



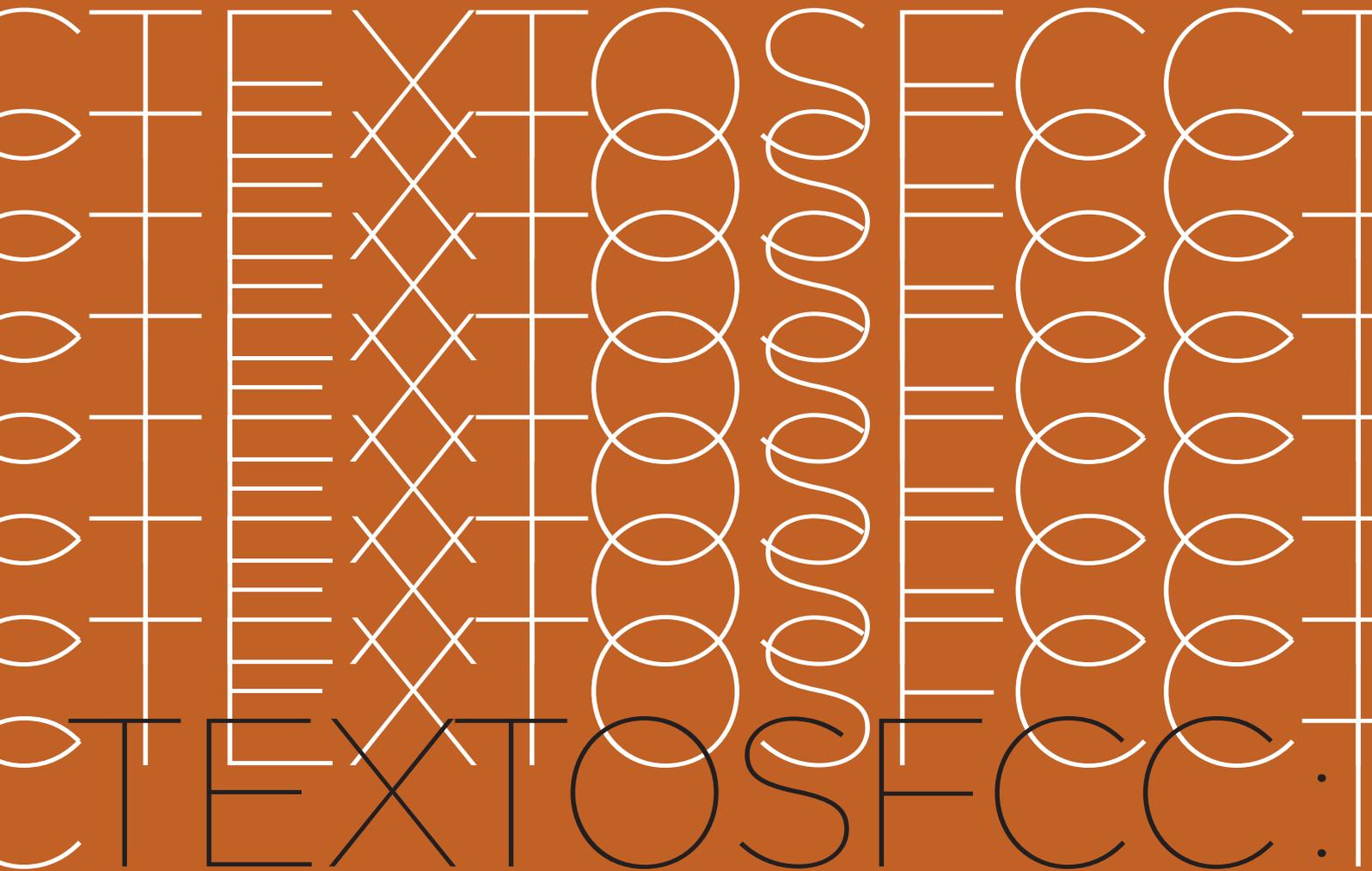
PRÊMIO 2023
PROFESSOR RUBENS
MURILLO MARQUES

V. 65

PRÊMIO PROFESSOR RUBENS MURILLO MARQUES 2023

Experiências docentes em licenciaturas

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS



RELATÓRIOS TÉCNICOS

SÃO PAULO 2023

DOI 10.18222/fcc-pprmm2023_X

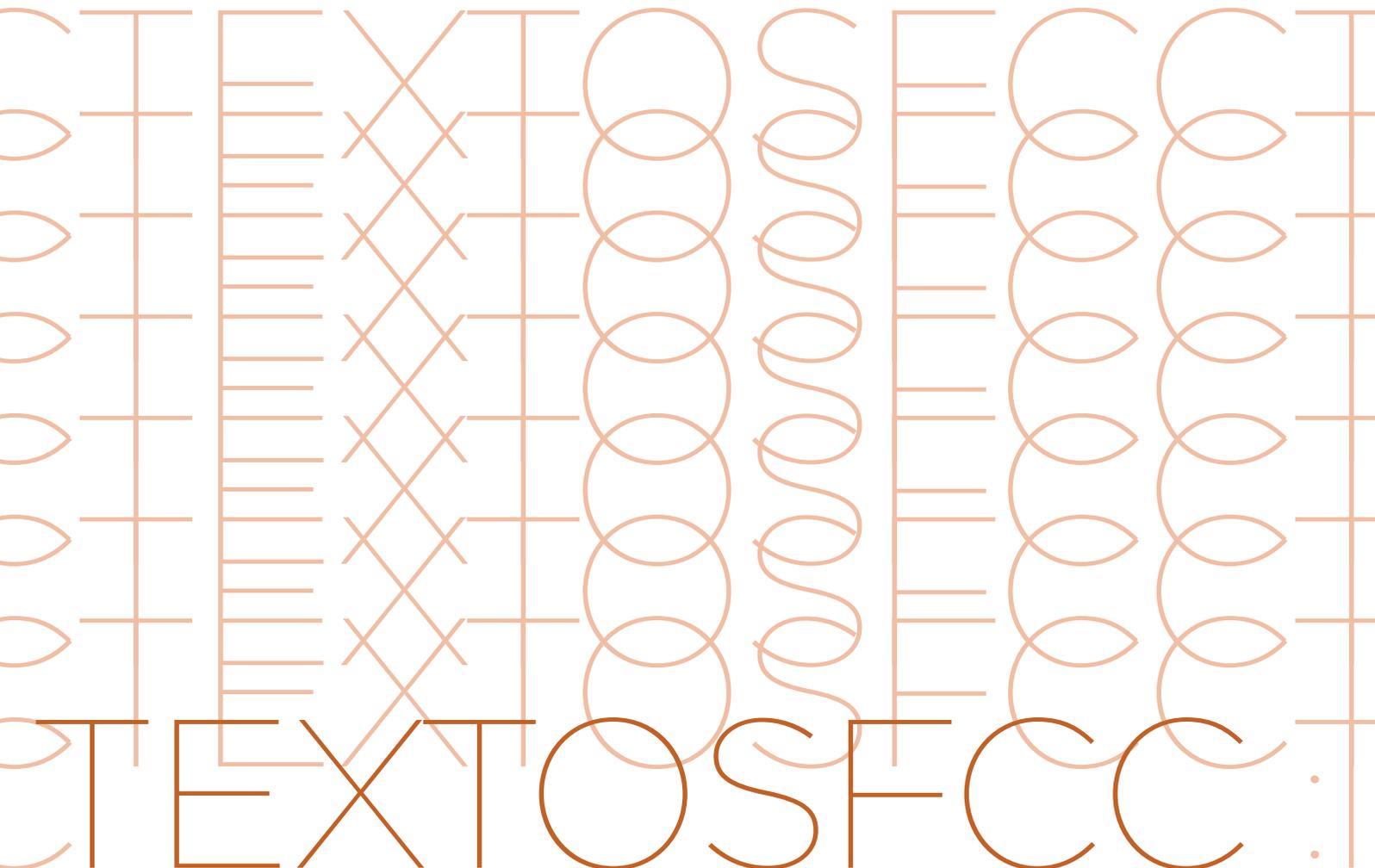
V. 65

PRÊMIO PROFESSOR RUBENS MURILLO MARQUES 2023

Experiências docentes em licenciaturas

EVA CRISTINA FRANCISCO • GISELI DEPRÁ • KEILA MENDES DOS SANTOS

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS



RELATÓRIOS TÉCNICOS

SÃO PAULO 2023

.....
F977p FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS

Prêmio Professor Rubens Murillo Marques 2023: Experiências docentes em licenciaturas / Fundação Carlos Chagas. – São Paulo: FCC, 2023.

75p. (Textos FCC: Relatórios técnicos, 65)

1. Semiótica e Consciência Negra: propostas de ensino e desdobramentos.
2. História e memória: o Museu Integrado de Roraima (MIRR) como espaço de ensino e aprendizagem.
3. Gamificação da aprendizagem e a formação do professor de língua inglesa.

ISBN: 978-65-60876-21-1

https://doi.org/10.18222/fcc-pprmm2023_X

1. Didática. 2. Prática de Ensino. 3. Semiótica. 4. Processo de Ensino-Aprendizagem. 5. Gamificação. 6. História. I. FRANCISCO, Eva Cristina. II. DEPRÁ, Giseli. III. SANTOS, Keila Mendes do. IV. Título. V. Série.

CDU 37.02
.....

Elaborada por Ana Maria de Souza CRB-8/5580

Biblioteca Ana Maria Poppovic – Bamp

Fundação Carlos Chagas
Av. Prof. Francisco Morato, n. 1565
05513-900 – Jd. Guedala – São Paulo
www.fcc.org.br

A Fundação Carlos Chagas (FCC), instituição de direito privado sem fins lucrativos, atua em duas grandes áreas: Avaliação/Concursos/Processo Seletivo e Pesquisa e Educação. Há mais de 50 anos, é reconhecida pela competência na realização de concursos, vestibulares, avaliação de sistemas e pesquisas socioeducativas.

O investimento em educação e pesquisa sempre foi uma das forças motrizes da FCC. Por meio de seu Departamento de Pesquisas Educacionais, dedica-se a programas de investigação de temas direta ou indiretamente relacionados à educação, envolvendo avaliação, formação e trabalho docente, infância, juventude, família, trabalho, questões relacionadas a gênero, relações étnico-raciais e políticas públicas.

DIRETORIA

João Luís da Silva

Diretor-Presidente Executivo

Lúcia Villas Bôas

Diretora-Vice-Presidente Operacional

Roseli dos Santos Gancho

Diretora Administrativo-Financeira

Departamento de Pesquisas Educacionais

Lúcia Villas Bôas

Coordenadoria de Pesquisas Educacionais

Sandra G. Unbehaum

TEXTOS FCC

A série Textos FCC é uma publicação que visa a disseminar dados e achados dos estudos realizados no âmbito do Departamento de Pesquisas Educacionais da Fundação Carlos Chagas (DPE/FCC) e trabalhos contemplados por prêmios conferidos pela instituição, bem como pesquisas feitas ao longo de pós-doutorados na FCC. Trata-se de textos mais extensos do que artigos acadêmicos e que oferecem, em regra, informações detalhadas sobre os procedimentos metodológicos utilizados, de forma a subsidiar outras iniciativas de especialistas e interessados.

Editoras responsáveis

Gisela Lobo Tartuce

Patrícia Albieri Almeida

Núcleo de Documentação e Difusão Científica (NDDC)

Equipe de edição

Adélia Maria Mariano da S. Ferreira (chefe)

Adriana Garcia (diagramadora)

Ana Lúcia Ramos de Olim (bibliotecária)

Ana Maria de Souza (bibliotecária)

Andreza Sabrina da Silva (auxiliar de edição)

Camila Maria C. de Oliveira (assistente editorial)

Gabriella F. Rampinelli (assistente editorial)

Paula Abreu de Souza (auxiliar administrativa)

Projeto gráfico (capa)

Casa Rex

Revisão

Andrea Stahel

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO

GISELA LOBO TARTUCE E PATRÍCIA ALBIERI ALMEIDA	7
--	---

SEMIÓTICA E CONSCIÊNCIA NEGRA: PROPOSTAS DE ENSINO E DESDOBRAMENTOS

EVA CRISTINA FRANCISCO.....	9
Identificação da experiência formativa	10
Resumo.....	11
Justificativa.....	12
Contexto em que a experiência está inserida	14
Objetivos.....	15
Conteúdos curriculares priorizados.....	16
Procedimentos didáticos	18
Avaliação do processo e dos resultados de aprendizagem dos licenciandos	22
Autoavaliação do professor formador	24
Referências	26
Anexos.....	28

HISTÓRIA E MEMÓRIA: O MUSEU INTEGRADO DE RORAIMA (MIRR) COMO ESPAÇO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

GISELI DEPRÁ.....	36
Identificação da experiência formativa	37
Resumo.....	38
Justificativa	39
Contexto em que a experiência está inserida	40
Objetivos.....	41
Conteúdos curriculares priorizados.....	42
Procedimentos didáticos	43
Avaliação do processo e dos resultados de aprendizagem dos licenciandos	48
Autoavaliação do professor formador	49
Referências	50
Anexo.....	52

GAMIFICAÇÃO DA APRENDIZAGEM E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA

KEILA MENDES DOS SANTOS.....	54
Identificação da experiência formativa	55
Resumo.....	56
Justificativa.....	57
Contexto em que a experiência está inserida	59
Objetivos.....	60
Conteúdos curriculares priorizados.....	61
Procedimentos didáticos.....	63
Avaliação do processo e dos resultados de aprendizagem dos licenciandos.....	67
Autoavaliação do professor formador	69
Referências	71
Anexos	73

APRESENTAÇÃO

Esta 13ª Edição do Prêmio Professor Rubens Murillo Marques (PPRMM) traz as experiências formativas de três mulheres de três diferentes regiões do país: Sudeste, Nordeste e Norte, de onde veio, respectivamente, o maior número de inscrições. Esse fato é digno de nota, pois, nas edições anteriores, o Prêmio alcançava sobretudo os estados do centro-sul do país.

Com mais de dez anos de existência e quase 900 iniciativas inscritas, o Prêmio tem cumprido o objetivo de reconhecer e valorizar o trabalho desenvolvido por formadores de professores de todo o Brasil, divulgando experiências que contribuem para a aprendizagem da docência do futuro professor da educação básica. Embora as inscrições tenham aumentado a cada ano, a Fundação Carlos Chagas almeja ampliar ainda mais esse número, tendo em vista que, no país, há cerca de 7.500 cursos de licenciatura e 92.000 professores formadores.

A primeira experiência formativa que compõe este número da série Textos FCC é intitulada “Semiótica e Consciência Negra: propostas de ensino e desdobramentos”, da professora Eva Cristina Francisco, do curso de Licenciatura em Letras – Espanhol, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado de São Paulo (IFSP), *campus* Avaré. Considerando que a semiótica na educação básica integra a nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Eva buscou formar os licenciandos do curso para aplicá-la na prática. E foi além, procurando articulá-la a um conteúdo transversal importantíssimo para a formação do professor, o racismo estrutural e as questões de identidade de raça e de gênero. Para cumprir esse objetivo, a formadora optou por trabalhar com um filme – *Felicidade por um fio* (2018) –, de modo a tê-lo como centro das atividades práticas de análise semiótica e como propiciador de reflexão de temática tão complexa como a do combate ao racismo. Como parte da iniciativa, os licenciandos tiveram de elaborar uma sequência didática para que eles refletissem sobre cada passo da atividade e sua aplicabilidade. A partir dessa proposta, possibilitou-se aos futuros professores tanto a capacidade de usar as linguagens em diversas situações quanto a vivência de uma prática pedagógica que poderá ser empregada em situações futuras.

“História e memória: o Museu Integrado de Roraima (MIRR) como espaço de ensino e aprendizagem” é a segunda experiência formativa deste número. A iniciativa foi desenvolvida por Giseli Deprá, docente do curso de Licenciatura em História, da Universidade Estadual de Roraima (UERR), e teve o Museu Integrado de Roraima (MIRR) – o único do estado de Roraima – como *locus* das atividades. Usando o acervo museológico como um espaço de ensino e aprendizagem no campo da História, a formadora buscou incentivar o desenvolvimento de metodologias para a docência e para a valorização do patrimônio histórico e cultural no contexto regional na formação dos futuros professores. O manuseio desse acervo e o contato com alunos da educação básica favoreceram diferentes formas de pensar e praticar metodologias de ensino de história.

A professora Keila Mendes dos Santos fecha este volume de Textos FCC com a iniciativa “Gamificação da aprendizagem e a formação do professor de língua inglesa”, desenvolvida no curso de Licenciatura em Letras, Língua Inglesa e Literaturas, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Atenta a uma temática fundamental nos dias atuais, a do uso das tecnologias digitais no contexto educacional, Keila planejou uma iniciativa com o propósito de articulá-las ao ensino da educação linguística, de modo que os professores em formação pudessem aplicar esse aprendizado em suas futuras salas de aula. A ideia foi estimular os licenciandos a vivenciarem, na condição de alunos, uma experiência de gamificação, para, depois, criarem e desenvolverem, eles próprios, um jogo para o ensino da língua inglesa. Com isso, a formadora propiciou aos futuros professores a aprendizagem do inglês de forma mais interessante e significativa e, simultaneamente, a possibilidade de praticar estratégias inovadoras e dinâmicas, as quais, certamente, irão reverberar em sua profissão docente.

Desejamos a tod@s uma excelente leitura!

Gisela Lobo Tartuce
Patrícia Albieri Almeida

1

IDENTIFICAÇÃO DA EXPERIÊNCIA FORMATIVA

Autora:	Eva Cristina Francisco
Título da iniciativa:	Semiótica e Consciência Negra: propostas de ensino e desdobramentos
Início da experiência:	2021
Instituição de ensino superior:	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP)
Faculdade/Programa/Departamento/Setor:	<i>Campus Avaré</i> – Setor CLL (Coordenação do Curso de Letras)
Curso onde a experiência foi desenvolvida:	Licenciatura em Letras – Espanhol
Vinculação da experiência:	Ensino
Disciplina/módulo/componente curricular do curso de licenciatura em que a experiência foi desenvolvida:	Semiótica
Natureza da disciplina:	Obrigatória
Relação com componentes curriculares da educação básica:	Linguagens: Língua Portuguesa
A experiência tem relação com nível de ensino:	Ensino fundamental II

https://doi.org/10.18222/fcc-pprmm2023_2

SEMIÓTICA E CONSCIÊNCIA NEGRA: PROPOSTAS DE ENSINO E DESDOBRAMENTOS

RESUMO

A formação e a atuação do docente trazem diversos desafios. Entre estes está o trabalho com temas relevantes, como o combate ao racismo, articulados aos componentes curriculares da Licenciatura em Letras. Nesse sentido, o projeto desenvolvido trouxe práticas exitosas com esse tipo de trabalho, utilizando a teoria dos signos na perspectiva de Peirce. Como *corpus* de análise e prática iniciais foi escolhido o filme *Felicidade por um fio* (2018), que tematiza a Consciência Negra e o combate ao racismo. Por meio dessas análises, foi possível trazer propostas de atividades que articulam a semiótica de Peirce à referida temática. O intuito foi treinar os licenciandos para a aplicabilidade da semiótica na educação básica, considerando que essa ciência integra a nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O contexto de desenvolvimento desta experiência foram atividades de pesquisa e ensino ofertadas no curso de Letras do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), *campus Avaré*. A realização do projeto possibilitou que tais práticas se desdobrassem para outras disciplinas do curso de Letras e reverbera até o presente momento. O projeto também contribuiu para o desenvolvimento de atividades no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), trazendo uma integração efetiva entre docentes, futuros docentes e discentes da educação básica, inovando a práxis no ensino-aprendizagem de linguagens.

1 Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), *campus Avaré* (SP), Brasil; ecfandriati@gmail.com; <https://orcid.org/0000-0003-3884-3196>.

JUSTIFICATIVA

Trabalhar com a formação docente é um desafio que exige diferentes estratégias, sensibilidade, conhecimento científico e pedagógico, entre outras habilidades e competências. A ideia do projeto em pauta surgiu no ano de 2020, quando a pandemia impediu o ensino presencial. Diante da divulgação do edital para o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica e Tecnológica do IFSP (PIBIFSP), senti a necessidade de submeter um projeto que auxiliasse na habilidade de leitura e interpretação das linguagens e que simultaneamente contemplasse uma temática concernente às relações étnico-raciais e afins. O trabalho com a habilidade de leitura tem se tornado um árduo desafio para o docente da área de Letras, e o combate ao racismo estrutural por meio da educação é de incontestável relevância para o ensino-aprendizagem desde os anos iniciais. Assim, temos a principal justificativa para o projeto.

O referido programa de iniciação científica dá direito a uma bolsa de estudos ao discente pesquisador sob a orientação do proponente do projeto e este pode selecionar o discente participante, de acordo com o perfil esperado. Uma discente, negra, matriculada no curso de Letras na época, foi a selecionada para dar início aos trabalhos no ano de 2021. A escolha da discente ocorreu pelo fato de ela ter relatado episódios em que sofrera preconceito racial, e o intuito foi auxiliá-la na superação desse trauma e no combate ao racismo por meio da educação, enfatizando o valor e a importância da raça negra para a sociedade, bem como todas as lutas vencidas no decorrer dos séculos. Nesse sentido, Gomes (2002, p. 44) atesta que “estes embates podem expressar sentimento de rejeição, aceitação, ressignificação e, até mesmo, de negação ao pertencimento étnico/racial”. Dada a importância do tema, não era suficiente o trabalho com apenas uma aluna. Assim, vi a possibilidade de adequar o projeto para uma pesquisa aplicada cujo desenvolvimento ocorreria concomitantemente à replicação dessas atividades no âmbito do ensino, mais especificamente na disciplina de Semiótica do curso de Letras. A teoria da semiótica integra a Base Nacional Comum Curricular e é grande aliada para subsidiar o processo de ensino-aprendizagem de leitura das mais diversas linguagens. E este é o segundo ponto que justificou a proposta: o desdobramento da iniciação à pesquisa para o âmbito do ensino.

No que diz respeito à escolha do gênero textual para realização e aplicabilidade na pesquisa e no ensino, foi selecionado o filme *Felicidade por um fio*. O sentido engendrado por um filme não é diferente daquele gerado por um romance. O que difere uma obra da outra é apenas o modo de exteriorizar a significação. Existe uma combinação de “diversos elementos como cenografia, figurino, diálogos, [...] sons. Ao traçar esses elementos em uma composição, o filme adquire uma forma” (Santos, 2011, p. 1). Assim, uma linguagem multissemiótica e repleta de coletividade e sincretismo é concebida: a linguagem do texto verbo-audiovisual. A forma de comunicar do cinema não consiste somente no que é mostrado, mas sobretudo naquilo que é sugerido: “A relação entre mente e as cenas filmadas adquire uma perspectiva interessante à luz de um processo mental [...], a saber, a sugestão” (Munsterberg, 2003, p. 43).

Segundo Martin (2003, p. 16), “o cinema é uma linguagem de imagens, com seu vocabulário, sua sintaxe, [...] sua gramática” e, com isso, o filme, por meio de seus interpretantes que concretizam o signo cinematográfico, está suscetível a essa recriação, e as interpretações são tantas quantos os intérpretes. Mesmo porque, de acordo com Francisco (2021), as imagens reproduzidas em um gênero fílmico podem levar o espectador às mais diversas emoções e reflexões, o que pode fomentar e instigar ações de combate ao preconceito racial.

O filme escolhido exhibe, desde sua apresentação, signos indiciais da temática referente à Consciência Negra, promovendo a participação do espectador nas inferências e deduções sobre o que está por vir. O enredo, dividido em quatro fases da vida da protagonista, surpreende e obriga a mente a renovar as hipóteses. O filme permite exaltar a representatividade no âmbito da temática transversal em pauta, desde a ambiguidade semântica/metafórica aplicada no próprio título – *Felicidade por um fio*. Conta a história de Violet Jones (Sanaa Lathan), uma publicitária bem-sucedida que enxerga sua vida como perfeita. Ela tem, em sua perspectiva, um excelente namorado e uma rotina organizada para conseguir estar sempre impecável em sua aparência física. Após uma desilusão amorosa, ela resolve remodelar seu visual tentando encontrar o caminho de sua verdadeira identidade. A aceitação de seu cabelo está intrinsecamente ligada à sua reconstrução como mulher, livrando-se de traumas que a seguiam desde a infância e se posicionando acima da opinião alheia.

As temáticas africana e afro-brasileira têm fomentado pesquisas e discussões também no âmbito acadêmico, e um dos motivos reside na promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 9.394 (Brasil, 1996), e na inclusão do artigo 26-A, com a vigência da Lei n. 10.639 (Brasil, 2003), que determina a obrigatoriedade de estudos da história e cultura afro-brasileira nas escolas de ensino fundamental e médio em todo o território nacional. Estudos sobre esse tema deixam entrever os conflitos e lutas surgidos e mantidos no Brasil desde o início de sua colonização e, principalmente, desde o princípio do processo de escravidão. Com isso, o Estado sinaliza caminhos a serem trilhados com o objetivo de:

[...] oferecer o direito de ingresso, permanência e sucesso na vida escolar e a valorização do patrimônio histórico-cultural afro-brasileiro. O objetivo é promover a alteração positiva na realidade vivenciada pela população negra e trilhar o rumo para uma sociedade democrática, justa e igualitária, a fim de reverter os efeitos danosos sofridos durante séculos, provocados pelo trabalho compulsório, submissão e a opressão causada pelo preconceito racial e discriminação social (Felipe; Teruya, 2007, p. 113).

Pode-se dizer que a Lei n. 10.639 (Brasil, 2003) é proveniente, também, da força dos movimentos sociais negros, que, por vários e longos anos, buscam esse olhar valorativo. A partir da referida lei, novas perspectivas para a temática foram enaltecidas, tornando as discussões mais intensas e gerando políticas que procuram propiciar a igualdade das relações étnico-raciais. As mudanças solicitadas desafiam, diretamente, a formação inicial docente, o papel das instituições de ensino superior, a imprescindibilidade da reformulação de

currículos e, por fim, apresentam à comunidade as contribuições das distintas culturas e etnias de formação do povo brasileiro. A seleção do filme em questão também vai ao encontro dos objetivos dessa proposta, à luz da teoria semiótica de Peirce, uma vez que existe um diálogo entre os fragmentos sógnicos (planos filmicos), sua organização e a mente do espectador. Portanto justifica-se a proposta de forma geral, uma vez que ela possibilitou, por meio da pesquisa aplicada, o trabalho – no âmbito da formação docente – com o ensino de leitura relacionado à temática concernente ao racismo e, ainda, com subsídios de uma teoria prevista em documentos-base da educação.

CONTEXTO EM QUE A EXPERIÊNCIA ESTÁ INSERIDA

Conforme mencionado, a experiência em pauta nasceu de uma proposta de iniciação científica (Anexo VI) e se desdobrou para o contexto da formação inicial de professores de Língua Portuguesa e Literatura. Está inserida no contexto da Licenciatura em Letras – Português/ Espanhol do IFSP, *campus* Avaré. O curso é ofertado presencialmente, mas o projeto foi desenvolvido no ano de 2021, quando nos encontrávamos em ensino remoto, devido à pandemia ocasionada pelo covid-19. O curso conta com aproximadamente 140 alunos e o início da oferta ocorreu em 2017. O componente curricular que inspirou a realização do projeto foi a semiótica, mais especificamente a de linha norte-americana, cunhada por Charles Sanders Peirce. Dentre as contribuições do autor, deu-se enfoque à teoria dos signos, que possibilita aperfeiçoar o processo de leitura e interpretação das mais diversas linguagens. Francisco e Scoparo (2020, p. 76) asseveram que “as linguagens às quais somos expostos no cotidiano trazem a necessidade da compreensão dos signos a nossa volta”, e a semiótica é uma grande aliada nesse processo de interpretabilidade, principalmente no contexto da educação básica, no qual nos deparamos com tantas dificuldades de leitura e compreensão de textos. Sobre a concepção do signo, Peirce (2005, p. 46) declara que “é aquilo que, sob certo aspecto ou modo, representa algo para alguém”, e a representatividade do signo-filme com referência à temática do racismo e seus desdobramentos foi a escolha que possibilitou o sucesso do projeto.

Ao identificarmos a ação dos signos presentes no texto cinematográfico podemos vislumbrar inúmeras práticas inovadoras, exitosas e restauradoras no contexto educacional. Além disso, a temática concernente às relações étnico-raciais escolhida para o projeto abre espaço para fomentar, no contexto educacional, “a importância da consciência negra contra a discriminação racial em favor da inserção pessoal, cultural e social da população afrodescendente” (Francisco; Scoparo, 2020, p. 77). Sabemos que a desigualdade racial e a violência focada em pessoas da raça negra ainda perseveram na sociedade mundial. É papel dos educadores, perante seus alunos, desconstruir o racismo, o preconceito e a discriminação, para promover no educando o respeito ao outro e aos direitos humanos, sem preconceito de nenhuma natureza, como propõe a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017). Embora a execução do projeto tenha ocorrido durante o ano letivo de 2021, as ações reverberam até o presente momento por meio da continuidade das práticas vislumbradas e dos desdobramentos para outros

componentes curriculares do curso, tais como Semântica, Pragmática e Análise do Discurso, ministradas pela proponente do projeto.

No que diz respeito a esses componentes, quando lidamos com temáticas concernentes ao racismo e afins, lidamos também com pressupostos do significado (estudos semânticos), investigamos a linguagem considerando a influência do contexto comunicacional (estudos pragmáticos) e olhamos para o uso das línguas naturais, em especial o modo como ocorrem as construções ideológicas em um texto, seja ele oral ou escrito (estudos discursivos). Porém, para não ultrapassar os limites deste texto, será dado enfoque às atividades de Semiótica.

As ações foram tão bem recebidas pelos alunos que se desdobraram para outro contexto: o Pibid, que estava sendo realizado no âmbito do curso, sob a coordenação da docente formadora proponente do projeto. Assim como as aulas regulares, o programa foi desenvolvido de forma remota e as atividades eram planejadas, discutidas e aplicadas por meio de reuniões *on-line*. O programa contou com 20 alunos do curso, sendo 16 bolsistas e 4 voluntários, atendendo duas escolas estaduais de maior vulnerabilidade na cidade de Avaré – a Escola Estadual Erucci Paulucci e a Escola Estadual Professor João Teixeira de Araújo. Por meio de práticas desenvolvidas durante o projeto, os participantes do Pibid criaram atividades com a temática do racismo, Consciência Negra e afins para serem aplicadas nas escolas em que atuavam sob a supervisão das docentes responsáveis pelas turmas. Essas atividades foram elaboradas com outros *corpora* de análise e gêneros textuais, como tirinhas, charges, imagens, entre outros. Entre as atividades elaboradas por participantes do Pibid e demais alunos, também contamos com sequências didáticas (Anexo III).

Em resumo, o contexto de realização da experiência foi o curso de Letras e o componente curricular foco foi o de Semiótica. Nesse componente havia aproximadamente 30 alunos matriculados, mas as atividades foram estendidas para o programa de iniciação à docência, o que envolveu maior número de alunos e mais duas escolas. Cabe esclarecer que, entre os alunos participantes do Pibid, nem todos estavam matriculados no componente de Semiótica. A duração da experiência foi de um semestre letivo, durante a oferta da disciplina de Semiótica, porém as atividades continuaram com a aluna bolsista no segundo semestre e essa prática vem sendo replicada e aperfeiçoada desde então.

OBJETIVOS

Objetivo geral

Abordar a temática da Consciência Negra por meio da teoria dos signos, vislumbrando práticas inovadoras e exitosas para a formação do docente da área de Letras.

Objetivos específicos

1. promover maior apropriação e conscientização sobre a temática concernente ao racismo, à Consciência Negra e afins;

2. possibilitar o conhecimento da linguagem cinematográfica como forma de abordagem a atividades relacionadas à leitura e interpretação de textos multissemióticos;
3. facilitar a aplicação da Lei n. 10.639 (Brasil, 2003) no contexto da licenciatura e educação básica;
4. aprofundar o conhecimento da teoria dos signos, a fim de melhor compreender o processo da interpretabilidade das mais diversas mensagens;
5. atender aos pressupostos da Base Nacional Comum Curricular no que diz respeito ao trabalho com a semiótica;
6. articular teoria e prática por meio de transposições didáticas;
7. entender a semiose presente no filme *Felicidade por um fio* como um apelo quanto ao combate ao racismo estrutural.

CONTEÚDOS CURRICULARES PRIORIZADOS

Os conteúdos curriculares priorizados no projeto em pauta integram o projeto político-pedagógico do curso de Letras – Português/Espanhol ofertado pelo IFSP, *campus Avaré*. O documento passou por duas atualizações e uma reformulação desde o início de sua oferta (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo – IFSP, 2017). Nas atualizações da ementa de semiótica buscamos trazer conteúdos que contemplassem atividades de leitura e interpretação das mais diversas linguagens por meio da teoria dos signos. Já na reformulação ampliamos a referida ementa para atender à aplicação da teoria. Hoje, intitulado *Semiótica e Ensino-Aprendizagem*, o componente curricular ultrapassa os limites da teoria e da pesquisa, contemplando também a aplicabilidade da semiótica no contexto da educação básica. Nesse sentido, os conteúdos trabalhados prioritariamente são:

- conceito de semiótica;
- processos de comunicação e produção de sentido por meio da semiótica;
- contribuições da semiótica peirciana aplicada para o processo de ensino-aprendizagem de linguagens em diferentes níveis de ensino;
- colaboração da referida teoria para a formação docente no que se refere às abordagens a habilidades comunicativas presentes na nova BNCC;
- relação da teoria dos signos em abordagens a temas transversais;
- percepção e análise de distintas linguagens a partir dos conceitos da semiótica.

As linguagens estão presentes em exatamente todos os contextos da comunicação. Ter habilidade na interpretação dos signos que nos remetem às mais diversas mensagens é uma necessidade. Ademais, saber utilizar os signos/mensagens corretamente nas variadas circunstâncias pode ser questão de sobrevivência. Como já mencionado, de acordo com Peirce, um signo é tudo aquilo que representa algo para alguém em determinado contexto. Linguagem é comunicação, e já na década de 1970, Umberto Eco (1970) asseverava que não há cultura sem

a comunicação, uma vez que processos comunicacionais só funcionam como tal porque são, de forma inseparável, processos de signos. De acordo com Santaella (2018), a semiótica está longe de ser simplesmente uma ciência a mais a ser estudada em alguns cursos que abordam em específico a linguagem e a comunicação, mas sim um “campo de conhecimento que nos ajuda a compreender melhor o mundo ao nosso redor” (p. 14).

Porém, por ser uma teoria bastante abstrata, a semiótica nos concede mapear o âmbito das linguagens nas diversas perspectivas gerais que as instituem. Para aplicá-la é imprescindível um diálogo com teorias específicas dos processos sócio-culturais. Por exemplo, para uma análise semiótica de um filme é necessário um diálogo com teorias específicas dos estudos do cinema, uma vez que “os textos criados pelos meios de comunicação são produtos de linguagens e, por conseguinte, podem ser examinados pelas teorias linguísticas e semióticas” (Fiorin, 2004, p. 14).

No que diz respeito aos conteúdos curriculares priorizados para o trabalho com os alunos da educação básica, demos enfoque às habilidades previstas na BNCC (Brasil, 2017), sendo:

- Leitura – Reconstrução da textualidade e compreensão dos efeitos de sentidos provocados pelos usos de recursos linguísticos e multisemióticos (p. 93).
- Leitura – Estratégia de leitura: apreender os sentidos globais do texto (p. 140).
- Leitura – Estratégias e procedimentos de leitura / Relação do verbal com outras semióticas / Procedimentos e gêneros de apoio à compreensão (p. 150).
- Leitura – Efeitos de sentido / Exploração da multisemiótica (p. 167).
- Oralidade – Participação em discussões orais de temas controversos de interesse da turma e/ou de relevância social (p. 144).

Foram enfatizados os conteúdos previstos nos anos finais do ensino fundamental, uma vez que é para esse público, *a priori*, que estamos preparando os licenciandos, e são os conteúdos da Base Nacional que encaminharão as habilidades para o ensino médio. De acordo com o documento em pauta, é no período dos anos finais do ensino fundamental que é possibilitada a participação do alunado com maior criticidade em situações de comunicação diversificadas. Existe, nessa fase, a interação com um número de interlocutores cada vez mais vasto, tanto no contexto social quanto no escolar, no qual o número de professores responsáveis pelos componentes curriculares é ampliado. Além disso, segundo o documento:

No componente Língua Portuguesa, amplia-se o contato dos estudantes com gêneros textuais relacionados a vários campos de atuação e a várias disciplinas, partindo-se de práticas de linguagem já vivenciadas pelos jovens para a ampliação dessas práticas, em direção a novas experiências (Brasil, 2017, p. 71).

Logo, a articulação dos conteúdos previstos para o componente Semiótica da licenciatura em Letras e os conteúdos pensados para os anos finais da educação básica possibilitaram a realização da experiência, abordando, ainda, uma temática de incontestável relevância,

que é a que se refere ao racismo estrutural. A continuação das ações na prática docente, bem como o desdobramento para outros contextos, âmbitos e componentes, corrobora a importância da realização do projeto e lança luz sobre a formação docente.

PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS

Um dos grandes desafios da formação docente, seja ela inicial ou continuada, é a integração e articulação entre teoria e prática. Assim, uma das metas almejadas durante a execução do projeto foi trazer a possibilidade de os participantes (docentes em formação) conseguirem atuar em sala de aula aplicando a teoria da semiótica articulada a temas transversais, em especial ao que concerne ao preconceito racial. Ainda, realizar tais práticas por meio de transposições didáticas, isto é, abordando o assunto com uma linguagem que atingisse o alunado da educação básica.

Para tanto, foram vislumbradas determinadas práticas, haja vista o que prevê a própria estrutura curricular do curso. A grade curricular do curso de Letras com habilitação em Português e Espanhol do IFSP, *campus Avaré*, conta com 400 horas de Práticas como Componentes Curriculares (PCC) até a integralização da carga horária dessa licenciatura. Tais horas de prática não só atendem às diretrizes e legislação vigentes para os cursos de licenciatura, como também levam o docente em formação a vivenciar a aplicação da teoria e assim estar mais próximo à realidade de sala de aula. O tempo destinado às práticas está distribuído entre os 8 semestres do curso e entre todos os componentes curriculares. Preveem-se atividades de prática de sala de aula tais como seminários, microaulas, elaboração de material didáticos, elaboração de planos de aulas, análise de livros didáticos da educação básica, entre outras. Cabe salientar que as horas de PCC são realizadas desde o primeiro semestre do curso e não integram as 400 horas de estágio supervisionado obrigatório.

Como mencionado, quando o projeto iniciou estávamos em ensino remoto e todo tipo de material usado foi disponibilizado de forma digital por meio de plataformas oficiais (Moodle), bem como de meios não formais (grupos de aplicativos de mensagens). A fim de concretizar um projeto que inicialmente se configurou como iniciação científica e se desdobrou para o âmbito do ensino na sala de aula de licenciatura com vistas à articulação entre teoria e prática, foram adotados os seguintes procedimentos metodológicos:

1. Apropriação de teorias e legislação

Em um primeiro momento, foram indicadas leituras de teóricos da semiótica, em especial Charles Sanders Peirce, no que diz respeito à teoria dos signos, mais especificamente os capítulos 3 e 4 da obra *Semiótica* (2005). Haja vista a linguagem científica do autor, a fim de facilitar a leitura e comparar maneiras diferentes de apresentar o mesmo assunto, foi indicada também a leitura do capítulo 4 da obra *Teoria geral dos signos: semiose e autogeração* (Santaella, 2005). Seguidora da teoria de Peirce, a autora apresenta uma linguagem mais simplificada.

Ainda sobre a teoria da semiótica, houve a indicação de leitura dos capítulos 1 e 2 da obra *Semiótica aplicada* (Santaella, 2018). Tais capítulos trazem as bases teóricas e o percurso para a aplicação da teoria.

Considerando a temática trabalhada durante o projeto, doravante relações étnico-raciais, os alunos também precisaram fazer a leitura atenta da Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, a qual altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “história e cultura afro-brasileira”. Ademais, realizaram a leitura das Diretrizes Curriculares Nacionais (Brasil, 2004) para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. A razão da indicação dessas leituras foi a apropriação de conhecimentos da legislação, bem como a importância da temática para a formação docente.

Por fim, os discentes tiveram de ler alguns trechos de Martin (2003), no que diz respeito à linguagem cinematográfica – uma vez que o *corpus* de análises e discussões foi o filme *Felicidade por um fio* –, e, para aperfeiçoar os conhecimentos concernentes ao racismo, o texto de Gomes (2002): “Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural?” As leituras foram obrigatórias, e considerações, reflexões e dúvidas eram debatidas nos encontros *on-line*.

Durante os debates, os alunos se mostraram muito interessados nos assuntos abordados e vislumbraram aplicações da teoria semiótica articuladas ao racismo por meio de diversos gêneros. Ademais, ficaram surpresos com o conhecimento adquirido acerca da linguagem cinematográfica, uma vez que não tinham noção de que um simples enquadramento de cena ou ângulo da câmera de filmagem pudesse gerar tanta significação. A partir das leituras e debates, atendemos aos objetivos específicos de números 1, 2, 3, 4 e 7 acima informados.

2. Teoria na prática

Na sequência do projeto, a tarefa foi elaborar, em grupos, um seminário que trouxesse o uso da semiótica aplicada para a educação básica. Nessa aplicação foi pedido que, preferencialmente, fossem trazidos trechos do filme *Felicidade por um fio* que contemplassem atividades concernentes ao racismo estrutural direcionadas aos anos finais da educação básica. Veiga (2006, p. 26) assevera que o desenvolvimento do ensino “por meio de seminários, além de exigir o compromisso do professor com a produção do conhecimento, oportuniza o envolvimento dos alunos no processo, para que desempenhem o papel de protagonistas”. Como o ensino remoto exigia muito mais do professor no quesito de manter a interação entre os discentes de forma *on-line*, a aplicação do seminário foi uma das formas de manter a socialização de ideias e discussões. As orientações para a elaboração dos trabalhos foram postadas na plataforma Moodle (Anexo I) e continham as seguintes informações:

Após ter assistido ao filme Felicidade por um fio e ter realizado as leituras e discussões dos textos teóricos e legislação, elabore, em grupos (3 a 4 alunos), um seminário que apresente:

- uma das tricotomias peircianas (deve haver os conceitos dos signos e sua aplicabilidade);
 - um recorte de cena do filme Felicidade por um fio e a análise semiótica, contemplando a temática do racismo estrutural;
 - uma possibilidade de atividade de leitura e/ou interpretação de texto, tendo como público-alvo os anos finais do ensino fundamental. Esta deve contemplar a semiótica aplicada, por meio de uma transposição didática e também abordar a temática concernente às relações étnico-raciais.
- A apresentação deve ter a duração de 20 a 30 minutos e os demais grupos, além de assistir às apresentações, deverão lançar uma pergunta, uma observação, uma reflexão e/ou uma sugestão acerca do que foi apresentado.

Essas diretrizes foram pensadas como forma de fomentar a participação de todos os alunos e a preocupação em trazer teoria, prática e abordagem ao tema-chave do projeto: o racismo estrutural. Fragmentos de uma das apresentações podem ser visualizadas no Anexo II. Com essa atividade, além do objetivo geral, atendemos os objetivos específicos de número 5 e 6. Cabe mencionar que, antes da elaboração e apresentação dos seminários, houve momentos de aulas expositivas e dialogadas nas quais mostrei possibilidades de análise semiótica contemplando uma cena do filme e a temática relacionada ao preconceito racial. Considerei importante essa ação para transmitir maior segurança aos alunos e fazê-los vislumbrar outras possibilidades.

3. Elaboração de material didático

Para finalizar as atividades do projeto, foi proposto aos alunos que, em grupos (de preferência os mesmos dos seminários), elaborassem uma sequência didática com enfoque nos anos finais do ensino fundamental (Anexo III). Durante as apresentações dos seminários foram diagnosticadas algumas falhas na transposição didática – o que é muito natural, considerando a maturidade dos licenciandos e a falta de experiência em sala de aula. Portanto a elaboração de uma sequência didática foi uma estratégia para fazê-los refletir sobre cada passo da atividade e sua aplicabilidade, considerando o público-alvo em pauta.

As sequências didáticas podem ser definidas como um “conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”, com o objetivo de “dar acesso aos alunos a práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis” (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004, p. 97-98). As diretrizes para a elaboração dessa atividade foram pautadas nos pressupostos teórico-metodológicos desses autores e postadas no Moodle. As orientações para a elaboração foram:

- Façam leitura do texto de Dolz, Noverraz e Schneuwly, 2004 (p. 95-128).
- Observem e analisem o exemplo de sequência didática pronta, disponível na plataforma.
- Elaborem uma sequência didática de até três aulas de 50 minutos que articule a aplicação da teoria semiótica e as relações étnico-raciais.
- Diferentemente da atividade anterior, o gênero textual não precisa ser o filme Felicidade por um fio. Pode ser uma tirinha, um curta-metragem, uma imagem. Preferencialmente um texto multisemiótico.

– Preocupem-se em atender a transposição didática. Lembrem-se de que a linguagem deve atingir alunos com a faixa etária concernentes aos anos finais do ensino fundamental.

– Os elementos básicos de sua sequência didática devem contemplar: Componente curricular, identificação do docente e turma (série/ano); Tema que será abordado; Listagem dos conteúdos (conceituais, procedimentais e atitudinais); Habilidades trabalhadas previstas na BNCC; Tempo de duração da sequência (em número de aulas); Forma de organização da turma (grupos, duplas, trios, etc.); Descrição das aulas considerando os elementos básicos de introdução, desenvolvimento e conclusão; Finalização da sequência didática; referências bibliográficas.

– Obs: Com a anuência dos autores das sequências didáticas, elas poderão ser publicadas e/ou disponibilizadas a docentes da educação básica para utilização em sala de aula.

Como conclusão das atividades, foi feita uma roda de conversa para discussões sobre o desenvolvimento das ações descritas e seu impacto para a formação inicial docente, cenário em que se encontravam os licenciandos. Por causa de todas as dificuldades para a realização e desenvolvimento do projeto, devido ao ensino remoto, as reuniões com a discente bolsista e a replicação para as atividades de ensino ocorriam na modalidade *on-line* e as atividades eram postadas na plataforma Moodle.

Cabe esclarecer que a aluna bolsista participava como observadora em diversas ações aplicadas aos colegas para fundamentar sua pesquisa. A discente já cursara o componente e estava no último ano do curso. Vale salientar que, após a finalização do projeto, ela foi selecionada para atuar como assistente de Língua Portuguesa na Espanha por meio do edital do Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Conif) em parceria com a embaixada da Espanha (Anexo V). A participação dela no projeto, bem como em outras atividades do curso, foi fundamental para essa vitória. Ademais, essa conquista corroborou a importância, a capacidade, a competência e a superação de uma mulher negra que, por vezes, se sentira inferior por ter sofrido episódios de preconceito racial.

Por fim, as atividades descritas foram assim distribuídas no decorrer do semestre: fevereiro e março – leituras e discussões; abril – aulas expositivas e dialogadas; maio – seminários; junho – elaboração de sequências didáticas; início de julho – roda de conversa e reflexões acerca dos impactos; agosto a novembro – continuação do projeto de iniciação científica com a discente bolsista.

Após a aplicação desta experiência, podemos dizer que atividades como essas inspiram os alunos a buscarem possibilidades inovadoras e exitosas para sua atuação como docente em contínua formação. É essencial adotar práticas alternativas para ensino das mais diversas linguagens em nosso entorno, com o intuito de possibilitar ao discente o domínio da leitura e da escrita, levando ao aperfeiçoamento da capacidade de utilizar a língua(gem) nas mais diversas situações.

AVALIAÇÃO DO PROCESSO E DOS RESULTADOS DE APRENDIZAGEM DOS LICENCIANDOS

Como mencionado, o projeto aqui descrito foi aplicado no componente curricular de Semiótica ofertado no terceiro semestre do curso de Licenciatura em Letras do IFSP – Avaré. Como as atividades foram realizadas ao longo de todo o semestre, a avaliação ocorreu de forma processual e formativa, considerando cada ação realizada, a participação dos alunos e a atuação em discussões, reflexões e afins. Culminou com a entrega das sequências didáticas propostas, uma vez que elas possuem um aspecto multiplicador no que tange à cessão das atividades a outros docentes da área e à possível publicação. Cada ação contou com critérios de avaliação preconcebidos e informados aos alunos com antecedência.

O primeiro momento de avaliação foi o diagnóstico sobre a apropriação de conhecimentos por meio das leituras obrigatórias indicadas. Atividade fundamental para o desenvolvimento das demais ações, com ela foi possível avaliar o cumprimento das leituras por meio das reuniões *on-line*, nas quais utilizei os textos para aplicar metodologias ativas de leitura, tais como “painel integrado” e reflexões acerca de trechos dos textos. Durante a aplicação da metodologia denominada painel integrado, cada aluno ou grupo de alunos ficava responsável por apresentar brevemente determinado trecho do texto, e ao final todos podiam conhecer o texto comentado em sua totalidade.

Cabe salientar que a leitura prévia era obrigatória, e essa metodologia teve o objetivo de fixar o conteúdo. Em um segundo momento, os grupos eram convidados a trazer pontos do texto que mais haviam chamado a atenção ou que houvessem causado dúvidas. Assim, discutíamos pontos relevantes na perspectiva dos discentes e eu trazia alguns trechos que considerava indispensáveis para o desenvolvimento das demais atividades. Os elementos considerados para avaliação quanto à leitura foram:

- exposição sobre o entendimento do texto;
- participação nas discussões;
- abordagem de considerações, reflexões e dúvidas acerca do conteúdo lido.

O segundo momento de avaliação contemplou o desenvolvimento do seminário; os elementos que configuraram os critérios avaliativos foram:

- abordagem da teoria semiótica;
- utilização da semiótica aplicada a exemplos, considerando cenas do filme *Felicidade por um fio*;
- articulação da teoria com a temática referente às relações étnico-raciais;
- transposição didática, considerando o público-alvo (anos finais do ensino fundamental);
- integração entre os membros do grupo, denotada por uma apresentação articulada e não fragmentada;
- atendimento ao tempo disponível para apresentação;
- participação dos demais grupos durante as apresentações e debates pós-seminários.

A partir desses critérios e das observações quanto à realização dos seminários foi possível diagnosticar a falta de maturidade no que se refere à adequação das atividades para a educação básica. Vários alunos mostravam dificuldade em traduzir de forma intralingual conteúdos teóricos e científicos para uma linguagem mais acessível aos estudantes de nível de escolaridade em pauta. Da mesma forma, a articulação da teoria com a temática referente ao racismo estrutural foi outro desafio enfrentado por eles. Nesse sentido, trazer a sequência didática como outra forma de avaliação foi uma maneira de tentar auxiliá-los nesse processo.

O terceiro e último momento de avaliação ocorreu com a apreciação das sequências didáticas. Como os alunos já estavam cientes do que poderiam melhorar, principalmente na transposição didática, eles mesmos já foram se direcionando e tirando dúvidas no decorrer da elaboração do material. Assim os pilares para a avaliação dessa atividade foram:

- utilização adequada da linguagem, tanto da língua padrão quanto daquela voltada para a educação básica;
- fluidez da sequência didática em todas as aulas apresentadas nos materiais, contemplando introdução, desenvolvimento e conclusão;
- adequação ao público-alvo quanto ao gênero textual utilizado para a sequência didática;
- conhecimento evidente sobre o conteúdo proposto no material elaborado;
- utilização de recursos para a sequência (vídeos, textos imagéticos e pluricódigos);
- abordagem coerente da temática relacionada às questões étnico-raciais, tanto nos textos quanto nas atividades propostas no material;
- coerência do tempo previsto para as atividades com o tempo real da sala de aula, mesmo que de forma aproximada (considerando a falta de experiência dos licenciandos);
- atendimento aos elementos de uma sequência didática, conforme orientações da atividade;
- evidências de que haviam lido o texto de apoio (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004).

De forma geral, podemos considerar que ocorreu uma avaliação formativa, articulando o processo avaliativo ao processo de ensino-aprendizagem. De acordo com Hadji (2001), esse tipo de avaliação tem o propósito de trazer informações ao docente de forma que este possa conduzir sua ação, como também de que o aluno “tome consciência de suas dificuldades e possa tornar-se capaz de reconhecer e corrigir seus próprios erros” (p. 20).

O processo avaliativo se concretizou por meio da intersecção das três ações realizadas: leituras e discussões; seminários; e elaboração de sequência didática. A professora formadora observou um substancial desenvolvimento dos estudantes de uma atividade para outra. A maioria deles demonstrou maior maturidade e aperfeiçoamento das ações, principalmente na fase de elaboração do material didático. Algumas das sequências didáticas foram disponibilizadas para as supervisoras do Pibid, que tiveram a liberdade de replicá-las aos colegas. Algumas das experiências foram apresentadas em forma de comunicações em eventos científicos (Anexo IV).

Uma vez que o componente curricular é ofertado nos primeiros semestres letivos, no segundo semestre seguimos com o projeto, focando a pesquisa com a aluna selecionada para o programa de iniciação científica. As ações de ensino aplicadas ao grupo renderam desdobramentos para a pesquisa e frutos para multiplicações de ações como essas em outros componentes curriculares do curso. As mesmas ações, a cada ano aperfeiçoadas, são replicadas a cada oferta do componente curricular denominado Semiótica.

AUTOAVALIAÇÃO DO PROFESSOR FORMADOR

O desenvolvimento do projeto e seus desdobramentos trouxeram muitas contribuições para meu aperfeiçoamento profissional. Além de vislumbrar a práxis executada neste projeto, tive o trabalho reconhecido por meio de convites para palestras e relatos de experiência em reuniões pedagógicas. Durante o desenvolvimento das atividades do projeto e a ampliação para o contexto Pibid, fui convidada a ministrar uma palestra para todos os outros *campi* do IFSP que, concomitantemente, realizavam o programa de iniciação à docência, bem como o programa de residência pedagógica. Para tanto, estendi o convite a uma colega, assistente pedagógica da Secretaria Estadual de Educação do Paraná, profa. dra. Tânia Scoparo, para trazer outras contribuições acerca do tema, com base em pressupostos da educação. A palestra, intitulada “Semiótica e ensino: possibilidades de abordagens às relações étnico-raciais”, ocorreu em 31 de maio de 2021 de forma remota e foi transmitida pelo canal do YouTube do IFSP, a partir das 19h30 (Anexo VII). O evento teve a duração de duas horas e contemplou os programas Pibid e Residência Pedagógica. Ademais, possibilitou-se a participação do público externo ao IFSP, sendo aberto a toda a comunidade.

Da mesma forma, também surgiu o convite para a realização da aula magna do curso de Letras da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP – *campus* Jacarezinho). A aula, intitulada “Semiótica e ensino: pressupostos da BNCC”, ocorreu em 25 de maio de 2021, no Centro de Letras, Comunicação e Artes da referida universidade. O evento realizou-se de forma remota, com transmissão pelo canal do YouTube da instituição e foi aberto ao público interno e externo (Anexo IX). Concomitantemente a esses eventos e à realização do projeto, vislumbrei a possibilidade de ampliar o projeto para um produto que auxiliasse docentes formadores e em formação na abordagem das relações étnico-raciais em sala de aula, contemplando a teoria semiótica e atendendo, simultaneamente, às diretrizes curriculares, à legislação vigente para os cursos de licenciatura e à Base Nacional Comum Curricular.

Assim nasceu a obra *Os signos educativos em Felicidade por um fio: uma abordagem às relações étnico-raciais* (Francisco; Scoparo, 2021). Mais uma vez contei com a colaboração da assistente pedagógica da Secretaria Estadual de Educação, no intuito de enriquecer as discussões no que tange à legislação e diretrizes. A obra foi lançada em 2021 pela editora Pedro e João Editores. Foram doados 10 exemplares para a Biblioteca do IFSP – *campus* Avaré e a obra foi disponibilizada gratuitamente para *download* no *site* da editora pelo *link*:

<https://pedroejoaoeditores.com.br/produto/os-signos-educativos-em-felicidade-por-um-fio-uma-abordagem-as-relacoes-etnico-raciais/> (Anexo VIII). Hoje a obra compõe a bibliografia básica da disciplina de Semiótica do curso de Letras do IFSP – *campus* Avaré e é indicada para exemplos de transposição didática para a aplicação da semiótica e do atendimento à Lei n. 10.639 na educação básica e em outros contextos educacionais.

Conforme atestamos na divulgação do livro, a principal mensagem dessa obra é a valorização da Consciência Negra atrelando o estudo dos signos (semiótica) às relações étnico-raciais e ao ensino. Trazemos essas questões por meio da análise do filme *Felicidade por um fio* (2018), com pressupostos, também, da teoria do cinema e da linguagem cinematográfica. Contribuímos, ainda, com uma proposta didática para o trabalho com a temática em sala de aula de forma transversal inovadora e exitosa, colocando exemplos de atividades que podem ser aplicadas e adaptadas a qualquer nível de ensino. Contribuições que também auxiliam no atendimento da nova BNCC, uma vez que conhecimentos de semiótica estão presentes no documento.

Tanto o ministério das palestras quanto a publicação da obra foram frutos do projeto aplicado no âmbito do curso de Letras da instituição onde atuo, atingindo um público muito maior que os alunos da licenciatura em pauta. Por meio do projeto, foi possível vislumbrar outras possibilidades de análises e transposições didáticas como docente formadora, ampliando essa perspectiva para docentes em formação. Nas atividades propostas para a disciplina de Semiótica, os discentes são orientados a aplicar a teoria na educação básica, buscando uma linguagem clara e acessível para o público-alvo. Atividades interessantíssimas são apresentadas por esses alunos, que, inclusive, as utilizam para a realização do estágio supervisionado obrigatório ou em outras oportunidades, como no programa Pibid e no contexto profissional (alunos que já atuam como docentes). Nesse sentido, vejo que o projeto ultrapassou os limites do ensino, expandindo-se também para os âmbitos da pesquisa e da extensão, além de apresentar um potencial multiplicador. Em suma, a contribuição da experiência para meu desenvolvimento profissional, como formadora de professores, reside no aperfeiçoamento da minha prática docente, vislumbrando desdobramentos e possibilidades de outros projetos. No que tange ao campo de formação docente, o projeto pôde articular a formação inicial e continuada de professores, uma vez que, respectivamente, preparou os licenciandos para a prática e contribuiu para a produção acadêmica por meio de publicações, palestras e formações. Ainda, apresenta todos esses fatores integrados na oferta de um componente curricular, cujo conhecimento está previsto nos documentos norteadores da educação, trabalhando o combate ao racismo desde a educação básica, por meio da formação docente.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- BRASIL. Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “história e cultura afro-brasileira”, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 10 jan. 2003.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana*. Brasília, DF, 2004. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-diversas/temas-interdisciplinares/diretrizes-curriculares-nacionais-para-a-educacao-das-relacoes-etnico-raciais-e-para-o-ensino-de-historia-e-cultura-afro-brasileira-e-africana>. Acesso em: 10 out. 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base nacional comum curricular: educação é a base*. Brasília, DF, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versoafinal_site.pdf. Acesso em: 30 maio 2023.
- DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução: Roxane Rojo; Gláís Sales Cordeiro. São Paulo: Mercado das Letras, 2004. p. 95-128.
- ECO, U. *Apocalípticos e integrados*. Tradução: Pérola de Carvalho. São Paulo: Perspectiva, 1970.
- FELICIDADE por um fio. Direção: Haifaa Al Mansour. Produção: Netflix. Estados Unidos, 2018. Plataforma de *streaming*.
- FELIPE, D. A.; TERUYA, T. K. O negro no pensamento educacional brasileiro na Primeira República (1889-1930). *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, SP, n. 27, p. 112-126, set. 2007.
- FIORIN, J. L. Semiótica e comunicação. *Galáxia: Revista do Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Semiótica*, n. 8, p. 13-30, jan./abr. 2004. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/galaxia/article/view/1390/869>. Acesso em: 10 out. 2023.
- FRANCISCO, E. C. *Nos bastidores do cinema: a trajetória do papel às telas no filme Primo Basílio*. Londrina, PR: Eduel, 2021.
- FRANCISCO, E. C.; SCOPARO, T. R. M. T. Semiótica, ensino e consciência negra: uma análise fílmica. *Revista Contemporânea de Educação*, Rio de Janeiro, v. 15, n. 34, p. 76-97, set./dez. 2020.
- FRANCISCO, E. C.; SCOPARO, T. R. M. T. *Os signos educativos em Felicidade por um fio: uma abordagem às relações étnico-raciais*. São Carlos, SP: Pedro e João Editores, 2021.
- GOMES, N. L. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou resignificação cultural? *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 21, p. 40-51, set./nov. 2002. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782002000300004>. Acesso em: 10 out. 2023.
- HADJI, C. *Avaliação desmistificada*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO – IFSP. *Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Letras Português e Espanhol*. Avaré, SP, 2017.
- MARTIN, M. *A linguagem cinematográfica*. São Paulo: Brasiliense, 2003.

MUNSTERBERG, H. A atenção. A memória e a imaginação. As emoções. *In: XAVIER, I. (org.). A experiência do cinema: antologia.* Rio de Janeiro: Graal, 2003. p. 36-45.

PEIRCE, C. S. *Semiótica.* 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.

SANTAELLA, L. *A teoria geral dos signos: semiose e autogeração.* São Paulo: Ática, 2005.

SANTAELLA, L. *Semiótica aplicada: publicidade, vídeo, arte, literatura, instituições.* 4. ed. São Paulo: Thomson, 2018.

SANTOS, M. M. Cinema e semiótica: a construção sógnica do discurso cinematográfico. *Revista Fronteiras: Estudos Midiáticos*, v. 13, n. 11, p. 11-19, jan./abr. 2011. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/fronteiras/article/viewFile/929/135>. Acesso em: 10 out. 2023.

VEIGA, I. P. A. (org.). *Técnicas de ensino: novos tempos, novas configurações.* Campinas, SP: Papyrus, 2006.

ANEXOS

Anexo I: Sistematização da teoria

SEMIÓTICA

[e-book Semiótica \(PEIRCE, 2005\)](#)

Fazer a leitura e anotações dos capítulos 3 e 4 da obra. Estes se referem à teoria dos signos. Levar para discussões em sala de aula

[e-book Teoria Geral dos Signos: semiose e autogeração \(SANTAELLA, 2005\)](#)

Realizar a leitura do capítulo 4 da obra Teoria Geral dos Signos: semiose e autogeração (SANTAELLA, 2005) para complementar a leitura de Peirce.

[e-book Semiótica Aplicada \(SANTAELLA, 2018\)](#)

Fazer a leitura dos capítulos 1 e 2 da obra Semiótica Aplicada (SANTAELLA, 2018)

[Legislação e contribuições científicas relacionadas ao racismo](#)

[ORIENTAÇÕES SOBRE OS SEMINÁRIOS E SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS](#)

Após ter assistido ao filme *Felicidade por fio* e ter realizadas as leituras e discussões dos textos teóricos e legislação elabore, em grupos (3 a 4 alunos) um seminário que apresente:

- Uma das tricotomias peircianas (deve haver os conceitos dos signos e sua aplicabilidade);
- Um recorte de cena do filme *Felicidade por um fio* e a análise semiótica, contemplando a temática do racismo estrutural;
- Uma possibilidade de atividade de leitura e ou interpretação de texto tendo como público-alvo os anos finais do ensino-fundamental. Esta deve contemplar a semiótica aplicada, por meio de uma transposição didática e também abordar a temática concernente às relações étnico-raciais. A apresentação deve ter a duração de 20 a 30 minutos e os demais grupos, além de assistir as apresentações deverão lançar uma pergunta, uma reflexão e/ou uma sugestão acerca do que foi apresentado.

Após ter assistido ao filme *Felicidade por fio* e ter realizadas as leituras e discussões dos textos teóricos e legislação elabore, em grupos (3 a 4 alunos) um seminário que apresente:

- Uma das tricotomias peircianas (deve haver os conceitos dos signos e sua aplicabilidade);
- Um recorte de cena do filme *Felicidade por um fio* e a análise semiótica, contemplando a temática do racismo estrutural;
- Uma possibilidade de atividade de leitura e ou interpretação de texto tendo como público-alvo os anos finais do ensino-fundamental. Esta deve contemplar a semiótica aplicada, por meio de uma transposição didática e também abordar a temática concernente às relações étnico-raciais. A apresentação deve ter a duração de 20 a 30 minutos e os demais grupos, além de assistir as apresentações deverão lançar uma pergunta, uma observação, uma reflexão e ou uma sugestão acerca do que foi apresentado.

Fonte: Materiais da experiência.

Anexo II: Slides formulados por alunos para o seminário

IMAGEM FÍLMICA:

Felicidade por um fio (2018)
Francisco & Scoparo (2021)

Semiose – signo, objeto e interpretante

[...] para que algo possa ser um signo, esse algo deve "representar", como costumamos dizer, alguma outra coisa, chamada seu objeto, apesar de ser talvez arbitrária a condição segundo a qual um signo deve ser algo distinto de seu objeto [...] (PEIRCE, 1977, p. 47).

ATIVIDADE PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA: 9º ANO

Agora que já assistimos ao filme *Felicidade por um fio* vamos discutir e escrever no caderno as seguintes questões:

- 1 - Como é chamado o gênero textual que conta a história De Violet?
- 2 - Sobre o que é a história? Justifique.
- 3 - Quais os efeitos/sentidos que a história nos traz? Justifique.
- 4 - O que você faria para combater ações de preconceito Racial?

Figura 1 - Alisada

Figura 2 - Ondulada

Figura 3 - Loira

Figura 4 - Careca

Figura 5 - Novo crescimento

Figura 6 - Encaracolada

Fonte: Materiais da experiência.

Anexo III: Trechos de uma sequência didática produzida por alunos

Sequência Didática_Andressa - x +

Arquivo | C:\Users\User\AppData\Local\Temp\RarS01a4020.10933\Sequência Didática_Andressa-Assf620111.pdf

Desanhar | Ler em voz alta

TEMA: DESIGUALDADE RACIAL
(6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL)

Andressa [REDACTED]tto¹

1. Apresentação da situação

Conversa com o professor:
A aprendizagem acontece de diferentes maneiras e quanto mais possibilidades são exploradas, melhor. Para envolver todos os alunos e desenvolver mais autonomia e coletividade, a roda de conversa é uma ótima metodologia que pode ser aplicada em todas as salas de aula. Ela é essencial para que o aluno se sinta ouvido e aceito. Neste momento, ele deve se sentir à vontade para se expressar livremente, confiando que suas ideias serão respeitadas.
Nesse sentido, sugiro a você, professor, que faça uma roda de conversa e levante questões sobre a desigualdade e o preconceito racial. Por exemplo, para o início dos trabalhos, você pode levar os alunos a discutirem questões como:

- O que é desigualdade racial?
- No Brasil, existe desigualdade e preconceito racial?
- Você acredita que o preconceito racial determina a desigualdade?
- Em que ambiente é possível perceber a desigualdade racial?

Professor: leve os alunos a refletirem sobre a desigualdade e o preconceito racial, com base nas respostas dadas por eles. Sugiro 15 minutos para a realização dessa atividade de introdução.

1.1 Entendendo o tema

O que é desigualdade racial?

A desigualdade racial é a diferença em oportunidades e condições de vida que ocorre em função da etnia de uma pessoa. Negros, índios e mestiços são exemplos de grupos que enfrentam desafios decorrentes de processos históricos de segregação.

Quando se trata da desigualdade racial, portanto, trata-se da desigualdade existente entre grupos étnicos. A desigualdade racial é o resultado de processos históricos, culturais e políticos baseados na crença da superioridade de algumas "raças". No Brasil, a escravidão é o episódio cujas consequências são mais explícitas em relação à desigualdade racial. Com a abolição da escravatura, em 1888, a população negra foi integrada à sociedade de maneira marginalizada. O preconceito contra negros ainda se mantém no imaginário de parte dos brasileiros e diariamente vemos casos de racismo no Brasil.

Condições diferentes de acesso à educação, saúde, segurança e moradia, por exemplo, são barreiras enfrentadas por negros e outras etnias minoritárias no mundo todo e em especial, nos países onde as políticas de segregação foram mais severas.

Para entender o que é desigualdade racial, assista ao vídeo "Desigualdade racial no Brasil – 2 minutos para entender!", disponível em: <https://youtu.be/ufbZkexu7E0>.

A partir da explicação sobre o que é desigualdade social e assistir aos vídeos, responda:

- Você achou justo o que aconteceu com a Raven? Por quê?
- Você considera que todas as pessoas sejam iguais, ou seja, devem ser tratadas da mesma maneira independente da cor de suas peles?
- De que forma o preconceito racial determina a desigualdade?
- Você acha que o branco tem mais privilégio do que os negros?

Professor: sugiro 30 minutos para a realização desse debate.

1.3 Análise da tirinha:

Leia a tirinha a seguir:



2. Produção final

Professor: sugiro oferecer 25 minutos de sua aula para o início da produção do texto dos alunos. Após o tempo determinado, peça aos alunos que finalizem e revisem seu texto em casa e o tragam para a próxima aula.

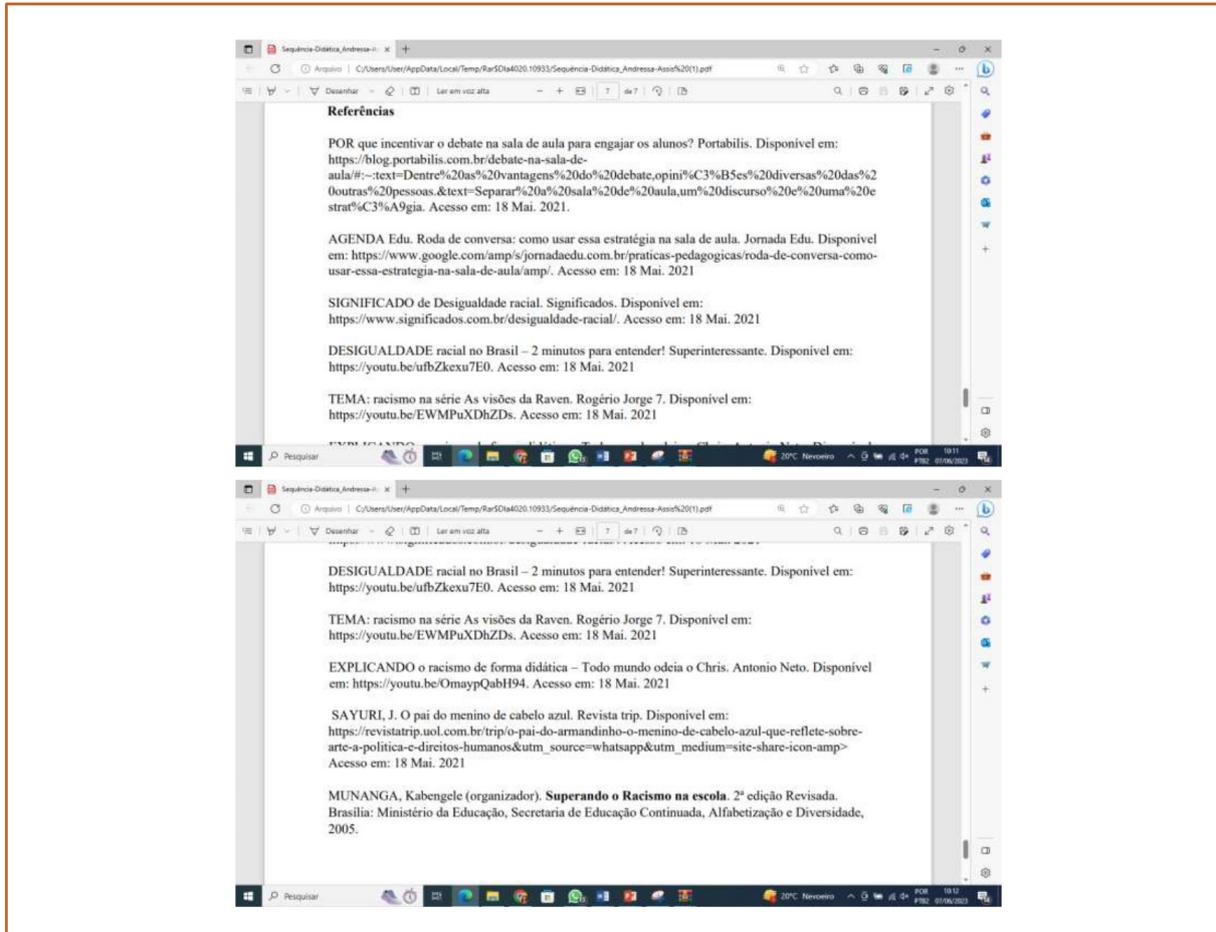
Você estudou e refletiu bastante sobre a desigualdade racial e agora chegou o momento de sua produção. Essa produção é importante para que o professor verifique o que você aprendeu até agora. Vamos lá!
Produza um texto de 1 parágrafo sobre o debate realizado em sala de aula.

- a) Escreva o que você entendeu sobre desigualdade racial.
- b) Apresente o que mais te chamou atenção no debate.
- c) Aponte as reflexões mais relevantes.
- d) Não se esqueça de deixar seu texto coeso e coerente.

3. Pesquisa

Faça uma pesquisa em jornais, revistas e/ou *websites* na internet sobre celebridades negras, brasileiras ou estrangeiras, e escolha uma.

- a) Traga o nome, uma fotografia e qual sua profissão.



Fonte: Materiais da experiência.

Anexo IV: Trabalhos orientados pela professora formadora e apresentados pelos alunos, e certificado de participação no evento

X SEMANA TECNOLÓGICA

Posso te indicar um livro?

"[...] E logo que tinha notícia da chuva, pegava o caminho de volta, animava-se de novo, como se a esperança fosse uma planta que crescesse com a chuva. E quando revia sua terra, dava graças a Deus por ser um sertanejo pobre, mas corajoso e cheio de fé. (...)"

"O Auto da Compadecida", Ariano Suassuna

Artistas DRAGOLEIRO NEGRO

"NAO TEM RACISMO NO BRASIL"

"A cada 23 minutos um negro é assassinado no Brasil"

- Dados da ONU

"Durante as agressões, um dos seguranças apoiou o joelho nas costas de João. Segundo peritos, João Alberto morreu por asfixia." - Site G1

Brasil - 1934

Brasil - 2020

YEARS A SLAVE

Carolina Maria de Jesus 1914-1977

Quarto de Despejo - Diário de Bêta

É um dos mais brilhantes escritores brasileiros e um dos poucos escritores negros. Carolina Maria é a mulher mais famosa do Brasil - não tanto a mãe de João Alberto, mas a mãe de Bêta, o filho de Carolina Maria de Jesus, que viveu no Quarto de Despejo, um dos mais pobres bairros de São Paulo.

A presença negra no acervo do MHN

28 de novembro | 15h

Após um formato virtual, o Brasil da História

INSTITUTO FE
São Paulo
Câmpus Avaré

INSTITUTO FEDERAL
São Paulo
Câmpus Avaré

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, Câmpus Avaré, certifica que

Eva Cristina Francisco

orientou o trabalho "A importância de Carolina Maria de Jesus para a Literatura Afro-Brasileira e a aplicabilidade na educação básica" durante o III Congresso Nacional de Ensino-aprendizagem de Línguas, Linguística e Literaturas - Conael e IV Jornada de Letras do IFSP - Câmpus Avaré, realizados de 27/10/2021 a 29/10/2021, totalizando 2 horas, em Avaré-SP, conforme os termos da Lei nº 11.892/2008 e das Portarias nº 3.067/2010 e nº 2.968/2015.

Fonte: Materiais da experiência.

Anexo V: Print de tela de uma das reuniões com a aluna bolsista do projeto

PÁGINA INICIAL

INSTITUTO FEDERAL São Paulo

Estude Aqui!
Trabalhe Conosco

IFSP

- Câmpus
- Reitoria
- Administração
- Planejamento e Desenvolvimento Institucional
- Ensino
- Extensão

Egressa do curso de Letras embarca para Espanha

Ex-aluna do Câmpus Avaré lecionará durante seis meses em uma escola espanhola

Publicado: Terça, 06 de Setembro de 2022, 09h51
Última atualização em Segunda, 06 de Fevereiro de 2023, 11h33
Acessos: 4741

Compartilhar 82 WhatsApp Twitter

O dia 28 de setembro promete ser um divisor de águas na vida de Natália Carolina dos Santos Prudêncio, formada em 2021 no curso de Letras Português/Espanhol no Câmpus Avaré do IFSP. Essa é a data em que ela embarca para a sua primeira experiência internacional. Ela passará seis meses na Espanha, estudando e ensinando, com todas as despesas pagas por meio de uma parceria entre o Conif e a Embaixada da Espanha.

Natália (à esquerda) durante o projeto de pesquisa "Semiótica e Consciência Negra"

"Jamais passou pela minha cabeça que eu seria uma das selecionadas pelo edital. Hoje, estou aqui ansiosa e com medo, pois será a minha primeira viagem internacional", relata a linguista que participará do Programa de Assistentes de Espanhol no Brasil, que tem como finalidade aperfeiçoar a proficiência em português e em espanhol, além das competências em aspectos socioculturais, literatura, história e geografia da Espanha e do Brasil dos estudantes dos dois países. Além do mais, o programa objetiva ainda avançar na integração dos sistemas educacionais nacionais dentro das atuais tendências econômicas e geopolíticas globais, bem como fortalecer as relações de cooperação no campo das humanidades entre as

Disponível em:

<https://www.ifsp.edu.br/component/content/article/17-ultimas-noticias/3241-egressa-do-curso-de-letras-embarca-para-espanha>

Fonte: Materiais da experiência.

Anexo VI: Certificado de orientação do projeto de iniciação científica

INSTITUTO FEDERAL São Paulo

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo

certifica que

Eva Cristina Francisco

orientou o(a) aluno(a) NATALIA CAROLINA DOS SANTOS PRUDENCIO no âmbito do **Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica e Tecnológica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (PIBIFSP)**, na pesquisa intitulada **Semiótica e Consciência Negra no filme Felicidade por um fio: possibilidades de análises e produtos**, no período entre **15/03/2021 e 30/11/2021**

Fonte: Materiais da experiência.

Anexo VII: Divulgação da palestra concedida no Pibid

VOCÊ ESTÁ AQUI: PÁGINA INICIAL



INSTITUTO FEDERAL
São Paulo

[Estude Aqui!](#)

[Trabalhe Conosco](#)

IFSP

- [Câmpus](#)
- [Reitoria](#)
- [Administração](#)
- [Planejamento e Desenvolvimento Institucional](#)
- [Ensino](#)
- [Extensão](#)
- [Pesquisa e Pós-Graduação](#)
- [Inova - Agência de Inovação](#)
- [Unidade Embrapii](#)

Palestra aborda a inserção da história afro-brasileira no ensino

Docentes discutirão, no dia 31, os caminhos para o cumprimento da Lei 10.639; acompanhe [aqui](#)

Publicado: Terça, 11 de Mai de 2021, 13h24
Última atualização em Quarta, 02 de Junho de 2021, 09h33
Acessos: 7315

[Compartilhar 4](#)
[WhatsApp](#)
[Tweeter](#)

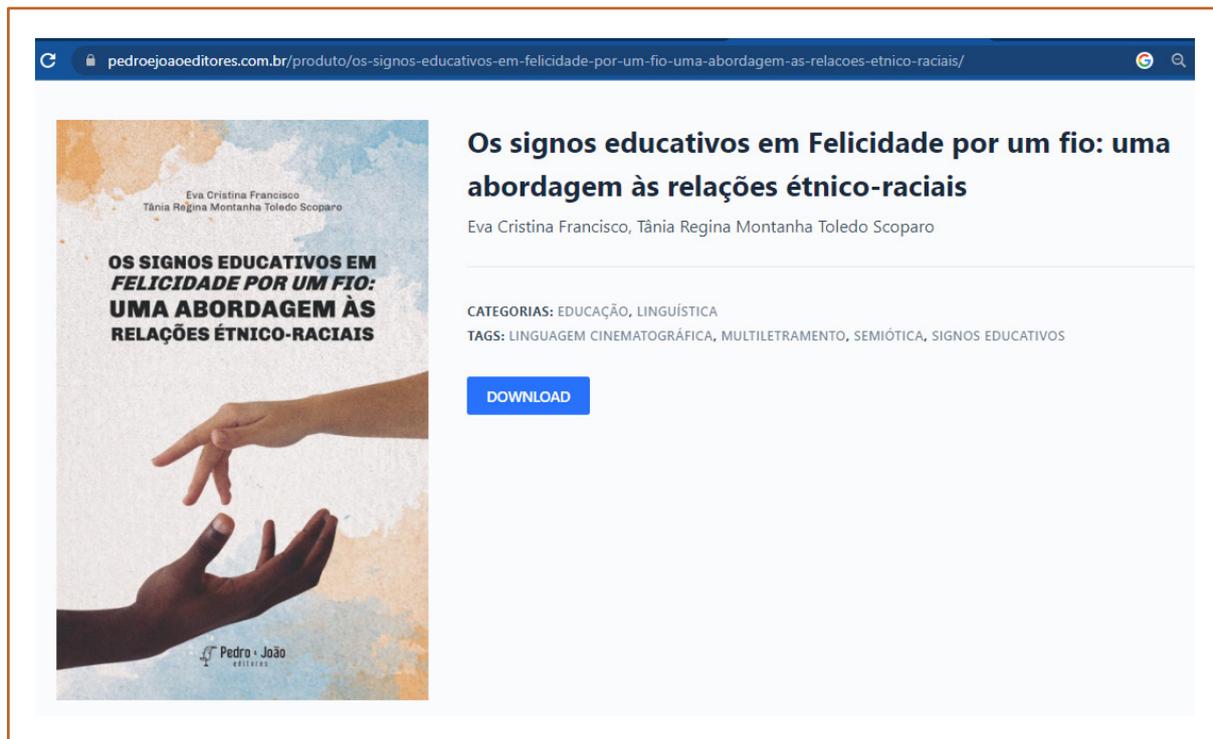
O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e o Programa de Residência Pedagógica realizam, no dia 31 de maio, às 19h30, o evento "Semiótica e ensino: possibilidades de abordagem às relações étnico-raciais".



A ação tem como objetivo apresentar e discutir caminhos para inserir a História e a Cultura Afro-brasileiras no

Fonte: Materiais da experiência.

Anexo VIII: Capa do livro *Os signos educativos em Felicidade por um fio: uma abordagem às relações étnico-raciais*



Fonte: Materiais da experiência.

Anexo IX: Divulgação aula magna na UENP



Fonte: Materiais da experiência.

2

IDENTIFICAÇÃO DA EXPERIÊNCIA FORMATIVA

Autora:	Giseli Deprá
Título da iniciativa:	História e memória: o Museu Integrado de Roraima (MIRR) como espaço de ensino e aprendizagem
Início da experiência:	2022
Instituição de ensino superior:	Universidade Estadual de Roraima (UERR)
Faculdade/Programa/Departamento/Setor:	Curso de Licenciatura em História
Curso onde a experiência foi desenvolvida:	Licenciatura em História
Vinculação da experiência:	Ensino
Disciplina/módulo/componente curricular do curso de licenciatura em que a experiência foi desenvolvida:	Prática Profissional
Natureza da disciplina:	Obrigatória
Relação com componentes curriculares da educação básica:	Linguagens: Artes Ciências Humanas: História

HISTÓRIA E MEMÓRIA: O MUSEU INTEGRADO DE RORAIMA (MIRR) COMO ESPAÇO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

RESUMO

O relato aqui apresentado descreve uma experiência educativa cuja temática foi o acervo museológico como um espaço de ensino e aprendizagem no campo da história. A atividade foi realizada no Museu Integrado de Roraima (MIRR), no período de março a dezembro de 2022 e envolveu alunos do curso de Licenciatura em História da Universidade Estadual de Roraima (UERR), no âmbito da disciplina de Prática Profissional II – Museus, Arquivos e Acervos Digitalizados. O objetivo geral dessa atividade foi incentivar o desenvolvimento de metodologias para a valorização do patrimônio histórico e cultural no contexto regional na formação de alunos do curso de Licenciatura em História. As atividades desenvolvidas nesse espaço não formal de ensino representaram um significativo instrumento na formação acadêmica, uma vez que subsidiaram os conteúdos curriculares trabalhados em sala de aula. Os resultados alcançados indicam que o contato com os materiais desse acervo, seu manuseio e a aproximação com alunos da educação básica, da educação superior e outros grupos sociais contribuíram para o entendimento acerca das diferentes formas de criar, manifestar, expandir e influenciar no contexto social e escolar. Ao final da pesquisa concluiu-se que essa experiência educativa no MIRR promoveu o incentivo a explorar as possibilidades metodológicas enriquecedoras das práticas pedagógicas e promoveram a salvaguarda da memória local.

1 Universidade Estadual de Roraima (UERR), Boa Vista (RR), Brasil, <https://orcid.org/0000-0002-3444-4721>; giselidepra@gmail.com

JUSTIFICATIVA

O acervo museológico constitui-se em guardião de uma memória coletiva (Le Goff, 2003), e, nessa perspectiva, a escolha para o desenvolvimento da atividade no MIRR justifica-se por proporcionar a compreensão e manutenção das culturas e a disseminação da memória de grupos sociais locais. O MIRR é o único museu de todo o estado de Roraima, e as atividades desenvolvidas no seu acervo assumem importância pois representaram um significativo instrumento na formação acadêmica, uma vez que se destinam a promover conhecimentos sobre preservação do patrimônio histórico e cultural do estado. O contato com os materiais existentes nesse espaço constitui possibilidades de ampliação da formação acadêmica e profissional, favorece a aprendizagem para além do espaço formal e disponibiliza múltiplos conhecimentos de cunho histórico, político e cultural.

Além de fornecer conhecimentos a diversas disciplinas do curso, atende especificamente a necessidade da disciplina de Prática Profissional II – Museus, Arquivos e Acervos Digitalizados, a qual serviu de suporte para o desenvolvimento da atividade aqui apresentada. Essa disciplina propõe conhecimentos relacionados a monumentos, documento e patrimônio histórico e cultural, assim como possibilidades do uso de museus, arquivos e acervos na pesquisa e no ensino de história. Por isso o desenvolvimento desta atividade no MIRR fornece possibilidades elementares à disciplina. Além disso, o estado de Roraima carece de trabalhos e estudos que valorizem a questão patrimonial, e é necessário aprofundar estudos/atividades que contribuam para a promoção dessa temática.

Seguindo as discussões contemporâneas, compreende-se que, além das funções de preservar, conservar, expor e pesquisar, o museu é uma instituição a serviço da sociedade e procura, por meio das ações educativas, tornar-se elemento vivo e ativo para a comunidade local. Nessa perspectiva, entende-se na presente proposta o museu como espaço de diálogo e fundamentação de práticas educativas, que envolvem a leitura de mundo sobre a preservação do patrimônio e a disseminação da memória de grupos sociais. O museu já não é entendido como espaço de contemplação, adoração e admiração pura e simplesmente, mas, ao contrário, para realizar seu potencial educativo, deve possibilitar o questionamento, a compreensão de seu caráter discursivo (Fonseca; Silva, 2007). Particularmente no caso de Roraima, o MIRR atravessa uma crise crônica de negligência e falta de recursos.

Esta experiência é importante porque subsidiou os conhecimentos adquiridos em sala de aula e atendeu às mais recentes orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018) e da Resolução n. 2/2019 do Conselho Nacional de Educação (CNE) (Brasil, 2019), que propõem para o ensino de história a identificação dos patrimônios históricos e culturais de sua cidade ou região e a discussão sobre suas razões culturais, sociais e políticas. Esses conhecimentos devem ser transversais a toda educação básica, por isso aprofundá-los ao longo da formação acadêmica é de suma importância.

Outro aspecto que justificou a realização desta experiência é que as atividades desenvolvidas a partir dos materiais disponíveis no MIRR somam-se à proposta do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Licenciatura em História da Universidade Estadual de Roraima (UERR, 2018), uma vez que ajudaram a alcançar uma formação de caráter complementar e interdisciplinar por meio de ações didático-pedagógicas. E também por pautar-se no princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão na formação do professor.

Assim, a educação histórica é muito mais que um enfoque teórico; é prática, vivência, práxis, é um caminho para os diferentes saberes sobre os conteúdos trabalhados em sala de aula, contribuindo para a busca de entendimentos acerca das diferentes formas de criar, manifestar, expandir e influenciar no contexto social e escolar. Nesse sentido, esta atividade pode incentivar os futuros professores de história a explorar a diversidade de fontes disponíveis, especialmente no acervo histórico do MIRR, o que enriqueceria suas práticas pedagógicas e promoveria a salvaguarda da memória local.

CONTEXTO EM QUE A EXPERIÊNCIA ESTÁ INSERIDA

Em meados do ano de 2022, o curso de Licenciatura em História da Universidade Estadual de Roraima (UERR) firmou uma parceria com o Museu Integrado de Roraima (MIRR), formalizada por um Convênio de Cooperação Técnica-Científica e Pedagógica. A partir disso foram discutidas propostas que integrassem a promoção da preservação das coleções do acervo museológico e também contribuíssem para a formação dos alunos. Para tanto, foi elaborado um projeto destinado a promover o acervo histórico do MIRR e ampliar as possibilidades metodológicas que envolvem questões relacionadas a patrimônio, memória e história local/regional, importantes ao desenvolvimento de práticas pedagógicas para futuros professores.

A atividade de ensino aqui relatada, portanto, é um projeto interdisciplinar de ensino vinculado ao curso de Licenciatura em História, da UERR, desenvolvido nessa parceria com o MIRR, de março a dezembro de 2022. A atividade foi coordenada por uma professora efetiva do curso que ministra a disciplina de Prática Profissional II – Museus, Arquivos e Acervos Digitalizados, que foi a base para a proposição da atividade. O trabalho contou com a participação de 36 alunos, de distintas turmas do curso, e, na medida do possível, foram desenvolvidas 4 horas de atividades semanais, durante a realização das aulas práticas e de campo ou em horário oposto às disciplinas letivas.

Ao mesmo tempo que o acervo museológico necessitava de tratamento, o curso de História carecia de novos espaços para ampliar suas atividades curriculares, como estágios e práticas. Também era necessário, para o curso, atender a uma pauta específica do PPC: a ampliação de possibilidades metodológicas para o estudo da história e patrimônio local/regional, o que era bastante desafiador porque os ambientes para pesquisa e a disponibilidade de fontes eram escassos. Por essa razão, trabalhos de conclusão de curso sobre o tema traziam, em sua maioria, apenas abordagens bibliográficas.

Não havia dúvida de que o museu poderia suprir as necessidades do curso, porém, por questões políticas, faltavam abertura, oportunidades ou iniciativas para uma aproximação entre as instituições. Somente no primeiro semestre de 2022 as atividades puderam ser oficializadas.

Havia uma grande expectativa dos alunos do curso por participar da atividade, mas, em função de outras demandas da formação, parte deles não poderia se dedicar com regularidade. Dessa forma, as exigências de cumprimento da carga horária foram muito flexíveis. Todos os 36 alunos do curso se envolveram com o projeto de alguma forma, seja participando com regularidade, seja por meio de atividades pontuais. O trabalho foi coordenado por uma professora do curso (responsável pelas disciplinas de Prática Profissional), que, com a colaboração da museóloga responsável técnica do museu, acompanhou a execução das atividades. Outros três funcionários do museu também acompanharam os alunos e o desempenho das atividades.

Todos os professores do curso, que formam um pequeno grupo de oito docentes efetivos, também colaboraram de forma direta e/ou indireta, contribuindo com discussões teóricas e atividades em sala de aula, de modo que pudessem proporcionar a interdisciplinaridade pretendida. Houve a participação *in loco* de alunos das disciplinas de Prática Profissional I, II e III, Estágio Supervisionado III e História Indígena, que tiveram a oportunidade de vivenciar experiências museológicas nas reservas técnicas do MIRR.

As atividades realizadas pelos alunos e sua dedicação contínua resultaram na organização, higienização e catalogação das peças museológicas. E, paralelamente ao conhecimento técnico adquirido com o desenvolvimento das atividades e capacitações, foram viabilizadas estratégias de democratização do conhecimento para que o museu cumprisse novamente sua função social. E de forma inédita, depois de mais de uma década fechado, o MIRR recebeu pela primeira vez a visita de escolas da rede pública de ensino. A princípio, em função das condições provisórias em que a reserva técnica se encontrava, foi organizada uma atividade piloto, que envolveu a recepção de duas turmas (aproximadamente 60 alunos) do ensino fundamental II da cidade de Boa Vista.

Também foram realizadas três exposições itinerantes, uma durante a Semana de História, na UERR; outra no Centro de Memória do Tribunal de Justiça do Estado; e outra em um *shopping* da cidade de Boa Vista durante a Semana Nacional de Ciências e Tecnologia. Nesses três momentos os alunos estiveram presentes nas etapas que envolveram desde a organização, transporte e acomodação das peças até a apresentação/explicação do material.

OBJETIVOS

A experiência educativa no MIRR almejou não só proporcionar conhecimentos aos alunos envolvidos, mas também que esses conhecimentos fossem compartilhados com a sociedade. Os acervos museológicos precisam ser conhecidos e revisitados, e deve haver sempre uma nova dinâmica quanto à apresentação e interpretação sobre as peças e coleções que os compõem.

E, na tentativa de promover novas metodologias de ensino e consecutivamente uma conexão entre museu e sociedade, os objetivos elencados para a pesquisa foram:

Objetivo geral

Incentivar o desenvolvimento de metodologias acerca da valorização do patrimônio histórico e cultural no contexto regional, e que promovam a formação de alunos do curso de Licenciatura em História.

Objetivos específicos

- aprofundar conhecimentos relacionados ao patrimônio e memória;
- conhecer as possibilidades do uso do museu e suas coleções na pesquisa e no ensino de história;
- adquirir habilidades técnicas para o manuseio e organização do acervo do MIRR;
- desenvolver atividades educativas de divulgação das coleções etnográficas e sua relação com a história local/regional;
- envolver a comunidade acadêmica, sociedade interessada e as escolas do ensino básico na preservação do patrimônio.

CONTEÚDOS CURRICULARES PRIORIZADOS

Esta atividade educativa buscou uma intercomunicação entre as disciplinas, de modo que os conteúdos curriculares envolvidos dialogaram com diferentes saberes a fim de alcançar um conhecimento plural, numa perspectiva transdisciplinar. Buscou-se agregar diferentes demandas do curso, orientadas pela proposta pedagógica e também pelas normativas vigentes que amparam a formação do professor de história para atuação na educação básica. A atividade foi pensada a partir das necessidades do curso, com a finalidade de promover o desenvolvimento do perfil profissional pretendido dos futuros egressos.

Os conteúdos curriculares dessa atividade envolveram educação patrimonial, memória e cultura local e incorporaram-se à proposta curricular do curso, uma vez que perpassaram o Núcleo de Disciplinas Específicas da Licenciatura em História (UERR, 2018). Essas disciplinas específicas têm por objetivo proporcionar a construção de conhecimentos necessários à formação histórica, possibilitando que o futuro professor domine os saberes teórico-práticos imprescindíveis ao ofício de historiador (Brasil, 2001a). Esse núcleo envolve 90% das disciplinas do curso – excetuando Estágios, Práticas e aquelas comuns a todas as licenciaturas – que intrinsecamente relacionam-se com a atividade educativa no museu.

Nesse núcleo de disciplinas específicas estão contemplados os “conteúdos histórico-históriográficos que, sob diferentes matrizes e concepções teórico-metodológicas, definem e problematizam os grandes recortes espaço-temporais”, essenciais para o desenvolvimento do senso crítico (Brasil, 2001a). A ênfase desses conteúdos é desenvolver estudos sobre o

desenvolvimento de sociedades e culturas amazônicas, brasileiras e americanas no tempo, considerando a história local em suas relações com outras sociedades em diferentes tempos históricos (UERR, 2018). E tais abordagens foram contempladas de forma integrada, tanto nas atividades em sala de aula, pelas diversas disciplinas específicas do curso, quanto nos diversos momentos que compuseram a atividade educativa no museu.

A atividade também contemplou os conteúdos do Núcleo de Práticas previstas para o curso, que se caracterizam como meio e suporte para o conjunto de competências e habilidades profissionais para atuação na educação básica e objetiva sistematizar a relação teoria-prática (UERR, 2018). As ações dessas práticas, que se conectam diretamente ao projeto aqui apresentado são: retomar, aprofundar, integrar e mobilizar os conhecimentos construídos nas diferentes disciplinas, conforme preconiza o Conselho Nacional de Educação (Brasil, 2001b). Dessa forma, a experiência no museu auxiliou o desenvolvimento das competências e habilidades previstas.

A atividade visou a desenvolver atitudes de compreensão e intervenção na realidade, a partir da análise e reflexão dos processos históricos e educativos, na perspectiva da práxis da ação educativa, articulando o saber e o fazer, numa visão holística da realidade, superando a fragmentação dos conteúdos e desenvolvendo o pensamento crítico, o compromisso social, ético e político. Os conteúdos exploraram, assim, a valorização da memória histórica e o sentido da educação patrimonial para a construção da cidadania, garantindo ao futuro professor-historiador a utilização do museu como recurso metodológico, no ensino da história, especialmente da história local/regional. Por outro lado, propiciaram a prática da educação inclusiva e diversidade sociocultural, para a construção de um ensino que promova a inclusão de temáticas relacionadas às questões de afrodescendência, gênero, sexualidade, etnia e diversidade cultural.

Os conteúdos previstos no PPC do curso, e contemplados por meio do desenvolvimento dessa atividade educativa, cumpriram a função de retomar, aprofundar, integrar e mobilizar os conhecimentos construídos nas diferentes disciplinas. O ensino de história aqui almejado buscou articulação com aquilo que o aluno vivencia, dando ênfase a uma educação cidadã, ou seja, uma história que tenha sentido e importância para uma reflexão sobre a sociedade que o cerca. Contemplaram-se, portanto, não apenas os conteúdos curriculares destinados a atividades práticas previstas no PPC do curso (UERR, 2018), como também as orientações do Parecer CNE/CP n. 9 (Brasil, 2001b).

PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS

O início das ações que envolveram a experiência educativa no MIRR foi marcado pelo anseio dos alunos e pelas urgentes demandas daquele espaço. Após a formação da equipe e explanação da proposta, os alunos tiveram contato com todos os acervos do museu a fim de se familiarizar com o espaço de trabalho. Nessa ocasião conheceram as reservas técnicas que compunham o acervo bibliográfico, documental, etnográfico e arqueológico. Muitos deles tiveram contato

pela primeira vez com materiais arqueológicos, peças de arte, materiais líticos, cerâmicos, ossos humanos e animais, restos alimentares, contas de colar (adornos), material construtivo, metal, vidros, entre outras coisas.

Como parte essencial para o desenvolvimento dos objetivos da atividade, antes de avançar para o trabalho prático era necessário conhecer a trajetória histórica do museu, para, então, compreender sua conjuntura na atualidade e também a própria importância da atividade a ser desenvolvida. Desse modo os procedimentos didáticos adotados iniciaram com a realização de aulas de campo para alunos e técnicos do MIRR a fim de elucidar e visualizar essas questões. Nessas ocasiões foi possível compreender que o Museu Integrado de Roraima, inaugurado em 13 de fevereiro de 1985, possui a importante missão de pesquisar, conservar e promover a difusão do patrimônio histórico-cultural e científico de Roraima. Ao longo de sua existência, adquiriu ricas e diversas coleções sobre a história de Roraima e das populações amazônicas.

Desde 2011 o museu estava desativado, e ao longo de mais de uma década o prédio foi abandonado, sendo grande parte das peças saqueadas e depredadas nesse intervalo. No ano de 2015 o prédio foi interditado, uma vez que a estrutura de madeira estava comprometida pela ação do tempo e de vetores como cupins. Mas, somente em 2019, as peças remanescentes foram transferidas e acomodadas em um reduzido espaço provisório, onde permanecem até hoje, sem previsão de construção de um novo prédio.

A contextualização da história do museu instigou os alunos a buscar mais informações por meio de documentos e leituras. E, a fim de investigar esse e outros assuntos e promover a capacitação dos envolvidos, foi organizado um grupo de estudos em que, por meio de leituras e debates, aprofundaram-se conhecimentos e conceitos relativos a noções de patrimônio histórico e cultural, lugar da memória, diversidade cultural e uso dos museus no campo da história e das demais ciências. Alguns debates também foram promovidos em sala de aula por professores que de forma integrada estabeleceram diálogo entre as ementas de suas disciplinas e os temas propostos nessa atividade.

Ao mesmo tempo, técnicas para o manuseio e organização de acervos foram acessadas em diversas visitas a outros espaços de guarda de memória, como o Centro de Documentação Indígena, Centro de Memória, Arquivo Público e bibliotecas públicas. E, ao conhecer novos espaços simultaneamente a leituras e debates, aos poucos os alunos adquiriam conhecimentos e habilidades para o manuseio, organização e novas perspectivas em relação à utilização de acervos para o ensino de história.

Avançando nos propósitos da atividade, investiu-se em ações de capacitação dos alunos, e em julho de 2022 foi ofertada uma atividade para a promoção da preservação das coleções do acervo museológico – em parceria entre o Museu e o curso de Licenciatura em História da UERR –, com a realização de um curso focado na preservação e organização de acervos em suporte de papel. O curso foi ministrado por um bibliotecário, uma profissional licenciada em Artes, uma museóloga e uma historiadora e teve duração de 40 horas, distribuídas em atividades teóricas e práticas.

Durante essa capacitação, os alunos receberam orientação sobre sua atuação no campo da preservação e conservação do patrimônio documental e bibliográfico em arquivos e bibliotecas; importância de um planejamento de preservação envolvendo os documentos em papel; identificação de causas de degradação (fatores intrínsecos e extrínsecos); classificação e diagnóstico do estado de conservação: tratamentos e técnicas de conservação; e planos de prevenção de desastres e técnicas de restauração. Essa atividade foi aberta ao público e teve adesão de grande parte dos alunos do curso de História, profissionais que atuam em centros de documentação, arquivos e bibliotecas de estabelecimentos públicos e particulares do estado.

Concomitantemente ao avanço da capacitação, o trabalho *in loco* foi organizado em dois eixos: um deles voltado para a biblioteca e o outro para o acervo etnográfico. Os alunos, conforme suas afinidades, escolheram o eixo em que atuariam, passando dessa forma a atuar em campos específicos.

No eixo dedicado à organização da biblioteca, o trabalho destinou-se a organizar o acervo de livros, com atenção especial para as obras raras, que em seu bojo trazem elementos da história regional. E nessa perspectiva pensamos o acervo bibliográfico como espaço de diálogo e fundamentação de práticas educativas que envolvem a leitura de mundo, a preservação das culturas e a disseminação da memória de grupos sociais. Compreende-se que os acervos bibliográficos são locais de memória e guardam parte da história dos indivíduos, dos grupos sociais e informações de diversas áreas do conhecimento, sendo fundamentais para o desenvolvimento cultural e social dos cidadãos. Eles desempenham um papel importante na sociedade e têm como objetivo disseminar informação, assim, é preciso preservá-los e conservá-los, visando à sua proteção e garantia de uso e funcionalidade (Barros, 2019).

O trabalho com o acervo bibliográfico teve o auxílio de uma bibliotecária cedida pela universidade que, junto com a coordenadora do projeto, acompanhou o processo ao longo de dois semestres. Tal trabalho envolveu a organização desse acervo, que contempla as diversas áreas das ciências, além de obras de referência e raras.

No que tange aos livros raros, foi realizada a seleção de obras segundo critérios de classificação como: publicação até início do século XX; edições de tiragem reduzida; exemplares de coleções especiais; edições clandestinas; obras esgotadas; exemplares com anotações manuscritas importantes; exemplares de bibliófilo; edições de luxo; exemplares autografados por pessoas de reconhecida projeção. Os livros raros não podem ser tratados como os demais livros nem tidos como material de contemplação e admiração pura e simplesmente, mas, para realizar seu potencial educativo, esses livros devem possibilitar o questionamento, a compreensão de seu caráter discursivo (Fonseca; Silva, 2007). Por isso dedicou-se atenção especial a esse material, que se encontrava anônimo em meio ao acervo bibliográfico. Para compartilhar o trabalho, os alunos envolvidos realizaram uma exposição dessas obras, enfatizando seu valor histórico e sua contribuição especial para a memória roraimense.

Nas ações dedicadas ao acervo etnográfico, o trabalho voltou-se para a valorização das culturas indígenas e sua influência na formação da história local/regional. Essa coleção

propicia uma série de questões históricas, políticas e éticas elementares para a compreensão da atual estrutura social roraimense. As ações desempenhadas com as peças da coleção etnográfica foram acompanhadas pela museóloga – do museu – e pela professora responsável pelo projeto, que alertaram e orientaram para a necessidade de alimentação/identificação de informações das peças desse acervo.

E, para angariar as informações pretendidas, foram convidados representantes de distintas etnias, que fizeram a classificação das peças e agregaram dados quanto a: etnia e localidade/região; nome do objeto na língua materna e na língua portuguesa; se foi confeccionado por homem ou mulher; matéria-prima usada para a produção do material; modo de utilização; significado da iconografia; técnica de produção e conservação; se o objeto ainda é produzido. A coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas, que conseqüentemente foram agregadas ao código de barras no formato QR Code. Esse sistema de acesso às informações por meio do código de barras foi realizado com a participação de funcionários do museu. Tal ação foi pensada a fim de explorar as tecnologias da informação (TIs) e dinamizar o acesso de informações, e está disponível a qualquer pessoa (Brasil, 2001b).

As ações no acervo etnográfico vislumbraram a promoção do patrimônio cultural dos povos indígenas na região amazônica, especialmente das etnias que se encontram no estado de Roraima. Nota-se que justificar a importância da atuação nesse acervo significa dissertar não apenas acerca da necessidade de preservação de coleções, mas principalmente valorizar o caráter excepcional das coleções etnográficas no Brasil. Com uma longa trajetória histórica de descaso, e muitas vezes de agressões ou falta de interesse por parte da população brasileira e de políticas públicas, as culturas indígenas neste país ainda têm muito a ser estudado e apreciado (Gomes, 1988).

À medida que as ações de cada eixo avançavam, os alunos adquiriam mais domínio de habilidades e de conhecimentos, e consecutivamente os acervos ganhavam forma. A atividade educativa alcançava paulatinamente seus objetivos e avançava. Conjuntamente organizaram uma exposição itinerante durante a Semana Nacional de Ciências, na qual reuniram as principais peças dos diversos acervos do museu, que receberam atenção especial no preparo para a exposição. Essa atividade envolveu pesquisa documental e entrevistas, uma vez que muitas peças ainda não haviam sido catalogadas. A exposição foi integralmente monitorada pelos alunos, que, além de apresentarem as peças, as inseriram no contexto histórico regional. Nesse sentido, as discussões dos grupos de estudos e os conhecimentos das disciplinas de História da Amazônia e Roraima, História da América e História Indígena foram imprescindíveis.

Aos poucos os alunos integravam os conhecimentos práticos e teóricos e progrediam nas perspectivas metodológicas, compartilhando ideias e experiências. A partir desses diálogos, foram planejadas ações a serem desenvolvidas *in loco*, a fim de aproximar o museu às escolas da rede pública de ensino e promover reflexões sobre patrimônio, memória e história regional. E, com efeito, fortalecer os sentimentos de identidade, favorecendo uma reflexão sobre o

passado e possibilitando elementos para o desenvolvimento de um olhar crítico e a consciente apropriação de seu patrimônio (Zarbato, 2018).

A proposta de trazer a escola ao museu foi desafiadora, uma vez que os espaços disponíveis eram insuficientes e foi necessário muito planejamento e esforço coletivo para o desenvolvimento do que, após uma década de sucateamento e abandono, constituiu a primeira exposição presencial. A escassez de recursos também limitou as possibilidades metodológicas, que ficaram restritas à utilização de materiais básicos, como mesas e alguns expositores que serviram para acomodar as peças. Atrelado a essas limitações, também foi necessário o desenvolvimento de práticas pedagógicas específicas para os alunos da educação básica, o que exigiu muito planejamento e diálogo com conhecimentos das demais disciplinas do curso. A exposição *in loco* – no espaço provisório do museu – aconteceu em dois momentos e envolveu uma turma do ensino infantil e duas turmas do ensino fundamental. Essas exposições *in loco* colocaram à disposição dezenas de elementos que compunham a história local. Além de auxiliar na monitoria, os alunos organizaram o conteúdo e estudaram acerca de cada peça, o que os preparou para responder às possíveis perguntas, dinamizar a visita e proporcionar a interação dos visitantes.

O passo seguinte foi organizar mais duas exposições itinerantes. Uma delas ocorreu durante a Semana de História, realizada na Universidade Estadual de Roraima, e a outra numa atividade promovida pelo Centro de Memória do Tribunal de Justiça do Estado de Roraima. Para ambas as exposições, os alunos revisaram as experiências vivenciadas até então, com a intenção de identificar possíveis falhas e promover melhorias. Como resultado, aprofundaram algumas informações, substituíram algumas peças e inseriram outras. As temáticas das exposições continuaram as mesmas, abordando o patrimônio museológico e sua importância para a salvaguarda da história e memória local. Por envolverem público acadêmico e profissional, essas ações exigiram mais leitura e preparação, por isso as orientações, acompanhamentos e debates se intensificaram na véspera.

Cabe destacar que o envolvimento com diferentes turmas da educação básica proporcionou vivenciar a práxis pedagógica no campo da história, uma vez que houve a necessidade de pensar práticas específicas voltadas para esse público. Essa experiência teve o papel de promover a reflexão, resultando em novas formas de ver e fazer, na construção da identidade docente. Contribui dessa forma para o desenvolvimento da autonomia do licenciando, possibilitando que o professor em formação adquira competências e saberes próprios de sua profissão. A partir dessa vivência, propiciou-se o desenvolvimento de competências que envolveram a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho, conforme sugere a Base Nacional Comum Curricular.

Por meio da exposição no museu, os licenciandos tiveram a oportunidade de vivenciar experiências interdisciplinares e integradas à educação básica, com o intuito de transcender

os paradigmas disciplinares em voga, difundindo, assim, propostas pautadas em um processo educacional proativo, inclusivo, participativo e de qualidade. A partir dessas práticas, os alunos estarão mais preparados para atuar na educação básica uma vez que essa atividade promoveu possibilidades diferentes do uso do museu nos processos de ensino e aprendizagem.

AVALIAÇÃO DO PROCESSO E DOS RESULTADOS DE APRENDIZAGEM DOS LICENCIANDOS

Foi por meio dessa atividade educativa que, pela primeira vez, em toda a existência do curso de História na UERR, os alunos tiveram a oportunidade de vivenciar uma experiência de imersão museológica. As tarefas realizadas por eles proporcionaram uma vivência de trabalho voltada para a valorização do patrimônio cultural do estado de Roraima. Essa aproximação do curso de História com o MIRR permitiu a realização inédita de uma atividade educativa no museu e também estabeleceu possibilidades vindouras.

O acompanhamento e a avaliação do desenvolvimento da ação educativa aconteceram de forma integrada e contínua. Ou seja, ao longo de todas as etapas da atividade, os procedimentos de acompanhamentos – compostos de orientações, sugestões, encaminhamento de leituras, debates e observações – se configuraram também como instrumentos de avaliação do desempenho dos alunos. A avaliação teve, dessa forma, caráter diagnóstico com o objetivo de aprimoramento das atividades, tendo em vista o desenvolvimento dos alunos (Luckesi, 1995).

A avaliação foi assumida como um instrumento de compreensão do estágio de aprendizagem em que se encontrava cada aluno, tendo em vista a definição de encaminhamentos adequados para a sua aprendizagem. Essa estratégia foi aplicada a fim de que o avanço no processo de aprendizagem fosse constante.

O acompanhamento das atividades *in loco* era periódico e, somado às reflexões dos grupos de estudos, reuniões individuais e coletivas com a gestão do MIRR, buscou identificar o desempenho e as lacunas existentes, de modo que pudessemos retomar ou avançar nas atividades. Essa metodologia permitiu identificar não só questões de cunho pedagógico, como também de cunho pessoal, elementares para a organização e manutenção da atividade.

Outro instrumento importante para a compreensão e avaliação da atividade e dos alunos foi a elaboração de relatório descritivo. Os relatórios detalham, com base em vários aspectos dos licenciandos – como comportamentos sociais, criatividade, solução de problemas, além de aspectos mais técnicos relacionados às atividades –, o desempenho global. Por meio desses relatos descritivos foi possível avaliar de maneira particular os pontos fortes e os desafios individuais de cada aluno e sua relação com grupo.

A aproximação com alunos da educação básica, da educação superior e outros grupos sociais – proporcionada pelas exposições museológicas – possibilitou a ampliação do desenvolvimento acadêmico e profissional. As exposições envolveram ambientes e públicos distintos, o que propiciou aos alunos vivenciar situações e circunstâncias desafiadoras que permitiram a identificação de problemas e obstáculos à prática pedagógica exercida pelo docente.

A experiência subsidiou os conhecimentos adquiridos em sala de aula e contribuiu para os entendimentos acerca das diferentes formas de criar, manifestar, expandir e influenciar no contexto social e escolar. Permitiu ao licenciando pôr em prática as ferramentas estudadas no decorrer do curso, alcançando, dessa forma, as metas de integração entre as disciplinas, propostas no Projeto Pedagógico do Curso (UERR, 2018).

Também foi importante para avançar em um diálogo incipiente entre espaços formais e não formais de aprendizagem, fazendo emergir um saber necessário no processo de formação do professor. A imersão dos alunos nesse acervo museológico os colocou em contato com as diferentes coleções e inúmeras peças da reserva técnica – que no campo historiográfico são compreendidas como fontes históricas que podem ser convertidas em ferramentas de aprendizagem. Dessa forma, os relatos orais e os registros escritos realizados pelos alunos demonstraram que essa atividade incentivou a exploração de possibilidades metodológicas a fim de enriquecer as práticas pedagógicas e promover a salvaguarda da memória local.

Por fim, o desenvolvimento da atividade educativa no museu, com o envolvimento de um número significativo de licenciandos, resultou na organização expressiva dos acervos bibliográfico e etnográfico, culminando na reabertura do museu, tanto para visita *in loco* quanto para exposições itinerantes.

AUTOAVALIAÇÃO DO PROFESSOR FORMADOR

A educação sempre tem novidades no seu campo e por isso exige do professor formador constante atualização do conhecimento. É necessário o aprimoramento sobre novas metodologias, novos ensinamentos e o uso da tecnologia. Por isso, é sempre bom entender as novas demandas da área, a fim de se sentir atualizado e capaz de desenvolver as diferentes funções docentes, que não sejam apenas aulas teóricas. Nesse sentido, o desenvolvimento dessa atividade educativa vivenciada no Museu Integrado de Roraima promoveu na professora formadora esse aprimoramento e atualização de saberes.

A atividade evidenciou a importância de pensar a teoria e a prática como indissociáveis no percurso formativo do professor de história (Tardif, 2014). Não é pensar em uma ou na outra. Não apenas como consta da legislação, mas de forma ativa nos projetos do curso. Nesse sentido, a elaboração e o desenvolvimento desse projeto agregaram reflexões para a melhoria das práticas formativas e impulsionarão novas experiências, a fim de viabilizar melhorias no curso e apresentar novas propostas mais dinâmicas aos alunos.

Além de ter promovido os objetivos do curso e proporcionado novas e diferentes oportunidades formativas aos alunos, a função de coordenadora dessa atividade educativa também significou o exercício de uma formação continuada. Assim como os alunos, a professora formadora também aprendeu e se capacitou, uma vez que a elaboração de uma atividade com essa amplitude envolveu muito planejamento, dedicação e estudo. A formação continuada compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do

processo pedagógico, os saberes e valores. Também envolve atividades extracurriculares, que têm como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional (Brasil, 2015).

Ao diversificar as fontes e dinamizar a prática de ensino, o professor democratiza o acesso ao saber, possibilita o confronto e o debate de diferentes visões, estimula a incorporação e o estudo da complexidade da cultura e da experiência histórica (Fonseca, 2003). A atuação no ambiente não formal de ensino foi primordial para essa diversificação no processo de ensino e aprendizado, assim como foi estimuladora para o desenvolvimento de práticas metodológicas para explorar conhecimentos relacionados à valorização do patrimônio histórico e cultural no contexto regional. Assegurou-se, dessa forma, que o objetivo geral da proposta fosse alcançado de forma satisfatória, uma vez que contribuiu para a aprendizagem da docência do futuro professor da educação básica.

A promoção da atividade subsidiou os conhecimentos adquiridos em sala de aula, e isso permitiu a comunicação e integração entre os professores do curso. Esse foi um fator primordial para a execução do projeto, que ao longo de dois semestres precisou de apoio e colaboração. Esse diálogo contribuiu para a dinamização das relações interpessoais, importantes para o desempenho profissional e para a organização coletiva de outras práticas educativas no curso.

Posso dizer que o desenvolvimento dessa atividade como experiência formativa produziu reflexões marcantes e influenciou o exercício da prática de docente. Quando os professores vivenciam situações profissionais desafiadoras, elas se tornam formativas, contribuindo para o desenvolvimento diferencial do sujeito como processo reflexivo, singular e autônomo (Gonçalves, 2000). Nesse sentido, a atividade proporcionou a ampliação da consciência sobre a atuação como professora formadora, a reflexão sobre novas formas de atuar na docência e a necessidade de contextualizar adequadamente as problemáticas vivenciadas no cotidiano acadêmico. Ao mesmo tempo, isso reverbera no desenvolvimento e na atuação docente mais ativa e efetiva.

A experiência aqui relatada trouxe possibilidades de interação, reflexão, partilha de experiência, constituindo considerável exercício formativo para os envolvidos. Tive a oportunidade de conhecer cada aluno e suas afinidades no campo da história. Isso propiciou um melhor desempenho docente para projetos futuros. A experiência de ter realizado uma atividade com todos os alunos do curso foi desafiadora e serviu para que crescêssemos juntos e construíssemos um ambiente de aprendizado mais eficaz.

REFERÊNCIAS

BARROS, J. D. Fontes históricas: uma introdução aos seus usos historiográficos. In: ENCONTRO INTERNACIONAL HISTÓRIA & PARCERIAS, 2., 2019, Rio de Janeiro. *Anais* [...]. Rio de Janeiro: Anpuh, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CES n. 492, de 3 de abril de 2001*. Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social,

Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. Brasília, DF, 3 abr. 2001a.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CP n. 9, 8 de maio de 2001*. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF, 8 maio 2001b.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CP n. 2, de 1 de julho de 2015*. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF, 1º jul. 2015.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019*. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, DF, 20 dez. 2019.

FONSECA, S. G. *Didática e prática de ensino de História*. Campinas, SP: Papirus, 2003.

FONSECA, S. G.; SILVA, M. *Ensinar História no século XXI: em busca do tempo entendido*. Campinas, SP: Papirus, 2007.

GOMES, M. P. *Os índios e o Brasil, ensaio sobre o holocausto e sobre uma nova possibilidade de convivência*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1988.

GONÇALVES, T. V. O. *Ensino de ciências e matemática e formação de professores: marcas da diferença*. 2000. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2000.

LE GOFF, J. *História e memória*. 5. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2003.

LUCKESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. São Paulo: Cortez, 1995.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE RORAIMA – UERR. *Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em História*. Boa Vista: Universidade Estadual de Roraima, 2018.

ZARBATO, J. A. M. Museus, história e educação: narrativas de “futuros professores” de História. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 18, n. 57, p. 579-595, 2018.

ANEXO

Anexo 1: Exposição do acervo etnográfico na Semana de História na UERR



Fonte: Materiais da experiência.

3

IDENTIFICAÇÃO DA EXPERIÊNCIA FORMATIVA

Autora:	Keila Mendes dos Santos
Título da iniciativa:	Gamificação da aprendizagem e a formação do professor de língua inglesa
Início da experiência:	2023
Instituição de ensino superior:	Universidade do Estado da Bahia (UNEB)
Faculdade/Programa/Departamento/Setor:	Departamento de Ciências Humanas – DCH VI
Curso onde a experiência foi desenvolvida:	Licenciatura em Letras – Língua Inglesa
Vinculação do projeto:	Ensino
Disciplina/módulo/componente curricular do curso de licenciatura em que a experiência foi desenvolvida:	Novas Tecnologias e Educação a Distância no Ensino de Língua e Literatura de Língua Inglesa
Natureza da disciplina:	Obrigatória
Relação com componentes curriculares da educação básica:	Linguagens: Língua Estrangeira

https://doi.org/10.18222/fcc-pprmm2023_4

GAMIFICAÇÃO DA APRENDIZAGEM E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA

RESUMO

O presente relato contempla uma experiência vivenciada ao longo do componente curricular Novas Tecnologias e Educação a Distância no Ensino de Língua e Literatura de Língua Inglesa, ocorrida no primeiro semestre de 2023. O projeto foi desenvolvido entre março e junho do referido ano, com estudantes de Licenciatura em Letras – Língua Inglesa e Literaturas, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). A motivação para a execução da proposta surgiu após reflexões sobre o contexto educacional atual, com ênfase nas particularidades do ensino de língua inglesa, sendo elas: o desinteresse de muitos aprendizes ao não perceberem a necessidade de estudar uma língua estrangeira em um país em que ela não é oficialmente falada; práticas ainda centradas no docente e conteúdo gramatical, que são pouco atrativas em uma realidade na qual o contato com a língua inglesa pode ser feito por meio de recursos tecnológicos diversos, de maneira dinâmica e imersiva. Nesse sentido, por acreditar que as transformações na educação básica perpassam também a ressignificação da formação inicial docente, de maneira que os discursos não fiquem apenas em elucubrações teóricas, mas ressoem também no chão da sala de aula, pensou-se a gamificação como uma forma de promover práticas pedagógicas que instiguem uma postura ativa e crítica do professor em formação e, futuramente, em seus aprendizes.

1 Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Caetité (BA), Brasil; <https://orcid.org/0000-0003-3424-1067>; keumendes@hotmail.com.

JUSTIFICATIVA

Vivemos em uma sociedade significativamente marcada por transformações vinculadas ao uso das tecnologias digitais conectadas à internet. Para Kenski (2012), essas mudanças nas práticas sociais são pertinentes, uma vez que o surgimento de novas tecnologias interfere diretamente na forma como pensamos, agimos e sentimos, implicando o surgimento de manifestações culturais diversas. Tais transformações, ainda segundo essa autora, alteram também o modo como percebemos e abordamos aspectos políticos, econômicos e educacionais.

Essa sociedade, denominada por Pimentel (2015) e Santaella (2013) de cultura digital, é caracterizada pela dinâmica das comunicações em rede, propagação de informações e conteúdos diversos, exposição constante e autoria, tendo o suporte basilar das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC).

Embora o uso das TDIC venha promovendo alterações em nossas formas de comunicar, relacionar, acessar conteúdos e construir saberes, o que se percebe é que muitas dessas mudanças ainda não alcançaram as nossas instituições de ensino, criando uma lacuna entre o que se vivencia dentro da escola e o contexto fora dela.

A utilização desses recursos, com ênfase aqui no celular conectado à internet, tem favorecido o acesso à informação e a interação com diferentes formas de linguagem, suscitando a necessidade de repensarmos as práticas educativas e as formas de ensinar e aprender que, até então, têm sido adotadas. Isso porque temos disponível uma diversidade de recursos que oferecem conteúdos de diversas naturezas, com interfaces dinâmicas, divertidas, intuitivas e interativas, as quais nos levam a questionar o potencial motivacional das práticas tradicionais, consolidadas na instituição escolar há séculos.

Partindo do pressuposto de que as mudanças sociais devem ocorrer em frentes diversas, repensar a estrutura da escola, de maneira que esta não fique alheia às demandas socioculturais do seu tempo, perpassa repensar o contexto de formação de professores, destacando a importância de preparar esses profissionais para uso das TDIC em práticas pedagógicas mais dinâmicas e interativas, condizentes com o perfil dos aprendizes da cultura digital.

Cabe destacar que a mera adoção de recursos tecnológicos considerados modernos não implica novas formas de ensinar e aprender, devendo haver modificações nas concepções pedagógicas (Coscarelli; Ribeiro, 2011), de modo que a gamificação é percebida aqui como alternativa promissora para instigar processos de ensino-aprendizagem de inglês mais dinâmicos e eficientes. Em consonância com essas ponderações, Santos (2021, p. 32) salienta que:

Repensar a formação é relevante para que não ocorra uma mera mecanização do ambiente escolar com a montagem de laboratórios providos de equipamentos de última geração, sem, no entanto, preparar alunos, professores e a própria instituição como um todo para o uso significativo de tais recursos.

Nesse sentido, a proposição deste projeto de gamificação vinculado à formação docente e operacionalizado ao longo do Componente de Novas Tecnologias se justifica pela necessidade de promover experiências teórico-práticas com o uso das TDIC ainda durante a

licenciatura, evitando que ocorram divergências entre os contextos de formação e o momento em que os docentes se deparam com a realidade da educação básica e as necessidades dos seus aprendizes.

A formação docente para uso pedagógico das tecnologias digitais tem enfrentado desafios, uma vez que, segundo Freire e Leffa (2013), os futuros professores muitas vezes não vivenciam as referidas práticas ao longo da sua licenciatura, apresentando referenciais limitados para fundamentar sua prática futura. É pertinente pontuar que a intenção não é oferecer modelos a serem seguidos, mas, sim, promover momentos em que os licenciandos não apenas tenham acesso às práticas consideradas inovadoras e dinâmicas em suas concepções teóricas, mas também vivenciem e tenham a oportunidade de propor suas reflexões com base em experiências próprias.

A gamificação, conceituada como a habilidade de utilizar elementos do jogo em contextos não jogo (Busarello, 2016), surgiu como estratégia de *marketing* e tem sido adotada como metodologia ativa por se configurar como uma forma dinâmica de envolver os aprendizes na construção dos seus saberes.

Segundo Busarello (2016, p. 14), “Gamificação abrange a utilização de mecanismos e sistemáticas de jogos para a resolução de problemas e para a motivação e o engajamento de um determinado público”. O autor pontua ainda que a gamificação não requer necessariamente a utilização de um jogo, consistindo na adoção de determinados elementos em um contexto não jogo, sendo eles:

- Narrativa: fornece um contexto para as atividades propostas e estimula o aluno a segui-lo. A narrativa tem o papel de envolver o aprendiz no desenrolar de uma trama que depende de suas ações para serem concretizadas.
- Meta/Objetivo: é o motivo pelo qual a atividade é realizada. A meta orienta a atividade.
- Regras: determinam a forma como o indivíduo deve se comportar e agir para cumprir os desafios.
- Sistema de *feedback*: define as respostas do sistema ao indivíduo, sendo o retorno recebido para a atividade realizada.
- Níveis: são etapas que indicam o progresso do jogador dentro do jogo.
- Pontos: possibilita o acompanhamento dos sujeitos durante a interação com o sistema ou atividade proposta.
- Surpresa/Recompensa: surpresas positivas que geram sensação de prazer no indivíduo.
- Desafios/Missões: são dados aos indivíduos, indicando as direções daquilo que deve ser feito dentro do universo da experiência. Várias nomenclaturas podem ser utilizadas para se referir a este elemento – desafios, missões, fases, etapas, etc.

Todos esses elementos estiveram presentes ao longo das atividades gamificadas utilizadas no projeto. Cabe destacar que Harviainen (2015) ressalta que não é necessário que o professor seja um *gamer* experiente ou apresente conhecimentos técnicos aprofundados sobre

jogos para fazer uso da gamificação. Para o autor, o mais importante é que haja o interesse em promover mudanças em suas práticas pedagógicas e buscar meios de fazê-lo. Diante do exposto, o projeto ora apresentado se faz pertinente por se concretizar como espaço para experimentações teórico-práticas, contribuindo para que o futuro docente ressignifique suas metodologias com base em suas vivências.

CONTEXTO EM QUE A EXPERIÊNCIA ESTÁ INSERIDA

O projeto “Gamificação da aprendizagem e a formação do professor de língua inglesa” foi vivenciado ao longo do componente curricular Novas Tecnologias e Educação a Distância no Ensino de Língua e Literatura de Língua Inglesa, de 60 horas, ministrado no primeiro semestre de 2023. Foi implementado entre março e junho de 2023, tendo como participantes 30 estudantes regularmente matriculados no curso de Licenciatura em Letras – Língua Inglesa e Literaturas, da Universidade do Estado da Bahia, *campus* VI, Caetité, e a professora formadora, proponente e autora deste relato. No que concerne à instituição de ensino na qual o projeto foi aplicado, a UNEB está situada no Alto Sertão Baiano e, desde sua implantação, vem assumindo o compromisso com a formação dos professores da região.

O curso de Licenciatura em Letras – Língua Inglesa e Literaturas é resultado do desmembramento da licenciatura com habilitação dupla em Língua Portuguesa e Literaturas e Língua Inglesa e Literaturas, fundada em 1994. Ao longo dos anos, visando a atender a requisitos legais e locais, essa licenciatura passou por diversas transformações, sendo uma das mais marcantes a ocorrida no ano de 2004, que deu origem a dois novos cursos, entre os quais encontra-se o de Licenciatura em Letras – Língua Inglesa e Literaturas. O curso, com funcionamento noturno, recebe anualmente, via processo seletivo vestibular, ou Sistema de Seleção Unificada (SiSU), 30 ingressantes provenientes de cidades diversas do entorno do *campus* VI. Atualmente, devido a novo processo de redimensionamento curricular, válido para ingressantes a partir de 2020, temos adotado dois currículos, até que a última turma da grade antiga integralize e conclua no segundo semestre de 2024.

O componente curricular Novas Tecnologias e Educação a Distância no Ensino de Língua e Literatura de Língua Inglesa, em que o projeto foi aplicado, é disciplina do programa antigo, ofertado para estudantes do sétimo semestre. Embora o currículo novo também apresente o mesmo componente, as ementas possuem distinções, devido às adequações ao contexto atual. Considerando que as tecnologias digitais sofrem rápidas atualizações, essas mudanças e inserções de novas práticas e recursos nas ementas dos programas de disciplinas tornam-se necessárias.

Ao considerarmos as particularidades da cultura digital, em que o uso das TDIC se faz presente em nossas atividades cotidianas, é pertinente que, ao longo da formação inicial, o professor vivencie momentos que o orientem para o uso pedagógico dos referidos recursos, visto que, conforme ponderam Pretto, Bonilla e Sena (2020), o uso cotidiano de aplicativos e aparelhos eletrônicos diversos, por exemplo, não instrumentaliza o docente para a adoção das

TDIC com propósitos educativos, sendo necessárias orientações para atuar com essa finalidade. A carência de formação e letramento digital docente ficou mais evidente com o despontar da pandemia da covid-19 e a necessidade de os professores lecionarem em ambientes de ensino-aprendizagem remotos, com mediação das tecnologias digitais.

Nesse sentido, o componente de Novas Tecnologias faz-se de suma relevância para preencher essa lacuna referente ao letramento digital docente, visando também a atender as orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), na qual menciona-se, em diversas competências, o uso das TDIC de maneira crítica e reflexiva para produção de conhecimentos em suas diferentes linguagens.

Cabe ressaltar que a lacuna se faz presente também nas vivências acadêmicas dos professores formadores, pois, até recentemente, o curso em questão não dispunha, em seu corpo docente, de profissionais que, além do conhecimento da língua inglesa, fossem também habilitados com saberes para ministrar as aulas de Novas Tecnologias, ficando estas sob responsabilidade de professores de outras áreas de ensino. Contudo, ter um professor da mesma área de formação dos licenciandos para abordar a temática é fundamental. Isso porque se entende que esse profissional estará apto a estabelecer diálogos entre língua, linguagem e tecnologias de maneira que transcenda o conhecimento meramente técnico, auxiliando o futuro professor de inglês a utilizar esses recursos para aperfeiçoar seu conhecimento linguístico e, posteriormente, como suporte em suas aulas.

Recentemente, após retorno do doutorado e formação voltada para a linha de tecnologias e educação, assumi as aulas de Novas Tecnologias. Desde então, venho utilizando os momentos para estabelecer reflexões e interlocuções teórico-práticas entre o uso das tecnologias digitais, ensino-aprendizagem de inglês e práticas pedagógicas mais dinâmicas. É nesse contexto que a gamificação abordada no projeto de ensino ora proposto se insere. Embora a gamificação não necessariamente exija o uso de tecnologias digitais, a utilização desses recursos pode favorecer maiores aproximações com a realidade e necessidades dos aprendizes da sociedade atual.

OBJETIVOS

Levando em conta que o contexto da formação inicial docente deve proporcionar não apenas insumos teóricos sobre as práticas pedagógicas emergentes, consideradas inovadoras, mas também permitir que os docentes em formação vivenciem as referidas práticas de maneira que tenham um registro empírico do que foi estudado, o projeto de ensino “Gamificação da aprendizagem e a formação do professor de língua inglesa” teve por objetivo geral promover experiências teórico-práticas de ensino-aprendizagem de língua inglesa com o uso da gamificação na condição de metodologia ativa. Buscou também instigar a reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem de inglês no contexto atual, observando como a gamificação, aliada às tecnologias digitais, pode se apresentar como forma de ressignificar as práticas pedagógicas e a formação docente no âmbito da cultura digital.

CONTEÚDOS CURRICULARES PRIORIZADOS

Ao tratar da formação docente para uso das tecnologias digitais, Freire e Leffa (2013) pontuam algumas disparidades existentes nesse processo, uma vez que colocamos no mercado docentes que fazem uso constante das TDIC em suas atividades diárias, sem, no entanto, se apropriarem desses recursos em suas salas de aula. Na perspectiva desses autores, ingressam no mercado de trabalho professores que são digitais em seu dia a dia, porém analógicos em suas vivências no âmbito educacional, criando assim, um distanciamento entre o que acontece na escola e o contexto sociocultural fora dela.

Tomando por fundamento essas ponderações, os conteúdos selecionados para o projeto foram sistematizados de maneira que os docentes em formação se engajassem em discussões, apropriando-se de conceitos teóricos, ao tempo que vivenciassem o acesso a *sites*, aplicativos e demais recursos tecnológicos, que se mostraram significativos para ensinar e aprender a língua inglesa. Para tanto, com base nos objetivos estabelecidos para o projeto e também em consonância com a ementa do componente, foram elencados os seguintes conteúdos curriculares:

- conceito de tecnologias, histórico das tecnologias e suas relações com o âmbito educacional;
- tecnologias digitais e cultura digital;
- formação docente para uso das tecnologias digitais;
- tecnologias digitais, ensino de língua inglesa e autoria docente;
- uso de *games* e gamificação no processo ensino-aprendizagem de língua inglesa;
- gamificação em prática;
- elaboração de roteiros de aula gamificados.

Os conteúdos foram articulados gradativamente ao longo do projeto, com o propósito de oferecer, primeiramente, insumos teóricos referentes aos conceitos basilares sobre a temática em questão, para, posteriormente, fundamentar a experimentação, elaboração e aplicação de atividades gamificadas.

No primeiro conteúdo trabalhado – conceito de tecnologias, histórico das tecnologias e sua relação com o âmbito educacional –, foram realizadas aulas expositivas dialogadas, culminando com a elaboração de um vídeo. As discussões versaram, primeiramente, sobre o conceito de tecnologias, uma vez que há uma forte tendência dos estudantes a considerar tecnologia apenas os aparatos digitais mais modernos. Para trabalhar esse conceito, amparei-me nos estudos de Kenski (2012), que percebe o termo tecnologia de maneira ampla, considerando não apenas a concretização material de objetos, mas também os contextos sociais, políticos, culturais em que estes foram idealizados e criados.

No segundo conteúdo – tecnologias digitais e cultura digital –, situamos o momento em que nos encontramos atualmente, caracterizado como cultura digital (Pimentel, 2015; Santaella, 2013), perpassado pelo uso maciço de tecnologias digitais em prática sociais diversas. Um dos objetivos propostos para esse momento foi instigar os docentes em formação

a reconhecerem as características da cultura digital em seu cotidiano, examinando o uso de recursos diversos em suas rotinas e observando também os aspectos educacionais, sociais, políticos e econômicos que permeiam o uso das TDIC e o acesso a elas.

No terceiro conteúdo – formação docente para uso das tecnologias digitais –, foram feitas leituras de textos com experiências e relatos de docentes sobre a implementação de propostas didáticas com mediação das TDIC em contextos anteriores, simultâneos e posteriores à pandemia, salientando os desafios da formação docente para uso das tecnologias digitais.

No quarto conteúdo trabalhado – tecnologias digitais, ensino de língua inglesa e autoria docente –, foram abordados os conceitos de autoria docente na cultura digital, partindo dos estudos de Alves e Leffa (2020). Tratamos também das questões éticas, direitos autorais e licenciamento de materiais disponíveis em rede. Como atividade prática para esse momento, os docentes em formação escolheram recursos digitais como *sites*, canais, páginas e/ou aplicativos voltados para o ensino-aprendizagem de língua inglesa e fizeram uma análise considerando aspectos como: descrição do recurso, objetivos, organização, conteúdos, níveis, formas de acesso e exemplificação em uma atividade. As análises serão compiladas em um *e-book* a ser utilizado como material de apoio aos demais alunos do curso e também professores da educação básica do município. O conceito de autoria, além de embasar a elaboração do *e-book*, auxiliou na elaboração das atividades gamificadas.

No conteúdo sobre o uso de *games* e gamificação no processo ensino-aprendizagem de língua inglesa, conhecemos o conceito de gamificação com base nos estudos de Busarello (2016) e discutimos sobre recursos utilizados para aprendizagem de línguas que apresentam interfaces gamificadas. Trabalhamos os princípios da gamificação e sua condição de metodologia ativa, bem como a relação entre gamificação, motivação e dinamização dos processos de aprendizagem. Os aspectos teóricos debatidos nas etapas mencionadas acima serviram de fundamento para as duas etapas práticas posteriores.

O trabalho com o tópico gamificação em prática foi o momento em que os docentes em formação vivenciaram, na condição de aprendizes, uma atividade gamificada, proposta pela docente formadora. A atividade tinha por propósito abordar o inglês como língua franca (ILF) de forma contextualizada, interativa e dinâmica, de maneira que, além de aprender sobre o ILF, observando diferentes sotaques, culturas e apropriações linguística em diversos lugares do mundo, também se engajassem em atividades utilizando as habilidades de escuta, leitura, escrita e fala em inglês. Para tanto, foi criada uma atividade/jogo, denominada *Jane's adventures*, na qual a personagem central, Jane, viaja por vários lugares do globo, descobrindo como a língua inglesa é utilizada por falantes diversos em todo o mundo. Mais detalhamentos sobre o jogo serão feitos na seção dos procedimentos didáticos. O propósito dessa atividade foi que, antes de criarem uma atividade gamificada, os estudantes em formação vivenciassem a experiência na condição de aprendizes para terem um referencial do potencial da gamificação como metodologia ativa.

Após a participação na atividade, partimos para o último conteúdo, que foi a elaboração de roteiros de aula gamificados. Nessa etapa, embasados em um roteiro apresentado pela docente formadora, os licenciandos exercitaram sua autoria na criação de atividades gamificadas para o ensino de inglês. As propostas foram aplicadas com os colegas de classe e serão examinadas na próxima seção.

PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS

Considerando que o objetivo central do projeto foi promover experiências teórico-práticas de ensino-aprendizagem de língua inglesa com o uso da gamificação na condição de metodologia ativa e que, para alcançar esse objetivo, foram executadas ações diversas, optei por organizar os procedimentos didáticos em três etapas: Etapa 1, na qual trato da apropriação dos conceitos teóricos; Etapa 2, em que é feito o detalhamento da atividade/jogo aplicada pela docente; e Etapa 3, momento de criação e aplicação das atividades gamificadas.

Etapa 1: apropriação dos conceitos teóricos

A primeira etapa dos procedimentos metodológicos foi dedicada a discussões sobre conceitos considerados basilares para abordar e contextualizar a temática da gamificação. Assim, tomando por fundamento os conteúdos curriculares estabelecidos, foram realizadas aulas expositivo-dialogadas, seguidas de leituras, debates e discussões de textos de autores significativos para a área.

No primeiro momento abordamos os conceitos de tecnologias e tecnologias digitais e uso de recursos tecnológicos distintos em práticas educativas. Para melhor compreensão das transformações e adaptações das tecnologias ao longo dos tempos, trabalhamos sob uma perspectiva cronológica, historicamente situada, estabelecendo uma relação entre a evolução das distintas tecnologias e as fases da educação a distância (EaD). Finalizando esta etapa, os estudantes elaboraram um vídeo, em formato de linha do tempo, apresentando as distintas formas de implementar a EaD, percorrendo desde o uso de carta e rádio aos mais recentes meios de oferta via webconferência, interação em ambientes virtuais de ensino-aprendizagem e plataformas gamificadas.

Demos continuidade às interlocuções teóricas apresentando o conceito de cultura digital e tecnologias digitais. Após leituras sobre a temática, os licenciandos foram provocados a pensar as utilizações das TDIC em suas práticas diárias e o modo como se percebem vivenciando a cultural digital. A partir daí, problematizamos a situação daqueles que, apesar de serem considerados cidadãos da cultura digital, estão à margem da sociedade devido à falta de acesso, percebidos como excluídos digitais, destacando a necessidade de políticas públicas para dirimir essa problemática.

Após tratarmos do conceito de tecnologias e cultural digital, passamos ao debate envolvendo a formação docente para uso das TDIC, a autoria docente e os desafios enfrentados ao longo desse percurso. Nessa etapa, os estudantes que já atuavam como docentes em

condição pré-serviço e os que estavam vivenciando os estágios supervisionados compartilharam algumas das suas experiências em sala de aula. Pontuaram-se também os dilemas diante da questão de manter práticas tradicionais ou lançar-se em metodologias mais dinâmicas e inovadoras, devido a questões como falta de recursos nas instituições, insegurança por terem pouca ou nenhuma experiência com a docência e indisciplina dos estudantes. Conhecemos também os quatro pilares da autoria, a saber: criatividade, curadoria, prazer e sabedoria digital. Esses saberes foram necessários aos estudantes, no momento em que criaram as propostas gamificadas.

Dando continuidade à apropriação dos conceitos, passamos a tratar de temáticas como o uso de *games* e a gamificação no processo ensino-aprendizagem de inglês e metodologias ativas. Partindo de aulas expositivo-dialogadas, foram apresentados aos estudantes o conceito e os princípios da gamificação e suas potencialidades como metodologia ativa.

Etapa 2: detalhamento da atividade/jogo aplicada pela docente

Para esta etapa, o objetivo foi que os licenciandos vivenciassem, na condição de estudantes, uma atividade gamificada. Para tanto, a docente formadora elaborou um jogo, chamado de *Jane's adventures*. Primeiramente a docente explicou que iriam participar de uma atividade gamificada, com regras, missões (aqui chamadas de desafios [*challenges*]) e pontuação, estando situados em uma narrativa.

Cabe destacar que, embora a gamificação não prescindia do uso de tecnologias digitais, podendo ser utilizados os recursos que se mostrarem mais pertinentes ao contexto e necessidade dos aprendizes, o uso do celular foi primordial na realização da atividade. Assim, foram solicitados previamente dos participantes: aparelhos celulares conectados à internet, fones de ouvido, aplicativos gravadores de áudio e vídeo, leitores de QR Code, tradutores e/ou dicionários *on-line*, bem como *sites* de busca para realização de pesquisas. Todos deveriam, também, estar inseridos no grupo de WhatsApp do componente curricular. A atividade foi realizada em equipes, e o placar era constantemente atualizado e projetado ao fim de cada desafio, a fim de manter os grupos cientes da sua pontuação.

A narrativa central conta a história de Jane, mulher negra que tem paixão por viajar e conhecer o mundo. No jogo, Jane conta um pouco dos lugares que conheceu, as curiosidades sobre culturas e sobre como a língua inglesa é falada em cada um desses lugares. Os jogadores são convidados a embarcar nessa viagem de aprendizado e descobertas sobre a língua inglesa com ela.

Para proceder à execução do jogo, cada equipe recebeu as informações introdutórias em um envelope contendo cartas. Cada carta traz as orientações sobre os desafios a serem cumpridos, bem como QR Code para acesso a imagens, vídeos ou áudios, e também a pontuação atribuída à missão. Ao finalizar cada etapa, a equipe recebia novo envelope com outra carta e orientações.

Nas primeiras cartas a narradora se apresenta e introduz as regras do jogo. Como desafio inicial, os participantes devem criar um nome para a equipe e se apresentar, em língua

inglesa, gravando um vídeo curto a ser postado no grupo de WhatsApp da turma. Além do nome da equipe e seus participantes, cada membro deve dizer um lugar que tem vontade de visitar um dia e por quê. Faz-se pertinente destacar que todas as atividades deveriam ser realizadas em inglês.

Ao longo do jogo, Jane visita lugares como Londres, Nigéria, Índia e Nova York, interagindo com os participantes em sua narrativa, propondo desafios e chamando a atenção para as diferentes formas de falar a língua inglesa, uma vez que o propósito do jogo é vivenciar percepções do inglês como língua franca.

Dando início aos relatos de viagem, ao falar da sua estadia em Londres, após mostrar algumas imagens dos lugares por onde passou e pedir aos jogadores que descrevessem em um áudio o que ela fez em cada um desses lugares, Jane apresenta alguns vocabulários e suas distinções entre inglês britânico e americano.

Na Nigéria, Jane nos apresenta um pouco da vida da escritora africana Chimamanda em um vídeo em que a própria escritora destaca a importância de discutirmos estereótipos culturais, dando visibilidade na literatura a culturas locais, sendo esse um tópico sugerido para os viajantes se posicionarem em uma produção escrita.

Com relação à Índia, Jane relata que é um país que ainda pretende visitar, sendo indicado um vídeo com entrevista em que podemos ouvir o inglês indiano. Os viajantes são convidados a pesquisar sobre personalidades indianas e falar sobre elas via áudios e imagens enviados no grupo.

Por fim, ao chegar em Nova York, os participantes devem assistir a pequenos trechos da série *Friends* e encenar para os colegas em sala, representando o inglês americano. Cabe salientar que Jane é uma falante brasileira da língua inglesa, apresentando também suas particularidades linguísticas. Ela termina a jornada convidando os participantes para planejar uma nova viagem, sendo eles os responsáveis pela escolha do roteiro.

As proposições apresentadas no jogo, ao serem problematizadas no âmbito da formação, abrem margem para discussões de questões raciais e de gênero, diversidade linguístico-cultural e estereótipos, provocando uma postura decolonial de ensino-aprendizagem. Isso porque situa o inglês como língua franca, desvinculada das percepções dos países em que ela é primeira língua, descentralizando o falante nativo, em consonância com as orientações da BNCC.

Etapa 3: criando as atividades gamificadas

Após a experimentação do jogo, partimos para a terceira etapa, na qual os docentes em formação elaboraram e aplicaram suas criações gamificadas. Primeiramente foi apresentado o roteiro a ser seguido para planejamento, sob orientação da docente formadora. Considerando a ausência de experiência com a gamificação, os roteiros foram necessários para evitar que as atividades se limitassem à utilização de elementos básicos da gamificação, como competição e premiação.

Assim, após se organizarem em grupos, os estudantes passaram a estudar e construir o roteiro, que deveria conter: introdução (contextualização teórica sobre gamificação e tecnologias digitais); público-alvo; nome do jogo/atividade; conteúdos trabalhados; narrativa central conduzindo as atividades; regras; objetivos e metas do jogo; fases/etapas/missões; formas de pontuação/*feedback*; recursos (sendo necessário o uso dos celulares); e considerações finais destacando as percepções de como a atividade contribuiu para a aprendizagem da língua inglesa. Após orientações dos roteiros escritos, os estudantes partiram para a concretização das propostas e construção dos recursos a serem utilizados. Cabe ressaltar que as temáticas ficaram a critério dos grupos e cada atividade/jogo deveria conter ao menos três etapas/atividades/missões/desafios – conforme nomenclatura de preferência adotada pelo grupo. As atividades criadas são descritas a seguir.

Grupo 1 – Crazy recipe

Na narrativa central do jogo elaborado por essa equipe, você é personagem principal, e está organizando uma festa com seus amigos. Para tanto, será preciso ir às compras e planejar as comidas e bebidas que serão servidas. Partindo dessa narrativa, a equipe distribuiu um tabuleiro com uma trilha de imagens de alimentos para cada grupo. Os alunos deveriam jogar um dado e percorrer a trilha, sendo que em cada casa havia um ingrediente que deveria ser utilizado nas etapas posteriores. O primeiro desafio era jogar o dado e tomar nota dos alimentos selecionados. O objetivo final foi criar ou pesquisar uma receita que utilizasse ao menos metade dos ingredientes. A primeira etapa foi selecionar os ingredientes; a segunda, criar ou pesquisar a receita contendo os ingredientes encontrados; e, por fim, simular o preparo da receita em uma encenação em língua inglesa. Como conteúdos das atividades, foram abordados o *present continuous* e conteúdo vocabular sobre comidas.

Grupo 2 – Playing with feelings

Essa equipe criou uma proposta de atividade partindo do filme *Inside Out*, sendo a personagem central do filme, Riley, a protagonista da narrativa criada pelo grupo. Envolvendo conteúdos como *simple past* e vocabulários sobre emoções, a equipe, partindo da exposição e discussão de uma cena do filme, propôs uma produção textual sobre o primeiro encontro da adolescente. Para saber qual emoção abordar no texto, os participantes receberam cartas com as emoções que indicariam o desfecho da produção textual, por exemplo, um fim que considerasse tristeza, medo, alegria, raiva ou nojo. Cada carta continha um código que dava acesso a informações associadas à emoção.

Grupo 3 – Traveling with Kenny

Esse jogo narrou a história de um jovem chamado Kenny, que morava em outro país e estava angariando fundos para voltar para casa. Nesse sentido, cada fase do jogo foi pontuada em euro e contabilizada para ajudá-lo a custear a viagem. Tratou-se de um jogo de perguntas

e respostas sobre personalidades de diversos lugares do mundo, contemplando o *simple past* como conteúdo gramatical e vocabulário referente a biografias e descrição física de pessoas. Para dinamizar o jogo, o grupo criou um boneco/avatar do personagem, de maneira que ele mesmo fez a narrativa em vídeo da sua história no jogo.

Grupo 4 – Treasure hunt

A atividade partiu de uma narrativa envolvendo duas crianças que saem em uma caça ao tesouro e ao longo do caminho encontram algumas dicas que auxiliarão a desvendar os mistérios que precisam superar para finalizar o jogo e encontrar o tesouro. Para tanto, a equipe espalhou, por vários espaços da instituição – extrapolando o contexto da sala de aula –, as pistas com atividades envolvendo o uso de verbos regulares e irregulares no *simple past*. Ganhou o jogo quem seguiu todas as pistas realizando as atividades de escrita, fala e leitura propostas pelo grupo.

Grupo 5 – Gulliver's travel board game

Teve como narrativa central o livro *As viagens de Gulliver*, de Jonathan Swift. A equipe criou um jogo de tabuleiro cujo propósito foi acompanhar Gulliver em suas aventuras nas terras que visitou e seu retorno para a Inglaterra. Ao percorrer o tabuleiro, o participante teve a oportunidade de conhecer os modos de vida, valores e cultura de povos distintos, executando tarefas e desafios solicitados via cartas. Ganhou o jogo quem visitou todas as terras e retornou à Inglaterra primeiro.

AVALIAÇÃO DO PROCESSO E DOS RESULTADOS DE APRENDIZAGEM DOS LICENCIANDOS

Segundo Zabalza (1992), a avaliação da aprendizagem é uma etapa essencial do currículo, pois é com base nos resultados obtidos com o processo avaliativo que podemos observar a receptividade dos aprendizes diante das práticas adotadas e o modo como estas contribuem ou não para construção do conhecimento. Considerando essas ponderações, o processo de avaliação das atividades executadas, partindo de uma perspectiva formativa, ocorreu ao longo do desenvolvimento de todo o projeto, levando em conta não apenas os resultados finais, mas também os caminhos percorridos ao longo do processo.

Na primeira etapa, em que tratamos do aporte teórico, os aprendizes foram avaliados com base na realização de atividades de leitura e discussão, fichamentos, produção textual, elaboração de vídeos, elaboração de mapa conceitual, análise de recursos digitais para ensino de língua inglesa e produção do *e-book*.

Na segunda etapa, foram avaliados considerando o engajamento dos grupos nas atividades e nos desafios elencados no jogo e as habilidades de trabalhar em cooperação com os pares.

Na terceira etapa, de criação dos recursos, além das habilidades de trabalho em grupo previamente mencionadas, foram avaliados também a adequação das atividades criadas em

consonância com o que foi sinalizado nos roteiros, criatividade, organização, uso de recursos tecnológicos diversos e também cumprimento de prazos. Foi observada, ainda, a autonomia na busca dos recursos que melhor se adequassem a seus propósitos, não se limitando apenas ao que foi sugerido.

No que concerne ao retorno dos participantes às atividades propostas, após finalizar as três etapas foi aplicado um questionário, contendo questões subjetivas, com o propósito de saber como se sentiram ao participar e criar com base nos elementos da gamificação. Alguns trechos das falas dos participantes serão inseridos para melhor visualizarmos as informações. Cabe destacar que, devido ao número de participantes, apenas algumas falas serão sinalizadas, sem, no entanto, esgotar as discussões. A identificação dos estudantes foi feita por nomes fictícios escolhidos por eles, com o fito de manter as questões éticas e preservar suas identidades.

Ao serem questionados se perceberam a gamificação como metodologia que vem contribuir com a aprendizagem de inglês e se pretendem utilizá-la em suas práticas futuras, foram apresentadas as seguintes respostas:

Sim, pretendo testar novas metodologias que saiam do tradicional, quero ter essa abertura no meu processo como professora (Nicole).

Sim. Pois utilizei em sala e os alunos gostaram bastante. Ajudou com certas palavras que não conheciam e deixou a sala com um bom ar de competitividade. Deu muito certo quando utilizei, acho um ótimo meio de apresentá-los um novo tipo de sala de aula (Cry Baby).

Sim, porque quero chamar a atenção dos alunos para a ideia de que é possível estudar através de games (Raimundo).

Com certeza os jogos contribuem muito com o ensino-aprendizagem, pois a competição faz com que os alunos se dediquem mais e fiquem mais atentos. [...] depois dessas aulas, o uso de gamificação se mostrou muito eficaz (Alana Champion).

Sim, porque, além de ser uma metodologia dinamizada, traz em seu contexto o objetivo da aprendizagem através da diversão (Bela Campos).

Como se percebe, o trabalho com a gamificação foi visto de forma positiva e efetiva, sendo considerada uma alternativa para dinamizar as aulas, envolvendo os estudantes e atribuindo um novo olhar à sala de aula.

É importante pontuar que a competitividade dividiu opiniões, pois ao tempo que para alguns foi um elemento motivador, visto de forma positiva, outros consideraram a competição um elemento de desvantagem, responsável por promover a desordem ao longo da execução da atividade. As vantagens e desvantagens pontuadas pelos participantes podem ser observadas a seguir:

A vantagem é que exercita a mente dos alunos, sai da zona de conforto, e a desvantagem é lidar com a competição excessiva e barulho (Nicole).

Vantagem: ambiente competitivo; prende a atenção do aluno; torna a aula mais dinâmica (Cry Baby).

Desvantagem: competição excessiva. Vantagem: motivação (Raimundo).

Vantagem é que a aula ficou muito dinâmica (Alana Champion).

As vantagens realmente foram a da motivação na realização das atividades. As desvantagens que identifiquei foram as divergências, conflitos e discussões entre as equipes (Bela Campos).

Um das principais vantagens da gamificação foi o fato de instigar a motivação, prendendo a atenção dos alunos em práticas mais dinâmicas. Outro aspecto já pontuado foi a competição, não havendo consenso entre os participantes quanto a esse elemento contribuir ou atrapalhar. O que foi percebido é que a competição está relacionada à questão da disciplina e controle de classe, uma vez que, pelo fato de os alunos estarem envolvidos em um jogo, competindo entre si e ao mesmo tempo trabalhando cooperativamente, há a necessidade de interação, de diálogo e, às vezes, até de exaltação. Com relação à competição, Busarello (2016) pontua que ela pode ser construtiva, quando ocorre de maneira divertida, sem ofensas ou algo que interfira nas relações interpessoais; do contrário, torna-se elemento prejudicial.

Ao questionar sobre os principais desafios encontrados, elementos distintos foram pontuados, compreendendo desde o percurso de construção dos recursos até sua aplicação.

O desafio é o tempo e a criatividade. É uma atividade que demanda preparação teórica, vontade de inovar o bastante para sair da rotina da sala de aula (Nicole).

A construção da atividade em si, regras e missões (Cry Baby).

O desafio: manter os alunos organizados (Raimundo).

Falta de criatividade e medo de não dar certo (Alana Champion).

Organização das etapas no processo de criação e controle de turma na aplicação (Bela Campos).

Os principais desafios apontados pelos participantes estão relacionados a criatividade, tempo, necessidade de preparação teórico-prática, organização e controle das turmas. Os dilemas relacionados à criatividade ressaltam a necessidade de maior envolvimento com práticas autorais, sejam elas gamificadas ou não. O tempo, de fato, é elemento instigador, uma vez que nem sempre o docente dispõe de horas livres para se envolver em novas práticas, o que acaba promovendo a permanência em uma rotina de atividades já consolidadas. Outro desafio foi a questão do controle e organização dos alunos ao participarem das atividades.

Isso ocorre por estarmos acostumados a uma estrutura em que a orientação é que os alunos, durante as aulas, permaneçam sentados, enfileirados, em silêncio, ouvindo atentamente o professor, havendo um estranhamento quando essa estrutura se desfaz, ao se promoverem novas formas de construção dos saberes, nas quais é necessário adotar posturas mais dinâmicas e ativas. Esse aspecto se torna um elemento problematizador ao refletirmos sobre as práticas pedagógicas e as demandas de aprender e ensinar na dinâmica da cultura digital.

AUTOAVALIAÇÃO DO PROFESSOR FORMADOR

Ao visitar caminhos percorridos ao longo da docência, percebo que muito da minha trajetória, das narrativas que venho construindo no âmbito educacional, está intimamente associado às

experiências vivenciadas ao longo do meu percurso formativo, seja levando em consideração os referenciais que vejo como positivos, seja me atentando àqueles que se distanciam dos meus propósitos com a profissão. Daí minha preocupação de manter interlocuções teórico-práticas ao longo dos componentes que ministro, uma vez que acredito no potencial que as experiências têm para influenciar e direcionar nossas crenças como docentes e nos impactos que trarão às nossas práticas.

Nesse sentido, a execução do projeto “Gamificação da aprendizagem e a formação do professor de língua inglesa” foi, para mim, uma atividade extremamente gratificante e desafiadora. Sendo resultado de um planejamento minucioso, que envolveu leituras, pesquisas, análise das experiências de demais professores pesquisadores, elaboração da atividade gamificada/jogo, seleção e experimentação de recursos tecnológicos diversos, o processo levou-me a refletir não apenas sobre a minha prática, mas também sobre o papel desempenhado por nós, docentes, na cultura digital.

Isso porque mudar práticas, reestruturar, rever e ressignificar o que muitas vezes se encontra estabelecido nos amedronta, requer estudos, pesquisas, leituras, investimento de tempo e demais recursos em experimentações e análises, para as quais nem sempre nos sentimos suficientemente dotados de saberes e habilidades. Vejo esse constante transformar como algo inerente à profissão docente, uma vez que os contextos de atuação que encontramos são diversos, assim como são distintas as necessidades e particularidades de aprendizagem dos nossos estudantes. No âmbito da cultura digital, em que as formas de aprender e ensinar têm se ampliado e se dinamizado de maneira expressiva, as necessidades de transformações nas práticas pedagógicas se tornam prementes, assim como a demanda por oferecer formação docente que prepare para esse contexto.

Observando o que foi executado, percebo que o projeto teve o potencial de promover momentos em que os futuros professores puderam se expressar em atividades de autoria, mostrando potencialidades que nem sempre encontram espaço para se revelar em práticas ainda centralizadas no modelo de escola tradicional. Dar voz e vez ao professor em formação, para que ele ouse ir além de conhecimento de conteúdos gramaticais, é uma forma de conceber a língua como prática social, o que requer o reconhecimento das particularidades de uma sociedade em constante transformação e os usos que são feitos da linguagem em sua multimodalidade.

As elucubrações decorrentes dos resultados alcançados mostraram-me o quanto aprendi com as trocas de saberes e atividades propostas pelos alunos. Além de conhecer novos recursos, pudemos dialogar sobre inquietações e receios apresentados por eles no que concerne à adoção de novos recursos e práticas, destacando uma preocupação em manter o “controle” e a ordem em sala. Essa postura apreensiva diante da suposta desordem que se estabelece em sala ao propor metodologias que exijam do aluno posturas mais ativas pauta-se em um modelo fabril de escola de séculos anteriores, marcado pelo silenciamento e postura atenta ao professor, detentor dos saberes, que não atende mais à dinâmica e interatividade dos estudantes da

cultura digital. Ao demonstrarem essa intensa preocupação com o controle, os licenciandos deixam implícita a noção de que alunos calados e quietos aprendem, enquanto aqueles que estão conversando, interagindo entre si, obviamente tendo o propósito da aula em discussão, não absorverão os conteúdos. Essa postura demonstra uma atenção mais centrada em uma questão comportamental, em detrimento do alcance dos objetivos de aprendizagem.

As percepções apresentadas pelos futuros docentes provocaram em mim, ainda, inquietações sobre o modelo de escola em que temos nos amparado, ou seja, onde nos encontramos no momento, e em que condição pretendemos chegar, pois, se o propósito das metodologias emergentes, consideradas ativas e inovadoras, é tirar o professor do centro e o aluno da mera condição de escuta, levando-o à participação ativa na construção do seus saberes, a estrutura de sala de aula, em que o silêncio e uma suposta ordem devem imperar, precisa ser revisitada e questionada.

O retorno dos participantes permitiu-me, também, vislumbrar novas possibilidades de aplicação do projeto em uma nova edição, considerando seu potencial interdisciplinar, dialogando com componentes de Estágio Supervisionado, Laboratórios de Língua e Componentes de Literatura. Isso porque alguns alunos relataram que, após o que foi discutido e realizado no projeto, também se sentiram motivados a utilizar a gamificação em suas turmas, obtendo retorno positivo. Além disso, uma das equipes partiu das leituras e discussões que estavam fazendo nas disciplinas de literatura para idealizar um jogo de tabuleiro. Observei, assim, as potencialidades de abordagem interdisciplinar em um projeto que, até então, havia sido pensado considerando um contexto micro do componente curricular apenas.

Com base no exposto, avalio a proposta de forma positiva por acreditar que o projeto contribuiu para que os docentes em formação vivenciassem e refletissem sobre a gamificação como metodologia ativa, ao tempo que também evidenciou a necessidade de maiores espaços para vivências dessa natureza.

REFERÊNCIAS

- ALVES, C. F.; LEFFA, V. J. Professor-autor de recursos educacionais abertos: uma identidade em construção. *Interfaces*, v. 11, n. 4, p. 188-206, 2020.
- BUSARELLO, R. I. *Gamification: princípios e estratégias*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2016.
- COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A. E. (org.). *Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. 3. ed. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2011.
- FREIRE, M. M.; LEFFA, V. J. A auto-heteroecoformação tecnológica. In: LOPES, L. P. M. (org.). *Linguística aplicada na modernidade recente*. São Paulo: Parábola, 2013. p. 59-78.
- HARVIAINEN, J. T.; MERILÄINEN, M.; TOSSAVAINEN, T. (ed.). *The game educator's handbook*. 2015. Disponível em: <http://www.pelikasvatus.fi/gameeducatorshandbook.pdf>. Acesso em: 26 set. 2023.
- KENSKI, V. M. *Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação*. 8. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

PIMENTEL, F. S. C. *Aprendizagem das crianças na cultura digital*. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2015.

PRETTO, N. D. L.; BONILLA, M. H. S.; SENA, I. P. F. S. (org.). *Educação em tempos de pandemia: reflexões sobre as implicações do isolamento físicos imposto pela covid-19*. Salvador: Edição do autor, 2020.

SANTAELLA, L. *Culturas e artes do pós-humano: da cultura das mídias à cibercultura*. 5. ed. São Paulo: Paulus, 2013.

SANTOS, K. M. *Autoria colaborativa, letramentos digitais e letramento crítico na cultura digital: um estudo com discentes de licenciatura em língua inglesa*. 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2021.

ZABALZA, M. *Planificação e desenvolvimento curricular*. Porto: ASA, 1992.

ANEXOS

Anexo 1: Roteiro para elaboração da atividade gamificada

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB**

Autorização: DECRETO Nº 9293/86, DOU 18.07.86 – RECONHECIMENTO: PORTARIA Nº 909/95, DOU 01.08.95

Departamento de Ciências Humanas – Campus VI/Caetité

Colegiado de Letras, Língua Inglesa e Literaturas**ORIENTAÇÕES PARA ELABORAÇÃO DE UMA ATIVIDADE GAMIFICADA**

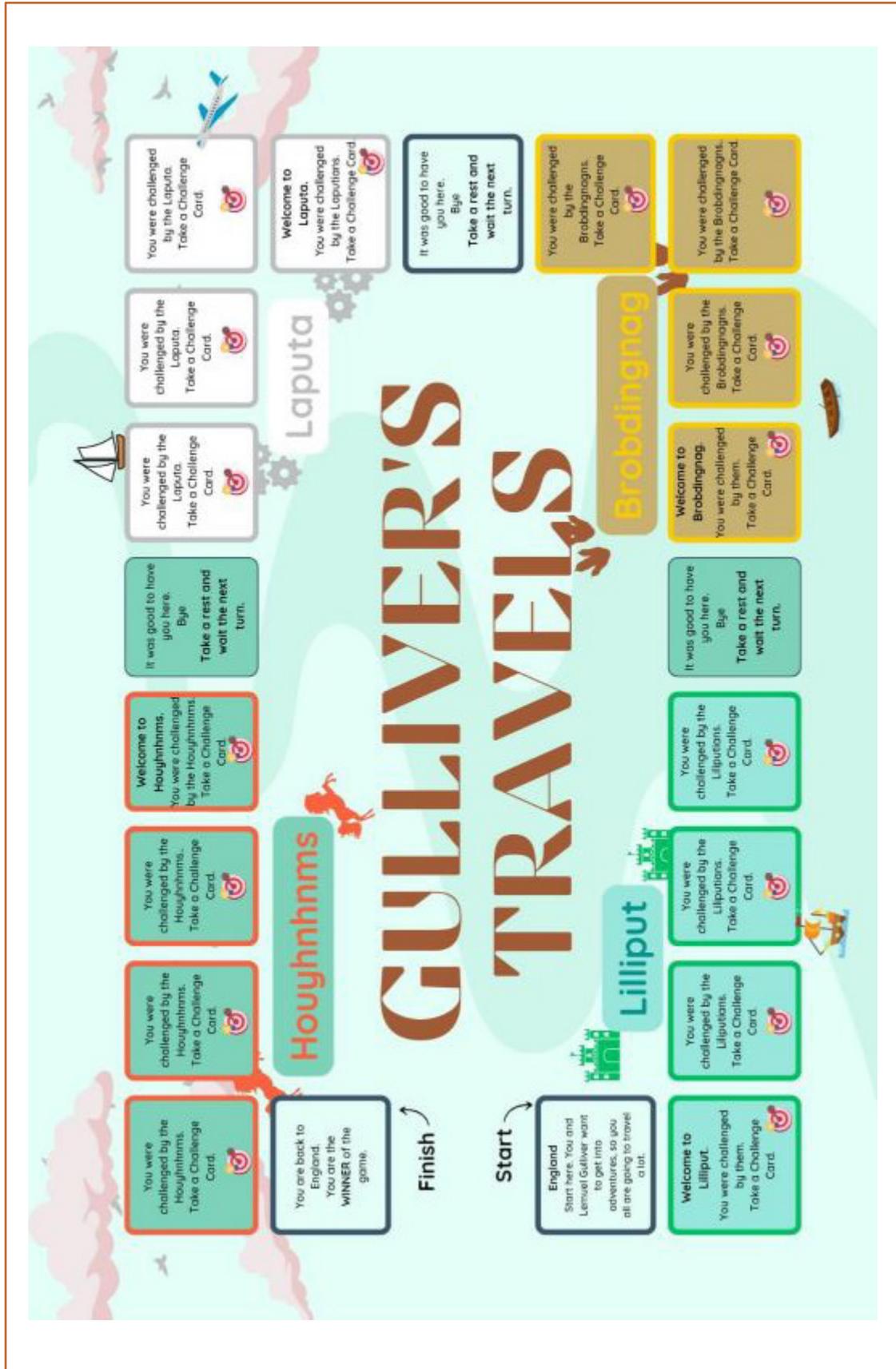
Caro aluno,

A proposta de atividade gamificada deverá contemplar o preenchimento das informações neste roteiro escrito e a execução das atividades gamificadas em sala.

- 1. INTRODUÇÃO**
- 2. PÚBLICO**
- 3. NOME DO JOGO**
- 4. CONTEÚDOS TRABALHADOS**
- 5. NARRATIVA**
- 6. REGRAS**
- 7. OBJETIVO E METAS DO JOGO**
- 8. FASES/ ETAPAS/ MISSÕES**
- 9. PONTUAÇÃO/ FEEDBACK**
- 10. RECURSOS**
- 11. CONSIDERAÇÕES FINAIS**
- 12. REFERÊNCIAS**
- 13. MEMBROS DO GRUPO**

Fonte: Materiais da experiência.

Anexo 2: Exemplo de jogo criado por uma das equipes



Fonte: Materiais da experiência.

