

V. 71

PRÊMIO PROFESSOR RUBENS MURILLO MARQUES 2025

Experiências docentes em licenciaturas

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS



RELATÓRIOS TÉCNICOS

DOI 10.18222/fcc-pprmm2025\_1

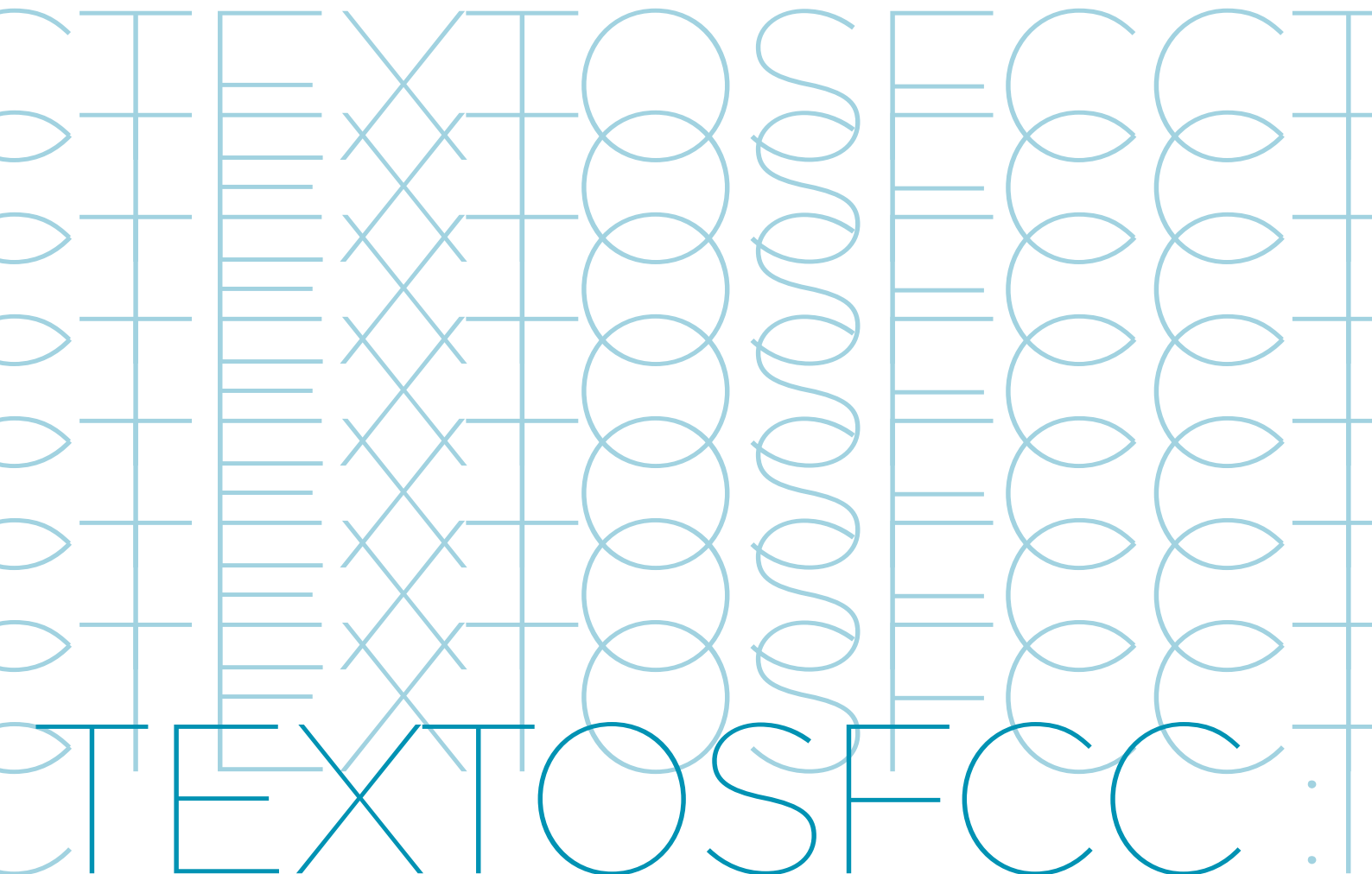
V. 71

PRÊMIO PROFESSOR RUBENS MURILLO MARQUES 2025

Experiências docentes em licenciaturas

GLAUBER BARROS ALVES COSTA • JONSON NEY DIAS DA SILVA • RITA DE CÁSSIA GOMES

## FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS



RELATÓRIOS TÉCNICOS

SÃO PAULO 2025

---

F977p FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS

Prêmio Professor Rubens Murillo Marques 2025: Experiências docentes em licenciaturas / Fundação Carlos Chagas. – São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2025.

84 p. (Textos FCC: Relatórios técnicos, 71)

ISBN: 978-85-60876-31-0

[https://doi.org/10.18222/fcc-pprmm2025\\_1](https://doi.org/10.18222/fcc-pprmm2025_1)

1. Literatura. 2. Ensino de geografia. 3. Literatura de cordel. 4. Educação de pessoas jovens, adultas e idosas. 5. Ensino de matemática. 6. Metodologia de ensino. 7. Língua francesa. I. COSTA, Glauber Barros Alves. II. SILVA, Jonson Ney Dias da. III. GOMES, Rita de Cássia. IV. Título. V. Série.

CDU 37.02

---

Elaborada por Ana Lucia Ramos de Olim CRB-8/7117  
Biblioteca Ana Maria Poppovic – Bamp

Fundação Carlos Chagas  
Av. Prof. Francisco Morato, n. 1565  
05513-900 – Jd. Guedala – São Paulo  
[www.fcc.org.br](http://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 60 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**

##### **Evandro Tansini**

Diretor-Geral

##### **Rubens Cesar Batista**

Vice-Diretor-Geral

##### **Gabriel Lima C. Barros**

Diretor Financeiro

##### **Departamento de Pesquisas Educacionais**

Sandra G. Unbehaum – Coordenação

#### **TEXTOS FCC**

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 (produtora editorial)

Aline Rodrigues Tanami da Silva (analista de acervo)

Ana Lucia Ramos de Olim (bibliotecária)

Camila Maria C. de Oliveira (assistente editorial)

Gabriella F. Rampinelli (assistente editorial)

Junia Prado Mangini (auxiliar de biblioteca digital)

Lui Navarro Fonseca (auxiliar de edições)

Nathalia da Silva Teixeira (assistente editorial)

Paula Abreu de Souza (auxiliar administrativa)

#### **Projeto gráfico (capa)**

Casa Rex

#### **Revisão**

Andrea Stahel

# SUMÁRIO

## APRESENTAÇÃO

GISELA LOBO TARTUCE, PATRÍCIA ALBIERI ALMEIDA E CLÁUDIA OLIVEIRA PIMENTA .....	7
---	---

## LITERATURA, CARTOGRAFIA E DOCÊNCIA: UMA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO DOCENTE NO CURSO DE GEOGRAFIA DA UNEB

GLAUBER BARROS ALVES COSTA .....	11
Resumo .....	11
Contexto em que a experiência está inserida.....	12
Justificativa.....	13
Objetivos.....	15
Conteúdos curriculares .....	16
Procedimentos didáticos .....	18
Avaliação da aprendizagem dos(as) licenciandos(as) .....	23
Avaliação da iniciativa.....	25
Referências .....	26
Anexos .....	28

## LITERATURA DE CORDEL NA SALA DE AULA DE MATEMÁTICA

JONSON NEY DIAS DA SILVA .....	35
Resumo.....	35
Contexto em que a experiência está inserida .....	35
Justificativa.....	37
Objetivos.....	39
Conteúdos curriculares .....	40
Procedimentos didáticos .....	42
Avaliação da aprendizagem dos licenciandos .....	46
Avaliação da iniciativa.....	48
Referências .....	50
Anexo .....	51

**FORMANDO ESTUDANTES DE LETRAS EM INTERFACE  
COM A EDUCAÇÃO BÁSICA: O PROJETO  
FRANCÊS PARA TODOS**

<b>RITA DE CÁSSIA GOMES</b> .....	61
Resumo .....	61
Contexto em que a experiência está inserida .....	62
Justificativa .....	63
Objetivos .....	66
Conteúdos curriculares .....	66
Procedimentos didáticos .....	71
Avaliação da aprendizagem dos licenciandos .....	76
Avaliação da iniciativa .....	78
Referências .....	80
Anexo .....	82



## APRESENTAÇÃO

Este volume de Textos FCC traz os trabalhos premiados na 15ª Edição do Prêmio Professor Rubens Murillo Marques (PPRMM). O objetivo dessa iniciativa da Fundação Carlos Chagas (FCC) é reconhecer e valorizar o trabalho desenvolvido por docentes de licenciaturas, que formam professores de todo o Brasil, divulgando experiências que contribuem para a aprendizagem da docência do futuro professor da educação básica.

Desde 2011, o PPRMM já contemplou 48 experiências em diversas áreas do conhecimento, desenvolvidas em instituições de ensino superior de todas as regiões do país.

Esta 15ª Edição premia temáticas nas áreas de Geografia, Matemática e Letras, sendo as duas primeiras oriundas de instituições do Nordeste, e a terceira, da região Sudeste. Vale mencionar que as experiências nordestinas são interseccionadas com a literatura, valorizando o trabalho interdisciplinar que amplia horizontes na formação docente. A proposta do Sudeste apresenta uma experiência singular, ao destacar o ensino de francês para estudantes da escola básica, possibilitando o aprendizado de uma língua pouco conhecida e ensinada no Brasil, cujo acesso é restrito para a maioria da população.

O primeiro texto que compõe esta publicação é de autoria do professor Glauber Barros Alves Costa, docente de Licenciatura em Geografia na Universidade do Estado da Bahia (UNEB), *campus* III, Caetité. A experiência “Literatura, cartografia e docência: uma experiência de formação docente no curso de Geografia da UNEB” foi realizada com estudantes do 6º semestre do curso, tendo como objetivo a elaboração de mapas com base em narrativas constantes em obras literárias – indicadas por eles e pelo professor – para, na sequência, desenvolverem projetos de estágio envolvendo as duas áreas, junto aos estudantes da educação básica. A iniciativa promoveu a imersão dos licenciados nesses saberes, de modo articulado, bem como o exercício da docência como espaço de produção de sentidos e territorialidades, além de favorecer uma compreensão crítica do espaço.

O professor Jonson Ney Dias da Silva é o autor da segunda experiência aqui publicada, intitulada “Literatura de cordel na sala de aula de Matemática” e desenvolvida no curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), *campus* de Vitória da Conquista (BA), no âmbito da extensão universitária, o que possibilitou a interlocução direta entre licenciandos e professores da educação básica, atuantes na educação de pessoas jovens, adultas e idosas (EPJAI), no município supracitado. A experiência utilizou-se da literatura de cordel, componente importante da cultura nordestina e popular, para ensinar e problematizar conceitos matemáticos junto aos estudantes da EPJAI, promovendo maior compreensão desses conceitos, na medida em que estes passaram a fazer sentido no contexto das histórias contadas por meio dessa literatura. Ademais, a iniciativa propiciou, aos futuros professores, o desenvolvimento de competências profissionais voltadas ao planejamento e à valorização dos contextos e saberes dos estudantes.

O terceiro texto, de autoria da professora Rita de Cássia Gomes, descreve a experiência “Formando estudantes de Letras em interface com a educação básica: o projeto *Francês para todos*”, desenvolvida no curso de Licenciatura em Letras – Francês, da Universidade Federal de Viçosa (UFV), desde 2022. A iniciativa proporciona, além do acesso ao aprendizado do francês para estudantes da educação básica – ampliando seus horizontes e sua formação –, a possibilidade de que os licenciandos do curso possam realizar estágios e praticar o ensino dessa língua estrangeira, que não figura na grade curricular da maioria das redes e escolas brasileiras. Cabe ressaltar que, ao ensinar francês, esses licenciandos se apropriam dos saberes docentes de ensino de línguas, próprios do curso do qual são oriundos.

Desejamos a todas e todos uma ótima leitura!

*Gisela Lobo Tartuce*  
*Patrícia Albieri Almeida*  
*Cláudia Oliveira Pimenta*

1

## IDENTIFICAÇÃO DA EXPERIÊNCIA FORMATIVA

---

**Autor:** Glauber Barros Alves Costa

**Título:** Literatura, cartografia e docência:  
uma experiência de formação docente  
no curso de Geografia da UNEB

**Início:** 2025

**Instituição de ensino superior:** Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

**Faculdade/Programa/Departamento/Setor:** Departamento de Ciências Humanas VI –  
Colegiado de Geografia

**Curso onde foi desenvolvida:** Licenciatura em Geografia

**Vinculação:** Ensino

**Disciplina/módulo/componente curricular do  
curso de licenciatura em que foi desenvolvida:** Estágio Supervisionado I

**Natureza da disciplina:** Obrigatória

[https://doi.org/10.18222/fcc-pprmm2025\\_3](https://doi.org/10.18222/fcc-pprmm2025_3)

# LITERATURA, CARTOGRAFIA E DOCÊNCIA: UMA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO DOCENTE NO CURSO DE GEOGRAFIA DA UNEB

## RESUMO

Esta experiência formativa foi desenvolvida com estudantes do 6º semestre do curso de Licenciatura em Geografia da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), *campus* VI, na cidade de Caetité, no estado da Bahia, e consistiu em uma proposição de leituras de obras literárias diversas pelos(as) estudantes. A partir dessa leitura, foram feitas a construção de mapas interpretativos com base nas narrativas de cada livro e o planejamento de projetos de estágio que incluíssem literatura, cartografia e geografia para alunos e alunas da educação básica. Assim, a iniciativa articulou leitura crítica a partir de livros de literatura clássicos e contemporâneos, geografia literária e mapas temáticos como ferramentas pedagógicas para a formação docente. Após essas etapas, os(as) licenciandos(as) produziram projetos de estágio para serem executados e desenvolvidos em escolas de municípios do sertão baiano. A proposta mobilizou o saber de imersão e promoveu o exercício da docência como produção de sentidos e territorialidades. Os resultados indicaram um significativo avanço na autonomia dos(as) licenciandos(as), na compreensão crítica do espaço e na capacidade de articulação entre linguagem, criatividade, representação cartográfica e ensino.

1 Universidade do Estado da Bahia (UNEB), *campus* VI, Caetité (BA), Brasil; [glauberbarros@hotmail.com](mailto:glauberbarros@hotmail.com); <https://orcid.org/0000-0003-4368-2964>

## CONTEXTO EM QUE A EXPERIÊNCIA ESTÁ INSERIDA

A experiência formativa foi desenvolvida no primeiro semestre de 2025, na disciplina de Estágio Supervisionado I, vinculada ao curso de Licenciatura em Geografia da UNEB, *campus* VI, Caetité (BA). Ministrada por um docente com mais de uma década de experiência à frente da disciplina, a proposta surgiu a partir do desejo expresso pelos(as) próprios(as) estudantes de vivenciar um estágio inovador, que rompesse com as práticas tradicionais de regência, estimulando a criatividade, o prazer e o processo de criação. Diante disso, foi estruturada uma metodologia que integrasse literatura, arte, cartografia e geografia, desafiando os(as) futuros(as) professores(as) a criar, experimentar e refletir sobre o espaço por meio de múltiplas linguagens.

Participaram da experiência 15 estudantes do 6º semestre do curso de Licenciatura em Geografia, em sua maioria jovens da primeira geração de suas famílias a ingressarem no ensino superior, oriundos de diferentes municípios do sertão baiano, de comunidades rurais e contextos periféricos urbanos. Entre eles, havia estudantes de comunidades quilombolas e um aluno com deficiência visual, o que demonstrou a importância das políticas de ação afirmativa na composição do corpo discente. A UNEB, por meio de seu sistema de cotas e sobreguas específicas para quilombolas e pessoas com deficiência, tem contribuído significativamente para a democratização do acesso ao ensino superior no interior do estado, garantindo a inclusão de sujeitos historicamente excluídos da universidade pública.

A disciplina ocorreu no turno matutino, e quase 90% dos(as) estudantes eram beneficiários(as) de bolsas de assistência estudantil, como alimentação, transporte e/ou permanência. Muitos(as) conciliavam os estudos com o trabalho informal ou com atividades de subsistência ligadas à agricultura familiar. A realidade social do grupo, marcada por trajetórias de luta, desigualdade e resistência, foi também um motor para o engajamento crítico nas propostas pedagógicas desenvolvidas durante o curso.

O Estágio Supervisionado I, conforme previsto na matriz curricular do curso, deve ser realizado em espaços formais ou não formais, com carga horária total de 95 horas e de até 10 horas no formato de oficinas pedagógicas. O componente foi estruturado em 3 unidades formativas integradas: (1) leitura crítica e debate de textos acadêmicos; (2) leitura, análise de obras literárias e produção de mapas interpretativos; e (3) elaboração de planos de aula e execução de oficinas pedagógicas em escolas públicas do território.

Durante a primeira etapa, os(as) licenciandos(as) realizaram leituras, fichamentos e rodas de conversa a partir de textos acadêmicos sobre representação regional, livro didático, relações étnico-raciais, gênero e linguagem cartográfica. Em seguida, selecionaram obras literárias, como *Quarto de despejo* (Carolina Maria de Jesus), *Gabriela, cravo e canela* (Jorge Amado), *Vidas secas* (Graciliano Ramos), *Jogos vorazes* (Suzanne Collins), *Feliz ano velho* (Marcelo Rubens Paiva) e *Torto arado* (Itamar Vieira Junior). A partir da leitura crítica dessas obras, os(as) estudantes mapearam territórios simbólicos e conflitos narrativos, criando representações cartográficas que conectavam os temas literários a conceitos geográficos contemporâneos.

Mapas variados foram construídos a partir das obras literárias para servirem de material didático-pedagógico nas oficinas de estágio.

Os(as) licenciandos(as) aplicaram suas oficinas pedagógicas em escolas públicas dos municípios de Caetitê, Tanque Novo e Rio do Antônio (no distrito rural de Ibitira), todos pertencentes ao Território de Identidade Sertão Produtivo, na Bahia. Essas oficinas envolveram alunos(as) da educação básica e professores(as) das escolas parceiras, estabelecendo um vínculo horizontal e colaborativo entre universidade e comunidade escolar. Os temas das oficinas abordaram questões como migração, desigualdade social, luta pela terra, identidade territorial e representações espaciais.

A composição diversa e interseccional do grupo – com estudantes negros(as), pardos(as), oriundos(as) da zona rural, com deficiência, egressos(as) de escolas públicas e beneficiários(as) de políticas públicas – reforça o papel estratégico da UNEB na interiorização da educação superior e na formação de professores(as) comprometidos(as) com a transformação social. Essa experiência formativa, ancorada em práticas críticas e criativas, constitui um exemplo concreto da potência da universidade pública baiana como espaço de invenção pedagógica, autonomia, criatividade, emancipação e justiça social.

## JUSTIFICATIVA

A proposta de integrar diferentes campos do conhecimento – literatura, artes, cartografia e geografia – à prática de estágio supervisionado emergiu da necessidade de inovar os processos formativos no curso de Licenciatura em Geografia. Como docente responsável pela disciplina há mais de uma década, sempre busquei tensionar os limites da prática pedagógica tradicional, explorando caminhos interdisciplinares, sensíveis e criativos. A partir de 2019, com a implantação do Programa de Pós-Graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade (PPGELS), no *campus* VI da UNEB, novas possibilidades se abriram no campo da formação docente. O contato com produções educacionais técnico-tecnológicas, como sequências didáticas, cartilhas, mapas e maquetes elaboradas no âmbito do Programa, reforçou a ideia de que o estágio pode ser mais que um requisito curricular: pode ser um espaço de invenção, experimentação, autoria e intervenção social. O que antes era visto como cumprimento de carga horária passou a ser pensado como oportunidade de criação de produtos educacionais com sentido pedagógico e impacto comunitário. O estágio é entendido como território fértil para a criação de sentidos e práticas de formação (Costa, 2019).

Três dimensões formativas dão base à elaboração deste projeto, a saber: necessidade de diversificação metodológica no ensino da Geografia, estímulo à formação crítica do(a) licenciando(a) e uso da literatura como ferramenta potente para ler o mundo. A primeira dimensão que justifica a presente proposta é a necessidade de diversificação metodológica no ensino da Geografia. Ao longo dos últimos anos, observa-se que muitas práticas pedagógicas na formação de professores(as) ainda se limitam à reprodução do livro didático e ao uso pouco crítico de conteúdos escolares. Isso tem contribuído para manter uma relação vertical entre

o saber acadêmico e o saber escolar, desestimulando abordagens mais dialógicas e criativas. O estágio aqui é entendido como um campo de experimentação, e por esse motivo foi feita a proposta de um projeto que envolvesse uma diversidade de linguagens, metodologias e possibilidades de criação.

A proposta de leitura de obras literárias, análise narrativa, produção de mapas interpretativos, temáticos e sociais e construção de oficinas rompe com essa lógica reprodutivista, estimulando os(as) licenciandos(as) a pensarem a geografia para além da memorização de conceitos, em direção à compreensão das relações sociais, territoriais e ambientais que estruturam a vida cotidiana. A inserção de linguagens artísticas e narrativas literárias amplia o repertório metodológico e oferece estratégias pedagógicas mais sensíveis aos contextos sociais, culturais e territoriais dos(as) alunos(as) da educação básica.

Sobre isso, Cavalcanti (2002) destaca que o processo de formação de docentes visa ao desenvolvimento de uma competência crítico-reflexiva, que lhes forneça meios de pensamento autônomo, facilite as dinâmicas de autoformação e permita a articulação entre teoria e prática de ensino. A autora ainda completa dizendo que essa formação deve ser consistente, contínua e que possa desenvolver uma relação dialética entre ensino-aprendizagem, teoria-prática.

A partir dessa concepção, traçamos a proposta de que a disciplina fosse permeada por teoria que discutisse a literatura, o livro didático na sala de aula, gênero, relações étnico-raciais e ensino de Geografia, e posteriormente os(as) alunos(as) experimentassem a prática em sala de aula. Para isso, incluía a produção de mapas, elaboração e planejamento de projeto e execução e avaliação do que foi feito.

A segunda dimensão se relaciona ao estímulo à formação crítica do(a) licenciando(a), entendida como processo de reconhecimento de si como sujeito político, pedagógico e cultural. A experiência do estágio, quando estruturada com intencionalidade formativa, permite que os(as) estudantes reflitam não apenas sobre o “como ensinar”, mas sobre o “por que” e “para quem” se ensina. Ensinar exige segurança e competência profissional, assim como rigorosidade metódica, tanto no estímulo da capacidade crítica dos(as) alunos(as) quanto no ensino de conteúdos e atitudes éticas (Freire, 2019).

A leitura crítica de textos teóricos, a análise de contextos escolares, o diálogo com a literatura e a escuta ativa dos(as) estudantes da educação básica criaram condições para que os(as) licenciandos(as) mobilizassem suas experiências de vida na elaboração de estratégias didáticas. O trabalho com mapas produzidos a partir das histórias lidas – como o contraste e a desigualdade social entre o Distrito 12 e a Capital em *Jogos vorazes*, ou o percurso migratório de Gabriela, saindo de Jeremoabo até Ilhéus – foi também uma forma de os(as) licenciandos(as) mapearem suas próprias referências de mundo, suas vivências territoriais e as desigualdades que os atravessam. Assim, o estágio deixou de ser apenas um espaço de aplicação de conteúdos e passou a ser um território de formação ética, estética e social. A ideia foi mesclar conteúdos sobre teoria geográfica e pedagógica com a prática na produção de materiais didáticos e a prática em sala de aula. Sobre isso, Costa (2019, p. 62) considera que:

A práxis na formação do professor deve ter a tônica de uma perspectiva ampla e que considere as realidades, ao mesmo tempo em que dê conta dos conteúdos específicos e didáticos, principalmente os emergentes. Uma formação de professores que não procura a práxis com essa perspectiva se torna deficitária e alienante. Dessa forma, se o professor tiver uma formação apenas teórica, ele provavelmente terá uma prática conteudista. Porém, se o oposto acontecer, o professor terá uma formação com muita prática, mas pouca teoria e provavelmente será um docente limitado na construção de conhecimentos.

Por fim, destaca-se como dimensão o uso da literatura como ferramenta potente para ler o mundo, uma aposta metodológica que se revelou extremamente fecunda. A literatura, como linguagem sensível e complexa, permite acessar dimensões subjetivas do espaço, ouvir as vozes das narrativas silenciadas e problematizar estruturas de poder a partir de experiências humanas singulares. Trabalhar com livros como *Quarto de despejo*, *Torto arado* e *Vidas secas* possibilitou aos(as) estudantes do curso de Licenciatura em Geografia reflexões sobre temas como desigualdade social, racismo, pobreza, migração, luta pela terra e identidade. Esses temas, articulados à leitura crítica do espaço geográfico, conferiram densidade política e afetiva às oficinas pedagógicas e, em sua totalidade, à formação docente.

Ao produzir mapas inspirados nas narrativas, os(as) licenciandos(as) transformaram territórios ficcionais em territórios pedagógicos, capazes de interpelar os(as) alunos(as) da educação básica e promover discussões significativas sobre o mundo em que vivem. A literatura, nesse contexto, não foi um acessório, mas uma chave epistemológica que permitiu ensinar geografia com mais sensibilidade, complexidade e compromisso social. A literatura, a arte e a cartografia entram no projeto como linguagens de um ensino de geografia crítico, emancipatório e reflexivo que contribuem para o(a) aluno(a) da educação básica aprender e refletir sobre seu cotidiano e realidade.

## OBJETIVOS

### Objetivo geral

Promover a aprendizagem da docência em Geografia a partir da articulação entre literatura, cartografia e prática pedagógica, estimulando a construção de recursos didático-pedagógicos inovadores e críticos voltados para o ensino na educação básica.

### Objetivos específicos

- Estimular a leitura crítica de obras literárias como recurso formativo para a compreensão das múltiplas dimensões do espaço geográfico.
- Desenvolver mapas temáticos baseados em narrativas literárias, articulando representação espacial, arte, criatividade e análise crítica.
- Planejar e executar projetos de estágio fundamentados nas obras lidas e nos mapas produzidos, promovendo metodologias participativas e conectadas ao contexto e realidade dos(as) alunos(as) da educação básica.

- Fortalecer a autonomia e a identidade docente dos(as) licenciandos(as) por meio da prática e do exercício criativo do ensino.
- Promover saberes a partir da imersão do(a) licenciando(a) na educação básica.

## CONTEÚDOS CURRICULARES

O estágio supervisionado no curso de Geografia, na modalidade licenciatura da Universidade do Estado da Bahia, *campus* VI, tem sua carga horária dividida entre a teoria e a prática. Para o desenvolvimento da disciplina de estágio, buscamos compreender, junto com os(as) estagiários(as), conceitos e categorias que fossem necessários para seu desenvolvimento teórico como futuros(as) formadores(as).

Os conteúdos trabalhados tiveram como base as Diretrizes Curriculares para os cursos de Geografia (Brasil, 2002). A partir do documento, utilizamos as ideias das professoras Nídia Nacib Pontuschka, Tomoko Iyda Paganelli e Núria Hanglei Cacete (2007), que estabelecem alguns desses saberes que o(a) professor(a) de Geografia deve construir durante a sua graduação na licenciatura. Aqui, especificamente, focamos os conteúdos que os(as) professores(as) poderiam desenvolver com esse estágio.

### Análise crítica das metodologias de ensino produzidas e das que estão em uso

Hoje em dia, no processo educativo, existem muitas metodologias de ensino, mas nem todas estão ancoradas em processos de ensino transformadores, críticos e socialmente referenciados. O(A) professor(a), ao se posicionar ante essas metodologias, assume ética, política e pedagogicamente a partir de quais perspectivas irá desenvolver sua própria prática, bem como esclarece quais bases teórico-epistemológicas ancoram as discussões e os métodos de seu trabalho pedagógico. A metodologia de ensino não deve ser considerada uma receita que será repetida pelo(a) professor(a) em formação ou depois de formado(a); ela precisa ser construída num exercício dialético, individual e coletivo a partir dos conhecimentos com os quais ele(a) entra em contato.

### Identificação de metodologias de ensino de caráter tradicional e inovador

Na Geografia, é necessário o(a) professor(a) compreender o que é uma prática tradicional de ensino e o que é uma prática inovadora. É importante que a geografia crítica esteja presente na sala de aula da educação básica, trazendo para alunos e alunas reflexões sobre sua própria realidade. Mesmo entendendo que essa pode não ser uma opção teórica de determinado(a) professor(a), essa é a geografia defendida neste estudo e proposta, e apresentada como programa de ação-reflexão constante.

O(A) professor(a) que, durante sua graduação, teve contato com metodologias de ensino inovadoras, que romperam com o modelo mnemônico que marcou a geografia escolar por tanto tempo, consegue mover saberes que possibilitem a seus alunos(as) a compreensão da sociedade sob uma perspectiva geográfica em diferentes escalas.

Portanto discutimos com eles(as) o papel do livro didático como política pública e como recurso didático. Falamos sobre estereótipos e representações que os livros traziam, além de como essas questões poderiam ser abordadas na educação básica. Debates sobre gênero, relações étnico-raciais, preconceitos de origem e racial, identidade e como esses conteúdos poderiam formar alunos(as) da educação básica de forma crítica com metodologias inovadoras. Toda essa discussão fez os(as) alunos(as) perceberem que podiam utilizar ou não o livro didático ou o livro de literatura, e isso não caracterizava, por si só, uma metodologia tradicional. A questão era como utilizar e quais linguagens poderiam ser aplicadas para tornar essas práticas inovadoras.

Por muito tempo, o ensino mnemônico foi característica do ensino da Geografia: decorar nomes de rios e seus afluentes e nomes de capitais de países e estados marcou a formação de gerações de alunos(as). A principal mudança no ensino atual está em romper com essas práticas mnemônicas, promovendo uma geografia crítica.

### Identificar e utilizar as diferentes linguagens próprias ao seu ensino

No ensino de Geografia, existem muitas linguagens como possibilidade. A linguagem cartográfica, além de ser um dos objetos de análise da geografia e cartografia, é também uma linguagem específica desse ensino e que deve ser explorada pelos(as) docentes em sala de aula como uma das formas de abordar os temas pertinentes a essa ciência. O estágio supervisionado, como processo formativo, pode apresentar ao(à) graduando(a) essas linguagens na teoria e na prática, trazendo para a formação do(a) futuro(a) professor(a) saberes específicos e contextualizados da ciência geográfica.

Por isso, decidiu-se que os livros de literatura tivessem suas representações a partir de mapas. Dessa forma, após lerem seus livros, os(as) discentes de Geografia selecionaram trechos que pudessem ser cartografados. Com a produção dos mapas, as literaturas foram apresentadas, as histórias foram contadas, e os mapas foram a centralidade desse processo.

### Capacidade de interferir nas diferentes propostas e parâmetros curriculares, suas filiações filosóficas e teórico-metodológicas

Cabe ao(à) docente conhecer as políticas públicas que tangem sua profissão, entendendo como elas interferem no cotidiano da sala de aula, e compreender como se originam, quais suas filiações teóricas e metodológicas, além daquelas propostas que não se originam nas políticas públicas, mas que, por modismos, chegam à escola como resolução para todos os problemas da educação. Necessita, também, entender que as filiações filosóficas e teóricas do currículo possibilitam importante autonomia para fazer escolhas conscientes do que, como e por que ensinar.

O Plano Nacional do Livro Didático e do Material Didático (PNLD) (Brasil, 2017b, 2024), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017a) e a Lei n. 10.639 (Brasil, 2003) – sobre a valorização da história e cultura afro-brasileira – hoje chegam à educação básica como algumas dessas políticas de apoio, fomento e sustentação do trabalho docente. Para essa instrumentalização, escolhemos quatro artigos que dialogavam com essas políticas

públicas, de forma direta e indireta, e fizemos as leituras e os fichamentos de cada um deles, para que pudessem compreender conteúdos relacionados a essas temáticas, além de formar uma crítica ou assumir uma posição sobre os temas, conhecendo suas histórias e filiações teóricas.

### Capacidade de realizar opções críticas diante das diferentes metodologias propostas

É importante que os(as) estudantes-estagiários(as) conheçam e compreendam profundamente as metodologias propostas, para que, dessa forma, saibam qual escolher para atuar em sala de aula, e qual está de acordo com sua realidade, sua formação e as necessidades de seus(suas) alunos(as) em cada tempo-espço.

É imprescindível que o(a) educador(a) de Geografia tenha uma formação ampla, crítica e política, pois, “além de dominar conteúdos, é importante que o professor desenvolva a capacidade de utilizá-los como instrumentos para desenvolver e compreender a realidade do mundo, dando sentido e significado à aprendizagem” (Pontuschka; Paganelli; Cacete, 2007, p. 97).

### Identificar os recursos didáticos para o processo de ensino e aprendizagem

Conhecer e compreender as metodologias da ciência geográfica e ter conhecimento do que são recursos didáticos e das estratégias para utilizá-los é fundamental: o livro didático, as novas tecnologias da educação, os mapas, o quadro e o giz. São novos e antigos recursos que estão na escola e que chegam a ela, cabendo aos(as) docentes de Geografia conhecer as possibilidades e as melhores estratégias de uso desses instrumentos.

Docentes que mantêm a prática tradicional podem acabar fazendo constante uso esvaziado do livro didático. Professores(as) podem ter à sua disposição diversos materiais didáticos, como mapas, globo terrestre, cartas cartográficas das mais diversas, livros de literatura, filmes – enfim, toda a estrutura de que precisam, incluindo as tecnologias atuais.

## PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS

Os procedimentos didáticos para o desenvolvimento da experiência de integração entre literatura e geografia no estágio supervisionado foram estabelecidos em construção coletiva. Primeiramente, foi necessário o envolvimento dos(as) estagiários(as), comprometendo-se com a disciplina de Estágio, com a formação na universidade pública e com sua autoformação. Em seguida, contou-se com o apoio da rede de professores(as) regentes dos estágios nos diferentes municípios que fazem parte do Território de Identidade Sertão Produtivo, na Bahia. Esses(as) professores(as) regentes abriram suas salas de aula para receber a universidade através de estudantes de Licenciatura em Geografia. Por fim, destacou-se o papel da UNEB como instituição formadora de professores(as).

A disciplina de Estágio Supervisionado I do curso de Licenciatura em Geografia da UNEB, *campus* VI, Caetitê, foi estruturada a partir de um cronograma composto de fases do estágio, organizadas entre os meses de março e junho de 2025. O percurso articulou

acolhimento, fundamentação teórica, leitura e análise literária, produção de mapas, elaboração e execução das atividades de estágio em formato de oficinas nas escolas, e finalizou com a produção dos relatórios e avaliação.

Na primeira fase do estágio, o objetivo foi promover o acolhimento, apresentar a proposta e planejar as ações dos meses seguintes. Foi necessário um processo de diagnóstico e escuta para conhecer a turma, seus desejos e anseios em relação ao primeiro estágio da licenciatura. Em seguida, foi feita a apresentação do cronograma geral, dos objetivos da disciplina e das diretrizes do estágio. A ideia era que os(as) estudantes compreendessem todo o projeto e pudessem intervir com sugestões e críticas. Houve um momento de discussão coletiva sobre o que significa “ser professor(a)” e como os estágios contribuem para a construção da identidade docente. Nessa ocasião, foi feita uma discussão coletiva sobre o papel do professor, utilizando a reflexão apresentada por Nídia Nacib Pontuschka, Tomoko Iyda Paganelli e Núria Hanglei Cacete (2007), no livro *Para ensinar e aprender Geografia*.

Em seguida, foram apresentados os livros de literatura que fundamentariam o trabalho didático, quando cada dupla de estudantes escolheu a obra com a qual trabalharia ao longo do semestre. Essa etapa marcou o início da formação coletiva e o compromisso com uma proposta interdisciplinar, crítica e inovadora.

### Relação entre obras literárias, conceitos geográficos e locais mapeáveis

- *Quarto de despejo*, de Carolina Maria de Jesus
  - Conceitos geográficos: urbanização, segregação socioespacial, moradia, desigualdade social e exclusão social.
  - Locais possíveis de mapeamento: Favela do Canindé, região central de São Paulo (SP) e outros espaços urbanos periféricos vivenciados pela autora.
- *Gabriela, cravo e canela*, de Jorge Amado
  - Conceitos geográficos: migração interna, urbanização, modernização do espaço, identidade, cultura regional e xenofobia.
  - Locais possíveis de mapeamento: Jeremoabo, Ilhéus, zona cacauceira e o centro histórico da cidade de Ilhéus, na Bahia.
- *Jogos vorazes*, de Suzanne Collins
  - Conceitos geográficos: organização do território, espacialização do poder, desigualdade regional, geopolítica e consumo.
  - Locais possíveis de mapeamento: Distrito 12, Capital e demais distritos de Panem, além da arena dos Jogos Vorazes, como espaço simbólico de conflito e controle.
- *Vidas secas*, de Graciliano Ramos
  - Conceitos geográficos: clima semiárido, mobilidade espacial, paisagem sertaneja, migração e a relação sociedade-natureza.
  - Locais possíveis de mapeamento: sertão nordestino, caminhos da seca e trajetos migratórios rurais percorridos pela família protagonista.

- *Torto arado*, de Itamar Vieira Junior
  - Conceitos geográficos: questão agrária, reforma agrária, território, conflito fundiário, trabalho rural e identidade quilombola.
  - Locais possíveis de mapeamento: Chapada Diamantina (BA), com destaque para comunidades rurais e quilombolas fictícias inspiradas na realidade camponesa baiana.
- *Feliz ano velho*, de Marcelo Rubens Paiva
  - Conceitos geográficos: mobilidade urbana, memória e espaço, acessibilidade e vivência na cidade.
  - Locais possíveis de mapeamento: São Paulo (SP), Rio de Janeiro (RJ), Universidade de São Paulo (USP), Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), hospitais, além da viagem ao Chile narrada pelo autor.

A partir da listagem é possível ter uma ideia de cada conteúdo e mapa apresentados pelos(as) alunos(as) nas salas de aula das escolas parceiras.

Na fase 2, foi realizada a formação teórica dos(as) estudantes de Geografia, utilizando artigos científicos que discutem temáticas necessárias para a formação docente. A proposta centrou-se na leitura, escrita de fichamentos para apropriação do conteúdo e rodas de conversa para avaliação e debate. Essa fase teve duração de quatro semanas, sendo uma para cada artigo. A cada semana, os(as) licenciandos(as) eram introduzidos(as) ao debate teórico por meio de textos acadêmicos organizados em quatro fichamentos. Os encontros formativos iniciavam com um momento de arte, que incluía música, poesia, fotografia ou pintura, as quais deveriam ser apreciadas e relacionadas com o artigo a ser discutido. Era um momento breve para iniciar o encontro formativo. Depois, cada aluno(a) apresentava um comentário sobre o artigo lido, destacando os principais conceitos do(a) autor(a), as principais conclusões e o posicionamento de cada estudante em relação à leitura. Foram momentos ricos de discussões, debates, construção de conhecimento e avaliação. Os textos discutidos foram:

- Fichamento I: “Livro didático: reflexões para o ensino de Geografia” (Oliveira; Costa, 2024) – sobre os limites e potencialidades do livro como recurso didático.
- Fichamento II: “Os movimentos feministas no livro didático de Geografia: subrepresentação ou prescrição?” (Santos *et al.*, 2023) – análise da representação das mulheres nos materiais escolares.
- Fichamento III: “O Nordeste como região estereotipada: uma análise no livro didático de Geografia do ensino fundamental II” (Castro *et al.*, 2023) – reflexão sobre regionalismos, estigmas geográficos e preconceitos no currículo.
- Fichamento IV: “Crianças negras entre a assimilação e a negritude” (Silva, 2015) – sob mediação de uma professora convidada, discutiu-se o racismo estrutural no ensino de Geografia e na educação básica.

Essas leituras forneceram as bases para a análise crítica da prática docente e dos recursos didáticos utilizados na educação básica.

Na fase 3, já com o arcabouço teórico da disciplina concretizado, os(as) estudantes, em duplas, dedicaram-se à leitura do livro de literatura que ficou sob sua responsabilidade, analisando e destacando pontos importantes a serem contados e abordados em sala de aula da educação básica. Os(As) licenciandos(as) iniciaram a análise dos livros de literatura selecionados. Cada dupla apresentou uma síntese da obra e os principais “achados” geográficos, sociais e simbólicos identificados nos textos. O objetivo dos(as) estudantes era ler os livros buscando referências geográficas, listando cidades, lugares e espaços que aparecessem nas histórias, e elencando pontos relevantes para a discussão e formação do(a) estudante da educação básica. Foi assim, por exemplo, que a dupla responsável pelo livro *Torto arado* entendeu que seria importante abordar a reforma agrária, conteúdo relevante da geografia agrária; e a dupla responsável pelo livro *Quarto de despejo* entendeu que pobreza e desigualdade social seriam pontos importantes de discussão com estudantes da educação básica. Uma das duplas de estagiários propôs uma ação interessante que integrava diferentes linguagens na discussão das categorias da geografia aliadas ao livro que escolheram. A dupla, ao ler *Feliz ano velho*, decidiu que iria fazer um mapa destacando todos os lugares pelos quais um dos personagens do livro passou. No caso, como é um livro autobiográfico, seriam os locais que Marcelo Paiva descreveu no livro. Para isso, utilizaram a linguagem cartográfica e, depois, em sala de aula, incentivaram os(as) alunos(as) da educação básica a escolherem lugares de sua vida que foram marcantes e os mapearem. Ou seja, discutiram a categoria “memória”, da história, e a categoria “lugar”, da geografia, para que, a partir da linguagem do desenho, os(as) alunos(as) do ensino médio pudessem expressar suas memórias, sentimentos, lugares que viveram.

Após as leituras e o mapeamento dos livros de literatura, os(as) estudantes passaram para a etapa de produção dos mapas. A fabricação dos mapas foi livre: cada dupla poderia produzir da forma como escolhesse, utilizando os *softwares* disponíveis no Laboratório de Cartografia da UNEB, ou, como expressão artística, utilizando a criatividade e fazendo um mapa temático à mão livre.

Nessa fase, as aulas foram dedicadas à leitura aprofundada das obras e à elaboração dos mapas. Depois de prontas, os(as) estudantes apresentaram suas produções para todo o grupo da disciplina, contaram as histórias do livro em grupo e discutiram os caminhos metodológicos adotados para aproximar literatura e geografia. Além disso, iniciou-se a busca pelos espaços escolares para a execução do estágio supervisionado.

A fase 4 foi dedicada ao planejamento didático e à orientação para a elaboração das oficinas. Os encontros foram individuais com o professor de Estágio, em formato de orientação. Ou seja, cada dupla foi construindo e planejando todo o estágio na escola com a mediação do professor de Estágio. Essa etapa incluiu a elaboração dos planos de aula, a organização dos materiais didáticos e a preparação para a regência nas escolas. Por fim, com os planejamentos prontos, cada dupla socializou com todo o grupo da disciplina de Estágio, que pôde avaliar,

fazer inferências ou sugestões. Um momento de construção coletiva, em que todos(as) puderam sugerir aos(às) colegas como desenvolver melhor seus planejamentos. Os(as) estagiários(as), antes de construírem suas oficinas pedagógicas, visitaram as escolas, conheceram o espaço escolar e a sala de aula do campo de estágio, verificaram as possibilidades e os limites de cada ação, elencaram quais alunos(as) da escola precisariam de suporte ou material didático específico e analisaram os recursos didáticos de que as escolas dispunham, para depois elaborarem seus projetos de intervenção. Foi nesse processo que a dupla de estagiárias que ficou com o livro *Torto arado* havia decidido trabalhar sobre movimentos sociais e reforma agrária no Brasil. No entanto, ao visitar o colégio profissionalizante, ficaram receosas de que o conteúdo trabalhado gerasse polêmicas ou embates, por causa da polarização partidária que todo o país vivencia. Entendendo que precisariam aprofundar mais sobre a questão agrária e ouvir os(as) alunos(as) sobre suas posições em relação ao tema, foram, primeiramente, conhecendo melhor a turma e suas realidades para, então, proporem que os(as) alunos(as) da educação básica fizessem mapas sobre a reforma agrária brasileira, defendendo-a ou opondo-se a ela, a partir de como se posicionavam, e depois abriram o debate para ouvir as diferentes perspectivas.

A fase 5 consistiu na execução das oficinas nas escolas. As oficinas foram realizadas durante três a quatro semanas, dependendo do calendário de cada escola. Os(as) estudantes aplicaram suas propostas pedagógicas em escolas públicas de Caetitê, Rio do Antônio (Ibitira) e Tanque Novo. As atividades foram diversificadas, integrando rodas de conversa, cartografia, produção de desenhos e mapas, análise de trechos literários e debates sobre identidade, desigualdade, território, migração e reforma agrária.

Na última fase, fase 6, o foco foi a sistematização, socialização, produção do relatório, autoavaliação e avaliação da disciplina. Essa fase final foi dedicada à sistematização da experiência. Os(as) estagiários(as) participaram de orientações para a produção dos relatórios finais, nos quais descreveram todo o processo de planejamento, aplicação e avaliação das oficinas. Depois, socializaram em sala de aula, com os colegas, suas experiências, e, em rodas de conversa, avaliou-se a disciplina ao longo de todo o processo.

O projeto de estágio aqui proposto, por sua vez, visou que os(as) discentes fossem críticos(as), autônomos(as) e criativos(as), tendo como base a aliança entre teoria e prática. É necessária uma nova práxis nos projetos de formação de professores(as). Para isso, trazemos as contribuições de Pimenta e Lima (2012), que expõem essa ideia na perspectiva de uma práxis nas licenciaturas. Para as autoras:

[...] é necessário explicitar os conceitos de prática e de teoria e como compreendemos a superação da fragmentação entre elas a partir do conceito de práxis, o que aponta para o desenvolvimento do estágio como uma atitude investigativa, que envolve reflexão e a intervenção na vida da escola, dos professores, dos alunos e da sociedade (Pimenta; Lima, 2012, p. 34).

Sobre isso, podemos afirmar que os estágios de formação de professores(as) podem, e devem, aliar, em seu cerne, a teoria, a prática e os múltiplos contextos.

## AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DOS(AS) LICENCIANDOS(AS)

A avaliação da aprendizagem dos(as) licenciandos(as) na disciplina de Estágio Supervisionado I foi realizada de forma contínua, qualitativa, processual e formativa, buscando acompanhar o processo de desenvolvimento dos(as) estudantes ao longo de todas as etapas da experiência. Em vez de se concentrar em resultados finais ou em uma mensuração meramente quantitativa, a proposta avaliativa valorizou os processos de reflexão, criação, escuta, análise crítica e intervenção pedagógica. A seguir, são descritos os principais instrumentos e estratégias de avaliação utilizados, com seus respectivos objetivos e critérios.

### Avaliação da compreensão e apreensão de conceitos teóricos

Durante a fase inicial da disciplina, foram realizadas leituras e fichamentos de quatro artigos acadêmicos e debatido um dos capítulos do livro *Para ensinar e aprender Geografia*, de Nídia Nacib Pontuschka, Tomoko Iyda Paganelli e Núria Hanglei Cacete (2007). A avaliação nesse momento concentrou-se na capacidade dos(as) licenciandos(as) em identificar os principais conceitos abordados nos textos, compreender suas implicações para o ensino de Geografia e relacioná-los com sua futura prática docente. Os fichamentos foram avaliados quanto à clareza da escrita, fidelidade à argumentação do autor, aprofundamento da análise e pertinência das conexões estabelecidas com a realidade escolar.

### Participação nas rodas de conversa

As rodas de conversa foram momentos centrais do processo formativo. Nelas, os(as) estudantes eram incentivados(as) a se posicionarem oralmente sobre os textos lidos, compartilhar experiências e dialogar com os(as) colegas sobre os conceitos discutidos. A avaliação da participação considerou o engajamento nas discussões, a escuta atenta e respeitosa, a capacidade de argumentação e o desenvolvimento de uma postura crítica e reflexiva. O espaço oral foi valorizado como forma legítima de construção e expressão do conhecimento, rompendo com práticas avaliativas centradas exclusivamente na produção escrita. Esse espaço de debate e discussão não tinha como objetivo apenas a escuta, mas também a socialização e a autoavaliação de cada fase do projeto desenvolvido na disciplina.

### Discussão coletiva sobre os livros de literatura

Na etapa de leitura e análise dos livros de literatura, os(as) licenciandos(as) apresentaram oralmente os principais “achados” das obras, ou seja, os elementos geográficos, sociais e simbólicos que poderiam ser explorados pedagogicamente em sala de aula. Essa apresentação foi um momento de avaliação importante, pois permitiu verificar a capacidade de leitura crítica dos textos, a articulação entre literatura e geografia e o potencial criativo dos(as) alunos(as) na seleção dos conteúdos a serem trabalhados com estudantes da educação básica. Nessa avaliação, verificou-se a criatividade dos(as) alunos(as) em relacionar conceitos da Geografia com o livro de literatura, o que se apresentou com um dos principais pontos do processo avaliativo.

## Produção de mapas e desenhos como instrumentos de expressão e análise

A produção cartográfica foi um dos eixos centrais da experiência. Os(as) estudantes foram orientados(as) a criar mapas inspirados nas narrativas literárias, identificando locais, territórios e trajetos presentes nas histórias, além de representar conflitos sociais, migrações, afetos e memórias. Essa etapa foi avaliada levando em conta não apenas a correção técnica ou estética dos mapas, mas principalmente sua capacidade de expressar, de forma criativa e significativa, os conteúdos geográficos extraídos das obras. A cartografia foi entendida como uma linguagem expressiva, e não apenas como um recurso técnico, e os desenhos produzidos funcionaram como instrumentos de leitura de mundo.

## Apresentação dos mapas e das obras literárias

Cada dupla de licenciandos(as) apresentou em sala sua produção cartográfica e o percurso realizado com o livro de literatura. Essa apresentação foi avaliada considerando a coerência entre a obra e o mapa produzido, a originalidade da proposta didática, a clareza na exposição oral e a capacidade de refletir criticamente sobre as escolhas metodológicas realizadas. Comentários reflexivos dos(as) alunos(as) foram valorizados como indicadores de autonomia intelectual e apropriação do processo formativo.

## Devolutivas ao final das oficinas pedagógicas

Após a realização das oficinas nas escolas, foi promovido um momento de escuta aberta, no qual os(as) licenciandos(as) compartilharam suas percepções, dificuldades e conquistas. Essa devolutiva serviu como uma avaliação processual da atuação nas escolas, permitindo que os(as) estudantes analisassem os efeitos de suas propostas didáticas nos contextos escolares e revissem suas práticas com base nas interações vivenciadas. A escuta dos(as) colegas e do professor orientador ampliou a perspectiva crítica e colaborativa sobre o estágio.

## Autoavaliação dos(as) licenciandos(as)

Por fim, os(as) estudantes realizaram uma autoavaliação, em que foram convidados(as) a refletir sobre seus avanços, limitações, aprendizados e expectativas. Esse momento foi essencial para fortalecer a consciência de si como sujeito em formação e como futuros(as) professores(as). A autoavaliação teve caráter individual, mas também coletivo e formativo, pois permitiu a cada licenciando(a) perceber seu próprio percurso, suas escolhas e os desafios que ainda precisará enfrentar.

A avaliação, portanto, foi concebida como um processo dialógico e reflexivo, coerente com a proposta de estágio como espaço de formação crítica, criativa e emancipadora. Cada instrumento utilizado buscou valorizar a singularidade dos(as) estudantes e promover a construção de saberes significativos para o exercício docente na área da Geografia.

## AVALIAÇÃO DA INICIATIVA

A proposta formativa apresentada e vivenciada ao longo da disciplina de Estágio Supervisionado I demonstrou, de maneira contundente, que o estágio pode ser muito mais do que um espaço de cumprimento de carga horária ou de observação passiva da prática escolar. Ele pode ser um território fértil de pesquisa, criação, autoria e intervenção pedagógica. Ao integrar literatura, cartografia e ensino de Geografia, a experiência proporcionou aos(as) licenciandos(as) uma vivência inovadora, interdisciplinar e profundamente transformadora, tanto em sua trajetória acadêmica quanto em sua constituição como futuros(as) professores(as).

A interdisciplinaridade foi o eixo metodológico e epistemológico que sustentou toda a proposta. A articulação entre literatura e geografia, mediada pela linguagem cartográfica, permitiu que os(as) estudantes compreendessem o espaço geográfico não apenas em sua dimensão física ou política, mas também como território simbólico, afetivo, social e histórico. Os mapas produzidos a partir das obras literárias extrapolaram a função técnica e assumiram um caráter narrativo e interpretativo, tornando-se dispositivos de leitura do mundo e instrumentos de diálogo com as realidades escolares.

A análise de obras como *Quarto de despejo*, *Torto arado*, *Gabriela, cravo e canela*, *Jogos vorazes*, *Vidas secas* e *Feliz ano velho* possibilitou aos(as) licenciandos(as) o contato com temas sensíveis e estruturais da sociedade brasileira: a pobreza urbana, o racismo, a migração, a questão agrária, as desigualdades regionais, a juventude, os direitos das pessoas com deficiência e os conflitos de poder. Essas temáticas foram mobilizadas pelos(as) estudantes de forma crítica, criativa e situada, a partir da construção coletiva de oficinas pedagógicas que dialogavam com os territórios escolares e as experiências dos(as) alunos(as) da educação básica.

Um dos aspectos mais marcantes relatados pelos(as) licenciandos(as) foi o sentimento de que, pela primeira vez, sentiram-se verdadeiramente professores(as). A experiência de planejar, criar materiais, interagir com estudantes das escolas públicas e mediar discussões relevantes fortaleceu a identidade docente, ampliou a autonomia e aprofundou o senso de responsabilidade pedagógica e social. Muitos(as) relataram que o estágio foi o momento mais significativo de sua trajetória universitária até então, pois permitiu o exercício da escuta, da criatividade, da sensibilidade e da articulação entre teoria e prática.

Ao mesmo tempo, o projeto revelou a importância do estágio como espaço de escuta dos desejos formativos dos(as) estudantes. Desde o primeiro dia de aula, quando o projeto foi apresentado, os(as) licenciandos(as) demonstraram entusiasmo e engajamento. A liberdade para escolherem as obras literárias com as quais gostariam de trabalhar, somada à proposta metodológica aberta e colaborativa, estimulou o protagonismo discente e a construção de percursos formativos personalizados, mas inseridos em uma dinâmica coletiva de aprendizagem.

Do ponto de vista institucional e social, a experiência também gerou impactos significativos nas escolas parceiras. Professores(as) regentes das turmas em que as oficinas foram aplicadas relataram a pertinência dos temas, a riqueza das discussões e a receptividade dos(as) alunos(as) da educação básica. Em alguns casos, houve solicitação para que as atividades

fossem replicadas em outras turmas, demonstrando o reconhecimento da relevância do trabalho desenvolvido. O estágio, nesse sentido, ultrapassou os muros da universidade e estabeleceu pontes efetivas com as comunidades escolares, contribuindo para uma formação docente contextualizada, dialógica e comprometida com a transformação social.

No entanto não se podem omitir os desafios enfrentados. O calendário acadêmico, repleto de feriados e com pouco tempo letivo concentrado, dificultou o cumprimento de todas as etapas previstas no cronograma, exigindo flexibilidade e reorganização das atividades. Outro desafio importante foi a inclusão de um estudante com deficiência visual, que revelou as fragilidades da infraestrutura institucional em garantir acessibilidade plena e equitativa. Ainda assim, com apoio e mediação cuidadosa, esse estudante conseguiu desenvolver sua oficina, adaptar seus recursos e alcançar os objetivos pedagógicos propostos, o que evidencia também os potenciais emancipatórios da experiência.

Houve ainda, em alguns momentos, resistência por parte de algumas escolas em aderir à proposta. Tais resistências, no entanto, foram gradualmente superadas pela demonstração do compromisso e da qualidade do trabalho dos(as) estagiários(as). A presença ativa da universidade nos espaços escolares foi importante não apenas para os(as) licenciandos(as), mas também para professores(as) e estudantes da rede pública, que puderam vivenciar outras possibilidades de ensino, tematizações contemporâneas e formas de aprender mais significativas.

Em síntese, a experiência relatada neste artigo reafirma que o estágio supervisionado, quando concebido como prática criativa de autoria, pesquisa e intervenção, tem o poder de transformar não só a formação dos(as) futuros(as) professores(as), mas também os espaços escolares com os quais se relaciona. A proposta mostrou que é possível ensinar geografia com sensibilidade, profundidade e compromisso social, ampliando as fronteiras do que se entende por formação docente e por práticas pedagógicas inovadoras.

## REFERÊNCIAS

AMADO, J. *Gabriela, cravo e canela*. São Paulo: Companhia das Letras, 2023.

BRASIL. *Resolução CNE/CES n. 14, de 13 de março de 2002*. Estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Geografia. Brasília, DF: CNE/CES, 2002. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES142002.pdf>. Acesso em: 3 out. 2025.

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. Brasília, DF: Presidência da República, 2003. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/110.639.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm). Acesso em: 3 out. 2025.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular: educação é a base*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017a. Disponível em: [https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 3 out. 2025.

BRASIL. *Decreto n. 9.099, de 18 de julho de 2017*. Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático. Brasília, DF: Presidência da República, 2017b. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/pnld/legislacao-pnld/decreto-no-9099-de-18-de-julho-de-2017/view>. Acesso em: 3 out. 2025.

BRASIL. *Decreto n. 12.021, de 16 de maio de 2024*. Altera o Decreto n. 9.099, de 18 de julho de 2017, que dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático. Brasília, DF: Presidência da República, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/pnld/legislacao-pnld/d12021.pdf/view>. Acesso em: 3 out. 2025.

CASTRO, F. L.; GUIMARÃES, G. L.; COSTA, G. B. A. da; MOURA, E. M. S. O Nordeste como região estereotipada: uma análise no livro didático de Geografia do ensino fundamental II. *Estudos Geográficos*, Rio Claro, SP, v. 20, n. 3, p. 410-426, 2023. DOI: <https://doi.org/10.5016/estgeo.v20i3.16929>.

CAVALCANTI, L. de S. *Geografia e práticas de ensino*. Goiânia: Alternativa, 2002.

COLLINS, S. *Jogos vorazes*. Rio de Janeiro: Rocco, 2010.

COSTA, G. B. A. *Cartografias do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) de Geografia no Brasil: o desenho da política pública e seus saberes*. 2019. 296 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/20.500.14289/11256>. Acesso em: 3 out. 2025.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz & Terra, 2019.

JESUS, C. M. de. *Quarto de despejo: diário de uma favelada*. São Paulo: Ática, 2021.

OLIVEIRA, E. M. de; COSTA, G. B. A. Livro didático: reflexões para o ensino de Geografia. *Terra Livre*, São Paulo, v. 1, n. 62, p. 766-796, 2024. DOI: [https://doi.org/10.62516/terra\\_livre.2024.3398](https://doi.org/10.62516/terra_livre.2024.3398).

PAIVA, M. R. *Feliz ano velho*. 2. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2015.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. *Estágio e docência*. São Paulo: Cortez, 2012.

PONTUSCHKA, N. N.; PAGANELLI, T. I.; CACETE, N. H. *Para ensinar e aprender Geografia*. São Paulo: Cortez, 2007.

RAMOS, G. *Vidas secas*. 162. ed. Rio de Janeiro; São Paulo: Record, 2023.

SANTOS, I. G. A.; COSTA, G. B. A.; CUNHA, A. L. S.; ROCHA, G. S. Os movimentos feministas no livro didático de Geografia: subrepresentação ou prescrição? *Cenas Educacionais*, Caetité, BA, v. 6, e14821, 2023. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.13844480>.

SILVA, P. B. G. e. Crianças negras entre a assimilação e a negritude. *Revista Eletrônica de Educação*, São Carlos, SP, v. 9, n. 2, p. 161-188, 2015. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/1137>. Acesso em: 3 out. 2025.

VIEIRA JUNIOR, I. *Torto arado*. São Paulo: Todavia, 2019.

ANEXOS

## Anexo 1: Gabriela, cravo e canela



Fonte: Materiais da experiência.

A ideia do mapa foi representar o deslocamento de Gabriela do sertão ao litoral. Os(As) discentes propuseram um mapa temático histórico, imitando como os mapas eram produzidos no período descrito na história.

Anexo 2: Jogos vorazes



Fonte: Materiais da experiência.

O mapa é um croqui que representa a Capital, o Distrito 12, as montanhas de extração dos minérios, o trem que leva os tributos e as diferenças entre um espaço e outro.

Anexo 3: Feliz ano velho



Fonte: Materiais da experiência.

A ideia do mapa foi mostrar os lugares no estado de São Paulo por onde a personagem viveu, destacando o local dos acidentes, os hospitais e a universidade onde ele estudava.

## Anexo 4: Torto arado



Fonte: Materiais da experiência.

O mapa é um croqui da Fazenda Água Negra, onde as personagens vivem e contam suas trajetórias que servem de enredo para o livro. No mapa é visível o celeiro, a casa grande, o galinheiro, o chiqueiro, ou seja, espaços da fazenda, além disso há um mapa menor que localiza a Chapada Diamantina, onde aconteceu a história narrada no livro.

2

## IDENTIFICAÇÃO DA EXPERIÊNCIA FORMATIVA

---

**Autor:** Jonson Ney Dias da Silva

**Título:** Literatura de cordel na sala de aula de Matemática

**Início:** 2024

**Instituição de ensino superior:** Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)

**Faculdade/Programa/Departamento/Setor:** Departamento de Ciências Exatas e Tecnológicas

**Curso onde foi desenvolvida:** Licenciatura em Matemática

**Vinculação:** Extensão universitária

[https://doi.org/10.18222/fcc-pprmm2025\\_4](https://doi.org/10.18222/fcc-pprmm2025_4)

# LITERATURA DE CORDEL NA SALA DE AULA DE MATEMÁTICA

## RESUMO

O projeto *Literatura de cordel na aula de Matemática*, vinculado ao curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), visa a contribuir para a formação inicial e continuada de professores que atuam na educação de pessoas jovens, adultas e idosas (EPJAI). A proposta se estrutura em cinco etapas, que envolvem estudo teórico, planejamento de oficinas, interação com professores da rede municipal de Vitória da Conquista (BA), vivência em sala de aula e reflexão coletiva. Utilizando a literatura de cordel como instrumento pedagógico, o projeto promove uma abordagem interdisciplinar e contextualizada do ensino de Matemática, valorizando os saberes dos educandos. A experiência propicia aos licenciandos o desenvolvimento de competências profissionais, como planejamento, escuta ativa e construção da identidade docente. A avaliação é contínua, focada na reflexão crítica e no aprimoramento das práticas pedagógicas. A iniciativa gerou produções acadêmicas, materiais didáticos e um *site* institucional, fortalecendo o diálogo entre universidade, escola e comunidade. Ao valorizar a diversidade sociocultural da EPJAI, o projeto reafirma o compromisso com uma educação matemática emancipadora e transformadora.

## CONTEXTO EM QUE A EXPERIÊNCIA ESTÁ INSERIDA

O projeto *Literatura de cordel na aula de Matemática* vem sendo desenvolvido desde julho de 2023 como uma das ações de extensão do Programa de Educação Matemática de Jovens e Adultos (PEMJA), vinculado ao curso de Licenciatura em Matemática da UESB, *campus* de

1 Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Vitória da Conquista (BA), Brasil; jonson.dias@uesb.edu.br; <https://orcid.org/0000-0002-9575-2648>

Vitória da Conquista (BA). O curso tem como um de seus principais objetivos a formação de professores para os anos finais do ensino fundamental II e para o ensino médio, abrangendo diversas modalidades da educação básica. Dentre essas, destaca-se a EPJAI, campo ainda pouco explorado na formação inicial de professores, mas que exige abordagens pedagógicas específicas, sensíveis à história e aos saberes dos educandos.

A cidade de Vitória da Conquista, assim como todo o sudoeste baiano, apresenta um contexto desafiador: a carência de profissionais qualificados na área de Matemática, o que tem gerado demandas por formação docente inicial. Dessa forma, o curso desempenha um papel estratégico na formação de professores e no desenvolvimento regional, servindo como centro articulador de novas práticas pedagógicas, especialmente voltadas a contextos que envolvem populações historicamente marginalizadas, como as atendidas pela EPJAI (Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, 2010).

O projeto é desenvolvido com a participação de aproximadamente vinte licenciandos. Esses futuros professores são envolvidos em todas as etapas da proposta, que se estrutura em cinco momentos principais e busca integrar teoria, prática e reflexão crítica, sempre no contexto da EPJAI. Tal modalidade educacional é, por si só, desafiadora, pois lida com situações de multisseriação em sala de aula (presença simultânea de educandos com diferentes níveis de escolarização), baixa proficiência em letramento matemático e necessidade de práticas pedagógicas diferenciadas, que valorizem a cultura, os saberes prévios e os percursos de vida dos sujeitos aprendentes.

O primeiro momento do projeto envolve a realização de reuniões de alinhamento, estudos e planejamento de oficinas. Nesse estágio inicial, os licenciandos, junto com o coordenador do projeto, debruçam-se sobre artigos científicos, relatos de experiência e materiais didáticos voltados à educação matemática na EPJAI. Também vivenciam oficinas pedagógicas, a fim de compreenderem, na prática, como é possível explorar a literatura de cordel como ferramenta interdisciplinar para o ensino de Matemática, respeitando a linguagem e os interesses dos educandos. Tais vivências servem de base para a elaboração coletiva de oficinas que serão desenvolvidas nas etapas seguintes.

No segundo momento, os licenciandos se reúnem com educadores da rede pública municipal de Vitória da Conquista, que atuam diretamente na EPJAI. Nesses encontros, realizados no contexto das reuniões mensais promovidas pela Secretaria Municipal de Educação, ocorre uma importante interlocução entre licenciandos e professores experientes. Tais reuniões funcionam como espaços de formação, permitindo o planejamento conjunto, a avaliação de práticas pedagógicas e a construção de propostas voltadas ao contexto específico da EPJAI.

O terceiro momento do projeto se desenvolve diretamente nas escolas que ofertam a EPJAI. Nessas instituições parceiras, os licenciandos participam de reuniões com os educadores, nas quais é realizado o planejamento das oficinas que serão aplicadas em sala de aula. A convivência dos professores e estudantes ajuda os licenciandos a entenderem a dinâmica e os desafios da EPJAI.

O quarto momento é dedicado à aplicação das oficinas pedagógicas. Os licenciandos iniciam as observações de aula, nas quais registram as formas de interação, os desafios com os conteúdos matemáticos e os aspectos socioculturais que marcam a EPJAI. Posteriormente, conduzem as oficinas planejadas, com uma carga horária que varia entre 4 e 6 horas, sempre sob a supervisão dos professores da escola e do coordenador do projeto. A proposta valoriza a interdisciplinaridade e busca estabelecer diálogos entre os saberes matemáticos e outras linguagens, como a literatura popular, representada aqui pelo cordel. Essa abordagem permite a aproximação entre a matemática escolar e os repertórios culturais dos educandos, promovendo aprendizagens mais significativas e contextualizadas.

Por fim, no quinto momento do projeto, ocorre a análise coletiva das ações executadas. Essa etapa é composta de reuniões de avaliação e sistematização das experiências, com a participação ativa dos licenciandos, do coordenador do projeto e, em algumas ocasiões, dos professores da escola. As reflexões realizadas visam tanto à qualificação da prática docente quanto à produção acadêmica, por meio da elaboração de artigos, relatos de experiência e comunicações orais para eventos científicos. A intenção é ampliar o diálogo com outras instituições e pesquisadores que se dedicam à EPJAI, além de fortalecer a formação dos licenciandos como educadores críticos e engajados com a realidade social.

## JUSTIFICATIVA

Ao analisar a EPJAI, percebe-se a pluralidade dos sujeitos que a compõem. Cada indivíduo traz consigo particularidades relacionadas ao motivo pelo qual não puderam concluir seus estudos na idade prevista por lei, além de características distintas. Destacam-se fatores como a interrupção ou o início tardio dos estudos, a experiência profissional ou o desemprego, a diversidade de idades, os objetivos futuros e as condições socioeconômicas, históricas e culturais. São muitas as circunstâncias que moldam essa diversidade.

Esses educandos, ao iniciarem ou retornarem a uma vivência escolar, requerem respeito às suas múltiplas origens, idades, experiências profissionais, educacionais e de aprendizagem. Para tanto, a escola deve considerar e compreender a vivência e a trajetória de vida desses sujeitos, preocupando-se em estabelecer uma organização pedagógica que contribua com os processos de aprendizagem e de ensino, no intuito de atender tais particularidades e favorecer um ambiente acolhedor que explore e discuta os saberes dos educandos.

A *Proposta curricular para a educação de jovens e adultos* orienta que o trabalho nessa modalidade deve promover a valorização da diversidade sociocultural, criando condições para que os educandos mobilizem os saberes gerados em suas práticas sociais, potencializem suas disposições e seus recursos para a transformação de seu ambiente, participando mais ativa e criticamente do mundo do trabalho, das relações sociais, da política e da cultura (Brasil, 2002).

Nessa perspectiva, na EPJAI se torna importante pensar em práticas pedagógicas para constituir um ambiente de aprendizagem com o desenvolvimento de propostas, projetos ou

atividades que busquem promover o diálogo entre saberes, experiências e a própria bagagem cultural desses educandos no contexto escolar. Para Fonseca (2012), o fato de a escola não apenas aceitar, mas valorizar os conhecimentos dos educandos jovens, adultos e idosos, permite que essas pessoas se sintam incluídas e integradas como protagonistas do fazer escolar.

Nessa vertente, o ensino de Matemática deve contribuir para a valorização da diversidade sociocultural, criando condições para os educandos discutirem a conformação das questões a serem abordadas, as formas de resolver problemas matemáticos, de organizar e analisar matematicamente uma situação, de criar conceitos ou procedimentos matemáticos. Ou seja, explorar e discutir os conhecimentos dos educandos que foram adquiridos em práticas da vida social e cultural – que, por sua vez, foram desenvolvidas em suas experiências no mundo do trabalho, das relações sociais, da política e da cultura (Brasil, 2002).

Nessa direção, o educador deve compreender que o diálogo e a escuta são elementos essenciais para que os saberes nesse contexto sejam produzidos. O diálogo é compreendido como o encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, e é por meio dele que os homens podem transformar o mundo e atribuir significado com homens no mundo (Freire, 2015). Baseada nessa perspectiva, a proposta de trabalho com a literatura de cordel na EPJAI permite que os futuros professores e os professores da modalidade reflitam sobre a importância do ensino de Matemática, que respeitem o aprendizado dos educandos, oportunizando um ambiente de diálogo e escuta no qual seja viável o trabalho da leitura e da escrita de mundo no contexto do ensino de Matemática (Gutstein, 2006), inter-relacionando-a com outras áreas de conhecimento.

O projeto propôs o trabalho com a literatura de cordel pelo fato de essa manifestação cultural utilizar a linguagem oral e escrita presente na vida cotidiana e por apresentar em seus textos situações de práticas sociais vivenciadas pelos sujeitos jovens, adultos e idosos, o que favorece a criação de um espaço de apropriação de saberes a partir da vivência desses educandos. Portanto, sugeriu-se a construção de um contexto de ensino de Matemática no qual os futuros professores pudessem vivenciar o trabalho dos educadores e dos educandos da modalidade com saberes matemáticos por meio do diálogo e da escuta. Tal proposta estimulou o respeito às diferenças oriundas da visão de mundo de cada indivíduo, trazendo uma perspectiva ligada à promoção de uma aprendizagem global, não fragmentada (Freire, 2019).

Com a problematização de fatos e situações práticas do cotidiano, a literatura de cordel permitiu que os futuros professores envolvidos pudessem compreender como os educandos da modalidade refletem coletivamente sobre os problemas e as histórias de vida individuais e/ou coletivas, tendo como ponto de partida o momento em que os educandos se encontram, seus conhecimentos, suas vivências, suas interações sociais e experiências pessoais.

O trabalho com a literatura de cordel no contexto escolar apresentou uma proposta pedagógica para o desenvolvimento de práticas que contribuam para o processo de ensino e aprendizagem, bem como um espaço de reflexão e discussão da prática pedagógica pelos futuros professores, com uma interlocução com educadores da escola. Discutir práticas pedagógicas

dos educadores, no cenário de formação e atuação, traz reflexões para pensar a respeito da formação e do desenvolvimento profissional de professores que ensinam Matemática na EPJAI (Fonseca, 2012). Tais reflexões possibilitam pensar entre pares, de forma crítica, considerando a prática de cada um, com uma visão ampla sobre a sala de aula e a escola na qual atua ou irá atuar, principalmente no caso daquele que se propõe a trabalhar com jovens, adultos e idosos, tendo de refletir, constantemente, sobre o ensinar e o aprender.

O projeto também se justifica por constituir um relevante espaço de formação inicial e continuada concomitantemente, pois a proposta contou com a participação de futuros professores do curso de Licenciatura em Matemática e de professores em atuação. Reside, justamente, nesse fato a sua importância: sujeitos em formação inicial terão a oportunidade de experienciar sua formação a partir das trocas com professores experientes e vice-versa, ou seja, os futuros professores terão a possibilidade de reforçar pontos debilitados ou intocados em seu percurso formativo. As ações desenvolvidas dentro da proposta do projeto proporcionaram a construção de um ambiente de interlocução entre a universidade e a sociedade – no caso, o contexto escolar. Esse espaço de reflexão permitiu que os futuros professores interagissem com os educandos e educadores da EPJAI, o que promoveu o diálogo e o desenvolvimento de conhecimentos e saberes, por meio de vivências necessárias para o processo de formação e a transformação da sociedade. Essa experiência permitiu que os futuros professores vivenciassem o contexto da modalidade, possibilitando o contato com a prática docente e a construção da identidade profissional.

Segundo Freire (2022, p. 58), “a gente se forma como educador, permanentemente, na prática e na reflexão da prática”. Dessa forma, acredita-se que é necessário oportunizar vivências em diferentes contextos, permitindo que tanto os educadores quanto os futuros professores possam experienciar e compartilhar ações, visando a contribuir para o ensino e aprendizagem da Matemática. Assim, evidenciam-se subsídios para pensar e discutir as particularidades da formação e da identidade profissional de professores que ensinam Matemática para pessoas jovens, adultas e idosas.

## OBJETIVOS

Considerando o contexto de formação inicial de futuros professores de Matemática, é necessário proporcionar uma preparação que os habilite a atuar em diferentes contextos e modalidades, buscando desenvolver práticas pedagógicas sensíveis à realidade sociocultural dos educandos, estimular a escuta ativa e o diálogo como fundamentos da prática docente, além de ampliar a compreensão sobre o papel do professor na EPJAI. Nesse sentido, o projeto *Literatura de cordel na aula de Matemática* tem como objetivo analisar como o trabalho com a literatura de cordel, no contexto da sala de aula da EPJAI, pode contribuir para a formação inicial de futuros professores de Matemática.

## CONTEÚDOS CURRICULARES

O presente projeto surge a partir de ações de extensão desenvolvidas em parceria com as escolas. Nessa perspectiva, o trabalho com a literatura de cordel possibilitou a elaboração de atividades que estimularam a participação de educandos jovens, adultos e idosos, por envolver situações de práticas matemáticas que fazem parte do seu cotidiano, da sua realidade e da sua vida (Silva; Santos; Sousa, 2023).

Por meio de um tema gerador (Freire, 2015), os educadores em formação inicial visualizaram possibilidades de trabalho de forma interdisciplinar, envolvendo a Matemática com outras áreas do conhecimento, como Geografia, História, Biologia, Filosofia, Sociologia, Língua Portuguesa e outras, compreendendo, assim, uma proposta de ensino não fragmentado. O caráter interdisciplinar está para além da simples aproximação dos componentes que envolvem as áreas, uma vez que exige uma atitude interdisciplinar (Fazenda, 2011), o que rompe com a visão fragmentada e descontextualizada do ensino de Matemática (Farias; Assunção; Santos, 2024).

Tais discussões já são oportunizadas no contexto da formação inicial de professores de Matemática, estando previstas na concepção, finalidade e perfil dos futuros professores do curso de Licenciatura em Matemática da UESB, *campus* de Vitória da Conquista. Sobre isso, o projeto político-pedagógico do curso (PPC) prevê uma formação abrangente para os professores de Matemática; a capacidade de trabalho em equipes multidisciplinares; a aprendizagem contínua da profissão professor; a flexibilidade no trato com as diferentes tendências de ensino e aprendizagem da Matemática; a visão crítica para com a Matemática e seus desdobramentos no currículo educacional e materiais didático-pedagógicos; a capacidade de estabelecer relações, utilizar conhecimentos, expressar com clareza, adaptar estratégias didáticas na produção do conhecimento matemático; e, também, a possibilidade de estabelecer articulações da Matemática com outras áreas do conhecimento (UESB, 2010).

Os objetivos do PPC quanto ao desenvolvimento das capacidades e habilidades dos futuros professores expressam o compromisso político com a profissão, a partir da complexa união entre teoria e prática nos mais diversos contextos educacionais. Outro ponto de destaque, que dialoga com os conteúdos curriculares, é a atuação de professores de Matemática em uma perspectiva interdisciplinar. Como menciona o PPC, os egressos poderão “atuar em equipes interdisciplinares de formação/atualização de docentes e em projetos que envolvam a Educação de Jovens e Adultos” (UESB, 2010, p. 26), o que reforça a necessidade de um currículo de Matemática que atenda às especificidades dos sujeitos em questão – no caso do projeto PEMJA, as pessoas jovens, adultas e idosas.

Com relação aos conteúdos curriculares, podem-se destacar os componentes que atravessam as disciplinas de Prática como Componente Curricular I e IV do curso de Licenciatura em Matemática da UESB, que, apoiado em Brasil (2001), compreende que as Práticas como Componente Curricular nos cursos de licenciatura possibilitam o desenvolvimento de um trabalho consciente de apoio do processo formativo, a fim de dar conta dos

múltiplos modos de ser da atividade acadêmico-científica. A Prática como Componente Curricular I, com carga horária de 90 horas, fornece aparatos para a análise didática de conteúdos da Matemática para os anos finais do ensino fundamental, com foco nos grandes eixos: aritmética, álgebra, geometria e estatística (UESB, 2010); de maneira específica, foram utilizados conteúdos de grandezas e medidas no projeto. Já a Prática como Componente Curricular IV, com carga horária de 120 horas, tem como foco a EPJAI, visando a conhecer, analisar e propor situações didático-pedagógicas que contemplem os referenciais curriculares propostos nacionalmente para o ensino de Matemática no contexto da modalidade.

Essas disciplinas foram estruturadas com base no projeto político-pedagógico do curso, bem como na articulação com os estágios supervisionados e com as atividades de trabalho acadêmico, promovendo a formação da identidade profissional do professor de Matemática. O processo identitário do professor de Matemática perpassa pela relação dialética entre teoria e prática, sendo esse um movimento contínuo, complexo e inconcluso, na busca de sentidos e significados na gestão, administração e resolução de situações próprias do ambiente da educação escolar.

Inspirado por esse bojo formativo, o contexto do projeto *Literatura de cordel na aula de Matemática* promoveu um ambiente no qual os futuros professores, no cenário de formação inicial, puderam trabalhar com os conteúdos desenvolvidos nos componentes de Prática como Componente Curricular I e IV, quais sejam:

- Fundamentos e conteúdos da área de Matemática, em especial os eixos de grandezas e medidas e números e operações, para o ensino de pessoas jovens, adultas e idosas.
- Eixos estruturantes para o ensino de Matemática e tendências na educação de pessoas jovens, adultas e idosas, com algumas interlocuções didáticas na história da matemática e contextualização, tecnologias digitais, modelagem matemática, educação matemática crítica, etnomatemática, resolução de problemas e investigações em educação matemática.
- Formação de professores de Matemática para a educação de pessoas jovens, adultas e idosas.
- Currículo, planejamento e princípios da avaliação educacional para a educação de pessoas jovens, adultas e idosas.
- Produção de sequências didáticas contextualizadas para o ensino de Matemática com materiais didático-pedagógicos para a educação de pessoas jovens, adultas e idosas.

O projeto colaborou, conjuntamente, para a formação da identidade dos futuros professores de Matemática, propondo dois movimentos dialéticos contínuos que se entrelaçam: o primeiro, relacionado ao movimento de teoria e prática, que, de acordo com Freire (2015, p. 303-304), é o “que nos ensina partir da prática para praticar melhor conforme os ditames da teoria”; o segundo movimento, referente a saber e fazer na busca de significados na gestão,

administração e resolução de situações próprias do ambiente da educação escolar, em específico no contexto de uma sala de aula da EPJAI.

No contexto escolar, percebe-se que os educadores em serviço utilizaram a situação apresentada na história do cordel para provocar discussões sobre conceitos matemáticos relacionados a grandezas e medidas, abordando noções de volume e capacidade com os discentes da EPJAI. Nessa proposta, o educador pôde desenvolver um diálogo com esses educandos, no qual foram tematizados os saberes utilizados no cotidiano desses sujeitos – em sua maioria, trabalhadores –, permitindo a discussão a respeito da razão de ser de seus saberes e sua relação com o ensino dos conteúdos explorados no meio escolar (Fischer; Lousada, 2016), o que evidencia a importância das escolhas dos conteúdos curriculares mencionados.

## PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS

O projeto *Literatura de cordel na aula de Matemática* apresentou uma possibilidade para educandos e educadores trabalharem com a poesia popular nas escolas. Por meio desse gênero literário é possível discutir acontecimentos históricos, políticos e sociais no contexto das aulas de Matemática. Nessa direção, o trabalho com textos de cordel pode promover a discussão de saberes presentes em situações e práticas sociais, criando um ambiente de aprendizagem propício para o desenvolvimento de tarefas que estimulam a escrita e a leitura do mundo.

Nessa linha de raciocínio, para dar forma à proposta, é essencial dividir o projeto em momentos. Essa divisão visa a orientar as ações do projeto, permitindo um planejamento e execução alinhados às suas perspectivas. No primeiro estágio do desenvolvimento do projeto, ocorre uma reunião em que o coordenador/formador e os participantes – os futuros professores de Matemática – se encontram para discutir a proposta central das ações envolvendo a literatura de cordel no contexto da sala de aula. Durante esse encontro, o coordenador/formador apresenta os objetivos do projeto, além de compartilhar informações sobre as ações já realizadas e o material disponível, incluindo os cordéis e vídeos que fazem parte do projeto.

Nesse momento, há uma discussão sobre estudos relacionados à história da literatura de cordel e ao modo como ela pode ser trabalhada no ambiente escolar. Para embasar essas discussões, são utilizados documentos oficiais, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), assim como documentos norteadores da EPJAI, além de estudos acadêmicos que fornecem suporte para que os participantes do grupo possam compreender melhor os aspectos relacionados ao trabalho com literatura de cordel.

Esse momento é considerado essencial, uma vez que muitos dos futuros professores têm pouco conhecimento sobre a literatura de cordel, ou seja, é uma oportunidade para eles lerem alguns cordéis, terem contato com a história de alguns cordelistas e compreenderem toda a estrutura que permeia essa forma de literatura popular. Após essa interação com os cordéis, o coordenador/formador ministra oficinas para que os futuros professores vivenciem o trabalho com a literatura de cordel sob a perspectiva do educando da escola básica, com enfoque na

EPJAI. Essa abordagem dinâmica estimula discussões sobre a proposta a ser executada e promove o surgimento de ideias a serem colocadas em prática.

Em seguida, o coordenador/formador propõe que cada futuro professor escolha um cordel e, a partir disso, pense no desenvolvimento de uma oficina que possa explorar conceitos matemáticos com base na história selecionada. Posteriormente, cada licenciando precisa apresentar sua proposta para todo o grupo, dando início a uma discussão, na qual são levantados questionamentos sobre o planejamento apresentado. Nesse processo, os demais participantes colaboram, oferecendo sugestões para o aprimoramento da estrutura pensada. Essa abordagem é muito interessante, pois permite que o futuro educador experimente desenvolver um planejamento inicial de uma oficina, introduzindo-o à perspectiva de planejamento de aula.

Vale ressaltar que esse momento inicial com os licenciandos para a interação com o projeto não se limita a apenas um dia, ocorrendo ao longo de um período com uma carga horária total de 10 a 12 horas, distribuídas em diversos encontros. Esse formato permite que o licenciando tenha tempo suficiente para amadurecer sua proposta e participar de discussões construtivas com o grupo.

Dando continuidade às ações do projeto, surge o segundo momento. Nessa fase, ocorre o encontro dos integrantes do projeto com os educadores que ensinam nas escolas municipais da cidade de Vitória da Conquista (BA). Esse encontro é viabilizado pela Secretaria Municipal de Educação, que mensalmente oferece um espaço de formação continuada.

Durante esse encontro, o coordenador/formador do projeto, que também está envolvido na formação continuada dos educadores da escola básica do município, conduz diversas oficinas, incluindo aquelas relacionadas à literatura de cordel, enquanto os futuros professores de Matemática acompanham, observando como essas atividades são conduzidas entre os educadores. Em alguns momentos, também há interação entre os futuros professores e os professores experientes no desenvolvimento das atividades, pois esse encontro de formação continuada proporciona um espaço de vivência para que os docentes da escola básica experimentem a abordagem da literatura de cordel na perspectiva de seus educandos. O momento é muito enriquecedor, pois, a partir dessas experiências, seguindo a proposta de ciclo de cultura (Freire, 2019), os educadores, junto com os futuros professores e o coordenador/formador, discutem a proposta, compartilham suas experiências e contribuem para o amadurecimento do projeto dentro do contexto escolar.

Ao término desse contato com os educadores da escola básica, os integrantes do projeto iniciam parcerias, com o objetivo de desenvolver o projeto no contexto de sala de aula da EPJAI. É importante ressaltar que toda essa dinâmica é acompanhada pela Secretaria Municipal de Educação e pela direção e coordenação das escolas, o que possibilita um desenvolvimento e uma interação muito enriquecedora entre todos os participantes dessa proposta.

No contexto escolar, desenrola-se o terceiro momento, no qual os licenciandos visitam as escolas e participam de um planejamento coletivo junto com os educadores. Esse é um período muito enriquecedor, pois proporciona uma troca de experiências entre teoria e prática

discutidas pelos futuros educadores, além de oferecer uma vivência da dinâmica escolar pelos próprios educadores da escola básica.

Durante esse período, também é organizado um calendário de observação, no qual os futuros professores começam a imergir no contexto escolar, participando de aulas dos docentes, acompanhando o desenvolvimento de projetos e integrando-se a reuniões com a coordenação e a direção da escola. É um momento de vivência prolongada, pois ele é necessário para que os futuros professores possam elaborar suas oficinas e apresentar propostas aos educadores.

Destaca-se que esse período de interação no contexto escolar representa a transição para o quarto momento, no qual os licenciandos, junto com o coordenador/formador do projeto, começam a conceber e elaborar oficinas para apresentar aos educadores, visando à contribuição destes para o desenvolvimento das propostas no ambiente escolar. As oficinas são planejadas com uma carga horária de 4 a 6 horas, tendo como objetivo trazer a literatura de cordel para a sala de aula, e são acompanhadas pelos educadores e coordenador/formador do projeto.

Um exemplo de oficina desenvolvida foi a intitulada “Briga na Feira Livre”, baseada no trabalho com o texto de literatura de cordel desenvolvido pelo cordelista Marcos Silva, um dos colaboradores do projeto. Foi planejada para ser trabalhada com uma turma da educação de pessoas jovens, adultas e idosas, composta de 15 educandos com idades entre 18 e 60 anos, incluindo trabalhadores e donas de casa.

O ministrante, futuro professor, decidiu abordar um cordel que tratava de conceitos de grandezas e medidas, por meio de uma narrativa na qual a personagem Josefa desejava comprar feijão, mas queria em quilograma, enquanto o feirante João só vendia por litro. Essa discrepância de unidades de medida apresentada na história gerou um conflito, que propiciou discussões sobre a venda de produtos na feira livre e no supermercado, bem como os métodos utilizados pelos comerciantes para converter litro em quilo. Diante dessa problemática, o ministrante buscava discutir com os educandos da EPJAI suas experiências pessoais de compra na feira livre e o modo como lidavam com questões de grandezas e medidas. Essa abordagem permitia explorar quais conceitos matemáticos poderiam ser trabalhados e assim por diante.

A seguir, compartilharemos um trecho de uma interação que ocorreu durante a aula para exemplificar como o trabalho com a literatura de cordel é realizado dentro da sala de aula de Matemática. Inicialmente, o licenciando apresentou o cordel e solicitou que cada estudante presente realizasse a leitura de um verso do texto proposto. Na sequência:

Licenciando: *Vocês já viveram uma situação como essa? [...] Vocês compram produtos a litro ou a quilo? No pensamento de vocês, quem está correto? Dona Josefa ou Seu João? Ou os dois estavam com a razão? O litro é a mesma coisa que um quilo?*

Educanda 1: *Acho que não.*

Educando 2: *Não.*

Licenciando: *Quem acha que o quilo e um litro é a mesma coisa? Outra, quem acha que é mais vantajoso compra de litro, e quem acha que é mais vantajoso compra no quilo?*

Educanda 3: *Eu acho que é vantagem comprar no litro.*

Licenciando: *Por que você, Educanda 3, acha que é vantagem comprar no litro?*

Educanda 3: *Porque vem mais. Lógico que vem mais, o feirante sempre coloca umas graminhas a mais [risos].*

Educando 4: *Creio que melhor o quilo, pois é mais pesado.*

Nesse breve trecho da interação do licenciando com os educandos, é possível observar como ele progressivamente delinea a situação apresentada pelo cordel, incentivando os alunos a avaliarem e discutirem quais personagens expressam as afirmações corretas. Nesse contexto, ocorre uma problematização de uma situação do cotidiano dos educandos, o que pode promover sua participação ativa, estimulando-os a indagar, contribuir com conteúdo e demonstrar as formas pelas quais utilizam a matemática em suas vidas.

Nesse trecho, ainda, é possível visualizar uma discussão sobre como a matemática está inserida no cotidiano dessas pessoas, como no exemplo do quilo e do litro, evidenciando os saberes populares e práticos que envolvem medidas e comercialização de produtos em feiras e mercados, e que muitas vezes não são valorizados nos currículos escolares tradicionais. Isso permite que a sala de aula se torne um ambiente de aprendizagem onde as diversas matemáticas – a matemática escolar e a matemática do cotidiano – podem dialogar, possibilitando um espaço rico para a construção do conhecimento significativo e contextualizado, valorizando as experiências dos educandos e conectando teoria e prática.

Ao concluir a realização das oficinas no ambiente escolar, emerge o quinto momento, no qual os futuros professores, munidos das experiências vivenciadas e das observações dos educadores e do coordenador/formador do programa, se reúnem em encontros para discutir o andamento do projeto no contexto escolar. Esse é um período de grande riqueza, pois suscita diversas reflexões sobre a dinâmica estabelecida para a execução das oficinas relacionadas à literatura de cordel.

Nesse momento também se incentiva que esses estudantes, em colaboração com os educadores, produzam relatos de experiência ou estudos sobre a própria prática desenvolvida, integrando, assim, a teoria e a prática em trabalhos acadêmicos que são apresentados em eventos nacionais e internacionais, além de serem submetidos a revistas especializadas. Essa iniciativa visa a ampliar os resultados do projeto e a estabelecer um diálogo com outros pesquisadores, educadores e profissionais da área, ao mesmo tempo que contribui para a formação dos futuros professores e pesquisadores em Educação Matemática no contexto da sala de aula de Matemática.

Observa-se que o desenvolvimento do projeto, dividido em momentos, proporciona ao futuro professor vivências em diversos contextos. Inicialmente, ele está imerso na universidade, onde discute teoria, vivencia a prática como aluno e participa de discussões com seus pares, os educadores da escola básica, promovendo uma troca de experiências. Em seguida,

no contexto escolar, observa e se integra, analisando situações específicas. Posteriormente, insere-se na sala de aula, colocando em prática o que foi discutido nas etapas anteriores. Por fim, o futuro professor reflete sobre suas experiências e as compartilha com a comunidade acadêmica e seus colegas, destacando o que toda essa jornada formativa proporcionou.

## AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DOS LICENCIANDOS

Avaliar é uma tarefa complexa e sempre inconclusa, pois está para além de dar uma nota ou quantificar algo; em outras palavras, a avaliação necessita de reflexão sobre e com as práticas educativas, de modo a reordenar e replanejar as ações pedagógicas. De acordo com Buriasco (2000, p. 172), a avaliação é “sempre um processo parcial e necessariamente inacabado. Por isso, é necessário passarmos de uma preocupação centrada no produto [...] para uma preocupação centrada no processo [...], para conhecê-lo e melhorá-lo, e, finalmente, sobre os produtores”. Esse é o desafio da contemporaneidade, já anunciado na literatura específica do campo profissional e científico da Educação Matemática. É preciso romper com uma ideia de avaliação empobrecida (Buriasco, 2000, p. 159), que “deixa de ser processo e passa a ser apenas uma etapa final, pouco ligada ao antes e completamente desligada do depois, que consiste em apenas verificar a retenção ou não dos conteúdos trabalhados”.

Por isso, a defesa de um processo avaliativo em Matemática que cumpra com a função de “[c]onstruir práticas avaliativas como práticas de resistência em sala de aula”, de modo a “colocar aspectos do sistema escolar em suspensão e provocar fissuras e fazer com que outras lógicas sejam operadas” (Viola dos Santos, 2018, p. 11). Diante do exposto, destaca-se que o processo de avaliação foi pensando não como uma maneira de quantificar o desenvolvimento dos futuros professores, mas sim como uma forma de compreender como as ações desenvolvidas no projeto contribuiriam para a formação crítica e reflexiva. Dessa forma, a avaliação foi constante, em uma perspectiva de reflexão transformada em ação, a qual impulsionou novas reflexões desses futuros professores sobre contexto escolar, bem como o acompanhamento de todos os passos desenvolvidos pelos educadores na escola e os educandos no desenvolvimento do projeto. É importante frisar que o projeto *Literatura de cordel na aula de Matemática* promoveu outros olhares para a produção do conhecimento matemático, ou seja, questionou uma certa lógica e provocou os envolvidos à problematização de suas próprias práticas avaliativas.

Durante todos os momentos, os futuros professores participaram das ações propostas, construindo um espaço para a formação acadêmica e profissional, que possibilitou a dialética entre teoria e prática, a partir da junção entre universidade e escola, como meios de formação de professores de Matemática. As ações asseguram aos participantes uma proposta interdisciplinar de ensinar e aprender, proporcionando-lhes a percepção de como alguns conhecimentos teóricos e práticos, discutidos no âmbito do ensino e da pesquisa, podem viabilizar a realização de projetos no contexto escolar, na elaboração de propostas de ensino na sala de aula e no desenvolvimento de estratégias didáticas que promovem a aprendizagem dos educandos da

escola básica, em especial da modalidade de educação de pessoas jovens, adultas e idosas, sem perder de vista as subjetividades dos sujeitos que habitam a modalidade.

Como processo de avaliação, foram realizadas reuniões no decorrer das ações, o que permitia aos educadores em formação a verbalização de suas vivências, preocupações, inquietações e questões que presenciaram no desenvolvimento de cada um dos momentos (formação continuada dos educadores experientes, produção de material didático-pedagógico, estudos, planejamento dos projetos no contexto escolar, acompanhamento, entre outros). Tal proposta permitiu que os futuros professores avaliassem sua própria prática, a dos educadores e a dos educandos nos diversos contextos de formação, de planejamento e de realização das atividades sugeridas na sala de aula. A construção de ambiente de diálogo das ações impulsionou o que Freire (2019) denomina de pensar crítico-problematizador, pois, segundo o autor, com o diálogo podemos dizer o mundo segundo nosso modo de ver, o que implica a práxis como atividade transformadora de realidade.

Dessas reuniões surgiam problemáticas que se tornavam foco de discussão entre os futuros professores, o coordenador/formador do projeto, como também os educadores, o que permitiu criar um ambiente de reflexões a respeito das teorias e práticas, fomentando o diálogo sobre o ensinar e o aprender na EPJAI, analisando a prática pedagógica no ensino de Matemática, possibilitando dialogar sobre o trabalho interdisciplinar no contexto de sala de aula.

Desses encontros, como fruto das discussões e ações realizadas, foram geradas algumas publicações acadêmicas em periódicos científicos e eventos nacionais e internacionais, que tinham como foco a literatura popular como prática pedagógica nas aulas de Matemática, literatura de cordel no contexto da sala de aula de Matemática da educação de pessoas jovens, adultas e idosas (Silva; Santos; Sousa, 2023), os movimentos de um grupo de pesquisa com histórias, rimas, prosas e cordéis na Educação Matemática (Silva *et al.*, 2023), a literatura de cordel e a interdisciplinaridade nas aulas de Matemática (Farias; Assunção; Santos, 2024), além de produções outras que estão em processo de publicação. Também, devido às inquietações e reflexões dos futuros professores e dos educadores, foi construído um espaço – um *site* institucional, vinculado à UESB<sup>2</sup> – para a divulgação das produções e ações desenvolvidas pelo grupo. Dentre as produções, é possível encontrar textos de cordel, animações de cordéis produzidos por discentes do curso de Cinema e Audiovisual com os futuros professores de Matemática e propostas de atividades com cordéis para educadores desenvolverem em seus contextos escolares.

Dessa forma, esse projeto permitiu que os futuros professores se inserissem e participassem de alguns debates e situações que somente haviam sido discutidos no contexto da universidade, possibilitando a criação de um espaço de reflexão sobre a própria prática docente, bem como a promoção de ações críticas referentes à formação de professores, à coerência de atitudes, ao respeito às diferenças e à articulação entre teoria e prática para uma atuação mais segura, adequada e alinhada ao compromisso político de se tornar professor de Matemática.

2 Para mais informações, acesse: <http://www2.uesb.br/projeto/cordelmatematica/>

## AVALIAÇÃO DA INICIATIVA

A oportunidade de coordenar esse projeto me permitiu discutir e problematizar a articulação entre teoria e prática com futuros professores, no cenário da formação inicial e da escola básica, criando um espaço para compreendermos a dinâmica de uma proposta interdisciplinar no contexto escolar da EPJAI e como esses aspectos contribuem para a produção do conhecimento matemático.

A prática de educadores e dos educandos jovens, adultos e idosos, no contexto de sala de aula de Matemática dessa modalidade, vem me inquietando e provocando reflexões. Essas reflexões me fizeram, nos últimos anos, aprofundar as especificidades desse cenário educacional, a partir das questões que atravessam a formação de professores e os processos de ensino e aprendizagem da Matemática para esse público, que, muitas vezes, segue esquecido e silenciado, pois sabemos que carregam consigo marcas de um processo de exclusão.

Durante minha formação inicial, não tive nenhum contato com a modalidade da EPJAI, tampouco com uma proposta de ensino que superasse o paradigma disciplinar e cujo foco pretendesse contribuir para a reflexão crítica de questões da prática social que envolvessem o ensino de Matemática. Então, a partir do diálogo com a literatura específica e com experiências profissionais, como formador e educador de programas e projetos estaduais e nacionais para essa modalidade, pude vivenciar, dialogar e refletir sobre algumas temáticas relacionadas à educação de pessoas jovens, adultas e idosas, de modo a somar minha voz a tantas outras vozes.

A proposta pode viabilizar a discussão de saberes construídos em situações de práticas sociais, criando um ambiente de aprendizagem propício para o desenvolvimento de aspectos da intenção discursiva e das práticas de leituras de textos matemáticos, ou de textos trazidos à sala de aula para ensinar Matemática, ou ainda de textos que demandam a mobilização de conhecimentos matemáticos para sua leitura (Fonseca, 2012).

Penso que o educador pode desenvolver uma proposta de trabalho com a matemática que vise a encorajar a exploração de uma grande variedade de saberes matemáticos, não apenas numéricos, mas também aqueles relativos à geometria, às medidas e à estatística, por exemplo, incorporando sempre situações da prática social, com pessoas jovens, adultas e idosas apropriando-se de diferentes formas de perceber a realidade. O que me faz rememorar os ensinamentos de Freire (2022, p. 30-31), pois “[e]nsino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade”.

Seguimos com a arte da pesquisa para reinventar nossas práticas como educadores matemáticos, seja na formação inicial ou em serviço, contribuindo para a construção de uma matemática entrelaçada à prática social dos sujeitos, bem como às suas múltiplas formas de ser e estar no mundo. Não caminho só, isso não seria possível, o projeto demarca isso, a produção da coletividade como agente transformador de realidade. Então, a seguir, trago algumas avaliações de futuros professores, sejam elas:

- Avaliação da futura professora A

*O projeto Literatura de cordel na aula de Matemática integrou a matemática de forma atrativa e criativa nas turmas da EPJAI. Quando levamos o projeto para as escolas, fomos questionados como trabalhar a matemática de forma interdisciplinar e através da literatura de cordel; no entanto, com o andamento do projeto, alguns paradigmas foram quebrados, principalmente no que se refere à união da matemática com o gênero textual. O uso do cordel nas aulas proporcionou um ambiente para contextualização dos conteúdos trabalhados, tornando-os mais próximos da realidade dos estudantes e facilitando a compreensão de conceitos. Além disso, promoveu o desenvolvimento de habilidades importantes, como a resolução de problemas, raciocínio lógico e pensamento crítico, por meio da criação e interpretação dos cordéis. Para nós, futuros professores, representou uma oportunidade para se pensar em novas metodologias, enriquecendo nossa futura prática pedagógica. Além disso, ampliou a nossa capacidade de planejamento e execução de atividades que integram diferentes áreas dos conhecimentos. Ademais, incentivou a inovação no ensino de Matemática, fazendo uso de recursos e estratégias que podem ser replicadas em outras turmas e outros contextos. Permitindo, assim, explorar novas formas de avaliação formativa, baseada em projetos e produções dos educandos.*

- Avaliação da futura professora B

*O projeto Literatura de cordel na aula de Matemática proporciona momentos e reflexões únicas durante a graduação! A elaboração de projetos contextualizados e interdisciplinares permite a nós, discentes, olhar com mais atenção o contexto em que os educandos estão inseridos, objetivando relacioná-los com o conteúdo programático das mais diversas disciplinas. Transformando o ambiente educacional um espaço de diálogo e escuta entre educadores, educandos e comunidade externa.*

- Avaliação da futura professora C

*O projeto Literatura de cordel na aula de Matemática viabiliza o trabalho com a matemática na educação básica, criando um ambiente de aprendizagem que facilita o diálogo, mobiliza experiências e saberes dos educandos, além de ensinar Matemática. Os projetos desenvolvidos em escolas no município de Vitória da Conquista mostraram a potencialidade dos textos de cordel para o ensino de Matemática e outras áreas do conhecimento, favorecendo a interdisciplinaridade. Um ponto interessante sobre o desenvolvimento do projeto foi o engajamento dos estudantes durante todo o processo e a abertura dos professores para adaptar seu planejamento pedagógico. A interação com a coordenação da escola e toda a equipe também foi fundamental para o sucesso desse processo até a culminância final do projeto, que envolveu toda a comunidade escolar. A participação ativa dos docentes das escolas foi outro aspecto crucial. Outro aspecto relevante que o projeto de literatura de cordel possibilitou foi uma formação inicial mais completa, através da participação em eventos, formações continuadas, minicursos e oficinas, que permitiram aos professores em formação desenvolver habilidades como oratória, criatividade, adaptação a novos ambientes, além de ampliar o conhecimento de outros conteúdos e possibilidades pedagógicas.*

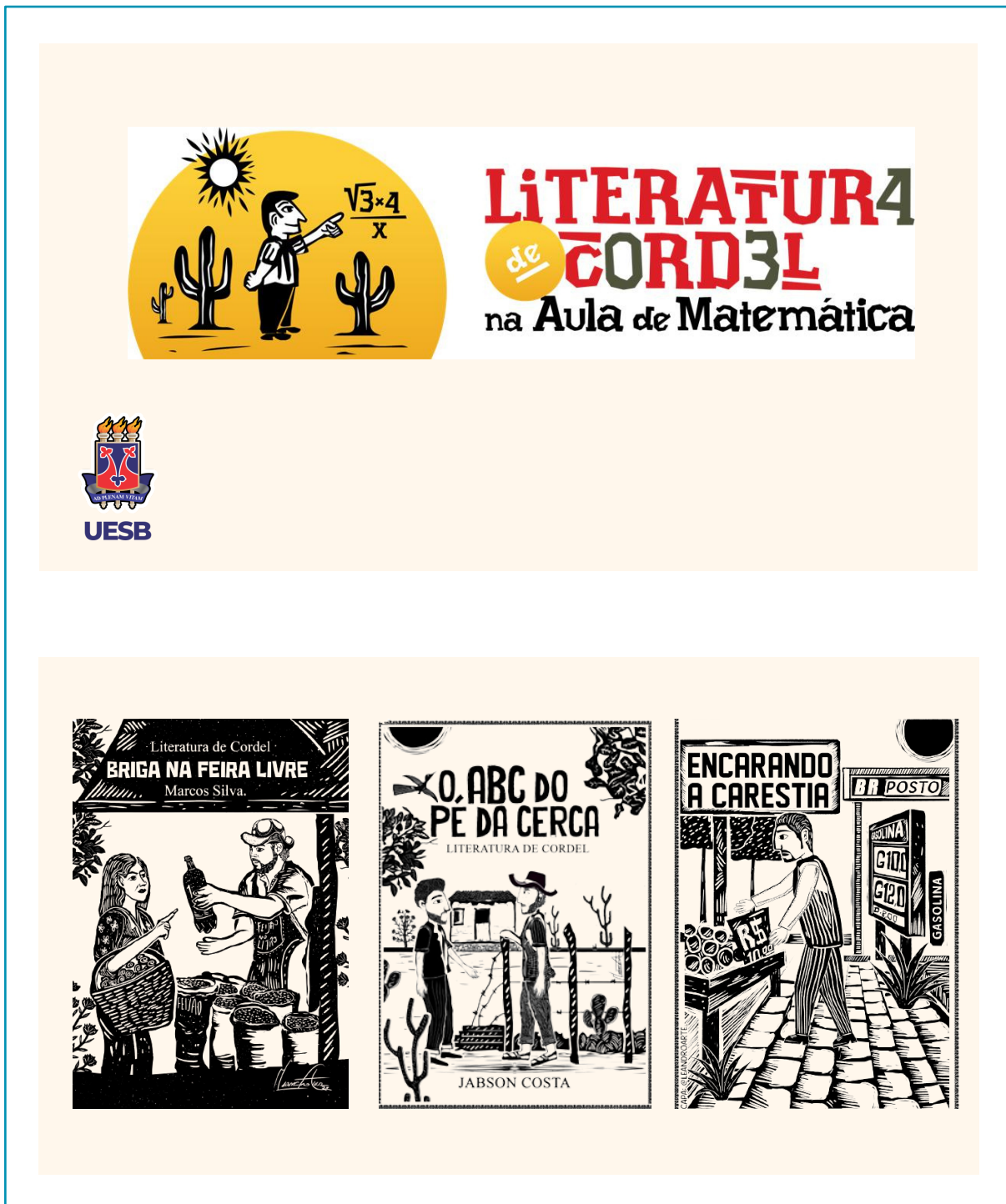
Em suma, acreditamos que essa proposta apresentará, não somente para pesquisadores, mas também para educadores formados ou em formação, educandos da EPJAI, profissionais da educação ou quaisquer outros interessados nessa modalidade, uma forma de trabalhar a Matemática em uma perspectiva interdisciplinar, permitindo a produção de reflexões com os educadores e educandos em um ambiente de diálogo e escuta.

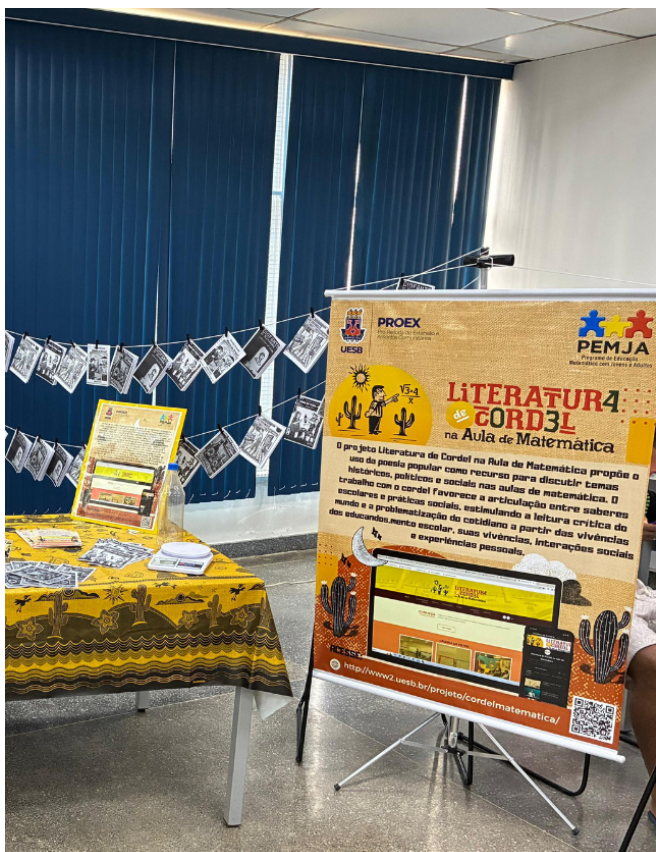
## REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. *Parecer CNE/CES n. 1.302/2001*. Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Matemática, Bacharelado e Licenciatura. Brasília, DF: MEC, 6 nov. 2001. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES13022.pdf>. Acesso em: 1º out. 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Proposta curricular para a educação de jovens e adultos: segundo segmento do ensino fundamental – 5ª a 8ª série*. Brasília, DF: MEC/SEF, 2002. v. 3.
- BURIASCO, R. L. C. de. Algumas considerações sobre avaliação educacional. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, n. 22, p. 155-178, dez. 2000. DOI: <https://doi.org/10.18222/ea02220002221>.
- FARIAS, G. dos S.; ASSUNÇÃO, T. C.; SANTOS, R. de A. A literatura de cordel e a interdisciplinaridade nas aulas de Matemática: entre versos, prosas e rimas. *Encontro Baiano de Educação Matemática*, Paulo Afonso, BA, p. 1-10, 2024. Disponível em: <https://www.sbembrasil.org.br/eventos/index.php/ebem/article/view/108>. Acesso em: 1º out. 2025.
- FAZENDA, I. C. A. *Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia*. 6. ed. São Paulo: Loyola, 2011.
- FISCHER, N. B.; LOUSADA, V. L. Saber: erudito/saber popular/saber de experiência. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (org.). *Dicionário Paulo Freire*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016. p. 367-368.
- FONSECA, M. C. F. R. *Educação matemática de jovens e adultos: especificidades, desafios e contribuições*. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.
- FREIRE, P. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. 2. ed. São Paulo: Paz & Terra, 2015.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 84. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2019.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 73. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2022.
- GUTSTEIN, E. *Reading and writing the world with mathematics: toward a pedagogy for social justice*. New York: Routledge, 2006.
- SILVA, J. N. D. da; FARIAS, G. dos S.; ALVES, S. D.; SILVA, T. R. Entre histórias, rimas, prosas e cordéis: movimentos do Grupo de Articulação, Investigação e Pesquisa em Educação Matemática. *Com a Palavra, o Professor*, Vitória da Conquista, BA, v. 8, n. 20, p. 170-183, jan./abr. 2023. Disponível em: <http://revista.geem.mat.br/index.php/PPP/article/view/909>. Acesso em: 1º out. 2025.
- SILVA, J. N. D. da; SANTOS, J. C.; SOUSA, B. V. The work with cordel's text in mathematical education with adults. In: ADULTS LEARNING MATHEMATICS CONFERENCE, 29., 2022, Barcelona. *Proceedings [...]*. Barcelona: ALM Conference, 2023. p. 56-59.
- UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – UESB. *Projeto político-pedagógico do curso de Matemática Licenciatura*. Vitória da Conquista, BA: UESB, 2010.
- VIOLA DOS SANTOS, J. Avaliar como ato de resistência. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 7., Foz do Iguaçu, PR. *Anais [...]*. Foz do Iguaçu, PR: SBEM, 2018.

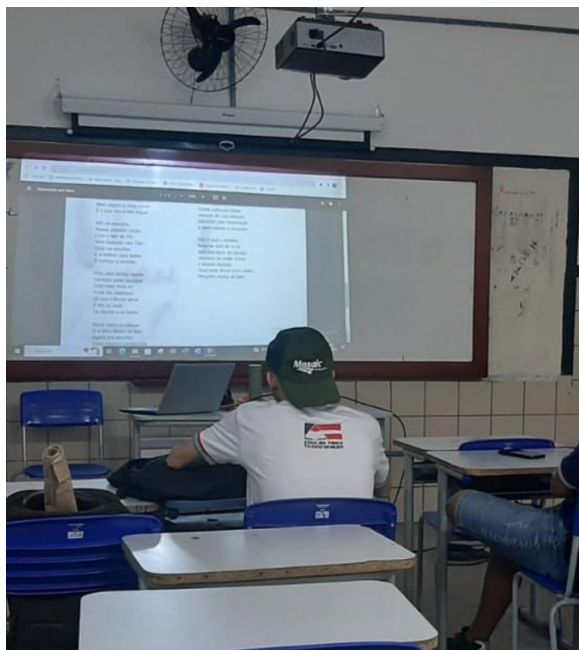
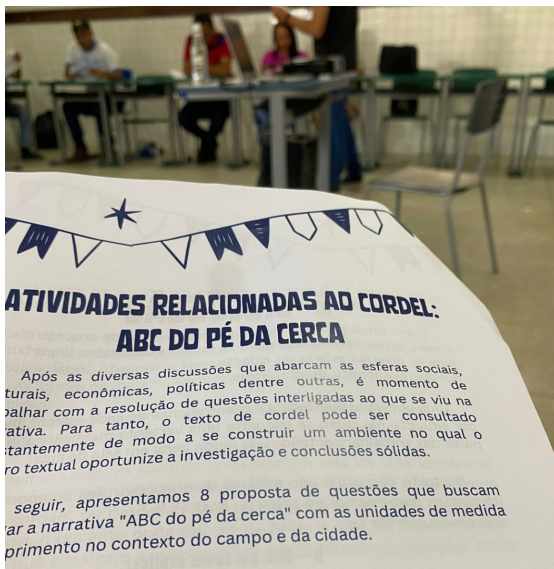
**ANEXO**

Anexo 1: Registros do projeto

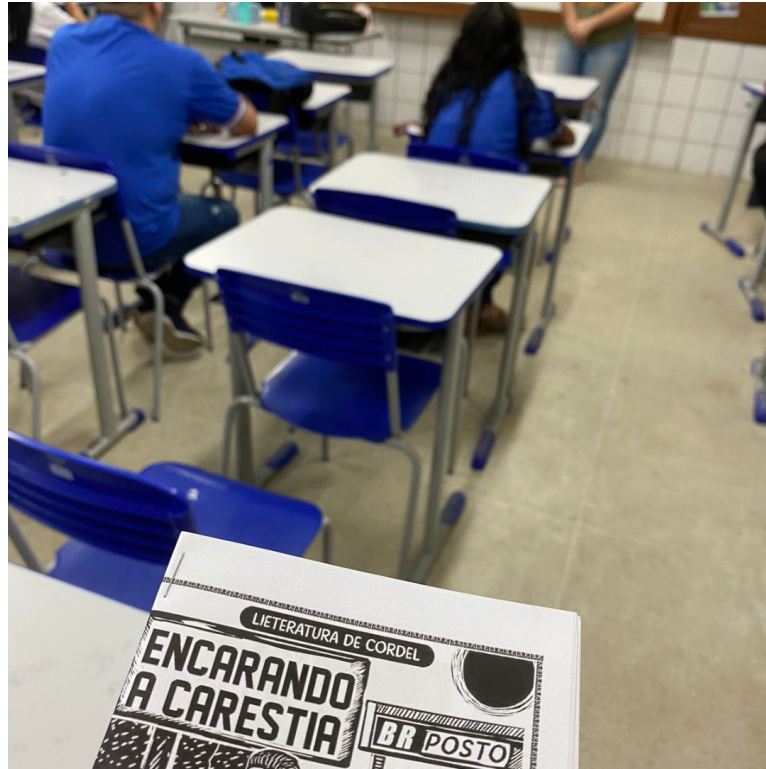














Fonte: Materiais da experiência.

3

## IDENTIFICAÇÃO DA EXPERIÊNCIA FORMATIVA

---

**Autora:** Rita de Cássia Gomes

**Título:** Formando estudantes de Letras em interface com a educação básica: o projeto *Francês para todos*

**Início:** 2022

**Instituição de ensino superior:** Universidade Federal de Viçosa (UFV)

**Faculdade/Programa/Departamento/Setor:** Departamento de Letras

**Curso onde foi desenvolvida:** Licenciatura em Letras – Francês

**Vinculação:** Extensão universitária

[https://doi.org/10.18222/fcc-pprmm2025\\_5](https://doi.org/10.18222/fcc-pprmm2025_5)

# FORMANDO ESTUDANTES DE LETRAS EM INTERFACE COM A EDUCAÇÃO BÁSICA: O PROJETO *FRANCÊS PARA TODOS*

## RESUMO

O projeto *Francês para todos* teve início em maio de 2022 e possui duas frentes: a formação inicial do professor de francês como língua estrangeira (FLE) e a democratização do ensino e aprendizagem de FLE. As aulas são oferecidas gratuitamente para alunos da rede pública de escolas municipais e estaduais, na cidade de Viçosa, Minas Gerais. Elas são preparadas e ministradas por graduandos em Letras, da habilitação Português-Francês, do Departamento de Letras (DLA) da Universidade Federal de Viçosa (UFV), sob a minha orientação. A iniciativa nasceu de um antigo desejo desta professora universitária (cujo percurso escolar se deu na rede pública de ensino) de proporcionar aos alunos da educação básica maior oportunidade de acesso à língua estrangeira, contribuindo para a abertura de novos horizontes formativos e profissionais. Ao mesmo tempo, o projeto atende a uma necessidade do DLA/UFV, que carece de espaços para o efetivo preparo dos licenciandos em Letras – Português-Francês para atuar na educação básica. Como a língua francesa não é oferecida nas escolas da cidade, tampouco no colégio de aplicação da Ufv, graças ao projeto *Francês para todos* os graduandos desenvolvem saberes relacionados à docência por meio da prática e reflexão. O projeto tem fomentado a iniciação à pesquisa na graduação (projetos de iniciação científica) e a participação em eventos acadêmico-científicos, bem como trazido oportunidades no tocante a experiências internacionais para os licenciandos.

1 Universidade Federal de Viçosa (UFV), Viçosa (MG), Brasil; ritagomes@ufv.br;  
<https://orcid.org/0000-0002-1036-9106>

## CONTEXTO EM QUE A EXPERIÊNCIA ESTÁ INSERIDA

No Departamento de Letras da UFV, há quatro habilitações em línguas e suas respectivas literaturas: Português-Inglês, Português-Francês, Português-Espanhol e Língua Portuguesa-Literatura Brasileira. Além disso, o DLA conta com professores das áreas de português como Língua Adicional (português para estrangeiros), Libras (Língua Brasileira de Sinais), além de uma professora de italiano, vinculada ao programa Idiomas sem Fronteiras, do Governo Federal.

No tocante à formação do professor de francês (no curso de Letras – Português-Francês), a grade curricular foi elaborada visando a proporcionar ao licenciando uma formação que contemple o aperfeiçoamento linguístico, mas também cultural e pedagógico. São oito semestres de Língua Francesa (I a VIII), acompanhada de disciplinas relativas às literaturas e culturas dos povos francófonos, conversação, gêneros orais e escritos em francês e as disciplinas de Estágio Supervisionado em Língua Francesa I e II. Em acréscimo à formação dentro da sala de aula, os estudantes são encorajados a participar dos projetos de ensino, pesquisa e extensão ao longo de sua formação inicial.

Como a língua francesa não figura no rol das matérias oferecidas na educação básica no município de Viçosa, a formação pedagógica dos licenciandos encontra um campo fértil em projetos de extensão universitária coordenados pelos docentes da área de francês.

Em 2005 foi criado o mais antigo projeto de extensão ligado ao francês no DLA: o Curso de Extensão em Língua Francesa (Celif), cujo objetivo é oferecer a aprendizagem do idioma para a comunidade acadêmica e viçosense a preços acessíveis. Estive presente na criação do curso e assumi a coordenação até o ano de 2017. Embora o Celif ofereça aos graduandos em Letras a oportunidade de desenvolver a prática docente, boa parte do público com o qual os licenciandos têm contato é proveniente da comunidade acadêmica: estudantes de outros cursos da UFV que desejam realizar intercâmbio em países de língua francesa, docentes ou técnicos administrativos cujo interesse consiste em realizar pós-graduação ou turismo em países francófonos, ou alunos do Colégio de Aplicação.

Foi pensando na necessidade de expandir os horizontes de formação dos licenciandos em Letras da habilitação Português-Francês que comecei a vislumbrar um meio de aproximá-los do contexto da educação básica. Nasceu, assim, em 2022, o *Francês para todos* (FPT).

O projeto está ligado ao NucLi-IsF-UFV, um programa de extensão universitária mantido pelo projeto nacional Idiomas sem Fronteiras (Rede Andifes-IsF). O NucLi oferece cursos gratuitos de inglês, francês, italiano e português para estrangeiros. Cada idioma tem um coordenador, que é responsável por selecionar e orientar os professores tutores que oferecerão os cursos, seja na condição de bolsista ou voluntário. Para atuar no NucLi, os professores tutores devem ser graduandos ou pós-graduandos em Letras, e o coordenador deve, necessariamente, ser um professor efetivo do Departamento de Letras e estar credenciado à Rede Andifes-IsF. Informações sobre o NucLi e o projeto FPT podem ser consultadas em <https://idiomassemfrenteiras.ufv.br/cursosoferecidos/frances-para-todos/>.

Assim como ocorre no Celif, os cursos oferecidos pelo NucLi-IsF têm como público-alvo a comunidade acadêmica, e, por essa razão, o projeto FPT vem complementar esses espaços formativos já existentes na UFV.

Para implementar o projeto, visitei as escolas da cidade de Viçosa apresentando os objetivos da iniciativa. Junto com a coordenação pedagógica de cada escola, fizemos um levantamento do interesse dos alunos, abrimos as turmas e começamos a oferecer os cursos de introdução à língua francesa em função da disponibilidade dos professores estagiários, mas também visando a atender ao interesse manifestado pelas instituições escolares (dias e horários possíveis).

Já atendemos, desde 2022, cinco escolas distintas, e já foram ofertadas mais de vinte turmas de língua francesa para alunos do ensino fundamental e médio. Em 2025 foi firmada uma parceria com a Prefeitura Municipal de Viçosa, e estamos oferecendo uma turma exclusivamente para professores que atuam na rede pública. A divulgação da nova turma foi feita nos canais da UFV.<sup>2</sup>

Como dito anteriormente, as aulas são preparadas e ministradas por estudantes da habilitação Português-Francês que atuam no NucLi-IsF-UFV sob minha orientação. Fazemos reuniões semanais durante as quais são discutidos aspectos relativos ao material didático elaborado, sendo também um espaço para os professores tutores relatarem como está o andamento das aulas. Eles compartilham sugestões, êxitos, dificuldades, anseios, etc.

O projeto é registrado anualmente no Registro de Atividades de Extensão (Raex) da UFV, com vistas a atualizar os membros da equipe, bem como as escolas parceiras.

## JUSTIFICATIVA

O contato com uma língua estrangeira traz consigo o acesso a questões relativas à história, à cultura, à educação e modos de viver de outros povos. Infelizmente, em nosso país, as línguas estrangeiras não ocupam um lugar de destaque na grade curricular na rede pública de ensino, que é frequentada, em grande parte, por crianças e adolescentes de baixa renda. A língua inglesa está presente na grade curricular das escolas brasileiras – e, em alguns casos, a língua espanhola. A língua francesa, por sua vez, é raramente oferecida nesse contexto, sendo reservada à população que pode pagar pelo aprendizado do idioma. O projeto *Francês para todos* desempenha, dessa forma, um significativo papel social, pois possibilita a estudantes carentes e a trabalhadores da educação básica expandir seus conhecimentos, suas perspectivas e seus horizontes profissionais.

Temos o privilégio de poder fazer parte de uma universidade de excelência, na qual são formados graduandos que atuarão no ensino de várias línguas estrangeiras, entre elas o francês. Por essa razão, é no mínimo coerente estabelecer uma ponte entre o ambiente acadêmico

2 Conforme se pode ver em: <https://www2.dti.ufv.br/noticias/scripts/exibeNoticiaMulti.php?codNot=43799&link=corpo>

e o ambiente escolar, ou seja, entre os conhecimentos produzidos no âmbito do ensino superior e a comunidade na qual a universidade está inserida.

Essa ponte contribui, ao mesmo tempo, para a formação dos estudantes universitários das instituições de ensino superior (IES) e para a comunidade local. No nosso caso, tal via tem possibilitado o aprendizado de um novo idioma e a formação pedagógica dos licenciandos envolvidos no projeto.

Conforme já mencionado, no Departamento de Letras da UFV são preparados futuros professores de francês. Contudo a ausência desse idioma na cidade de Viçosa, tanto na educação básica da cidade quanto no Colégio de Aplicação da UFV, consiste em um entrave para que haja efetivamente o desenvolvimento dos saberes práticos durante a formação inicial dos licenciandos.

Ciente dessa realidade, como professora de nível superior na UFV há mais de dez anos, vi na oportunidade de criar o projeto *Francês para todos* a possibilidade de estabelecer a ponte mencionada anteriormente (entre a academia e a educação básica), proporcionando aos atores que compõem a rede pública de ensino (alunos, professores, diretores, funcionários, etc.) aprender a língua francesa e conhecer a cultura dos países onde o idioma é falado, ao mesmo tempo possibilitando aos estudantes de Letras desenvolver os saberes relacionados à prática pedagógica (Tardif, 2019) pela reflexão-na-ação (Schön, 2000), elaborando atividades didáticas, criando conjuntamente os planos de aula, e ministrando aulas para o público do projeto. De igual maneira, nas reflexões (orais e escritas) efetuadas em autonomia e também nas discussões com a coordenadora e os demais membros da equipe, nas reuniões semanais, os graduandos e pós-graduandos (quando há) podem efetuar reflexões sobre a ação pedagógica (Perrenoud, 2012) que certamente contribuem para sua formação como futuros professores da educação básica.

Embora a língua francesa não encontre um lugar favorável na cidade de Viçosa, há outras cidades no território nacional nas quais a realidade é distinta. Ademais, os graduandos possuem dupla licenciatura (Português-Francês), e a aproximação com o contexto da educação básica pode contribuir de igual maneira para uma futura atuação como professor de língua portuguesa, pois estar na escola e ministrar aulas para os alunos do ensino fundamental e médio confere aos professores estagiários um verdadeiro conhecimento do contexto escolar, um confronto com as dificuldades encontradas durante as aulas no quesito disciplina/motivação, uma familiaridade com a duração da aula (a qual é diferente do que ocorre no ensino superior), o conhecimento da hierarquia escolar, dos direitos e deveres dos alunos, da realidade de equipamentos e materiais de apoio disponíveis aos professores inseridos naquele contexto, entre outros.

A ação extensionista aqui descrita, o projeto *Francês para todos*, reflete o que rege a Resolução n. 7/2007, da Universidade Federal de Viçosa, acerca da extensão universitária. No documento em questão encontramos a afirmação de que a extensão universitária no Brasil, orientada pelo Plano Nacional de Extensão Universitária (PNExt), é definida como um

processo educativo, cultural e científico capaz de articular o ensino e a pesquisa de forma indissociável e viabilizar a relação transformadora entre a universidade e a sociedade. A extensão possibilita, assim, “que a universidade se veja não como instituição proprietária de um saber pronto e acabado, que vai ser oferecido à sociedade, mas como parte desta e, portanto, sensível a seus problemas, suas prioridades e demandas, tornando-se, nesse processo, universidade cidadã” (Universidade Federal de Viçosa – UFV, 2007, p. 2).

Considerando o exposto acima, vemos uma consonância entre a concepção de ação extensionista citada na Resolução e os objetivos do projeto *Francês para todos*, tendo em vista que o público-alvo do projeto é constituído por alunos e profissionais da educação básica e os agentes são os graduandos e pós-graduandos integrantes da equipe, os quais poderão conhecer a realidade do público em questão e contribuir para o crescimento pessoal e profissional dessas pessoas, trazendo ao mesmo tempo contribuições para sua própria formação, seja ela inicial ou contínua (no caso dos pós-graduandos). Conforme já salientado, as implicações do projeto não estão associadas apenas ao ensino do funcionamento da língua francesa. Elas se estendem a questões de educação, cultura e cidadania, pois podem mudar a perspectiva dessa população carente, à qual tão raramente são oferecidas oportunidades de crescimento pessoal e profissional. O projeto aqui apresentado vincula, assim, “a prática extensionista à construção dos direitos de cidadania e o balizamento do ensino e da pesquisa à relevância social” (UFV, 2007, p. 3).

O retorno para a sociedade, evocado acima, passa pelo objetivo principal de um projeto de extensão universitária, que é a formação dos estudantes: a formação profissional para a qual se destinam.

Como os professores da educação básica estão em contato com os professores tutores no cotidiano, a interação entre universidade e comunidade pode acarretar discussões entre o discente da UFV e profissionais do ensino, e essa possibilidade de diálogo é mais uma contribuição para o estudante em formação, pois ele poderá se confrontar com a realidade do contexto no qual realiza sua ação extensionista, conhecer os limites, as dificuldades encontradas por professores e alunos nesse contexto e, de igual maneira, as saídas calcadas por esses profissionais para garantir o acesso à educação de jovens carentes, favorecendo uma experiência ativa (Alarcão, 2011) aos futuros docentes.

Ocorre, assim, uma formação docente em pelo menos três vias: (1) pela observação e contato com o contexto e atores da educação básica, ouvindo os profissionais de ensino que atuam nas escolas atendidas; (2) pela própria atividade de docência, nas aulas ministradas pelos estudantes, na elaboração e implementação de materiais didáticos, na resolução de problemas no calor da ação, na reformulação de objetivos previstos para a aula, descobrindo e desenvolvendo, pela prática, sua própria atividade pedagógica; e (3) pela discussão com os pares, no contato com a coordenadora do projeto e com os colegas licenciandos que compartilham as mesmas experiências.

## OBJETIVOS

### Objetivo geral

Proporcionar aos graduandos e pós-graduandos do curso de Letras o desenvolvimento dos saberes relacionados à prática pedagógica, especificamente o ensino de língua francesa, na interação com a educação básica.

### Objetivos específicos

- Contribuir para a formação inicial do professor de francês como língua estrangeira por meio de ações que assegurem uma estreita relação entre teoria e prática pedagógica.
- Proporcionar aos discentes envolvidos no projeto a reflexão sobre o trabalho docente tanto de maneira individual (ao ministrar suas aulas) quanto coletiva (nas reuniões com equipe, nas discussões com o coordenador e colegas, na elaboração conjunta de material didático, etc.).
- Estabelecer uma ponte entre universidade e comunidade pelo oferecimento de aulas de língua francesa, ministradas por graduandos e pós-graduandos em Letras da UFV, em escolas públicas da cidade de Viçosa.
- Possibilitar a alunos, professores e funcionários da educação básica aprender a língua francesa e conhecer aspectos das culturas dos povos francófonos.
- Contribuir para o crescimento pessoal, intelectual e profissional do público-alvo do projeto.
- Articular ensino, pesquisa e extensão na formação inicial do estudante de Letras, pela relação entre teoria e prática.
- Divulgar amplamente o projeto nos canais de comunicação da cidade de Viçosa e no contexto universitário, difundindo a língua francesa e as ações do Departamento de Letras da UFV.
- Criar de um repertório de atividades didáticas pela elaboração conjunta das aulas pela equipe do projeto.
- Oferecer aulas de língua francesa para alunos e profissionais da educação básica (módulos 1 e 2) e encerrar cada um dos módulos com atividades culturais: exibição de filmes, apresentações musicais, atividades recreativas integradas com outros idiomas e/ou outras áreas do conhecimento, etc.
- Elaborar produções técnicas e bibliográficas em parceria com os discentes, problematizando aspectos da experiência vivenciada.

## CONTEÚDOS CURRICULARES

### Conteúdos curriculares contemplados na formação dos licenciandos

Retomando o que contextualizamos acima, o projeto *Francês para todos* constituiu um espaço de formação onde estudantes da habilitação Português-Francês podem desenvolver

a prática docente por meio de experiências pedagógicas concretas, no âmbito da educação básica: oferecimento de aulas de língua francesa, elaboração do material didático utilizado nas aulas e discussão dos planos de aula e de suas experiências com a coordenadora e equipe do projeto.

Além da experiência extensionista, a ponte estabelecida com o contexto da escola pública tem possibilitado aos licenciandos realizar atividades obrigatórias previstas, sobretudo, nas disciplinas de Estágio Supervisionado.

No Departamento de Letras da UFV, os licenciandos cursam oito disciplinas de língua francesa e cinco disciplinas de literatura francesa. Sobretudo durante as aulas de língua francesa, os estudantes são incentivados a participar das aulas interagindo na língua-alvo e também são encorajados a interagir com os colegas, seja em atividades de produção oral ou escrita ou em atividades de compreensão oral ou escrita. A nosso ver, a interação em sala de aula cria um ambiente favorável para a aprendizagem, tornando-a um espaço acolhedor para as trocas de experiências entre os docentes e estudantes por meio da interação didática (Cicurel, 2011), mas também entre os próprios estudantes, por meio das interações simétricas de aprendizagem (Gomes, 2021). Assim, nas disciplinas de língua francesa, os licenciandos têm a oportunidade de desenvolver suas habilidades no idioma de forma crítica, interativa e autorreflexiva.

Nas disciplinas de Estágio Supervisionado (Let 422 e Let 423), o intuito é preparar os estudantes para atuar em sala de aula, aliando teoria a prática pedagógica. São realizadas diferentes atividades avaliativas durante as disciplinas, como, por exemplo: (1) seminários durante os quais os estudantes devem apresentar criticamente (após aprofundamento teórico) aspectos relativos às metodologias de ensino de língua francesa; (2) estudo dirigido para aprofundar, em autonomia, questões teóricas abordadas; (3) concepção de atividades didáticas e planos de ensino de maneira colaborativa, para que possam discutir as próprias produções, mas também aquelas apresentadas pelos colegas, favorecendo, assim, uma maior compreensão dos aspectos teóricos e práticos da disciplina.

Como os estudantes integrantes do projeto são licenciandos em Letras, na habilitação Português-Francês, e sou uma das docentes responsáveis pelas disciplinas de Estágio Supervisionado, ocorre um diálogo natural entre as discussões teórico-metodológicas realizadas durante as aulas e a experiência empreendida pelos licenciandos no projeto de extensão universitária. Ainda que determinado estudante não esteja, naquele momento, cursando a disciplina de estágio, se ele faz parte do projeto, vai participar de discussões acerca da formação docente que dialogam com o conteúdo das disciplinas, e vice-versa: mesmo que o estudante não faça parte do projeto, as experiências trazidas por outros colegas, durante as aulas, relativas à aprendizagem docente desenvolvida no projeto FPT, contribuem para as reflexões do licenciando não participante acerca do conteúdo da disciplina e, ao mesmo tempo, de questões práticas relacionadas à atividade docente.

Apresento a seguir os conteúdos desenvolvidos nas disciplinas Let 422 e Let 423 – Estágio Supervisionado em Língua Francesa I e II.

### Let 422 – Estágio Supervisionado em Língua Francesa I

#### Objetivos:

Formar para o ensino do francês como língua estrangeira em uma perspectiva diacrônica e sincrônica. Preparar os estudantes para uma formação pedagógica que alie teoria e prática por meio da observação do trabalho docente e para a elaboração de um relatório de estágio. Apresentar a história das metodologias de ensino de línguas estrangeiras. Apresentar a Perspectiva Acional (Conseil de l'Europe, 2005)<sup>3</sup> do ensino de línguas estrangeiras. Familiarizar os estudantes ao ensino de língua estrangeira em contextos específicos. Possibilitar a elaboração conjunta de material didático e discussões acerca desses recursos. Visita técnica.

#### Conteúdo detalhado:

1. Estratégias pedagógicas e ensino/aprendizagem da língua/cultura. Panorama histórico do ensino de FLE no Brasil: origens, contatos culturais e evoluções políticas. O ensino do francês no ambiente virtual. As contribuições da observação de aulas na formação do professor de línguas e os aspectos éticos que norteiam essa prática. A didática do francês como língua estrangeira e as habilidades orais e escritas: o que considerar na elaboração de atividades didáticas? O favorecimento da compreensão escrita e da produção escrita em sala de aula de FLE. 2. Estudo histórico das metodologias do francês – língua estrangeira a partir do início do século XX. Aulas supervisionadas. Seminários. A Metodologia Gramática-Tradução. A Metodologia Direta. A Metodologia Áudio-Oral. A Metodologia Estruturo-Global Audiovisual. A Abordagem Comunicativa. A Perspectiva Acional. 3. A didática do francês – desafios da contemporaneidade. Aulas supervisionadas. Elaboração do Relatório de Estágio. Os desafios e possibilidades ligados ao ensino do francês em diferentes contextos (contexto universitário, colégios de aplicação, cursos de idiomas, educação básica, etc.). O trabalho relacionado à compreensão oral em sala de aula de francês: aspectos teóricos e práticos. O trabalho relacionado à produção oral em sala de aula de francês: aspectos teóricos e práticos. O trabalho relacionado à literatura e à cultura francófona em sala de aula de línguas: aspectos teóricos e práticos (UFV, 2025a).

### Let 423 – Estágio Supervisionado em Língua Francesa II

#### Objetivos:

Aprofundamento de conhecimentos sobre metodologias, métodos e técnicas de ensino de línguas estrangeiras. Planificação de cursos de língua e cultura estrangeiras em função das necessidades de públicos específicos. Análise pré-pedagógica e didatização de textos autênticos. Desenvolvimento de técnicas de gestão de grupo e de organização da aula que permitam um ensino centrado nos alunos e em sua aprendizagem. Apropriação de técnicas de ensino que visem ao desenvolvimento de capacidades de compreensão e expressão em língua estrangeira. Apropriação de técnicas de correção e avaliação. Sensibilização aos dilemas do ensino de uma língua estrangeira na era digital.

#### Conteúdo detalhado:

1. A planificação didática: pressupostos. Revisão – história das metodologias. O agir social no ensino de línguas estrangeiras. Os objetivos de ensino e os públicos específicos. O livro didático e os textos autênticos. A planificação didática. Práticas de ensino: um tema à escolha, a ser abordado em um atelier: Sensibilizar à língua francesa: apresentar elementos da língua francesa e da cultura francófona a um público iniciante. 2. A cultura em aula de língua estrangeira: trabalhar a língua e a cultura por meio

3 CONSEIL DE L'EUROPE. *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris: Didier, 2005.

da canção ou do cinema. 3. A gramática de outra forma: abordar os conteúdos gramaticais ou lexicais por meio de jogos e atividades lúdicas. 4. Agir por meio de um gênero textual: abordar conteúdos discursivos, linguísticos e culturais por meio de um gênero textual. 5. A aula: compreensão, produção, avaliação. A compreensão e a expressão escritas. A compreensão e a expressão orais. A fonética, a prosódia e a fluidez na oralidade. A gramática e o vocabulário: dos conhecimentos declarativos à memória procedimental. 6. A avaliação. Temas e debates na formação de professores de línguas. Da teoria à prática: observar o trabalho real do professor de línguas estrangeiras. Os artefatos da aula de língua estrangeira. Públicos, contextos e objetivos específicos. Estratégias e práticas de ensino de línguas estrangeiras: o jogo, a multimídia, a internet. Pluralidade linguística e cultural: práticas e políticas linguísticas e educacionais.

Carga horária teórica semanal das disciplinas de estágio: 2 horas. Carga horária prática semanal: 6 horas (UFV, 2025b).

### Conteúdo desenvolvido com os alunos da educação básica, pela equipe do projeto *Francês para todos*

No que diz respeito aos conteúdos curriculares desenvolvidos no projeto, os licenciandos são encorajados a adotar a mesma postura que podem observar nas aulas de língua estrangeira no ambiente universitário: os materiais didáticos elaborados para os alunos da educação básica visam a proporcionar uma maior integração entre os aprendizes, favorecer a fala em língua francesa por meio da colaboração, trazer aspectos de culturas de países de língua francesa para a sala de aula e proporcionar um diálogo intercultural por meio de atividades didáticas que despertem o interesse do público atendido.

Na ementa do curso de introdução à língua francesa, Módulo I, selecionamos os seguintes temas a serem abordados: a comunicação formal e informal em francês, os adjetivos de nacionalidade e os possessivos, aspectos culturais relativos à francofonia, expressão dos gostos, preferências, falar do tempo (faz calor, frio, etc.).

Desde a primeira aula do projeto, busca-se proporcionar uma aproximação entre os alunos e a língua estrangeira, evidenciando que muitas palavras da língua francesa já fazem parte do cotidiano, como é possível observar na atividade descrita a seguir, extraída da primeira unidade.



Após apresentarem as palavras que já conhecem em língua francesa e discutirem com o grupo para verificar se elas possuem o mesmo significado em ambos os idiomas (português e francês), os alunos foram chamados a inserir cada uma das palavras em um quadro, separando-as por categorias:

ANIMAUX	OBJETS	ALIMENTS	ÉMOTIONS	PERSONNES	D'AUTRES

Na segunda unidade, são apresentados os adjetivos de nacionalidade em francês. Conforme mencionado acima, os licenciandos são encorajados a levar para a sala de aula aspectos relacionados a culturas francófonas e também a estimular a participação dos alunos atendidos por meio da interação.

Apresento a seguir uma atividade didática que ilustra essas relações. Em 2022, ano de criação do projeto, ocorreu também a Copa do Mundo, no Qatar. Como se trata de uma temática capaz de despertar a atenção do público-alvo do projeto (alunos do ensino fundamental II e ensino médio), os professores tutores buscaram inserir a temática em algumas aulas naquele ano.



Source: <https://fr.al-ain.com/article/les-equipes-qualifiees-pour-la-coupe-du-monde-2022>

Na ficha pedagógica da aula em questão, os licenciandos elaboraram as seguintes perguntas abertas:

1. Combien de pays connaissez-vous sur l'affiche de tirage des pays? (Quantos países você conhece, considerando o cartaz acima?)
2. Y a-t-il des pays francophone dans la phase de groupes? Lequel (ou lesquels)? (Há países francófonos na fase de grupos? Se sim, quais?)
3. Dans quel groupe avez-vous trouvé votre pays? (Em qual grupo você encontrou seu país?)

Na ficha pedagógica havia fotos de jogadores famosos, e, após responderem a essas primeiras perguntas, os aprendizes foram convidados a completarem (em francês) a ficha de apresentação dos jogadores, com as seguintes informações: lugar onde mora, nacionalidade e idioma falado pelo atleta.

Os conteúdos abordados com os alunos da rede pública foram selecionados no intuito de propiciarem uma aprendizagem colaborativa. Conforme elucidado acima, aspectos da língua francesa e da cultura francófona são apresentados sempre de forma a incluir o aluno e proporcionar trocas de experiências, com o objetivo de evidenciar que tanto os aspectos lexicais quanto culturais do idioma encontram-se mais perto do que ele imagina.

Da mesma maneira, durante as aulas são privilegiados momentos em que o aluno fale de si. De seus gostos, de sua preferência, de atividades realizadas. É o que podemos verificar na descrição a seguir, na qual apresentamos parte de uma das fichas pedagógicas elaboradas pelos licenciandos, professores tutores no projeto.

1- Qu'est-ce que vous aimez faire pendant les vacances ? Partagez avec la classe.



aller à la plage



jouer au foot



voyager



lire

2- Maintenant, vous allez lire un petit texte d'Arthur, un garçon de 17 ans qui parle de ce qu'il aime faire. Ensuite, répondez aux questions.

A atividade didática exposta acima encontra-se na segunda aula do Módulo II. Partindo da produção oral dos alunos, o professor tutor desenvolve o vocabulário relativo a atividades de lazer. É uma perspectiva interessante porque parte-se da produção oral para a compreensão escrita. Observa-se, com essa atividade didática, a ligação estabelecida entre diferentes habilidades, a exploração do conhecimento de mundo do aprendiz para apresentar atividades de lazer e uma ligação coerente entre produção oral, compreensão escrita e abordagem gramatical, pois, na unidade em questão, os alunos são convidados a recuperar conhecimentos já desenvolvidos no Módulo I (verbos como “gostar”, “detestar”) e acrescentar a essas estruturas novos conhecimentos gramaticais e lexicais: jogar bola, ir à praia, ler, etc.

## PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS

A metodologia de trabalho que adoto com os licenciandos em Letras – Português-Francês participantes do projeto *Francês para todos*, visando ao desenvolvimento da prática docente, consiste em:

- Preparação das aulas seguida de discussão com a equipe do projeto e a coordenadora pedagógica.
- Oferecimento das aulas de língua francesa nas escolas públicas de Viçosa.
- Reuniões semanais com a coordenadora para discussão dos planos de aula, acompanhamento da situação de cada um dos grupos e planejamento de ações futuras.
- Produções técnicas e bibliográficas: apresentação de trabalho em eventos acadêmico-científicos, oferecimento de oficinas, publicações de artigos, ensaios, resumos, etc.

Explicito, a seguir, a maneira como entendo a contribuição de cada uma das ações listadas acima para o desenvolvimento da prática docente pelos licenciandos.

### Preparação das aulas e elaboração de atividades didáticas pela equipe do projeto e discussão com a coordenadora pedagógica

A preparação das aulas é feita de maneira autônoma ou em pares: cada professor estagiário prepara a aula para o(s) seu(s) grupo(s), podendo discutir com um colega que esteja responsável pelo mesmo nível, no intuito de adaptar ou aprimorar o material didático existente. A ementa figura como um norte para a elaboração das atividades didáticas pelos professores estagiários. Considerando o conteúdo programático previsto na ementa, eles elaboram os planos de aula e as atividades didáticas das quais se servirão para fazer com que os alunos trabalhem um determinado conteúdo gramatical ou lexical (verbos no presente, passado, nacionalidades, francofonia, etc.).

Os professores estagiários são orientados a, na medida do possível, selecionar materiais autênticos (que não foram concebidos para fins didáticos) para a elaboração das atividades didáticas: textos, registros em áudio ou vídeo disponíveis na internet, cenas de filmes, músicas, etc. Feita essa seleção e elaborados os planos de aula, estes são discutidos na reunião semanal e adaptados conforme sugestões dos colegas ou da coordenadora pedagógica antes de serem implementados com o público-alvo (alunos da rede pública das escolas participantes do projeto). Em sua grande maioria, são alunos do ensino fundamental II (6º ao 9º ano) ou ensino médio.

O material elaborado pelos professores estagiários é salvo em uma pasta no Google Drive, à qual toda a equipe tem acesso. Dentro dessa pasta, distribuimos o material elaborado em três seções: material a ser utilizado em sala de aula, exercícios complementares e dever de casa (que pode ser constituído de materiais a serem impressos ou *links* de exercícios, jogos ou vídeos *on-line*). Essa divisão foi feita com a finalidade de economizar papel e organizar o trabalho da equipe – não só dos estagiários que estão atuando na equipe no momento, mas também daqueles que virão a integrá-la. Criando um banco de dados compartilhados, otimizamos o tempo dos estudantes e criamos uma identidade para o projeto.

Tendo discutido as aulas que serão ministradas na semana seguinte, os professores-estagiários providenciam as cópias do material na Divisão Gráfica da UFV, com o recurso do NucLi-IsF. O material é oferecido aos alunos da educação básica sem custo algum.

Entendo esse trabalho de concepção de material didático e organização prévia das atividades (elaboração do plano de aula) como uma parte significativa do trabalho do professor. A elaboração de atividades didáticas pelos licenciandos permite colocar em prática a criatividade de cada um e desenvolve o senso de responsabilidade e autoria. Clot (1999/2018, p. 125) apresenta uma definição que está intimamente relacionada à subjetividade e ao protagonismo na realização da atividade de trabalho, que é a distinção entre artefato e instrumento. Colocando em destaque que a função de um objeto é determinada pelo uso que o sujeito faz dele, para Clot o artefato atinge o *status* de instrumento durante a ação. Assim, um artefato passa de seu uso prescrito ao seu uso efetivo pela mediação de uma criação instrumental, sendo ela dependente da atividade do sujeito. Vejo, dessa forma, que a elaboração de atividades didáticas pelo professor e de planos de aula ou outros recursos que ele possa vir a utilizar em seu trabalho aproximam esses recursos da noção de instrumento, tal como apresentada por Clot (1999/2018).

Assim sendo, oferecer ao professor estagiário a possibilidade de elaborar esses recursos no âmbito da formação inicial consiste em favorecer reflexões-na-ação (Schön, 2000) que podem contribuir para o aperfeiçoamento pedagógico tanto pelo fazer prático, pela elaboração propriamente dita, quanto pela discussão com os pares e com o pesquisador formador. Ademais, confere uma autoria, um reconhecimento do professor como detentor de saberes (Tardif, 2019) necessários para a realização de seu próprio trabalho.

### O oferecimento das aulas de língua francesa nas escolas públicas de Viçosa

Para Perrenoud (2012), se o objetivo é formar profissionais que dominam a prática pedagógica, a formação inicial deveria proporcionar aos futuros professores um exercício de reflexão prática sobre aquilo que se faz, oferecendo assim, uma “formação realmente profissional” (Perrenoud, 2012, p. 12). A necessária articulação entre ensino acadêmico e prática efetiva, evocada por Perrenoud (2012), dialoga com a noção de zonas indeterminadas da prática (Schön, 2000), as quais são sempre singulares. Articular os conhecimentos formais à prática efetiva na formação do professor possibilita, a meu ver, o desenvolvimento da autonomia e da autoconfiança para lidar com situações presentes e futuras. Assim, como salienta Perrenoud (2012), em uma formação inicial, por mais completa que seja, não há como antecipar todas as situações que um professor encontrará um dia ou outro em sua prática e muní-lo de todos os conhecimentos necessários. A formação para o que autor denomina “uma prática reflexiva”, compreendida como a articulação entre os conhecimentos epistêmicos e a prática efetiva do ensino, proporcionaria uma maior segurança aos futuros professores para enfrentar os dilemas encontrados e, ao mesmo tempo, a conscientização de que ninguém está privado da dúvida ou do erro.

Vejo, dessa forma, que promover uma aproximação entre universidade e contexto escolar auxilia sobremaneira na formação dos licenciandos pela prática profissional. Os professores estagiários do projeto *Francês para todos* desenvolvem, no contato real com os alunos

da educação básica, os saberes relativos à prática pedagógica e têm a oportunidade de vivenciar e dialogar acerca de situações de conflitos e incertezas, mas também dos sucessos e perspectivas forjadas durante a ação extensionista. Cada estudante é responsável pela “sua” turma. Na sala de aula, ele é o professor, cabe a ele tomar as decisões no calor da ação e gerenciar seu grupo. As aulas ministradas, propriamente ditas, contribuem, dessa forma, para o desenvolvimento da prática profissional, nos termos de Tardif (2019), Perrenoud (2012) e Schön (2000), estando em contato real com os elementos básicos do trabalho do professor (Machado, 2007): o contexto sócio-histórico particular, o sistema educacional e de ensino, os artefatos e instrumentos utilizados para realização do seu trabalho e o contato com os atores da cena pedagógica, sobretudo os aprendizes.

### Reuniões semanais da equipe com a coordenadora para discussão dos planos de aula, acompanhamento da situação de cada um dos grupos e planejamento de ações futuras

Na pesquisa e na formação do professor, a reflexão sobre a ação (Perrenoud, 2012) ocorre quando o professor faz relatos escritos ou orais (em autonomia) de como transcorreu determinada aula e também quando interage com alguém (um colega, o formador pesquisador) e faz apontamentos sobre aquilo que observou em suas aulas. Assim, na pesquisa e na formação docente, podem ser utilizados instrumentos que possibilitem ao professor refletir sobre aquilo que ocorreu em suas aulas, produzindo registros escritos, ou orais, por meio do diário de bordo, ou do relato de experiência, por exemplo (Gomes, 2021).

No projeto *Francês para todos*, além das discussões semanais realizadas com a equipe, cada professor estagiário é orientado a produzir um relatório semestral. Meu objetivo com esse instrumento de formação é justamente o de fomentar a reflexão sobre a ação. No momento em que escreve sobre o que ocorreu, o professor estagiário tem a possibilidade de se lembrar de momentos que não transcorreram conforme o esperado e repensar seu agir. Ou, de igual maneira, tem a possibilidade de recordar episódios ou atividades didáticas implementadas que foram bem-sucedidas e repetir ou reempregar essa atividade didática em outro momento.

### Apresentação de trabalho em eventos acadêmico-científicos

Além do aprendizado referente à prática pedagógica, minhas ações como coordenadora e formadora no NucLi-IsF-UFV, e mais especificamente no projeto *Francês para todos*, objeto deste, consistem em ampliar os campos de ação dos estagiários, proporcionando uma formação o mais completa possível. Assim sendo, os licenciandos são orientados a apresentar oficinas, comunicações orais ou, ainda, compor mesas-redondas nos eventos que acontecem anualmente no Departamento de Letras da UFV: Semana da Francofonia, Encontro dos Estudantes de Francês, Festa da Música, etc.

No caso das oficinas, eles escolhem uma temática que gostariam de desenvolver e apresentam os objetivos da oficina e o público-alvo (A1, A2, B1, de acordo com o Quadro Comum

Europeu de Referências para línguas). É um momento de aprendizado da prática pedagógica porque, nesse tipo de oficina, não se conhece o público que irá participar, e, na grande maioria das vezes, o público é bastante heterogêneo: há estudantes de diversos níveis dentro de um mesmo espaço. Vejo que é uma forma diferente de desenvolver a prática docente, comparado ao que já ocorre no projeto *Francês para todos*, no qual o público é heterogêneo, porém permanece o mesmo durante as vinte horas de oferecimento de cada módulo, o que possibilita ao professor estagiário conhecer seu grupo e adaptar sua aula de maneira a melhor atender aos objetivos pedagógicos, mas, também, aos interesses dos alunos que compõem o grupo. No oferecimento de oficinas durante eventos acadêmico-científicos, os professores estagiários são confrontados com outras questões, como a imprevisibilidade relativa à quantidade de pessoas e ao nível dos participantes, por exemplo.

No caso das apresentações em mesas-redondas nos eventos descritos acima, os licenciandos são convidados a apresentar os resultados de sua experiência no projeto. Além dos eventos organizados pela área de francês (evocados acima), uma atividade obrigatória para todos os professores estagiários do NucLi-IsF-UFV, seja na condição de bolsistas ou voluntários, é a apresentação de trabalho (comunicação oral ou painel) no Simpósio de Integração Acadêmica (SIA) da UFV. O evento ocorre anualmente e, nele, os professores estagiários apresentam resultados de pesquisas realizadas envolvendo a atuação no NucLi ou, ainda, aspectos da ação extensionista empreendida no programa. Além dos eventos locais, no âmbito da UFV, desde a criação do projeto os licenciandos são encorajados a participar de eventos regionais (Bain Linguistique, da Associação de Professores de Francês de Minas Gerais [APF-MG]; Jornada sobre Ensino e Aprendizagem de Línguas em Ambientes Virtuais [Jealav], da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo [FFLCH-USP]), nacionais (Congresso Nacional de Professores de Francês) e internacionais (Congrès Panaméricain des professeurs de français [Sedifrale], Congresso Latino-americano de Formação de Professores de Línguas [CLAFPL]).

Além das produções técnicas, viso a que as ações e reflexões empreendidas pelos professores estagiários possam despertar sua atenção para o fato de que é possível observar as situações vivenciadas em sala de aula sob outra perspectiva, como pesquisadores. Aliar pesquisa a extensão universitária na formação inicial dos licenciandos confere a esses estudantes uma formação ainda mais completa, possibilitando que eles desenvolvam pesquisa ainda na graduação e vislumbrem uma continuidade em sua formação acadêmica, em nível de mestrado e doutorado. As reflexões iniciais empreendidas em apresentações de trabalho em congressos, escrita de resumos e artigos científicos são comuns entre os professores estagiários, assim como o desenvolvimento de projetos de iniciação científica com bolsa ou financiamento próprio, cujas problemáticas são oriundas das ações desenvolvidas como professores tutores na educação básica ou no NucLi-IsF-UFV, de forma mais abrangente.

## AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DOS LICENCIANDOS

No projeto de extensão universitária aqui apresentado, o *Francês para todos*, o principal objetivo é o desenvolvimento da prática docente pelos licenciandos. Como forma de assegurar o comprometimento deles com o projeto, são apresentados, desde o início de sua atuação, alguns critérios que serão observados para manutenção da bolsa ou mesmo para a continuidade na equipe:

- Frequência nas reuniões semanais e realização das atividades previstas (elaboração dos planos de aula e das atividades didáticas).
- Responsabilidade e proatividade no oferecimento das aulas (continuidade no oferecimento, contato com o seu grupo de alunos, relação com a escola, etc.).
- Organização do material didático no *drive* da equipe.
- Entrega dos relatórios de bolsa (no caso dos bolsistas) ou relatos de experiência (no caso dos voluntários).
- Produções técnicas e bibliográficas: apresentação em eventos, escrita de artigos ou capítulos de livro, projetos de pesquisa, etc.

É consenso no Departamento de Letras da UFV que todos os estudantes da habilitação Português-Francês são extremamente dedicados aos projetos dos quais participam. Acredito que, pelo fato de a habilitação ser uma escolha, os estudantes que optam pelo francês o fazem porque há de fato uma identificação muito grande seja com o idioma, seja com os projetos desenvolvidos pelos docentes do DLA. Por essa razão, segundo os critérios elencados acima, todos os professores estagiários envolvidos no projeto *Francês para todos* podem ser avaliados como tendo desempenho excelente.

Quando há alguma impossibilidade de participação nas reuniões semanais, todos comunicam com antecedência, e, caso haja alguma atividade prevista, enviam a atividade previamente ou se comunicam com outro colega para que este a assuma: apresentação de alguma aula preparada, por exemplo. Tenho o hábito de assistir a pelo menos uma aula de cada professor estagiário no decorrer do semestre. Meu intuito é verificar se eles estão bem, se estão sendo bem recebidos no contexto escolar e também se estão encontrando alguma dificuldade em ministrar as aulas de maneira autônoma. Após cada aula observada, marco uma reunião com o professor estagiário e discutimos acerca da aula em questão. Nesse momento, eles frequentemente apontam outras questões que não necessariamente têm relação com a aula observada, mas que estão relacionadas à sua atuação no projeto, de maneira mais abrangente: desconfortos, dificuldades com a turma ou com algum colega, contentamentos, projetos futuros (normalmente de pesquisa), etc. Durante as reuniões, dividimos o trabalho a ser realizado no decorrer de uma determinada semana. Normalmente, cada dois professores estagiários ficam responsáveis por analisar uma determinada unidade já pronta e propor alterações ou adaptações em função de seu público. Eles são orientados a criar uma nova pasta dentro do *drive* e salvar as sugestões de adaptação (novo plano de aula, atividades didáticas

distintas, etc.). Na reunião seguinte, abrimos o *drive* juntos, com toda a equipe, e, em duplas, eles apresentam as sugestões propostas. Os relatórios entregues no final do semestre trazem reflexões mais completas e profundas acerca da experiência vivenciada por cada um dos professores estagiários. Às vezes peço os relatórios em forma de texto corrido, no qual cada um descreve como se deu o semestre transcorrido, e às vezes elaboro um formulário para que respondam a perguntas específicas (abertas e fechadas) que contemplam também o ambiente escolar, a qualidade dos recursos disponíveis, a dinâmica da orientação no projeto, entre outras questões que vão além da relação professor-aluno, a qual usualmente é mais contemplada nos relatórios.

No que concerne às produções técnicas, todos os professores estagiários se mostram muito interessados em ministrar oficinas ou apresentar resultados de suas experiências em simpósios, congressos, encontros, entre outros. Antes de cada apresentação, eles me enviam o arquivo em PowerPoint correspondente ou mesmo o plano da oficina para que eu faça apontamentos e devolva via *e-mail*. Vejo que os estudantes se sentem mais seguros procedendo dessa maneira. Além de ser uma forma de aumentar suas produções e enriquecer o currículo Lattes, essas experiências auxiliam muito no crescimento de cada um deles. Observo como melhoraram a forma de se expressar (tanto em português quanto em francês). O discurso pedagógico, durante as aulas e oficinas ministradas, parece conferir mais confiança e segurança aos professores estagiários, contribuindo assim para uma maior proficiência no idioma estrangeiro. De igual maneira, as reflexões efetuadas durante a escrita dos relatórios e a preparação das apresentações orais em eventos pode ter contribuído para uma melhor organização das ideias e compreensão do gênero acadêmico contemplado (comunicação oral).

Vejo, dessa forma, que as experiências formativas conferidas aos licenciandos por meio do projeto *Francês para todos* ultrapassam os limites da extensão universitária (aproximação entre ambiente acadêmico e comunidade externa) e conferem a esses estudantes um ganho no que diz respeito ao desenvolvimento efetivo da prática docente. Acresce-se a essa contribuição o desenvolvimento das competências como aprendiz de francês (na graduação), graças ao discurso docente aprimorado durante as aulas e oficinas ministradas na língua-alvo, um amadurecimento das práticas discursivas em gêneros acadêmicos (apresentações em eventos acadêmico-científicos) e uma aproximação com a pesquisa acadêmica (pela escrita dos relatórios, artigos e trabalhos de conclusão de curso), preparando-os para a continuidade de sua formação acadêmica em nível de pós-graduação.

Ademais, o trabalho por nós desenvolvido no NucLi-IsF-UFV, no qual se insere o projeto *Francês para todos*, evidencia que a internacionalização das IES passa pela formação do profissional da área de Letras. Corroborando os apontamentos de Pinheiro-Mariz (2024), pode-se afirmar que o Idiomas sem Fronteiras é um dos mais importantes programas de políticas linguísticas no contexto nacional. Criado com o propósito de preparar linguisticamente estudantes universitários para a mobilidade acadêmica, ele foi se ampliando e aperfeiçoando, pois observou-se “a necessidade de se trabalhar a formação dos profissionais que atuam nos

curso de idiomas dos Núcleos de ensino de línguas do IsF (NUCLI) no seio das instituições públicas” (Pinheiro-Mariz, 2024, p. 194).

A formação inicial dos licenciandos em Letras – Português-Francês do Departamento de Letras da Universidade Federal de Viçosa por meio dos projetos desenvolvidos no âmbito do NuLi-IsF-UFV está, assim, em consonância com a política nacional do IsF, que tem conferido uma relevância cada vez maior à formação profissional dos estudantes de Letras.

## AVALIAÇÃO DA INICIATIVA

No que tange à avaliação do projeto como um todo, destacarei nesta seção alguns aspectos:

1. As aulas ministradas possibilitaram o desenvolvimento da prática docente dos estudantes. Muitos deles tiveram no projeto a primeira oportunidade de experimentar na prática o que é “ser professor”. A segurança em ministrar aulas foi adquirida pela prática. Além desse retorno observável, posto que na orientação do projeto pude notar o crescimento dos estagiários, tivemos um retorno externo extremamente positivo: o projeto teve início em 2022 e, desde então, já tivemos cinco estudantes selecionados pela Embaixada da França para atuar como professores de língua portuguesa naquele país: duas licenciandas em 2023, um em 2024 e duas em 2025. Em acréscimo a esse destaque no programa de assistentes da Embaixada da França, outra *performance* de destaque ocorreu no intercâmbio organizado pela Rede Andifes-IsF, em parceria com a Fédération Wallonie-Bruxelles. Das quatro bolsas ofertadas em território nacional, duas delas foram conquistadas por estudantes da UFV, professores estagiários do NuLi, conforme noticiado à época.<sup>4</sup>
2. Desde 2022 foram diversas comunicações orais apresentadas em eventos acadêmico-científicos, e há artigos sendo preparados para publicação. Tivemos, ainda, dois trabalhos de conclusão de curso defendidos no final do ano de 2023: *Extensão Universitária e formação docente no NuLi-IsF-UFV: relato de experiência didática em três contextos distintos*, e *A importância do NuLi-IsF-UFV no desenvolvimento da autoconfiança do professor de francês*.
3. Há uma pesquisa de iniciação científica, em fase final, cujo título é: *Implicações de um projeto de extensão universitária na formação inicial de estudantes de Letras – Português-Francês: o projeto Francês para todos na Universidade Federal de Viçosa*. Como produto, teremos mais um trabalho de conclusão de curso.

Trago, a seguir, trechos de relatos efetuados pelos professores estagiários acerca das implicações do projeto em sua formação inicial, coletados por meio de um questionário:

**Quais foram as razões que te levaram a querer participar como professor tutor do *Francês para todos*?**

E1: *Eu gostaria de ter um primeiro contato com a sala de aula enquanto professora de francês.*

4 <https://idiomassemfronteiras.ufv.br/sem-categoria/participantes-do-isf-frances-da-ufv-conquistam-destaque-em-selecao-para-bolsas-na-belgica/>

E2: *Eu queria ter uma experiência dando aula de francês que não fosse como monitor de disciplinas. Por isso me inscrevi no projeto e participei de forma voluntária nele. Às vezes até mesmo sinto vontade de voltar!*

E3: *Ter experiências com o ensino do francês em sala de aula.*

E4: *O contato que o projeto proporciona com a sala de aula e a troca de experiências com os outros participantes.*

E5: *O fato de poder conduzir uma turma e de levar a língua francesa para estudantes que dificilmente teriam essa oportunidade se não fosse pelo projeto.*

E6: *Eu queria ser professora de francês, e achei a oportunidade perfeita. Foi a minha primeira experiência com o francês, ou seja, eu queria iniciar no francês.*

#### **Quais aspectos deste projeto foram mais úteis ou valiosos para sua formação?**

E1: *O Francês para todos representou a minha primeira experiência como professora, o que me permitiu desenvolver habilidades pedagógicas essenciais e ganhar confiança em sala de aula. Ensinar o idioma me ajudou a aprimorar minha capacidade de comunicação na língua, bem como de revisar tópicos já vistos, para poder ensiná-los para os alunos. Também me tornou mais paciente e pronta para fazer alguma adaptação nas aulas, habilidades fundamentais para qualquer educador. Além disso, este projeto também foi a minha primeira oportunidade de trabalhar na elaboração de material didático. Esse processo foi extremamente enriquecedor, pois me proporcionou uma compreensão mais profunda sobre como estruturar conteúdos de maneira didática e lúdica, adaptando-os às necessidades específicas dos alunos. A criação de materiais pedagógicos exigiu criatividade, pesquisa e atenção aos detalhes, o que contribuiu significativamente para o meu crescimento profissional. Essas experiências combinadas foram fundamentais para moldar minha trajetória como educadora, fornecendo uma base sólida para futuros desafios e aprimoramentos na minha carreira.*

E2: *Acredito que um dos aspectos mais úteis para minha formação foi, primeiramente, a formação que recebemos da coordenadora do projeto. Em segundo lugar, e o que considero o mais importante, foi ter acesso à sala de aula, aos alunos e às suas necessidades de aprendizado. Estar em sala de aula com alunos fora da universidade me ensinou a ver o ensino de francês em uma outra perspectiva.*

E3: *A preparação e reformulação dos materiais que disponibilizamos para os alunos, tendo em vista que, como a maioria são crianças/adolescentes, precisamos fazer um material mais personalizado.*

E4: *A prática docente.*

E5: *A preparação e a ministração das aulas. Imaginar um conteúdo e pensar a melhor maneira de aplicá-lo para aquela turma.*

E6: *A oportunidade de trabalhar com o francês para adolescentes, e de incluir nas aulas conteúdos do universo juvenil. Além do fato de a acessibilidade do projeto ter possibilitado que eu pudesse me reconhecer como uma futura professora de FLE.*

#### **Em sua opinião, quais foram os maiores desafios encontrados durante sua participação no projeto?**

E1: *Um dos maiores desafios foi a adaptação ao papel de professora pela primeira vez. Embora fosse empolgante, assumir a responsabilidade de conduzir uma turma e garantir que todos os alunos estivessem aprendendo de maneira eficaz foi uma tarefa desafiadora e muitas vezes eu me sentia incapaz de fazê-lo. Tive que aprender rapidamente a gerenciar o tempo de aula, visto que muitos fatores externos faziam com que os 50 minutos virassem 30. Além disso, manter os alunos engajados, visto que se tratava de crianças e de adolescentes, não era uma tarefa fácil, então eu buscava maneiras de deixá-los atentos e tentava deixar aquele momento divertido.*

E2: Um dos maiores desafios foi a criação de um material do zero e autêntico que se adequasse aos alunos.

E3: A frequência dos alunos na participação do projeto e o controle de turma.

E4: Acredito que a adaptação de material para o sexto ano.

E5: Despertar a atenção e a curiosidade dos estudantes para a língua francesa.

E6: Eu me sentia muito insegura por ser a minha primeira experiência como professora de francês. Essa foi a maior dificuldade que encontrei. Outra dificuldade foi em relação ao período de matrícula nos cursos. Por vezes, foi complicado aceitar alunos que entraram no curso após de mais de duas semanas que ele havia sido iniciado.

Considerando o exposto, pode-se afirmar que, apesar do pouco tempo de existência, o projeto *Francês para todos* tem contribuído significativamente para a formação inicial dos licenciandos em Letras – Português-Francês do Departamento de Letras da Universidade Federal de Viçosa.

## REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Cortez, 2011.

CICUREL, F. *Les interactions dans l'enseignement des langues: agir professoral et pratiques de classe*. Paris: Didier, 2011.

CLOT, Y. *La fonction psychologique du travail*. 6. ed. Paris: Presses Universitaires de France, 2018. (1ª edição em 1999).

GOMES, R. de C. *Da problemática do oral ao agir de uma professora de francês: formação pela reflexão na ação, sobre a ação e pós-ação na concepção, implementação e avaliação de atividades didáticas para o favorecimento da interação simétrica*. 2021. 394 f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8163/tde-29112021-145245/pt-br.php>. Acesso em: 13 out. 2025.

MACHADO, A. R. Por uma concepção ampliada do trabalho do professor. In: GUIMARÃES, A. M. de M.; MACHADO, A. R.; COUTINHO, A. (org.). *O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

PERRENOUD, P. *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*. Paris: ESF, 2012.

PINHEIRO-MARIZ, J. A formação inicial de professores de FLE e o papel do programa IsF-francês na UFCG: francês e português como línguas de hospitalidade. In: ALBUQUERQUE-COSTA, H.; ZANINI, M. P. *Programa Idiomas sem Fronteiras-Francês: reflexões e experiências de ensino e formação de professores no contexto de internacionalização das universidades brasileiras*. São Paulo: FFLCH, 2024.

SCHÖN, D. A. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 5. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA – UFV. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. *Resolução n. 7/2007*. Viçosa, MG: UFV, 2007. Disponível em: <https://www.soc.ufv.br/wp-content/uploads/07-07.pdf>. Acesso em: 13 out. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA – UFV. *Programa Analítico de Disciplina*. LET 422 – Estágio Supervisionado de Língua Francesa I. Viçosa, MG: Pró-Reitoria de Ensino/UFV, 2025a.

Disponível em: <https://www.catalogo.ufv.br/interno.php?ano=2025&curso=LTR&campus=vicosa&complemento=LPF&periodo=7&disciplina=LET%20422#disciplina>. Acesso em: 15 out. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA – UFV. *Programa Analítico de Disciplina*. LET 423 – Estágio Supervisionado de Língua Francesa II. Viçosa, MG: Pró-Reitoria de Ensino/UFV, 2025b.

Disponível em: <https://www.catalogo.ufv.br/interno.php?ano=2025&curso=LTR&campus=vicosa&complemento=LPF&periodo=8&disciplina=LET%20423#disciplina>. Acesso em: 15 out. 2025.

**ANEXO**

Anexo 1: Cartaz do projeto



Fonte: Material da experiência.

Como citar:

ABNT:

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. *Prêmio Professor Rubens Murillo Marques 2025: experiências docentes em licenciaturas*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2025. (Textos FCC: Relatórios técnicos, 71).

APA:

Fundação Carlos Chagas. (2025). *Prêmio Professor Rubens Murillo Marques 2025: Experiências docentes em licenciaturas* (Textos FCC: Relatórios técnicos, 71).  
Fundação Carlos Chagas.

