.; HUNTSINGER, Carol S.; PIGOTT, Therese D. Fine motor skills and mathematics achievement in East Asian American and European American kindergartners and first graders. **British Journal of Developmental Psychology**, 25, 595–614, 2007.

LURIA, Alexander. **Desenvolvimento cognitivo**. São Paulo: Ícone, 2008.

\_\_\_\_\_. **Fundamentos de neuropsicologia**. São Paulo: EDUSP, 1981.

\_\_\_\_\_. **Pensamento e linguagem**. As últimas conferências de Luria. Porto Alegre: Artmed, 2001.

MEDINA, Josiane. **Perfil motor de crianças com dificuldades de aprendizagem**. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização). Universidade Norte do Paraná, Londrina, 2003.

MEDINA-PAPST, Josiane; MARQUES, Inara. Avaliação do desenvolvimento motor de crianças com dificuldades de aprendizagem. **Revista Brasileira de Cineantropometria e Desempenho Humano**, Florianópolis, v. 12, n. 1, p. 36-42, 2010.

MENDES, Nelson; FONSECA, Vitor da. **Escola, escola, quem és tu?** Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

OLIVEIRA, Gislene de Campos. **Avaliação psicomotora à luz da psicologia**. São Paulo: Vozes, 2002.

\_\_\_\_\_. **Psicomotricidade: um estudo em escolares com dificuldades em leitura e escrita**. 1992. 277f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1992.

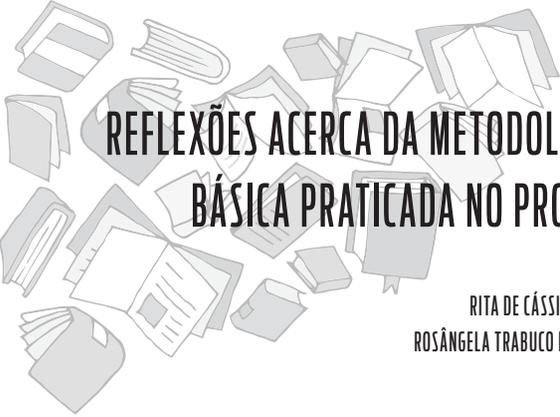
PINHO, Filipa Alexandra Gonçalves. **A matemática e a psicomotricidade em crianças do 1º CEB**. Castelo Branco, 2013. 177f. Dissertação (Mestrado em Atividade Física). Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco, 2013.

RASMUSSEN, Carmen; BISANZ, Jeffrey. Representation and working memory in early arithmetic. **Journal of Experimental Child Psychology**, 91(2), 137–157, 2005.

SILVA, Juliana da; BELTRAME, Thaís Silva. Desempenho motor e dificuldades de aprendizagem em escolares com idades entre 7 e 10 anos. **Revista Motricidade**, Vila Real, Portugal, v. 7, n. 2, p. 57-68, 2011. Disponível em: <[http://www.revistamotricidade.com/arquivo/2011\\_vol7\\_n2/v7n2a07.pdf](http://www.revistamotricidade.com/arquivo/2011_vol7_n2/v7n2a07.pdf)>. Acesso em: jul. 2014.

ZORZI, J. L. **Aprendizagem e distúrbios da linguagem escrita: questões clínicas e educacionais**. Porto Alegre: ArtMed, 2003.





# REFLEXÕES ACERCA DA METODOLOGIA DE ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA PRATICADA NO PROGRAMA PIBID/UNESPAR

RITA DE CÁSSIA PIZOLI<sup>1</sup>  
ROSÂNGELA TRABUCO MALVESTIO SILVA<sup>2</sup>

## INTRODUÇÃO

Diante do contexto da sociedade atual – globalização, informatização, desenvolvimento científico e tecnológico – não se pode mais pensar a educação distante dessa realidade. É necessário que os professores tenham claro que o ensino não é mais pautado nos paradigmas reprodutores do conhecimento, mas sim, em possibilitar ao aluno reflexões sobre o conhecimento científico que está sendo ensinado, tentando fazer a mediação com os conhecimentos presentes na realidade do mesmo.

O PIBID é um programa institucional que propõe a reflexão acerca da união entre teoria e prática no exercício da docência no âmbito da formação de licenciatura. Os professores responsáveis pela formação dos licenciandos encontram no PIBID um suporte para a prática da metodologia de ensino, porque semanalmente os acadêmicos se fazem presentes nas salas de aula da Educação Básica e trazem para a universidade conhecimentos advindos da realidade escolar. Esses conhecimentos são ressignificados por meio da reflexão teórica nos grupos de estudos, com o objetivo de planejar conteúdos didáticos e metodologias de ensino eficazes e inovadoras, que contribuam para a ação educativa.

## A IMPORTÂNCIA DA METODOLOGIA NO ENSINO

Durante o desenvolvimento humano, percebe-se que os homens criaram ferramentas que atendessem as suas necessidades materiais. A princípio, o homem utilizou uma pedra como ferramenta. Nesse momento, quando a pedra foi utilizada para outra finalidade, o homem criou o trabalho. Silva (2004, p. 26), pautada nos estudos de Vygotsky, escreve:

---

1 Professora doutora vinculada ao Colegiado de Pedagogia da UNESPAR, Campus Paranavaí. Coordenadora de Gestão do PIBID/UNESPAR (2013-2016).

2 Professora doutora vinculada ao Colegiado de Pedagogia da UNESPAR, Campus Paranavaí. Coordenadora de Gestão do PIBID/UNESPAR no ano de 2015.

*“Desde sua origem, o trabalho é um processo mediatizado, simultaneamente, pelo instrumento simbólico e pelo objeto, o que possibilita ao sujeito refletir sobre o imediato. Ao mesmo tempo em que a elaboração e transformação do pensamento é consequência da atividade mediada é, também, condição para que ela se realize e se modifique. Explicando, para que o trabalho se concretize, é preciso que o indivíduo projete o instrumento, situando-o entre ele e a realidade a ser transformada; é preciso que estabeleça relações, donde decorre a abstração. Isto leva ao conhecimento das propriedades do objeto; leva à sua representação mental. À medida que os instrumentos de trabalho se complexificam, o pensamento alcança níveis superiores e, com ele, todas as demais características psicológicas humanas.”*

As ferramentas e os objetos de trabalho foram criados a partir da necessidade humana. A princípio, sem muitos recursos e aos poucos, foram sendo aperfeiçoados. Do simples machado até chegar ao computador, foram necessários milhares de anos de conhecimento acumulado por gerações, que conseqüentemente levaram ao desenvolvimento do pensamento humano.

Com o avanço tecnológico e científico das últimas décadas<sup>3</sup>, percebe-se que o conhecimento está disponível em vários locais da sociedade e não apenas na escola. É comum que a população em geral tenha acesso ao conhecimento em seu dia a dia e não apenas na escola. Nessa linha de raciocínio, Libâneo (2007, p. 31) destaca:

*“(...) cumpre distinguir diferentes manifestações e modalidades de prática educativa, tais como a educação informal, a não-formal e a formal. A educação informal corresponderia a ações e influências exercidas pelo meio, pelo ambiente humano, social, ecológico, físico e cultural, das quais resultam conhecimentos, experiências, práticas, mas que não estão ligadas especificamente a uma instituição, nem são intencionais e organizadas. A educação não-formal seria a realizada em instituições educativas fora dos marcos institucionais, mas com certo grau de sistematização e estruturação. A educação formal compreenderia instâncias de formação, escolares ou não, onde há objetivos educativos explícitos e uma ação intencional institucionalizada, estruturada, sistemática.”*

A escola, entretanto, ainda não está preparada para tal diversidade e continua a ensinar os conteúdos como ensinava há cem anos, não considerando os avanços que permeiam o dia a dia dos alunos. Os alunos mudaram, bem como todo o contexto social, provocando a necessidade de reestruturação no campo educativo:

*“Na realidade, os paradigmas da ciência afetam toda a sociedade e principalmente a educação. O fato é que estes paradigmas não se sucedem linearmente, mas vão sendo construídos e acabam se interpenetrando e criando novos pressupos-*

3 Altoé (2005) destaca algumas invenções que mudaram o mundo: luz elétrica, fotografia, cinema, telefone, televisão, vídeo, computador, satélite e a internet.



*tos e novos referenciais que caracterizam diferentes posturas na sociedade. Muitos segmentos profissionais, entre eles os empresários e os políticos, abraçam em seus discursos as propostas de alteração das abordagens nas suas empresas e em algumas das suas ações. A educação, porém, parece incrustar-se em uma redoma de vidro impenetrável e demora a absorver os novos paradigmas.” (BEHRENS, 1999, p. 42).*

Diante desse contexto, percebe-se que os professores e acadêmicos dos cursos de licenciatura, não podem ficar de fora dessas mudanças. Algumas escolas estão se adequando às inovações, equipando laboratórios de ensino com computadores e internet, mas, ainda assim, muitos professores têm receio de utilizar novas tecnologias como forma de dinamizar o processo de ensino e aprendizagem. Por sua vez, a Universidade também não pode ficar alheia a esse processo. Nesse sentido, o PIBID/ Unespar/Campus Paranaíba, vem contribuindo com seus projetos nas escolas, para que os bolsistas que participam do projeto, compreendam a realidade escolar, vislumbrando alternativas metodológicas para atuar nesse contexto educativo.

*“[...] novas exigências educacionais pedem às universidades um novo professor capaz de ajustar sua didática às novas realidades da sociedade, do conhecimento, do aluno, dos meios de comunicação. O novo professor precisaria, no mínimo, de adquirir sólida cultura geral, capacidade de aprender a aprender, competência para saber agir na sala de aula, habilidades comunicativas, domínio da linguagem informacional e dos meios de informação, habilidade de articular as aulas com as mídias e multimídias.” (LIBÂNEO, 1998, p. 28).*

Mas, como conseguir que o professor modifique sua prática educativa? Uma possibilidade seria a utilização de metodologias adequadas ao ensino e aprendizagem, em que o aluno questione, elabore e reelabore o conhecimento, tornando-o significativo. Mas o que é metodologia? Conforme o Dicionário Silveira Bueno, método significa “[...] processo ou técnica de ensino”. Para Libâneo (1994, p. 152),

*“[...] os métodos de ensino são as ações do professor pelas quais se organizam as atividades de ensino e dos alunos para atingir objetivos do trabalho docente em relação a um conteúdo específico. Eles regulam as formas de interação entre ensino e aprendizagem, entre o professor e os alunos, cujo resultado é a assimilação consciente dos conhecimentos e o desenvolvimento das capacidades cognitivas e operativas dos alunos.”*

Nesse sentido, depreende-se que os métodos contribuem para tornar o ensino mais dinâmico e ativo. A metodologia pode se tornar um importante instrumento para o educador, pois possibilita colocar em prática sua proposta educativa. Ou seja, se o professor aceita que o ensino e a aprendizagem são processos mecânicos e estanques da realidade, com certeza adotará uma metodologia repetitiva e reprodutiva em sala de aula.



Por sua vez, ao compreender que seu aluno, nesse contexto, deve interagir com os colegas para que a aprendizagem significativa ocorra, com certeza optará por uma metodologia que oriente o educando para a resolução de problemas, relacionando os conteúdos aprendidos à realidade vivida. As aulas devem ser planejadas com esse objetivo, possibilitando ao aluno pesquisar sobre os conteúdos científicos ensinados, reelaborando seu conhecimento.

Como modificar essa realidade educativa? Behrens (1999) destaca que os professores ainda estão pautando sua prática educativa nos paradigmas da ciência que levam à reprodução do conhecimento. Neles, a metodologia utilizada nos paradigmas: tradicional, nova e técnica<sup>4</sup> – não possibilita, aos alunos, produzir e reelaborar os conteúdos científicos ensinados na escola. A metodologia está pautada no leia, decore, repita. Mesmo o paradigma da escola nova, com todo o discurso do aluno ativo, não possibilita aos mesmos tal construção em busca da aprendizagem significativa.

A autora destaca a necessidade dos profissionais da educação buscarem em seu fazer docente, aulas dinâmicas e envolventes, que levem o indivíduo a se perceber como um todo integrado à sociedade, desenvolvendo trabalhos coletivos, ações reflexivas, espírito crítico e investigativo (BEHRENS, 1999). Dessa forma, ela propõe três paradigmas: holístico, progressista e ensino com pesquisa<sup>5</sup>.

Nos três paradigmas, a metodologia proposta possibilita, ao aluno, a reflexão, a pesquisa e o relacionamento do indivíduo com seu meio social. Em cada paradigma, existe uma postura teórico-metodológica que demonstra a visão de homem e de sociedade que se quer. Em síntese, os três deveriam estar juntos na prática do professor, para que, assim, a escola possa deixar de ser

*“[...] meramente uma agência transmissora de informação e transformar-se num lugar de análises críticas e produção da informação, onde o conhecimento possibilita a atribuição de significado à informação. Nessa escola, os alunos aprendem a buscar informação (nas aulas, no livro didático, na TV, no rádio, no jornal, nos vídeos, no computador etc.), e os elementos cognitivos para analisá-la criticamente e darem a ela um significado pessoal.” (LIBÂNEO, 1998, p. 26-27).*

É importante que os educadores tenham claro o tipo de homem que querem formar, pois essa visão refletirá na elaboração de sua aula, bem como na escolha da metodologia. O professor deve ter critérios claros ao desenvolver sua aula, não se esquecendo de que toda concepção de ensino-aprendizagem está permeada por ideologias, e o aluno deve ser preparado para pensar e refletir sobre as mesmas.

4 Para saber mais, consultar BEHRENS (1999).

5 O Paradigma holístico busca a superação da fragmentação do conhecimento e o resgate do ser humano em sua totalidade; o Paradigma progressista tem como pressuposto a transformação social; e o Paradigma do Ensino com pesquisa busca a superação da reprodução, por meio da pesquisa. (BEHRENS, 1999).



Behrens (1999) enfoca duas visões sobre o processo de ensino-aprendizagem em uma perspectiva de transmissão de conhecimentos e outra, de construção de conhecimentos. O ponto de vista tradicional, que enfatiza a transmissão de conhecimentos, tem como característica a reprodução, recorrendo à memorização, à aquisição de modelos preestabelecidos, com pouca margem para dúvida e a diversidade de respostas possíveis. Nesse contexto, os alunos recorrem à memorização, à aquisição de modelos preestabelecidos com pouca margem para a dúvida e para a diversidade de respostas possíveis, visto que deviam reproduzir, nas avaliações, as respostas que estavam no material didático. Por outro lado,

*“[...] os preceitos básicos da pedagogia dialética, em oposição à concepção reprodutivista, reconhecem a existência de conflitos no espaço escolar, mas acreditam nas possibilidades de enfrentá-los e assumem um compromisso com a libertação – a transformação social. Para tanto, consideram os teóricos críticos que o processo ensino-aprendizagem não pode ser desvinculado da realidade social e dos condicionantes históricos presentes na experiência de vida dos alunos. Ou seja, a ação pedagógica crítica e transformadora deve integrar-se à realidade concreta do aluno, buscando transformá-la (MOULIN, 2010, p. 4).”*

Essa perspectiva aponta para uma educação problematizadora, com ênfase nos desafios e na resolução de problemas; busca desenvolver a visão crítica, a curiosidade, a pesquisa e a criatividade. Essa visão implica na superação do modelo tradicional centrado na transmissão de informações e busca levar o aluno a refletir, questionar, buscar soluções e inovar; a reconstruir conhecimentos; a relacionar conceitos e aplicá-los à vida pessoal e profissional. Dessa forma, os projetos PIBID/UNESPAR, *Campus* Paranavaí, têm possibilitado aos acadêmicos bolsistas uma reflexão na ação, ou seja, por meio dos projetos aplicados nas escolas, os mesmos têm a oportunidade de refletir sobre a teoria e a prática ensinadas na Universidade.

## O PIBID UNESPAR/Paranavaí e a práxis educativa

Os cursos de licenciatura do *Campus* de Paranavaí da Unespar têm uma trajetória de luta pela formação de professores atuantes na Educação Básica da região noroeste do Paraná. Seguindo pressupostos teórico-metodológicos baseados na ideia de unir a teoria e a prática, atualmente encontra no PIBID uma real possibilidade de ver essa ideia se concretizar.

O primeiro projeto do PIBID, elaborado por professores do Colegiado de Pedagogia, em novembro de 2009, atendeu o edital CAPES/DEB n. 02/2009 e foi aprovado com o título: “PROJETO PIBID/FAFIPA: Integração entre Educação Superior e Educação Básica para a melhoria na qualidade do ensino/aprendizagem”. Entre 2009 e 2013, o Projeto teve o objetivo de articular as licenciaturas presentes no *campus*, visando a interdisciplina-



ridade no trabalho pedagógico desenvolvido pelos acadêmicos nas escolas públicas. O PIBID concretizou o sonho perseguido pelo colegiado, desde sua fundação, pois colocou em ação acadêmicos, professores universitários, professores e alunos da Educação Básica, todos unidos em torno da melhoria da formação dos licenciandos que tiveram, no programa, uma oportunidade semanal de pensar no fazer docente, refletir sobre sua prática, buscar referências teóricas, confrontar antigas práticas de estágios de licenciatura, discutir problemas reais e buscar alternativas metodológicas adequadas para o ensino.

Um marco para o *campus*, nesse período foi o Encontro do PIBID, o primeiro evento pedagógico que integrou cinco cursos de licenciatura e professores da Educação Básica. Antes disso, as discussões sobre a formação de professores ficavam concentradas na Semana Pedagógica, no início do ano letivo. A integração pedagógica foi um ponto muito importante que o PIBID proporcionou às IES, impulsionando discussões necessárias a respeito da formação didática do licenciando nos cursos oferecidos. Nesse período, houve um processo de consolidação da IES como Unespar, composta por sete *campus* espalhados pelo estado do Paraná, e o PIBID contribuiu como aglutinador de forças unindo acadêmicos e professores em torno de um único projeto, que continha 47 subprojetos. O PIBID continua com sete subprojetos, atuando nas escolas da região noroeste do Paraná e proporcionando, aos licenciandos, uma formação mais próxima da realidade, bem como favorecendo a participação dos professores da Educação Básica nas discussões teóricas da universidade.

A preocupação central do projeto é formar o futuro professor com uma sólida ligação entre a teoria e a prática. Diante dos relatos dos acadêmicos bolsistas do PIBID, depreende-se que os mesmos percebem que para explicar a realidade educativa e nela intervir, precisam do conhecimento teórico para embasar e fundamentar sua reflexão. À primeira vista, a ligação entre teoria e prática é simples, mas nem sempre essa integração ocorre em sala de aula. É comum ouvir algumas falas dos bolsistas: *A teoria é uma, e na prática é outra. O que significa?* Para Marx (1992), práxis é a atitude (teórico-prática) humana de transformação da natureza e da sociedade. A práxis contribui para modificar a natureza, a sociedade ou os homens. Já a teoria é o que guia a ação do homem, ou seja, a prática. Para transformar a realidade, apenas a teoria não é suficiente. É preciso atuar na prática.

Ocorre que a escola está inserida no contexto social e acaba por reproduzir o contexto da sociedade capitalista, optando por um ensino fragmentado e descontextualizado. Quando se propala uma escola de qualidade e democrática, como escreve Saviani (1999), não se pode esquecer da mediação que deve estar presente em sala de aula, pois o aluno não pode ficar à mercê de conteúdos fragmentados e desconectados da realidade educacional.

Os conteúdos são a principal meta para o conhecimento do aluno. Por esse motivo, devem ser selecionados aqueles que apresentam relevância para a formação do alu-



no. Nesse sentido, os conteúdos de base teórica são tão importantes quanto os práticos. Devem formar um conjunto interdisciplinar que possibilite ao aluno perceber que um não caminha sem o outro e que a prática é fruto de teorias que embasam a forma de pensar e compreender a realidade. Os conteúdos devem ser apresentados com exemplos, questionamentos, situações-problema, para que não fiquem distantes da realidade do aluno.

Nesse sentido, o PIBID, em seus projetos, tem possibilitado a reflexão acerca do contexto histórico e social, relacionando os conteúdos trabalhados à vivência dos alunos do Ensino Fundamental. Tem oferecido aos futuros licenciados um conhecimento da realidade nas escolas, isto é diretamente em unidades escolares dos sistemas de Ensino Fundamental, utilizando metodologias e recursos que complementam essa formação. Dessa forma, pode-se destacar a utilização de livros, filmes, jornais, revistas para complementar o assunto trabalhado e refletir sobre a realidade atual, fazendo a ponte com o conhecimento científico.

A metodologia utilizada nesse contexto deve ter como meta que o aluno consiga interagir com seus meios histórico-social e cultural, sabendo utilizar o conhecimento científico que adquiriu, e colocando-o em ação nas diferentes situações que se apresentem. Para tanto, recomenda-se utilizar a metodologia proposta por Gasparin (2009), que, por sua vez, pauta-se na teoria histórico-crítica, baseada em Saviani.

No processo educacional formal, Saviani (1993), em seu livro *Escola e democracia*, explica como a teoria deve ser ensinada a fim de que a escola atinja seu objetivo na sociedade. “A educação, portanto, não transforma de modo direto e imediato, e sim de modo indireto e mediato, isto é, agindo sobre os sujeitos da prática”. Esse pensamento encontra fundamento em Vásquez (1968):

*“A teoria em si [...] não transforma o mundo. Pode contribuir para sua transformação, mas para isso tem que sair de si mesma e, em primeiro lugar tem que ser assimilada pelos que vão ocasionar, com seus atos reais, efetivos, tal transformação [...] uma teoria é prática na medida em que materializa, através de uma série de mediações, o que antes só existia idealmente, como conhecimento da realidade ou antecipação ideal de sua transformação.”*

Nessa esteira, Gasparin (2002) compreende que no trabalho pedagógico é necessário que mesmo “em pequena escala, se possibilite ao educando as condições para que a compreensão teórica se traduza em atos, uma vez que a prática transformadora é a melhor evidência da compreensão da teoria”.

Passar do senso comum para a consciência filosófica é o objetivo principal da educação emancipadora para Saviani. A aprendizagem precede o desenvolvimento na concepção de aprendizagem histórico-cultural. Nesse sentido, a formação das capacidades psíquicas superiores são formadas a partir do trabalho intencional de mediação de acordo com Vigotski. A intencionalidade no processo pedagógico é imprescindível



para que ocorra a função requerida pela escola: a humanização e a emancipação do ser social. Apenas desenvolvendo as capacidades de análise e síntese é possível refletir sobre determinado problema; somente desenvolvendo a capacidade de comparação, se pode tecer uma crítica e um julgamento. As funções superiores desenvolvidas, por meio do ensino, da vontade, da disciplina e dos conteúdos contextualizados são as bases para a discussão, argumentação e reflexão dos problemas contemporâneos. Dessa forma, a teoria se encontra com a prática, buscando entender a realidade, à luz do pensamento desenvolvido pelos clássicos e contemporâneos. Assim, o conteúdo terá a potencialidade de transformar as relações sociais a partir de sua interpretação e incorporação na prática individual e coletiva.

Diante do exposto, pode-se compreender que o PIBID Unespar/ *Campus* Paranavaí tem contribuído com seus projetos, para que os bolsistas planejem e desenvolvam metodologias de ensino que extrapolem o ensino tradicional, aplicando em seu fazer educativo uma metodologia pautada na prática social inicial dos alunos atendidos no Ensino Fundamental. Partindo dessa situação concreta, os conteúdos científicos são organizados de forma dinâmica, contribuindo para que os alunos aprendam os mesmos, elevando o nível de aprendizagem a patamares mais elevados do que aqueles do início do processo educativo. Essa ação docente contribui para a prática social final, onde os alunos poderão pensar em onde utilizar esse conhecimento em sua vida, possibilitando um significado real e concreto ao conhecimento ensinado pela escola.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento científico e tecnológico oportunizou ao homem grandes avanços que repercutem na forma de viver, ser e pensar dos indivíduos da sociedade atual. A escola não pode ficar a mercê dessa realidade, é necessário utilizar metodologias diferenciadas, bem como recursos que contribuam para ensinar de forma eficaz.

Nesse sentido, os cursos de licenciatura se voltam para a reflexão em torno da importância da metodologia de ensino na formação de professores. É preciso que as metodologias de ensino sejam adequadas à realidade tecnológica atual e para isso, devem estar norteadas por um fio condutor teórico-metodológico crítico, coerente com a necessidade da práxis.

Conclui-se que o PIBID Unespar/*Campus* Paranavaí tem contribuído para a formação do futuro educador, ensinando que a metodologia utilizada esteja orientada para o ensino de conteúdos didaticamente planejados e historicamente apresentados. Este projeto tem oportunizado, aos bolsistas, reflexões acerca do processo educativo, bem como do desenvolvimento de planos de ensino pautados em uma prática social inicial, que passa pela instrumentalização e retorna à prática social. Mas essa não é a mesma que, ao final, após a aprendizagem do conhecimento científico, contextualizado, retorna para



a vida dos alunos. Dessa forma, os acadêmicos bolsistas podem vivenciar uma prática educativa nos projetos desenvolvidos e que fazem sentido para seu futuro fazer docente.

## REFERÊNCIAS

ALTOÉ, A. O desenvolvimento histórico das novas tecnologias e seu emprego na educação. In: \_\_\_\_\_. **Educação e novas tecnologias**. Maringá: EDUEM, 2005.p. 13-26.

BEHRENS, M. A. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. Curitiba: Champagnat, 1999.

BUENO, F. S. **Dicionário Silveira Bueno**. São Paulo: FTD, 2000.

**LIBÂNEO, J. C. Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

\_\_\_\_\_. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 2007.

MARX, K. **Textos sobre educação e ensino**. São Paulo: Moraes, 1992

MOULIN, N. PEREIRA, V. Material impresso para educação a distância: formas e funções. **Caderno de estudos e pesquisas**. Ano 3, n5, ago 1999, p. 27-34. Disponível em: [www.eca.usp.br/prof/moran/dist.htm](http://www.eca.usp.br/prof/moran/dist.htm) Acesso em: 20 out. 2010.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. São Paulo: Autores Associados,1993.

SILVA, R. T. M. **Televisão, infância e educação**: o impacto de programações no desenvolvimento do pensamento. Dissertação Mestrado, DTP. UEM, 2004.

VÁSQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

VYGOTSKY, L. S. **O desenvolvimento psicológico na infância**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.





# SUBPROJETO PIBID/PEDAGOGIA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: TRAJETÓRIA E INTERVENÇÕES

NILVA DE OLIVEIRA BRITO DOS SANTOS<sup>1</sup>  
CÁSSIA REGINA DIAS PEREIRA<sup>2</sup>

## INTRODUÇÃO

Oferecer uma formação profissional que articule Ensino Superior e Educação Básica; que favoreça uma nova organização da escola; do trabalho educativo; do (re) pensar a formação e a atuação do professor constitui um grande desafio para as licenciaturas.

O PIBID, subárea Pedagogia, instituído na Unespar/ *Campus* de Paranavaí desde 2010, envolvendo professores da IES, professores da rede pública, Educação Básica (Infantil, Ensino Fundamental e Médio) e discentes, caminha na perspectiva de pensar a formação docente enquanto um processo plural, dinâmico e de unicidade teórica e prática.

A formação do professor necessita ocorrer na perspectiva de uma educação crítica, o que requer, segundo Veiga (2009), domínio dos saberes: da docência; disciplinares; curriculares; de formação pedagógica; da experiência profissional; da cultura e do mundo vivido na prática social. Uma formação subsidiada por um fundamento básico, o trabalho como princípio educativo e a pesquisa como meio de produção de conhecimentos e intervenção na prática social e, especificamente, na prática pedagógica.

Enquanto docentes da IES e cientes do papel que cabe à licenciatura no processo de formação inicial dos futuros professores, estruturamos uma proposta de trabalho com os bolsistas, discentes de Pedagogia, cujos resultados socializamos nesse texto.

## A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: APREENSÃO DO CONHECIMENTO

A formação de professores está presente na produção de vários autores, tais como: Marques (1992); Libâneo (1998); Marin (2000); Ferreira (2003); Veiga (2009) e outros. Essas pesquisas e debates em muito têm contribuído para o entendimento do significado e da necessidade de uma formação que possibilite ao professor, na sua

---

1 Professora doutora vinculada ao Colegiado de Pedagogia da Unespar/ *Campus* de Paranavaí e coordenadora do subprojeto PIBID/CAPES/PEDAGOGIA Unespar/ *Campus* de Paranavaí.

2 Professora doutora vinculada ao Colegiado de Pedagogia da Unespar/ *Campus* de Paranavaí e coordenadora do subprojeto PIBID/CAPES/PEDAGOGIA Unespar/ *Campus* de Paranavaí.



caminhada, continuar a pensar sobre seu próprio desenvolvimento profissional e, consequentemente, colaborar para a universalização da Educação Básica de qualidade.

Para Saviani (1996), a educação escolar não constitui a cidadania, mas sim uma condição indispensável para que a cidadania se constitua. Nesse sentido, os professores são essenciais para a construção de uma escola democrática, que propicie aos alunos o desenvolvimento cultural, social, científico e tecnológico.

*“A formação passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico. E por uma reflexão crítica de sua utilização. A formação passa por processos de investigação, diretamente articulados com as práticas educativas.” (NÓVOA, 1995, p. 28).*

A formação precisa ser constantemente alimentada dentro de um contexto formativo contínuo, para que o profissional possa acompanhar as amplas transformações que ocorrem dentro e fora da instituição escolar.

*“No exercício da profissão o educador internaliza as exigências postas à ação em comum e ao trato das coisas como mediadoras da comunicação com os demais educadores, com os educandos e com o contexto social da educação. Não recebe tais exigências numa consciência vazia, nem numa consciência pré-constituída, mas forma sua consciência, entendida como capacidade de reflexão sobre o mundo, sobre as próprias atividades e sobre si mesmo, uma consciência inserida na consciência social e na consciência profissional.” (MARQUES, 1992, p. 193).*

Falar do processo educativo é discutir e identificar o espírito presente no campo das ideias, dos valores e das práticas educacionais que as perpassam, marcando o passado, caracterizando o presente e abrindo possibilidades para o futuro. Ele precisa ser entendido dentro de uma perspectiva mais ampla de constituição e desenvolvimento histórico e social do ser humano.

À luz dos referenciais teóricos da abordagem histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica, cuja base é o materialismo histórico-dialético, encontram-se elementos que permitem a compreensão do processo educativo, que demonstram o movimento de socialização do saber, que ocorre nas relações de ensino e aprendizagem dentro da escola e se refletem na sociedade.

Para a perspectiva histórico-cultural, o homem é um ser histórico, construído por meio de suas relações com o mundo natural e social. Ele difere das outras espécies pela capacidade de transformar a natureza pelo trabalho, por meio de instrumentos por ele criados e aperfeiçoados ao longo do desenvolvimento histórico-humano. O desenvolvimento humano é concebido como a apropriação, pelo homem, da experiência histórico-cultural. A escola é a instituição cuja tarefa é a transmissão do saber científico. Ao



professor, nesse espaço escolar, cabe desempenhar o papel de mediador entre o sujeito e o objeto do conhecimento.

Segundo Vygotsky (1989), o conhecimento constitui a condição para que os alunos tenham uma relação com fatos e fenômenos, mediados por instrumentos simbólicos, objetivados em palavras, fórmulas etc., elaborados e reelaborados mediante necessidades históricas.

Para a pedagogia histórico-crítica, a educação é um fenômeno humano, implicando, portanto, um trabalho, o trabalho educativo. Este trabalho é compreendido por Saviani como sendo “o ato de produzir direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2012, p. 13).

À escola cabe o papel de sistematizar o saber, organizá-lo, sequenciá-lo para efeito de transmissão e apreensão, o que implica um método, cujos passos, momentos articulados são: prática social, problematização, instrumentalização, catarse e prática social. Esse método que parte da diferença entre o professor e o aluno, objetiva elevar os alunos ao nível cultural do professor. (SCALCON, 2002).

A prática social é o ponto de partida no qual os alunos se encontram, nível sincrético. Quanto ao professor, esse possui uma síntese precária, conforme destaca Saviani (2012). O segundo passo, a problematização, caracteriza-se como etapa em que as questões que precisam ser resolvidas se apresentam. Já a instrumentalização visa propiciar os instrumentos necessários aos alunos para apreensão do conhecimento e ascensão à totalidade dos fenômenos. A catarse é a passagem da síncrese à síntese, manifestação da compreensão. Quanto à prática social, essa significa o novo posicionamento diante da realidade.

Como toda prática pedagógica consistente, necessita se vincular a uma proposta metodológica. Os acadêmicos bolsistas inscritos no projeto vêm recorrendo aos fundamentos e pressupostos da pedagogia histórico-crítica, objetivando uma prática pedagógica nessa perspectiva.

## **O SUBPROJETO PIBID/PEDAGOGIA: ESPAÇOS DE FORMAÇÃO E INTERVENÇÃO**

Propiciar ao acadêmico, futuro professor, o exercício da docência, bem como, no caso de Pedagogia, fazer um atendimento às demais licenciaturas, constituíram os objetivos do projeto em sua formatação inicial.

Entre os anos de 2010 e 2013, o subprojeto PIBID/Pedagogia foi organizado respeitando as características de cada escola selecionada. Partindo de um projeto “guarda-chuva”, foram elaboradas quatro propostas de ação adequadas ao nível de ensino,



idade e necessidades apontadas pela direção e equipe pedagógica de cada escola, na oportunidade: Diversiarte; Famílioteca e O lúdico na alfabetização.

Até o ano de 2011, um grupo de acadêmicos ofertou atendimento às áreas de licenciatura na IES. Esse GT, no ano de 2012, foi direcionado para as escolas da rede pública de Educação Básica, inserindo o bolsista de iniciação à docência, em seu campo de atuação futura.

## Escola Estadual Maristela, Alto Paraná: Diversiarte

O projeto Diversiarte teve como eixo a arte, articulando, porém, às demais áreas do conhecimento, uma vez que, formar o sujeito autônomo, ciente da realidade social implica uma prática pedagógica que tem por finalidade propiciar aos alunos a apropriação dos conteúdos, passando as demais áreas do conhecimento.

Com o estudo e de posse de um referencial teórico, os bolsistas fundamentaram a sua prática pedagógica. Para o desenvolvimento, planejaram atividades diversificadas. Os alunos, divididos em grupo, recebiam atendimento sempre às quartas-feiras. Com o primeiro grupo, alunos de 7ª e 8ª séries, foi possível desenvolver as atividades planejadas de maneira adequada e satisfatória. Esses conseguiam ouvir; esperar a vez de falar e participavam com entusiasmo das atividades propostas. O 2º grupo, alunos de 5ª e 6ª séries, apresentava um grau significativo de defasagem entre idade-série (entre 13 e 17 anos).

O Projeto Diversiarte, além de propiciar a aquisição de conhecimentos, mostrou ainda, aos alunos, que em cada etapa da vida, passamos por transformações sociais, culturais e afetivas. Procurou instigar as potencialidades, por meio do incentivo à leitura, escrita e criação. Esses, por sua vez, foram descobrindo suas capacidades individuais, utilizando-as para o próprio crescimento, com repercussões no coletivo.

As atividades desenvolvidas semanalmente foram organizadas na forma de oficina artística (dança, teatro, circo e música) e produção de um jornal. Com relação ao jornal, após a oficina, os alunos recebiam pautas para realizar pesquisas e entrevistas relacionadas com o tema, e em seguida organizavam o esboço do jornal para posterior impressão e distribuição.

Os alunos precisam perceber suas habilidades, para assim compreender que podem fazer escolhas profissionais independente de sua realidade social e econômica. Por outro lado, a socialização propiciada pelas intervenções artísticas possibilitou aprendizagem quanto ao gerenciamento de conflitos internos e externos.

O envolvimento dos participantes nas atividades e a produção com apresentação dos trabalhos trouxeram resultados significativos que vêm sendo observados pela comunidade interna e externa da instituição.



No ano de 2013, transferimos o subprojeto PIBID/Pedagogia da escola do Distrito de Maristela, em Alto Paraná, para o Colégio Estadual Flauzina Dias Viégas, município de Paranavaí, visando atuação no Ensino Médio.

## Colégio Estadual Flauzina Dias Viégas: Diversiarte

Nessa instituição, o objetivo do projeto, envolvendo a arte, foi ajudar os alunos a enxergarem a importância das virtudes, que podem ser transmitidas pela família, pela sociedade e também pela escola. No contexto social e escolar dos alunos faltavam oportunidades de formação moral, envolvendo valores e virtudes. A socialização promove a aprendizagem do gerenciamento de conflitos internos e externos, e pode ser estimulada por meio das intervenções artísticas.

Com a divulgação do projeto na instituição, um número significativo de alunos se inscreveu. Foi preciso organizar uma lista de espera porque o espaço disponível para a realização das atividades não comportava um número elevado de participantes. Duas turmas foram constituídas, uma no período matutino e outra no período vespertino, cada turma com 18 alunos, com idades entre 11 e 14 anos.

Na aula inaugural, os bolsistas receberam os alunos da escola com a música: “Vida real” de Paulo Ricardo. A sala foi decorada com painéis personalizados, instigando-os a refletir sobre o espaço e as pessoas com as quais convivem. Na sequência, algumas dinâmicas foram efetuadas para descontração. Os bolsistas acadêmicos fizeram uma breve explicação sobre o projeto Diversiarte: objetivos, atividades que seriam desenvolvidas no decorrer do ano e a importância do mesmo na vida de cada um. Nesse encontro, foram interessantes os questionamentos feitos pelos alunos sobre a universidade. Um momento marcante foi o concurso, entre os alunos, para criação do logotipo do grupo. Esse passou a acompanhar todas as publicações referentes ao trabalho dos bolsistas e alunos em eventos e demais atividades que envolviam o projeto. Várias produções foram inscritas (desenhos), ficando sob a responsabilidade dos acadêmicos e da supervisora do projeto na escola efetuar a escolha do logotipo do grupo “Diversiarte”. O aluno vencedor teve seu trabalho publicado no Jornal da escola. O concurso explorou os talentos, a criatividade e possibilitou uma socialização maior entre os bolsistas e os alunos.

Contemplando temas geradores, como o *bullying*, o trabalho desencadeou as mais diversas atividades como estudos, discussões, sessões de filme, vídeos, recorte e colagem, paródias, acrósticos etc. A todos foi solicitado que conversassem em casa sobre esse e outros temas, e os resultados eram discutidos nas aulas.

Mudanças significativas na postura dos alunos e, conseqüentemente, da comunidade escolar, foram observadas. Certamente, o projeto melhorou consideravelmente a dicção, as perspectivas e os valores de todos os envolvidos.



## Atendimento às licenciaturas: Ciências Biológicas, Geografia, Letras (Português-Inglês) e Matemática

O grupo de acadêmicos de Pedagogia, além da intervenção nas escolas, também atendeu durante o ano, as demais áreas de licenciatura participantes do Projeto PIBID (Ciências Biológicas, Geografia, Letras e Matemática).

Inicialmente, orientados a se apresentarem aos colegas, ouviram seus relatos quanto ao desenvolvimento do trabalho nas escolas e as dificuldades encontradas. Na sequência, cada grupo procurou discutir, sugerir e trazer para a coordenação do projeto, as questões levantadas, visando encaminhamentos didático/metodológicos que pudessem auxiliá-los no atendimento aos colegas, no exercício da docência.

A coordenação do subprojeto de Pedagogia organizou, no início do período letivo, um minicurso para os bolsistas, retomando conteúdos de Didática. O objetivo da ação foi instrumentalizá-los para o atendimento aos demais colegas das licenciaturas, envolvidas com o PIBID. A questão do planejamento e desenvolvimento das aulas, numa perspectiva histórico-crítica (GASPARIN, 2011), esteve presente nas discussões. Cabe destacar que a assessoria pedagógica às áreas de licenciatura possibilitou ampliação de conhecimentos. O acesso a esses conhecimentos não seria possível se não fosse a proposta do programa PIBID.

No atendimento às licenciaturas, os bolsistas de Pedagogia observaram algumas características: grupos que não se reconheciam como tal; grupos “autossuficientes” que, de modo sutil, explicitavam não necessitar de assessoria; grupos que trouxeram outras dinâmicas; enfim, o trabalho de assessoria foi um desafio, mas, ao mesmo tempo, uma conquista a cada encontro.

Entre as ações desencadeadas destacam-se: o estudo sobre o projeto político-pedagógico de cada instituição atendida; a pesquisa sobre a concepção e tendência pedagógicas norteadoras do projeto da escola; os planos de ação numa perspectiva histórico-crítica, bem como o uso adequado de material didático voltado à implementação das aulas.

Organizado e respaldado pela coordenação para as ações junto às demais licenciaturas, o grupo amadureceu e conseguiu realizar um trabalho que mereceu elogios dos envolvidos no Projeto PIBID.

## Colégio Estadual Bento Munhoz da Rocha Neto: Familioteca

Da escola para a família e colocando a família dentro da escola, o projeto Familioteca foi desenvolvido no Colégio Estadual Professor Bento Munhoz da Rocha Neto, no município de Paranavaí. Familioteca envolveu um encontro de pais, professores e alu-



nos. Nesses momentos, foram abordados temas sobre o desenvolvimento escolar dos filhos, além de abrir espaço para conversas. Muitos pais, ao longo da caminhada, foram se mostrando mais seguros para falar de seus problemas e de seus filhos.

As reuniões aconteceram quinzenalmente, reunindo uma média de 20 participantes, entre pais e alunos. O atendimento era feito de forma simultânea com pais e filhos: enquanto uma dupla de acadêmicos desenvolvia atividades com os filhos, as demais atendiam os pais.

O plano de ação com esses pais voltou-se, também, para a questão da interação familiar. Embora alguns pais já falassem com certa tranquilidade sobre seus filhos, havia aqueles que se mostravam mais tímidos, exigindo um trabalho cuidadoso quanto ao tratamento da questão.

O contato com o grupo evidenciou, ao longo da caminhada, famílias desestruturadas, muitas delas formada por mãe e filhos. As mães compareciam e participavam. Quanto aos pais, os que compareciam aos encontros, demonstravam preocupação com o desenvolvimento dos filhos, inclusive contando histórias sobre os mesmos. Em todos os encontros, o grupo de acadêmicos fez uso de materiais didáticos e de apoio, tais como slides, vídeos e textos para leitura, objetivando dinamizar o trabalho educativo.

De acordo com os relatos da supervisora do projeto no colégio, e as observações efetuadas pelas coordenadoras, os resultados foram satisfatórios. Pais que “nunca” haviam comparecido à escola, hoje comparecem e participam das reuniões propiciadas pelo projeto, ajudando, inclusive, os próprios filhos no processo educativo, em parceria com a escola.

## **Escola Municipal Getúlio Vargas: o lúdico na alfabetização**

A caminhada dos acadêmicos bolsistas no cotidiano das escolas da rede pública, Educação Básica, durante o Estágio Supervisionado, propiciou visualizar duas situações que mereceram análise: comportamento inadequado das crianças durante o recreio (brigas, discussões, empurrões, acidentes) e a ausência de um trabalho envolvendo o lúdico no processo de ensino e aprendizagem.

Tendo em vista essa observação, o projeto foi estruturado partindo-se do princípio de que o lúdico poderia ser pensado enquanto possibilidades para um trabalho diferenciado com os alunos. Ao brincar, a criança se relaciona com outras crianças, percebendo-se com um “ser” no mundo, numa relação entre o que é pessoal (interior) e o que é do grupo (realidade externa). O brincar é uma atividade que permite o ingresso no mundo da imaginação e no mundo das regras, razão pela qual deve ser uma atividade privilegiada nos anos iniciais, nas instituições de Educação Infantil e Ensino Fundamental.



O lúdico para a criança é uma forma de expressão. Por meio da brincadeira, essa faz sua inserção no mundo e na vida escolar. Ao professor cabe colocar a criança em circunstâncias favoráveis, que lhes permita a apreensão dos conteúdos científicos, sem deixar de ser criança. É preciso criar situações para que essa, por meio de uma ação mediadora, se desenvolva.

Desenvolver uma prática educativa tendo o lúdico como eixo de trabalho, na perspectiva de que as crianças se desenvolvam nas dimensões social, cultural, afetiva e intelectual, constituiu o objetivo geral do subprojeto.

Educar significa favorecer o desenvolvimento integral do educando, tendo em vista a formação de um cidadão consciente, crítico e disciplinado, mas também feliz. Como o ato de brincar é fundamental para o desenvolvimento físico e motor da criança, o recreio foi planejado e realizado, visando o crescimento integral, a maturidade individual e a formação de hábitos saudáveis.

O projeto envolveu alunos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental anos iniciais, nos turnos matutino e vespertino. As atividades foram propostas envolvendo o lúdico em sala de aula e no recreio. Durante as atividades, a confecção de brinquedos com sucata e o resgate de brincadeiras (músicas infantis, cantigas de roda, parlendas, trava-línguas, adivinhações) constituiu o eixo central. Todo o trabalho contou com o monitoramento dos bolsistas do programa PIBID/CAPES/Pedagogia. Os brinquedos, por sua vez, respeitando-se a faixa etária e a série em que as crianças se encontravam, passaram a ser utilizados no Recreio Dirigido. Esse por sinal, organizado em forma de “Estações de Brincadeiras”.

Uma vez que o curso de Pedagogia objetiva formar profissionais para atuar na Educação Infantil e no Ensino Fundamental – anos iniciais, bem como desenvolver um trabalho pedagógico na instituição escolar, no ano de 2014, uma nova reestruturação para o subprojeto foi pensada e executada. Esse abriu mão de uma instituição que oferecia o Ensino Fundamental – anos finais e Ensino Médio, passando a desenvolver atividades em duas outras escolas que atendem os anos iniciais do Ensino Fundamental: Escola Municipal Noêmia do Amaral Ribeiro e Escola Municipal Elza Gracioto Caselli. Nas cinco escolas parceiras, a leitura, a escrita e o cálculo vêm sendo desenvolvidos, numa perspectiva lúdica, objetivando a apreensão do conhecimento pelos alunos.

## **Escola Municipal Noêmia do Amaral Ribeiro**

Diante do problema detectado, em anos anteriores e no início desse período letivo, ou seja, dificuldades com leitura, escrita e cálculos, o projeto vem recorrendo à literatura, numa perspectiva lúdica, a fim de trabalhar esses eixos. As atividades escolares realizadas visam propiciar à criança, a realização de novas experiências, desper-



tando sua imaginação, fazendo com que seja capaz de refletir, organizar e apreender o conhecimento.

## **Escola Municipal Elza Gracioto Caselli**

O projeto “Jogando também se aprende a ler, escrever e contar”, por meios de jogos pedagógicos, propicia momentos de aprendizagem, com encaminhamentos lúdicos nas disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa. Estão sendo atendidos no projeto, os alunos dos 1º, 2º e 3º anos, totalizando 170 educandos.

O trabalho com leitura e escrita, bem como com o raciocínio lógico, de forma integrada, vem propiciando o desenvolvimento da criança, contribuindo para a formação de atitudes sociais como respeito mútuo, cooperação, respeito às regras, senso de responsabilidade, iniciativa pessoal e grupal e no desenvolvimento dos conhecimentos cognitivos necessários ao processo formação escolar.

Atualmente, o subprojeto PIBID/Pedagogia desenvolve atividades em cinco escolas da rede municipal de ensino. E além das citadas acima, foram inseridas as escolas Santos Dumont e Dácia Figueiredo Fortes.

## **Escola Municipal Santos Dumont**

Embora saibam ler, os alunos não absorvem a subjetividade das informações em problemas matemáticos e gêneros textuais. A leitura acaba se constituindo um processo mecanizado e não significativo, comprometendo o desenvolvimento do processo da escrita.

Diante do problema detectado, o presente projeto, recorrendo à literatura, numa linha crítica, visa propiciar aos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental da Escola Municipal Santos Dumont, o domínio dos conteúdos clássicos, leitura, escrita e cálculo, numa perspectiva crítica, tendo como suporte teórico-metodológico a ludicidade, na perspectiva de interação dos mesmos no contexto social.

## **Escola Municipal Dácia Figueiredo Fortes**

Nessa instituição, a leitura, a escrita e o cálculo, por meio de atividades e jogos lúdicos também constitui o foco. Um projeto de trabalho que vem possibilitando ao aluno seu desenvolvimento integral, com descontração, disciplina e responsabilidade. A ludicidade perpassa o trabalho pedagógico, partindo da prática e retornando à prática. Recorrendo a um referencial teórico-crítico, enquanto suporte teórico-metodológico, as atividades são planejadas, executadas e avaliadas. Promover o desenvolvimento comportamental, atitudinal e cognitivo dos discentes para que esses se percebam como



sujeitos capazes de interagir e transformar, com autonomia, seu universo é a meta de todos os envolvidos.

O subprojeto de Pedagogia atende hoje, portanto, um total de 567 alunos, contando com o suporte teórico-metodológico de cinco supervisoras bolsistas do PIBID, uma por escola e duas coordenadoras na IES.

Para o desenvolvimento do projeto, professores e acadêmicos bolsistas, desde o início, foram mobilizados, na busca de um referencial bibliográfico, entendendo ser esse o primeiro passo de qualquer pesquisa científica capaz de oferecer subsídios para explicar o problema em questão. Num segundo momento, a entrada no espaço de intervenção, no caso, as escolas. De posse dos dados, eles passaram a se reunir semanalmente nas IES, a fim de estudar e organizar os planos de trabalho voltados à intervenção. Aos supervisores das escolas atendidas coube a tarefa de planejar juntamente com os acadêmicos. Oferecer subsídios; acompanhar o trabalho nas escolas; promover as reuniões e, principalmente, atuar na capacitação dos acadêmicos/bolsistas constituiu a tarefa das docentes coordenadoras do subprojeto de Pedagogia.

Essa dinâmica de ação-reflexão-ação, desde o início do projeto, é garantida pela carga horária de 12 horas semanais dedicadas ao projeto, pelos envolvidos. Didaticamente, essas horas estão divididas da seguinte forma: quatro horas de planejamento e avaliação, quatro horas de prática em sala de aula e quatro horas de estudos, visando o aprofundamento teórico e a produção científica que enriquece o currículo dos bolsistas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação deve ser concebida como uma prática social, um processo de humanização do homem. Esse processo passa pela escola e requer a atuação de um profissional, o professor. À Instituição de Ensino Superior cabe preparar esse profissional.

Segundo Veiga (2009), instrumentalizar o professor numa perspectiva crítica, requer construção e domínio sólidos dos saberes da docência e a unicidade teoria e prática. “A formação deve ter como fundamento básico o trabalho como princípio educativo e a pesquisa como meio de produção de conhecimentos e intervenção na prática social e na prática pedagógica.” (VEIGA, 2009, p. 19).

Com a clareza de que a escola, por não escapar dos determinantes sociais, pode servir tanto para a reprodução como para a transformação, é fundamental propiciar à classe dominada o saber historicamente produzido, enquanto instrumento de emancipação.

Formar o professor para trabalhar nessa perspectiva, implica propiciar-lhe uma formação científica e pedagógica que o capacite a enfrentar as questões fundamentais do processo de ensino e aprendizagem. Que possa ser capaz de exercer uma prática



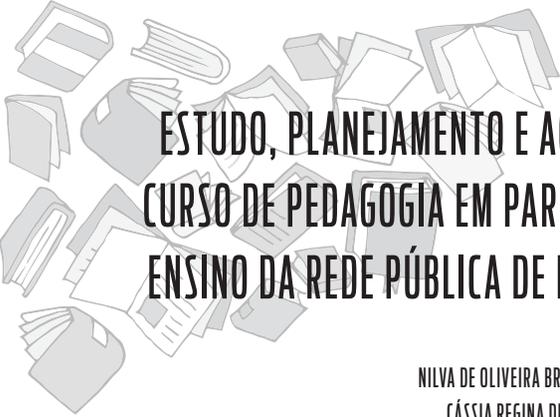
pedagógica crítica e ética. Tais considerações justificaram e justificam a construção e execução de projetos dessa natureza, na perspectiva de que se o que se deseja é transformar a sociedade, conforme esclarece Saviani (1984), faz-se necessário agir sobre os sujeitos da prática de modo indireto e mediato.

Os resultados são significativos em termos qualitativos. O crescimento dos acadêmicos fica evidenciado nos relatórios e encontros regulares na IES. Quanto ao crescimento dos alunos das escolas atendidas, os depoimentos da direção e equipe pedagógica, expresso nas avaliações, ao longo do ano letivo, têm sido positivos servindo de estímulos para a continuidade do trabalho.

## REFERÊNCIAS

- FERREIRA, N. S. C. (Org.). **Formação continuada e gestão de educação**. São Paulo: Cortez, 2003.
- GASPARIN, J. L. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2011.
- LIBÂNEO, J. C. Congressos, encontros, seminários de educação: espaços de desenvolvimento profissional. **Revista da Educação**, [s.n.], v. 27, n. 109, out./dez. 1998.
- MARIN, A. J. *et al.* **Educação continuada: reflexões, alternativas**. Campinas: Papyrus, 2000.
- MARQUES, M. O. **A formação do profissional da educação**. Ijuí: UNIJUÍ, 1992.
- NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Portugal, Lisboa: Publicação Don Quixote. Instituto de Inovação Educacional, 1995.
- SAVIANI, D. Educação, cidadania e transição democrática. In: COVRE, M. L. **A cidadania que não temos**. São Paulo: Brasiliense, 1996.
- \_\_\_\_\_. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 1984.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas: Autores Associados, 2012.
- SCALCON, S. **À procura da unidade psicopedagógica: articulando a psicologia histórico-cultural com a pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2002.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- VEIGA, I. P. A. **A aventura de formar professores**. Campinas: Papyrus, 2009.
- VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.





# ESTUDO, PLANEJAMENTO E AÇÃO: UMA EXPERIÊNCIA DO CURSO DE PEDAGOGIA EM PARCERIA COM INSTITUIÇÕES DE ENSINO DA REDE PÚBLICA DE EDUCAÇÃO E O PIBID/CAPES

NILVA DE OLIVEIRA BRITO DOS SANTOS<sup>1</sup>

CÁSSIA REGINA DIAS PEREIRA<sup>2</sup>

## APRESENTAÇÃO

O relato de experiência aqui apresentado contempla parte da caminhada percorrida por professores do Ensino Superior, da Educação Básica e Acadêmicos do curso de Pedagogia da UNESPAR, *campus* de Paranavaí ao aderirem ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID/CAPES.

A primeira proposta de trabalho ocorreu em 2009, tendo como parâmetro norteador o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Naquele momento quatro escolas apresentavam baixo índice de desempenho e uma quinta instituição um nível mais alto. Percebeu-se, portanto, a necessidade de conhecer o trabalho que até então vinha sendo realizado por esta última escola e, ao mesmo tempo organizar uma proposta pedagógica capaz de envolver as cinco instituições objetivando a aprendizagem dos alunos.

Trabalhando com o acadêmico, futuro professor, à IES, via licenciaturas, cabe oportunizar a este, o contato com as escolas públicas desde o início do seu processo formativo. Os discentes ao participarem das experiências metodológicas, tecnológicas previstas no programa, paralelo à fundamentação propiciada pelas disciplinas curriculares do curso, poderão em parceria com os docentes das instituições, propiciar às crianças da Educação básica, uma prática pedagógica que as encaminhe à apreensão do conhecimento.

Diante do contexto analisado associado à necessidade de inserção dos acadêmicos no exercício da prática pedagógica questionamos: Qual a possibilidade de um encaminhamento teórico-metodológico pautado na ludicidade (brinquedo, brincadeiras e jogos) no pro-

---

1 Professora Doutora vinculada ao Colegiado de Pedagogia da UNESPAR *campus* de Paranavaí e coordenadora do subprojeto PIBID/CAPES/Pedagogia UNESPAR *campus* de Paranavaí.

2 Professora Doutora vinculada ao Colegiado de Pedagogia da UNESPAR *campus* de Paranavaí e coordenadora do subprojeto PIBID/CAPES/Pedagogia UNESPAR *campus* de Paranavaí.

cesso de ensino visando a aprendizagem dos conteúdos clássicos (leitura, escrita e cálculo) pelos alunos?

Como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, da mesma forma, que subsidia a formação do futuro docente, poderá atender às necessidades da instituição de ensino parceiras no processo de aprendizagem das crianças, uma proposta de trabalho foi delineada. Propiciar aos alunos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, o domínio dos conteúdos clássicos: leitura, escrita e cálculo, numa perspectiva crítica, tendo como suporte teórico/metodológico a ludicidade para a interação dos mesmos no contexto social, constituiu o objetivo geral.

Analisar os conteúdos propostos em cada ano (série escolar) articulando-os às práticas de linguagem e cálculo, para que o aluno possa aprender sem perder de vista o espírito infantil; recorrer a um referencial teórico que dê suporte ao trabalho educativo tendo como eixo o lúdico, visando o desenvolvimento da criança e sua aprendizagem e trabalhar na perspectiva lúdica, buscando os recursos didáticos adequados para a aprendizagem da leitura, escrita e cálculo constituíram os demais objetivos da proposta de trabalho. Uma proposta que exigiu além da busca de um referencial teórico na área, a ação propriamente dita.

Partindo do pressuposto de que os jogos e brincadeiras, ou seja, o lúdico possibilita a aprendizagem da criança, este passou a ser utilizado como mediador no nível de desenvolvimento iminente dos alunos. O desenvolvimento é impulsionado pela aprendizagem.

*[...] a noção da zona de desenvolvimento proximal capacita-nos a propor uma nova fórmula, a de que o 'bom aprendizado' é somente aquele que se adianta ao desenvolvimento. Isto pode ser considerado mais importante do que aquilo que o aluno faz sem a ajuda de alguém e, é neste sentido que a mediação dos acadêmicos bolsistas com os alunos das salas trabalhadas, deve acontecer e de acordo com o autor supracitado aquilo que uma criança pode fazer com assistência hoje, ela será capaz de fazer sozinha amanhã (VYGOTSKY, 1989, p. 101 e 113).*

Considera-se que este encaminhamento propiciará à criança, a reflexão, a criatividade, além de cooperar com a sua inserção no contexto social.

## A PROPOSTA DE TRABALHO

O lúdico tem sido um tema muito explorado nos últimos anos por diversos pesquisadores e pensadores. Entre eles existe certo consenso que os elementos lúdicos, como jogos, brincadeiras, teatro, poesia, ou seja, a transmissão do conteúdo por meio de práticas diferenciadas constitui-se ações importantes para o desenvolvimento da criança.



Um olhar atento às pesquisas nesta área instigou-nos à organização de uma proposta de trabalho tendo como eixo norteador a ludicidade objetivando propiciando aos alunos o domínio dos conteúdos clássicos, leitura, escrita e cálculo, em uma perspectiva crítica.

Segundo Vygotsky (1989), o brinquedo é de suma importância para o desenvolvimento da criança. A forma imaginária de reprodução implica em um novo comportamento, o qual a liberta das restrições impostas pelo ambiente imediato. A ação numa situação imaginária ensina a criança dirigir seu comportamento, não somente pela percepção imediata dos objetos, ou pela situação que a afeta de imediato, mas também pelo significado dessa situação.

O brincar é fundamental no desenvolvimento da infância. As brincadeiras e jogos que vão surgindo gradativamente, desde os mais funcionais até os de regras, ajudam na edificação da personalidade. As atividades escolares realizadas por meio de brincadeiras são relevantes, propiciando à criança a realização de novas experiências, despertando também sua imaginação, fazendo com que seja capaz de refletir, organizar e apreender o conhecimento.

O brinquedo auxilia no desenvolvimento fazendo com que pouco a pouco a criança comece a distinguir os significados dos objetos reais. Sua percepção evolui a partir das experiências que o próprio brinquedo proporciona, ampliando seu imaginário (VYGOTSKY, 1989).

Os jogos são fundamentais no processo de desenvolvimento da criança. Trabalhar utilizando este encaminhamento na transmissão do conteúdo exige que o educador se coloque como mediador, entre a criança e o objeto de estudo, na perspectiva de que a aprendizagem dos alunos de fato ocorra.

A introdução dos jogos na sala de aula abre caminhos para uma maior participação da criança no ambiente escolar. Segundo Silva (2004), ensinar por meio de jogos constitui ferramenta para o educador ministrar aulas mais interessantes, descontraídas e dinâmicas, podendo competir em igualdade de condições com os inúmeros recursos a que o aluno tem acesso fora da escola, além de despertar sua vontade de frequentar com assiduidade a sala de aula concorrendo assim para processo de aprendizagem, já que aprende e se diverte, simultaneamente.

Com a finalidade de desenvolver uma efetiva aprendizagem de leitura, escrita e cálculo, a proposta pedagógica vem ocorrendo nas instituições de ensino da rede pública de educação, parceiras no projeto, envolvendo jogos e brincadeiras. Para Timm e Groenwald (2010) jogando, o aluno aprende, sobretudo, a conhecer e compreender o mundo social que o rodeia.

O subprojeto de Pedagogia chama os docentes bolsistas à responsabilidade quanto à observação e o planejamento de suas ações, numa perspectiva crítica. De



acordo com estudos de Gasparin (2011) a pedagogia histórico-crítica representa um novo processo de planejamento, de estudo, um novo método de trabalho docente-discente (conceitual/educacional/operacional), que envolve cinco passos, articulados entre si: prática social, problematização, instrumentalização, catarse e prática-social.

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID enquanto proposta acadêmica visa a formação do futuro professor, bem como suprir as dificuldades presentes nas escolas, com relação à prática pedagógica. Para tanto, conta com um grupo composto por bolsistas, acadêmicas do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR, Campus Paranavaí.

A educação é um processo dinâmico, que se reconstrói e se transforma o tempo todo. *O lúdico no Ensino Fundamental Anos Iniciais: uma possibilidade para a aprendizagem da leitura, escrita e cálculo* associado ao Projeto Político-Pedagógico da instituição, seguindo a mesma linha de pensamento e desenvolvimento, ou seja, uma perspectiva crítica vem possibilitando a apreensão do conhecimento pelo aluno da escola parceira e dos acadêmicos de Pedagogia.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O resultado da aplicação da proposta está centrado na apropriação do conteúdo pelo aluno. Ao trabalhar com a criança no ambiente escolar, o acadêmico bolsista também apreende o conhecimento.

Em resposta ao que está sendo trabalhado, espera-se que o educando seja capaz de construir sua independência interpretativa, não apenas nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, mas também nas demais áreas do conhecimento. Que seja espontâneo, interessado, curioso, que pesquise, enfim, que seja autônomo na busca de novos conhecimentos.

O subprojeto PIBID Pedagogia vem promovendo o diálogo entre a Licenciatura Plena em Pedagogia da UNESPAR campus Paranavaí e a Rede Pública de Educação Básica e propiciando o exercício da docência, ao inserir os bolsistas no cotidiano da escola, articulando teoria e prática. Além disso, possibilita a criação de um espaço destinado à produção e socialização dos resultados das investigações nas escolas. Os bolsistas têm planejado atividades levando em consideração as necessidades levantadas em cada escola.

Espera-se que o desenvolvimento do projeto promova ações que estimulem a permanência dos acadêmicos de licenciatura em Pedagogia e que ofereçam a estes uma sólida formação teórica, prática, científica, ética e profissional. As atividades do PIBID do subprojeto Pedagogia no ano de 2015 estão sendo desenvolvidas em cinco escolas da rede municipal de ensino: Escola Municipal Getúlio Vargas, Escola Municipal Elza Gracio-



to Caselli, Escola Municipal Noêmia do Amaral Ribeiro, Escola Municipal Santos Dumont e Escola Municipal Dácia de Figueiredo Fortes.

De posse de um referencial teórico adequado à realidade a ser atendida, as bolsistas fundamentam a prática pedagógica. Para o desenvolvimento das ações são planejadas atividades diversificadas: uso de músicas, vídeos, mensagens, pintura, dobraduras, exercícios de expressão corporal, contação de histórias, depoimentos, entre outros. A produção resultante de cada encontro é socializada por meio de exposição nos murais das escolas.

Observa-se que, pelo envolvimento dos participantes nas atividades propostas, a frequência aos encontros, a produção e apresentação dos trabalhos à comunidade interna e externa da instituição, algumas conquistas ficam evidenciadas.

A proposta pedagógica vem cumprindo as metas estabelecidas e colaborando para com a formação do aluno, não apenas como membro da escola, mas principalmente como cidadão e agente transformador da sua própria realidade.

## REFERÊNCIAS

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SILVA, Mônica. **Jogos educativos**. Campinas, SP: Papyrus, 2004.

TIMM, Ursula; GROENWALD, Cláudia Lisete Oliveira. **Utilizando curiosidades e jogos matemáticos em sala de aula**. Disponível em: <[www.somatematica.com.br](http://www.somatematica.com.br)>. Acesso em 01/04/2014.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.





# O PIBID EM SALA DE AULA – UMA EXPERIÊNCIA DE LEITURA E ESCRITA

GERSONITA ELPÍDIO DOS SANTOS<sup>1</sup>  
CARLOS DA SILVA<sup>2</sup>

## INTRODUÇÃO

O Subprojeto de Língua Portuguesa do PIBID da UNESPAR – Campus de Paranavaí vem sendo desenvolvido em 4 (quatro) escolas, com a participação de 24 (vinte e quatro) bolsistas, 2 (dois) coordenadores e 4 (quatro) supervisoras. As ações deste subprojeto permitem visualizar um panorama altamente positivo para a melhoria das práticas pedagógicas na Educação Básica, considerando o aproveitamento de conteúdos já demonstrado pelos educandos que frequentaram as aulas e encontros promovidos pelos licenciandos bolsistas, particularmente pela aprovação em concursos vestibulares das instituições superiores da cidade e da região Noroeste do Estado do Paraná.

A existência do Subprojeto de Língua Portuguesa, como a dos demais subprojetos, veio preencher uma lacuna que persistia no relacionamento entre o ensino ministrado na Universidade brasileira e a Educação Básica. Esse distanciamento não permitia aos futuros professores do Ensino Fundamental e Médio a percepção do funcionamento das escolas, sua forma de atuar como formadora de conceitos básicos, sua relação com a sociedade e, acima de tudo, uma escola que precisa ocupar espaços cada vez mais distantes da proposta educacional: a de promover o conhecimento.

Ao lado dessas perspectivas acadêmicas, o Subprojeto de Língua Portuguesa e suas ações possibilitam a transformação da prática docente na Educação Básica, ao proporcionar alternativas metodológicas compatíveis com o nível educacional dos educandos e com a realidade da comunidade escolar como um todo. A formação do leitor competente tem sido uma das tarefas mais importantes deste subprojeto, o que permitirá, também, domínio satisfatório da escrita.

---

1 Graduada em Letras pela FAFIPA e Pós-Graduada em Literatura Brasileira pela UEM. Em abril/2012 defendeu a dissertação de Mestrado (UEM), intitulada: *Silêncio, sombra e solidão na poesia de Sérgio Rubens Sossélla*. É professora adjunta do Colegiado do Curso de Letras da FAFIPA. Desenvolve pesquisas na área de Estudos Literários, com ênfase nas Poéticas da Modernidade. É membro fundadora da Academia de Letras e Artes de Paranavaí, ocupando a cadeira número sete, cujo patrono é Mário Quintana.

2 Professor vinculado ao Colegiado de Letras da UNESPAR, Campus Paranavaí. Coordenador de área PIBID/Letras.



Dessa forma, o Subprojeto de Língua Portuguesa está centrado em dois eixos que norteiam seu propósito de realização:

1º) A preocupação com a formação dos futuros professores dos níveis Fundamental e Médio;

2º) O aprimoramento das condições básicas de recepção e produção de textos dos educandos das escolas que são atendidas pelo subprojeto: Colégio Estadual Prof. Bento Munhoz da Rocha Neto, Colégio Estadual Flauzina Dias Viégas, Colégio Estadual Enira Moraes Ribeiro e Colégio Estadual Marins Alves de Camargo.

## OS DESAFIOS ENFRENTADOS PELOS BOLSISTAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

Capacitar os bolsistas com ferramentas específicas para atender à demanda dos quatro Colégios envolvidos no projeto, não tem sido uma tarefa fácil. A capacitação dos bolsistas envolve a leitura, discussão e busca de alternativas metodológicas para uso em sala de aula, com textos teóricos que envolvem a literatura, a língua materna e o uso de novas tecnologias, particularmente as digitais. Há muitas razões para que a prática de leitura seja intensa e necessária, porque segundo os PCNs (2001), ampliam a visão de mundo e insere o leitor na cultura letrada, estimulando o desejo de outras leituras.

Assim, quando os bolsistas participam dos eventos de natureza científica, cultural, social, há uma expansão do conhecimento da própria leitura e escrita, pois suas experiências são compartilhadas com outros acadêmicos, de outras licenciaturas, de outros lugares, possibilitando a vivência de emoções, o exercício da fantasia e da imaginação, sem contar que isso favorece a estabilização de normas ortográficas, principalmente quando seus artigos são publicados.

Possibilitar a compreensão dos diversos gêneros textuais, principalmente os que circulam nas esferas sociais, além de fornecer aos bolsistas subsídios valiosos para a produção textual, conhecer outras maneiras de viver e de conceber o mundo, têm sido uma experiência gratificante para os licenciandos bolsistas de diferentes níveis, mas principalmente para os que estão concluindo o curso de graduação. Assim, o trabalho com a diversidade textual – além do contato com as situações comunicativo-argumentativas – tem possibilitado o posicionamento crítico dos bolsistas diante das mais variadas situações envolvendo suas participações em sala de aula.

Realizar outras atividades pedagógicas e culturais com os bolsistas licenciandos, como incentivo à utilização dos recursos de multimídia, como data show, TV, vídeo, aparelhos de som, em atividades lúdicas e de aplicação textual, tem sido um desafio constante para bolsistas e educandos, se considerarmos a escassez desses recursos materiais disponíveis nas escolas, e em quantidade suficiente, sem prejuízo de outras atividades rotineiras dos professores dessas escolas.



Resgatar os valores artísticos da cidade, estimulando a produção de textos escritos, a partir de diferentes linguagens, também tem propiciado aos bolsistas e aos educandos a experiência do trabalho diversificado com o texto não verbal, a imagem da tela artística, em contínuo desafio à imaginação, situações que estimulam o trabalho através de oficinas com autores regionais, com a utilização da produção artística como elemento incentivador da relação entre a arte e a teoria sobre arte e produção do trabalho artístico. A leitura interpretativa das produções artísticas serve de motivação para desenvolver nos bolsistas e nos alunos da Educação Básica a percepção, a reflexão e o processo de relação entre o intelectual e o público, aqui considerado como leitor.

Quando propomos a leitura de outras linguagens, queremos privilegiar a imaginação e o pensamento criativo, para que possamos enxergar melhor os caminhos e construir novos caminhos para a nossa existência em sociedade, que, de acordo com Silva (2003) é de responsabilidade dos “professores formar e produzir leitores por meio da educação escolarizada”. E continua:

*Isso porque, caso ele próprio não seja um leitor assíduo, rigoroso e crítico, são mínimas as chances de que possa fazer um trabalho condigno na área da educação e do ensino da leitura. Não tendo ele um repertório, uma história substancial de leitura, não tendo ele penetrado nas histórias contadas por vários tipos de livros, é bem possível que ele assinale pactos ininterruptos de mediocridade com seus alunos, fingindo que ensina e lê, e os seus alunos fingindo que aprendem e leem. (SILVA, 2003, p.28)*

Portanto, “o estatuto crítico da leitura está diretamente relacionado com os vínculos que o leitor ou o grupo de leitores consegue fazer entre os sentidos produzidos aos textos e os fenômenos da realidade social, da vida concretamente vivida em sociedade”. (SILVA, 2003, p.29). Mas, para que isso ocorra, é preciso que haja a seleção de textos de qualidade, a fim de que o professor faça as pontes das ideias formuladas pelos leitores e a vida social, com todas as suas peculiaridades. No trabalho com materiais de arte, por exemplo, o aluno se exercita motoramente, pode expressar seus sentimentos, reproduzir sensações, organizar conceitos, porque a arte integra, unifica, humaniza, transmite conhecimentos, complementa Antonio Candido.

Hoje, mais do que nunca necessitamos de profissionais que possam ser testemunhas de seu tempo, “tempos de homens partidos”, de acordo com o grande poeta Carlos Drummond de Andrade, e que falem sobre sua vida, sua arte, enfim, que possam despertar o ser poético nas crianças e jovens, provando que todos nós podemos criar textos de qualidade, desenhos, e outras formas de comunicação, quando nos espelhamos nos grandes talentos que representam “as antenas da raça”, pois “uma nação que negligencia as percepções de seus artistas entra em declínio. Depois de um certo tempo ela cessa de agir e apenas sobrevive”, afirma Ezra Pound, poeta americano.



## PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

As práticas pedagógicas utilizadas pelos bolsistas têm sido o ponto de partida para a diversificação da atuação em sala de aula, modificando uma prática docente enraizada no imaginário dos alunos da Educação Básica e, assim, a sala de aula se transforma em ambiente prazeroso, repleta de inovações didáticas, com visível rendimento pedagógico.

### Contos africanos

Com base na leitura de contos africanos, cujas histórias foram extraídas da obra *Mãe África* (2008), de Celso Sisto, foi possível identificar características de um povo com vasta diversidade de valores sociais e culturais. Trata-se dos seguintes textos: *As vozes dos pássaros*, *A cabeça falante*, *O pacote de água* e *A história de Tangalimlibo*, *A tartaruga e o elefante*, *As vozes dos pássaros*, entre outros. O autor e ilustrador selecionou 29 histórias originárias de diversos lugares da África. As histórias geralmente se passam em aldeias africanas, assim como trata de assuntos simples, porém muitas vezes esquecidos em nossa sociedade como o valor moral e cultural que regem a sociedade africana, o respeito à natureza e a importância da família. Em seguida, contou-se a história da boneca *Abaomi*, em forma de oficina. Acredita-se que o objetivo de mostrar a riqueza africana a partir dos contos se fez possível, proporcionando grande satisfação durante e após a realização.





## O verbal e o não verbal nas telas de Roberto Persil

A proposta apresentou o resultado do trabalho realizado com a linguagem não verbal, tendo como base as telas do artista plástico paranavaense Roberto Persil. Pesquisador apaixonado pela cultura nativa brasileira, é sem dúvida, motivo de orgulho para todos que têm o privilégio de visitar seu *atelier* criado em casa, na cidade de Paranavaí, onde reúne centenas de obras, pincéis, telas, desenhos, martelos, entre outros elementos. Roberto lecionou a disciplina de Língua Portuguesa por 30 anos, hoje dedica-se exclusivamente à arte, mas tempo livre mesmo, provavelmente nenhum. Já ultrapassou a marca de 1,5 mil obras, entre telas, desenhos e esculturas. Como todo artista, não



gosta de explicar muito sobre o conteúdo de suas obras, prefere deixar ao apreciador a interpretação do quadro, da escultura, dos desenhos e de suas demais obras. Mas, e se o espectador tiver pouco conhecimento sobre a arte, como fazer? Isso não é problema do artista, ou é? Por isso, o PIBID-Letras tem levado à sala de aula as telas de Roberto Persil, possibilitando o contato com a arte contemporânea e também motivando os alunos da Educação Básica a produzirem seus próprios textos. O estudo tem propiciado relevantes discussões, provocando intelectualmente os envolvidos, motivando-os à ampliação de seus horizontes.

Sobre o assunto, a escritora Lúcia Pimentel Góes, no livro **A alma da imagem** (2009, p.4), argumenta que “nessa era dos avanços tecnológicos, nunca foi tão fundamental, tão essencial, a educação da sensibilidade, o olhar vendo, o olhar sendo.” Daí, o enfoque nas telas do artista que durante as oficinas contou que quando era criança, sua mãe precisou contratar um profissional para que o menino pudesse melhorar a letra. Fato irônico, porque Persil tem uma letra belíssima! Lembra que superou sua dificuldade com as aulas de caligrafia, e que as mesmas despertaram seu gosto pelo desenho, aos doze anos de idade. Mais tarde foi para São Paulo e Rio de Janeiro, descobrindo um novo fazer artístico. Sobre o assunto, assim escreve o jornalista David Ariocho:

*Aos 15 anos, começou a usar crayon, determinante para se tornar frequentador do Empório Artístico Michelangelo, localizado na Libero Badaró, em São Paulo. “la pra lá só pra comprar lápis francês e outros materiais”, destaca em tom bem-humorado. Mesmo muito jovem, os desenhos do artista já representavam mais que formas e cores; era o reflexo de um dom que partia do coração e se conduzia até os dedos das mãos. “Resolvi ir para São Paulo e Rio de Janeiro, o sonho de todo menino. Só que como vivíamos a Ditadura Militar era complicado. Sem emprego fixo, um garotinho era visto como suspeito”, revela (ARIOCH, 2009).*

No II Encontro de Iniciação à Docência e I Fórum de Licenciaturas, realizado nos dias 20, 21 e 22 de agosto de 2014, na Fafipa, Persil foi convidado para atuar na oficina intitulada *PIBID resgata talentos de Paranavaí*. Como “oficineiro”, algo que adora realizar, pois acredita que a arte envolve mesmo o “fazer”, o colocar a mão na massa, sem a ostentação que acompanha algumas “estrelas da arte”, esmerou-se na orientação de oito painéis pintados em madeira, com tinta acrílica. O resultado do trabalho, que teve a participação dos pibidianos, coordenadora, supervisora e alunos que frequentam o PIBID-Letras, transformou-se em mural, anexados na entrada da Instituição. Para ele, a inspiração vem do esforço do trabalho, da vontade de mudar estruturas, dos valores que precisam ser resgatados e passados a essa geração que está aí e precisa de motivação para ler, escrever e sonhar. Segundo o escritor e poeta Sérgio Rubens Sossélla:

*Persil é um autodidata: faz o seu percurso livre, desacomodado de influências diretas deste ou daquele, objetivando o encontro de caminhos e de paragens*



*peçoais. Na textura, a legibilidade dos traçados equaciona equilíbrio, busca a conjugação, constantemente interrogáveis e respondíveis. (Sérgio Rubens Sossélla, poeta – Paranavaí/PR)*

Como se vê, é preciso resgatar os valores artísticos da cidade, do estado e do país, por isso, tem sido uma das nossas propostas junto ao PIBID-Letras contar histórias que os estudantes não conhecem, ou simplesmente desconhecem. Mostrar as telas de pintores, as músicas produzidas por outros talentos, a poesia, a declamação, o FEMUP (Festival de Música e Poesia de Paranavaí), enfim, apresentá-los à **Cidade Poesia** (como Paranavaí tem sido conhecida). Assim, estimularemos a produção de textos a partir de diferentes linguagens, ou seja, não somente à possibilidade da palavra escrita, temos que ler também nas entrelinhas, diz Vera Teixeira de Aguiar, o que facilitará o acesso a outras áreas do conhecimento.

Um aspecto relevante que se deve considerar nessa perspectiva da leitura, é a dificuldade que os educandos têm, de forma generalizada, de formular convenientemente um texto escrito, de organizar as ideias de maneira adequada, visando à comunicação inteligível. Assim, à falta de domínio da leitura e da escrita está associada a uma formação, que insiste em permanecer dificultando o ingresso de muitos jovens, e até mesmo adultos, na vida do país e na aquisição da verdadeira cidadania, considerando ser a capacidade enunciativa “um produto da interação social, quer se trate de um ato de fala determinado pela situação imediata ou pelo contexto mais amplo que constitui o conjunto das condições de vida de uma determinada comunidade linguística” (BAKHTIN, 1995, p.121).

A partir das telas do pintor, discutiu-se o processo de criação, ou seja, de uma simples tela em branco, assim como poderia ser a folha em branco do caderno, quando o professor pede ao aluno que se faça uma redação sobre determinado assunto, o artista cria seus desenhos que se transformam em pinturas, extraídas de seu próprio interior. Enfim, o desenho é a exposição da interioridade do ser humano. Experiência muito interessante, o que vem depois, “é a capacidade de ver com seus próprios olhos”, em que o educador deverá ser o “facilitador” e não o “condicionador”, segundo Luís Camargo, escritor e ilustrador de livros de literatura infanto-juvenil. Para Camargo (1984):

*Se a arte integra, unifica, o ensino corporificado na escola tradicional fragmenta. Assim, por exemplo, as atividades de matemática estão desvinculadas das experiências concretas da criança, de seus interesses, surgindo como atividades com fins em si mesmas. Estudos Sociais, Comunicação e Expressão, são tantos outros compartimentos onde se divide, não apenas o conhecimento, mas a própria criança. Dentro dessa estrutura compartimentada, a arte acaba transformando também, em mais uma “matéria” que a criança deve aprender. Com isso se propaga a (de)formação de seres humanos divididos, inseguros quanto ao próprio roteiro de vida (...). (CAMARGO, 1984,153)*





Fonte: Acervo pessoal do artista



Fonte: Roberto Persil fotografado pelo escritor Luis Camargo, em 2013.





Fonte: Roberto Persil fotografado pelo escritor Luís Camargo, em 2013.

O ato de ler é motivado através do estímulo e dele vem o hábito. É uma prática que deve estar em contínuo aprimoramento, dependendo da idade e objetivo de cada um. A leitura é uma prática considerada tarefa essencial para a construção dos sentidos. Incentivando a criança a ler desde a primeira infância, observando-se sempre o tipo de leitura adequada para cada idade, tem-se a oportunidade de estabelecer um vínculo entre ambos, ainda mais se a leitura for dinâmica, animada e divertida.

Sabe-se que o professor é intermediário dessa construção como agente promotor da leitura. Com o hábito de ler, através de livros, poesias, histórias, quadrinhos, enfim, várias formas de leitura, a criança e o jovem desenvolvem o vocabulário, a escrita, a imaginação e criatividade.

## A poesia na formação de leitores

Sérgio Caparelli, Roseana Murray, Mário Quintana, Clarice Freire, Manoel de Barros, entre outros, também são chamados para impulsionar a alavanca da imaginação (imagem + ação), tamanha a sua clareza. Pelo caminho da linguagem mágica desses poetas, atingimos o silêncio, que nós leitores, deveremos preencher, através da comunicação implícita, um sentido latente. E assim, o poeta encanta a linguagem por meio do ritmo, da revelação poética, da imagem, da consagração do instante. Espera-se que este



trabalho sirva como motivação para os demais bolsistas na realização de projetos com a poesia em sala de aula.

Compartilhar experiências válidas na formação de leitores e salientar a importância da poesia nesse processo, é de suma importância, principalmente quando se trata da poesia contemporânea. Muitas vezes, através de textos curtos, e que tratam de temáticas variadas, a poesia se veste com uma nova roupagem, utilizando as imagens, as rimas e a forma gráfica das palavras, com leituras rápidas e ao mesmo tempo instigantes, provocativas, o que colabora para a conscientização da importância da leitura prazerosa.

## A importância da seleção e contação de histórias no meio educacional

A partir da concepção da literatura como um fenômeno de linguagem resultante de uma experiência existencial/social/cultural, que compreende a leitura como um diálogo entre o leitor e o texto, o PIBID-Letras tem selecionado livros de literatura infanto-juvenil, apontando os benefícios da arte de ler e contar histórias, de forma motivadora, para atrair cada vez mais os ouvintes que serão os novos leitores. Daí, a importância que o hábito de ouvir histórias pode proporcionar, levando a reconhecer e sanar possíveis problemas como traumas, medos, ansiedade, impaciência e desatenção, buscando contribuir psicologicamente para o desenvolvimento do ser humano.

O poder dos símbolos, nas histórias, de acordo com Nancy Mellon (2006, p.67) estimulam sons harmônicos e misteriosos em nossa audição e também nas audições daqueles que nos ouvem, revelando um senso fluente de encantamento e conforto.” Um exemplo disso é som da água, movimentando-se de forma branda ou furiosa através de brejos, gramados e seixos, ou rolando de pequenas ou grandes alturas, aprofunda a audição.” Um herói ou heroína, acompanhado ou sozinho, que segue em busca de si mesmo, pode ser subitamente alimentado por uma fonte ou pelos movimentos leves da água de um lago, complementa a estudiosa supracitada.

“No cenário de uma história, montanhas elevadas, penhascos e picos podem fazer com que você se recorde da jornada de sua vida em direção a metas mais elevadas. Quando escalamos, nossos corações batem mais depressa e os membros tornam-se mais firmes e fortes.” Os ideais fazem com que ergamos nossas cabeças e nossos corações rumo a uma nova vida repleta de amor, que aumenta nossa energia. Montanhas também podem representar os obstáculos a serem vencidos, representando os desafios. As florestas podem ser encontradas nas paisagens de muitos lugares. Segundo Mellon (2006, p. 63 ) carregamos dentro de nós mesmos as imagens desses cenários externos. Assim:



*Em uma história, entrar numa floresta ou num bosque cerrado pode colocá-lo em contato com as misteriosas estruturas, que formam ramos como as plantas, de seus ossos, nervos, veias e artérias. A ramificação dos nervos é uma força poderosa que existe dentro de cada um de nós, refletindo seus sentimentos. Sua mente está repleta de florestas. (MELLON, 2006, p.70)*

Através dos resultados obtidos, ao término de cada ciclo, talvez pela maneira lúdica da proposta, verificou-se o crescimento individual e coletivo dos participantes, demonstrando maior segurança na leitura em voz alta.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As aulas do Subprojeto de Língua Portuguesa têm servido de estímulo a muitos educandos a frequentarem as aulas regulares de sua Escola, a partir de atividades diversificadas e mais prazerosas, envolvendo uma prática pedagógica com dinamismo, participação acadêmica e maior presença dos educandos.

A diversificação das atividades apresentadas pelos licenciandos bolsistas conjuga vários produtos como o texto escrito (o conto, o poema, a crônica e os gêneros textuais que circulam nos meios de comunicação), a apresentação de vídeos, a literatura de cordel, a exploração do texto não verbal, permitindo, com isso, a estimulação da sensibilidade artística e literária dos educandos.

Considerando o grau de aceitabilidade das ações do subprojeto junto à comunidade das escolas envolvidas, é possível afirmar que se pode considerar positiva a forma como o subprojeto se apresenta para a formação acadêmica dos licenciandos bolsistas, na complementação educacional dos educandos, além de proporcionar o encontro desejável entre a Universidade e a Educação Básica.

Espera-se que o PIBID continue proporcionando a descoberta da “novidade” contida numa obra escrita, na letra de uma bela canção, nas telas dos pintores que lançam imagens permeadas por suas vivências poéticas, de esperanças, de um coração que pulsa com o dinamismo de sua criatividade, capaz de despertar a imaginação (imagem + ação), e o gosto pela leitura, e a consequente produção de textos, também de qualidade, pois as participações em sala demonstram que o caminho percorrido justifica a busca constante de novas alternativas, novas estratégias de ação que permitam alcançar os verdadeiros objetivos do projeto: a formação de leitores melhor preparados para os desafios da sociedade contemporânea, e a manifestação consciente da expressividade.

Assim, é possível afirmar que a permanência das ações do Subprojeto de Língua Portuguesa, com o uso das mais diversificadas estratégias de ação didático-pedagógica, sem dúvida, constitui-se num instrumento eficaz de aproximação da Universidade com a realidade cotidiana vivenciada pelos bolsistas nas salas e ambientes da Educação Básica.



ca, na possibilidade de experienciar, *in totum*, o que seria permitido somente ao término do curso de graduação.

O que se espera, porém, é que o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência não perca os fundamentos pelos quais foi instituído, não se desvie de sua trajetória altamente positiva, sob pena de frustrar as expectativas de milhares de graduandos que veem nele a possibilidade de transformar as situações atuais em que vivem as escolas da Educação Básica, pela atuação inovadora desses futuros profissionais da Educação.

## REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Vera Teixeira de. **O verbal e o não verbal**. São Paulo: UNESP, 2004.
- ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 7.ed. São Paulo: Hucitec, 1995.
- BARROS, Eliana M.D. O gênero textual como articulador entre o ensino da língua e a cultura midiática. In: NASCIMENTO, Elvira Lopes (Org.) **Gêneros textuais: Da didática das línguas aos objetos de ensino**. 2.ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.
- CAVALCANTI, Mônica Magalhães. **Os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2012.
- DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard; PIETRO, Jean-Fraçois de. Relato da elaboração de uma sequência: o debate público. In: **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.
- GERALDI, J.W. **Da redação à produção de textos**. In: GERALDI, J.W.; CITELLI, B. (coord.). **Aprender e ensinar com textos de alunos**. São Paulo: Cortez, 1997.
- KOCH, Ingedore Villaça. **Argumentação e Linguagem**. 13 ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- KOCH, Ingedore Villaça. ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2014.
- KÖCHE, Vanilda S; BOFF, Odete M. B. MARINELLO, Adiane F. **Leitura e produção textual: gêneros textuais do argumentar e expor**. 3.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção Textual, Análise de gêneros e Compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008
- .MELLON, Nancy. **A arte de contar histórias**. Tradução de Amanda Orlando e Aulyde Soares Rodrigues.- Rio de Janeiro: Rocco, 2006.
- NASCIMENTO, Elvira Lopes. Práticas de ensino e aprendizagem da escrita. In: NASCIMENTO, Elvira Lopes (Org.) **Gêneros textuais: Da didática das línguas aos objetos de ensino**. 2.ed. Campinas: Pontes Editores, 2014. p. 83-111.
- PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação Básica. Superintendência da Educação. Departamento de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica: Língua Portuguesa**. Curitiba: SEED, 2008.



POUND, Ezra. **ABC da literatura**. Organização e apresentação de Augusto de Campos. Tradução de Augusto de Campos e José Paulo Paes. São Paulo, Editora Cultrix, 1979.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Conferências sobre leitura**. Campinas : Autores Associados, 2003.

SISTO, Celso. **Mãe África**. 2ª Ed. São Paulo: Paulus, 2008.

ZILBERMAN, Regina. **A produção cultural para a criança**. Org. Regina Zilberman, Porto Alegre, Mercado Aberto, 1984.

Disponível em <<http://davidarioch.wordpress.com/2009/02/21/persil-uma-miríade-de-obras/>>  
Acesso em 12 de outubro de 2015.

---

Este livro foi composto nas tipologias Antenna, Minion Pro e Zurich, impresso em cartão 250 g e papel offset 75 g certificados, provenientes de florestas que foram plantadas para este fim, e produzido com respeito às pessoas e ao meio ambiente.

---

Publique seu livro. Viabilizamos seu projeto cultural!

Visite nossa home page:

**[www.ithala.com.br](http://www.ithala.com.br)**