encontro compartilhando saberes

Anais do

5º Encontro Compartilhando Saberes

Edição Especial Educação Básica

Com organização de:

Larissa Montagner Cervo

Jerônimo Siqueira Tybusch

Félix Alexandre Antunes Soares

ARCO EDITORES

encontro compartilhando saberes

Anais do

5º Encontro Compartilhando Saberes

Edição Especial Educação Básica

Com organização de:

Larissa Montagner Cervo

Jerônimo Siqueira Tybusch

Félix Alexandre Antunes Soares

ARCO EDITORES

Esta obra é de acesso aberto.
É permitida a reprodução parcial ou total desta obra, desde que citada a fonte
e a autoria e respeitando a Licença Creative Commons indicada.

CONSELHO EDITORIAL

Prof. Dr. Thiago Ribeiro Rafagnin, UFOB.

Prof. Dr. Deivid Alex dos Santos, UEL

Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva, UNIDAVI.

Profa. Dra. Camila do Nascimento Cultri, UFSCar.

Prof. Dr. Gilvan Charles Cerqueira de Araújo, UCB.

Profa. Dra. Fabiane dos Santos Ramos, UFSM.

Profa. Dra. Alessandra Regina Müller Germani, UFFS.

Prof. Dr. Everton Bandeira Martins, UFFS.

Prof. Dr. Erick Kader Callegaro Corrêa, UFN.

Prof. Dr. Pedro Henrique Witchs, UFES.

Prof. Dr. Mateus Henrique Köhler, UFSM.

Profa. Dra. Liziany Müller, UFSM.

Prof. Dr. Camilo Darsie de Souza, UNISC.

Prof. Dr. Dioni Paulo Pastorio, UFRGS.

Prof. Dr. Leandro Antônio dos Santos, UFU.

Prof. Dr. Rafael Nogueira Furtado, UFJF.

Profa. Dra. Francielle Benini Agne Tybusch, UFN.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

5° Encontro Compartilhando Saberes (5. : 2021 : on-line)
Anais do 5° Encontro Compartilhando Saberes [livro eletrônico] : edição especial educação básica / organização Larissa Montagner Cervo, Jerônimo Siqueira Tybusch, Félix Alexandre Antunes Soares. -- Santa Maria, RS : Arco Editores, 2022.
PDF

Vários autores
Bibliografia.
ISBN 978-65-5417-048-2

1. Educação básica 2. Educação - Congressos I. Cervo, Larissa Montagner. II. Tybusch, Jerônimo Siqueira. III. Soares, Félix Alexandre Antunes. IV. Título.

22-131983 CDD-370.6

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação : Congressos 370.6

Eliete Marques da Silva - Bibliotecária - CRB-8/9380

10.48209/978-65-5417-048-2

Diagramação e Projeto Gráfico: Gabriel Eldereti Machado

Imagem capa: Designed by canva

Revisão: Organizadores e Autores(as)

ARCO EDITORES

Telefone: 5599723-4952

contato@arcoeditores.com

www.arcoeditores.com

APRESENTAÇÃO

O Compartilhando Saberes é um evento que tem como objetivo compartilhar conhecimentos e práticas pedagógicas, por meio de relatos de experiência inéditos, tanto de professores e alunos da UFSM, quanto de outras instituições de ensino, em âmbito local, regional, nacional e internacional. Na sua 5ª edição, realizada no ano de 2021, ele vinculou-se à 13ª Mostra de Ensino da Jornada Acadêmica Integrada (JAI/UFSM) e dedicou a sua programação exclusivamente ao compartilhamento de saberes pertinentes à educação básica. Professores(as) de escolas públicas e particulares, professores(as) do ensino superior, estudantes, integrantes do Programa de Licenciaturas (PROLICEN), supervisores(as) de estágio, supervisores(as) do Programa Institucional de Bolsas de Formação à Docência (PIBID), preceptores(as) do Programa Residência Pedagógica e demais interessados(as) foram então convidados(as) a relatar experiências pedagógicas voltadas aos desafios e às possibilidades do ensinar e do aprender, considerando a emergência do ensino híbrido e das tecnologias educacionais em rede.

No contexto da pandemia de Covid-19, o ensino híbrido e o processo de ensino e de aprendizagem mediado por tecnologias educacionais em rede foram fortalecidos enquanto alternativa de equilíbrio entre a retomada gradativa de atividades educacionais presenciais e as medidas sanitárias preventivas ainda vigentes e necessárias. De forma pontual, esta vivência efetivou-se como um passo a mais no processo de articulação entre formação inicial e continuada de professores e, ao mesmo tempo, de reflexão e de revisão a respeito das possibilidades e dos desafios do contexto educacional e da formação proposta nos cursos de licenciatura. Também, convergiu de forma potencial sobre a importância da contribuição de outras áreas de conhecimento que se relacionam

com a educação básica de forma transversal, como aquelas ligadas ao meio ambiente e à saúde mental, por exemplo.

Os textos aqui reunidos são relatos desse contexto histórico, único e singular, de articulação da educação básica com a universidade e os processos formativos, durante a emergência do ensino híbrido. Organizam-se em Metodologias de Ensino-Aprendizagem, Formação e Trabalho Docente e Educação Inclusiva, eixos articuladores e balizadores da temática do evento. Incluem relatos de práticas desenvolvidas em diferentes regiões do Brasil e resultam, em boa parte, da escrita colaborativa entre os diferentes sujeitos da educação – professores(as), gestores(as) e estudantes, que, juntos, se fortalecem e promovem uma educação mais significativa e conectada aos contextos emergentes e aos desafios da contemporaneidade.

Desejamos a todos/as uma boa leitura.

Larissa Montagner Cervo

Jerônimo Siqueira Tybusch

Félix Antunes Soares

E toda a equipe da PROGRAD/UFSM

SUMÁRIO

EIXO 1: METODOLOGIAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM

CAPITULO 1

DESENVOLVIMENTO DE JOGOS DE RPG PARA A EDUCAÇÃO EM CONTEXTO PANDÊMICO: ARVOREDO.....17

Rebeca Sasso Laureano
Matheus Rizzatti Feron
Matheus Pedretti

CAPITULO 2

COMO SE FAZ UM PODCAST? ELABORANDO TUTORIAIS PARA O PROJETO "CIÊNCIA É POD".....31

Laura Moreira Kunde
Madjiguene Rangel
Bruna Vizzotto Barcellos Marques
Tais Lazzari Konflanz
Cadidja Coutinho

CAPITULO 3

UM OLHAR PARA HABILIDADES DE CIÊNCIAS DA NATUREZA E A PRODUÇÃO DE PODCAST PARA EDUCAÇÃO BÁSICA.....42

Janaíne Baldissera Frare
Joana Araci Schmidt
Tais Lazzari Konflanz
Cadidja Coutinho

CAPITULO 4
1822: DESVENDANDO PASSADOS E PROJETANDO FUTUROS....56

Aislan Soares Viçosa
Henrique Mareth Trombetta
Paôla Quoos Pfeifer
Yasmim Moraes Vargas

CAPITULO 5
1822: PROJETANDO FUTUROS.....70

Iasmim Oliveira Dorneles
Fabiane Pacheco da Cunha
Laura Dequi Baggio
Núbia Fagundes Bilhão
Roger Frandoloso

CAPITULO 6
1822: DEBATENDO PRESENTES.....81

Maria Eduarda Albuquerque Mendez
Lucas Cenir Friederich
Matheus Fonseca Meller

CAPITULO 7
ORGANIZAÇÃO REMOTA DE ATIVIDADES LÚDICAS SOBRE A PRESERVAÇÃO DO MEIO AMBIENTE PARA UMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA.....92

Indaiara Cristina Pereira Flores
Julia Bidinoto Selma
Pétrin Hoppe Tuchtenhagen
Angela Isabel dos Santos Dullius
Angela Pellegrin Ansuj

CAPITULO 8
SEIS MINUTOS DE GEOGRAFIA: APRESENTAÇÃO DE TEMÁTICAS EMERGENTES A PARTIR DE "AUDIOAULAS".....106

Josiane Oliveira de Campos
Amanda Alves Mathias
Ana Clarice Soares Hanauer
Lisane Regina Vidal Conceição
Eduardo Schiavone Cardoso

CAPITULO 9
EDUCAÇÃO AMBIENTAL: ATITUDES QUE MUDAM O NOSSO FUTURO.....122

Julia Bidinoto Selma
Indaiara Cristina Pereira Flores
Pétrin Hoppe Tuchtenhagen
Angela Pellegrin Ansuj
Angela Isabel dos Santos Dullius

CAPITULO 10
NARRATIVAS DIGITAIS: METODOLOGIAS ATIVAS PARA CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTOS SOBRE ALGAS E FUNGOS.....132

Gisele Santiago

CAPITULO 11
A JANELA (IN)DISCRETA.....142

Kelly Martinez Gomes

CAPITULO 12
O TRABALHO COM TEMAS COMO FORMA PEDAGÓGICA PARA O ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.154

Gislei José Scapin

CAPITULO 13
PROBLEMÁTICAS CONTEMPORÃNEAS ENQUANTO ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS PARA O ENSINO DE FILOSOFIA: DA MASCULINIDADE TÓXICA AOS CONCEITOS FILOSÓFICOS.....169

Emiliano Kelm Duet Chagas

CAPITULO 14
ESTRATÉGIAS PARA INCENTIVAR A LEITURA EM TEMPOS PANDÊMICOS.....178

Joana Araci Schmidt
Carina Maidana Loureiro
Patrícia dos Santos Zwestch

CAPITULO 15
ARTES MOBILIZANDO AS LINGUAGENS DE MANEIRA INTERDISCIPLINAR A PARTIR DOS CONTOS DE FADA.....193

Maria Antônia Saccol da Costa
Ana Emília da Rosa Kessler
Douglas Lemes Goulart
Walquiria Virgili Lerina
Camille Brites de Freitas
Thayuã Adilson Rodrigues
Lorena Inês Peterini Marquezan

CAPITULO 16
PRÁTICAS MULTILETRADAS E INTERATIVIDADE NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM CONTEMPORÂNEO: COMO NÃO SER "CRINGE" EM SALA DE AULA?.....207

Vitor Colleto dos Santos
Maurício Rizzatti
Carina Petsch
Natália Lampert Batista

EIXO 2: FORMAÇÃO E TRABALHO DOCENTE

CAPITULO 1
A COMPLEXIDADE DO TRABALHO DOCENTE EM TEMPOS DE PANDEMIA 227

Beatriz Fagundes Bica
Cristiane Medianeira da Silva Reis
Patrícia Brondani Pivetta

CAPITULO 2
CONTRIBUIÇÕES DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO DOCENTE.....238

Patrícia Brondani Pivetta
Elisiane Machado Lunardi
Beatriz Fagundes Bica

CAPITULO 3
RUÍDO PEDAGÓGICO: O ENSINO DE INGLÊS NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....251

Bruna Viedo Kich
Lorena Inês Peterini Marquezan

CAPITULO 4
ESTEREÓTIPOS DE GÊNERO E AS PERCEPÇÕES DOS/AS ESTAGIÁRIOS/AS DE EDUCAÇÃO FÍSICA 262

Carolina Pereira Machado
Angelita Alice Jaeger
Myllena Camargo Oliveira

CAPITULO 5
ATIVIDADE DIDÁTICA PARA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO ENSINO REMOTO: UMA POSSIBILIDADE COM AS TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS EM REDE.....277

Camila Noal Selle
Célia Helena de Pelegrini Della Mea
Vanessa Nyland
Eduardo Silva Simioni

CAPITULO 6
"O CAMINHO SE FAZ CAMINHANDO": O ESTÁGIO CURRICULAR COMO CONSTRUÇÃO DA PRÁXIS DOCENTE.....291

Karen Luciélen Pereira Rodrigues
Mariana Borges Lemes

CAPITULO 7
DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA DOCÊNCIA EM DANÇA NA ESCOLA: UM RELATO DE CASO NA REDE PÚBLICA ESTADUAL.....305

Djenifer Geske Nascimento
Mônica Corrêa de Borba Barboza

CAPITULO 8
RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA DURANTE A PANDEMIA: RELATOS ACERCA DA ATUAÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL EM SÃO BORJA.....321

Gustavo Medeiros da Silva
Thiago Nunes Cestari
Rebeca Sasso Laureano
Marina Santana Mathias

CAPITULO 9
O TRABALHO COLABORATIVO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DURANTE A PANDEMIA.....335

Cristiane Bittencourt Reginaldo
Maria Jade Pohl Sanches
Victor Cezar Kraetzig
Tania Micheline Miorando

CAPITULO 10
POSSIBILIDADES DE (RE)INVENÇÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM TEMPOS DE PANDEMIA: MOVIMENTOS COLABORATIVOS-DIALÓGICOS ENTRE FORMAÇÃO CONTINUADA E INICIAL.....347

Valmer dos S. Nascimento
Vanessa Lopes Garcia
Dóris Waleska Gubert
Giovanna Lemos Lopes
Priscila Arruda Barbosa
Taciana Camera Segat

CAPITULO 11
A PANDEMIA DA COVID-19 E O IMPACTO NA SAÚDE MENTAL DE PROFESSORES(AS) DA EDUCAÇÃO BÁSICA NOS MUNICÍPIOS GAÚCHOS.....360

Jairo da Luz Oliveira
Sheila Kocourek
Tainara Corin da Silveira
Thaline Rosa dos Santos

CAPITULO 12
O ENFOQUE CTS NA FORMAÇÃO DOCENTE: CONTRIBUIÇÕES DE UM PROCESSO FORMATIVO EM UMA ESCOLA PÚBLICA.....377

Vanessa Candito
Karla Mendonça Menezes
Carolina Braz Carlan Rodrigues
Maria Rosa Chitolina Schetinger

EIXO 3: EDUCAÇÃO INCLUSIVA

CAPITULO 1

VOLTANDO AO ESPAÇO ESCOLAR: O AEE NA UNIDADE DE EDUCAÇÃO INFANTIL IPÊ AMARELO EM TEMPOS PANDÊMICOS.....392

Franciele Rusch König
Katiâni do Carmo Lazzarotto
Miriã Raskopf
Glaucimara Pires Oliveira

CAPITULO 2

AQUARELA DE CORES VIVAS: EXPERIMENTAÇÃO ARTÍSTICO-CRIATIVA NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE).....407

Raimundo Nonato Santos de Sousa

CAPITULO 3

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: CONTEXTO PANDÊMICO EM QUESTÃO 422

Daniela Camila Froehlich

SOBRE OS ORGANIZADORES.....435

SOBRE OS AUTORES.....438

EIXO 1

METODOLOGIAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM

CAPÍTULO 1

DESENVOLVIMENTO DE JOGOS DE RPG PARA EDUCAÇÃO EM CONTEXTO PANDÊMICO: ARVOREDO[1]

Rebeca Sasso Laureano

Matheus Rizzatti Feron

Matheus Pedretti

Resumo: Este artigo tem por objetivo apresentar o processo de desenvolvimento do jogo de interpretação de papéis (RPG) Arvoredo, que tem como ênfase o ensino de ciências e geografia no contexto do ensino remoto e híbrido da pandemia COVID-19. Os jogos de RPG se apresentam como uma possibilidade metodológica a fim de superar dificuldades enfrentadas, como a desmotivação dos estudantes e a carência de tecnologias educacionais para as aulas no ensino remoto (Paula e Souza, 2020). Para o desenvolvimento do jogo, o percurso metodológico inclui uma uma revisão sistemática (Kitchenham, 2007), onde foi analisado o desenvolvimento de jogos de interpretação e seu uso durante a pandemia COVID-19 nos anos de 2020 e 2021, e o levantamento de referencial teórico sobre Game Design na educação utilizando principalmente a teoria de Boller e Kaap (2018), além de desenvolvimento de RPG do tipo livro-jogo utilizando o Modelo CAITA (SASSO, 2021). Como resultados desta

1 Artigo modificado do trabalho publicado e apresentado no evento III Jornada Brasileira de Educação e Linguagem realizado pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul em junho de 2018. Campo Grande – MS.

pesquisa, apresentamos o roteiro inicial, *concepts art* do jogo e sua primeira versão física. Futuramente, pretende-se avaliar o jogo junto ao público alvo e divulgá-lo à comunidade escolar.

Palavras-chave: Jogos de interpretação de papéis, jogos educacionais, tecnologias educacionais

Introdução

Os RPGs ou Jogos de interpretação são uma categoria de jogos onde o jogador interage com um mundo fictício, por meio de um personagem que representa suas ações. Estes jogos possuem diversas plataformas (analógicas ou digitais) e modalidades, que definem a jogabilidade, ou seja, a experiência do jogador. Algumas das modalidades dos jogos de interpretação podem ser o RPG "de mesa" onde múltiplos jogadores reúnem-se para juntos construir uma narrativa mediada por um conjunto de regras, ou "Livro-Jogo ou Aventura Solo", onde o jogador interage em um mundo fictício escolhendo suas ações por meio da leitura de um texto, alterando o andamento da história (SASSO,2021).

De acordo com Jackson (2010, p.7), o RPG é "[...] um jogo onde cada participante faz o papel de um personagem, tomando parte em uma aventura imaginária" e independente de sua plataforma de desenvolvimento, seja analógica ou digital, existe a necessidade da interação do jogador com situações-problema que podem ser propostas pelo narrador do jogo. O narrador possui o importante papel de conduzir o jogador por este mundo ficcional, apresentando personagens e situações nas quais decisões geram consequências, alterando assim o andamento da narrativa.

O resultado deste jogo é uma história na qual o participante (jogador) tem um papel crucial. As ações lúdicas que envolvem os jogos de RPG podem ocor-

rer tanto em espaços físicos como em ambientes *on-line*, e podem ser adaptadas para contextos educacionais com algumas modificações.

Durante a pandemia de COVID-19 provocada pelo vírus Sars-CoV-2, como contenção da doença foi adotado o distanciamento social, que provocou o fechamento de escolas e universidades. A partir de então, muitas instituições educacionais adotaram como estratégia o ensino remoto emergencial, autorizado pelo Ministério da Educação (MEC), e, posteriormente, o ensino híbrido, alternando o ensino presencial e *on-line* (PIERRO, 2020).

Durante este período, muitos professores e outros profissionais da área da educação, buscando minimizar os impactos das mudanças ocasionadas na educação pela pandemia, procuraram desenvolver a aplicar diferentes abordagens em seus contextos escolares. Uma dessas abordagens foi o ensino mediado pelos jogos de interpretação de papéis, que se apresentam como uma oportunidade lúdica para o ensino curricular, propondo aproximação de temas transversais, tais como a própria situação do distanciamento e de outras questões relacionadas até mesmo à educação socioemocional.

Percebendo esse potencial, o seguinte artigo visa apresentar a metodologia e o processo de desenvolvimento do jogo de interpretação de papéis (RPG) em formato de Aventura-Solo “Arvoredo”, que tem por objetivo oferecer a professores e comunidade escolar um dispositivo para problematização do ensino de ciências e geografia, principalmente no ensino fundamental I e II.

Neste artigo, expomos a metodologia escolhida para o desenvolvimento deste jogo, no qual foram elencados quatro momentos: A pesquisa de referencial teórico e a seleção do *workflow* do grupo utilizando as teorias de Game Design para educação de Boler e Kapp (2018) e do modelo de unidade de estu-

do CAITA (SASSO, 2021); a pesquisa de revisão sistemática proposta por Kitchenham (2007) sobre o desenvolvimento de jogos de interpretação de papéis durante a pandemia COVID-19; e o processo de desenvolvimento do jogo em si e suas ações futuras.

Metodologia de desenvolvimento de jogos na educação

É importante salientar que o intuito do grupo era o desenvolvimento de um jogo propriamente dito e não apenas de um material instrucional ou de um plano de aula envolvendo jogos; sendo assim, questões relacionadas ao próprio Game Design possuem tanta importância quanto questões pedagógicas do produto a ser desenvolvido. A ênfase do desenvolvimento de "Arvoredo" é a de oferecer um espaço lúdico que estimule a problematização, sem, entretanto, tornar-se um jogo "pedagógico", visando apresentar de forma forçosa aspectos pedagógicos que podem tornar o jogo entediante (OLIVEIRA, BOZZEBON E FRIGO, 2017).

O Game Design, enquanto uma área do saber, possui métodos de desenvolvimento descritos em livros, artigos e outros materiais, que visam auxiliar e conduzir o desenvolvimento de jogos, tanto analógicos como digitais. Neste projeto, optamos por seguir o método de Boler e Kapp (2018) descrito no livro "Jogar para aprender". Neste livro, é proposto um modelo de desenvolvimento de jogos voltado para professores e outros profissionais interessados em produzir jogos para a educação, e consiste em 9 etapas, sendo elas: experimentação e avaliação de jogos; exploração de jogos de aprendizagem; definição das bases para aprendizagem; conexão da aprendizagem ao design de jogos; escore e recompensas; construção de um protótipo; *playtest*; desenvolvimento e aplicação.

Em “experimentação e avaliação de outros jogos” e “exploração de jogos de aprendizagem” alguns jogos devem ser pesquisados, jogados, investigados e avaliados, a fim de oferecer à equipe referencial teórico, estético e de jogabilidade, dentre outros itens, suficientes para as próximas etapas. Em “definição das bases para aprendizagem” e “conexão da aprendizagem ao design de jogos” são investigadas e definidas as situações pedagógicas propriamente ditas.

Em “escore e recompensas” são selecionadas as mecânicas que visam oferecer ao jogo alguns dos elementos mais comuns, como a pontuação. Em jogos de Interpretação de papéis, este elemento surge geralmente dentro da própria narrativa, onde a progressão dos personagens pode surgir como evolução de pontos de vida, ganho de objetos e habilidades, dentre outros.

Na fase “construção de um protótipo” o jogo recebe seu *design* de produto, ou seja, a maneira como será entregue ao público alvo. As fases “*playtest*” e “desenvolva” são conectadas, pois o grupo de desenvolvimento deve jogar o jogo e desenvolvê-lo ao mesmo tempo, experimentando sua mecânica, resolvendo possíveis problemas que possam surgir. Em “aplicação”, o grupo deve aplicar o jogo em grupos focais, visando também a avaliação do produto.

Outro modelo, consultado para o desenvolvimento do jogo, foi o Modelo de Unidade de estudo CAITA, no qual são descritas trilhas de desenvolvimento de jogos de RPG, tendo sido este desenvolvido em pesquisas anteriores por uma das desenvolvedoras do jogo Arvoredo. No entanto, o CAITA tem por objeto o desenvolvimento colaborativo de jogos na educação, tendo como ênfase o processo de pesquisa e criação dos estudantes. Sendo assim, foi do interesse do grupo de desenvolvimento utilizar-se apenas da estrutura das trilhas e das atividades específicas que envolvem o desenvolvimento de um jogo do tipo “livro jogo” ou “aventura-solo”.

No modelo de unidade de estudo, são propostas as trilhas: Conhecer, aprofundar, inventar, testar e avaliar. Em cada uma das trilhas são previstas atividades para que estudante e professor-mediador desenvolvam um jogo de RPG em conjunto.

De acordo com Sasso (2021), a trilha "conhecer" tem por objetivo apresentar os jogos de interpretação ao professor-mediador e aos estudantes, visando a compreensão dos diversos tipos e plataformas de jogos de RPG. Nessa trilha, é organizado o grupo e o calendário de desenvolvimento do jogo. São selecionados ainda os objetivos de ensino-aprendizagem para a invenção do jogo.

Na trilha "Aprofundar" são propostas pesquisas e definições, selecionada a temática e a modalidade de desenvolvimento do RPG (no modelo são apresentadas duas, livro-jogo ou aventura-solo e RPG "de mesa"); nessa trilha também seleciona-se a mecânica do jogo.

Em "Inventar", são propostas atividades que envolvem a criação do mundo do jogo, são criados personagens não jogáveis, o roteiro e tudo que envolve a história a ser narrada. Na trilha "Testar" são propostas atividades relacionadas a testes de jogabilidade, mecânica e diversão e, por fim, "Avaliar" com atividades que buscam compreender como a aprendizagem se deu durante o desenvolvimento do jogo e também do jogo em si, caso este seja finalizado.

Tendo em vista a bibliografia selecionada, referente à metodologia de desenvolvimento, foi elaborada uma guia de *workflow* (Tabela 1), ou seja, um guia de fluxo de trabalho com atividades para o então desenvolvimento do jogo:

Tabela 1 – *Workflow* do grupo

***Workflow* do grupo para o desenvolvimento do jogo "Arvoredo" e referencial adotado**	
1 - Revisão Sistemática de Literatura;	Conhecer (SASSO,2021)
2- Definição de metodologia, escolha de modalidade e objetivos de ensino-aprendizagem;	Conhecer (SASSO,2021); Definição das bases de aprendizagem (BOLER E KAPP, 2018).
3- Pesquisa de Referências (Jogos do tipo aventura-solo) e Jogar jogos do tipo RPG;	Conhecer e Aprofundar (SASSO, 2021); Experimentação e avaliação de jogos e Exploração de jogos de aprendizagem (BOLER E KAPP, 2018).
4- Conexões com os objetivos de aprendizagem para o desenvolvimento do jogo;	Aprofundar (SASSO, 2021); Conexão da aprendizagem ao design de jogos (BOLER E KAPP, 2018).
5- Desenvolver Roteiro; Mundo do Jogo; Personagens; Concepts; Ilustrações, dentre outros.	Inventar e Testar (SASSO,2021); Escore e Recompensas; Desenvolva; Playtest (BOLER E KAPP, 2018).
7- Protótipo e Testagem	Inventar e Testar (SASSO,2021); Escore e Recompensas; Construção de protótipo; Playtest e Desenvolva; (BOLER E KAPP, 2018).
8- Aplicação e Avaliação	Avaliar (Sasso, 2021); Aplicação (BOLER E KAPP, 2018).

Fonte: Autores

A revisão sistemática foi a primeira etapa de desenvolvimento e tinha por objetivo investigar como profissionais da educação desenvolveram e aplicaram ações pedagógicas envolvendo os jogos de interpretação (RPG) no contexto da pandemia COVID-19 nos anos de 2020 a 2021; além disso, a revisão buscava investigar a avaliação e a divulgação destes jogos junto ao público alvo. Utilizou-se dos protocolos propostos por Kitchenham (2007), onde são definidos questionamentos norteadores, critérios de inclusão e exclusão, palavras-chave para busca e bases de pesquisa.

A revisão sistemática apresenta a análise de quatro artigos, onde são descritas ações de desenvolvimento de jogos de interpretação (RPG) na educação (Tabela 2).

Tabela 2 – Revisão Sistemática

	Plataforma de desenvolvimento	**Divulgação ao público-alvo**	**Aplicação**	**Avaliação**
Knudsen, Filho E Silva (2020)	Não descrito	Convite direto e digital; Foram ofertadas vagas para as oficinas remota e presencial.	Encontros por meio da plataforma Google Meet e Discord.	Não é apresentada avaliação. São citados feedbacks positivos.
Nunes, Ramos, Correa e Monte Alto (2021)	A plataforma de desenvolvimento foi o RPG Maker MV.	Convite direto; Estudantes do 1º ano do ensino médio e graduação em matemática durante o ensino remoto.	O jogo foi disponibilizado para que os estudantes instalassem em seus dispositivos pessoais.	Qualitativa por meio de questionário.
Moraes (2021)	O jogo foi desenvolvido de maneira textual pelo autor.	Convite direto; Estudantes do 2º ano do ensino médio durante o ensino remoto.	O jogo foi disponibilizado no Google Sala de Aula.	Qualitativa por meio de questionário.
Paula e Souza (2020)	A plataforma de desenvolvimento foi Formulários Google.	Divulgação digital; para estudantes e professores no aplicativo de comunicação WhatsApp.	O jogo foi disponibilizado por meio do Fomulários Google.	Não é apresentada avaliação. São citados feedbacks positivos.

Fonte: Autores

Modalidade aventura-solo e objetivos de aprendizagem

Tendo como base os dados recolhidos na revisão sistemática, para o desenvolvimento do jogo "Arvoredo" optou-se principalmente pelas contribuições de Moraes (2021) e de Paula e Souza (2020), que apresentam jogos de interpretação de papéis do tipo "livro-jogo" ou "Aventura Solo", que posteriormente foram divulgados de maneira direta a comunidade escolar por meio de redes sociais e aplicativos de comunicação, tendo como instrumento de avaliação a aplicação de questionários.

Os Livros-jogos, também chamados de aventura-solo ou RPG-solo, são, de acordo com Silva (2016), "versões mais simples de narrativas de RPG [...] nos quais um jogador pode ler/jogar sozinho, decidindo entre opções diferentes para alcançar o objetivo final da aventura, ao contrário da leitura linear, na qual se inicia na página 1, seguida pela página 2, seguida pela página 3 e assim em diante". Os livros-jogos possuem caminhos distintos e podem possuir finais diferentes, de acordo com as escolhas do leitor durante o jogo, modificando a experiência da leitura e a história contada pelo livro.

Como público-alvo do jogo, foram selecionadas crianças entre 7 e 10 anos de idade, o que compreende estudantes do ensino fundamental I (1º ao 5º ano), pois por meio da revisão sistemática percebeu-se que a maioria dos jogos de RPG tem como público-alvo estudantes dos anos finais e ensino médio.

Muitos dos livros de Aventura-Solo e/ou Livro-jogo têm como público-alvo o público infanto-juvenil, que geralmente compreende do ensino fundamental II (6º ao 9º ano) e ensino médio, em decorrência da linguagem utilizada, temas e número de páginas; no entanto, também existem aventura-solo e livro-jogos para o público infantil.

Com relação aos objetivos de aprendizagem, utilizou-se como referencial a da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), buscando oferecer por meio do jogo possibilidades para a problematização nas áreas de Ciências da Natureza e de Ciências Humanas, em específico ao componente de Ciências e Geografia dos Anos Iniciais.

O jogo aborda questões relacionadas à unidade temática de Ciências "Vida e Evolução" e "Terra e Universo" e à unidade temática de Geografia "Natureza, ambientes e qualidade de vida" (BRASIL, 2018), além de possibilitar debates interdisciplinares de temas transversais relacionados ao meio ambiente.

Na tabela 3, são abordados alguns dos temas do jogo com as respectivas unidades temáticas, objetos do conhecimento e habilidades.

Tabela 3 – Temas para problematização

Componente	Unidades Temáticas	Temas abordados em "Arvoredo"
Ciências	Vida e evolução	Hábitos de vida de Morcegos Frugívoros; Hábitat Natural;
	Matéria e Energia	Prevenção de acidentes domésticos;
	Terra e Universo	Pontos Cardeais;
Geografia	Natureza, ambientes e qualidade de vida	Desmatamento e poluição do ar;
	Território, redes e urbanização	O processo de urbanização e seu impacto na vida selvagem;

Fonte: Autores

Como dito anteriormente, não era intuito do grupo de desenvolvimento desenvolver um jogo explicitamente pedagógico e, sim, com atravessamentos que pudessem ser utilizados na educação; sendo assim, optou pela ênfase narrativa do roteiro, abrindo espaço para que o professor responsável pela mediação do jogo problematize acerca da história.

Referências do jogo, roteiro, ilustração e protótipo

Após a pesquisa de referência para a construção do roteiro e da estética do jogo, selecionamos a aventura-solo "O fantasma do relógio", de Athos Beuren, com ilustrações de Andressa Mueller (AVEC Editora, 2019). O livro traz uma história interativa colorida, em forma de versos, sobre um fantasma chamado "Chiclete" e suas aventuras com o protagonista (o jogador) e sua avó.

Essa aventura-solo foi disponibilizada em formato físico "livro" e se destina ao público infanto-juvenil, possuindo cerca de 32 entradas textuais, ou seja, 31 enunciados que possibilitam decisões. Este modelo (livro) se torna custoso ao professor que opte por distribuir um exemplar para estudante, e, no que diz respeito ao roteiro, também pode se tornar cansativo para o público infantil em processo de alfabetização.

Sendo assim, o grupo de desenvolvimento definiu que a aventura poderia ser do tipo "jogo rápido", com textos acessíveis para o público infantil em fase de alfabetização, podendo ser distribuído em formato de arquivo digital (livro-jogo digital e para impressão), tendo como formatação um folheto de uma página frente e verso com dobras em sanfona, diminuindo os custos de impressão.

O roteiro de "Arvoredo" narra a história de uma criança, no universo de Valorem (SASSO,2018), que, ao visitar a Vovó Dolores em uma pequena vila, é surpreendida com uma revoada de morcegos que invadem o café da tarde.

A partir desse momento, o jogador deve tomar decisões sobre como retirar os morcegos da casa de sua avó e, enquanto decide, o jogador aprende sobre o ambiente dos animais, seus hábitos alimentares e os motivos que os impulsionaram à invasão à casa. Durante a narrativa, ele poderá interagir com outros personagens, como um morador local e membros da Ordem de Litheia, que em Valorem atua como uma guarda real, também protegendo e zelando pela natureza e pelos animais.

Com relação à estética do jogo, optou-se por adicionar pequenas ilustrações elencando valores lúdicos e infantis, sendo estes de autoria da artista Rebeca Sasso Laureano (Figura 1).

Figura 1 – *Concept* dos morcegos atacando a torta da Vovó Dolores

Fonte: Autores

Todas as entradas do jogo serão ilustradas de acordo com o texto descritivo, visando torná-lo mais lúdico para o público infantil.

Conclusão

Por meio dessa pesquisa, podemos evidenciar que o uso de jogos de interpretação de papéis foi uma das estratégias adotadas para o ensino durante a pandemia COVID-19, tendo como objetivo tornar o ensino mais atrativo e motivador. Com base nesse argumento, o jogo "Arvoredo", em fase de desenvolvimento, busca oferecer uma aventura-solo rápida, visando atuar como dispositivo de problematizações em sala de aula, abordando temas pertinentes, tais como a preservação do meio ambiente.

O jogo atualmente se encontra em fase de desenvolvimento e as próximas etapas serão a finalização das ilustrações e do roteiro, a montagem final do protótipo e sua aplicação. Almejamos que em breve o jogo possa ser oferecido de forma gratuita à comunidade escolar.

Referências

BEUREN, Athos. **O fantasma do Relógio**. Ilustradora Andressa Mueller. 1. Ed. Porto Alegre: AVEC editora.

BOLLER, Sharon Ela; KAPP, Karl. **Jogos para aprender:** Tudo o que você precisa saber sobre o design de jogos de aprendizagem eficazes. 1. Ed. São Paulo: DVS Editora, 2018.

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

JACKSON, Steve. **Gurps:** Módulo Básico: Personagens. 4. Ed. São Paulo: Devir, 2010.

KITCHENHAM, Barbara. **Guidelines for performing Systematic Literature Reviews in Software Engineering**. EBSE Technical Report. Durham: University of Durham, 2007. Disponível em: https://www.elsevier.com/__data/promis_misc/525444systematicreviewsguide.pdf. Acesso em: 17 set. 2019.

KNUDSEN, Ronan; FILHO, Miguel Salvador Gonsalves da Costa; SILVA, Gabriele Albuquerque. RPG: Aprendizagens Através da Aventura e da Imaginação. **Anais eletrônicos [...]** Bento Gonçalves: IFRS, 2020. Disponível em: https://eventos.ifrs.edu.br/index.php/Salao_IFRS/5salao/paper/viewFile/9786/495. Acesso em: 19 ago. 2021.

MORAES, Gabriel Vianna. RPG, **Ensino e Geografia:** as diversas formas de construir uma história. 2021. Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura em Geografia) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, campus Litoral Norte. Tramandaí, 2021. Disponível em: https://lume.ufrgs.br/handle/10183/223148.. Acesso em: 19 ago. 2021.

NUNES, Daniel Martins; RAMOS, Fábio Mendes; CORREA, Altamir Dias; MONTE ALTO, Alexander Kahleul Magalhães. **Detetive x:** uma abordagem matemática através de jogos digitais educativos. Brazilian Journal of Development, Curitiba, v. v7, n. 6, p. 53978-539956, 1 jun. 2021. Disponível em: https://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/30608/pdf. Acesso em: 19 ago. 2021.

PAULA, Carolyne do Monte de; SOUZA, Victor Batista de. Aulas Remotas No Contexto da Pandemia Do Covid-19: Uma Proposta De Gamificação Sobre A Revolução Francesa No Google Formulário. **Anais eletrônicos** [...], São Carlos: CIENTENPED, 2020. Disponível em: https://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2020/article/view/1345. Acesso em: 19 ago. 2021

PIERRO, Bruno; Para além da escola. **Revista Pesquisa FAPESP**, São Paulo, p.82-88, jun. 2020. 292 ed. São Paulo: FAPESP, 2021. Disponível em: https://revistapesquisa.fapesp.br/folheie-a-edicao-292/ Acesso em: 2 fev. 2021.

SASSO, Rebeca Laureano. **CAITA:** modelo de unidade de estudo para o desenvolvimento colaborativo de RPG no ensino de artes. 2021. Dissertação (Mestrado em Tecnologias Educacionais em Redes) – Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, 2021. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/handle/1/21898. Acesso em: 2 fev. 2021.

SILVA, Pedro Panhoca da. O livro-jogo no ensino de História. **Anais eletrônicos [...].** São Paulo: ANPUH-SP, 2016. Disponível em: http://www.encontro2016.sp.anpuh.org/site/anaiscomplementares. Acesso em: 23 nov. 2021.

CAPÍTULO 2

COMO SE FAZ UM *PODCAST*? ELABORANDO TUTORIAIS PARA O PROJETO "CIÊNCIA É POD"

Laura Moreira Kunde

Madjiguene Rangel

Bruna Vizzotto Barcellos Marques

Tais Lazzari Konflanz

Cadidja Coutinho

Resumo: A educação científica tem em suas premissas a função de letrar os indivíduos para que se valham dos conhecimentos científicos e, com isso, possam agir em comunidade, na vida pessoal e familiar, com sabedoria e criticidade na tomada de decisões e na resolução de problemas. Nesta perspectiva, o projeto de ensino "Ciência é Pod: o podcast como possibilidade pedagógica para o Letramento Científico (LC) na educação básica" visa promover o LC nas diversas idades escolares através da produção de *podcasts* com temáticas científicas inerentes ao interesse do público. A metodologia se divide em etapas de fundamentação teórica, montagem de tutoriais e, por fim, a produção de episódios para educação básica. Como resultados parciais, destacam-se os estudos de revisão sobre LC e a metodologia dos 3 momentos pedagógicos e, principalmente, a produção de tutoriais para reconhecimento das características dessa mídia educacional. Foram produzidos 9 tutoriais, sendo 5 de aplicativos para produção de som e 2 para a produção de som e vídeo. Esses tutoriais envolveram diversas ferramentas digitais para produção de um *podcast* e serão de essencial auxílio na próxima etapa do projeto, além de servirem de suporte, orientação

e inspiração para professores e pesquisadores interessados na proposta, uma vez que os *podcasts* podem ser uma excelente forma para a disseminação da importância do LC na/para a sociedade e para a valorização da Ciência.

Palavras-chave: letramento científico; podcast; educação científica.

Introdução

As expressões Letramento Científico (LC) e Alfabetização Científica (AC) originam-se da mesma tradução de *scientific literacy* (termo em inglês); entretanto, na língua portuguesa, os termos podem apresentar diferenças em suas atribuições. A AC representa geralmente o primeiro movimento do ensino de Ciências, em que são apresentados os termos e os conceitos de maneira que se possa reconhecer a linguagem e a nomenclatura atribuída a esta área do conhecimento. Enquanto isso, o LC diz respeito a como o aluno vai tomar decisões sociais e pessoais a partir da sua AC, ou seja, utilizando seus conhecimentos sobre Ciência para agir no cotidiano. Os pesquisadores encontram certas divergências de opiniões quanto aos dois conceitos, mas, para este estudo, a AC e o LC são complementares e essenciais para a educação científica, sendo o LC um movimento indispensável para contemporaneidade e para a defesa/compreensão da Ciência nas diferentes situações do dia a dia (RUPPENTHAL; COUTINHO; MARZARI, 2020).

Com isso, o projeto intitulado “Ciência é Pod: o podcast como possibilidade pedagógica para o Letramento Científico (LC) na educação básica” vem buscando trazer como principal visão a democratização da educação científica, em todos os ambientes e para todas as idades. Para isso, foi visto que é necessário a educação científica sofrer uma certa atualização em seus processos, começando a falar a linguagem dos educandos, uma linguagem cotidiana e simples.

Para tanto, foi escolhido usar a emergente ferramenta digital de divulgação de conteúdo, o *podcast.*

Diante disso, o projeto (em andamento) elaborou tutoriais de *podcast*, utilizando diversos recursos e aplicativos. Com o intuito de organizar e divulgar o produto pedagógico, isto é, o *podcast*, desenvolver uma comunidade de compartilhamento de planejamentos e materiais didáticos relacionados ao LC na educação básica, bem como difundir o conceito de LC e a sua importância na/para a sociedade, para o reconhecimento de futuros educadores no papel de agentes transformadores no ensino de Ciências.

A democratização das plataformas tecnológicas para o processo de ensino e de aprendizado também é um dos pontos principais a serem atingidos pelo projeto. Os tutoriais apresentam o intuito de aproximar os educadores dos educandos, através da linguagem que os últimos estão acostumados a utilizar no seu cotidiano. É importante ressaltar que é de interesse do projeto que a educação científica emancipatória e cidadã se torne um pilar na sociedade e que atinja os mais diversos âmbitos.

Percurso metodológico

A metodologia se deu em diferentes etapas que proporcionam a fundamentação teórica, com o estudo e revisão de literatura sobre o tema, reconhecendo os principais aspectos teóricos e práticos que embasam e norteiam a educação científica, a partir da organização de fichamentos das leituras realizadas para consulta e utilização em produções científicas e acadêmicas. Após isso, houve o reconhecimento das características de uma mídia educacional, identificando as especificidades do *podcast* como recurso digital, elaborando os tutoriais para organização de *podcast*, desde a gravação do áudio até a publicação em plataforma de *streaming* de músicas.

Os tutoriais foram feitos através da seleção de aplicativos que geram programas transformados em *podcasts*. Esses aplicativos selecionados necessitam de acesso à *internet* para funcionarem. Os aplicativos escolhidos respeitam duas classes de produtos finais, aqueles que possuem som e imagem, e os que só possuem som, ambos podendo ser utilizados na produção da mídia educacional, o *podcast*.

Tutoriais: criação e importância

A educação, na atualidade, apresenta uma faceta que tenta se aproximar à realidade dos envolvidos no processo de aprender e de ensinar. Essa realidade é permeada por muita tecnologia e inovação, com variados aplicativos, redes sociais e diversas opções de escolha. As redes estão lotadas de vídeos e pessoas apresentando conteúdos rápidos e simplificados; isso faz com que cada vez menos os educandos se interessem pelo conteúdo levado a eles na sala de aula de forma tradicional, pois na *internet* conseguirão achá-lo de maneira muito mais rápida e corriqueira. A linguagem das redes é simples, cotidiana e cheia de gírias, e isso chama a atenção dos estudantes. Desta maneira, o processo educativo, que se encontra, por vezes, extremamente obsoleto, carece de atualização e novas perspectivas de ensino e de aprendizagem.

Nesta perspectiva, percebe-se que a educação científica também pode usar as novas tecnologias como aliadas no processo de ensino e de aprendizagem. Para contribuir com isso, foram desenvolvidos tutoriais que podem auxiliar pessoas ou grupos que buscam esse tipo de inovação, mas que, às vezes, ainda não tiveram contato com esse modelo de ensino. Neste estudo, os tutoriais foram construídos com linguagem acessível para que todos possam utilizá-los, reproduzindo um passo a passo para elaboração de um *podcast*.

Os *podcasts* encontraram a população através de uma reinvenção dos antigos programas de rádio, em que havia conversas sobre diversos assuntos, e o espectador ouvia o programa, ou, até mesmo, participava com perguntas e comentários. Os *podcasts* funcionam da mesma maneira, para os mais diversos assuntos que podem ser de interesse a um determinado grupo. Segundo a Associação Brasileira de Podcasters, há cerca de 34,5 milhões de brasileiros ouvintes de *podcasts*; enquanto cerca de 78% da população brasileira consome programas de rádio (LOURES; CASTRO, 2021).

Visto isso, o projeto decidiu investir nessa ferramenta para a difusão da Ciência e para o combate das *fake news*; foi necessário imergir nos aplicativos para montar esse tipo de programa. Foram necessárias pesquisas em diversos aplicativos e sites para montar esses tutoriais que podem auxiliar na construção de um *podcast.*

A análise dos possíveis aplicativos, para serem utilizados na produção de *podcasts*, levou o grupo a perceber que havia duas categorias desses aplicativos: os que poderiam produzir programas apenas com áudio e os que poderiam produzir programas com áudio e vídeo. Com isso, diferentes tipos de tutoriais deveriam ser feitos.

Os tutoriais para a produção de programas apenas com som foram feitos através de cinco aplicativos que se encontram de maneira gratuita nas plataformas online e precisam de acesso à internet para serem executados. Foram produzidos cinco tutoriais de som, que são listados no Quadro 1.

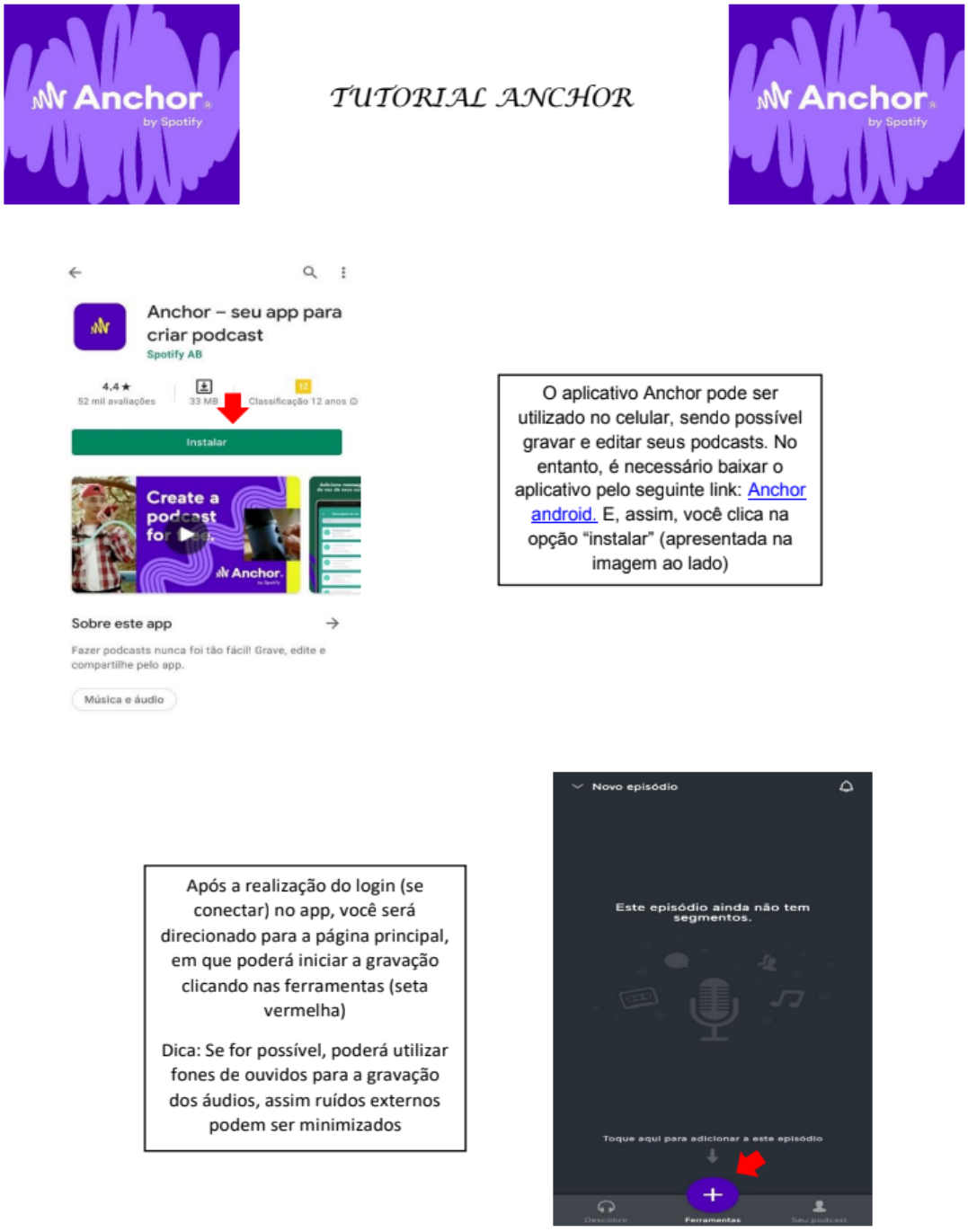
Quadro 1 - Tutoriais de Som

Aplicativo	Descrição	Link de Acesso
Anchor	Anchor - The easiest way to make a podcast	Anchor - The easiest way to make a podcast
Dolb on: Recordy Audio & Music	Dolby On: Gravar Som e Vídeo – Dolby	Dolby On: Gravar Som e Vídeo - Dolby
MP3 Skype Recorder	Freeware | Skype call recor-der (voipcallrecording.com)	Freeware | Skype call recorder (voipcallrecording.com)
Podbean	Recursos de hospedagem de podcasts | Criar recursos de podcast | Podbean	Recursos de hospedagem de podcasts | Criar recursos de podcast | Podbean
Spreaker Podcast Studio	Spreaker Podcast Studio – Apps no Google Play	Spreaker Podcast Studio – Apps no Google Play

Fonte: Autoras (2021).

Para exemplificar um modelo de tutorial elaborado tem-se um trecho apresentado na Figura 1.

Figura 1 - Exemplo de tutorial de som produzido pelo projeto



Fonte: Autoras (2021).

Os tutoriais para a produção de programas com som e imagem foram feitos através de dois aplicativos que se encontram de maneira gratuita nas plataformas *online* e precisam de acesso à *internet* para serem executados (Tabela 2).

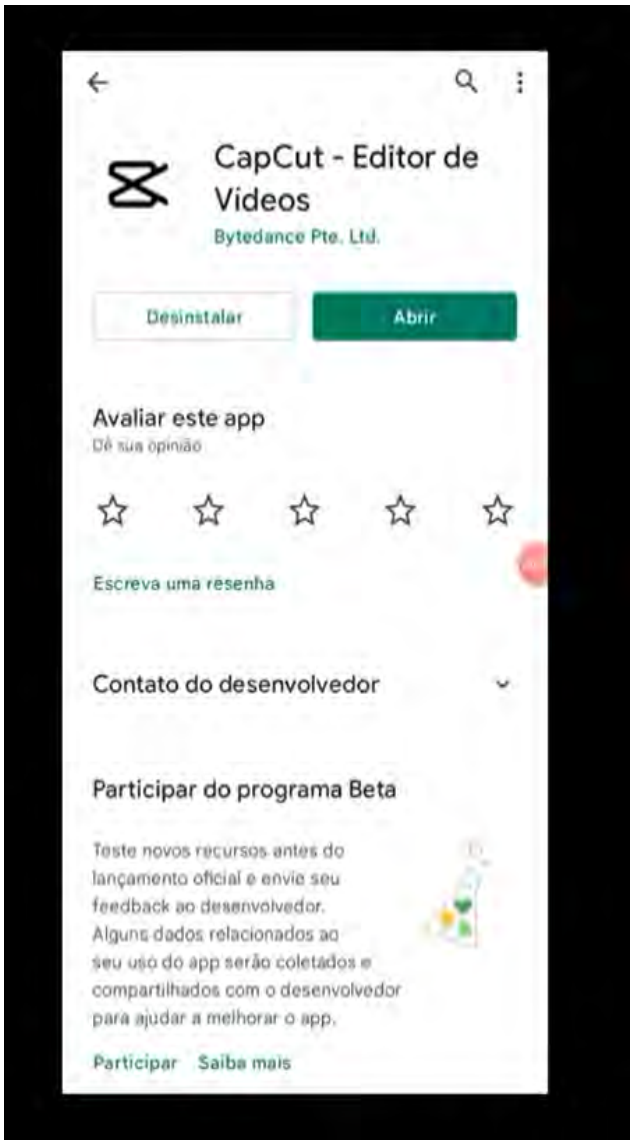
Quadro 2 - Tutoriais de Som e Imagem

Aplicativo	Descrição	Link de Acesso
Cap Cut	CapCut - Editor de Vídeos – Apps no Google Play	CapCut - Editor de Vídeos – Apps no Google Play
Canva	Início – Canva	Início - Canva

Fonte: Autoras (2021).

Na figura 2 é possível observar um excerto do percurso para elaboração de podcast com som e imagem.

Figura 2 - Exemplo de tutorial de som e imagem produzido pelo projeto



Fonte: Autoras (2021).

Com a realização dos tutoriais, foi observado que estes materiais podem se tornar ferramentas promissoras na utilização de tecnologias digitais no contexto escolar, e precisam ser difundidos entre todos os envolvidos em um processo de ensino e de aprendizagem. Este também é o objetivo da elaboração dos tutoriais descritos neste relato, serem levados aos professores e interessados para que possam utilizá-los para construir projetos tecnológicos com uso de *podcast* junto a seus alunos ou comunidades de aprendizagem.

Considerações Finais

Este estudo apresenta um recorte de uma das etapas previstas em um plano de trabalho do projeto de ensino "Ciência é Pod: o *podcast* como possibilidade pedagógica para o Letramento Científico (LC) na educação básica", contemplado pelo edital do Programa de Licenciaturas (PROLICEN) da Universidade Federal de Santa Maria, em 2021.

A etapa escolhida para este relato trata da elaboração de tutoriais com o percurso necessário na organização e transposição de áudios em um formato de mídia educacional, o *podcast*. Foram utilizadas duas categorias para organização dos tutoriais, sendo elas divididas em instrução para episódios com som e imagem, e instrução para episódios de som. Os materiais produzidos estão em fase de apreciação para publicação técnica de tutoriais.

Através do projeto (em andamento) e da elaboração dos tutoriais, foi possível identificar a necessidade e a urgência de uma revolução na educação científica e nos processos de ensino e de aprendizagem, para que a divulgação, a apropriação e a aplicação do conhecimento científico ocorra. Essa mudança pode ser promovida pelo meio tecnológico, em que a educação passa a se valer das novas ferramentas digitais para se integrar de forma social, cultural e cidadã com seus estudantes e a utilizar a linguagem e os interesses destes para inserção e fortalecimento do Letramento Científico.

Referências

LOURES, Alexandre; CASTRO, Flávio. Nas ondas do áudio: 8% dos brasileiros ouvem podcast e tendência só cresce. **Exame**. 2021. Disponível em: https://exame.com/bussola/nas-ondas-do-audio-8-dos-brasileiros-ouvem-podcast-e-tendencia-so-cresce/. Acesso em: 24 fev. 2022.

RUPPENTHAL, Raquel; COUTINHO, Cadidja; MARZARI, Mara Regina Bonini. . Literacy and scientific lettering: dimensions of scientific education. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 9, n. 10, p. e7559109302, 2020. Disponível em: https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/9302. Acesso em: 26 fev. 2022.

CAPÍTULO 3

UM OLHAR PARA HABILIDADES DE CIÊNCIAS DA NATUREZA E A PRODUÇÃO DE *PODCAST* PARA EDUCAÇÃO BÁSICA

Janaíne Baldissera Frare

Joana Araci Schmidt

Tais Lazzari Konflanz

Cadidja Coutinho

Resumo: O presente trabalho visa relatar experiências acerca do projeto Ciência é POD: o *podcast* como possibilidade pedagógica para o Letramento Científico na educação básica, bem como o plano de trabalho previsto e os resultados parciais. O percurso metodológico contempla as etapas: 1) O Letramento Científico (LC): conceitos e aplicações; 2) A metodologia dos 3 Momentos Pedagógicos; 3) As unidades temáticas e habilidades da Base Nacional Comum Curricular (BNCC); 4) As situações de aprendizagem e práticas; 5) A produção do material didático para *podcast*. Assim, até o momento foram desenvolvidas as 3 primeiras etapas, das quais destaca-se a terceira etapa de reconhecimento do documento norteador da educação brasileira, em especial as premissas para o ensino de Ciências da Natureza (CN) e suas interfaces com o LC, quanto às habilidades que competem ao ensino da área. De um total de 48 habilidades para anos iniciais, 18 foram selecionadas por apresentarem indicativos para o LC. Já das 63 habilidades da área de CN da

BNCC que competem aos anos finais, 35 foram selecionadas. Tendo em vista os dados obtidos até o momento, ressaltamos a importância da análise das habilidades da BNCC para subsidiar a elaboração das situações de aprendizagem e práticas para promoção do LC, a fim de dar visibilidade e pensar possibilidades que potencializam a Ciência nos episódios previstos para o *podcast* .

Palavras-chave: Letramento Científico; BNCC; *Podcast*; Ensino de Ciências.

Introdução

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é o principal documento que rege e orienta o currículo escolar de escolas brasileiras, públicas e privadas.

> [...] o caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento [...] (BRASIL, 2018, p.7).

A fim de assegurar os direitos de aprendizagem e de desenvolvimento, a BNCC traz dez competências gerais de aprendizagens que desdobram-se e articulam-se nas três etapas da Educação Básica – Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Na BNCC, competência tem por definição "a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho" (BRASIL, 2018, p.8).

Assim, as competências gerais de aprendizagens visam ao desenvolvimento de habilidades em cada etapa da Educação Básica. No Ensino Fundamental, o qual foi nosso enfoque de estudos para realização do material didático proposto pelo projeto de ensino Ciência é POD: o *podcast* como possibilidade pedagógica para o Letramento Científico na educação básica, a BNCC está

organizada em áreas de conhecimento que se dividem em competências específicas para cada uma dessas áreas, como mostra o Quadro 1.

Quadro 1 - Organização BNCC Ensino Fundamental

<table>
<tr><td rowspan="6">EDUCAÇÃO BÁSICA</td><td rowspan="6">Competências Gerais da Educação Básica</td><td rowspan="6">Ensino Fundamental</td><td rowspan="6">Áreas de Conhecimento</td><td rowspan="6">Competências específicas de área</td><td rowspan="6">Componentes curriculares</td><td rowspan="6">Competências específicas de componente</td><td rowspan="3">Anos Iniciais</td><td>Unidades temáticas</td></tr>
<tr><td>Objetos de conhecimento</td></tr>
<tr><td>Habilidades</td></tr>
<tr><td rowspan="3">Anos Finais</td><td>Unidades de temáticas</td></tr>
<tr><td>Objetos de conhecimento</td></tr>
<tr><td>Habilidades</td></tr>
</table>

Fonte: Adaptado de Brasil (2018, p. 28).

No que tange ao ensino do componente curricular de Ciências da Natureza (CN), a BNCC retrata as aprendizagens essenciais em três unidades temáticas, sendo elas "Matéria e Energia, Vida e Evolução e Terra e Universo", que estão estruturadas em um conjunto de habilidades com complexidade de crescimento progressivo ao longo dos anos. "[...] Essas habilidades mobilizam conhecimentos conceituais, linguagens e alguns dos principais processos, práticas e procedimentos de investigação envolvidos na dinâmica da construção de conhecimentos na ciência" (BRASIL, 2018, p. 330).

Neste contexto, e considerando os objetivos a serem desenvolvidos pelo projeto de ensino em proporcionar o envolvimento de licenciandos na dinâmica própria do espaço escolar por meio de planejamento, execução e avaliação de situações de ensino e de aprendizagem em Ciências, o estudo da BNCC representa uma proposta pedagógica essencial na formação docente.

Diferentes estudos apontam que, para a preparação docente, torna-se necessário apresentar meios para o "saber" e o "saber fazer", ou seja, um currículo fundamentado e com percursos para aplicação prática, proporcionando uma visão ampla, inovadora e complexa da práxis docente. Assim sendo, este

estudo visa relatar o percurso e os dados obtidos em uma das etapas do projeto de ensino, destacando as interfaces entre a BNCC e o ensino de Ciências para inserção e promoção do Letramento Científico.

Desenvolvimento

Destacamos que até o momento foram desenvolvidas as 3 primeiras etapas do projeto; destas evidenciamos a terceira etapa de reconhecimento do documento norteador da educação brasileira - BNCC -, em especial as premissas para o ensino de Ciências da Natureza (CN) e suas interfaces com o Letramento Científico (LC), quanto às habilidades que competem ao ensino da área. Assim, nesta terceira etapa tínhamos como objetivos identificar as unidades temáticas para o ensino de Ciências da Natureza; selecionar as habilidades previstas, na BNCC Ciências da Natureza, de cada unidade temática e para cada ano/série de escolarização, que apresentam interfaces com o Letramento Científico; e organizar planilha com as respectivas unidades temáticas e habilidades atreladas ao Letramento Científico. Desta forma, organizamos dois quadros, um para os anos iniciais (Quadro 2) e um para os anos finais (Quadro 3) do ensino fundamental.

Quadro 2 - Unidade temáticas e habilidades atreladas ao LC - anos iniciais

ANO/ SÉRIE	UNIDADE TEMÁTICA	HABILIDADE ATRELADA AO LC
1º ano	Vida e Evolução	(EF01CI02) Localizar, nomear e representar graficamente (por meio de desenhos) partes do corpo humano e explicar suas funções.
1º ano	Vida e Evolução	(EF01CI03) Discutir as razões pelas quais os hábitos de higiene do corpo (lavar as mãos antes de comer, escovar os dentes, limpar os olhos, o nariz e as orelhas etc.) são necessários para a manutenção da saúde.

1º ano	Terra e Universo	(EF01CI05) Identificar e nomear diferentes escalas de tempo: os períodos diários (manhã, tarde, noite) e a sucessão de dias, semanas, meses e anos.
2º ano	Matéria e Energia	(EF02CI02) Propor o uso de diferentes materiais para a construção de objetos de uso cotidiano, tendo em vista algumas propriedades desses materiais (flexibilidade, dureza, transparência etc.).
2º ano	Vida e Evolução	(EF02CI05) Investigar a importância da água e da luz para a manutenção da vida de plantas em geral.
2º ano	Vida e Evolução	(EF02CI06) Identificar as principais partes de uma planta (raiz, caule, folhas, flores e frutos) e a função desempenhada por cada uma delas, e analisar as relações entre as plantas, o ambiente e os demais seres vivos.
2º ano	Terra e Universo	(EF02CI08) Comparar o efeito da radiação solar (aquecimento e reflexão) em diferentes tipos de superfície (água, areia, solo, superfícies escura, clara e metálica etc.).
3º ano	Matéria e Energia	(EF03CI02) Experimentar e relatar o que ocorre com a passagem da luz através de objetos transparentes (copos, janelas de vidro, lentes, prismas, água etc.), no contato com superfícies polidas (espelhos) e na intersecção com objetos opacos (paredes, pratos, pessoas e outros objetos de uso cotidiano).
3º ano	Terra e Universo	(EF03CI09) Comparar diferentes amostras de solo do entorno da escola com base em características como cor, textura, cheiro, tamanho das partículas, permeabilidade etc.

3º ano	Terra e Universo	(EF03CI10) Identificar os diferentes usos do solo (plantação e extração de materiais, dentre outras possibilidades), reconhecendo a importância do solo para a agricultura e para a vida.
4º ano	Matéria e Energia	(EF04CI02) Testar e relatar transformações nos materiais do dia a dia quando expostos a diferentes condições (aquecimento, resfriamento, luz e umidade).
4º ano	Vida e Evolução	(EF04CI04) Analisar e construir cadeias alimentares simples, reconhecendo a posição ocupada pelos seres vivos nessas cadeias e o papel do Sol como fonte primária de energia na produção de alimentos.
4º ano	Vida e Evolução	(EF04CI06) Relacionar a participação de fungos e bactérias no processo de decomposição, reconhecendo a importância ambiental desse processo.
5º ano	Matéria e Energia	(EF05CI01) Explorar fenômenos da vida cotidiana que evidenciem propriedades físicas dos materiais – como densidade, condutibilidade térmica e elétrica, respostas a forças magnéticas, solubilidade, respostas a forças mecânicas (dureza, elasticidade etc.), entre outras.
5º ano	Matéria e Energia	(EF05CI02) Aplicar os conhecimentos sobre as mudanças de estado físico da água para explicar o ciclo hidrológico e analisar suas implicações na agricultura, no clima, na geração de energia elétrica, no provimento de água potável e no equilíbrio dos ecossistemas regionais (ou locais).
5º ano	Vida e Evolução	(EF05CI06) Selecionar argumentos que justifiquem por que os sistemas digestório e respiratório são considerados corresponsáveis pelo processo de nutrição do organismo, com base na identificação das funções desses sistemas.

5º ano	Vida e Evolução	(EF05CI07) Justificar a relação entre o funcionamento do sistema circulatório, a distribuição dos nutrientes pelo organismo e a eliminação dos resíduos produzidos.
5º ano	Terra e Universo	(EF05CI13) Projetar e construir dispositivos para observação à distância (luneta, periscópio etc.), para observação ampliada de objetos (lupas, microscópios) ou para registro de imagens (máquinas fotográficas) e discutir usos sociais desses dispositivos.

Fonte: Autoras.

Quadro 3 - Unidade temáticas e habilidades atreladas ao LC - anos finais

ANO/ SÉRIE	UNIDADE TEMÁTICA	HABILIDADE ATRELADA AO LC
6° Ano	Matéria e Energia	(EF06CI02) Identificar evidências de transformações químicas a partir do resultado de misturas de materiais que originam produtos diferentes dos que foram misturados (mistura de ingredientes para fazer um bolo, mistura de vinagre com bicarbonato de sódio, etc.)
6° Ano	Matéria e Energia	(EF06CI03) Selecionar métodos mais adequados para a separação de diferentes sistemas heterogêneos a partir da identificação de processos de separação de materiais (como a produção de sal de cozinha, a destilação de petróleo, entre outros)
6° Ano	Matéria e Energia	(EF06CI04) Associar a produção de medicamentos e outros materiais sintéticos ao desenvolvimento científico e tecnológico, reconhecendo benefícios e avaliando impactos socioambientais

6° Ano	Vida e Evolução	(EF06CI06) Concluir, com base na análise de ilustrações e/ou modelos (físicos ou digitais), que os organismos são um complexo arranjo de sistemas com diferentes níveis de organização
6° Ano	Vida e Evolução	(EF06CI08) Explicar a importância da visão (captação e interpretação das imagens) na interação do organismo com o meio e, com base no funcionamento do olho humano, selecionar lentes adequadas para a correção de diferentes defeitos da visão
6° Ano	Vida e Evolução	(EF06CI09) Deduzir que a estrutura, a sustentação e a movimentação dos animais resultam da interação entre os sistemas muscular, ósseo e nervoso
6° Ano	Vida e Evolução	(EF06CI10) Explicar como o funcionamento do sistema nervoso pode ser afetado por substâncias psicoativas
6° Ano	Terra e Universo	(EF06CI12) Identificar diferentes tipos de rocha, relacionando a formação de fósseis em rochas sedimentares em diferentes períodos geológicos
6° Ano	Terra e Universo	(EF06CI13) Selecionar argumentos e evidências que demonstrem a esfericidade da Terra
6° Ano	Terra e Universo	(EF06CI14) Inferir que as mudanças na sombra de uma vara (gnômon) ao longo do dia em diferentes períodos do ano são uma evidência dos movimentos relativos entre a Terra e o Sol, que podem ser explicados por meio dos movimentos de rotação e translação da Terra e da inclinação de seu eixo de rotação em relação ao plano de sua órbita em torno do Sol
7° Ano	Matéria e Energia	(EF07CI02) Diferenciar temperatura, calor e sensação térmica nas diferentes situações de equilíbrio termodinâmico cotidianas

7° Ano	Matéria e Energia	(EF07CI03) Utilizar o conhecimento das formas de propagação do calor para justificar a utilização de determinados materiais (condutores e isolantes) na vida cotidiana, explicar o princípio de funcionamento de alguns equipamentos (garrafa térmica, coletor solar etc.) e/ou construir soluções tecnológicas a partir desse conhecimento
7° Ano	Matéria e Energia	(EF07CI05) Discutir o uso de diferentes tipos de combustível e máquinas térmicas ao longo do tempo, para avaliar avanços, questões econômicas e problemas socioambientais causados pela produção e uso desses materiais e máquinas
7° Ano	Matéria e Energia	(EF07CI06) Discutir e avaliar mudanças econômicas, culturais e sociais, tanto na vida cotidiana quanto no mundo do trabalho, decorrentes do desenvolvimento de novos materiais e tecnologias (como automação e informatização)
7° Ano	Vida e Evolução	(EF07CI08) Avaliar como os impactos provocados por catástrofes naturais ou mudanças nos componentes físicos, biológicos ou sociais de um ecossistema afetam suas populações, podendo ameaçar ou provocar a extinção de espécies, alteração de hábitos, migração etc
7° Ano	Vida e Evolução	(EF07CI09) Interpretar as condições de saúde da comunidade, cidade ou estado, com base na análise e comparação de indicadores de saúde (como taxa de mortalidade infantil, cobertura de saneamento básico e incidência de doenças de veiculação hídrica, atmosférica entre outras) e dos resultados de políticas públicas destinadas à saúde

7° Ano	Vida e Evolução	(EF07CI10) Argumentar sobre a importância da vacinação para a saúde pública, com base em informações sobre a maneira como a vacina atua no organismo e o papel histórico da vacinação para a manutenção da saúde individual e coletiva e para a erradicação de doenças
7° Ano	Terra e Universo	(EF07CI13) Descrever o mecanismo natural do efeito estufa, seu papel fundamental para o desenvolvimento da vida na Terra, discutir as ações humanas responsáveis pelo seu aumento artificial (queima dos combustíveis fósseis, desmatamento, queimadas etc.) e selecionar e implementar propostas para a reversão ou controle desse quadro
7° Ano	Terra e Universo	(EF07CI14) Justificar a importância da camada de ozônio para a vida na Terra, identificando os fatores que aumentam ou diminuem sua presença na atmosfera, e discutir propostas individuais e coletivas para sua preservação
8° Ano	Matéria e Energia	(EF08CI01) Identificar e classificar diferentes fontes (renováveis e não renováveis) e tipos de energia utilizados em residências, comunidades ou cidades
8° Ano	Matéria e Energia	(EF08CI05) Propor ações coletivas para otimizar o uso de energia elétrica em sua escola e/ou comunidade, com base na seleção de equipamentos segundo critérios de sustentabilidade (consumo de energia e eficiência energética) e hábitos de consumo responsável
8° Ano	Matéria e Energia	(EF08CI06) Discutir e avaliar usinas de geração de energia elétrica (termelétricas, hidrelétricas, eólicas etc.), suas semelhanças e diferenças, seus impactos socioambientais, e como essa energia chega e é usada em sua cidade, comunidade, casa ou escola

8° Ano	Vida e Evolução	(EF08CI08) Analisar e explicar as transformações que ocorrem na puberdade considerando a atuação dos hormônios sexuais e do sistema nervoso
8° Ano	Vida e Evolução	(EF08CI09) Comparar o modo de ação e a eficácia dos diversos métodos contraceptivos e justificar a necessidade de compartilhar a responsabilidade na escolha e na utilização do método mais adequado à prevenção da gravidez precoce e indesejada e de Doenças Sexualmente Transmissíveis (DST)
8° Ano	Vida e Evolução	(EF08CI10) Identificar os principais sintomas, modos de transmissão e tratamento de algumas DST (com ênfase na AIDS), e discutir estratégias e métodos de prevenção
8° Ano	Terra e Universo	(EF08CI14) Relacionar climas regionais aos padrões de circulação atmosférica e oceânica e ao aquecimento desigual causado pela forma e pelos movimentos da Terra
8° Ano	Terra e Universo	(EF08CI16) Discutir iniciativas que contribuam para restabelecer o equilíbrio ambiental a partir da identificação de alterações climáticas regionais e globais provocadas pela intervenção humana
9° Ano	Matéria e Energia	(EF09CI02) Comparar quantidades de reagentes e produtos envolvidos em transformações químicas, estabelecendo a proporção entre as suas massas
9° Ano	Matéria e Energia	(EF09CI07) Discutir o papel do avanço tecnológico na aplicação das radiações na medicina diagnóstica (raio X, ultrassom, ressonância nuclear magnética) e no tratamento de doenças (radioterapia, cirurgia ótica a laser, infravermelho, ultravioleta etc.)

9° Ano	Vida e Evolução	(EF09CI09) Discutir as ideias de Mendel sobre hereditariedade (fatores hereditários, segregação, gametas, fecundação), considerando-as para resolver problemas envolvendo a transmissão de características hereditárias em diferentes organismos
9° Ano	Vida e Evolução	(EF09CI11) Discutir a evolução e a diversidade das espécies com base na atuação da seleção natural sobre as variantes de uma mesma espécie, resultantes de processo reprodutivo
9° Ano	Vida e Evolução	(EF09CI12) Justificar a importância das unidades de conservação para a preservação da biodiversidade e do patrimônio nacional, considerando os diferentes tipos de unidades (parques, reservas e florestas nacionais), as populações humanas e as atividades a eles relacionadas
9° Ano	Vida e Evolução	(EF09CI13) Propor iniciativas individuais e coletivas para a solução de problemas ambientais da cidade ou da comunidade, com base na análise de ações de consumo consciente e de sustentabilidade bem-sucedidas
9° Ano	Terra e Universo	(EF09CI15) Relacionar diferentes leituras do céu e explicações sobre a origem da Terra, do Sol ou do Sistema Solar às necessidades de distintas culturas (agricultura, caça, mito, orientação espacial e temporal etc.)
9° Ano	Terra e Universo	(EF09CI16) Selecionar argumentos sobre a viabilidade da sobrevivência humana fora da Terra, com base nas condições necessárias à vida, nas características dos planetas e nas distâncias e nos tempos envolvidos em viagens interplanetárias e interestelares

Fonte: Autoras.

Com isso, podemos observar que, de um total de 48 habilidades para os anos iniciais, 18 foram selecionadas por apresentarem indicativos para o LC. Já de 63 habilidades da área da CN da BNCC que competem aos anos finais, 35 foram selecionadas. Com essas habilidades que apresentam indicativos para o LC evidenciadas, conseguimos subsidiar a elaboração das situações de aprendizagem e práticas para promoção do LC, assim, colaborando, no nosso pensar, com as possibilidades que potencializam a Ciências nos episódios previstos para o *podcast*.

Destacamos que o LC "enfoca as práticas sociais de uso do conhecimento científico, tanto em termos práticos quanto cívicos, no exercício da cidadania na vida cotidiana" (CUNHA, 2018, p. 38). Assim, o LC no ensino da Ciência da Natureza consiste na prática das e dos estudantes se apropriarem dos conceitos que se evidenciam e estudam ao longo do ensino fundamental e, ao se apropriarem, utilizarem tais conceitos para aplicações em situações diárias e rotineiras. Deste modo, aproxima de seu cotidiano o que é visto/estudado na sala de aula, em diferentes espaços.

Com isso, o LC se faz presente nas habilidades destacadas, como mostram os Quadros 2 e 3, apresentados anteriormente, de modo que essas práticas podem vir a ser apropriadas pelos educandos, consequentemente reverberando nas práticas de cidadania vivenciadas por eles.

Considerações Finais

Ao analisarmos a BNCC, no que compete ao ensino da Ciência da Natureza, pudemos organizar quadros em que se destacam as habilidades de aprendizagens que se atrelam ao LC. Ao fazer isso, conseguimos organizar um planejamento de propostas didáticas que potencializam as aprendizagens das e dos estudantes do ensino fundamental, visando à inserção e à promoção do

LC. Com isso, pudemos refletir e visibilizar as possibilidades para o ensino da Ciência nos episódios previstos para o *podcast*, como material didático produzido pelo projeto Ciência é POD: o *podcast* como possibilidade pedagógica para o Letramento Científico na educação básica.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2018.

CUNHA, R. B. O que significa alfabetização ou letramento para os pesquisadores da educação científica e qual o impacto desses conceitos no ensino de ciências. **Revista Ciência e Educação**. Bauru: v. 24, n.1, p. 27-41, 2018. Disponível em: < https://www.scielo.br/j/ciedu/a/jSdWBpPTNdfP6KwGrD8wmZg/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 21 fev. 2022.

CAPÍTULO 4

1822: DESVENDANDO PASSADOS E PROJETANDO FUTUROS

Aislan Soares Viçosa

Henrique Mareth Trombetta

Paôla Quoos Pfeifer

Resumo: O presente projeto visa, considerando que em 2022 completam-se duzentos anos do processo independentista do Brasil, elaborar materiais didáticos a partir da utilização de Tecnologia Educacional em Rede a fim de pensar a Independência do Brasil livre de perspectivas teleológicas de história. O projeto propõe uma construção teórico-prática que alia a pesquisa histórica em fontes documentais - nesse caso, jornais situados temporalmente entre 1820 e 1824 - à construção de materiais didáticos, fomentando, dessa forma, o exercício da transposição didática por parte de estudantes de História. As pesquisas foram realizadas com base em dezenas de edições de 6 diferentes jornais, disponíveis para consulta online no *website* da Hemeroteca Digital, pré-selecionados pelo professor coordenador do projeto. Os jornais escolhidos representam distintas perspectivas síncronas da segunda década do XIX, objetivando a compreensão das ideias em relação ao processo de independência. Após a fase inicial de fichamento dos jornais, iniciou-se a fase de criação de materiais didáticos, como atividades e planos de aula que trabalham com a temática da Independência e os projetos propostos na época.

Palavras-chave: Independência do Brasil; Bicentenário; Ensino de História; Transposição Didática.

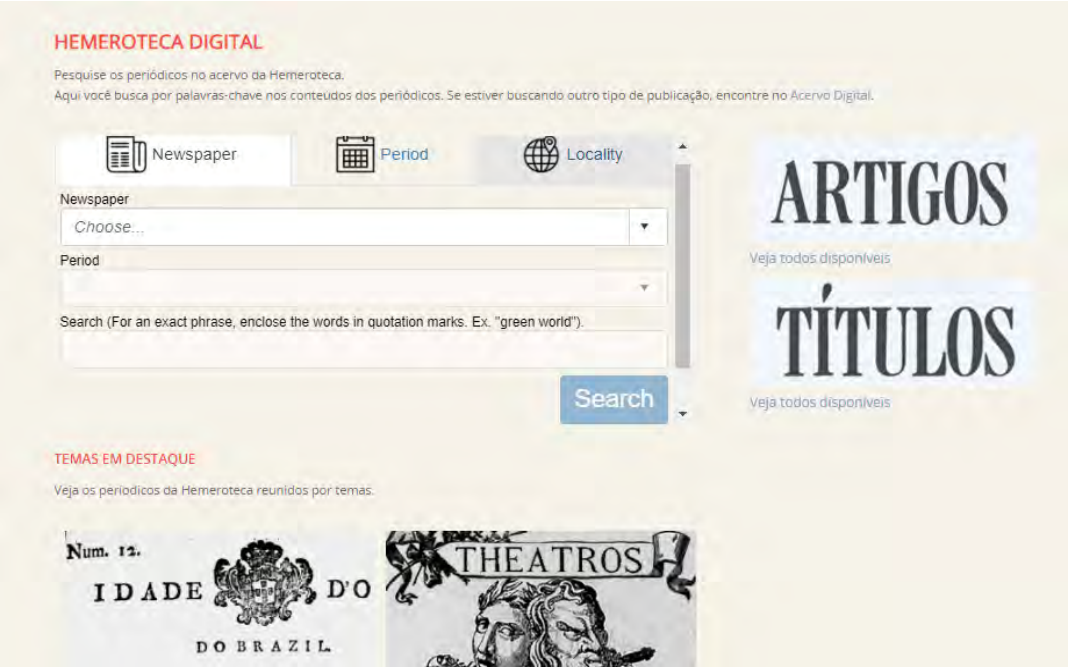
Introdução

Esse trabalho é fruto de pesquisas realizadas no âmbito do Projeto de Ensino intitulado "1822: Projetando futuros", vinculado ao Departamento de História da Universidade Federal de Santa Maria. O projeto visa, considerando que em 2022 completam-se duzentos anos do processo independentista do Brasil, elaborar materiais didáticos a partir da utilização de Tecnologia Educacional em Rede, a fim de pensar a Independência do Brasil livre de perspectivas teleológicas de história.

O projeto propõe uma construção teórico-prática que alia a pesquisa histórica em fontes documentais - nesse caso, jornais situados temporalmente entre 1820 e 1824 - à construção de materiais didáticos, fomentando, dessa forma, o exercício da transposição didática por parte de estudantes de História. As pesquisas foram realizadas com base em jornais[1] disponíveis na plataforma virtual Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional, pré-selecionados pelo professor coordenador do projeto. Os jornais escolhidos buscavam representar distintas perspectivas e ideias sobre o processo emancipacionista.

1 A saber: A Malagueta (31 edições, 1821-1822), Revérbero: Constitucional Fluminense (2 edições, 1821-1822), Correio Braziliense ou Armazém Literário (6 edições, 1820-1822), Idade d'Ouro do Brazil (42 edições, 1821-1822), Sentinela da Liberdade à beira do mar da Praia Grande (27 edições, 1823) e Sentinela da Liberdade na Guarita de Pernambuco (40 edições, 1823).

Imagem 1: Plataforma de pesquisa da Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional



Disponível em: http://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/. Acesso em: 15/02/2022.

Após a distribuição das edições dos jornais entre estudantes bolsistas e voluntários, deu-se início ao processo de fichamento das fontes, baseado em orientações prévias por parte do coordenador do projeto. A primeira fase da pesquisa constituiu-se na busca por notícias que relatam eventos como o Dia do Fico, o grito do Ipiranga, a aclamação de Dom Pedro I no dia do seu aniversário e o juramento à Constituição. O propósito é destacar expectativas manifestas nos periódicos sobre o futuro, esperanças em relação à Constituição, papéis desenhados para cidadãos e temores e esperanças manifestados em geral.

Os fichamentos foram feitos em tabelas de documentos de texto e, após, convertidos para uma planilha do Google Planilhas, de forma a permitir seu melhor manuseio e a identificação de vocabulários e ideias comuns. Nas planilhas podem ser estabelecidos filtros e busca por palavras chave, como “Constituição”, “patriota”, “Independência” a fim de sistematizar e identificar as passagens ressaltadas de forma mais simples e rápida.

Imagem 2: Planilha de organização e sistematização das informações levantadas

	A	B	C	D	E	F
1	Jornal	Edição e data	Página	Assunto	Citação	Hiperlink
2	A Malagueta	6ª edição, janeiro de 1822	21	Mudanças no Ministério	"Pelo primeiro destes Decretos se vê o Sñr. Vieira substituido pelo Sñr. José Bonifácio de Andrada e Silva: as rasões convincentes que o Serenissimo Senhor Principe Regente Se Dignou Dar como motivos da escolha, são outros tantos penhores que temos, do muito que se deve esperar da reunião de vasta erudição, pureza de costumes, e viveza de imaginação em hum só homem, n'hum tempo em que não era facil achar estes requisitos, ainda mesmo separadamente."	http://memoria.bn.br/docreader/700517/21
3	A Malagueta	6ª edição, janeiro de 1822	23	União da Província da Cisplatina ao Império Portugues	"Temos presentes Folhas da Bahia, a saber = Idade de Ouro, desde N.º 123, até N.º 127 = e Semanario Civico, desde N.º 41; até N.º 44. Em ambas se acha annunciada a importante noticia da União da Provincia Cisplatina (de Monte-Vídeo) ao Grande Imperio Portuguez, com as Peças Officiaes relativas a esta interessante Negociação, entre o General Barão de Laguna, o Chefe Politico D. Juan José Duran, e o Congresso Extraordinario, composto dos Deputados dos differentes Departamentos da Provincia"	http://memoria.bn.br/docreader/700517/23
4	A Malagueta	6ª edição, janeiro de 1822	23	Transcrição do jornal "Semanario Civico" sobre a união da Cisplatina ao Império	"Como he crivel "diz o Redactor ,, que ao mesmo tempo que huma Provincia Estrangeira na America, convencida das vantajens da nossa Liberal Constituição, ponha de pate antigas rixas, rivalidades Nacionaes, e do seu motu proprio queira fazer parte do Imperio Portuguez, e se unir intimamente com Portugal; quando muitos Portuguezes no Brasil propagão subversivas doutrinas de desunião!! Não, infames! vós não sois Portugu... raça abastardada! em vós o nome da Pátria, he o do interesse, a futura prosperid... futura prosperidade de vossos descendentes, he quimera. &c.="	http://memoria.bn.br/docreader/7005
5	A Malagueta	7ª edição, fevereiro de 1822	25	Presença nos periódicos do RJ de notícias sobre o possível retorno do príncipe regente para Portugal	"Temos recebido noticias do Rio de Janeiro que chegão até 12 de de Desembro; de Pernambuco que chegão a 16 do corrente; as primeiras não dão novidades interessantes: apenas em alguns Periodicos temos que a grande quetão agora favorita naquella Cidade, he se convêm ao interesse geral da Nação, e em particular do Brasil, haja tambem reunião de Corte nesta parte da Monarquia,e por consequencia se deve, ou não regressar para a Europa S.A.R. o Principe Regente."	http://memoria.bn.br/docreader/700517/25

Planilha de sistematização de fichamentos do Projeto 1822: projetando futuros. Acervo do Projeto. Google Drive. 2022.

A imagem anterior esboça o padrão na organização das informações apresentadas pelos bolsistas e voluntários, visando facilitar a identificação das informações e sua localização espaço-temporal com base na informação do periódico, data de publicação e edição deste, página da qual a informação foi retirada, assunto presente na citação, o trecho do periódico na íntegra e o link que remete à página da qual foram destacadas as informações. A aplicação de filtros na planilha permite destacar de forma mais acessível termos específicos, facilitando a análise de trechos selecionados.

A partir da sistematização dos dados pôde-se ter acesso aos fichamentos de distintos periódicos, realizados por diferentes bolsistas e voluntários, possibilitando a comparação de termos elencados de forma síncrona pelos editores em recortes espaciais variados. Com base nisso, podemos compreender o significado de expressões como "patriotismo" e "patriota", a importância dada à aderência à proposta de constituição portuguesa e a visões sobre a Corte e o processo independentista em distintas regiões do grande território luso.

Com a vinda da Corte portuguesa para o Rio de Janeiro em 1808, buscando escapar da rota do furacão conquistador de Napoleão, diversas mudanças a curto e médio prazo são postas em prática na América portuguesa. Uma delas é a criação da imprensa, o que tornou possível a existência dos periódicos que o presente projeto analisou. Com isso, centenas de novas ideias passaram a circular pelo território português na América, e, entre elas, diversas projeções de futuro, ou, utilizando o conceito de Koselleck (2006), *horizontes de expectativa*. É essa crescente capacidade de criar projetos que apontam para o futuro que torna possível às pessoas daquele tempo expressar anseios e ideias sobre as transformações políticas que se iniciaram com a Revolução do Porto de 1820.

Imagem 3: Prensa de tipos móveis

Prensa de tipos móveis de 1811, em exposição em Munique, Alemanha. É o tipo de máquina utilizada para imprimir os periódicos pesquisados neste projeto. disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Prensa_m%C3%B3vel>

Independência do Brasil: como descobrir o que foi e o que não foi

Em meio às comemorações dos duzentos anos de Independência do Brasil, este projeto apresenta as nuances dos processos históricos que levaram ao esfacelamento do Reino Unido de Portugal, Brasil e Algarves. Considerando a condição da atual sociedade brasileira, a qual vive a ascensão da extrema direita e constantes ataques ao campo histórico, é importante recuperar as propostas do passado justamente por serem frutos de amplos diálogos públicos. O Projeto "1822: Projetando Futuros" tem por objetivo criar ferramentas para que exista esse diálogo didática e publicamente. As ferramentas se voltam para os jornais e periódicos que circundam 1822, na busca de como estavam dispostos os acontecimentos, segundo o jornal Revérbero Constitucional Fluminense as disputas se acirram no quesito Constituição. No dia 19 de Março de 1822, o periódico publicou:

> O Brasil não pode deixar de ter uma Constituição Liberal, e que bem harmonize os Direitos imprescritíveis do homem, com o decoro da Dignidade Real. Que força hercúlea poderia agora arrancar dos nossos corações esta nova potência agregada às potências da nossa alma? A Liberdade é congênita com o Brasileiro; o horror ao Despotismo é inato aos Americanos. (Revérbero Constitucional Fluminense, Rio de Janeiro. Ed 19. 19/03/1822, p. 230)

O periódico apresenta nas linhas dos impressos as opiniões acerca das tensões que estão ocorrendo naquele momento, e coloca a constituição como sendo um dos pilares para que o Brasil exista de forma livre. De fato, a ideia de constituição precedeu as propostas de ruptura entre Portugal e Brasil e seguiu como norte político quando o último passou a corpo político autônomo. A independência brasileira é fruto do debate sobre a adoção e redação de uma constituição, orientada pela separação dos poderes, pela expressão da vontade geral e pela representatividade eleitoral.

Para além de compreender e analisar como estavam postas as questões políticas, também temos o intuito de transformar os fichamentos dos jornais e periódicos em materiais didáticos. É importante que esses materiais didáticos sejam trabalhados nas escolas, para que os discentes consigam compreender ao máximo como se deram esses processos históricos. A compreensão da importância de estar analisando essas questões históricas algumas vezes pode não fazer sentido para alguns, mas precisa-se estar atento que a marcha histórica também diz respeito a nós, que olhamos para essa época com grande distanciamento temporal. Afinal, os acontecimentos que levaram ao rompimento dos reinos estão diretamente ligados às construções políticas, sociais, culturais e econômicas do Brasil.

A partir dos periódicos, a análise feita perpassa por compreender que o sentimento de Brasil enquanto nação não esteve colocado como algo intrínseco ao território. Da mesma forma que a constituição passa por processos de debates políticos, esse sentimento de brasilidade e também a ideia de nação estiveram em constantes disputas. O processo de amadurecimento de uma identidade nacional desenvolveu-se em larga medida pelo debate público fomentado pelos jornais que estudamos.

Com isso queremos dizer que o pertencimento e até mesmo o não-pertencimento aos sentimentos de nação, patriotismo, essa busca por autonomia constitucional, ocorreram por meio de jornais, periódicos, folhetins e outros. Os mais diversos jornais como Revérbero Constitucional Fluminense, Idade D'Ouro do Brazil e Correio Braziliense estão em constante disputas para compreender o Brasil. E evidentemente, não estão afinados com as mesmas perspectivas desses processos que estão se dando; muitos desses jornais estão em apoio para que se mantenha as ligações entre os reinos de Portugal e do Brasil.

Da mesma forma, existem periódicos que estão na busca por apoiar iniciativas que se constituem independentistas.

O Correio Braziliense, no mês de Setembro de 1821, coloca a Proclamação do dia 13 de Julho de 1821:

> A heroica resolução, que haveis tomado, de seguir a causa da pátria, e correr a sorte de seus valorosos filhos, acabou de consolidar para sempre o majestoso edifício da liberdade da independência nacional. Prometendo adoptar a Constituição Política, que fizeram as Cortes Gerais e Extraordinárias, vós contraísse a obrigação de adotar também as bases, que elas já decretaram, e que a nação tem abraçado, e jurado, como preliminares de sua venturosa regeneração. (Correio Braziliense, Rio de Janeiro. Ed. 27. /-/09/1821, p. 185)

Mesmo passada a ruptura entre os reinos, ainda existiram os debates de como estão postas as questões do rompimento por todas as províncias do Reino do Brasil. E inicialmente, vê-se que não são todos os territórios do Brasil que apoiam esse romper entre reinos. O jornal baiano Idade D'Ouro do Brazil, abertamente crítico à separação frente a Portugal, publicou, no dia 1º de Novembro de 1822, que ocorriam disputas acerca da Independência, ou seja, não havia consenso sobre ela.

> Não há nesse sentido, que nós falamos, dirão eles; nós queremos ser independentes de Portugal no sentido em que a Inglaterra é independente da França, a Rússia de Alemanha etc. Ah! isso é outra coisa. Falem claro, e ao menos sejam portugueses nisso. Digão: o Brasil tem uma povoação suficientemente numerosa, industriosa, e sábia; tem riqueza, e força para se reger por si com independência de Portugal, e por tanto respondemos a todas as Leis do Congresso = não queremos. = (Idade D'Ouro do Brazil. Bahia. Ed. 88. 01/11/1822. p. 1 e p.2)

O senso comum e os livros escolares tendem a apresentar a independência como um evento pacífico e sem sobressaltos, mas os jornais do período apresentam inúmeras disputas e divergências de projetos para a sociedade.. Não podemos encarar esse processo histórico de forma teleológica, como se fosse predestinado a acontecer.

Desvendar passados e projetar futuros se configura de inúmeras nuances que vão mostrando respostas possíveis. É lúcido dizer que a realidade que cerca a atualidade brasileira, de ascensão da extrema direita e do fascismo, faz com que se volte ao passado não só para dizer como foi e como não foi, bem como salientar que como agentes históricos somos frutos dessas disputas políticas, sociais, culturais e econômicas que nos cercam em todos os espaços.

Afinal, ao desvendar os passados por meio de jornais e periódicos, e em constante projetar futuros, se questiona: como foi e/ou não foi a independência do Brasil?

Podemos usar como exemplo partes do periódico denominado A Idade d'Ouro do Brazil, sediado na Bahia, e que, em 1821, clamava pela aderência à Constituição, uma das principais bandeiras levantadas pela Revolução Liberal do Porto, apontando-a como salvaguarda dos direitos dos súditos portugueses em relação ao que o editor condena e aponta como despotismo. Nessa conjuntura se instaurou o Governo Provisional da Bahia, em 10 de fevereiro de 1821.

> Foi nestas apertadas conjuncturas que os bravos Soldados da Bahia, vendo perdida a Patria, pertendêrão salvalla, e com animosidade e denodo até agora nunca visto, proclamarão a mesma CONSTITUIÇÃO de Portugal, convocárão a Camara, e instalárão este governo, até que SUA MAJESTADE assentindo á opinião geral dos Povos, Conceda a todos os Seus Dominios a CONSTITUIÇÃO que com as armas nas mãos se tem proclamado. (A Idade d'Ouro do Brazil, Bahia, ed. 15, 16/02/1821, p. 3).

Todavia, quando analisamos o mesmo periódico após o processo de rompimento com a Coroa Portuguesa, 22 meses após a edição anterior, percebemos que o editor se opôs veementemente à emancipação brasileira, fomentando até mesmo conflitos expostos textualmente entre os editores de distintos periódicos. A saber

> O Brazil por ora não póde ser feliz senão unido a Portugal; e regido pela nossa Constituição. O exemplo d'America Ingleza não corre parelhas com o Brasil; e o Imperio do Bonifacio menos lhe póde quadrar. A revolução actual he huma Cammera Optica, aonde mutuamente se enganão dous pequenos partidos. Hum dos que se julgão fidalgos Austriacos; e outro dos que se lhe encasquectou, que erão novos Franklins. (A Idade d'Ouro do Brazil, Bahia, ed. 97, 3/12/1822, p. 1)
> [...]
> Mas, que o Correio Braziliense em outro tempo tão liberal, e dotado de instrucção, use agora das armas de hum charlatão contra os maiores sabios de Portugal; e que provoque a sua Patria para não acceitar a Constituição mais liberal do Universo; e para que acceite o jugo de hum Imperador dispotisco. - O' miseras hominum mentes, o pectora cæca! (Idade d'Ouro do Brazil, Bahia, ed. 98, 6/12/1822, p. 1).

Em um primeiro momento, as citações acima nos causam estranhamento, pois o editor se opunha à separação política entre a Coroa Portuguesa e o Príncipe Regente, então Dom Pedro. Porém, precisamos compreender os sujeitos inseridos em seu tempo. Até o processo independentista, e mesmo um tempo após este, não se estava constituída uma identidade nacional brasileira. Todos os habitantes aqui estabelecidos e nascidos eram súditos portugueses, e assim se definiam e se identificavam.

O rompimento político independentista não teve um efeito identitário imediato, considerando a dimensão territorial lusa nos trópicos e ausência de unidade entre as distintas províncias. Entretanto, como nos mostra João Paulo Pimenta (2015, pp. 28-29), movimentos como a Inconfidência Mineira (1789) e a Inconfidência Baiana (1798), apesar de não proporem a criação do estado nacional brasileiro como o conhecemos, são emblemáticos de um longo processo que estava em curso naquele momento: a crise do sistema colonial. Mais do que isso, são movimentos que não buscam apenas reagir à situação atual das coisas para retornar à situação anterior, mas sim propor uma nova situação.

Somando-se a isso a cronologia dos fatos, como a Revolução do Porto em

1820, a convocação das Cortes Portuguesas em 1821[2] e o consequente retorno de D. João VI para Portugal, deixando seu filho Pedro como príncipe regente, uma nova situação se cria na América portuguesa, e muitas perspectivas de futuro são criadas e postas em circulação. Após o Dia do Fico, a ideia de criar um país independente de Portugal fica mais iminente, assim como a guerra contra a metrópole que acontecia como resultado. Com isso, diversas expectativas sobre o país que se estava criando começam a ser formadas. Seria uma monarquia constitucional? Que tipo de constituição se almeja, uma com um caráter mais liberal? Ou por um viés conservador? A imprensa deve ser livre? O imperador deve atuar também como general do exército? É a esse tipo de expectativas, preocupações, bem como reflexões sobre as transformações que estavam sendo experienciadas, que tivemos acesso ao pesquisar e organizar as informações encontradas.

A fonte histórica e o ensino de História: considerações finais e propostas de inserção em sala de aula

A tarefa do professor e da professora de História é infindável e dinâmica. No ano em que a Independência completa seu bicentenário, nos cabe desmitificar o processo que, politicamente, deu base para a construção do Estado-nação no qual vivemos atualmente. À medida que compreendemos a formação da nação, compreendemos também o país no qual vivemos, afinal, como diz Edmund Burke "um povo que não conhece a sua história está fadado a repeti-la".

Justamente pensando em fomentar questionamentos é que refletimos sobre propostas de atividades didáticas que pudessem ser aplicadas em uma tur-

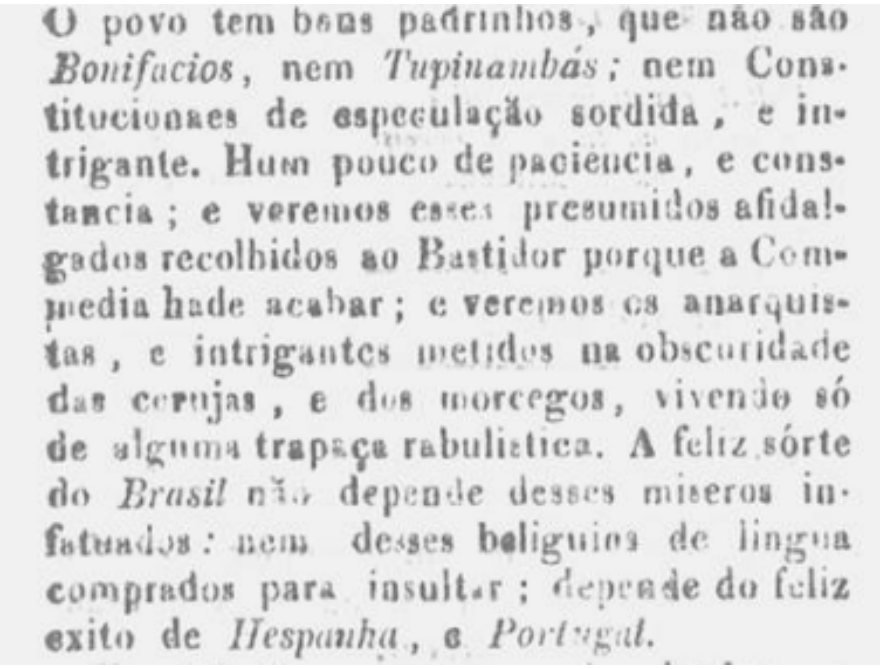
2 Eram um tipo de assembleia, com deputados eleitos. Elas assumiram o governo nesse período, tornando Portugal parlamentarista por um breve momento.

ma de 2º ano do Ensino Médio da Rede Pública de Ensino, que levassem à sala de aula uma contraposição de narrativas sobre o processo independentista. Para a efetivação da atividade proposta vamos utilizar dois tipos de fontes históricas: uma imagética e outra textual. A primeira será representada pela obra de Pedro Américo, intitulada "Independência ou Morte". A segunda é composta por dois trechos do periódico A Idade d'Ouro do Brazil, primeiro jornal a ser impresso na então Província da Bahia, na tipografia fundada e dirigida por Manuel Antônio da Silva Serva, português radicado em Salvador em fins do XVIII, onde atuava como comerciante.

Imagem 3: Independência ou Morte, de Pedro Américo

Independência ou Morte. Pedro Américo. 1888. Óleo sobre tela. Museu Paulista da USP. São Paulo - SP.

Imagem 4: Idade d'Ouro do Brazil - 3 de dezembro de 1822



O povo tem bons padrinhos, que não são *Bonifacios*, nem *Tupinambás*; nem Constitucionaes de especulação sordida, e intrigante. Hum pouco de paciencia, e constancia; e veremos esses presumidos afidalgados recolhidos ao Bastidor porque a Commedia hade acabar; e veremos os anarquistas, e intrigantes metidos na obscuridade das corujas, e dos morcegos, vivendo só de alguma trapaça rabulistica. A feliz sórte do *Brasil* não depende desses miseros infatuados: nem desses beliguins de lingua comprados para insultar; depende do feliz exito de *Hespanha*, e *Portugal*.

Idade d'Ouro do Brazil. Ed. 97. 3 de dezembro de 1822, p. 2.
Disponível em: http://memoria.bn.br/docreader/749940/4029. Acesso em: 20/02/2022.

As fontes acima serão utilizadas como base de análise no levantamento de questionamentos acerca do processo independentista do Brasil e, para tal, algumas perguntas serão tidas como base para o processo reflexivo. A saber:

1. Analisando a imagem de Pedro Américo, que narrativa podemos extrair sobre o processo de Independência do Brasil?

2. A partir da leitura do excerto do periódico A Idade d'Ouro do Brazil, quais personagens podemos reconhecer e que protagonizaram o processo independentista e como eles são retratados?

3. Qual a principal diferença na forma como as duas fontes retratam o processo de independência do Brasil?

4. Pensando em termos mais próximos da nossa realidade, o trecho do periódico Idade d'Ouro é como se fosse um "textão" cheio de "indiretas" para os seus adversários. Já a pintura de Pedro Américo é como uma foto do Instagram:

pensada para ser toda posada e sem espontaneidade. Qual dessas duas fontes representou a versão oficial dos fatos? E qual representa o cotidiano conflituoso do processo de independência?

5. Com base na conjunção das duas fontes, como podemos refletir sobre as distintas narrativas propostas ao processo em foco? Havia uma única concepção de Brasil naquele momento? Por que, na sua opinião, Pedro Américo busca retratar o Grito da Independência com aspectos glorificados e combativos, considerando a conjuntura de criação da obra (1888)?

6. Por fim, havia uma noção de Estado-nacional brasileiro? Como a obra de Pedro Américo atua na construção de uma perspectiva de Nação e por que havia a necessidade dessa construção?

Esse foi apenas um exemplo entre inúmeras possibilidades de atividades ou material didático que podem ser criados utilizando os periódicos trabalhados no projeto. Nesse sentido, busca-se aproximar o estudante das pessoas do passado, seus projetos, suas percepções acerca da realidade em que viviam, seus anseios e angústias, entre muitos outros fatores. A partir daí, diversas questões podem ser formuladas, podendo desmistificar narrativas sobre o passado, bem como reforçar outras.

Referências

KOSELLECK, Reinhart. **Futuro passado:** contribuição à semântica dos tempos históricos**.** Rio de Janeiro: Contraponto/Ed. PUC Rio, 2006.

PIMENTA, João Paulo. **A independência do Brasil e a experiência hispano-americana** (1808 - 1822). São Paulo: Hucitec, 2015.

CAPÍTULO 5

1822: PROJETANDO FUTUROS[1]

Iasmim Oliveira Dorneles
Fabiane Pacheco da Cunha
Laura Dequi Baggio
Núbia Fagundes Bilhão
Roger Frandoloso

Resumo: Pensando nos desafios envolvendo a criação de conteúdo didático em contexto de rede, o projeto «1822: projetando futuros» reflete sobre o tema vindouro do bicentenário da independência do Brasil a partir de periódicos digitalizados pela Fundação Biblioteca Nacional e visa criar planos de ensino sobre o assunto. Nesses periódicos, foram buscadas visões de futuro que abarcassem a independência e as expectativas em torno dela, além de perceber os discursos e as realizações em prol deles para melhor entender como esses anseios se desenvolveram após quase 200 anos de independência do Brasil. Para isso, será criado um *site* na plataforma Hypotheses – Academic blogs, que será nutrido com informações obtidas durante as pesquisas, trechos dos periódicos e atividades didáticas acerca do conteúdo abordado. O material publicado no *site* passará pela avaliação de professores da Educação Básica para, se necessário for, serem feitos os devidos ajustes, a fim de proporcionar a melhor experiência possível aos usuários. O objetivo do trabalho é aplicar resultados de pesquisas científicas ao Ensino Básico, de modo a contribuir para a disseminação de materiais didáticos acessíveis e de qualidade e, ao mesmo tempo, aprimorar a formação dos estudantes do curso de Licenciatura em História. O projeto é coordenado pelo professor Adriano Comissoli, do Departamento de História.

Palavras-chave: independência do Brasil; periódicos; material didático; projetos de futuro.

Introdução

O projeto "1822: projetando futuros", coordenado pelo Prof. Dr. Adriano Comissoli, do Departamento de História, conta com a participação dos graduandos do curso de História da Universidade Federal de Santa Maria. A data que nomeia o projeto se refere a um contexto revisitado e rememorado todo ano, mas com destaque especial nesse ano de 2022, em que se torna bicentenário: a Independência do Brasil em 1822.

Enquanto propõe realidades sociais e culturais diversas, o projeto também amplia o alcance da UFSM ao contribuir com a sociedade, principalmente em um contexto pandêmico marcado pelo distanciamento social e por prejuízos na educação. Dessa forma, pretende aproximar os resultados de pesquisas científicas em História e seu uso na Educação Básica, através da elaboração de material didático de forma acessível e de qualidade, baseado em periódicos digitalizados pela Fundação Biblioteca Nacional. Para além do ano oficial, foram analisadas edições que datam de 1820 a 1824, de modo a perceber o processo que culminou nesse evento e as visões de futuro expostas nos periódicos. Os materiais didático-pedagógicos resultantes do projeto passarão pelo crivo de professoras da Educação Básica, para que os ajustes necessários sejam feitos e, por fim, eles nutrirão um *site* que ficará disponível ao público.

Para construir conhecimento histórico, tanto os historiadores quanto os professores de história consideram essencial o trabalho com as fontes; dessa forma, o presente artigo pretende abordar o uso de fontes, mais especificamente os periódicos em sala de aula para o ensino de História, refletindo acerca de algumas leituras feitas no decorrer do projeto. Além disso, esse artigo visa proporcionar uma descrição mais detalhada dos objetivos do projeto "1822: projetando futuros", expondo as suas motivações e, por conseguinte, expondo os aspectos

metodológicos empregados durante o processo de análise dos periódicos e na confecção dos materiais didáticos. Em suma, pensa na elaboração cuidadosa de materiais didáticos sem deixar de dar a devida importância à complexidade histórica, atentando-se ao contexto estudado e às diferentes visões de futuro de distintos atores do período, para, assim, analisar as transformações ocorridas nesses 200 anos de Independência do Brasil.

Objetivos

O projeto de ensino é voltado à criação de material didático utilizando Tecnologia Educacional em Rede, partindo dos desafios envolvendo a transposição didática e o ensino dos conteúdos procedimentais (ZABALA, 1998 e 2007). Este projeto aproveita a proximidade do bicentenário da independência do Brasil enquanto processo transcorrido entre 1820 e 1824 para promover a aplicação de resultados de pesquisas científicas em História na Educação Básica. O material será confeccionado a partir da consulta a jornais do período estudado, os quais estão disponíveis em versão digitalizada pela Fundação Biblioteca Nacional. A partir da apresentação dos discursos de época, serão propostas atividades e planos de estudo visando a transposição didática de resultados de pesquisas científicas na área de História para a Educação Básica no nível Fundamental II e Médio. Nesse sentido, o projeto visa criar um *site* dedicado ao ensino do processo de independência do Brasil, oferecendo planos de estudo e atividades didáticas voltadas a pensar:

a. A independência enquanto processo histórico e não somente como data comemorativa;

b. A ampliação do debate público da política e a inserção de novos atores políticos;

c. Os projetos de futuro apresentados à época e a capacidade da sociedade de pensar sua reformulação.

Tendo igualmente em vista as limitações e dificuldades geradas pela pandemia de COVID-19 e a colaboração com o projeto "Rede Básica: UFSM em rede com a Educação Básica", o projeto busca contribuir ao oferecer material didático que poderá ser aplicado em aulas síncronas ou assíncronas, por se tratar de página *web*. O projeto também implanta a própria articulação entre ensino fundamental, médio e superior, ao trabalhar a parceria entre duas professoras da Educação Básica pública – municipal e estadual – com o coordenador do projeto e com estudantes do curso de licenciatura em História. O fato de as professoras trabalharem nos municípios de Três Passos e Mato Castelhano, fora da mesorregião central do estado, impõe a necessidade do material poder ser totalmente articulado pela rede mundial de computadores, ou seja, Tecnologia Educacional em Rede. Ao mesmo tempo, propõe realidades sociais e culturais diversas e amplia o alcance da UFSM em contribuir com a sociedade, a despeito de distâncias geográficas. O material didático consistirá de *site online* direcionado ao estudo da independência do Brasil, abordada a partir de matérias publicadas em jornais da época, entre os anos de 1820 e 1824. Ao trabalhar este conteúdo clássico e anualmente revisitado em diferentes momentos da vida escolar dos estudantes, o projeto pretende contribuir para a compreensão das transformações ocorridas no século XIX, em especial a formulação de projetos políticos visando a alteração da realidade vivida e o desenvolvimento do nacionalismo e da nacionalidade brasileira. O privilégio por jornais do período se justifica por estes terem desempenhado uma ação de pedagogia política, fomentando igualmente o debate público das ideias (NEVES, 2003; PIMENTA 2015).

Metodologia

Para o desenvolvimento do projeto, realizou-se um levantamento de dados acerca da Independência do Brasil através de periódicos dos anos de 1820 a 1824, presentes na Hemeroteca Digital da Fundação Biblioteca Nacional. A escolha de trabalhar com os jornais da época se dá pela possibilidade de analisar os debates que estavam se desencadeando em tal contexto, visto que esses veículos de informação desenvolviam um grande papel político e de disseminação de ideias dentro da sociedade. Dessa forma, a partir dos periódicos pôde-se entender melhor as conjunturas na qual se deu o processo de Independência do Brasil e a formação de uma nacionalidade brasileira.

Já escolha por tal recorte temporal decorre do fato de que a Independência se deu através de um longo processo; desse modo, se mostra necessário que busquemos compreender as articulações e desdobramentos que levaram o Brasil a deixar de ser uma colônia portuguesa, de modo a melhor orientar o trabalho na posterior elaboração do material didático. Da mesma maneira, optou-se por abranger o maior número de periódicos possíveis – ao todo, bolsistas e voluntários analisaram cerca de 150 edições de seis periódicos diferentes, visando, desse modo, destacar as divergências de posicionamentos políticos da época em relação ao cenário independentista.

Inicialmente, os integrantes do projeto dividiram-se nas pesquisas dos periódicos, buscando neles por relatos sobre o Dia do Fico, o grito do Ipiranga, a aclamação de Dom Pedro I em seu aniversário e o juramento à Constituição, objetivando assim evidenciar os projetos de futuro feitos à época, os desejos, temores e esperanças apresentados nos jornais acerca do destino do país e de sua população. O material encontrado foi reunido em fichamentos, consistindo do trecho destacado e seu assunto, nome do jornal, edição, ano de publicação

e o *link* para a página do periódico. Posteriormente, essas informações foram agrupadas em uma planilha online no *Google Sheets*, ficando disponíveis para todos os integrantes do grupo, podendo assim ser utilizadas para pesquisa na elaboração dos materiais didáticos.

A última etapa do projeto consiste na produção dos materiais didáticos e na manutenção do *site* com os conteúdos frutos das pesquisas nos periódicos. O material buscará fazer uso das fontes históricas nas salas de aula de uma maneira crítica, integrando assim as pesquisas científicas na área de História com a Educação Básica. Será arquitetado, então, um *blog* no *site Hypotheses – Academic blogs*, o qual contará com comentários introdutórios aos temas, apresentação de trechos obtidos nos periódicos e atividades didáticas que visem problematizar o estudo, facultando sua apreensão. O conteúdo será avaliado por professoras do Ensino Básico antes de sua publicação e, se necessário, passará por adequações para que o material disponibilizado seja de qualidade e acessível a todos, ao passo que possibilita o aprimoramento da formação dos estudantes do curso de História.

As fontes e o ensino de história

A História ganhou autonomia científica, sendo fundamentada diante das ciências humanas, somente no século XIX. Desde então, alguns acreditavam no êxito da reprodução dos métodos usados nas ciências naturais para a História, acreditavam que somente através do uso de fontes oficiais escritas é que se alcançava a verdade, tudo que fosse averiguado levava à reconstrução fiel dos acontecimentos. De acordo com Le Goff (1996, p. 540) "com a escola positivista, o documento triunfa", o papel do historiador era usá-lo como prova absoluta, sua responsabilidade era "tirar dos documentos tudo o que eles contêm e em não lhes acrescentar nada do que eles não contêm" (LE GOFF, 1996, p. 106) sem interferir nem formular hipóteses.

Consequentemente, a escola incorporou a historiografia tradicional produzindo e reforçando comportamentos conservadores. Nesse pensamento, o professor ocupava a posição mais alta na hierarquia da sala de aula, detinha um saber pronto e acabado, seu conhecimento era linear e incontestável. Movimentos mais recentes contrapõem-se a essa visão: o movimento feminista, por exemplo, busca a constituição de uma pedagogia feminista, reconhece o estado de desigualdade entre meninas e meninos e, ao compartilhar saberes, valoriza tanto o saber acadêmico como o saber pessoal e o escolar, resgatando o papel da mulher.

Na historiografia, em oposição à Escola Tradicional, surge a *Escola dos Annales*, no início do século XX, criticando o modo objetivo de ver a história, apontando o caráter narrativo da história positivista e substituindo-o por uma História que destaca os problemas em detrimento do fato em si, delimitando-os, recortando-os e interpretando-os. Ela aponta a impossibilidade de alcançar a objetividade e a neutralidade na investigação das fontes, pois, mesmo inconscientemente o historiador deixa traços no seu trabalho, trabalho esse considerado interpretativo por excelência.

Por consequência, esse movimento amplia o olhar sobre o que é fonte, através da percepção de que a história pode ser feita por fontes que forneçam vestígios do passado. Oferecendo maiores possibilidades além da fonte escrita, a revolução documental surge do uso de vestígios mais abrangentes para investigar o passado, ultrapassa o oficial a outras fontes como filmes, memória oral, vasos, obras de arte, periódicos, etc. e passa a questionar o documento, ou seja, “O triunfo do documento deixou de ser o triunfo da verdade” (PEREIRA; SEFFNER, 2008, p. 116), podendo inferir sobre mais aspectos da vida social que não eram alcançados antes.

Da mesma forma como *o que* será ensinado entrou em pauta, a forma *como* se ensina também é repensada através das novas orientações historiográficas e nas mudanças requisitadas na história escolar. Porém, é preciso atentar-se que tanto a escola quanto a academia possuem singularidades próprias, por isso, é necessário percebê-las para pensar uma forma de comunicação eficaz. Nessa perspectiva, é preciso analisar o uso das fontes na história ensinada.

Mesmo com a mudança historiográfica, o ensino tradicional ainda prioriza usar as fontes de forma comprobatória e ilustrativa. Knauss (1996) aborda a necessidade de superar o uso do documento como elemento ilustrativo que confunde o texto histórico e o historiográfico. Ele propõe uma metodologia dialógica que instiga a pesquisa e a investigação do aluno, utilizando como ponto de referência os documentos a serem trabalhados em sala de aula. O papel do docente seria o de fornecer informações e conduzir os alunos à problematização; por consequência, o aluno constrói o seu objeto de conhecimento, desenvolvendo-se como sujeito, percebendo o aspecto interpretativo das fontes, além de se tornar autor ativo de valores, ideias, conceitos, discursos e textos, dialogando com os colegas e indo além do incentivo inicial orientado pelo professor. Nessa linha, Pereira e Seffner (2008, p. 127) defendem que

> O uso de fontes em sala de aula é profícuo, na medida em que apresenta às novas gerações a complexidade da construção do conhecimento histórico e tira do documento o caráter de prova, desloca o estudante da noção de verdade que utiliza no cotidiano e, sobretudo, permite abordar o relato histórico como uma interpretação.

Os autores destacam a importância de ensinar os alunos a ler os relatos através das fontes e entender as especificidades dessa leitura que destoa de outros campos como cinema, literatura, etc., ensinando a desconfiar do documento e a percebê-lo em seu tempo. Caimi (2008, p. 140) afirma que as novas orientações historiográficas e transformações pedagógicas redesenham as proposições para

o ensino, apesar de serem poucas e lentas as modificações efetivas na escola. A utilização de documentos no ensino de história está nesse contexto, seu uso em manuais e livros didáticos não é recente, o que mudou é o entendimento para qual a finalidade desse material em sala de aula.

> É imprescindível o trabalho do professor e do aluno na problematização e significação dos documentos, utilizando-os de modo a extrapolar meras funções de ilustração, motivação, informação ou prova, ainda que estas possam ter relativa importância. O desafio é, tomando os documentos como fontes, entendê-los como marcas do passado, portadores de indícios sobre situações vividas, que contêm saberes e significados que não estão dados, mas que precisam ser construídos com base em olhares, indagações e problemáticas colocadas pelo trabalho ativo e construtivo dos alunos, mediados pelo trabalho do professor. (CAIMI, 2008, p. 149)

Esse trabalho implica desafios que pouco saem do debate acadêmico e escolar para entrar nos projetos pedagógicos ou nos fazeres escolares, somente experimentado por conta da iniciativa pessoal dos professores; ainda falta avançar nesse quesito. Pereira e Seffner (2008, p. 126) apontam outro desafio pertencente à transposição do conhecimento acadêmico e do escolar para o ensino de história: a busca de um conhecimento mais "acessível", mais "atraente" ou mais "familiar" nas aulas desafia porque vai de encontro à complexidade inerente à História. Essa adaptação também é criticada por Knauss:

> É claro que ler documentos na íntegra e no original é atividade de eruditos especializados, que mesmo assim não dão conta de todos os universos. No entanto, sou um crítico das adaptações facilitadas, uma vez que o contato com o documento de época na forma mais próxima do original traz para junto do aluno a experiência da alteridade histórica. Isso significa experimentar vivenciando a historicidade dos fatos sociais — o vocabulário, o tratamento, as imagens, os recursos, o estilo, tudo isso compondo as marcas da temporalidade que qualquer conceito esvazia. (KNAUSS, 1996, p. 42)

O alerta dos autores supracitados incita a reflexão sobre o cuidado na criação de materiais didáticos baseados em fontes para o ensino de História. A elaboração de atividades, textos, dinâmicas, questionários, músicas e vídeos deve ser planejada pensando na sua complexidade e no seu contexto, tomando

cuidado para não deturpar aspectos importantes do problema estudado. No caso dos periódicos, destaque neste artigo, a atenção é dedicada desde sua estrutura física: nesse projeto o contato foi digital, com atenção em relação a periodicidade, a publicidades, a organização interna do conteúdo, caracterização dos grupos responsáveis pelo periódico, a linguagem, a público alvo e a problemática escolhida. Pensando nisso, os integrantes do projeto "1822: projetando futuros" refletem de que maneira pode ser feita a elaboração de materiais didáticos baseados em periódicos entre 1820 e 1824 com base em alguns autores, a fim de contribuir sem perder a complexidade da fonte e nem tratá-la como verdade única, afinal cada periódico tem a própria versão do processo e contém visões de futuro distintas.

Conclusão

Por meio da pesquisa e fichamento de periódicos referentes ao processo de independência do Brasil, além de leitura e análise de textos sobre o tema, o projeto "1822: projetando futuros" aproximou os resultados de pesquisas científicas em História e seu uso na Educação Básica, através da elaboração de material didático de forma acessível e de qualidade, contribuindo assim para a democratização do conhecimento histórico no contexto pandêmico, bem como para exercitar a leitura crítica de conteúdos e ideologias contidas em veículos de imprensa, o que é de suma importância na formação de cidadãos plenos de autonomia de pensamento.

Dessa maneira, é possível concluir que o projeto é uma contribuição para a formação de novos profissionais no campo da história, sejam eles bacharéis ou licenciados, os quais terão sua formação acadêmica enriquecida pela experiência com pesquisa e confecção de material didático, além de exercitarem sua capacidade de reinventarem-se frente à necessidade do ensino remoto.

Além disso, contribui para a sociedade como um todo, uma vez que possibilita a ampliação do debate público da política e a inserção de novos atores políticos, apresentando aos educandos do ensino fundamental e médio a independência enquanto processo histórico e não somente como data comemorativa.

Referências

CAIMI, Flávia Eloisa. **Fontes históricas na sala de aula:** uma possibilidade de produção de conhecimento histórico escolar? Anos 90, Porto Alegre, v. 15, n. 28, p. 129-150, dez. 2008.

KNAUSS, Paulo. Sobre a norma e o óbvio: a sala de aula como lugar de pesquisa. In: NIKITIUK, Sônia L. (org) **Repensando o Ensino de História**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 1996. p. 26-46.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória.** 4.ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1996.

NEVES, Lúcia Maria Bastos Pereira das. **Corcundas e constitucionais**: a cultura política da independência (1820−1823). Rio de Janeiro: Revan/FAPERJ, 2003.

PEREIRA, Nilton Mullet; SEFFNER, Fernando. O que pode o ensino de História? Sobre o uso de fontes na sala de aula. Anos 90, Porto Alegre, v. 15, n. 28, p. 113-128, dezembro 2008.

PIMENTA, João Paulo. **A independência do Brasil e a experiência hispano-americana (1808-1822).** São Paulo: Hucitec, 2015.

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

ZABALA, Antoni (org). **Como trabalhar os conteúdos procedimentais em aula.** Porto Alegre: ArtMed, 2007.

CAPÍTULO 6

1822: DEBATENDO PRESENTES[1]

Maria Eduarda Albuquerque Mendez
Lucas Cenir Friederich
Matheus Fonseca Meller

Resumo: Tendo como tema os debates ocorridos no contexto da independência brasileira, "1822: Debatendo Presentes" é uma derivação do projeto "1822: Projetando Futuros", coordenado por Adriano Comissoli, com a participação de alunos bolsistas e voluntários, além de professores da rede pública de ensino. Nesse sentido, busca-se instigar o debate e construir material didático a partir dos projetos de futuro apresentados nos periódicos situados nos anos de 1821, 1822 e 1823, sendo eles A Malagueta (1821-22), Sentinela da Liberdade à Beira do Mar da Praia Grande (1823) e Idade d'Ouro do Brazil (1821-22). A importância dos periódicos dá-se na instância do debate público evidenciado em suas páginas, no qual a opinião expressa nas redações confrontava-se com visões dos leitores e também de outros periódicos, evidenciando as diferentes concepções políticas sobre o processo da Independência brasileira. Enquanto fontes para acessar o passado, esses periódicos podem ser usados como ferramentas na educação básica, não só como meio para acessar debates ocorridos durante o processo da Independência, mas também para entender a presença e importância do debate público na contemporaneidade.

Palavras-chave: Periódicos; Independência; Material didático; Debate público.

1 Trabalho apoiado pelo programa FIEn e PROLICEN.

Introdução

Levando em consideração a aproximação do bicentenário da Independência e, consequentemente, a apresentação em sala de aula do contexto histórico que levou a tal acontecimento, o projeto "1822: Projetando Futuros", coordenado por Adriano Comissoli, foi pensado com o objetivo de propor materiais que auxiliem os educadores da rede básica de ensino a abordar a Independência do Brasil como um processo histórico envolto em grandes complexidades e debates, não apenas uma data a ser lembrada anualmente. "1822: Debatendo Presentes" é uma ramificação desse projeto e se propõe a analisar os debates públicos que permeavam as páginas dos periódicos da época, revelando as diferentes opiniões da população e mesmo dos redatores no tocante à separação com relação a Portugal, bem como as diferentes narrativas das equipes de redação sobre os fatos que se desenrolavam diante da opinião pública.

Para isso, foi analisada uma série de publicações do período de 1820 a 1824, perpassando por redações favoráveis e contrárias à independência do Brasil. Em seguida, realizou-se um debate entre as equipes do projeto sobre as diversas concepções e posições do uso de fontes documentais em sala de aula, considerando as particularidades dos periódicos e os cuidados que sua interpretação demanda.

Tendo em vista o exposto, em primeiro momento, o projeto será apresentado em maior profundidade, expondo os periódicos trabalhados e suas concepções. Após, será destacado o uso de fontes nas salas de aula, seus benefícios e os cuidados que se deve ter ao aplicá-los como ferramenta para o ensino. Por fim, a pauta da discussão serão propostas didáticas, com a criação de um jogo a partir do uso das fontes acima citadas.

Projetando futuros: metas e desenvolvimento

Tendo como objetivo desenvolver atividades acerca da Independência do Brasil, "1822: Debatendo Presentes" é uma das ramificações do projeto "1822: Projetando Futuros". Considerando os desafios que circundam a transposição didática de conteúdos relacionados à História, o projeto visa à criação de materiais didáticos e paradidáticos – como jogos, recursos visuais complementares, dentre várias possibilidades – a serem disponibilizados por uma plataforma *on-line*, de modo a facilitar o acesso aos educadores e alunos da educação básica no nível Fundamental II e Ensino Médio. Os materiais produzidos terão como tema principal o processo de Independência do Brasil transcorrido entre os anos de 1820 e 1824, verificado a partir de periódicos da época, que revelam os debates políticos e as diferentes posições adotadas, no que se refere à declaração da Independência. Esses periódicos podem ser acessados através da Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional.

Em razão da situação pandêmica em que o projeto foi inicialmente pensado, suas atividades se realizam através de meios inteiramente digitais, a fim de garantir a segurança de todos os envolvidos.

Para o desenvolvimento do projeto em questão, foram analisados seis periódicos, sendo eles "A Malagueta", "Revérbero: Constitucional Fluminense", "Correio Braziliense ou Armazém Literário", "Idade D'Ouro do Brazil", "Sentinela da Liberdade à Beira do Mar da Praia Grande" e "Sentinela da Liberdade na Guarita de Pernambuco", todos editados no período entre 1820-1824, atendendo às necessidades temporais do projeto. Tais materiais foram divididos entre alunos bolsistas e participantes do projeto, de acordo com o número de edições que compunham os periódicos. Após as análises, foram destacadas e transcritas passagens dos periódicos que revelassem debates públicos, entre re-

dator e cidadão ou mesmo entre redatores de jornais distintos, já que o processo de independência dividia opiniões entre a população e redatores dos periódicos, que se mostravam favoráveis ou não a tal processo, como fica evidente nas passagens de "Idade D'Ouro do Brazil" (contrário à separação Brasil-Portugal) e "A Malagueta" (a favor da independência), respectivamente:

> Sr. Hypolito, nós amamos o Brasil tanto como V. m., mas não queremos ver o Brasil perdido com fumaças de Imperio independente; nem com Quixotadas Republicanas de 1817. As circunstâncias fisícas, e moraes do Brasil exigem que elle seja unido a Portugal pelos laços constitucionaes; e aspirar a outra cousa he expor-se ao destino do cão da Fabula, que perdeo hum verdadeiro pedaço de carne, que levava na boca por hum pedaço imaginario, que se lhe figurou no espelho de hum rio. (Idade D'Ouro do Brazil, 6 de dezembro de 1822, 98° edição, p. 2)

> "A' Face do Universo notifico Portuguezes, tanto aquelles que tem lido De Pradt, como os que não o lêrão; estes para que o leião, aquelles para que o tornem a lêr; para que todos hajão de pesar em sua consciencia aquella tremenda Sentença concebida nos termos seguintes: = E tambem fica sendo evidente, que se já mais o Soberano estabelecido no Brasil se passar a Portugal, deixará atrás de si a Independencia estabelecida nas Feitorias do Rio de Janeiro = Grande Deus!." (A Malagueta, 2 de dezembro de 1821, 6° edição, p. 6)

Assim, busca-se apresentar didaticamente os discursos contidos em tais periódicos, de modo a retratar a Independência do Brasil enquanto processo histórico, e não apenas uma data a ser comemorada anualmente, inserindo atores sociais geralmente não contemplados pela historiografia que se faz presente no âmbito escolar, evidenciando que a história não se faz somente pela ação dos grandes homens. Dessa forma, os materiais didáticos a serem ofertados pelos participantes do projeto aos educadores da rede pública de ensino de Três Passos e Mato Castelhano, pretendem discorrer sobre as transformações que foram empreendidas ao longo do século XIX. Por fim, a partir das ferramentas didáticas propostas, o projeto "1822: Projetando Futuros" e suas vertentes têm como principal pilar a busca pelo desenvolvimento do senso crítico e sentimento de identidade nos estudantes a partir do contato com as fontes – os periódicos –,

já que "[...] o trabalho em sala de aula com documentos pode ser pensado nesta ótica de criar e recriar o que somos, dando sentido original para o ensino de história, em conexão com a formação da identidade dos alunos, [...]." (PEREIRA; SEFFNER, 2008, p. 116).

Debatendo a abordagem documental em sala de aula

Os documentos históricos são importantes ferramentas para o ensino de História na sala de aula, mas para isso elas devem ultrapassar os limites da mera ilustração e servir como vetores de conhecimento, onde o aluno é investigador e construtor de conhecimento, relação importante para Paulo Freire (2002, p. 21):

> Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho – a de ensinar e não a de transferir conhecimento.

Mapeando a jornada da utilização das fontes no contexto escolar, Flávia Eloísa Caímí (2008) destaca que, na Primeira República, o ensino de História estava ligado à formação de cidadão e à construção da nação; em meio a esse paradigma, as fontes eram meramente ilustrativas e não lhes cabia contexto e nem interpretação. Seu uso manteve-se majoritariamente ilustrativo durante a maior parte do Século XX. A partir da década de 1970, mudanças nas concepções de pesquisa histórica e na área do ensino da História irão afetar a forma como as fontes seriam pensadas; entre as novas proposições destacam-se o emprego de novas fontes e uma visão que destaca o papel ativo do aluno na construção do conhecimento. A partir da década de 1990, essas novas perspectivas em relação às fontes já estarão presentes nos PCNs (Ibid., p. 39-45), que darão

ênfase nas fontes como vetores de conhecimento e aos alunos como construtores dele.

> Utilizar fontes escritas no contexto da sala de aula de História na Educação Básica contribui para o desenvolvimento do pensamento histórico dos discentes, na medida em que os aproxima da época estudada, permite a compreensão de elementos contidos na fonte que possibilitam a compreensão do contexto e dos aspectos sociais que envolvem aqueles indivíduos e, por fim, dinamiza o ensino, favorecendo ainda um maior envolvimento dos alunos na aula. (FABRÍCIO; AZEVEDO; CUNHA, 2014, p. 29)

Conforme exposto acima, o uso de fontes na sala de aula proporciona vários pontos positivos; apesar disso, elas devem ser utilizadas com parcimônia. Nilton Pereira e Fernando Seffner (2008) argumentam que a abordagem de documentos no contexto escolar deve ser mais cuidadosa, fazendo algumas ressalvas para evitar as armadilhas da história positivista, como a coincidência entre relato e fato. Evocando as tendências historiográficas mais recentes, ressaltam a compreensão crítica do documento:

> A partir da perspectiva dos novos historiadores (LE GOFF, 2005) e, sobretudo, em função da contribuição de Michel Foucault (1987), o documento se torna monumento, ou seja, ele é rastro deixado pelo passado, construído intencionalmente pelos homens e pelas circunstâncias históricas das gerações anteriores. O documento não é mais a encarnação da verdade, nem mesmo pode ser considerado simplesmente "verdadeiro" ou "falso". O ofício do historiador deixa de ser o de cotejar o documento para verificar sua veracidade, e passa de ser o de marcar as condições políticas da sua produção. (PEREIRA e SEFFNER, 2008, p. 115-116)

Tomar o documento por essa perspectiva é ainda mais importante quando o documento em questão se trata de um periódico que, precisamente pelo seu caráter informativo e sua pretensa natureza "imparcial", na visão do senso comum, exige um nível de cuidado e crítica elevados:

> O pesquisador deve ter ciência de que um periódico, independente de seu perfil, está envolvido em um jogo de interesses, ora convergentes, ora conflitantes. O que está escrito nele nem sempre é um relato fidedigno, por ter por trás de sua reportagem, muitas vezes, a defesa de um posicionamento político, de um poder econômico, de uma causa social, de um alcance a

> um público alvo etc., advindos das pressões de governantes, grupos financeiros, anunciantes, leitores, grupos políticos e sociais, muitas vezes de modo dissimulado, disfarçado (por isso também o cuidado com análises que focam exclusivamente nos editoriais para conhecer o posicionamento do periódico). (LAPUENTE, 2015, p. 6)

Nesse sentido, nosso propósito de contrastar os projetos de nação e identificar as diferentes compreensões da realidade do período da Independência nos leva inevitavelmente à crítica dos documentos, haja vista as contradições entre os relatos apresentados nas entrelinhas dos periódicos. A título de exemplo, quando mostramos a linha constitucional-conservadora do Idade d'Ouro do Brazil, podemos demonstrar a construção de uma imagem deplorável sobre os independentistas, que são adjetivados de facciosos, rebeldes, inimigos da pátria, ao passo que no A Malagueta estes são glorificados como heróis.

No âmbito do debate público, esta é uma oportunidade de demonstrar aos alunos que veículos de mídia com linhas diferentes constroem relatos contraditórios e, sobretudo, que há uma separação entre o relato e o fato. Dessa maneira, cria-se um desenvolvimento crítico dos alunos para compreender a sua própria realidade.

> Na base desses objetivos, está o pressuposto de que a escola forma cidadãos, não historiadores. Forma sujeitos capazes de historicizar a própria vida e de, como consequência, promover rupturas e pôr em suas mãos os destinos da sua cidade, da comunidade, da região. O acúmulo de conceitos históricos serve para tornar os estudantes sujeitos capazes de produzir opiniões e de considerar soluções políticas para os problemas do seu tempo. (PEREIRA e SEFFNER, 2008, p. 120)

O uso prático dos documentos: uma proposta didática

Concluída a discussão sobre o uso das fontes, em nosso caso, os periódicos produzidos no contexto da Independência brasileira, cabe agora pensar em como utilizá-las no ensino de História. Uma das possibilidades pensadas foi a

produção de um jogo. Como destacam os historiadores Nilton Mullet Pereira e Marcello Paniz Giacomoni (2013, p. 19),

> Nesse ato de jogar, os estudantes estão na origem dos conceitos, pois que ali, no ato, conceitos históricos se gestam e passam a dar forma à vida, aos modos de vida, aos antigos presentes [...] Um espaço para o imprevisível. Mas um imprevisível que forma conceitos, forma uma capacidade de ler tanto realidades muitas vezes distantes no espaço e no tempo, como outras muito próximas da nossa.

Essa capacidade de compreender outras realidades, outros tempos, proporcionada pelo jogo, torna-o muito atrativo ao ensino de História.

Marcello Paniz Giacomoni (2013, p. 141-147) apresenta alguns passos para a criação de um jogo. Para melhor compreensão de nossa proposta, daremos destaque à temática e ao objetivo. A temática do jogo é a Independência, mais especificamente os projetos políticos que poderiam ter sido realizados nesse contexto; já o objetivo é a compreensão, por parte dos alunos, dessa variedade de projetos políticos e dos debates por trás desses projetos de futuro.

Uma conclusão possível de se inferir do prefácio do livro "A outra independência", de Evaldo Cabral de Mello (2004, p, 11-22), é que o rumo tomado pela independência, de formação de uma unidade política independente e que tem como centro o Rio de Janeiro, não foi um destino manifesto. Durante os debates realizados na constituinte proporcionada pela convocação das cortes portuguesas, em 1820, os deputados brasileiros puseram-se, inicialmente, favoráveis à manutenção dos vínculos com Portugal (SILVA, 2006, p. 346-347). A Revolução Pernambucana de 1817, por sua vez, expõe uma possibilidade de secessão das capitanias e formação de unidades políticas independentes a partir delas, "A República Pernambucana realizou, durante meros 74 dias, uma possibilidade de independência que fragmentava a América Portuguesa " (VILLALTA, 2003, p. 62). Esse complexo contexto aponta para pelo menos 3 diferentes

possibilidades de futuro que poderiam ter ocorrido ao Brasil no início do século XIX: a manutenção do vínculo com Portugal, a independência de capitanias e fragmentação territorial e a formação de um Estado único independente, sendo esta última o fato que ocorreu. Para obtermos nosso objetivo, de compreensão dos debates políticos e das variedades dos debates por parte dos alunos, colocaríamos o alunado como redator de jornais ficcionais, as notícias seriam as fontes recolhidas durante o projeto e a escolha dessas notícias resultariam em um dos projetos políticos. A forma final do jogo está em desenvolvimento, sendo pauta de discussão entre o coordenador e participantes do projeto, para que atenda satisfatoriamente às necessidades do ensino básico.

Considerações Finais

Na trajetória escolar é comum que os alunos sejam apresentados aos fatos Históricos de modo superficial, dando grande ênfase aos grandes nomes e datas, negligenciando muitas vezes o contexto anterior aos fatos, o que permitiria melhor compreensão do que está sendo trabalhado. Considerando tal situação, o projeto desenvolvido tem como principal pilar a produção de materiais didáticos a partir de periódicos do contexto da Independência do Brasil, de modo a aproximar os estudantes das fontes, além de apresentar sujeitos históricos esquecidos pela historiografia presente em sala de aula.

Dessa forma, os documentos são importantes ferramentas para o ensino de História, pois permitem um certo contato dos alunos com outros recortes temporais. Os jogos, por sua vez, permitem o aluno ser transportado a outra realidade e se conectar com outros espaços e tempos. A partir disso, busca-se desenvolver um jogo – a ser definido entre os colaboradores do projeto – usando os periódicos coletados, a fim de levar conhecimento de forma lúdica e facilitada aos estudantes do ensino básico, mas sem deixar de lado o rigor científico que exige o estudo e ensino da História.

Referências

A Malagueta, 2 de dezembro de 1821, ed. 6, p. 6, Hemeroteca Biblioteca Nacional (BNDigital), <http://memoria.bn.br/docreader/700517/6>. Acesso em 20 fev. 2022.

CAIMI, Flávia Eloisa. Fontes históricas na sala de aula: uma possibilidade de produção de conhecimento histórico escolar?. **Anos 90**, v. 15, n. 28, p. 113-128, 2008.

FABRÍCIO, Arthur Rodrigues; AZEVEDO, Crislane Barbosa; CUNHA, Liliane Tereza Pessoa. Fontes escritas e imagens em sala de aula de história: reflexões no âmbito da formação inicial de professores. **Revista Educação e Linguagens**, v. 3, n. 5, 2014.

GIACOMONI, Marcello Paniz. Construindo jogos para o Ensino de História. In: GIACOMONI, Marcello Paniz; PEREIRA, Nilton Mullet (org.). **Jogos e ensino de História**. 1. ed. Porto Alegre: Evangraf, 2013. cap. 6, p. 117-147.

I**dade D'Ouro do Brazil**, 6/12/1822, Salvador, ed. 96, p.2, Hemeroteca Biblioteca Nacional (BNDigital), <http://memoria.bn.br/pdf/749940/per749940_1822_00098.pdf>. Acesso em 20 fev. 2022.

MELLO , Evaldo Cabral de. **A outra independência**: O federalismo pernambucano de 1817 a 1824. São Paulo: Ed. 34, 2004, p. 11-22.

PEREIRA, Nilton Mullet; GIACOMONI, Marcello Paniz. Flertando com o Caos: os jogos no Ensino de História. In: GIACOMONI, Marcello Paniz; PEREIRA, Nilton Mullet (org.). **Jogos e ensino de História**. 1. ed. Porto Alegre: Evangraf, 2013. cap. 1, p. 9-25.

PEREIRA, Nilton Mullet; SEFFNER, Fernando. O que pode o ensino de história? Sobre o uso de fontes na sala de aula. **Anos 90**, v. 15, n. 28, p. 113-128, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** Saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo, SP: Paz e Terra, 2002. 54 p.

LAPUENTE, Rafael Saraiva. **O jornal impresso como fonte de pesquisa:** delineamentos metodológicos. 10ª Alcar, Porto Alegre, 2015.

SILVA, Luiz Geraldo Santos da. O avesso da independência: Pernambuco (1817-24). In: **A Independência Brasileira:** Novas dimensões. 1. ed. Rio de Janeiro, RJ: Editora FGV, 2006. cap. 10, p. 343-384.

VILLALTA, Luiz Carlos. Pernambuco, 1817, "encruzilhada de desencontros" do Império luso-brasileiro: Notas sobre as idéias da pátria, país e nação. **Revista USP**, São Paulo, ed. 58, p. 58-91, junho/agosto 2003. DOI https://doi.org/10.11606/issn.2316-9036.v0i58p58-91. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/33850. Acesso em: 20 fev. 2022.

CAPÍTULO 7

ORGANIZAÇÃO REMOTA DE ATIVIDADES LÚDICAS SOBRE A PRESERVAÇÃO DO MEIO AMBIENTE PARA UMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA

Indaiara Cristina Pereira Flores
Julia Bidinoto Selma
Pétrin Hoppe Tuchtenhagen
Angela Isabel Dos Santos Dullius
Angela Pellegrin Ansuj

Resumo: O programa de extensão intitulado "Desenvolvendo práticas de sustentabilidade e alimentação saudável na Educação Básica", vinculado ao Departamento de Estatística da Universidade Federal de Santa Maria, realizou uma proposta contendo seis atividades lúdicas que foram encaminhadas de maneira remota, através de e-mail, para desenvolvimento em uma escola com crianças de até quatro anos de idade, e também para envio dos materiais aos familiares. O presente artigo é um relato de experiência da confecção das ações sobre a conscientização a respeito do meio ambiente e cuidado para com ele, através da criação de materiais de fácil acesso em meio virtual, com as atividades sendo impressas ou também adaptadas, conforme a disponibilidade de recursos da escola ou da família. Além disso, consta no trabalho

a justificativa para a inclusão de uma estudante de Terapia Ocupacional na produção dos materiais. Conclui-se que a sensibilização para questões sobre a preservação do meio ambiente durante a infância, quando apresentadas de maneira lúdica e acessível, pode-se tornar um facilitador do processo de aprendizado. A manutenção de um comportamento positivo para com a natureza deve ser incentivada em ambiente escolar e doméstico, com uso dos mais diversos recursos e criatividade dos envolvidos. Além disso, o trabalho em equipe multidisciplinar possibilitou a integração de conhecimentos de áreas diferentes para a composição de atividades condizentes tanto com a temática de educação ambiental, quanto com as propostas específicas para as crianças e, nesta última, foi observada a importância da presença de uma estudante de Terapia Ocupacional.

Palavras-chave: Meio ambiente; Conscientização; Atividades lúdicas; Terapia Ocupacional.

Introdução

O meio ambiente está em constante mudança e um grande agente modificador é o ser humano, que se utiliza dos recursos naturais para a criação de condições que permitam sua sobrevivência. O descaso com a natureza, o consumo excessivo, a extração de recursos e as mudanças climáticas apontam para uma necessidade de observação atenta para a ação do homem.

Em relação ao descaso com o meio ambiente e a necessidade de atitudes conscientes, a página da equipe das Nações Unidas Brasil (2021) trouxe o relato de uma Conferência organizada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), realizada em maio do ano de 2021, que contou com a presença de mais de 80 representantes de diversos países. A Conferência citou a enorme importância da educação ambiental, por meio da apresentação da Declaração de Berlim sobre Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS), onde foram descritas políticas para a implementação da

educação ambiental como um componente curricular básico em todos os níveis de educação até o ano de 2025.

Tal movimento sinaliza a importância da reflexão sobre propostas que divulguem o conhecimento sobre o meio ambiente e o cuidado para com ele, os quais devem ser incentivados desde a infância, para que haja uma constância de práticas saudáveis e sustentáveis. A criança é sensibilizada diariamente pelas questões ambientais presentes em seu cotidiano e, conforme Saheb e Rodrigues (2016, p. 87):

> [...] as crianças nascem e vivem em um contexto integrante à natureza, desde muito cedo deparam-se com situações decorrentes da intervenção inadequada do homem com o meio ambiente, como por exemplo a instabilidade climática e a poluição industrial.

Pensando nas questões levantadas, o programa de extensão intitulado "Desenvolvendo práticas de sustentabilidade e alimentação saudável na Educação Básica", vinculado ao Departamento de Estatística da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), contemplado com duas bolsas do Fundo de Incentivo à Extensão (FIEX) no segundo semestre do ano de 2021, realizou, através do trabalho da equipe e de duas bolsistas, sendo uma estudante do Curso de Engenharia Florestal, e a outra, estudante do Curso de Terapia Ocupacional, uma proposta de atividades lúdicas que foram encaminhadas de maneira remota, através de e-mail, para o desenvolvimento em uma escola com crianças de até quatro anos de idade, e também para envio do material aos familiares. Devido à pandemia do COVID-19, as atividades foram enviadas por meio virtual e foi evitado o contato presencial, respeitando as orientações de distanciamento.

Visto que a proposta faz parte de um programa de extensão, é interessante compreender que projetos e programas de extensão são formas de conectar o meio acadêmico com a comunidade e, conforme Figueiredo et. al. (2022) ressalta-se

> [...] a concepção da extensão universitária como um agente formador de um profissional cidadão que integra saberes e fazeres da universidade e da comunidade, transformando-se em um instrumento de mudança nas instituições onde se desenvolve e principalmente na sociedade em que se aplica.

Os conhecimentos adquiridos dentro da universidade passam, assim, a "sair dos muros" e entrar em contato com a sociedade, e os conhecimentos e realidade dessa comunidade são aprendizados e experiências para os acadêmicos envolvidos correlacionarem os conteúdos teóricos e práticos laboratoriais com a prática profissional.

Um dos cursos envolvidos no programa de extensão citado é o de Graduação em Terapia Ocupacional, pertencente ao Departamento de Terapia Ocupacional do Centro de Ciências da Saúde da UFSM, sendo representado por uma estudante de nível de graduação. Fazendo parte da equipe, há também uma terapeuta ocupacional, mestranda em Gerontologia na UFSM, que atua como co-orientadora do programa. A Terapia Ocupacional é uma profissão de nível superior que se utiliza da atividade humana para desenvolvimento de projetos terapêuticos singulares, atuando desde a prevenção até o tratamento de indivíduos com alterações "cognitivas, afetivas, perceptivas e psico-motoras, decorrentes ou não de distúrbios genéticos, traumáticos e/ou de doenças adquiridas" (COFFITO, [S.d]).

Ainda sobre a profissão, o COFFITO (2019) publicou a resolução de nº 500, de 26 de dezembro de 2018, onde foi reconhecida a especialidade de Terapia Ocupacional no Contexto Escolar e, por meio da resolução, aponta a atuação do profissional em todas as etapas e níveis de ensino, identificando as demandas para que os estudantes consigam realizar suas ocupações, atuando com as áreas de desempenho ocupacional tais como lazer, educação, brincar e participação social, tendo sua atuação prevista em locais como escolas regula-

res, escolas especiais, domicílio e centros sociais. Esse reconhecimento coloca em evidência a importância da participação de acadêmicos de Terapia Ocupacional em projetos que envolvam a comunidade escolar.

Objetivos

Conforme supracitado, o presente artigo tem por objetivo geral descrever as ações realizadas para a organização de atividades em documento digital sobre a preservação do meio ambiente, para posterior disponibilização aos professores de uma escola de educação básica. Sendo assim, tem-se como objetivos específicos: exemplificar o processo de criação do conteúdo; descrever as atividades propostas e suas finalidades; relatar o processo de disponibilização das atividades para os professores da escola; e apresentar a importância da presença de uma graduanda em Terapia Ocupacional na confecção das propostas.

Metodologia

Como aspecto metodológico, tem-se o uso do relato de experiência sobre a construção de atividades em documento digital para envio a uma escola com crianças de até quatro anos de idade, onde cada bolsista realizou, com uso de seus computadores e internet em seus domicílios, uma pesquisa sobre preservação do meio ambiente e também consultas em referenciais teóricos sobre a infância, principalmente nos conteúdos curriculares do curso de Terapia Ocupacional da UFSM. Foram criados dois documentos com as mesmas atividades, sendo um em arquivo contendo somente texto e as imagens em preto e branco para facilitar a impressão, e outro em formato de cartilha, através do uso da plataforma de *design* gráfico *Canva*.

Desenvolvimento

Para a construção das atividades, as bolsistas utilizaram como elemento principal a árvore, onde foi desenvolvido um vídeo, de título "A árvore sem folhas", e seis atividades descritas em um arquivo com informações sobre os recursos necessários para a realização de cada uma, a metodologia de desenvolvimento das propostas, com informações que tratavam sobre a maneira com a qual os professores ou pais/cuidadores poderiam organizar a ação partindo do que a equipe formulou, e também a finalidade das propostas, na qual foram expressos os objetivos da realização da tarefa, além de anexos para impressão.

Como embasamento teórico, a estudante de Terapia Ocupacional trouxe suas experiências e estudos sobre a infância, sendo esta temática um componente curricular do curso. A Terapia Ocupacional na infância é centrada em práticas que envolvam o brincar e o brinquedo como "recurso no processo terapêutico ocupacional em que a intervenção profissional específica estimula o indivíduo a adotar estratégias para superar demandas do cotidiano" (CARVALHO e SCATOLINI, 2016, p. 41). Para a elaboração dos materiais, levou-se em consideração que todas as propostas tivessem um formato de brincadeira, e que pudessem ser moldadas livremente pelos adultos envolvidos e pelos interesses das crianças.

A primeira atividade proposta foi a visualização do vídeo e, na sequência, uma roda de conversa com os alunos sobre o que foi observado e como se sentiram. A intenção com tal atividade era estimular a troca entre os envolvidos com uma conversa sobre a proteção do meio ambiente, permitindo um espaço onde fosse possível que os alunos relatassem seus sentimentos e interesses, reforçando a importância da atividade lúdica. Kishimoto (1996) traz que a atividade

lúdica apresenta consigo aspectos que se relacionam de alguma forma com a realidade, e esses, partindo de uma linguagem comum à própria criança, podem intermediar a relação da criança em contato com o mundo externo. Logo, a atividade proposta não desejou realizar reflexões profundas sobre o vídeo, e sim disponibilizar um conteúdo para que cada criança, por meio de sua expressão individual e relações sociais, pudesse interagir e se relacionar com o meio ambiente e com o cuidado para com ele.

Dando sequência, a segunda proposta deu-se como uma atividade de colorir uma árvore e, nesta, têm-se como recursos recomendados uma folha de papel com o desenho impresso, ou também a possibilidade de desenhar uma árvore na folha, para que, assim, com uso de lápis de cor, giz de cera ou tinta guache, os alunos pudessem se expressar por meio da criatividade e no uso das cores e formas de pintar aquele desenho. Também foram sinalizadas como finalidade as experiências sensoriais dos diferentes materiais envolvidos, como o uso do tato no manuseio das folhas, a visão na efetivação da atividade proposta e a audição por meio do contato com as folhas e os sons presentes, considerando a importância da estimulação sensorial para o desenvolvimento infantil.

Em relação à estimulação sensorial, na maioria das atividades formuladas houve a sinalização, no material do quesito “finalidade”, dos componentes sensoriais em destaque envolvidos. Em uma perspectiva terapêutica, ao observar crianças com deficiências sensoriais, o terapeuta ocupacional é o profissional que, partindo de uma formação específica em Integração Sensorial (IS), pode realizar intervenções a fim de auxiliar no desenvolvimento sensorial da criança. Segundo Ayres (2005, p.5, tradução nossa), “Integração Sensorial é a organização de sensações para uso. Nossos sentidos nos dão informações sobre as condições físicas do nosso corpo e do ambiente ao nosso redor”. Ao observar

questões sensoriais no cotidiano escolar, os profissionais poderão sinalizar para a família um olhar atento, quando necessário, para o desenvolvimento sensorial da criança.

Seguindo com uma intenção semelhante à da segunda proposta, envolvendo a criatividade e a exploração sensorial, a terceira foi estruturada para desenhar ou recortar e colar folhas e corações para enfeitar os galhos de uma árvore. Aqui, percebe-se também a importância da estimulação da coordenação motora e, segundo Kiphard e Schilling, citado por Lopes et al. (2003), tem-se como coordenação:

> a interação harmoniosa e econômica do sistema musculoesquelético, do sistema nervoso e do sistema sensorial com o fim de produzir ações motoras precisas e equilibradas, e reações rápidas adaptadas a situações que exigem uma adequada medida de força que determina a amplitude e velocidade do movimento; uma adequada seleção dos músculos que influenciam a condução e orientação do movimento.

Os estímulos idealizados pelas autoras são propostas simples, mas que possibilitam meios de encorajar o desenvolvimento de habilidades das crianças.

Os materiais indicados foram uma folha de papel com o desenho impresso dos galhos de uma árvore (disponibilizado também à escola como anexo), ou ainda a possibilidade de se desenhar galhos de árvore em um papel, para que com este papel os alunos utilizassem lápis de cor, giz de cera ou tinta guache, ou, também, cola e folhas de papel recortadas em formato de folhas de árvores ou de coração. Para além da proposta sensorial e criativa, propôs-se uma reflexão sobre o que pode compor uma árvore, além de galhos e folhas, e incentivar o desenho desses elementos.

A quarta proposta, intitulada “minha mão é uma árvore”, foi estruturada para que as crianças pudessem pintar suas mãos com tinta, dispondo-as acima

de um tronco de árvore impresso ou desenhado, fazendo com que as mãos se tornassem a copa. Os recursos imaginados pela equipe para o desenvolvimento da atividade consistiam em uma folha de papel com o desenho do tronco e o uso de tinta guache, sinalizando também a disponibilidade de um pano, água e sabão para a limpeza das mãos das crianças. Nesta proposta, além de explorar as experiências sensoriais, a atividade dá-se por finalizada somente após a lavagem das mãos, pois este processo deve ser observado e dialogado com os alunos para a compreensão da importância da higiene.

Na quinta atividade, de nome "um passeio com um toque de mágica", foi sugerido um passeio em ambiente aberto para observar a natureza, com uma conversa sobre o que é possível observar naquele espaço, bem como coletar folhas caídas das árvores para criar uma atividade lúdica com elas. Pelo advento da pandemia do COVID-19, foi sinalizada a importância de respeitar as medidas de prevenção do vírus para a realização da proposta. A presente proposta estimula o lúdico, a criatividade e a estimulação sensorial através de diálogos entre os professores ou pais/cuidadores sobre as folhas encontradas no caminho, seu formato, cor, textura, suposições de qual árvore a folha encontrada caiu e demais questionamentos e conversas que possam surgir neste momento. Além disso,

> [...] as questões ambientais devem primeiramente ser significativas para as crianças, e em se tratando de Educação Infantil, devem partir da observação do ambiente no qual estão inseridos, que conhecem e com que portanto possuem uma relação afetiva. (SAHEB e RODRIGUES, 2016, p. 87)

Como última proposta, foi sugerida a atividade de estimulação sensorial com recursos naturais como folhas, galhos, raízes, e no material de apoio foram disponibilizadas algumas perguntas para iniciar o diálogo sobre as observações dos itens coletados, como a cor, a textura e o odor dos elementos. Na sequência, foi disponibilizada ao leitor uma imagem contendo a capa do material enviado à escola e a primeira atividade proposta (Figura 1).

Figura 1 – Imagem da cartilha de atividades

Fonte: As autoras (2021).

Por meio do término da confecção do material, as bolsistas realizaram o envio dele para uma escola de educação básica através de serviço gratuito de *webmail* (*e-mail)*, contendo um arquivo em formato de processador de texto *word*, apenas com os dados escritos e em letras pretas, para facilitar a impressão do material, e também um arquivo onde foi realizada uma arte gráfica, produzida partindo da plataforma de *design* gráfico *Canva*. Em ambos os materiais foram disponibilizados os anexos (os mesmos desenhos para as propostas de atividades), mas que foram criados como uma opção, pois os pais/cuidadores e professores também foram orientados a realizar os desenhos a punho, em caso de dificuldade de acesso à impressão.

Após o envio das atividades e o recebimento pela escola, houve a execução destas pelos professores com os alunos. Segundo as informações coletadas

com uma professora da instituição, algumas atividades foram realizadas, sendo elas adaptadas pelas profissionais conforme a necessidade, com exibição do vídeo para as turmas. Também houve oportunidade de recontar a história de outras formas; além disso, foram realizadas as propostas de colorir uma árvore e "minha mão é uma árvore". Além das propostas, os alunos adotaram uma árvore na escola para enfeitar com corações e folhas e realizar o cuidado desta, sendo possível visualizá-la na Figura 2.

Figura 2 – Árvore adotada na escola

Fonte: As autoras (2021).

Todas as propostas desenvolvidas tiveram uma atenção especial para a realidade da escola e dos familiares, estruturadas para se adaptarem às diferentes condições econômicas e de disponibilidade de materiais, de modo que causassem, não somente nas crianças, mas também nos adultos envolvidos, reflexões acerca do cuidado com o meio ambiente e da preservação deste. A meta da Terapia Ocupacional no espaço escolar, segundo Rocha (2007, p. 125),

> [..] é o fortalecimento da potência de pensar e agir dos sujeitos envolvidos, facilitar a construção de soluções para os impasses a partir do próprio grupo, redirecionando e alocando recursos tecnológicos, sociais e políticos dos equipamentos da comunidade.

Logo, neste programa de extensão, a percepção do cuidado singular à comunidade na construção das propostas deu-se por meio do aprendizado obtido em Terapia Ocupacional, que relaciona os contextos sociais, econômicos, culturais e afetivos dos sujeitos em todos os componentes curriculares da formação de graduação e na prática profissional, e compreende o ser ocupacional plural e a importância do trabalho coletivo e participação social.

Mesmo que as propostas fossem centradas nas crianças e em seu desenvolvimento, há em todas elas a solicitação para que fossem realizadas em conjunto com os adultos, sendo uma forma de provocar a reflexão do grupo social envolvido, desejando incentivar a manutenção de hábitos positivos com o meio ambiente e a preservação ambiental.

Considerações Finais

A educação ambiental e o aprendizado sobre a preservação do meio ambiente deve ser um processo constante na vida dos sujeitos. Por meio das atividades propostas pela equipe do projeto, a sensibilização para questões sobre a preservação do meio ambiente durante a infância foi materializada no uso das atividades propostas pelos profissionais da escola de educação básica. Apesar do distanciamento físico das integrantes do projeto para com a escola, devido à limitação das atividades práticas imposta pela situação pandêmica do COVID-19, foi possível perceber, por meio da troca de e-mails, que o trabalho foi compreendido, executado e transformado para adaptar-se aos interesses e realidades daquela comunidade.

No ponto de vista de uma estudante de Terapia Ocupacional, poder fazer parte de uma equipe interdisciplinar neste formato significou representar uma profissão e campo de conhecimento que trabalha com a saúde, com a educação e com o social, trazendo para o grupo como esses contextos se relacionam e não podem ser dissociados na construção das propostas, observando então a integralidade e a pluralidade dos sujeitos. Além disso, o desenvolvimento de propostas para a educação básica manifestou-se como uma oportunidade para explorar o potencial da profissão de Terapia Ocupacional no contexto escolar, visto que esta é uma especialidade de atuação reconhecida.

De um modo geral, para as integrantes do projeto e idealizadoras das atividades, a oportunidade do trabalho em equipe na construção de propostas sensíveis à temática de preservação do meio ambiente possibilitou ampliar os conhecimentos, conhecer a área de formação das colegas e correlacionar o aprendizado acadêmico de cursos diferentes em um mesmo espaço de intervenção, evidenciando, por meio da troca de saberes, a importância da interdisciplinaridade.

Referências

AYRES, A. Jean. **Sensory integration and the child.** Los Angeles: Western Psychological Services, 25 ed.., 2005.

CARVALHO, Andréa Fabíola Costa Tinoco; SCATOLINI, Helena Maria Nica. Terapia Ocupacional na Brinquedoteca. In: _____. (Org.). **Brinquedoteca e Terapia Ocupacional:** ações interdisciplinares. RJ: Rubio, 2016. p. 41-53.

CONSELHO FEDERAL DE FISIOTERAPIA E TERAPIA OCUPACIONAL (COFFITO). **RESOLUÇÃO Nº 500, DE 26 DE DEZEMBRO DE 2018** – Reconhece e disciplina a especialidade de Terapia Ocupacional no Contexto Escolar, define as áreas de atuação e as competências do terapeuta ocupacional especialista em Contexto Escolar e dá outras providências. Disponível em: https://www.coffito.gov.br/nsite/?p=10488. Acesso em: 21 fev. 2022.

CONSELHO FEDERAL DE FISIOTERAPIA E TERAPIA OCUPACIONAL (COFFITO). **Terapia Ocupacional. Definição.** [S.d.] Disponível em: https://www.coffito.gov.br/nsite/?page_id=3382. Acesso em: 21 fev. 2022.

FIGUEIREDO, Mirela de Oliveira *et al*. A atividade de extensão na terapia ocupacional: revisão de escopo na literatura nacional. **Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional,** v. 30, e2908, 2022. Disponível em: https://www.scielo.br/j/cadbto/a/ktCB54jmZ4WWJkgBq5HqH6J/?lang=pt. Acesso em: 22 fev. 2022.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O jogo e a educação infantil. In: _____. (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 1996. p.13-43.

LOPES, Vítor Pires; MAIA, J. A.; SILVA, R. G. et al. Estudo do nível de desenvolvimento da coordenação motora da população escolar (6 a 10 anos de idade) da Região Autónoma dos Açores. **Revista Portuguesa de Ciências do Desporto**, v. 3, n. 1, 2003, p.47-60. Disponível em: <http://www.fade.up.pt/rpcd/_arquivo/artigos_soltos/vol.3_nr.1/1.5.investigacao.pdf>. Acesso em: 06 fev. 2022.

NAÇÕES UNIDAS BRASIL. **UNESCO transforma educação ambiental em componente curricular básico até 2025.** BRASIL: Nações Unidas, 2021. Disponível em: https://brasil.un.org/pt-br/127471-unesco-transforma-educacao-ambiental-em-componente-curricular-basico-ate-2025. Acesso em: 21 fev. 2022.

ROCHA, Eucenir Fredini. A Terapia Ocupacional e as ações na educação: aprofundando interfaces. **Revista de Terapia Ocupacional da Universidade de São Paulo**, v. 18, n. 3, p. 122-127, set/dez 2007. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/rto/article/view/14015. Acesso em: 24 fev. 2022.

SAHEB, Daniele; RODRIGUES, Daniela Gureski. A educação ambiental na educação infantil: limites e possibilidades. **Cadernos de Pesquisa.** São Luís, v. 23, n. 1, p. 81-94, jan./abr. 2016. Disponível em: http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/3927/2551. Acesso em: 21 fev. 2022.

CAPÍTULO 8

SEIS MINUTOS DE GEOGRAFIA: APRESENTAÇÃO DE TEMÁTICAS EMERGENTES A PARTIR DE *"AUDIOAULAS"*

Josiane Oliveira de Campos
Amanda Alves Mathias
Ana Clarice Soares Hanauer
Lisane Regina Vidal Conceição
Eduardo Schiavone Cardoso

Resumo: A Geografia, disciplina curricular em diversos países, é uma ciência que propõe o diálogo entre conteúdos teóricos e sua execução prática (a partir de trabalhos de campo e utilização de materiais pedagógicos, como mapas). Com a necessidade de isolamento/distanciamento social devido à pandemia da *Covid-19*, as metodologias foram reinventadas para garantir a continuidade dos dias letivos e a apresentação do conteúdo programático de cada faixa etária. Na perspectiva de colaborar com os educadores, surge o Projeto "Geografia em graus, minutos e segundos", apoiado pelo Programa de Licenciaturas (PROLICEN) da Universidade Federal de Santa Maria, nos anos de 2020 e 2021. O projeto teve por objetivo produzir *audioaulas*, que variam de três a seis minutos, referentes aos conteúdos da ciência geográfica. Os temas são escolhidos conjuntamente com professoras preceptoras, atuantes nas Redes de Ensino Municipal (Santa Maria/RS) e Estadual do Rio Grande do Sul, que posteriormente utilizam o material com os educandos e fornecem um *feedback*. Ao

final do primeiro ano (2020), foram produzidas dez *audioaulas*, sendo essa quantidade duplicada até o encerramento do final do projeto, em de janeiro de 2022. Com as limitações da pandemia, a abordagem das aulas a partir de gravações entusiasmou os educandos, pois os áudios são frequentemente utilizados em aplicativos da atualidade (*WhatsApp*, por exemplo), além de não consumirem grande quantidade de internet, já que, para muitos, o acesso é limitado.

Palavras-chave: Metodologias Contemporâneas; Ensino Remoto; Covid-19; *Audioaulas*.

Introdução

Em 2020, a sociedade foi impactada por uma pandemia mundial do vírus *SARS-CoV-2*. Trata-se de um vírus que teve seus primeiros casos na China, em novembro de 2019, mas que, por sua alta capacidade de contaminação, se espalhou facilmente por países do mundo inteiro, ficando sua doença relacionada popularmente conhecida por Covid-19.

Esse vírus ocasiona uma doença semelhante aos resfriados e gripes, mas, obviamente, significativamente mais graves, podendo vir a provocar uma síndrome respiratória em pelo menos 20% dos infectados, segundo informativos da Organização Mundial da Saúde (OMS), amplamente divulgados em mídias digitais.

No dia 26 de fevereiro de 2020, foi registrado o primeiro caso da covid-19 no Brasil, no estado de São Paulo, impactando, a partir daquela data, em diversos setores da sociedade, acarretando em aumento do desemprego, dos preços de consumo e sobrevivência neste país emergente.

Na intenção de controlar a disseminação do vírus e, por consequência, o número de casos que poderiam colapsar o sistema de saúde, a OMS recomendou que fossem adotadas medidas isolamento social máximo, deixando apenas

serviços essenciais em funcionamento. Essa recomendação foi seguida pelo Ministério da Saúde no Brasil.

Devido à necessidade de isolamento e distanciamento social, as escolas da rede pública tiveram que suspender as aulas presenciais, passando a adotar como estratégia o sistema remoto. Assim, os educadores foram desafiados a ressignificar suas metodologias de ensino, dado o contexto nacional e mundial que apontava que "educação a distância" era o único método seguro durante a pandemia.

No Rio Grande do Sul, as aulas remotas na Rede Estadual foram iniciadas no dia 1º junho de 2020, utilizando como forma primordial de comunicação a plataforma *Google ClassRoom*[1], já que a grande maioria das escolas não possui ferramentas e estruturas digitais próprias.

No entanto, por tratar-se de uma modalidade que foge do que educandos estão habituados, houve diversos empecilhos, desde a referida data até o dia de regresso ao presencial (08/11/2021). Para cada dificuldade que um aluno apresentava, era necessário que o educador se readaptasse e buscasse soluções, visando contemplar todos os discentes.

Nesse sentindo, não era possível adotar apenas uma metodologia para todos os educandos, devido às diferenças sociais que existem dentro de uma mesma turma. Assim, os professores necessitavam frequentemente pensar em estratégias para o recurso didático, adequando o uso do aplicativo *WhatsApp* como meio de comunicação entre professor-aluno.

Buscando maneiras de tornar o ensino (e aqui refere-se à Geografia) mais atrativo, surge a possibilidade de utilizar áudios como uma ferramenta educati-

1 *Google Classroom*: Plataforma digital que permite a criação de turmas (onde o educador inclui o e-mail de todos os discentes de cada série/ano), podendo, assim, realizar trocas de recados, envio e recebimento de tarefas.

va que caminhe junto com outros materiais didáticos. O áudio é uma ferramenta mais compacta que vídeo, por exemplo, e pode ser facilmente repassado por meio dos aplicativos que são utilizados cotidianamente pelos discentes.

Nesse sentido, o presente trabalho teve por objetivo principal a elaboração e confecção de materiais didáticos para o Ensino Fundamental de Geografia, com a finalidade de dar suporte de ensino aos estudantes que não possuem acesso à internet ilimitada. Especificamente, pautou-se em: desenvolver materiais de áudio vinculados à disciplina de Geografia do Ensino Fundamental; validar estes materiais junto ao professor curador do projeto; e disponibilizar o material produzido para os professores das redes públicas.

Metodologicamente, por tratar-se de uma pesquisa que teve por objetivo a produção de recursos voltados às geotecnologias (considerando que o áudio para celulares é uma ferramenta contemporânea), pode-se dizer que o trabalho é do tipo pesquisa tecnológica, baseada em uma abordagem do método qualitativo-exploratório.

Esse método é definido por Franco e Dantas (2017, p. 14846) como um método capaz de "proporcionar familiaridade com o campo de estudo [...] podendo ser aplicado em estudos iniciais para se obter uma visão geral acerca de determinados fatos", indo ao encontro do presente trabalho, já que ele é o resultado de uma pesquisa inicial sobre as temáticas, mas que participa de uma proposta maior quando utilizado posteriormente por professoras na escola.

Relato de experiência

este artigo apresenta um recorte do desenvolvimento do projeto "Materiais didáticos para o ensino remoto de geografia no ensino fundamental – Edição 2021 – geografia em graus, minutos e segundos", registrado no portal da

Universidade Federal de Santa Maria, sob número 056374 e financiado com apoio do Programa de Licenciaturas (Prolicen). O supracitado projeto iniciou no ano de 2020 e perdurou até o dia 31 de janeiro de 2022; contudo, o presente trabalho se pauta apenas nas discussões dos anos de 2021 e 2022.

As atividades de trabalho foram divididas em duas etapas: a primeira, de realização do trabalho de pesquisa e organização textual, e a segunda, de elaboração de materiais (*audioaulas*). Tais sucederam da seguinte maneira:

• Primeira etapa:

Inicialmente foi realizada uma reunião de apresentação de todos os integrantes da equipe do projeto no ano de 2021 (orientador, professores regentes das escolas da rede de ensino básico e duas bolsistas). Foram acertadas quais temáticas seriam discutidas nas *audioaulas*, considerando a necessidade das professoras regentes, já que era um projeto guiado pela Base Nacional Comum Curricular - BNCC, para os anos em que se propõe atender, bem como com o Currículo Emergencial da Rede Municipal de Santa Maria (RS). Ainda nesta reunião, o professor-orientador disponibilizou as vinhetas que deveriam ser inclusas nos áudios, gravadas no ambiente de rádio da UFSM.

Cabe ainda dizer que, no momento inicial, ficou acordado que, além do amparo legal das diretrizes de ensino, as bolsistas poderiam recorrer e contar com apoio bibliográfico de pesquisadores de área de geografia e educação, tanto para as bases metodológicas, quanto para o entendimento do ensino de geografia na elaboração do material.

Após a reunião, foi elaborada uma proposta de texto sobre a temática a ser abordada (metodologia que se seguiu para os dez roteiros elaborados), e que, depois de passar pela avaliação do professor curador do projeto em discussão com as duas discentes-bolsistas, era enviado para as professoras regentes que o aprovavam.

• Segunda etapa:

Dado o processo de finalização textual, iniciava-se a elaboração do produto final (as *audioaulas*). As bolsistas tinham autonomia para gravar e editar o material. A gravação do texto era feita de maneira simples, utilizando o gravador do aparelho celular; no entanto, após a gravação, cada uma optava por um método de edição a saber: 1) Utilizava o *software* livre *Audacity* como recurso para inserir os áudios, editá-los (diminuir ruído, cortar erros de gravação e afins) e gerar o produto final; 2) utilizava aplicativos *on-line*, que não necessitavam do *download* de *softwares* no computador, sendo eles: a) Áudio *Trimmer* para cortar e tratar os áudios; b) *Files Merge* para unir o áudio final junto às vinhetas iniciais e finais, todos no formato mp3; e c) *Small mp3*, recurso para compactar e reduzir o tamanho do arquivo final, já que a proposta visava utilizar pouca internet do público-alvo (os discentes do ensino fundamental).

O trabalho de edição levava um tempo semelhante de cerca de 2h30min para cada *audioaula,* que variava de quatro a seis minutos de duração. Após a produção final, eram agendadas reuniões com o professor curador, que escutava o material, solicitava alterações e/ou aprovava, para que só então fosse enviado o material concluído às professoras regentes (por meio de um grupo de *WhatsApp*), para que elas pudessem utilizá-lo em suas respectivas turmas de ensino fundamental.

A partir de cada *audioaula* entregue (conforme iriam finalizando cada temática), as educadoras conseguiam utilizá-las de diversas maneiras, tanto para inserir um novo conteúdo, completar um que já estava sendo abordado ou reforçar temáticas pertinentes ao que tange o ensino de geografia escolar (como, por exemplo, o elemento básico de um mapa: a escala, que é um conteúdo que gera bastante dúvidas aos discentes). As educadoras ainda enviavam os materiais para demais professores das escolas em que atuam e/ou conhecidos que trabalharam durante o período pandêmico.

As professoras forneciam um *feedback*, tanto em reuniões da equipe ou por meio de mensagens. Esse retorno demonstrou-se bastante promissor e importante para melhorias no material final, colaborando significativamente em estratégias de escrita e fala.

Contudo, com o retorno das aulas presenciais no dia 08 de novembro de 2021 em todo o estado do Rio Grande do Sul, surgiu a possibilidade de averiguar presencialmente a eficácia do material elaborado, em duas escolas nas quais as professoras regentes atuam.

Para tanto, no dia 25 de novembro de 2021, na parte da manhã, foi realizada uma visita a uma turma da Escola Estadual Nova Santa Marta, no município de Santa Maria/RS. Neste momento, foi apresentada uma das *audioaulas* e questionada a interpretação dos alunos a partir da escuta. Além disso, também foi conversado sobre o próprio bairro Santa Marta (um dos 41 bairros do distrito sede do município) e sobre qual a percepção deles sobre o território. Essa conversa sobre o bairro visava à elaboração de uma *audioaula* sobre aquele lugar, com a participação dos educandos; no entanto, dado que o ano letivo estava por encerrar, a proposta não saiu do papel.

Já no dia 30 de novembro de 2021, também na parte da manhã, foi realizada uma atividade na Escola Municipal de Ensino Fundamental Vicente Farencena, no bairro Camobi, também no município de Santa Maria/RS. Neste dia foram visitadas duas turmas de 9º ano, e foi apresentada uma *audioaula* sobre a regionalização do Brasil, junto a *slides*. Após esse procedimento, foi conversado com os alunos sobre a regionalização do bairro Camobi e, posteriormente, uma das turmas foi convidada a redigir um texto que se tornou um roteiro para o projeto.

Para redigir o material, os alunos foram divididos em quatro grupos, sendo cada coletivo responsável por elaborar um parágrafo referente a um eixo do

bairro (história, infraestrutura, lazer e economia). Com os parágrafos finalizados, as bolsistas do projeto se incumbiram de fornecer coesão entre eles, resultando no roteiro final. No dia seguinte, as bolsistas retornaram às dependências da escola e gravaram junto dos alunos a *audioaula*, sendo evidenciado o nome dos educandos no final da gravação.

Contextualização teórica

De acordo com Behar (2020, *sem paginação*) o ensino remoto pode ser conceituado como

> "uma modalidade de ensino que pressupõe o distanciamento geográfico de professores e alunos e foi adotada de forma temporária nos diferentes níveis de ensino por instituições educacionais do mundo inteiro".

No entanto, desde que o ensino remoto foi implementado por conta da pandemia de covid-19, há uma discussão do que se trabalhar (atividades, tarefas e afins) durante as aulas, e se o ensino *online* se encaixa em uma nova modalidade de ensino para a educação básica (já que é uma metodologia recorrente no ensino superior a distância).

Com a necessidade de isolamento social, o ensino remoto surge como uma forma de manter as atividades letivas durante o momento de pandêmico, em que houve uma emergência de reconfigurar as atividades sociais, a fim de manter o distanciamento. Ainda conforme Behar (2020, *sem paginação*), essa modalidade de ensino é considerada remota porque, repentinamente, os professores e os alunos estão impedidos, por meio de decreto estadual e nacional, de frequentarem as instituições educacionais, afetando diretamente o planejamento pedagógico do ano letivo de 2020, que teve que ser reinventado.

Na visão de Moreira e Schlemmer (2020, p. 08), o modelo de educação que é intitulado de aula remota pode ser definido como "uma modalidade

de ensino ou aula que pressupõe o distanciamento geográfico de professores e estudantes [...]", uma vez que busca suprir a emergência de falta de aulas presenciais, atendendo à necessidade do aluno, a fim de que se possa estudar e se manter ativo, mesmo estando o professor e o aluno distantes do educandário.

Pautados em novas estratégias, os professores reinventaram suas metodologias de aula, adaptando-as ao contexto do ensino remoto, verificando-se que

> "[...] diante desses novos tempos, precisou-se aprender a extrair o sentido da informação, mais do que retê-la; além disso, necessita-se enfatizar a criatividade, o pensamento crítico, a comunicação e a colaboração, ou seja, aprender a se reinventar diante dos desafios" (OLIVEIRA et al, 2020, p.8)

Um empecilho nisso foi que muitos professores se viram confrontados com a nova realidade no âmbito educacional, visto que ela insere, indispensavelmente, as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs). Desta forma, Pimenta (1999, p. 26) afirma que "os profissionais da educação, em contato com os saberes sobre a educação e sobre a pedagogia, podem encontrar instrumentos para se interrogarem e alimentarem suas práticas, confrontando-os". O que se verifica como verdade, já que, para dar continuidade ao ensino, foi necessário se apropriar de novas ferramentas a fim de testar a acessibilidade com os alunos.

Nesta perspectiva, defende-se o áudio (mp3) como recurso de forte potencial para servir como material didático. Segundo Franco (2008), o recurso atua como facilitador em que professores e alunos, com interesse em produzir conteúdo específico para educação, podem divulgar seu material, fazendo disso um recurso educacional aberto, no qual os áudios gravados são ouvidos em qualquer lugar, a qualquer momento, tornando-se um diferencial para as aulas tradicionais, não só como um transmissor de informações, mas também como possibilidade de construir conhecimento, da mesma forma que abre espaço para uma tecnologia inclusiva.

Desta forma, o áudio foi ótimo recurso didático durante o período pandêmico e continuou sendo, mesmo com o retorno presencial, que já havia se adaptado aos instrumentos utilizados durante a pandemia. O processo educacional modificou-se de forma abrupta desde 2020 até 2022 e, conforme Soares (2021, p. 252), é preciso verificar o retorno das aulas como (e no) novo normal, devendo-se refletir que "nada será como antes".

Baseado nessas premissas, por fim, é preciso mencionar que a necessidade de se contar com diferentes metodologias e materiais didáticos, para diminuir o distanciamento e as lacunas que o isolamento provocou no processo de aprendizagem, abre margem para se pensar nas dificuldades enfrentadas pelo ensino, especialmente ao tange o conhecimento geográfico.

Entendendo a importância da alfabetização em Geografia para compreensão do espaço geográfico e dos diferentes processos históricos vividos, Santos (2006) reforça a importância da disciplina na educação básica como uma oportunidade de analisar as relações entre o humano e o meio em que vive e, consequentemente, os efeitos da relação.

Assim, podemos verificar que o ensino de geografia é tão importante que nos aparata de fundamentos que auxiliam o educando a compreender o processo de dinamização do espaço e os períodos turbulentos que acontecem na história do planeta.

Outro ponto importante que se apresenta nesse projeto é a produção horizontal entre universidade e escola receptora dos produtos finais. Scheid, Soares e Flores (2009, p. 64) afirmam que essa relação entre universidade e escola básica deve ser vista como crucial para o aprimoramento da educação científica escolar. E mais: as autoras (2009, p. 65) ainda mencionam que, além de contribuir para o fomento da educação básica, esta relação de cooperação também auxilia na prática da formação inicial dos licenciandos das ciências naturais,

conforme se verifica no presente trabalho, já que ambas as bolsistas eram graduandas de licenciatura em geografia no decorrer do projeto (atualmente, em março de 2022, ambas já licenciadas em geografia).

Resultados e discussões

Para elaborar materiais didáticos é necessário diálogo, entender o público-alvo, pensar, estrategiar e só então produzir. A atividade se torna ainda mais desafiadora quando se pensa em materiais de áudio, uma vez que não se tem o visual como referência, por isso é importante criar uma metodologia de texto que estimule a imaginação dos educandos.

De toda forma, ao final deste recorte de projeto foram realizadas 10 *audioaulas*, a saber: 1) Escala cartográfica; 2) Regionalização do Brasil; 3) Continente Africano; 4) Continente Asiático; 5) Continente Europeu; 6) Continente Antártida; 7) Continente da Oceania; 8) Município de Santa Maria/RS; 9) Bairro Camobi, Santa Maria/RS; e 10) Refugiados. E, a partir dos *feedbacks* recebidos, acredita-se que o projeto atingiu seu objetivo inicial.

No que tange às dificuldades concretas que surgiram ao decorrer dos meses de projeto, cabe citar uma das principais: as aquisições de materiais de confiança para embasamento teórico, sendo este um grande desafio para a equipe. Isso se deve em razão de que diferentes bibliografias trouxeram, em alguns casos, atribuições diferentes, o que demandou horas de diálogo e reuniões entre bolsistas e professor curador para se chegar a uma definição. Exemplo disso pode ser visualizado na *audioaula* que trata do Continente Asiático, já que há uma confusa determinação na literatura sobre a quantidade de países que fazem parte tanto da Europa quanto da Ásia e, para não abrir margem a algum equívoco, sempre procurou-se usar termos genéricos como a expressão “alguns países”.

Além disso, o próprio processo de edição das *audioaulas*, seja por qualquer um dos recursos que as bolsistas utilizaram, também foi um grande desafio, uma vez que a elaboração de recursos próximos à produção editorial não é recorrente dentro do ensino de geociências.

No que diz respeito às visitas de campo nas escolas, bem como ao material realizado junto aos educandos, cabe visualizá-los como uma oportunidade tanto de verificar presencialmente a eficácia das *audioaulas*, bem como conseguir demonstrar ao educando como é o processo de elaboração, visando que aquele entenda quem são as pessoas "atrás" do produto que chega até ele na instituição de ensino. Em geral, os discentes demonstraram-se bastante participativos com a dinâmica e apresentaram interesse pelo entendimento da produção das *audioaulas*, bem como sobre a proposta de atividade.

A visita a campo ainda permitiu uma satisfação pessoal às bolsistas que, na época ainda graduandas, não tiveram contato com estudantes da educação básica durante o período pandêmico (2020 e 2021). Conforme fundamentado anteriormente, o estreitamento destas relações entre universidade x escola (sociedade) é um ganho muito significativo para ambos, tanto é verdade que cabe aqui mencionar que esta, ou qualquer outra, elaboração de recursos didáticos não deve ser visualizada como um favor àquela comunidade. Pois, sobretudo, é preciso pautar a responsabilidade social e os ganhos de desenvolvimento que os acadêmicos e a própria universidade conquista quando há melhorias em seu entorno.

Quanto à percepção dos discentes, captada e registrada na atividade de campo, foram realizadas perguntas para identificar seus posicionamentos e ganhos a partir dos instrumentos elaborados. Nesse sentido o aluno "A"[2]

2 Os alunos que terão suas respostas evidenciadas no trabalho terão seus respectivos nomes preservados, sendo tratados pelas letras A, B e C.

respondeu que "as *audioaulas* educativas foram uma grande aliada de nosso entendimento do conteúdo nos últimos 2 anos. Eu particularmente gosto bastante da proposta de um áudio contendo o conteúdo de maneira rápida, mas abrangente, e me auxiliou amplamente nos meus estudos". Nesta mesma linha, o discente "B" revela

> as *audioaulas* trazem o conteúdo de uma forma prática e mais simplificada, assim facilitando a compreensão do conteúdo que está sendo trabalhado e servindo também de complemento as aulas, pois trazem o mesmo material, mas de uma forma que possamos ouvir a qualquer momento, como são pequenos áudios isso o torna ainda mais fácil de compreensão para o ouvinte. (ALUNO B - 9º ANO)

Contudo, ainda houve críticas, que auxiliarão as próximas bolsistas, caso o projeto venha a ser renovado em 2022. O aluno "C" menciona que

> As *audioaulas* são muito práticas e fáceis para os professores, mas acho um pouco ruim a qualidade do áudio da mesma está ruim até mesmo passando carro, caminhão ou muito barulho de fundo, tirando o que eu citei de ruim está tudo perfeito porque agiliza e como eu disse fica prático e fácil para os professores (ALUNO C - 9º ANO)

Diante disso, é preciso dizer que, devido à importância do distanciamento social, os áudios tiveram que ser produzidos de forma caseira, pois foi considerado arriscado o deslocamento até um estúdio adequado, como a rádio da UFSM, toda semana, para gravar os conteúdos.

Entretanto, revisando o material disponibilizado durante o ano de 2021, não foi identificada qual *audioaula* possui ruídos externos, visto que as bolsistas gravaram o material durante a noite, visando não haver interferência. De todo modo, vê-se o comentário do discente como uma crítica construtiva para as produções futuras.

Considerações Finais

Com a pandemia de Covid-19 a OMS indicou que fosse iniciado um processo de distanciamento social, visando frear a disseminação do vírus para que, em consequência, não houvesse um colapso do sistema de saúde. Diante disso, diversos setores da sociedade se viram impossibilitados de seguir seus fluxos normais, e aqui inclui-se a rede de educação básica.

Devido a essas medidas, as escolas foram condicionadas ao sistema de ensino remoto, necessitando que os professores e discentes se adaptassem **à** nova realidade. Neste momento de busca de estratégias, surge o projeto apresentado no decorrer presente artigo, tendo por viés a produção de *audioaulas* (em formato mp3), de quatro a seis minutos de duração, onde é apresentada uma temática emergente para o ensino de geografia, conforme conteúdo programático e respaldo das professoras regentes participantes do projeto.

A produção em 2021 totalizou dez *audioaulas*, atingindo os objetivos propostos inicialmente. Para além do objetivo inicial, após surgir a oportunidade de verificação presencial da eficácia do material, foi produzido um áudio sobre o Bairro Camobi, com apoio dos discentes da escola que está inserida neste território. No entanto, ficou em falta o desenvolvimento junto à outra escola (no Bairro Nova Santa Marta) e, portanto, indica-se a necessidade de um trabalho futuro que cumpra essa necessidade.

De toda forma, entendeu-se que o desenvolvimento do projeto possibilitou perceber como os áudios são materiais didáticos adequados ao ensino remoto, facilitando o acesso dos educandos em relação ao conteúdo programático para o ensino de geografia.

Por fim, salienta-se que a realização dos áudios carece de uma tecnologia mais adequada para que sejam realizados de modo mais profissional e, assim, se tornarem mais atrativos aos discentes. Ainda assim, considerando as respostas dos alunos e *feedback* das educadoras, acredita-se ter conseguido alcançado o propósito inicial e fornecido um material significativo para as escolas inseridas no projeto.

Referências

BEHAR, Patricia Alejandra. **O Ensino Remoto Emergencial e a Educação a Distância**. Rio Grande do Sul: UFRGS, 2020. Disponível em: https://www.ufrgs.br/coronavirus/base/artigo-o-ensino-remoto-emergencial-e-aeducacao-a-distancia/. Acesso em 10 jul. 2020

FRANCO, C, C M, dos S, de S,. **As possibilidades do Podcast como ferramenta midiática na educação**. 2008. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História), Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2008. Disponível em: http://tede.mackenzie.br/jspui/handle/tede/2719. Acesso em: 20 de jan.de 2022.

FRANCO, M. V. A.; DANTAS, O. M. **Pesquisa Exploratória:** aplicando instrumentos de geração de dados – observação, questionário e entrevista. XII Congresso Nacional de Educação. **Anais** [...]. p.14844-14859, 2017.

OLIVEIRA, R, M; CORRÊA, Y; MORÉS, A. **Ensino Remoto Emergencial em tempos de covid-19:** formação docente e tecnologias digitais. Revista Internacional de Formação Docente, v. 5, p 1 - 18. Itapetininga - SP, 2020. Disponível em: <file:///C:/Users/Amanda%20Alves/Downloads/alexandre-179-texto-do-artigo-555-1-2-20200902.pdf> Acesso em 24 de jan. de 2022.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. **In:** PIMENTA, Selma Garrido. (Org). **Saberes pedagógicos e atividade docente.** São Paulo: Cortez Editora, 1999.

PROLICEN. Programa das Licenciaturas. **Materiais didáticos para o ensino remoto de geografia no ensino fundamental – Edição 2021 – Geografia em graus, minutos e segundos**. Universidade Federal de Santa Maria. Portal de Projetos, n. 056374, vigente entre 2020 e 2022. Disponível em <https://portal.ufsm.br/projetos/publico/projetos/view.html?idProjeto=056374> Acesso em: 03 março. 2022.

SANTOS, M. **A Natureza do Espaço**: Técnica e Tempo, Razão e Emoção, 4ª Ed, São Paulo: EDUSP, 2006.

SCHEID, N. M. J; SOARES, B. M; FLORES, M. L. T. **Universidade e Escola Básica:** uma importante parceria para o aprimoramento da educação científica. Revista Brasileira de Educação Científica e Tecnológica. Vol. 2, nº 2, ISSN: 1982-873X. 2009, p. 64-74.

SOARES, L, L. **Covid-19**: Reflexões sobre o retorno presencial na educação infantil e nos anos iniciais. Revista Acadêmica Educação e Cultura em debate, v. 7, n.1, 2021.

CAPÍTULO 9

EDUCAÇÃO AMBIENTAL: ATITUDES QUE MUDAM O NOSSO FUTURO[1]

Julia Bidinoto Selma
Indaiara Cristina Pereira Flores
Pétrin Hoppe Tuchtenhagen
Angela Pellegrin Ansuj
Angela Isabel dos Santos Dullius

Resumo: No século XXI, a Educação Ambiental tornou-se um assunto de extrema relevância para a população. Quando estimulada na infância, a criança já inicia o processo de aprendizagem e conscientização através do contexto em que está inserida, isto é, no domicílio, na escola e nas suas ocupações. Os objetivos do estudo ambiental na educação infantil é fazer com que as crianças se sensibilizem e se conscientizem sobre o planeta, ampliem seus conhecimentos ecológicos, fazendo com que elas desenvolvam um interesse e zelo pela vida do planeta desde cedo. Há várias formas de ensinar educação ambiental para as crianças, fazendo o uso de atividades lúdicas, trilhas ecológicas, separação do lixo, entre outras atividades. Sabendo da importância do estudo ambiental, neste projeto estão sendo apresentadas para as escolas de educação infantil estratégias educacionais, como a utilização de materiais recicláveis, de forma a incentivar a preservação da natureza e do planeta, com vistas à promoção de qualidade de vida nas fases de desenvolvimento posteriores à infância. Durante as atividades, foi possível verificar o interesse das crianças para com a na-

1 Trabalho apoiado pelo programa FIEX

tureza e também identificar os sentimentos despertados, principalmente nas abordagens com a terra. Por fim, conclui-se que a Educação Ambiental deve ser introduzida como estratégia de conscientização para crianças em idade escolar, para o desenvolvimento do senso crítico em relação ao Planeta Terra.

Palavras-chave: Educação ambiental, crianças, sustentabilidade.

Introdução

A Educação Ambiental começou a ser discutida no século XXI, tornando-se um assunto de extrema relevância para a população, de acordo com Effting (2007, p. 08):

> Entendendo-se por educação ambiental os processos por meio do qual o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade.

No final dos anos 90, foi sancionado pelo Presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, a Lei Nº 9.795, de 27 de abril de 1999, que dispõe sobre a política da educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. De acordo com o Art. 2º da Lei Nº 9.795, de 27 de abril de 1999, "A educação ambiental é um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo [...]" (BRASIL,1999).

Em 2016 entraram oficialmente em vigor os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável – ODS. Neles estão contidos os dezessete objetivos, sendo dezesseis temáticos e um versando sobre meios de implementação, distribuídos em cento e sessenta e nove metas e duzentos e trinta e um indicadores. Conforme BELLUZZO (2018, p.19) "Os ODS representam um plano de ação global

para eliminar a pobreza extrema e a fome, oferecer educação de qualidade ao longo da vida para todos, proteger o planeta e promover sociedades pacíficas e inclusivas até 2030."

O objetivo 3 do ODS é dirigido a Saúde e Bem-estar; o Objetivo 6 refere-se a Água Potável e Saneamento; o Objetivo 11 trata de Cidades e Comunidades Sustentáveis; o Objetivo 12 versa sobre Consumo e Produção Responsáveis; o Objetivo 13 aborda Ação Contra a Mudança Global do Clima; e o Objetivo 15, por fim, fala da Vida Terrestre. Logo, todos envolvem a Educação Ambiental.

Em maio de 2021, nos dias 17 e 19, ocorreu uma Conferência Mundial que debatia a Declaração de Berlim sobre Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS). Esta conferência foi assistida por mais de 10 mil espectadores (Unesco, 2021). Nela, a diretora-geral da UNESCO, Audrey Azoulay, afirmou que "A educação pode ser uma ferramenta poderosa para transformar nossa relação com a natureza. Devemos investir neste campo para preservar o planeta" (Azoulay, 2021). "O sucesso do programa de Educação para o Desenvolvimento Sustentável para 2030 nos aproximará de todos os ODS". (Merkel, 2021).

Dessa forma, é significativo que, para alcançarmos os ODS, temos que trabalhar com a educação ambiental, pois é com a preservação de florestas, preservação da fauna, preservação da água potável que vamos chegar em 2030 com uma proteção ao planeta consideravelmente melhor. De acordo com VIANA (1999, p. 243), "o *envolvimento sustentável* coloca a necessidade de uma profunda mudança na política de conservação das florestas brasileiras", isso por que na maioria das vezes as práticas relacionadas ao tema têm como respostas o fracasso. (Viana, 1999).

O Instituto do Homem e Meio Ambiente da Amazônia - Imazon, com o auxílio da ferramenta PrevisIA (software que auxilia na procura das áreas mais propensas a derrubada das árvores), estima que mais de 15.000 km² da Amazônia sejam desmatados em 2022. Esse número é bem alarmante: uma vez que o município de Santa Maria, no Rio Grande do Sul tenha, segundo o IBGE, uma área da unidade territorial de 1.780,194 km² (IBGE,. 2020), o desmatamento na Amazônia seria de quase nove vezes o tamanho do município.

O desmatamento é um problema no Brasil e no mundo, dado que ele acaba prejudicando toda uma cadeia, começando com a devastação da fauna, uma vez que estamos dizimando espécies que nem conhecíamos e que podiam trazer inúmeros benefícios ao homem (AYRES, 1979). Quando uma área é devastada, as espécies endêmicas da fauna e da flora perdem seus habitats, podendo entrar para a lista de ameaças de extinção, causando um enorme desequilibro ambiental. A degradação ambiental (seca, queimadas, desmatamento) impacta diretamente o nosso abastecimento de água potável, já que ela reduz o nível de água dos rios e pode secar nascentes, causando também aumento da emissão de gases poluentes (estes gases são Dióxido de Carbono (CO_2), Metano (CH_4), Óxido Nitroso (N_2O), entre outros) causadores do efeito estufa.

Neste contexto, o presente artigo trata de um relato de experiência sobre a participação no Projeto de Extensão: Desenvolvendo Práticas de Sustentabilidade e Alimentação Saudável na Educação Básica, vinculado ao Departamento de Estatística da Universidade Federal de Santa Maria. Este projeto tem como objetivo desenvolver ações de saúde que permitam o autocuidado em saúde, através de atividades lúdico-pedagógicas com os estudantes da educação básica, abordando o cuidado em saúde geral, bucal e do meio ambiente.

Metodologia

No ano de 2021, as ações deste projeto foram realizadas de forma *on-line*, conforme um cronograma de atividades desenvolvidas em conjunto com os participantes do grupo de trabalho. Após a construção do cronograma, as propostas de temáticas foram encaminhadas para a escola, e esta selecionou as atividades conforme o público da escola, identificando o cotidiano dos alunos, observando situações de vulnerabilidade social, capacidade para participação das dinâmicas, os recursos disponíveis para o desenvolvimento das práticas, entre outras variáveis que pudessem surgir. A primeira proposta, aceita pela Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Luiz Germano Poetter, foi sobre a Educação Ambiental.

O público alvo desta primeira proposta foram crianças de 3 a 4 anos. O objetivo de se trabalhar este tema na educação infantil é fazer com que as crianças se sensibilizem e se conscientizem sobre o planeta, ampliem seus conhecimentos ecológicos, fazendo com que elas desenvolvam um interesse e zelo pela vida do planeta desde cedo. Logo, há várias formas de se ensinar educação ambiental para as crianças, fazendo o uso de atividades lúdicas, trilhas ecológicas, separação do lixo, entre outras atividades.

Desenvolvimento

As atividades foram baseadas no livro Metodologias Interdisciplinares em Educação Ambiental, produzido pelo Curso de Pós-Graduação em Educação Ambiental a Distância da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM. Na obra são abordadas metodologias, tanto para o Ensino Formal quanto para o Ensino Não-Formal. No livro é apresentada a Percepção Ambiental. Conforme afirmado por Merck (2009, p.08),

> [..] a percepção ambiental pode ser definida como uma tomada de consciência do ambiente pelo homem. Cada indivíduo percebe o ambiente, reage e responde a este de forma diferenciada e individual. As respostas ou manifestações sobre ele estão relacionadas a processos cognitivos e processos de desenvolvimento humano, mas, principalmente, estão vinculadas às vivências históricas e sociais desses indivíduos.

Pensando nisso, o grupo de trabalho desenvolveu algumas atividades, como:

1) Assistir ao vídeo "A árvore sem folhas" (coletado originalmente do canal do YouTube "Mundo Serelepe", e realizada uma nova edição de vídeo para apresentação), que tem o objetivo de estimular a troca entre os envolvidos e a discussão sobre a proteção do meio ambiente, além de permitir um espaço de fala para a criança, onde ela possa trazer suas vivências e sentimentos;

2) Colorir uma árvore: esta proposta tem por objetivo estimular a criatividade na escolha de que forma, e de que cores serão pintadas as diferentes partes da árvore, além de proporcionar experiências sensoriais e estimular a coordenação motora.

3) Desenhar folhas ou corações em galhos de árvore: essa atividade tem por finalidade estimular a imaginação, a criatividade e o poder de decisão da criança, ao permitir que ela escolha os recursos e os desenhos a serem realizados;

4) Um passeio com um toque de mágica: Essa proposta foi pensada para estimulação do lúdico e da criatividade, além do contato direto com o meio ambiente e a possibilidade de diferentes sensações de toque, odores, sons, temperaturas;

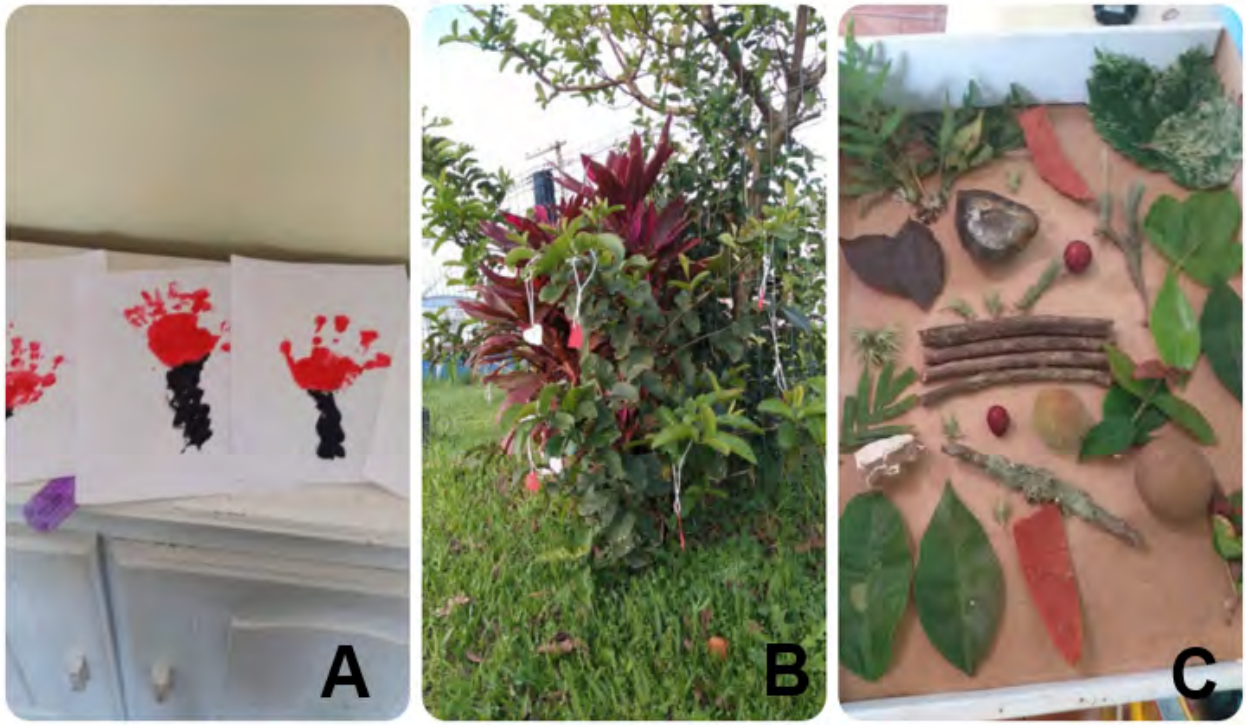
5) Estimulação sensorial com folhas, raízes e cascas: nesta propusemos a relação com a natureza como atividade de estimulação dos sentidos do tato (contato com a pele), visão (o olhar), olfato (o cheirar), audição (o ouvir), ves-

tibular (o equilíbrio, a posição do corpo) e o proprioceptivo (a localização do corpo no espaço).

Além das finalidades já mencionadas, estas atividades fazem com que a criança perceba o meio que a rodeia, fazendo assim com que ela tenha novas perspectivas sobre o meio ambiente e a natureza; logo, faz com que ela também desenvolva um senso crítico sobre essas interações com o nosso planeta. A escola, a fim de complementar e aumentar o contato com a natureza, incluiu algumas atividades na proposta, como: plantar verduras e flores, atividades com as formas das folhas e galhos, exibição de artigos feitos a partir da madeira, hora do conto, quebra-cabeça da árvore, entre outras atividades. As fotos dessas atividades, porém, não serão divulgadas para proteger a identidade das crianças.

Na Figura 1 é possível observar algumas das atividades desenvolvidas juntamente com as professoras.

Figura 1 - Atividades realizadas pelas crianças



Fonte: Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Luiz Germano Poetter

Na imagem A, a proposta é atividade chamada “Minha mão é uma árvore”, na imagem B, a de “Desenhar folhas ou corações em galhos de árvore”, e, na C, a proposta de “Estimulação sensorial com folhas, raízes e cascas”.

É muito importante para o público infantil essas formas variadas de proposta, visto que a criança aprende, na maioria das vezes, brincando. Segundo Fortuna (2018, p. 66),

> [..] tem todo o sentido afirmar que, brincando por brincar, também se aprende, e que brincar pode, sim, ensinar, tanto quanto no brincar se pode aprender, desde que continue sendo brincadeira. Para isso, é preciso apostar no brincar – o que só é possível entrando em seu jogo, isto é, brincando. Pode-se, pois, concluir, que brincar é, efetivamente, aprender.

A cultura da sustentabilidade está se difundindo, o que significa que os membros da sociedade moderna possam incorporar mudanças para promover atitudes que os tornem mensageiros de uma efetiva cultura, considerada sustentável (ROSAS, 2010, p. 28). Portanto, o papel que as Universidades Públicas e a Extensão desempenham é de extrema importância, pois, através da extensão nas universidades, é possível renovar o ensino e, assim, fusionar a experiência, o conhecimento prático com o conhecimento teórico (ROSAS, 2010).

Dessa forma, é de grande importância que as universidades e o governo continuem e aumentem os investimentos em Extensão, uma vez que os acadêmicos (extensionistas) e os ouvintes (neste caso, as crianças) levarão consigo um fardo de conhecimentos adquiridos por toda a vida.

Conclusão

Por fim, é muito gratificante como acadêmica de Engenharia Florestal participar de projetos como este, saber que estamos nos dedicando a cumprir os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável - ODS até 2030. Trabalhar com

uma equipe interdisciplinar e fazer parte de uma sociedade e de uma Universidade que preza pela sustentabilidade, que investe em pesquisa, extensão e ensino, é realmente satisfatório.

Logo, ensinar a Educação Ambiental desde cedo traz inúmeros benefícios ao planeta e a nós, pessoas e cidadãos, pois, no projeto em questão, foi observado que mesmo que a criação das atividades tenha sido *on-line*, mesmo que o grupo não tenha conseguido fazer as atividades presenciais devido à pandemia do COVID-19, as propostas foram benéficas para ambos os lados, tanto para as crianças e suas famílias, que com certeza seguirão com esses conhecimentos, para seu convívio pessoal e social, quanto para o grupo de trabalho responsável pelo projeto, o qual também aprendeu e obteve novas experiências; logo, ambos os lados levarão e disseminarão estes conhecimentos adiante.

Por fim, pode-se concluir que, para construirmos uma sociedade sustentável, que tenha consideração e respeito pelo planeta, devemos introduzir temas como a Educação Ambiental nas escolas e fora delas desde cedo, com a ajuda da extensão universitária e demais órgãos públicos.

Referências

"UNESCO declara que a educação ambiental deve ser um componente curricular básico até 2025". UNESCO. 2021. Disponível em < https://pt.unesco.org/news/unesco-declara-que-educacao-ambiental-deve-ser-um-componente-curricular-basico-ate-2025#:~:text=O%20sucesso%20do%20programa%20de,aproximar%C3%A1%20de%20todos%20os%20ODS.&text=%E2%80%9C2021%20%C3%A9%20o%20ano%20em,perdermos%20esta%20ocasi%C3%A3o%2C%20perderemos%20d%C3%A9cadas. > Acessado em 23 de fevereiro de 2022.

AYRES, José Márcio; MELHOR, Robin. Estratégias para a conservação da fauna amazônica. **Acta amazônica** , v. 9, p. 81-101, 1979.

BELLUZZO, R. C. B. **Competência em informação (CoInfo) e midiática**: inter-relação com a Agenda 2030 e os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) sob a ótica da educação contemporânea. Folha de Rosto, v. 4, n. 1, p. 15-24, 28 dez. 2018.

EFFTING, Tânia Regina. **Educação Ambiental nas Escolas Públicas:** Realidade e Desafios. Marechal Cândido Rondon, 2007. Monografia (Pós-Graduação em "Latu Sensu" Planejamento Para o Desenvolvimento Sustentável) – Centro de Ciências Agrárias, Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Campus de Marechal Cândido Rondon, 2007

FORTUNA, Tânia Ramos. Brincar é aprender. **Jogos e ensino de história.** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2018. P. 47-71, 2018.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATISTICA (IBGE). Disponível em < https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rs/santa-maria/panorama> Acessado em 23 de fevereiro de 2022.

LEI Nº 9.795, de 27 de abril de 1999. **Política Nacional de Educação Ambiental**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9795.htm. Acesso em: 11 fev. 2022.

MERCK, A.M. **Metodologias Interdisciplinares em Educação Ambiental**. Cadernos didáticos UFSM- ETIC. Santa Maria, 2009.

ROSAS, Jowania; NUNES, Christina. Política de extensão: A educação ambiental na perspectiva dos projetos de extensão da UFPE no período 2006-2008. **Extensão em Foco**, n. 6, 2010.

VIANA, Virgílio M. **Envolvimento sustentável e conservação das florestas brasileiras**. Ambiente & Sociedade, n. 5, p. 241-244, 1999.

CAPÍTULO 10

NARRATIVAS DIGITAIS: METODOLOGIAS ATIVAS PARA CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTOS SOBRE ALGAS E FUNGOS

Gisele Santiago

Resumo: A pandemia da COVID-19 trouxe uma série de obstáculos, dificuldades e novas rotinas para nosso cotidiano. Diante desse novo cenário, nós, profissionais de Educação, procuramos ser resilientes e implementar metodologias ativas no nosso fazer pedagógico para alcançar nossos estudantes, engajá-los no seu processo de aprendizagem e oferecer possibilidades de ensino. Diante disso, a seleção de estratégias dentro das metodologias ativas pode ser um diferencial para que nossos alunos, mesmo em uma situação de ensino nova, permaneçam interessados em aprender. Este relato trata de uma experiência de ensino com estudantes da segunda série do Ensino Médio Integrado ao Técnico em Manutenção e Suporte em Informática de uma Instituição vinculada à Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica da região Noroeste do RS, na qual os estudantes construíram uma narrativa digital utilizando a ferramenta chamada Storyboard That. Nesta narrativa, os estudantes deveriam criar uma história sobre algas ou fungos, podendo abordar curiosidades, aplicações biotecnológicas, saúde, papel ecológico, dentre outros. Como principais resultados destacou-se a participação de 95% dos estudantes que apresentaram suas

histórias; além disso, demonstraram uma transformação das informações sobre o assunto em conhecimentos, pois apresentaram máxima modificação do conhecimento adquirido, apresentando-o de forma autoral.

Palavras-chave: Aprendizagem Significativa. Ensino Médio. Ensino de Biologia. Ensino Remoto. Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação.

As metodologias ativas e as possibilidades para o ensino remoto

As Metodologias Ativas têm ganhado destaque no cenário educacional devido às possibilidades de colaboração para implementação do ensino remoto no contexto da Pandemia de COVID-19. Esse contexto desafiou a todos: escola, professores, estudantes e familiares. Por conta disso, a palavra de ordem foi "adaptação" para atuar em uma realidade diversa e tentar superar os inúmeros obstáculos que se apresentaram.

Cabe destacar que o ensino remoto se caracteriza por ser emergencial, podendo fazer uso de tecnologias e ocorre predominantemente no ambiente doméstico, onde o principal objetivo foi a manutenção do vínculo com a instituição de ensino e com as orientações educacionais mesmo a distância. Ainda, é uma modalidade prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no seu artigo 36, parágrafo 11 para cumprimento de requisitos curriculares do Ensino Médio (BRASIL,1996). Além disso, por meio da medida provisória nº 934/2020, posteriormente convertida para lei nº 14.040/2020, se estabeleceram as normas educacionais para períodos excepcionais de calamidade pública, amparando a ocorrência de atividades educacionais não presenciais na Educação Básica.

Tendo em vista o exposto, salienta-se que a expressividade na utilização das Metodologias Ativas, no contexto pandêmico, pode ser atribuída tanto

pela necessidade quando pelas possibilidades trazidas na sua definição, pois entende-se que devem se contrapor ao ensino tradicional e passivo, por estimularem os estudantes a agirem de forma responsável pelo seu aprendizado (FILATRO; CAVALCANTI, 2018). Ainda de acordo com essas autoras, as Metodologias Ativas são capazes de articular o binômio ação-reflexão, aproximando-se de correntes teóricas como o Construtivismo e o Cognitivismo, já que buscam entender o processo cognitivo por meio da interação com o mundo e o meio (FILATRO; CAVALCANTI, 2018, p. 21).

Dessa maneira, assume-se que as Metodologias Ativas configuram possibilidades para desenvolver o ensino remoto, haja vista representarem estratégias pedagógicas potentes na criação de oportunidades de ensino, nas quais os estudantes passam a ser protagonistas, envolvendo-se de maneira que se engajem nas propostas e sugiram modificações em seu contexto (VALENTE; ALMEIDA; GERALDINI, 2017). Aliado a isso, as Metodologias Ativas incitam os estudantes a tomada de decisões para a resolução de problemas ou questões, nas quais uma postura atuante é decisiva para seu aprendizado, podendo ser de cunho individual ou coletivo e contando com o apoio do professor para os esclarecimentos e orientações necessárias (BASTOS, 2006).

Cabe destacar que as Metodologias Ativas se apresentam como estratégias desafiadoras e requerem dos estudantes dedicação, algum nível de autonomia e maturidade para persistirem no seu processo de aprendizagem. Assim, não se pode esperar que nossos estudantes se tornem ativos do anoitecer para a manhã do dia seguinte na sala de aula ou em seu cotidiano; este é um processo que requer orientação, estímulo e planejamento para que se atinjam os objetivos de aprendizagem num contexto dinâmico como o da atualidade.

Ferramentas das tecnologias digitais da informação e comunicação e o ensino de ciências

Quando se elabora uma proposta de metodologia de ensino mediada por tecnologias, é importante que o professor se questione se as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) podem trazer contribuições significativas para o ensino e a aprendizagem dos estudantes. Essa questão, polêmica e não resolvida, visto que há divergências entre os especialistas da área neste sentido, precisa estar no horizonte do professor-pesquisador, pois do contrário estaremos fazendo mais do mesmo, isto é, aplicando uma camada de tecnologias às práticas pedagógicas tradicionais (REZENDE, 2000).

Dito isso, é relevante expressar que a inovação mediada por tecnologias na educação precisa suscitar novas práticas pedagógicas transformando as relações entre os agentes que interagem nesse processo. Isto significa dizer que os resultados almejados pela implementação das tecnologias na educação devem ser uma transformação na concepção do conhecimento do sujeito aluno e do sujeito professor, reconfigurando esses elementos que se interligam no processo de ensino-aprendizagem (REZENDE, 2000).

Nesta pesquisa, a concepção de Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) é compreendida de acordo com a definição de Matos (2008), uma vez que "englobam uma gama de meios com potenciais educacionais, como computadores, tecnologias móveis, tecnologias de imagem e vídeo, softwares sociais e as redes".

Muito provavelmente, já nos deparamos ou utilizamos algumas dessas TDICs na nossa prática pedagógica, especialmente, para o ensino de Ciências Biológicas, que precisa de problematização, contextualização, reflexão e ressignificação para que de fato consiga trazer transformação para a vida dos su-

jeitos. Nesse sentido, as ideias de Krasilchik (2000) sobre a importância da Ciência e Tecnologia devem ser levadas em conta, visto que,

> à medida em que a Ciência e a Tecnologia foram reconhecidas como essenciais no desenvolvimento econômico, cultural e social, o ensino das Ciências em todos os níveis foi também crescendo de importância, sendo objeto de inúmeros movimentos de transformação do ensino, podendo servir de ilustração para tentativas e efeitos das reformas educacionais (KRASILCHIK, 2000, p.85).

Assim, à medida que se toma consciência da importância da implementação das TDICs de forma atrelada ao ensino de Ciências, é possível ultrapassar o mero uso ferramental das inúmeras possibilidades que aquelas trazem e de fato reconfigurar a interação desses elementos, alunos, professores, possibilitando a construção de novos conhecimentos sobre Ciências apoiados em Tecnologias.

Para buscar uma aproximação entre as TDICs e o ensino de Ciências Biológicas sobre os conteúdos Algas e Fungos, empregou-se a ferramenta digital *Storyboard That* para criação de histórias em quadrinhos (HQs) como recurso didático, buscando verificar se havia indícios de aprendizagem significativa sobre esses conteúdos. Em relação ao público-alvo com o qual se desenvolveu essa intervenção pedagógica, trata-se de estudantes da segunda série do ensino médio integrado ao Curso Técnico em Manutenção e Suporte em Informática de um Instituto Federal de Educação pertencente à mesorregião do Noroeste Rio-Grandense, na disciplina de Biologia, da qual fui regente.

As narrativas digitais mediando uma aprendizagem significativa sobre algas e fungos

O ato de narrar histórias apresenta-se como uma ação intrínseca ao ser humano, uma forma de transferir conhecimentos através de gerações. Desde as pinturas rupestres, a contação oral de histórias surgiu como prática em várias

culturas e, com a passagem do tempo, esse processo foi adquirindo maneiras cada vez mais elaboradas de representar o conhecimento, a cultura, a poesia, a literatura, os mais diversos tipos de informações por meio da escrita sistematizada.

Dessa forma, entendendo que as Narrativas Digitais abrangem formas de coletar dados, processá-los e disseminá-los, fazendo associação entre textos e recursos audiovisuais para contar histórias e envolver as pessoas (PRADO et al., 2017), pode-se encará-las como uma maneira potente de implementar uma Metodologia Ativa e evidenciar indícios de uma aprendizagem significativa dos estudantes sobre assuntos das Ciências Biológicas, em um contexto de ensino remoto.

Buscando verificar evidências de Aprendizagem Significativa (AS), propôs-se uma atividade de construção de uma narrativa digital, após as aulas sobre os conteúdos de Algas e Fungos, utilizando a ferramenta Storyboard That. Nesta narrativa, os estudantes deveriam criar uma HQ sobre algas ou fungos, podendo abordar curiosidades, aplicações biotecnológicas, saúde, papel ecológico, dentre outros. Foi realizada uma oficina virtual sobre a utilização da ferramenta Storyboard That para os estudantes que não a conheciam ou gostariam de aprofundar conhecimentos sobre a ferramenta. Essa atividade teve o prazo estipulado de uma semana, após a conclusão dos conteúdos e precisava ser inserida no ambiente virtual de aprendizagem, visto que as aulas estavam sendo realizadas por meio de encontros síncronos de forma remota.

A seguir são apresentados alguns materiais selecionados das narrativas digitais construídas pelos estudantes designados como A, B e C respectivamente (Figura 1, 2 e 3).

Figura 1. HQ do estudante A sobre a importância dos fungos para nossa alimentação e saúde

Figura 2. HQ do estudante B sobre o processo fotossintético das algas e liberação de oxigênio.

Figura 3. HQ do estudante C sobre a importância das algas na liberação de oxigênio atmosférico.

Como principais resultados, destaca-se uma participação de 95% na atividade de narrativa digital, na qual os estudantes demonstraram um nível de qualidade, correção e criatividade do material apresentado. As figuras das HQs apresentadas ilustram essa percepção e, de acordo com a Teoria da Aprendizagem Significativa de Ausubel, foi possível constatar que ocorreu interação das novas informações com a estrutura de conhecimento dos estudantes, isto é, com os subsunçores já existentes na sua estrutura cognitiva (MOREIRA; MASINI, 2011).

Dessa forma, observou-se que os materiais instrucionais potencialmente significativos apresentados durante os encontros síncronos possibilitaram uma associação não-arbitrária e não-literal à estrutura cognitiva do estudante e este buscou, deliberadamente, relacionar o novo material com aquilo que já sabia. Além disso, na figura 2 o estudante utilizou outra ferramenta digital para construção de sua HQ, demonstrando conhecimentos que ultrapassaram o nível instrucional, enquanto que na figura 3, o estudante apresentou de forma autoral e

criativa sua HQ, questionando se seria possível realizar a entrega de maneira um pouco diferente da proposta, pois gostava de desenhar à mão, no qual foi atendido, pois também realizou a entrega utilizando a ferramenta Storyboard That.

De acordo com a Teoria de Ausubel, pôde-se ter evidências da Aprendizagem Significativa, pois os estudantes foram capazes de resolver questões e problemas novos e não familiares e que requeriam máxima transformação do conhecimento existente (MOREIRA; MASINI, 2011).

Considerações finais e perspectivas

Portanto, esse relato de experiência apresentou algumas possibilidades em relação à aplicação de Metodologias Ativas para construção de conhecimentos sobre Algas e Fungos por meio de uma ferramenta digital para o desenvolvimento de Narrativas Digitais.

Foi possível observar que os estudantes já traziam a sua bagagem do mundo digital e que possuem condições e interesse de empregá-la em novos contextos, demonstrando que a utilização de estratégias pedagógicas mediadas por tecnologias para o ensino de Ciências Biológicas pode fazer a diferença na construção de conhecimentos desses estudantes.

Foi possível ainda perceber que o emprego de materiais potencialmente significativos, durante as aulas de Biologia, mediadas por prática pedagógica que se apoia em tecnologias, é capaz de trazer inovações para o ensino e repercutir numa Aprendizagem Significativa, uma vez que os estudantes foram capazes de apresentar os conhecimentos sobre Algas e Fungos de maneira autoral, o que requer o máximo de transformação, evidenciando indícios de AS.

Espera-se que, em novas oportunidades de realizar atividades que envolvam as narrativas digitais, seja possível contar com maior interatividade na construção e exposição de HQs sobre outras temáticas das Ciências Biológicas.

Referências

BASTOS, C. C. **Metodologias ativas.** 2006. Disponível em: <http://educacaoemedicina.blogspot.com.br/2006/02/metodologias-ativas.html>. Acesso em: 30 Mar. 2022.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf Acesso em: 30 Mar. 2022.

CAMILLO, C. M; CAMILLO, D. T. Mapeamento das tecnologias digitais no ensino de ciências biológicas. In: **Anais do Encontro Virtual de Documentação em Software Livre e Congresso Internacional de Linguagem e Tecnologia Online**. v. 9, n. 1, 2020.

FILATRO, A.; CAVALCANTI, C. C. **Metodologias inovativas na educação presencial, a distância e educação corporativa**. São Paulo: Saraiva, 2018.

KRASILCHIK, M. Reformas e realidade**:** o caso do ensino das ciências**. São Paulo em Perspectiva**, v. 14, n. 1, p. 85-93, 2000. Disponível em:http://www.scielo.br/pdf/spp/v14n1/9805.pdf>. Acesso em: 31 mar. 2022.

MOREIRA, M. A.; MASINI, E. F. S. **Aprendizagem significativa:** a teoria de David Ausubel. São Paulo: Centauro, 2011.

PRADO, A. L.; LAUDERES, E. M. A.; VIEGAS, P. P. C.; GOULART, I. C. V. Narrativas Digitais: Conceitos e Contextos de Letramento. **RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 12, n. esp. 2, p.1156-1176, 2017 Disponível em: < https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/10286 > Acesso em: 01 abr. 2022.

VALENTE, J. A.; ALMEIDA, M. E. B.; GERALDINI, A. F. S. Metodologias ativas: das concepções às práticas em distintos níveis de ensino. **Revista Diálogo Educacional**, v. 17, n. 52, p. 455-478, 2017.

CAPÍTULO 11

A JANELA (IN)DISCRETA

Kelly Martinez Gomes

Resumo: O contexto pandêmico da COVID-19 trouxe aos docentes uma série de incertezas e desafios, assim como para os estudantes diante da suspensão das aulas presenciais. Na escola municipal de Gravataí-RS, foi ofertado material impresso e digital para estudo não presencial. Então, como motivar o estudante através de uma folha de papel, sem a explicação e a interação em sala de aula? Como manter o vínculo com os estudantes do sexto ano, os quais estão em processo de adaptação, e instigá-los a pensar de forma investigativa? Dessa forma, foram propostas duas atividades na disciplina de ciências. A primeira trazia explicações sobre a pandemia, cuidados e medidas de proteção contra o coronavírus. A segunda atividade se tratava da realização de uma pesquisa sem sair de casa, utilizando o método de observação, visto que estávamos no início da pandemia em 2020. A proposta era observar da janela ou porta da casa o comportamento das pessoas a respeito da pandemia, durante 30 minutos e repetir esta ação três vezes. Então, foi solicitado aos estudantes que registrassem em uma folha de papel o local, data e horário da observação e o número de pessoas que estivessem com ou sem máscara, que mantinham distanciamento ou não etc. Após as observações serem concluídas, os discentes responderam à pergunta: Por que algumas pessoas estão se protegendo e respeitando o distanciamento social e outras não? As respostas foram diversificadas, porém houve uma frequência em apontar a falta de cuidado com o próximo, a dúvida na existência e/ou gravidade do vírus, além de relatos aprovando a atividade neste formato.

Palavras-chave: Ensino de Ciências; Método de Observação; Escola Pública; COVID-19.

Introdução

As aulas foram suspensas nas escolas estaduais do Rio Grande do Sul no início do ano letivo de 2020, devido à pandemia de COVID-19 (RIO GRANDE DO SUL, 2020a). A partir de então, as escolas municipais também aderiram às recomendações estaduais: o município de Gravataí – RS suspendeu as atividades escolares a partir de 18 de março de 2020, com a retomada no formato não presencial no final de maio do mesmo ano. Assim, foram disponibilizadas atividades no formato impresso, para serem retiradas na escola, e na plataforma digital *Educar WEB* – Abase Sistemas. O relato da experiência de ensino será sobre duas das doze aulas não presenciais, as quais foram elaboradas para a disciplina de ciências do 6º ano do ensino fundamental em 2020.

Diante do desafio de elaborar aulas que fossem acessíveis à leitura de um estudante do sexto ano do Ensino Fundamental II, era necessário também informá-lo de forma adequada sobre a pandemia de COVID-19. Além disso, tais atividades deveriam manter a premissa de estimular o aluno a ser o protagonista de sua aprendizagem, bem como, manter o vínculo estudante-professora-escola. Então, como motivar o estudante através de uma folha de papel, sem a explicação e a interação em sala de aula? Como manter o vínculo com os estudantes do sexto ano, os quais estão em processo de adaptação, e instigá-los a pensar de forma investigativa?

O objetivo deste relato é compartilhar uma proposta de atividade não presencial, que não demanda recursos específicos e tem caráter interdisciplinar. Ademais, esta atividade aproxima o estudante dos métodos de pesquisa e da sistematização de dados, bem como, instiga-o a refletir sobre a observação realizada acerca de si e dos outros indivíduos na sociedade sobre um assunto atual. O título desse relato de experiência traz essa reflexão: ao passo que olha-

mos para além da janela das nossas residências, iniciamos os questionamentos sobre nossas ações no mundo, bem como, sobre as ações dos outros em relação a nós e o mundo.

Janela indiscreta: a observação como ferramenta de pesquisa

No campo das ciências humanas e sociais, uma técnica que tem sido utilizada como instrumento de coleta de dados, com base na perspectiva da pesquisa qualitativa, é a observação (GODOY, 1995). Para esta técnica de pesquisa podem ser adotadas diversas modalidades, em função dos meios utilizados e também do nível de participação do pesquisador. Segundo Gil (2008), a observação é um dos elementos fundamentais para a pesquisa, pois ela introduz o cenário ao pesquisador de forma que seja possível compreender a complexidade das ações dos interlocutores.

A observação tem raízes na pesquisa etnográfica tradicional, que consiste em um conjunto de técnicas por meio das quais se opera a coleta de dados em um determinado campo. Dentro da pesquisa etnográfica, destaca-se a observação participante e não participante. Na primeira, o pesquisador se aproxima dos participantes da pesquisa em seu próprio ambiente, observando-os a partir do convívio com estes, e os pesquisadores utilizam diversas técnicas para coletar os dados e estudar o grupo em questão (ANGROSINO, 2009). Já na observação não participante não existe contato com objeto de estudo. Este modelo possui a vantagem da observação dos fatos de forma espontânea e sem mediações, e ocorre sem que os sujeitos saibam que estão sendo observados, visto que a presença do observador pode alterar o comportamento dos indivíduos (GIL, 2008). Logo, para o desenvolvimento dessa pesquisa, foi utilizada a observa-

ção não participante, pois, além de garantir o distanciamento social, permitiu a percepção das ações não verbais.

As primeiras atividades não presenciais da disciplina de ciências foram elaboradas para os estudantes do sexto ano do Ensino Fundamental II e abordaram o assunto sobre a pandemia de COVID-19, causada pelo coronavírus (SARS-Cov-2). Diante da desinformação e notícias falsas, a primeira atividade trouxe informações de fontes científicas confiáveis procurando responder às perguntas: O que é a COVID-19? O que causa a doença? Como o vírus é transmitido? Como se proteger dessa doença? Já a segunda atividade tinha como proposta a utilização do método de observação, que deveria estar de acordo com protocolos sanitários para COVID-19 (RIO GRANDE DO SUL, 2020b). A ideia da aplicação desse método surgiu após a participação do curso "Etnografia nos Tempos de Pandemia", ministrado pela professora Dra. Jurema Gorski Brites, da Universidade Federal de Santa Maria.

Os estudantes do sexto ano foram convidados a ler um pequeno texto que trazia informações sobre o método de observação e como os cientistas de diferentes áreas utilizam essa prática. Então, foi proposto que eles observassem da janela ou porta da casa o comportamento das pessoas a respeito da pandemia, como: número de pessoas com ou sem máscara, respeitando o distanciamento social ou não, compartilhando objetos etc. A observação deveria durar 30 minutos, com a possibilidade de ser repetida outras duas vezes em dias distintos. Os dados obtidos acerca do comportamento das pessoas deveriam ser registrados em uma folha de papel com nome do discente, dia, horário e local em que o estudo foi realizado. Após as observações serem concluídas, os estudantes responderam à pergunta: Por que algumas pessoas estão se protegendo e respeitando o distanciamento social e outras não?

Pequenos pesquisadores: a ciência para além da sala de aula

As turmas dos sextos anos contabilizavam 99 estudantes matriculados, 81 deles entregaram as atividades e, aproximadamente, 65% destes realizaram a observação proposta pelo menos uma vez, para compor o estudo etnográfico. Os registros apresentados pelos estudantes sobre essa etapa trouxeram informações acerca da compreensão da coleta dos dados, uma vez que eles conseguiram anotar e quantificar o comportamento das pessoas. Os discentes seguiram o mesmo padrão de anotações em tópicos para registrar as suas observações, por exemplo:

> " [...] - Um casal passou com a máscara correta.
> - Passou um senhor de máscara com o nariz para fora.
> - Uma mulher passou de bicicleta e sem máscara" (Estudante 1).
>
> "[...] - Um idoso entrou no mercado sem passar álcool gel.
> - Pessoas estavam em grupinhos sem ter 1m de distância" (Estudante 2).
>
> "Estou observando crianças jogando futebol sem máscara, vizinhos fazendo festas com aglomerações e pessoas passando na rua de máscara" (Estudante 3).

O padrão dos registros apresentados pelos estudantes pode ser explicado pela orientação, delineamento e foco pré-estabelecido à observação, bem como pela existência de uma hipótese: o pressuposto era de que existiriam pessoas seguindo os protocolos de prevenção à COVID-19 e outras não. Além disso, o questionamento "Por que algumas pessoas estão se protegendo e respeitando o distanciamento social e outras não?" considerava os resultados obtidos com a pesquisa. Dessa forma, pelas características descritas, o método se encaixa na categoria de observação sistemática abordada por Gil (2008).

Na observação não participante, os fatos são percebidos diretamente, sem qualquer intermediação, logo, a partir dos relatos dos discentes, foi possível notar que ampliaram sua percepção acerca do que foi proposto:

> "**Distanciamento de pessoas em filas**, no caso, farmácias e lotéricas" (Estudante 4, grifo nosso).
>
> "Reparei também que diversos **carros com mais de uma pessoa, os ocupantes estão usando máscara**" (Estudante 5, grifo nosso).
>
> "Uma mulher estendendo máscaras no varal" (Estudante 6)
>
> "Muitas pessoas no ônibus e não estão a 1,5m de distância" (Estudante 7).

A identificação dos registros estava de acordo com as orientações, apresentando o nome do observador, data, local e horário, na totalidade das atividades entregues. A parcela representativa de 50% dos estudantes categorizou e quantificou os dados coletados:

> "Contei 11 pessoas usando máscara corretamente.
>
> Contei 16 pessoas sem máscara ou usando incorretamente.
>
> **Observei que a maioria das pessoas andam sem máscara quando sozinhas.** E as pessoas nos carros também não usam máscara" (Estudante 5, grifo nosso).

Ao responder a pergunta "Por que algumas pessoas estão se protegendo e respeitando o distanciamento social e outras não?" as respostas seguiram a mesma linha de raciocínio. Os discentes responderam que faltava o senso de cuidado e responsabilidade com as outras pessoas, bem como, acreditar na existência do coronavírus e na gravidade da COVID-19.

> "Têm algumas pessoas que respeitam, mas têm outras que não tem noção do perigo e **acham que o coronavírus é uma mentira**" (Estudante 8, grifo nosso).
>
> "Porque algumas pessoas são conscientes e se cuidam e cuidam do próximo, outras pessoas não se conscientizam, acham que é besteira **e acabam colocando várias vidas em risco**" (Estudante 1, grifo nosso).

> "Porque quem não se cuida acha que é só uma gripezinha" (Estudante 10).
>
> "Porque há muita gente que não acredita no vírus" (Estudante 11).
>
> "Se cuidam para evitar o contágio e os que não se cuidam são irresponsáveis" (Estudante 12)

A opinião dos estudantes também foi solicitada acerca da atividade de pesquisa, "Como está sendo fazer as atividades de ciências em casa?". A maioria das respostas foram positivas:

> "É bem diferente do normal, mas é divertido" (Estudante 10).
>
> "Eu me senti uma cientista, eu estou amando de verdade" (Estudante 13).
>
> "Muito legal, divertido e interessante" (Estudante 14).

Entretanto, junto de respostas aprovando a prática proposta, houve mensagens que lamentaram a suspensão das aulas ou relataram dificuldade e a necessidade de ajuda de familiares para realizar as tarefas escolares:

> "Não estou gostando, sinto falta de ir à escola" (Estudante 15).
>
> "Está sendo legal, mas sinto falta da escola" (Estudante 16).
>
> "Legal, mas algumas são difíceis" (Estudante 17).
>
> "Legal, assim meus familiares me ajudam" (Estudante 18)
>
> "Meus pais estão me ajudando como se fossem professores" (Estudante 19).
>
> "Não está nada legal, porque não posso conversar com a prof. e meus colegas" (Estudante 20).

As respostas dos estudantes trouxeram uma percepção parcial acerca das habilidades e dificuldades na compreensão da atividade, na sistematização dos dados e até mesmo na ortografia. A reflexão sobre o assunto atual e como eles se posicionam diante dos questionamentos feitos também complementa tal percepção.

A investigação científica e as competências da base nacional comum curricular

O Ensino Fundamental (EF) é etapa do Ensino Básico, com duração de nove anos, a qual está dividida em: EF – anos iniciais (1º ao 5º) e EF – anos finais (6º ao 9º ano). O sexto ano marca a transição entre essas etapas do EF, momento em que os estudantes também se deparam com as mudanças nas abordagens pedagógicas. A organização e diversificação das áreas do conhecimento são as mais evidentes, pois agora os discentes passam a vivenciar os componentes curriculares de forma setorizada, além de aumentar as exigências e a complexidade dos desafios propostos a eles (BRASIL, 2017). Ademais, trata-se de uma faixa etária em que os indivíduos também se encontram em transição, entre a infância e a adolescência.

As adaptações pedagógicas podem ser necessárias a esse novo contexto dos alunos do sexto ano, de modo a assegurar o aprendizado contínuo. Assim, a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2017) sugere que os docentes retomem e ressignifiquem as aprendizagens do EF – anos iniciais dentro da sua especialidade, ao passo que aprofundam e ampliam o conhecimento dos estudantes. Portanto, pensar a aprendizagem no contexto da interdisciplinaridade é uma forma de fomentar o trabalho colaborativo entre os docentes e integrar os diferentes componentes curriculares, conforme propõem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (2010). A investigação científica poderia fazer parte dessa proposta de integração dos saberes e reafirmação das aprendizagens do discente, principalmente sobre um assunto atual e dentro da realidade do escolar.

As competências previstas para o ensino básico denotam a investigação científica como parte das Competências Gerais da BNCC (BRASIL, 2017):

> [...] 2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas. [...] 4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo. [...] 7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta. [...]. (BRASIL, 2017, p. 09).

Além disso, a BNCC propõe o letramento científico aos escolares, para que estes tenham ferramentas suficientes para desenvolverem a capacidade de protagonizar suas ações no e sobre o mundo (BRASIL, 2017).

> [...] Portanto, ao longo do Ensino Fundamental, a área de Ciências da Natureza tem um compromisso com o desenvolvimento do letramento científico, que envolve a capacidade de compreender e interpretar o mundo (natural, social e tecnológico), mas também de transformá-lo com base nos aportes teóricos e processuais das ciências. [...] Nessa perspectiva, a área de Ciências da Natureza, por meio de um olhar articulado de diversos campos do saber, precisa assegurar aos alunos do Ensino Fundamental o acesso à diversidade de conhecimentos científicos produzidos ao longo da história, bem como a aproximação gradativa aos principais processos, práticas e procedimentos da investigação científica. [...] (BRASIL, 2017, p. 321).

Dessa forma, é necessário estimular o estudante de forma progressiva e contínua a buscar o letramento científico, através de atividades investigativas, por exemplo (BRASIL, 2017). No entanto, essa prática não se resume a realizar as investigações, mas também compreender os conceitos, ter acesso e familiarizar-se com as leituras científicas (CUNHA, 2017).

Durante a atividade de observação relatada nesse estudo, um discente também enfatizou a importância de trazer assuntos atuais, quando respon-

deu à pergunta "Como está sendo fazer as atividades de ciências em casa?":

> "Acho produtivo porque **estamos falando sobre um assunto que está sendo discutido no mundo inteiro** nesse exato momento" (Estudante 9, grifo nosso).

Desse modo, percebe-se que os temas abordados na atividade condizem com a premissa do Art. 16 do documento de Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, a qual indica a articulação de temáticas contemporâneas que "afetam a vida humana em escala global, regional e local, bem como na esfera individual" (BRASIL, 2010, p. 05). Logo, o intuito de abordar temas que versem sobre a atualidade e que estão de acordo com a realidade social do estudante é reafirmar que a escola não está distante das suas vivências e saberes.

Considerações Finais

A pandemia de COVID-19 adicionou novos desafios àqueles já conhecidos da escola pública, incluindo o pensar em uma nova dinâmica escolar, que não interrompesse o vínculo da escola com os estudantes, bem como com o processo de ensino-aprendizagem (PERES, 2020). Então, elaborar atividades para atender o ensino não presencial, considerando o contexto social e o nível de ensino que o estudante se encontra, requer maior investimento de tempo no planejamento da atividade.

O compartilhamento deste relato de ensino na disciplina de ciências tem a intenção de instigar a adesão de práticas de pesquisa no Ensino Fundamental II. De tal forma, que o letramento científico se estabeleça como ferramenta para ampliar habilidades, promover o pensamento crítico e investigativo, mesmo sob posse de escassos recursos didáticos.

A escolha pela pesquisa etnográfica ocorreu como uma forma de engajar e promover o protagonismo dos estudantes na realização da atividade. Assim, foi possível fornecer informações corretas sobre a COVID-19 e o Coronavírus, propor uma reflexão sobre o tema, acessar diferentes conhecimentos dos estudantes e manter os vínculos de interesse com a disciplina de Ciências. Além disso, tal prática se adequou ao momento grave da pandemia de Covid-19 e sem demandar recursos. A adesão dos discentes em desenvolver a pesquisa e as reflexões compartilhadas acerca das observações podem indicar que a utilização de abordagens científicas podem contribuir para a participação, principalmente, de escolares do sexto ano do Ensino Fundamental.

Referências

ANGROSINO, Michael. Etnografia e observação participante. **Coleção pesquisa qualitativa.** Porto Alegre: Artmed, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação - MEC. CNE/CEB - **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos**. RESOLUÇÃO Nº 7, DE 14 DE DEZEMBRO DE 2010. Brasília, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf> Acesso em: 23 fev. 2022

BRASIL. Ministério da Educação - MEC. **Base Nacional Comum Curricular** - BNCC. Brasília, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> Acesso em: 23 fev. 2022

CUNHA, Rodrigo Bastos. Alfabetização científica ou letramento científico?: interesses envolvidos nas interpretações da noção de *scientific literacy*. **Revista Brasileira de Educação**, v.22, n.68, p.169-186, jan-mar/2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782017226809.> Acesso em: 20 fev. 2022

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GODOY, Arilda Schmidt. Uma revisão histórica dos principais autores e obras que refletem esta metodologia de pesquisa em Ciências Sociais. Revista de Administração de Empresas, v.35, n.2, p.57-63, mar-abr/1995.

PERES, Maria Regina. Novos Desafios da Gestão Escolar e de Sala de Aula em Tempos de Pandemia. **Revista Administração Educacional**, v.11, n.1, p.20-31, jan-jun/2020.

RIO GRANDE DO SUL. **DECRETO Nº 55.118, DE 16 DE MARÇO DE 2020**. Porto Alegre, 2020a. Disponível em: <https://estado.rs.gov.br/upload/arquivos/decreto-55118.pdf> Acesso em: 20 fev. 2022

RIO GRANDE DO SUL. **Protocolos MODELO DE DISTANCIAMENTO CONTROLADO DO RS**. Porto Alegre, 2020b. Disponível em: <https://distanciamentocontrolado.rs.gov.br/assets/pdf/Protocolos.pdf> Acesso em: 20 fev. 2022

CAPÍTULO 12

O TRABALHO COM *TEMAS* COMO FORMA PEDAGÓGICA PARA O ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Gislei José Scapin

Resumo: Este texto tem por objetivo apresentar a proposta de trabalho elaborada para o ensino da Educação Física a partir da forma pedagógica em *temas*, destacando o brincar/jogar como atividade principal da criança na etapa da Educação Infantil. Metodologicamente seguirá os delineamentos de um Relato de Experiência do trabalho pedagógico realizado em uma turma do Jardim I numa escola pública municipal da região noroeste do Rio Grande do Sul. O trabalho com *temas* da prática social ampla, assim como organizar e compreender seu complexo de funcionamento e, a partir disso, trabalhar com os temas específicos da Cultura Corporal, atribui um sentido amplo à atividade social da criança, traçando relações entre o todo-universal (práticas ou atividades sociais) e o singular (elementos da Cultura Corporal) por meio do particular (brincar e jogar).

Palavras-chave: Educação Física Escolar; Temas; Educação Infantil.

Introdução

No âmbito das metodologias de ensino, este trabalho tematiza o uso de *temas* como forma de organização pedagógica dos elementos da Cultura Corporal no contexto da Educação Infantil e como recurso didático para o ensino da Educação Física. De antemão, entretanto, são necessárias algumas considerações acerca da Educação Física na Educação Infantil.

É sabido que a partir da Constituição Federal de 1988, a educação de crianças com idade de zero a 6 anos, em creches e pré-escolas, passou a ser atribuição e dever do Estado (BRASIL, 1988). Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 de 1996 – LDB 9394/96 – a Educação Infantil, reformulando e substituindo a educação dita pré-escolar, integrou-se à Educação Básica, incorporando o mesmo *status* curricular e pedagógico do Ensino Fundamental e do Ensino Médio (BRASIL, 2018).

Com a modificação da própria LDB em 2006, cujo ajuste antecipou a inserção dos alunos no Ensino Fundamental a partir dos 6 ano de idade, a Educação Infantil passou, desse modo, a atender crianças com idade de zero a 5 anos. A obrigatoriedade, entretanto, do acesso à Educação Infantil para crianças de 4 e 5 anos foi viabilizada somente com a Emenda Constitucional nº 59/2009[1], que estabeleceu a obrigatoriedade (e gratuidade) do acesso à educação escolar para crianças/adolescentes com idade entre 4 e 17 anos, sendo inserida, por conseguinte, na Lei 12.796 de 2013[2], alterando a LDB de 1996 (BRASIL, 2018).

Ademais, é oportuno o destaque desta etapa particular da educação básica para o pleno desenvolvimento e aprendizagem da criança, fazendo parte, inclusive, dos delineamentos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC/2018).

1 Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm.
2 Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC 2Mb/content/id/30037356/do1-2013-04-05-lei-n-12-796-de-4-de-abril-de-2013-30037348.

De acordo com o referido documento, a Educação Infantil, como primeira etapa da educação básica, lança mão de princípios pautados pela concepção do *cuidar* e do *educar* como entes inseparáveis do processo educativo, articulando-se com as *interações* e *brincadeiras* tomadas, no documento normativo, como eixos estruturantes das práticas pedagógicas (BRASIL, 2018).

É nesse contexto que a Educação Física, enquanto área de conhecimento que trata pedagogicamente dos elementos da Cultura Corporal (COLETIVO DE AUTORES, 2012), paulatinamente, se insere e desenvolve/objetiva seu trabalho pedagógico, buscando contribuir para a formação da corporeidade dos educandos, ampliando seu acervo cultural e de práticas corporais.

Entendo que o compromisso da Educação Física nesta etapa da educação básica, ou seja, da Educação Física na Educação Infantil, consiste em articular todo o seu acervo de conhecimentos específicos, tais como os jogos/brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginásticas, com os princípios e concepções da Educação Infantil, alicerçados pelos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento (conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se) e pelos Campos de Experiências (o Eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação; espaços, tempos, quantidades, relações e transformações), atendendo aos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento de cada faixa etária da Educação Infantil de acordo com a BNCC[3] (BRASIL, 2018).

Em recente estudo, publicado em formato de ensaio, Scapin e Camargo (2021) situaram o lugar da Educação Física na Educação Infantil. Contrapondo as formas *didatizadas* e *conteudistas* de desenvolver o trabalho pedagógico na Educação Infantil – cujo processo metodológico inibe o desenvolvimento da

3 As informações e orientações sobre cada elemento delineado à Educação Infantil poderão ser encontradas de forma mais detalhada em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf.

criatividade e do protagonismo da criança – os autores destacaram a importância da Educação Física para o desenvolvimento da criança tomando como referência o *brincar* como objeto de conhecimento da área. Os autores concluíram que a Educação Física, na Educação Infantil, por meio do *brincar*, entendido como tempo-espaço exclusivo da criança em sua integralidade, atende às demandas de suas necessidades de ação e de se movimentar, tornando-se (o brincar) a atividade principal da criança em sua relação com o mundo a partir da linguagem e do/com o corpo.

Dito isso, objetivo apresentar a proposta de trabalho elaborada para o ensino da Educação Física na Educação Infantil a partir da forma pedagógica em *temas*, destacando o brincar/jogar como atividade principal da criança. Metodologicamente segue uma exposição descritiva, a partir dos delineamentos de um Relato de Experiência do trabalho pedagógico ideado e objetivado em uma turma do Jardim I, numa escola pública municipal da região noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, no ano de 2021, com aulas realizadas de forma híbrida, em que pese o contexto da pandemia de Covid-19.

Desenvolvimento - relato da experiência

O desenvolvimento desta elaboração teórica pauta-se, metodologicamente, por um relato de experiência conforme preceitos de Bogdan e Biklen (1994). Desse modo, considerando o objetivo proposto para este artigo e seus limites estruturais, o desenvolvimento deste relato de experiência organiza-se em dois momentos: 1º) descrição dos preâmbulos[4] do trabalho pedagógico e apresentação dos pressupostos teórico-metodológicos que fundamentaram o planejamento e o desenvolvimento do trabalho pedagógico na escola; 2º) apresentação

4 Preâmbulos é aquilo que antecede o ocorrido, o fato. Parte preliminar. In: Cegalla, D. Dicionário escolar da língua portuguesa. – São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2005.

de recortes de uma aula de Educação Física realizada na Educação Infantil, descrevendo seu desenvolvimento e a exposição de alguns registros fotográficos obtidos mediante autorização.

Prêambulos do trabalho pedagógico e fundamentação teórica

O trabalho pedagógico, objetivado com a intencionalidade de tratar dos sentidos/significados da Educação Física na Educação Infantil, a partir da organização pedagógica de *temas,* foi realizado durante o ano letivo de 2021, na Escola Municipal de Ensino Fundamental Princesa Isabel, da rede pública municipal de Panambi, situada na região noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. A referida rede de ensino atende crianças e adolescentes nas etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental (Anos Iniciais e Anos Finais). A EMEF Princesa Isabel[5], por sua vez, atende em torno de 260 alunos, distribuídos, também, em Educação Infantil (Jardim I e II) e Ensino Fundamental (turmas do 1º ao 9º ano).

Considerando o recorte metodológico para apresentação da proposta de trabalho, destaco o trabalho desenvolvido com a turma do Jardim I (tipicamente com alunos de 4 anos). Em 2021, a EMEF Princesa Isabel contava com 25 alunos matriculados na referida turma, sendo atendida por três professores em dia/hora específicos: professora Pedagoga, professora de Artes e professor de Educação Física. O trabalho pedagógico de cada professor era/é realizado de forma articulada e integrado à proposta pedagógica da escola.

Particularmente, o trabalho pedagógico realizado com o componente curricular da Educação Física, em 2021, na turma do Jardim I, era desenvolvido

5 É oportuno, inclusive, o destaque acerca do Atendimento Educacional Especializado (AEE), sendo escola-referência no município, contando com um coletivo multidisciplinar de profissionais da educação.

em um dia da semana (nas segundas-feiras), no turno da tarde, por durante 2h (dois períodos de 1h/aula). Ademais, considerando o delicado estado, à época, do contexto pandêmico, as aulas eram realizadas de forma híbrida, articulando uma rotina presencial (na escola) com atendimento remoto (em casa).

De modo específico, a turma do Jardim I foi organizada em três grupos de alunos[6]: dois grupos realizavam um rodízio semanal e intercalado, com atividades presenciais e remotas; e o terceiro grupo, em razão da escolha da família ou por decisão de outra ordem, manteve a realização das atividades somente em regime remoto. As atividades realizadas de forma presencial seguiam todos os protocolos de segurança sanitária elaborados pela escola com orientação da rede municipal de ensino, tais como uso da máscara, distanciamento social, higienização de materiais e das mãos, cuidados acerca do compartilhamento de objetos e materiais. Nas atividades remotas, a mediação (entre escola e família) era realizada pelas tecnologias de informação e comunicação, com uso da plataforma EducarWeb para envio das atividades[7] e recebimento das devolutivas e registros.

Realizado esse movimento de caracterização do contexto e do local de realização do trabalho pedagógico, encaminho a apresentação da proposta de trabalho ideada e objetivada para o trato pedagógico com a Educação Física na turma do Jardim I, destacando as concepções e os pressupostos teórico-metodológicos que pautaram o desenvolvimento do trabalho.

Acerca da concepção de Educação Física, que alicerçou o trabalho pedagógico na escola com a turma de Jardim I, lanço mão das elaborações do

6 À título de informe, a referida organização e distribuição das turmas/alunos era mantida por todas as turmas da escola, não sendo exclusividade do Jardim I.

7 Em casos específicos, em que as famílias não possuíam acesso à rede de internet ou de suporte tecnológico, as atividades eram encaminhadas e recebidas em formato físico (atividades impressas). Após o recebimento das devolutivas, o registro era realizado na plataforma pelo professor(a).

Coletivo de Autores (2012). Tal como os referidos autores, entendo e tematizo, na escola, a Educação Física constituída a partir da sistematização das práticas corporais situadas no âmbito da Cultura Corporal, na qualidade de dimensão da materialidade corpórea produzida e preservada pelo conjunto da humanidade ao longo de sua história e incorporadas em seu comportamento e em suas relações sociais, representadas e manifestadas na forma de jogos, brincadeiras, danças, lutas, esportes, ginásticas, entre outras. Isso posto, torna-se necessário, portanto, disponibilizar às novas gerações o acesso a esse acervo cultural da humanidade na forma de conteúdos escolares a partir de uma abordagem Crítico-Superadora.

Do ponto de vista curricular, os elementos e formas da Cultura Corporal, já mencionados, orientam-se pelos delineamentos do Referencial Curricular Municipal e da Base Nacional Comum Curricular para a etapa da Educação Infantil, ou seja, reitero que a tarefa da Educação Física na Educação Infantil está em articular o seu acervo de conhecimento com as diretrizes indicadas pelos documentos curriculares específicos como, por exemplo, Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento, Campos de Experiência e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento. Vejamos, considerando o recorte deste artigo e o objetivo proposto para o desenvolvimento do trabalho com a turma de Jardim I, o que trata cada um dos referidos campos curriculares de acordo com a BNCC (BRASIL, 2018).

No que se refere aos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento para a Educação Infantil, a BNCC destaca: conviver; brincar; participar; explorar; expressar e conhecer-se. Acerca dos Campos de Experiência, entendidos como "[...] um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural." (BRASIL, 2018, p. 40), a

BNCC/2018 menciona cinco[8], dos quais destaco um, de acordo com a especificidade da Educação Física: Corpo, gestos e movimentos. Esse Campo de Experiência, em particular, é concebido como:

> Com o corpo (por meio dos sentidos, gestos, movimentos impulsivos ou intencionais, coordenados ou espontâneos), as crianças, desde cedo, exploram o mundo, o espaço e os objetos do seu entorno, estabelecem relações, expressam-se, brincam e produzem conhecimentos sobre si, sobre o outro, sobre o universo social e cultural, tornando-se, progressivamente, conscientes dessa corporeidade. [...]. As crianças conhecem e reconhecem as sensações e funções de seu corpo e, com seus gestos e movimentos, identificam suas potencialidades e seus limites, desenvolvendo, ao mesmo tempo, a consciência sobre o que é seguro e o que pode ser um risco à sua integridade física. Na Educação Infantil, o corpo das crianças ganha centralidade, pois ele é o partícipe privilegiado das práticas pedagógicas de cuidado físico, orientadas para a emancipação e a liberdade, e não para a submissão. Assim, a instituição escolar precisa promover oportunidades ricas para que as crianças possam, sempre animadas pelo espírito lúdico e na interação com seus pares, explorar e vivenciar um amplo repertório de movimentos, gestos, olhares, sons e mímicas com o corpo, para descobrir variados modos de ocupação e uso do espaço com o corpo (tais como sentar com apoio, rastejar, engatinhar, escorregar, caminhar apoiando-se em berços, mesas e cordas, saltar, escalar, equilibrar-se, correr, dar cambalhotas, alongar-se etc.). (BRASIL, 2018, p. 41).

No âmbito dos Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento, compreendidos como aprendizagens essenciais que situam "[...] tanto comportamentos, habilidades e conhecimentos quanto vivências que promovem aprendizagem e desenvolvimento nos diversos campos de experiências, sempre tomando as interações e a brincadeira como eixos estruturantes" (BRASIL, 2018, p. 43), a BNCC/2018 preconiza objetivos organizados a partir de três grupos considerando a faixa etária das crianças: Bebês (zero a 1 ano e 6 meses); Crianças bem Pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses); e Crianças Pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses). Considerando que este trabalho foi realizado com uma turma de Jardim I, ou seja, com Crianças Pequenas (4 anos), apresento-lhes os

8 Pormenores sobre cada Campo de Experiência podem ser encontrados em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf.

objetivos de aprendizagem que pautaram o planejamento e a ação pedagógica de acordo, também, com o Campo de Experiência ora mencionado: "Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento" para o Campo de Experiência "corpo, gestos e movimentos":

> Criar com o corpo formas diversificadas de expressão de sentimentos, sensações e emoções, tanto nas situações do cotidiano quanto em brincadeiras, dança, teatro, música. Demonstrar controle e adequação do uso de seu corpo em brincadeiras e jogos, escuta e reconto de histórias, atividades artísticas, entre outras possibilidades. Criar movimentos, gestos, olhares e mímicas em brincadeiras, jogos e atividades artísticas como dança, teatro e música. Adotar hábitos de autocuidado relacionados à higiene, alimentação, conforto e aparência. Coordenar suas habilidades manuais no atendimento adequado a seus interesses e necessidades em situações diversas. (BRASIL, 2018, p. 47).

Todo esse conjunto de campos e orientações curriculares, articulados à concepção de Educação Física e seu acervo de conhecimento, pautaram, do ponto de vista curricular e metodológico, o trabalho pedagógico desenvolvido com a turma de Jardim I da EMEF Princesa Isabel no ano de 2021. Para finalizar esse primeiro momento do relato de experiência, resta a exposição, de modo geral, da base que representa o arcabouço teórico de sustentação do trabalho pedagógico, situando a periodização do desenvolvimento das crianças do Jardim I e o ciclo de escolarização, o *brincar* como atividade principal da criança e, por fim, a organização em *temas* como forma pedagógica para o trato com a Educação Física na Educação Infantil.

O trabalho pedagógico com a turma do Jardim I esteve alicerçado na teoria Histórico-Cultural do desenvolvimento humano de acordo com os preceitos de Vygotsky (2002). Preconizo a referida teoria, pois ela supera por incorporação as formas biológicas e naturalizantes do desenvolvimento humano, uma vez que esse ocorre nas condições e relações históricas e culturais particulares com as quais os sujeitos, em seu coletivo social, entram em contato. Sob essa

perspectiva, o desenvolvimento psíquico dos alunos do Jardim I, tipicamente com 4 anos de idade, situava-se no âmbito da periodização na época característica da infância e do período denominado de pré-escolar (PASQUALINI, 2013).

Do ponto de vista dos Ciclos de Escolarização, como grau de apreensão do conhecimento pela criança, os alunos situavam-se no primeiro ciclo, isto é, na etapa da "Organização da identidade dos dados da realidade", suscitando a necessidade de, por meio da experiência sensível, conhecer e organizar os dados da realidade, formar sistemas e encontrar relação entre as coisas e os fatos do seu contexto (COLETIVO DE AUTORES, 2012). Tematizar as formas da Cultura Corporal, nessa perspectiva, significava possibilitar aos alunos que reconhecessem a si mesmos e as próprias possibilidades de ação, reconhecessem os instrumentos, materiais e objetos de suas atividades e pudessem compreender as relações sociais com seus colegas, professores e família, identificado como laço cultural.

Por fim, considerando o *brincar* como atividade principal da criança, ou seja, como atividade que supre a necessidade de ação, suscitando saltos qualitativos em seu desenvolvimento (apropriação de signos e da cultura), a etapa da infância pré-escolar e do primeiro ciclo de escolarização possui como atividade guia os *jogos/brincadeiras de papéis/faz de conta*. Sua pertinência consiste em:

> A brincadeira de papéis no contexto da educação escolar deve estar a serviço da apropriação da cultura e do desenvolvimento psíquico, cabendo ao professor não só ampliar o conhecimento de mundo da criança de modo que forneça matéria-prima para o faz de conta, mas enriquecer a atividade lúdica e promover sua complexificação. (MARSIGLIA, 2013 p. 91).

É nesse quadro teórico que destaco a forma pedagógica de *temas* para a organização do conhecimento da Educação Física articulado aos objetivos e diretrizes da Educação Infantil. De acordo com Nascimento e Dantas (2009, p.

155), o trabalho com *temas* como forma pedagógica para organizar a atividade principal da criança, no caso da turma de Jardim I, o brincar de faz de conta ou as brincadeiras de papéis, "[...] significa assumir que ele organiza a realidade em meios singulares ou a reconstitui em meios singulares (na forma de jogo), para que as crianças possam dela se apropriar". Na Educação Física da Educação Infantil o trabalho com *temas*:

> [...] não equivale a uma "tematização" da aula. Ele não significa o acréscimo de um contexto às habilidades motoras que se queira trabalhar (arremesso, chute, cambalhota), mas significa a organização de uma realidade relacionada à cultura corporal, organização essa que permita à criança tomar parte/se apropriar dessa realidade. Trata-se do estudo teórico e prático de uma atividade social real (como o circo, os jogos olímpicos, a vida do índio...), que serão apropriados pela criança em forma de jogo. (NASCIMENTO; DANTAS, 2009, p. 155).

Relato – aula de educação física na educação infantil

Mediante todo o arcabouço teórico, metodológico e curricular apresentado e descrito na sessão anterior, foi desenvolvido o trabalho pedagógico da Educação Física na Educação Infantil, especificamente na turma do Jardim I da EMEF Princesa Isabel da rede municipal de Panambi no ano de 2021. Com base na forma pedagógica de *temas,* os conteúdos da Educação Física foram articulados com as necessidades e objetivos da Educação Infantil a partir dos seguintes temas: Circo; Brincadeiras e Jogos da Cultura Popular e Jogos dos Povos Tradicionais; Danças e Esportes.

A título de exemplificação, apresento-lhes alguns momentos de uma aula desenvolvida com a referida turma. Na ocasião o *tema* foi o "Circo" e, a partir dos jogos de papéis e brincadeiras de faz de conta, articulamos as formas da Cultura Corporal (brincadeiras e jogos) com os Campos de Experiência (corpo,

gestos e movimentos) e Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento (brincar e explorar). Vejamos a descrição da aula desenvolvida na escola e encaminhada aos alunos que estavam em regime remoto, realizada com o auxílio da família:

- Aula 3 – 22 de março de 2021

- Direitos de Aprendizagem: Brincar e Explorar;

- Campos de Experiência: Corpo, Gesto e Movimentos;

- Unidade Temática da Educação Física: Brincadeiras e Jogos;

- *Tema*: Circo;

Objetivo: Identificar, fruir e apropriar dos elementos da Cultura Corporal manifestados nas formas de brincadeiras e jogos, situados no âmbito da prática social do Circo;. (Re)Conhecer o tema Circo como manifestação social e histórica, ampliando seu acervo cultural e de práticas corporais; Demonstrar controle e adequação do uso de seu corpo em brincadeiras e jogos;

- Descrição (adaptada): questionamentos sobre o Circo, sobre o contato com o contexto circense; Diálogo sobre a história do Circo, sobre a organização e personagens circenses; acesso a vídeos sobre o universo do circo; Diálogo e pesquisa sobre as brincadeiras e jogos que fazem parte do universo circense;

- Instrumentalização: construção e desenvolvimento de um jogo circense: Jogo da Argola. A figura 1, destacada da proposta de aula encaminhada aos alunos remotos, demonstra nossa ação:

Figura 1: brincadeiras e jogos circenses – Jogo da Argola

JOGO DA ARGOLA	
Objetivo e Regras: lançar um número determinado de argolas (de papel, plástico ou arame) em alvos (pinos de garrafas pets) posicionados a uma determinada distância da criança. É necessário demarcar uma posição entre a criança e os alvos (cerca de 2 a 3metros). Cada alvo/pode receber uma pontuação específica e a criança vai somando cada ponto conquistado; **Materiais:** utilizam-se somente materiais recicláveis: - papel ou jornal para elaboração das argolas (5, no mínimo); - fita adesiva para finalizar a confecção da argola (pode ser usado um barbante para atar a junção da duas pontas da argola); - 3 a 5 garrafas pets (pequenas de preferência) para elaboração dos alvos. As garrafas poderão ser enfeitadas de acordo com a disponibilidade material e criatividade da criança.	

Fonte: Autor (2021)

Elaborar o trabalho pedagógico da Educação Física na Educação Infantil na forma pedagógica de *temas* possibilita, por exemplo, compreender o Circo como uma prática social e artística que produz e manifesta práticas corporais e o movimento humano na forma de arte, seja por meio dos jogos e brincadeiras ou por meio das ações dos diferentes personagens circenses expressadas nas acrobacias, na mímica, nas piruetas, nos giros e saltos que correspondem aos elementos corporais da ginástica.

> [...] o circo, como parte da realidade a ser compreendida pelas crianças (compreendida pela perspectiva de vivência da atividade social como um todo e de suas ações motoras), não traz em si os significados a serem apropriados pelos educandos. Isto é, não basta executar o movimento do equilibrista, do trapezista ou do malabarista para que cada criança se aproprie do significado social desses movimentos e das relações sociais presentes em tal atividade. É preciso organizar pedagogicamente a vivência da criança sobre o circo, a fim de direcionar sua relação e compreensão das atividades da cultura corporal, o que implica uma sistematização das experiências/dos conhecimentos sobre o circo que sejam fundamentais de serem aprendidos pelas crianças. E essa é uma tarefa do professor. (NASCIMENTO; DANTAS, 2009, p. 157).

Por fim, apresento-lhes alguns registros da atividade proposta e desenvolvida remotamente a partir do *tema* Circo, sobre o Jogo da Argola:

Figura 2: construção do jogo – aluno do Jardim I

Fonte: Autor (2021)

Considerações Finais

Esse relato representa uma possibilidade (e uma realidade) concreta de realização do ensino da Educação Física na Educação Infantil, a partir da forma pedagógica de *temas*, em uma turma de Jardim I. O trabalho com *temas* como organização pedagógica da prática social atribui um sentido mais amplo à atividade social da criança, traçando relações entre o todo-universal (práticas ou atividades sociais) e o singular (elementos da Cultura Corporal) por meio do particular (jogos de papéis e brincadeira de faz de conta), contribuindo, por conseguinte, para o processo de desenvolvimento histórico-cultural da criança, uma vez que se apropria das formas corporais situadas no âmbito da cultura.

Referências

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari K. **Investigação qualitativa em Educação**: uma introdução às teorias e aos métodos. Porto. Porto Editora, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 14 jan. 2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 5 de outubro de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 14 jan. 2022.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. 3ª reimpr. da 2ª. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

NASCIMENTO, Carolina; DANTAS, Luiz. O desenvolvimento histórico-cultural da criança nas aulas de educação física: possibilidades de trabalho a partir da atividade principal e dos temas. **Rev. Bras. Cienc. Esporte**, Campinas, v. 31, n. 1, p. 147-161, setembro 2009. Di8sponível em: http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/640. Acesso em 14 jan. 2022.

PASQUALINI, J. C. Periodização do desenvolvimento psíquico à luz da escola de Vigotski: a teoria histórico-cultural do desenvolvimento infantil e suas implicações pedagógicas. In: MARSIGLIA, A. C. G. (Org.). I**nfância e pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2013, p. 71-98.

SCAPIN, Gislei; CAMARGO, Maria. O brincar como objeto da EFE na educação infantil: a relação entre corpo, linguagem e criança. **Conexões**, Campinas, SP, v. 19, n. 00, p. e021038, 2021. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conexoes/article/view/8661442. Acesso em: 14 jan. 2022.

VYGOTSKY, L. S. (2002).”Play and its role in the mental developmentof the child’’. Psychology and Marxism Internet Archive. Disponível em: http://www.marxists.org/archive/vygotsky/works/1933/play.html. Acesso em: 14 jan. 2022.

CAPÍTULO 13

PROBLEMÁTICAS CONTEMPORÂNEAS ENQUANTO ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS PARA O ENSINO DE FILOSOFIA: DA MASCULINIDADE TÓXICA AOS CONCEITOS FILOSÓFICOS

Emiliano Kelm Duet Chagas

Resumo: Em 2019 foi lançado o documentário brasileiro *O Silêncio dos Homens* sob a direção de Ian Leite. Valendo-se de uma pesquisa feita com mais de 40 mil pessoas, o documentário busca sustentar a premissa de que entre os homens existe um imenso não dito. Trata-se das emoções, das inseguranças, da vulnerabilidade. Sons que, não podendo ser abafados, transformam-se em ruídos. As consequências desse condicionamento expressam-se não só na saúde mental masculina e nas relações nocivas que se estabelecem, mas na própria estrutura social tão marcada pela violência. Tendo em vista tal problemática, neste artigo compartilho minha experiência como integrante do Programa de Residência Pedagógica, com o foco na exposição de uma proposta didática que consistiu em uma oficina abordando gênero e os diversos temas trasnversais, como a masculinidade hegemônica/tóxica, a violência de gênero, o assédio

sexual, a pornografia e o fascismo. O objetivo dessa estratégia didática foi colocar em xeque crenças essencialistas sobre os conceitos de masculinidade e feminilidade e, com o foco na abordagem filosófica, problematizar os conceitos de identidade, essência, dualismo, diferença e gênero. Compartilho também os resultados positivos da proposta didática, inferidos a partir dos *feedbacks* dos alunos e alunas da E.E.E.B Professora Margarida Lopes, participantes da oficina.

Palavras-chave: Gênero; Masculinidade Hegemônica; Filosofia; Performance.

Introdução

Em 2019, foi lançado o documentário brasileiro "O silêncio dos homens". Valendo-se de uma pesquisa feita com mais de 40 mil pessoas, o documentário busca sustentar a premissa de que entre os homens existe um imenso não dito. Trata-se das emoções, das inseguranças, da vulnerabilidade. Sons que, não podendo ser abafados, transformam-se em ruídos. As consequências desse condicionamento expressam-se não apenas na saúde mental masculina e nas relações nocivas que se estabelecem, mas na própria estrutura social tão marcada pela violência.

De acordo com a pesquisa realizada para o documentário, 6 em cada 10 homens declaram lidar com algum tipo de distúrbio emocional. Os principais são: ansiedade, depressão, insônia, vício em pornografia e, em seguida, vícios em álcool, drogas, comida, apostas e jogos eletrônicos. Além disso, homens vivem 7 anos a menos que as mulheres e se suicidam quase 4 vezes mais.

Tudo isso, como aponta o documentário, articula-se a uma ideia de masculinidade antiga e perene que associa a virtude masculina à virilidade guerreira: poder, força e dominação. Nos estudos de gênero, tal conceito de masculinidade é denominado masculinidade hegemônica. O conceito, desenvolvido por Raewyn Connell, refere-se ao ideal de virilidade que predomina tanto com

relação a outras formas possíveis de expressão da masculinidade, às quais subjuga hierarquicamente, quanto em relação às mulheres, das quais exige subordinação, por considerar inferior toda e qualquer característica culturalmente atribuída à "feminilidade".

Ainda que a sociedade tenha se modificado significativamente, a identidade masculina continua moldada, em grande medida, por referenciais bélicos. Percebe-se, além disso, que, justamente diante das mudanças estruturais provocadas pelo feminismo, o conceito de masculinidade bélica e provedora parece se acentuar, como uma forma de retorno a uma identidade familiar. Tal imagem, reforçada pelos ideais neoliberais de empreendedorismo e competitividade, é a que se vê, aliás, na imagem de dirigentes de diversos países, e relaciona-se, penso, com a guinada conservadora que se observa em tantas nações.

Em seu livro Gênero e desigualdades: os limites da democracia no Brasil (2018), Flávia Biroli apresenta dados estatísticos do IBGE mostrando que as mulheres trabalham, em média, 10,4 horas semanais a mais do que os homens, se considerada a jornada adicional de trabalho que é realizada no âmbito doméstico. Esse dado certamente reflete noções culturais a respeito dos papéis de gênero e das funções a eles atribuídas historicamente. Trata-se da herança cultural do patriarcado refletida no conjunto de valores que tendem a ser associados aos conceitos de masculinidade e feminilidade.

Estes ainda se configuram enquanto pilares estruturantes de nossa sociedade e a não problematização de tais referenciais culturais contribui para a permanência de crenças essencialistas. Essas crenças são responsáveis pela solidificação de identidades construídas com base em oposições dualistas, tais como racionalidade/emotividade, brutalidade/sensibilidade, sujeito/objeto, dentre outras, que reforçam papéis de gênero e servem de base para justificar preconceitos e desigualdades de diversos tipos.

Oriunda daí, percebemos a necessidade de colocar em xeque tais crenças a partir da promoção de discussões sobre as origens históricas e culturais de tais papéis de gênero, como propõe o documentário; mas, para além disso, a necessidade de, também, com o foco em uma abordagem filosófica, problematizar os conceitos de identidade, essência, diferença, gênero, entre outros. Esta foi a motivação central que guiou a elaboração da oficina narrada a seguir.

Desenvolvimento

A oficina intitulada "origens do machismo e da masculinidade tóxica" foi elaborada em conjunto com a colega residente Luiza Moscato, e contemplou todas as turmas dos três anos do ensino médio no modo de ensino remoto. A atividade consistiu em uma exposição dialogada, em que abordamos os principais conceitos referentes à temática, valendo-nos de imagens e textos em um PowerPoint que visavam estar afinados com a linguagem dos alunos e alunas. Para isso, ilustramos a discussão com exemplos extraídos da cultura pop como, por exemplo, o personagem Thomas Shelby da série Peaky Blinders, que é usualmente tomado como um referencial ideal de masculinidade contemporânea, refletindo o ideal de "frio e calculista" que foi diretamente problematizado em nossas oficinas.

Não havendo tal problematização e possibilidade de debate sobre a questão de gênero e suas amplas repercussões, percebe-se que, justamente diante das mudanças estruturais provocadas pelo feminismo, o conceito de masculinidade bélica e provedora parece se acentuar, como uma forma de retorno a uma identidade familiar. Como afirma Silva:

> A crise da identidade masculina contemporânea é um reflexo do incremento da participação das mulheres no mundo do trabalho, da maior partilha de responsabilidade e poder entre os sexos e da reconsideração feminista dos papéis tradicionais atribuídos aos homens e às mulheres. (SILVA, 2006, p.121)

Essa crise na identidade masculina pode tanto favorecer a desconstrução do antigo papel masculino, apresentado no documentário na fórmula "PPP", isto é, protetor, provedor e procriador, na medida em que homens se propõem a pensá-lo criticamente, quanto pode, também, culminar na reificação dessa concepção tradicional de virilidade. A estratégia didática que foi desenvolvida foi pensada, portanto, como uma ação que visa contemplar a urgência da problematização de tais questões prementes em nosso tempo, por meio da integração de conhecimentos das disciplinas de filosofia, história e sociologia.

Somado a isso, contudo, se se trata de um problematizar os referenciais que norteiam a masculinidade contemporânea, cabe levantar uma série de questões que não são trazidas pelo documentário anteriormente citado, isto é, a estrutura de produção da sociedade capitalista neoliberal e os valores que a sustentam. Christian Laval, em seu livro *A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal* (2016), propõe que certos fundamentos teóricos pouco explícitos do neoliberalismo remontam ao darwinismo social propagado, dentre outros, por Edward Spencer nos séculos XIX e XX. A mesma retórica biologizante que visa justificar a exploração da classe trabalhadora é, repetidamente através dos tempos, empregada para justificar a dominação masculina.

A construção da figura masculina enquanto aquela que é naturalmente disposta à liderança e ao domínio, enquanto a feminina seria predisposta à submissão, é reafirmada nos mais diversos discursos, de modo que pouco se questionou, através da história, se as características tradicionalmente atribuídas à masculinidade, como a agressividade e a extroversão, bem como as tradicionalmente atribuídas à feminilidade, como a docilidade e a introspecção, são inatas ou fazem parte de uma estrutura ideológica que sustenta e justifica a dominação patriarcal.

O historiador Federico Finchelstein[1], bem como outros pensadores ao longo da história, afirmam que há relações diretas entre o fascismo e a masculinidade hegemônica, também conhecida como masculinidade tóxica. Frequentemente o fascismo surge em torno de figuras masculinas que emulam valores análogos aos que sustentam o conceito tradicional de virilidade: autoridade, força, dominação, belicosidade, etc. Acompanha-o a depreciação de valores atribuídos ao "feminino", como a sensibilidade, a cautela, o acolhimento, etc.

É certo, portanto, que uma crítica ao fascismo precisa vir acompanhada de uma crítica aos valores que os sustentam, dentre eles as noções construídas em torno da masculinidade. Tais noções têm sido problematizadas por coletivos de homens que percebem que a reconfiguração dos papéis tradicionais atribuídos aos gêneros não é a desestabilização de uma ordem natural essencialista mas é, ao contrário, a possibilidade de libertação de uma identidade bélica e limitante que deveria se tornar passado.

Essa problematização, contudo, deve vir acompanhada de uma crítica ao modelo econômico neoliberal e das tensões que ele produz nas subjetividades individuais, seja em momentos de estabilidade, seja em momentos de crise. Levamos em consideração tal universo de questões ao elaborar a oficina e as inserimos em sua estrutura.

Dentre as competências específicas da área de Ciências Humanas e Sociais aplicadas contidas na BNCC, a oficina foi elaborada no intuito de contemplar as seguintes habilidades filosóficas:

> **1. analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial** em diferentes tem-

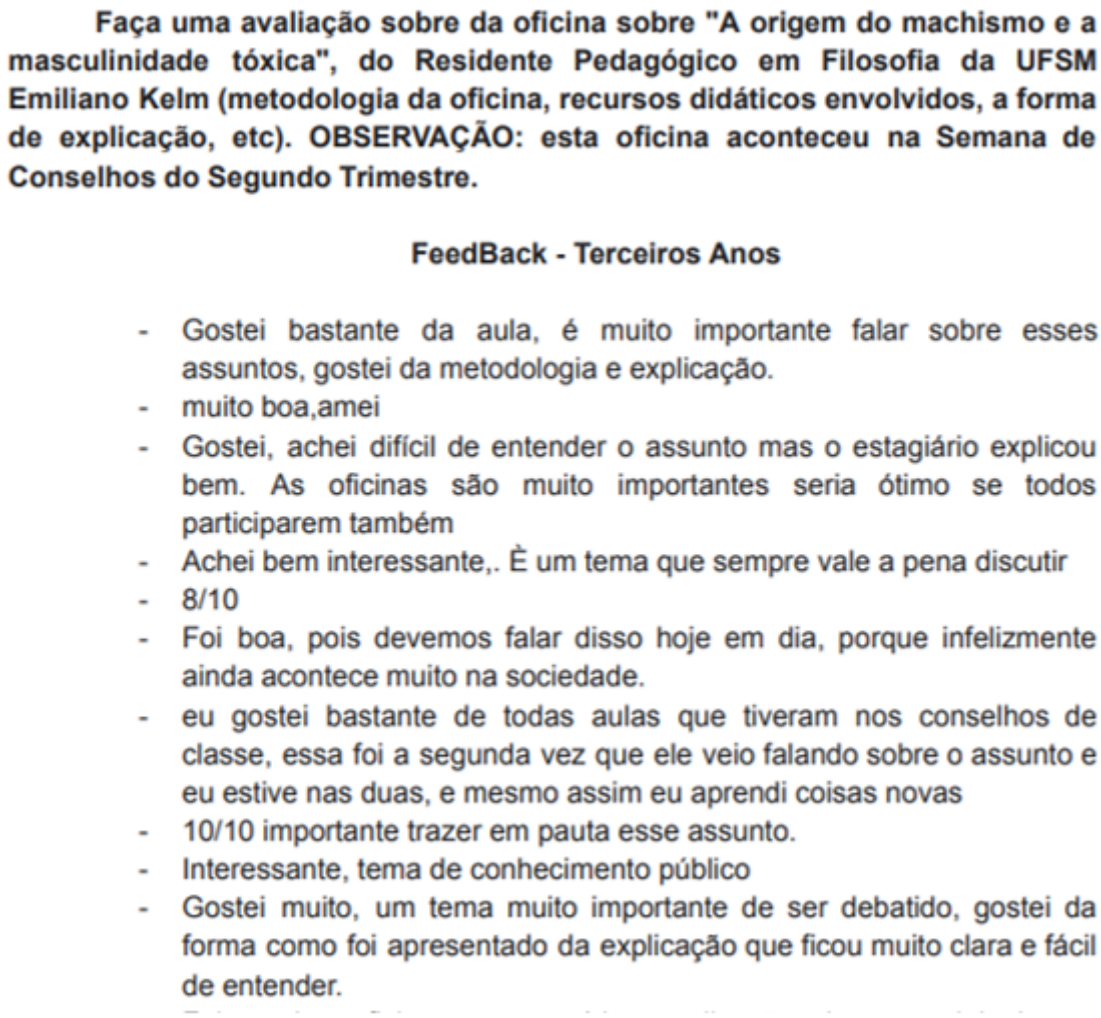
1https://www.brasil247.com/brasil/o-brasil-precisa-de-uma-coalizao-antifascista-diz-federico-finchelstein-wl3xx2p2 acessado em 03/08/2021.

> pos, a partir da pluralidade de procedimentos epistemológicos, científicos e tecnológicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a eles, considerando diferentes pontos de vista.
> **6. participar do debate público de forma crítica**, respeitando diferentes posições e fazendo escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. (BNCC, 2018, p.571)

Dentre as competências gerais da BNCC. a principal a ser desenvolvida é a 8ª, que foca o autoconhecimento e o autocuidado. Essa estratégia visa ser uma forma de os estudantes questionarem a si próprios sobre conceitos que norteiam sua compreensão de mundo, em nível coletivo e individual. O autoquestionamento e a introvisão raramente são incentivados ao longo do processo de ensino usual, e penso que ele é uma das formas de favorecer o autoconhecimento e o autocuidado que dele podem surgir.

Graças a um questionário submetido aos alunos pelo preceptor Jâneo dos Santos ao final de cada uma das três oficinas, disponho de *feedbacks* dos alunos e alunas sobre a proposta que foi elaborada. Através delas eu a colega residente Luiza Moscato pudemos saber que a forma como planejamos e conduzimos a oficina foi adequada. Seguem algumas das respostas dos alunos dos terceiros anos:

Figura 1 - *Feedbacks* dos alunos e alunas dos terceiros anos do Ensino Médio



Faça uma avaliação sobre da oficina sobre "A origem do machismo e a masculinidade tóxica", do Residente Pedagógico em Filosofia da UFSM Emiliano Kelm (metodologia da oficina, recursos didáticos envolvidos, a forma de explicação, etc). OBSERVAÇÃO: esta oficina aconteceu na Semana de Conselhos do Segundo Trimestre.

FeedBack - Terceiros Anos

- Gostei bastante da aula, é muito importante falar sobre esses assuntos, gostei da metodologia e explicação.
- muito boa,amei
- Gostei, achei difícil de entender o assunto mas o estagiário explicou bem. As oficinas são muito importantes seria ótimo se todos participarem também
- Achei bem interessante,. È um tema que sempre vale a pena discutir
- 8/10
- Foi boa, pois devemos falar disso hoje em dia, porque infelizmente ainda acontece muito na sociedade.
- eu gostei bastante de todas aulas que tiveram nos conselhos de classe, essa foi a segunda vez que ele veio falando sobre o assunto e eu estive nas duas, e mesmo assim eu aprendi coisas novas
- 10/10 importante trazer em pauta esse assunto.
- Interessante, tema de conhecimento público
- Gostei muito, um tema muito importante de ser debatido, gostei da forma como foi apresentado da explicação que ficou muito clara e fácil de entender.

Fonte: Os autores

Considerações Finais

Segundo o relato de uma colega, residente na edição passada do Programa de Residência Pedagógica, havia séria dificuldade em fazer com que os alunos meninos sentissem-se mobilizados pelas questões que envolvem o feminismo. Parte dessa atitude é uma postura respeitosa por parte deles, no sentido de compreender que esse é o espaço de fala das mulheres por excelência. Contudo, ao agirem dessa forma, muitas vezes acabam se distanciando do debate e tendo sua atenção deslocada para outras fontes.

Ao abordar o tema das masculinidades, enfatizando também o sofrimento que é produzido por uma certa concepção de virilidade nas próprias subjetividades masculinas, mais facilmente os meninos e homens percebem que estão diretamente implicados nesse debate, e de que cabe a nós sermos, junto com as mulheres, protagonistas da mudança social.

Referências

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR. Ministério da Educação, Brasil, 2018.

BIROLLI, Flávia. **G**ênero e desigualdades: os limites da democracia no Brasil. São Paulo: Boitempo, 2018.

CONNELL, Raewyn. **Masculinities:** second edition. University of California Press; 2nd ed, 2005.

LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo:** ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo,2016.

MEAD, Margaret. **Sexo e temperamento**. 4ªedição, São Paulo: Perspectiva, 2009.

SILVA, Sergio. **A crise da masculinidade:** uma crítica à identidade de gênero e à literatura masculinista. Psicologia, ciência e profissão. 26 (1), 118-131, 200.

STANDING, Guy. **O precariado:** a nova classe perigosa. Tradução Cristina Antunes. -- 1. ed.; 1. reimp, - Belo Horizonte : Autêntica editora, 2014.

CAPÍTULO 14

ESTRATÉGIAS PARA INCENTIVAR A LEITURA EM TEMPOS PANDÊMICOS

Joana Araci Schmidt
Carina Maidana Loureiro
Patrícia dos Santos Zwestch

Resumo: Este artigo está vinculado ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), mais especificamente ao subprojeto Pibid/Alfabetização. Os diálogos deste estudo serão direcionados para um projeto que foi desenvolvido em uma instituição pública municipal de Santa Maria, RS. No decorrer da pandemia, os bolsistas do PIBID ficaram impossibilitados de frequentarem o contexto escolar, e as ações deste projeto possibilitaram o envolvimento e as aproximações com as crianças, mesmo que através do Ensino Remoto. Objetiva-se analisar as aproximações que o projeto "Pela janela do trem eu viajo no mundo das histórias e contos infantis" proporcionou para as crianças e pibidianos que estavam afastados do contexto escolar, considerando assim as estratégias para incentivar a leitura em tempos pandêmicos. A metodologia deste estudo pauta-se em uma abordagem qualitativa, visando desenvolver um relato de experiências, a partir das vivências como bolsistas do subprojeto PIBID/Alfabetização/UFSM. Ao longo do processo, percebemos que a leitura deve ser incentivada para que as crianças tenham prazer ao ler, pois, além de potencializar o processo de alfabetização, aproxima as crianças do acesso à literatura. O projeto, além de estimular e potencializar o nosso processo de formação inicial e o processo de aprendizagem das crianças, nos tornou mais humanas e sensíveis, pois, através das ações, podíamos perceber as

singularidades de cada criança e como nós, acadêmicas, poderíamos desenvolver as ações, mesmo que por meio do Ensino Remoto.

Palavras-chave: PIBID; Leitura; Infância; Formação de professores.

Introdução

No decorrer dos anos de 2020 e 2021, fomos surpreendidos pela pandemia ocasionada devido à Covid-19. Podemos salientar que muitos desafios foram enfrentados, tanto pelas instituições escolares e de ensino superior, como pelas famílias das crianças e acadêmicos que estavam no seu processo inicial de formação de professores. Diante desse cenário, buscaram-se estratégias para incentivar e possibilitar a continuidade do processo de aprendizagem das crianças, mesmo distante do contexto escolar, e também maneiras de aproximar os acadêmicos ao contexto escolar, potencializando assim o seu processo formativo.

Diante disso, este trabalho é um relato de experiência, que está vinculado ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), do Subprojeto Pedagogia/Alfabetização da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Este estudo e as vivências foram realizados em uma instituição pública municipal de ensino, de Santa Maria, RS. As reflexões e experiências aqui destacadas foram vivenciadas no decorrer do ano de 2021, por meio das ações vinculadas ao Ensino Remoto[1] e ao projeto intitulado "Pela janela do trem eu viajo no mundo das histórias e contos infantis"

A instituição, em que se realizou a experiência como bolsistas do Subprojeto PIBID/Alfabetização/UFSM, está localizada na região leste do município

1 É o atendimento não presencial, incluindo ou não o uso de tecnologias digitais, enquanto permanecerem as medidas de prevenção ao novo Coronavírus (COVID-19). [...] exige a diversificação de experiências de aprendizagem que visem, também, à criação de uma rotina de estudos [...] (SANTA MARIA, 2020).

de Santa Maria, RS. Atualmente, ela possui 174 crianças matriculadas e oferta Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Podemos salientar que a comunidade escolar é bastante diversificada, pois temos crianças que residem na mesma comunidade em que a escola está inserida, enquanto outras vêm de comunidades vizinhas, deslocando-se assim de van para o contexto escolar.

Algumas crianças desta instituição vivem em vulnerabilidade social e recebem algum auxílio do Governo Federal. Também se encontram famílias que possuem condições melhores de sobrevivência, tendo assim uma renda fixa por mês e moradia própria. Durante a pandemia, pôde-se conhecer um pouco mais sobre a realidade das famílias e suas condições socioeconômicas, percebendo os aspectos relacionados com acesso às tecnologias e as possibilidades de auxiliar as crianças no desenvolvimento das ações propostas pelas professoras.

Durante as ações do Ensino Remoto, as professoras da escola perceberam a necessidade de aproximar as crianças do mundo das histórias infantis, como também incentivar o hábito da leitura e possibilitar um processo de alfabetização significativo. Nesta perspectiva, criou-se o projeto "Pela janela do trem eu viajo no mundo das histórias e contos infantis", tendo como uma das principais ações "Nos trilhos da Renato, ler é um barato". Essa ação era desenvolvida através de contações de histórias semanais, no canal do YouTube da instituição. Além disso, as crianças da Educação Infantil retiravam mensalmente livros no contexto escolar, para vivenciar um momento de leitura com suas famílias. As crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental realizavam esta troca semanalmente. De acordo com Reyes (2012, p.28):

> [...]. E embora ler literatura não transforme o mundo, pode fazê-lo ao menos mais habitável, pois o fato de nos vermos em perspectiva e de olharmos para dentro contribui para que se abram novas portas para sensibilidade e para o entendimento de nós mesmos e dos outros. Precisamos de histórias, de poemas e de toda a literatura possível na escola, não para sublinhar ideias

> principais, mas para favorecer uma educação sentimental. Não para identificar a moral da história, ensinamentos e valores, mas para empreendermos essa antiga tarefa do "conhece-te a ti mesmo" e "conheça os demais".

Enquanto bolsistas PIBID/UFSM, fazíamos parte dos momentos de contação de história, o que nos aproximou das crianças e suas famílias. Visto que, por meio das histórias, estávamos presentes no contexto das casas das crianças. Com isso, este relato de experiência objetiva analisar as aproximações que o projeto "Pela janela do trem eu viajo no mundo das histórias e contos infantis" proporcionou para as crianças e pibidianos que estavam afastados do contexto escolar, considerando assim as estratégias para incentivar a leitura em tempos pandêmicos. Acredita-se que, a partir do contexto social que a escola se encontra, é de suma importância o acesso à leitura, mas este foi muito prejudicado pelo atual momento. Se antes já havia dificuldade, com a pandemia tudo ficou ainda mais restrito. Pensando a partir disso, o objetivo deste artigo é mostrar e entender formas para que ocorra um maior alcance às literaturas, que são fundamentais para o desenvolvimento humano.

A metodologia deste estudo pauta-se em uma abordagem qualitativa, visando desenvolver um relato de experiências, a partir das vivências como bolsistas do subprojeto PIBID/Alfabetização/UFSM. Deste modo, as reflexões aqui destacadas emergem de um estudo do contexto em que a instituição está inserida, como também por meio das vivências no decorrer do projeto intitulado "Pela janela do trem eu viajo no mundo das histórias e contos infantis". Segundo Domingo (2016, p.16)

> Falar de "relatos de experiência" também quer indicar o modo especial de olhar, elaborar e expressar a experiência: como narrativa. [...] A intenção narrativa, como proposta de pesquisa, não pretende apenas contar histórias sobre o que foi vivido, mas quer fazer da história uma experiência, ou seja, uma forma de dar forma ao que foi vivido. Vivido para prestar atenção às questões que, através da narração, nos são reveladas como aquelas que requerem atenção, desenvolvimento, exploração, investigação; não só para

> entender algo deles, mas para que nos afetem de forma existencial. (Tradução nossa)

No decorrer das experiências, vivências enquanto bolsistas PIBID, conseguimos compreender o quanto a leitura fortalece o processo de construção do conhecimento, possibilitando assim uma aprendizagem significativa e divertida pelo mundo das histórias. Durante o período pandêmico, muitas estratégias foram buscadas para fortalecer nas crianças o hábito pela leitura, e uma delas foi o projeto "Pela janela do trem eu viajo no mundo das histórias e contos infantis", tendo como principal ação "Nos trilhos da Renato, ler é um barato". No transcorrer da escrita deste relato de experiência, será explanado acerca do projeto "Pela janela do trem eu viajo no mundo das histórias e contos infantis", articulando assim as experiências vividas enquanto bolsistas do PIBID e buscando destacar as principais estratégias que foram utilizadas para incentivar a leitura em tempos pandêmicos.

Conhecendo a escola e o projeto "pela janela do trem eu viajo no mundo das histórias e contos infantis"

A instituição escolar, em que se vivenciaram as experiências relacionadas com o PIBID, localiza-se no Bairro Camobi, na região leste do município de Santa Maria, no estado do Rio Grande do Sul. Atualmente oferta vagas para a Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Deste modo, a Educação Infantil é ofertada desde o berçário até a pré-escola, nível B. e do 1º ao 4º ano do Ensino Fundamental. Sua infraestrutura é composta por sete salas de aula, uma sala de informática, uma sala para Atendimento Educacional Especializado (AEE), quadra de esportes, *playground*, banheiros, refeitório, biblioteca, pracinha e um amplo espaço externo.

A escola possui um corpo docente formado por quinze professores, entre eles uma Educadora Especial que realiza os atendimentos no AEE. Todas as professoras possuem ensino superior completo e algumas têm pós-graduação na área da Educação. Além disso, a instituição possui duas coordenadoras pedagógicas e uma diretora, como também um secretário, dois merendeiros e três profissionais dos serviços gerais.

Podemos destacar que esta instituição se encontra em um contexto de vulnerabilidade social. As famílias são bastante diversificadas, pois apresentam diferentes níveis socioeconômicos e graus de escolaridade. Nesta perspectiva, nos deparamos com famílias em que os responsáveis não são alfabetizados, ou possuem somente o Ensino Fundamental completo, ou Ensino Médio completo; alguns possuem ensino superior completo. Além disso, algumas famílias residem na comunidade em que a escola está inserida, mas outras vêm das localidades vizinhas da escola, necessitando assim vir de van ou até mesmo de carro.

Diante de toda esta diversidade de contexto e de culturas, percebeu-se que muitas crianças apresentam dificuldades de acesso aos livros de literatura e muitas não possuem o hábito de leitura, até mesmo porque estes não estão disponíveis no contexto de suas casas. Durante a pandemia esta situação se agravou, pois muitas crianças tinham acesso aos livros somente no contexto escolar mas, diante do cenário em que estávamos vivendo, elas não poderiam frequentar este espaço. Objetivando incentivar o hábito da leitura e escrita de uma forma lúdica e criativa, por meio da socialização entre as diferentes faixas etárias, proporcionando a troca de experiências, conscientização sobre direitos e deveres, bem como sobre o poder do conhecimento como agente transformador social, criou-se o projeto intitulado “Pela janela do trem eu viajo no mundo das histórias e contos infantis”. Segundo Farias e Pordeus (2021, p.1034)

> Esse desconhecimento sobre a importância e a necessidade da leitura torna-se um entrave no processo de desenvolvimento do aluno, uma vez que ele não vê como algo prazeroso, não se sente motivado a ler diariamente e espontaneamente, abandonando chances de vivenciar ricas experiências de enriquecimento.

A leitura não é apenas o ato de ler em si, mas também a busca de informações, de enriquecimento de vocabulário e percepção da ortografia. A leitura, nesse contexto, abre caminhos para um mundo em que a criança pode ir aos mais diversos lugares, sem sair da sala de aula e até mesmo do contexto de sua casa, considerando o momento em que se estava vivendo. Podemos dizer que a leitura é uma grande impulsionadora de sonhos, da criatividade e exercita a imaginação.

O projeto objetivava incentivar o hábito de leitura principalmente nas crianças mas, no decorrer das ações, percebeu-se o envolvimento das famílias, como também a compreensão da importância da leitura para o desenvolvimento das crianças, visto que a leitura desenvolve a cognição da criança, seu senso crítico e sua oratória. Com isso, afirma-se que "[...] A leitura é necessária para a construção da cidadania, para a formação de homens livres e aptos a participar da grande obra que é a humanidade" (LIÇÕES DE MINAS, 1999).

Para a construção do projeto, olhou-se de forma sensível para o contexto escolar e para as diferentes realidades das crianças, pois a intenção foi proporcionar momentos de leitura para toda a comunidade escolar, ou seja, dos berçários até o quarto ano do Ensino Fundamental. O próprio nome do projeto, "Pela janela do trem eu viajo no mundo das histórias e contos infantis", possui relações com o espaço em que a escola está inserida. Nas proximidades da escola, nos deparamos com uma linha de trem e esta possui muitos significados para as crianças. Podemos afirmar que muitas crianças residem e brincam nesta linha de trem. O barulho do trem também desperta a curiosidade e a atenção das crianças.

O projeto foi vivenciado pelas crianças e por suas famílias, no decorrer do ano letivo de 2021 e através do Ensino Remoto. Para isso, foram desenvolvidas diversas ações para potencializar o incentivo do hábito da leitura. Com as ações, objetivava-se uma leitura significativa e prazerosa, não por obrigação ou por necessidade de desenvolver uma determinada atividade escolar.

As ações do projeto envolveram tanto a retirada de livros no contexto escolar, a confecção de uma sacola da leitura, a distribuição de informativos sobre a importância da leitura no desenvolvimento das crianças e a contação de histórias semanalmente no canal do YouTube da escola. As crianças, junto a suas famílias, produziram uma sacola de leitura e esta era levada até o contexto escolar, no momento da retirada de livros. A seguir, apresentamos algumas sacolas de leitura, que foram produzidas pelas famílias, em conjunto com as crianças.

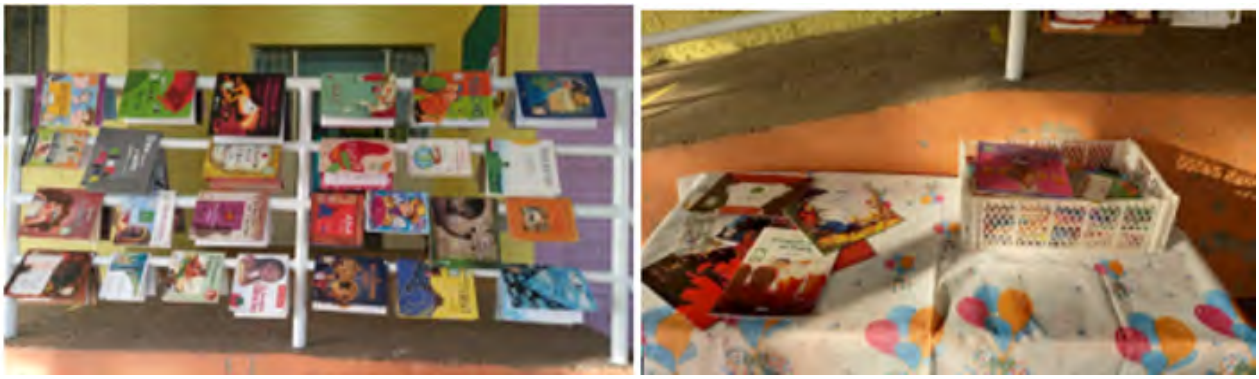
Imagem 1- Sacolas de leitura.

Fonte: Arquivo pessoal das professoras e pibidianos (2021).

No contexto escolar, organizava-se de uma maneira atrativa e divertida a troca de livros. Os livros ficavam visivelmente disponíveis, para que as crianças pudessem realizar a escolha, e as professoras recepcionavam-nas, utilizan-

do algum acessório para demonstrar a magia do mundo das histórias e contos infantis. As turmas de Educação Infantil realizavam mensalmente a troca de livros e as dos anos iniciais faziam-na quinzenalmente.

Imagem 2- Os livros no contexto escolar.



Fonte: Arquivo pessoal das professoras e pibidianos (2021).

Além dessas ações, realizou-se semanalmente a contação de histórias através do canal do YouTube da escola. Nós, pibidianas, participamos de forma ativa dessa ação, auxiliando as professoras na escolha das histórias e também nos desafiando a produzir recursos, como também a contar histórias. Através desta vivência, ficamos mais próximas das crianças e das famílias.

A inserção do pibid no projeto: as vivências e o processo formativo

No ano letivo de 2021, houve a inserção do subprojeto Alfabetização, do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) na escola. A partir disso, os pibidianos foram-se integrando, de maneira a sugerir obras para embasar as contações de histórias e gravá-las. Também foi o caminho encontrado para que a aproximação entre bolsistas e crianças acontecesse, pois a grande maioria das crianças tinha acesso aos vídeos, disponibilizados no canal do YouTube da escola. Dian-

te do cenário pandêmico, nós, pibidianos também necessitamos nos reinventar e buscar novas estratégias para vivenciar esse processo formativo no contexto escolar, para desenvolver as ações que foram propostas pelo subprojeto Alfabetização/PIBID/UFSM. Visto que:

> O Pibid é uma ação da Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação (MEC) que visa proporcionar aos discentes na primeira metade do curso de licenciatura uma aproximação prática com o cotidiano das escolas públicas de educação básica e com o contexto em que elas estão inseridas (COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR, 2022).

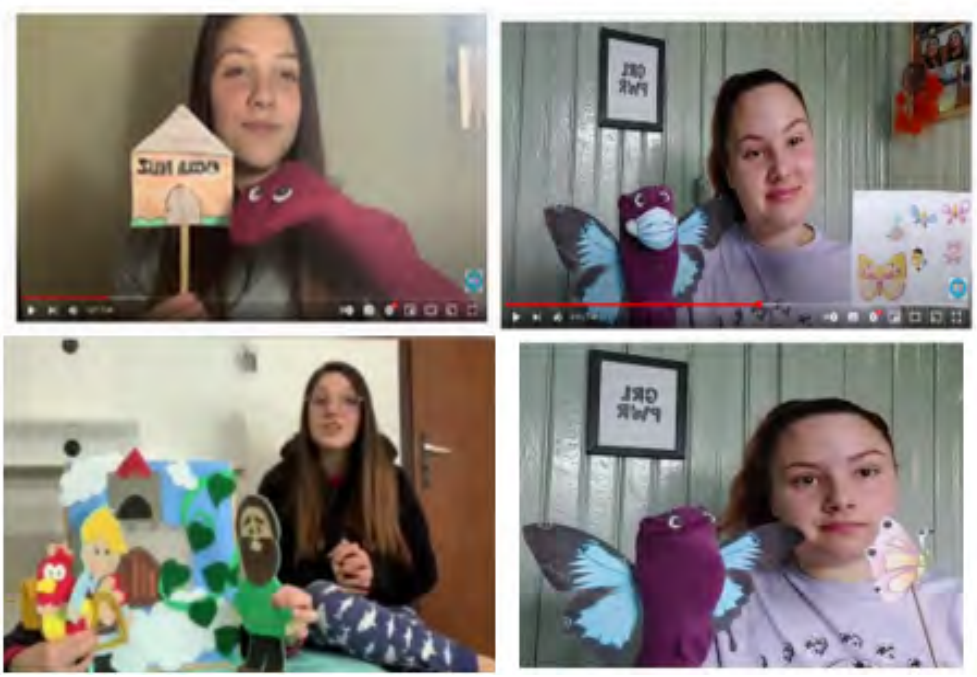
Para realizar o momento de contação de histórias, foram desenvolvidos pesquisas e estudos sobre quais literaturas seriam adequadas para o momento e faixa etária das crianças, sendo uma fuga do que já era visto como padrão, ou seja, leituras que promovessem o respeito à diversidade, a empatia e principalmente a curiosidade. Portanto, objetivou-se buscar histórias que potencializam a reflexão e a construção da cidadania. Segundo Sandroni e Machado (1991, p.12) "a criança percebe, desde muito cedo, que livro é uma coisa boa, que dá prazer". As crianças pequenas irão se interessar pelas figuras, cores e formas, ou seja, algo que lhes dê significado. Ao longo do processo, percebemos que a leitura deve ser incentivada para que as crianças tenham prazer ao ler, pois o ato, além de potencializar o processo de alfabetização, aproxima as crianças do acesso à literatura.

Visto que ainda hoje é grande o número de crianças que não têm acesso às leituras de qualidade, enfatizando a grande lacuna da desigualdade social, deve-se optar por leituras contextualizadas, ou seja, leituras que reflitam sobre a realidade das crianças, fazendo com que elas se sintam parte central daquele momento de leitura. Segundo Paulo Freire "[...] A leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra" (FREIRE, 1988, p.32). Nesta perspectiva, percebeu-se a necessidade de problematizar, com as crianças, aspectos que estavam

evidentes em nossa sociedade, verificando assim a realidade e o contexto em que as crianças estavam inseridas. Para isso, escolheram-se histórias que exploram a diversidade social, o racismo, as diferentes culturas, entre outros temas relevantes.

As estratégias utilizadas pelo grupo foram o uso de fantoches, dedoches, maquetes, músicas com efeitos sonoros e fantasias. Percebemos que, quanto mais cores as estratégias contivessem, melhor seria a história. Os recursos que foram utilizados pelo grupo aguçaram a imaginação e a fantasia dos ouvintes, pois auxiliavam na apresentação, fazendo com que, além de ouvidas, as histórias passassem a ser assistidas, manuseadas e cantadas. Toda a pesquisa e movimento para integrar o grupo de acadêmicos ao projeto fez com que houvesse um sentimento de proximidade, pois não se conhecia os colegas pessoalmente, a escola e muito menos as crianças. A seguir, apresenta-se um momento de contação de história, que foi vivenciado pelos pibidianos.

Imagem 3 - As contações de história e recursos utilizados.



Fonte: Arquivo pessoal das professoras e pibidianos (2021).

Pode-se dizer que o projeto "Pela janela do trem eu viajo no mundo das histórias e contos infantis" potencializou o nosso processo formativo, pois nos aproximou do contexto escolar, mesmo em tempos pandêmicos e de isolamento social. Deste modo, foi possível vivenciar uma realidade diferente e compreender o que é o Ensino Remoto, como também as possibilidades e desafios que foram vividos pelas professoras regentes da escola. Também se destaca que estas vivências estimularam e potencializaram a nossa sensibilidade, para perceber quais são as singularidades de cada uma das crianças e como pode-se agir diante delas. De acordo com Freire (2014, p.45):

> [...]. O que importa, na formação docente, não é a repetição mecânica do gesto, este ou aquele, mas a compreensão do valor dos sentimentos, das emoções, do desejo, da insegurança a ser superada pela segurança, do medo que, ao ser "educado" vai gerando a coragem.

O caminho percorrido, para encontrar leituras que fossem condizentes com a faixa etária das crianças, nos ajudou a perceber como devemos proceder e, além disso, aprendemos a manusear e a confeccionar diferentes recursos que auxiliaram no momento da contação de histórias. Por fim, a relação que se estabeleceu com as crianças foi muito gratificante, pois quando nos encontrávamos de forma síncrona, ouvia-se *"essa é a prof que contou a história?"*. Esse momento nos fez perceber o quanto a leitura, além de auxiliar no processo de aprendizagem e alfabetização, também atua como um aproximador de relações entre professores e crianças.

Nossas Conclusões

Os resultados do projeto "Pela janela do trem eu viajo no mundo das histórias e contos infantis" foram sendo percebidos no decorrer do próprio processo, no qual se notou a aproximação das crianças com o hábito de ler, momentos de leitura em família, entre tantos outros aspectos. Já para o grupo de pibidia-

nos, a experiência criou laços com as crianças e fortaleceu os que já haviam sido iniciados.

A instituição escolar, juntamente com as professoras, pibidianos e famílias, buscou a criação de espaços que oportunizassem a leitura, despertando assim o gosto por esse momento. Ao considerar os fatos explanados nesta escrita, entende-se que a leitura, principalmente em um contexto de vulnerabilidade social, no qual a escola está inserida, é de suma importância, pois, além de todos os benefícios cognitivos e educacionais, ela serve como uma impulsionadora de uma visão positiva para o futuro, além de auxiliar no desenvolvimento da imaginação, criação e criticidade.

Trazer a leitura para o cotidiano das crianças faz com que haja um desenvolvimento do "ser humano" e da compreensão da humanidade. Aproxima a criança de seu contexto, mas também a faz pensar em novas possibilidades para mudar a sua realidade, criando narrativas e argumentos críticos. O projeto não favoreceu apenas as crianças, mas também os envolvidos, como o grupo de pibidianos, visto que pudemos vivenciar experiências relacionadas com a docência, considerando assim crianças reais e um contexto permeado por sentidos, dificuldades, potencialidades e diferentes culturas, ou seja, a escola com todos os seus movimentos do cotidiano.

Estar presente durante este processo forneceu aparatos que influenciarão o trabalho como futuros profissionais, ou seja, ampliou a percepção sobre os diversos contextos presentes em uma escola. Trabalhou a possibilidade de um olhar mais sensível para as especificidades de cada criança, ensinando-nos como acolhê-las e, consequentemente, como com elas trabalhar. Com toda a certeza marcou profundamente a existência e, claro, transformou a nossa vida acadêmica. A partir destas vivências observou-se e compreendeu-se que nunca estamos prontos e acabados, mas sim em constante processo de construção e

reflexão. Conforme Freire (2014, p.50) "[...]. Na verdade, o inacabamento do ser ou sua inconclusão é própria da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento". Enfim, de alguma forma, possibilitamos a reflexão, contribuímos para a construção da cidadania e vivenciamos a docência. Foi uma experiência que nos despertou diferentes sentimentos e sensações.

Referências

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). **Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência** (PIBID). Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/pibid#:~:text=O%20Pibid%20%C3%A9%20uma%20a%C3%A7%C3%A3o,em%20que%20elas%20est%C3%A3o%20inseridas>. Acesso em: 27.fev.2022

DOMINGO, José C. **RELATOS DE EXPERIENCIA: EN BUSCA DE UN SABER PEDAGÓGICO.** Salvador: Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) biográfica, v.01, n. 01, p. 14 - 30, jan. 2016.

FARIAS, S. M. S; PORDEUS, M. P. **NECESSIDADE DA LEITURA NO PROCESSO ENSINO/APRENDIZAGEM.** São Paulo: Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação - REASE, 2021.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler.** São Paulo: Pontes, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa**.** 49 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

MINAS GERAIS. Série Lições de Minas. **Tempo Escolar:** Hora de Refletir e Organizar. Belo Horizonte. Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais. v. 3. Nov. 1999.

REYES, Yolanda. **Ler e Brincar, tecer e cantar - Literatura, escrita e educação.** Tradução: Rodrigo Petronio, São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2012.

SANDRONI, Laura; MACHADO, Luiz. **A criança e o livro.** São Paulo: Editora Ática, 1991.

SANTA MARIA. Resolução CMESM Nº 40 de 22 de junho de 2020. **Regulamenta o Ensino Remoto Emergencial para o Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria e suas respectivas modalidades.** Disponível em: <https://www.santamaria.rs.gov.br/inc/view_doc.php?arquivo_dir=2020&dir_mes=08&arquivo_nome=D21-1024.pdf&doc_gc=1> . Acesso em: 22.jan.2022

CAPÍTULO 15

ARTES MOBILIZANDO AS LINGUAGENS DE MANEIRA INTERDISCIPLINAR A PARTIR DOS CONTOS DE FADA[1]

Maria Antônia Saccol da Costa
Ana Emília da Rosa Kessler
Douglas Lemes Goulart
Walquiria Virgili Lerina
Camille Brites de Freitas
Thayuã Adilson Rodrigues
Lorena Inês Peterini Marquezan

Resumo: Este trabalho faz parte do projeto de ensino "Artes mobilizando as linguagens de maneira interdisciplinar a partir dos contos de fada", que objetiva revisitar as relações de interdisciplinaridade e transdisciplinaridade através da dramatização, da arte cênica, articulando diferentes áreas do conhecimento, mobilizando os saberes e fazeres no processo de formação inicial e continuada de professores, possibilitando a articulação entre o Ensino Superior e a Educação Básica. Busca despertar o imaginário e a criatividade, implicando o desenvolvimento da afetividade, da percepção, da expressão, do senso crítico, da autoestima e do autoconhecimento. Partindo da análise do discurso da obra "Cinderela", de Charles Perrault (1697), através do

1 *Trabalho apoiado pelo programa PROLICEN-UFSM.*

deslizamento de sentidos e significados da obra de Rubem Alves (2004) “Caindo na real: Cinderela e Chapeuzinho vermelho para o tempo atual”, para uma contação de histórias encenadas em linguagem audiovisual e radiofônica. O fragmento realizado se assenta nos processos remotos de montagem, adaptação de roteiro, elaboração de figurino e cenário, bem como a transposição desta proposta para o vídeo e para o áudio, buscando estabelecer diálogos entre as possibilidades e potencialidades da formação acadêmica inicial e da Educação Básica, considerando as múltiplas linguagens envolvidas e as demandas emergentes do contexto pandêmico. O processo foi finalizado com atrasos, para que assim fossem entregues produtos de qualidade, acreditando na indissociabilidade entre o Ensino, a Pesquisa e a Extensão, como um processo aberto, desafiador e inovador.

Palavras-chave: Teatro; Interdisciplinaridade; Formação de professores; Contos de fadas.

Introdução

No decorrer do segundo semestre de 2021, foram desenvolvidas duas produções que visavam uma adaptação das histórias da “Cinderela”, de Charles Perrault, escrita em 1697, e uma livre adaptação da história “Caindo na real: Cinderela e Chapeuzinho Vermelho para o tempo atual”, de Rubem Alves, publicada em 2004. A primeira produção foi realizada em formato audiovisual, enquanto a segunda foi concebida de forma radiofônica. “As Minhas Cinderelas’’, foi o nome dado a ambas as produções, que tinham como objetivo estabelecer uma relação entre as obras, levando em conta suas características temporais.

Vinculado ao projeto de ensino “Artes mobilizando as linguagens de maneira interdisciplinar a partir dos contos de fada”, este trabalho teve como objetivo estabelecer relações de interdisciplinaridade e transdisciplinaridade através da arte-educação, inserindo no processo o diálogo com diferentes áreas do conhecimento, além de repercutir os saberes e fazeres no processo de formação inicial e continuada de professores, com base no paradigma da complexida-

de de Edgar Morin, possibilitando a imersão na Educação Básica. Buscou-se despertar o imaginário e a criatividade, implicando o desenvolvimento da afetividade, da percepção, da expressão, do senso crítico, da autoestima e do autoconhecimento. Considerando que os contos de fadas expressam, na linguagem dos símbolos, conteúdos conscientes e inconscientes, servindo para soluções dos problemas interiores, Morin (2011) afirma a importância de criar espaços dialógicos, criativos, éticos, estéticos, reflexivos e democráticos, capazes de viabilizar práticas pedagógicas fundamentadas na solidariedade, na ética, na paz e na justiça social, em todos os níveis de ensino.

O presente projeto não havia sido concluído quando fora apresentado no 5º Encontro Compartilhando Saberes: Edição Especial Educação Básica; o mesmo foi finalizado no mês de janeiro de 2022. O contexto pandêmico vivenciado durante a finalização do trabalho gerou um atraso na conclusão do projeto, além disso, por conta das adversidades do momento, o processo sofreu inúmeras modificações para se adequar ao contexto de todas as atividades de Ensino, de Pesquisa e de Extensão, uma vez que se objetivava interagir com a Escola Básica. Apesar das dificuldades encontradas no decorrer do percurso, foi possível finalizar o projeto com êxito, em seu objetivo central.

Desenvolvimento

Como trabalhamos de maneira interdisciplinar, não iremos fragmentar as etapas do relato da experiência, da contextualização teórica e da discussão. Entendemos que a narrativa contempla essa exigência, implícita nos acontecimentos vivenciados na materialidade da produção em anexo e contemplado nos links ao final do artigo.

O embasamento teórico da psicologia da educação, do teatro e da cultura serviu como meio de compreensão para as propostas; para os participantes des-

te projeto não foi diferente. Após ter sido dado o ponto de partida, foi possível para o grupo dar início às discussões teóricas articuladas com as produções artísticas que se referiam às possibilidades e aos limites para a concretização do trabalho, considerando, principalmente, as demandas emergentes da pandemia. Foi elaborado um primeiro cronograma, que ficou sujeito às modificações, conforme a necessidade do projeto, para que, dessa forma, fosse possível ter um cronograma flexível e capaz de acompanhar o processo.

Uma vez que a produção necessitava abranger histórias tão semelhantes entre si, surgiu a discussão de um possível elo para as produções. Entendemos, a partir de discussões realizadas acerca do roteiro, que a Fada Madrinha seria o elo de ligação entre as histórias, sendo ela a narradora de todas elas. Foi optado por trabalhar uma história por vez, para, assim, manter a qualidade da produção, iniciando pela que julgamos mais complexa no âmbito estético da cena, a qual coube à adaptação da história "Cinderela", de Charles Perrault (1697).

As referências literárias e audiovisuais deram um norte para a produção ter início; a partir disso, foram inseridos, nas discussões e pesquisas para a composição da produção, outros participantes do projeto, discentes do curso de Licenciatura em Teatro. Rapidamente, nos deparamos com a questão dos ensaios presenciais, que começaram com relutância, por conta da pandemia; apesar disso, foram realizados seguindo todos os protocolos das normas de segurança exigidas. Sobre os ensaios e jogos, Spolin (2014, p. 20) ressalta as "Habilidades de comunicação, desenvolvidas e intensificadas por meio de oficinas de jogos teatrais".

As produções relacionadas à história da "Cinderela", do autor Charles Perrault (1697), contam com uma estética extravagante e antiga, as quais pos-

suem tanto cenários quanto figurinos de época, e características físicas que não são mais comuns no nosso cotidiano. Para prezar pela estética, a locação foi modificada muitas vezes, pela dificuldade de locomoção da equipe do NTE/CTE-UFSM que, inicialmente, ficou encarregada das gravações; com isso os ensaios também ocorreram em três diferentes lugares durante o processo. A partir da necessidade de troca de equipe, em janeiro de 2022, a locação da gravação foi por fim definida. Na Figura 1, é possível ver o registro de um ensaio na locação, onde a filmagem da primeira história ocorreu.

Figura 1 – Ensaio

Fonte: Fotografia tirada por um dos participantes do projeto durante os ensaios. Em cena está a Madrasta interpretada por Luiza da Vargas Bortoluzzi, as duas irmãs Anastácia e Grisela, interpretadas respectivamente por Camille Brites de Freitas e Walquiria Virgili Lerina, e a Cinderela interpretada por Maria Antônia Saccol da Costa.

Para estudantes de teatro, que não estão acostumados com produções audiovisuais, o projeto acabou por se mostrar um desafio maior do que o esperado para o grupo.

> Em geral, no teatro e no cinema, assume-se com maior facilidade a integração de outras artes (música, pintura, etc.) que delas duas entre si. Trata-se, a nosso ver, de uma rivalidade que remonta as origens do cinema, quando o teatro sentiu-se ameaçado e quando o cinema precisava afirmar sua especificidade. (GUERRA; MARTINS, 2016, p. 3114)

Concordamos com os autores que essa rivalidade sempre se fez presente e, para os estudantes de teatro que desenvolveram essas histórias, não foi diferente. Para dar encaminhamento ao projeto, foi necessário tomar algumas decisões que facilitassem o processo de produção. Para manter a essência e a qualidade de ambas as histórias, definimos que a segunda história, referente à obra de Rubem Alves (2004), seria no formato radiofônico. Ao passo que a terceira história, de origem autoral, ficou para darmos continuidade nos próximos editais do PROLICEN, FIPE, PIBIC etc.

O dilema de a gravação se suceder com máscara ou sem ela esteve presente em muitas discussões durante o processo; após muito refletir foi chegada à conclusão de que gravar sem ela seria a melhor escolha, considerando muitos aspectos da interpretação que seriam prejudicados nesta produção, em específico, pela utilização da máscara. Por decorrência de tal decisão, teve início a procura por uma linguagem mais cinematográfica, utilizando os ângulos das câmeras como estratégia para que alguns atores pudessem utilizar as máscaras e aparecer em cena ao mesmo tempo.

No entanto, a linguagem teatral e a cinematográfica são extremamente diferentes, e por mais que possam parecer semelhantes, debruçar-se em teorias e práticas que não são referentes a nossa área de atuação se mostrou impossível

sem o auxílio de alguém da área. Ainda assim, alguns recursos do audiovisual foram utilizados na produção final, um exemplo deles foi o corte realizado para a mudança de vestido da Cinderela, aspecto da linguagem cinematográfica que não é utilizado da mesma forma no teatro. Reduzimos ao máximo a movimentação da câmera, assim como os cortes, e trabalhamos com a câmera parada, assemelhando-se ao máximo possível a uma linguagem teatral, com a qual todos tinham maior familiaridade.

Foi necessário um dia inteiro para realizar as gravações da parte audiovisual relacionada com a história de Charles Perrault (1697). Pela manhã, foram feitas as preparações necessárias para a cena, como os ajustes de cenário, maquiagens (Figura 2), cabelos (Figura 3).

Figura 2 - Maquiagem

Fonte: Fotografia tirada por um dos participantes do projeto durante a preparação da maquiagem, Thayuã Adilson Rodrigues maquiando o Barão, interpretado por Douglas Lemes Goulart.

Figura 3 – Cabelo

Fonte: Fotografia tirada por um dos participantes do projeto durante a preparação do cabelo, Maria Antônia Saccol da Costa fazendo o penteado de Anastácia, interpretada pela Camille Brites de Freitas.

Durante a tarde, foram feitas as gravações. Para tanto, optamos por não fazer as cenas em ordem, mais um luxo concedido pelo audiovisual. A materialidade da gravação levou em consideração as trocas de maquiagem e figurino, para, dessa forma, não despender mais tempo do que o necessário nas preparações. Na Figura 4, encontra-se um registro feito durante as gravações.

Figura 4 - Gravações

Fonte: Fotografia tirada por um dos participantes do projeto durante a gravação; na imagem se encontram os atores Thayuã Adilson Rodrigues e Douglas Lemes Goulart, que interpretaram o Príncipe e o Barão respectivamente.

Todo o processo de gravação e pré-gravação ocorreu no dia 21 de janeiro de 2022, teve início às 10h30min da manhã e foi finalizado às 23h. Na Figura 5, encontra-se o registro do momento final da gravação.

Figura 5 – Finalização da primeira história

Fonte: Fotografia tirada para registrar o momento da finalização do trabalho referente à parte audio-visual do projeto. Estão presentes na foto: Bruna Nathália Alves da Silva, Camille Brites de Freitas, Douglas Lemes Goulart, Luiza da Vargas Bortoluzzi, Marcos Oliveira, Maria Antônia Saccol da Costa, Sara Lourenço, Thayuã Adilson Rodrigues, Walquiria Virgili Lerina.

Simultaneamente aos ensaios gerais e gravações da primeira história, ocorreu a produção radiofônica da adaptação de Rubem Alves (2004), "Caindo na real: Cinderela e Chapeuzinho Vermelho para o tempo atual". Os áudios foram gravados separadamente e, posteriormente, editados. Não houve complicações durante o processo, graças aos ensaios realizados e por se tratar de um recurso que é trabalhado dentro do curso de Licenciatura em Teatro. Ademais, os personagens já estavam apresentados aos atores e o fato de ter ocorrido uma

troca da linguagem, de audiovisual para a radiofônica, não interferiu no processo de construção do resultado.

> [...] o trabalho sobre o texto não precisa ser diferente. O que muda é a forma como se traduz em cada linguagem. O personagem não muda porque é radiofônico, o que se transforma é a maneira pela qual suas características tornam-se visíveis. Ou audíveis (SPRITZER, 2004, p. 5)

Assim como a autora do texto vivenciou isso em seus processos de produção radiofônica, nós percebemos a similaridade com nosso processo, no que condiz à relação ator-personagem em uma produção inovadora, mediada pelo áudio e capturada pelo sentido auditivo. No entanto, nosso maior desafio foi a edição, o que foi rapidamente superado com ajuda de pessoas familiarizadas com o processo.

Considerações Finais

Levando em conta essa nova realidade pandêmica, que atinge a todos, consideramos como responsabilidade das instituições de Ensino Superior, assim como da Escola Básica, ofertar espaços e despender tempo para que os processos de ensino e aprendizagem concedam atividades culturais que possibilitem o desenvolvimento potencial da esperança e da superação das demandas que surgiram no presente contexto.

O processo promoveu a reflexão crítica e criativa, partindo da análise do discurso para a materialidade de duas produções artísticas interdisciplinares, que possibilitaram o desenvolvimento de saberes e fazeres com prazeres artísticos, éticos, humanísticos e pedagógicos. Principalmente por se tratar de um projeto teatral, que necessitou ser modificado em razão da pandemia, a produção audiovisual destaca as diferenças e as semelhanças da linguagem cinematográfica e teatral, que foram observadas e vivenciadas de maneira sensível e impactante. E quanto à parte radiofônica da segunda produção, podemos afir-

mar que essa se mostrou uma ótima área de ensino, de pesquisa e de extensão para futuros projetos. Pretendemos, futuramente, oferecer uma descrição de áudio para a primeira história, bem como a Linguagem Brasileira de Sinais – LIBRAS, para a segunda.

O grupo vivenciou a interdisciplinaridade entre as diferentes áreas que abrangeram as duas produções: enquanto na primeira história nossa maior dificuldade foi produzir um material audiovisual, no segundo momento, nossa dificuldade passou a ser trabalhar com a edição do material radiofônico. Concordamos com a afirmativa de que:

> As histórias precisam ser ressignificadas nas escolas, a fim de que haja construção de pessoas sábias que reverenciam a vida e recuperam o encantamento diante do universo, recuperando a própria humanidade dilacerada (MARQUEZAN, 2009, p. 29)

Percebemos que, apesar das limitações da pandemia, fomos resilientes e desenvolvemos as potencialidades inovadoras, a fim de articularmos a formação inicial de professores com a Escola Básica.

Os produtos finais foram disponibilizados em uma pasta do *Google Drive,* que pode ser acessada através do seguinte link: <https://drive.google.com/drive/folders/15Rwf4xqvHEB4DzLmKL0YwNK1YxYdkVVM?usp=sharing>.

Referências

GUERRA, R; MARTINS, L. J. O AUDIOVISUAL NA FORMAÇÃO TEATRAL: EXPERIÊNCIAS NA UFSM. **Anais ABRACE**, v. 17, n. 1, 2016.

MARQUEZAN, L. **Psicologia da educação. A teoria analítica de Jung.** UFSM-CAL-Curso de graduação Letras-Português, UAB, FNDE, EaD, MEC, 2009.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** Trad. Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 2.ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2011.

SPOLIN, V. **Jogos Teatrais:** o fichário de Viola Spolin**.** Trad. Ingrid Dormien Koudela. - São Paulo: Perspectiva, 2014.

SPRITZER, M. O ator e o rádio. **Anais do** XXVII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, 2004. Disponível em: <http://www.portcom.intercom.org.br/pdfs/77523331707694094975652309030706615030.pdf >. Acesso em: 23 fev. 2022.

PERRAULT, C; GRIMM, I; ANDERSEN, H; *et. al*. **Contos de fadas** Apresentação de Ana Maria Machado Rio de Janeiro: Zahar, 2010

CAPÍTULO 16

PRÁTICAS MULTILETRADAS E INTERATIVIDADE NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM CONTEMPORÂNEO: COMO NÃO SER *"CRINGE"* EM SALA DE AULA?

Vitor Colleto dos Santos
Maurício Rizzatti
Carina Petsch
Natália Lampert Batista

Resumo: Pensar o ensino de Geografia envolve ter consciência das características sociais de cada época. Na contemporaneidade, as Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTIC) se fazem cada vez mais presentes e, por isso, no ensino de Geografia apresentam possibilidades de estudar o espaço geográfico, gerando impactos no contexto educacional, em razão da insurgência da era digital nos dias de hoje. Nesse contexto, percebe-se que as ferramentas geotecnológicas podem não apenas facilitar o processo de ensino-aprendizagem de conteúdos geográficos, como também auxiliar na formação de cidadãos conscientes, capazes de intervir na realidade em que estão inseridos e atuar no presente para ajudar a construir um futuro melhor.

Em vista disso, o presente artigo parte do princípio de que as ferramentas geotecnológicas e as NTICs, sobretudo, mediante as práticas multiletradas, inseridas no ensino de Geografia, possibilitam o aprendizado dos alunos sobre fenômenos e conceitos geográficos que podem ser aplicados em diferentes situações de suas vidas, de forma a desconstruir o "modo *cringe*" de ensinar Geografia. Para isso, o artigo traz os multiletramentos e a multimodalidade, características que marcam o universo das redes sociais, com o intuito de propor metodologias de ensino inovadoras e que busquem contextualizar os conhecimentos da Geografia com as vivências dos estudantes das "novas" gerações, para que, de fato, seja possível amplificar a aprendizagem e a capacidade de atuarem emancipadamente no mundo, estimulando, assim, o pensamento espacial e o raciocínio geográfico. Nessa seara, são apresentados os memes como um recurso multimodal que justifica o fato da interatividade dos novos (hiper)textos e (multi)letramentos serem fundamentais para o ensino de Geografia, ao passo que a mudança tecnológica e a globalização avançam, pois quando fundamentados didaticamente, possibilitam uma melhor apreensão das formas com que o ser humano constrói o seu espaço e transforma a natureza, granjeando o interesse dos estudantes para com o que a ciência geográfica se dedica a debater em sala de aula, contribuindo para estimular o pensamento espacial e o raciocínio geográfico.

Palavras-chave: Multiletramentos. Memes. Redes Sociais. Metodologias de Ensino. Ensino de Geografia.

Introdução

As relações entre os sujeitos e o mundo mudam constantemente, conforme se altera o período histórico em que se vive. As formas de ver o mundo e de ser e agir são distintas para cada geração e isso afeta, consequentemente, o ensino de Geografia e a prática pedagógica. Ensinar e aprender são atos de mudança constante e de adaptação na sociedade atual. Partindo dessas premissas, questiona-se: o que é *cringe*[1] no ensino de Geografia e como se pode pensar práticas pedagógicas adequadas à realidade e aos anseios dos estudantes da contemporaneidade?

1 O termo será explicado posteriormente.

As práticas multiletradas e os multiletramentos emergem como potencial frente a esse debate e trazem consigo a possibilidade de inovação pedagógica para o ensino de Geografia. Com base nisso, o presente artigo tem como objetivo realizar, por intermédio do debate surgido em torno do conflito intergeracional entre *Millenials* e Geração Z que culminou na viralização do termo *cringe* no universo das redes sociais em meados de 2021, uma investigação a respeito da adequabilidade dos multiletramentos e práticas multiletradas no ensino de Geografia.

Convém informar que essa abordagem será discorrida colocando em evidência o potencial dos memes, como elementos bastante presentes no cotidiano dos estudantes da Educação Básica e Superior, enquanto objetos de ensino-aprendizagem de Geografia, não apenas como meros conteúdos humorísticos efêmeros e julgados como 'irrelevantes'. Muito pelo contrário, tomar-se-á como ponto de partida para análise a constatação de que, embora sejam divertidos, os memes podem ser levados a sério e disfrutarem de tamanha aplicabilidade prática no ensino de conhecimentos geográficos em sala de aula. Metodologicamente, trata-se de um trabalho qualitativo que busca articular os conceitos centrais, anteriormente citados, mediante a revisão de literatura.

O *"cringe"* e a aprendizagem em geografia

Cada vez mais, fenômenos como a globalização e a mudança tecnológica estão inserindo novas implicações econômicas, políticas e sociais na contemporaneidade. Logo, pensar o ensino de Geografia se tornou um desafio ainda mais complexo aos professores, haja vista que se destaca a importância do desenvolvimento de novas (ou o aprimoramento de tradicionais) estratégias pedagógicas que sejam capazes de abarcar, em pleno processo de globalização,

a compreensão da espacialidade, a qual vem a ser resultado e condição das práticas sociais.

Nesse interregno, será concretizada a tentativa de estimular o pensamento espacial e o raciocínio geográfico dos estudantes e, assim, aproximar-se da ideia de que, conforme menciona Santos (1994, p. 121), "[...] o processo de aprendizagem deve, em primeiro lugar, partir da consciência da época em que vivemos". Esse pensar o ensino de Geografia, a partir da consciência das características sociais de cada época, envolve, também, o entendimento dos sujeitos que compõem as diferentes épocas. Tal análise envolve a temática das gerações, a fim de buscar compreender como cada uma delas se inseriu ou se insere em diferentes espaços, como, no caso desta pesquisa, nos cenários educacionais em seu tempo.

Por geração, entende-se como sendo "[...] o conjunto de indivíduos que nasceram em uma mesma época, influenciados por um contexto histórico, acontecimentos sociais e culturais coletivos e que têm determinados comportamentos, valores e motivações" (FANTINI; SOUZA, 2015, p. 128). Em um sentido mais amplo, como é de praxe na Geografia, o conceito de geração pode ser expresso como "[...] grupos com forte identidade histórica, que elaboram o material de suas experiências comuns segundo diferentes modos de vida e que participam de um destino comum, partilham ideias e conceitos" (NOVAES, 2018, p. 3).

Entre estes grupos, é que se apresenta a geração Y (ou *Millenials*) e a geração Z. Enquanto a primeira engloba as pessoas nascidas entre as décadas de 1980 e 1990 e que viram a passagem do novo milênio, a segunda envolve as pessoas nascidas na primeira década dos anos 2000, sendo também chamados "nativos digitais", em vista de terem nascido já imersos no mundo tecnológico (NOVAES, 2018). Obviamente que as desigualdades sociais precisam ser

consideradas, porém, notadamente essa é a geração que mais interage com as mídias.

É salutar deixar claro que, diante de importantes transformações, seja no campo do avanço tecnológico, seja no campo do avanço comportamental dos indivíduos e da sociedade, para lidar com a complexidade imposta pela realidade do século XXI, não se pode mais considerar um intervalo fixo para demarcar o limite temporal que separa uma geração de outra, dizendo que tais limites vêm-se encurtando, cada vez mais, ao passo que a evolução tecnológica avança, refletindo nos modos sociais de existência e experiência, corroborando as discussões sobre a Modernidade Líquida, de Bauman (2001), marcada, dentre outras coisas, pela mobilidade.

Tomando consciência desta mobilidade, admite-se o fato de que "[...] devido aos seus diferentes perfis, valores e padrões de atitude, cada geração assume determinados comportamentos" (FANTINI; SOUZA, 2015, p. 129), refletindo, obviamente, em suas motivações para executar as atividades que lhes são incumbidas. Um exemplo disso é a recente disputa entre os modos de vida e as preferências dos indivíduos *Millenials* e geração Z, a qual foi motivada pelo conflito de valores, hábitos e comportamentos que tangem a uma geração e que, por modificações no contexto histórico e avanços tecnológicos, não há na outra.

Sobre o termo *cringe*, ele tem origem inglesa e é utilizado como uma gíria para se referir aos momentos em que as pessoas passam por situações desconfortáveis e constrangedoras. Por isso, a palavra é bastante usada nas redes sociais, significando algo "vergonhoso", em tradução livre, e servindo para rotular desde algo vexatório ou embaraçoso até algo (ou alguém) brega, sem noção, ultrapassado ou forçado. Contudo, segundo Porfírio (2021), existem alguns significados para *cringe* anteriores à adaptação que os internautas fizeram, como "encolher-se" em situações de medo, pavor, espanto ou, até mesmo, ver-

gonha; esta deriva do verbo *to cringe* e estabelece relações com alguns acontecimentos ou expressões. Assim, quando empregado com o sentido de encolhimento, percebe-se relação com o termo *The Cultural Cringe*, uma expressão muito utilizada na Austrália para indicar um comportamento de encolhimento cultural diante da incerteza que os australianos têm sobre a identidade nacional.

Trazendo a ideia do que se quer propor neste artigo, para a significação da palavra *cringe* para o ensino de Geografia, é possível inferir que, por conta de, no contexto hodierno, os jovens estarem a cada dia mais conectados com o ciberespaço e buscando se inserirem no mundo digital, práticas pedagógicas até então consideradas essenciais no processo de aprender a ler, escrever e interpretar o mundo passam a ser vistas como *cringe*.

Claro, não como algo que remeta à vergonha, mas como algo que gere encolhimento, por exemplo, do interesse dos estudantes pelos conhecimentos da disciplina ou dos recursos que podem ser utilizados para auxiliar na aprendizagem. Importa enfatizar que, ao se rotular determinadas práticas pedagógicas como *cringe*, não estamos julgando os professores que, devido ao enfrentamento de adversidades relacionadas à profissão (como desvalorização, salários baixos, sobrecarga de trabalho e entre outras) ou até mesmo pelo fato de serem de gerações antepassadas a de seus alunos, acabam por adotarem tais práticas.

Um dos grandes nomes no debate sobre a questão do ensino de Geografia no Brasil, a autora Cavalcanti (2011, p. 194) sugere que é necessário "[...] enfrentar a tarefa de estender o olhar, o foco [...] sem os limites do pensamento formalista, mecanicista, que só admite conhecimentos objetivos e gerais", uma vez que esse pode ser associado ao modo *cringe* de transmitir os conhecimentos e conteúdos geográficos aos estudantes. É preciso, portanto, ressignificar/desconstruir esse "modo cringe" e tentar, como também sugere a autora, "[...] incorporar ou se orientar pela contribuição de pensamentos contemporâneos" (CAVALCANTI, 2011, p. 194).

Diante disso, é necessário "[...] buscar ferramentas para compreender e utilizar essa nova realidade como fonte de inspiração nas aulas de Geografia, de Língua Portuguesa, de Artes, entre outras" (BATISTA; FELTRIN; BECKER, 2019, p. 1), o que remete à questão dos multiletramentos como forma de buscar uma interlocução entre gerações, pois preveem múltiplas linguagens e a integração de saberes. Isso porque na liquidez da pós-modernidade, emergem novos cidadãos frutos do momento de grandes mudanças, sendo, portanto, papel da escola (e estende-se esse papel em especial aos professores de Geografia) superar a ideia de que o estudante é um reprodutor de conhecimentos o qual "[...] apenas memoriza e reproduz os temas apresentados pelo docente" (BATISTA; BECKER; CASSOL, 2019, p. 936). É preciso estimular o desenvolvimento cognitivo dos estudantes.

Dessa forma, o objetivo da aprendizagem geográfica será alcançado, haja vista que estudar Geografia contempla analisar a experiência dos homens na organização do espaço, logo se cruza isso com o fato de as questões espaciais estarem presentes no cotidiano dos alunos (seja local ou globalmente), o que acaba por desconstruir o modo *cringe* de ensinar Geografia e por despertar o interesse especial pelos conteúdos da disciplina.

Nesse sentido, as discussões sobre as práticas (geo)tecnológicas e multiletradas são impulsionadas e potencializam novas ações pedagógicas na escola, principalmente, no que diz respeito ao ensino de Geografia, estimulando "[...] o interesse coletivo dos alunos, aproximando os temas da espacialidade local e global dos temas da espacialidade vivida no cotidiano" (CAVALCANTI, 2010, p. 1). Desse modo é que direcionamos as discussões para as "novas" formas de ensinar Geografia, bem como frente aos interesses geracionais, pois isso repercute diretamente na qualidade e na efetividade do ensino.

Multiletramentos no ensino de geografia: os memes

Diante do conhecimento da espacialidade pela prática cotidiana dos agentes do processo de ensino, somada ao crescente mundo digital vigorando nessa espacialidade e tendo as gerações *Millenials* e Z como protagonistas desse "novo" mundo, é que se torna ainda mais necessário o debate sobre recursos pedagógicos que podem vir a contribuir para com o ensino de Geografia, com o intuito de discutir, ampliar e alterar a qualidade das práticas dos alunos para formar cidadãos reflexivos, críticos e atentos ao exercício da cidadania. Os multiletramentos e a multimodalidade se apresentam como possibilidades de consolidação desse processo, rompendo com aquele modo *cringe* de ensinar Geografia e preconizando um ensino-aprendizagem que clama por interatividade no contexto da contemporaneidade.

Antes, busca-se fazer uma retomada sobre a maneira como o ensino de Geografia é visto em uma perspectiva que os autores denominam como "*cringe*". Nesse viés, é de conhecimento da maioria dos estudiosos da área que, por muito tempo, o ensino de Geografia esteve atrelado a práticas pedagógicas descritivas e/ou pautadas na memorização de conteúdos ou termos geográficos. Decorar o nome de capitais ou de rios de determinada bacia hidrográfica estavam entre os clichês do ensino de Geografia que, na maioria das vezes, foram os responsáveis pela não identificação de boa parte dos alunos com essa disciplina, simplesmente por não compreenderem verdadeiramente do que ela trata, os seus objetivos e sua validade cotidiana. Isso acabou por gerar um acalorado debate tendo como estopim algumas inverdades a respeito do ensino de Geografia que distorcem a concepção de sua importância e função no processo formativo de um cidadão.

Ademais, porque esse tipo de abordagem pouco reflexiva e muito mecanizada dos saberes da disciplina acabava por torná-la entediante e desarticulada com a realidade vivida pelos estudantes, o que não contribuía para responder questões-chaves para o entendimento da Geografia, bem como não promovia a autonomia e o desenvolvimento de habilidades de intervenção consciente na realidade dos estudantes. Pouco a pouco, com a emergência de correntes pedagógicas mais críticas e reflexivas, esse modo *cringe* de ensinar Geografia começou a ser questionado, fazendo com que se perceba a importância de recomendar "novas" estratégias e propostas para o ensino da disciplina.

Daí, com base neste contexto emergente, pensar metodologias de ensino inovadoras e que busquem contextualizar os conhecimentos da Geografia com as vivências dos estudantes, potencializa a aprendizagem e a capacidade de atuar emancipadamente no mundo. Para tanto, é preciso compreender como as "novas" gerações entendem e buscam interagir com esse mundo. É nesse interregno que, de uma vez por todas, os multiletramentos e a multimodalidade aparecem como possibilidades para promover um ensino de Geografia mais articulado com o que se espera da docência para o século XXI.

O conceito de multiletramentos envolve o debate sobre atividades pedagógicas que permeiam as habilidades de compreensão das práticas sociais que são necessárias no contexto educacional contemporâneo, devido à riqueza semiótica atual, seja no meio impresso ou digital. De acordo com Rojo (2013, p. 14), esse conceito perpassa por dois entendimentos básicos:

> Por um lado, à multiplicidade de linguagens, semioses, e mídias envolvidas na criação de significação para os textos multimodais contemporâneos e por outro, para a pluralidade e a diversidade cultural trazidas pelos autoresleitores contemporâneos a essa criação de significação (ROJO, 2013, p. 14).

Daí se explica a necessidade, acolhida pelo Grupo de Nova Londres reunido em meados da década de 1990, para considerar o estado e o futuro da Pedagogia dos Letramentos, em cunhar o termo multiletramentos, abrangendo, finalmente, "[...] esses dois 'multi' – a multiculturalidade característica das sociedades globalizadas e a multimodalidade dos textos por meio dos quais a multiculturalidade se comunica e informa" (ROJO, 2012, p. 13) e, a partir de então, começaram a articular uma Pedagogia dos Multiletramentos, em um contexto de incipiência de novos letramentos com caráter multimodal e multissemiótico motivados, por sua vez, pelas Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTICs).

Nessa seara, "[...] in a pedagogy of multiliteracies, all forms of representation, including language, should be regarded as dynamic processes of transformation rather than processes of reproduction [...]" (COPE; KALANTZIS, 2009, p. 172-173). Por isso, apropriar-se dessas formas de conceber os conteúdos geográficos e de interagir com o conhecimento potencializa o ensino de Geografia e, consequentemente, a aprendizagem de estudantes e docentes envolvidos no processo.

Nestes conteúdos, ao se pensar as linguagens que integram o cotidiano dos estudantes, têm-se as redes sociais que emergem como uma potencialidade de interação e integração de conhecimentos. O *Twitter*, o *Instagram*, o *TikTok*, o *YouTube*, entre outras, são redes sociais que estão muito presentes na vida dos alunos, seja da Educação Básica, seja da Graduação, e que os levam a leituras de mundo características, possuindo um modo de compartilhar saberes, de interagir, de se expressar (com gírias e termos específicos) e, consequentemente, de buscar por compreender essas "novas linguagens" e as suas potencialidades para o ensino-aprendizagem de Geografia.

Nessa seara, um dos melhores exemplos que justificam o fato de a interatividade dos novos (hiper)textos e (multi)letramentos ser fundamental para o ensino de Geografia, ao passo que a mudança tecnológica e a globalização avançam, são os memes que circulam facilmente nas redes sociais de jovens, especialmente das gerações Y e Z. Esse tipo de recurso multimodal, quando fundamentado didaticamente, possibilita uma melhor apreensão das formas com que o ser humano constrói o seu espaço e transforma a natureza, granjeando o interesse dos estudantes para com o que a ciência geográfica se dedica a debater em sala de aula.

Meme, cujo termo deriva do grego e significa "imitação" ou "repetição", é um (hiper)texto multissemiótico sustentado por uma linguagem multimodal que é típica dos multiletramentos. Por sua fácil interação e persuasão, é bastante conhecido e utilizado na Internet, referindo-se ao fenômeno de viralização de uma informação, ou seja, qualquer vídeo, imagem, frase, ideia, música entre outros, que se espalhe entre vários usuários rapidamente, alcançando muita popularidade.

Apesar do fato de os memes estarem "decisivamente em evidência" (OLIVEIRA et al., 2019, p. 2) no período atual como forma de representação de diversas situações culturais e sociais cotidianas experimentadas pela população, esse recurso ainda é pouco discutido no âmbito acadêmico, de forma mais séria e aprofundada. São poucos os trabalhos dedicados a destacarem o potencial dos memes como objetos de aprendizagem. Contudo, a fim de despontar os estudos sobre a aplicabilidade deles no ensino de Geografia, vale elucidar a origem do termo "meme" que, embora seja um neologismo, "[...] não se limita somente à cultura do compartilhamento contemporâneo em rede" (OLIVEIRA et al., 2019, p. 2).

Chagas (2016) diz que:

> O conceito de meme e o campo da memética se originam, nas mais diferentes cronologias, a partir de uma discussão controversa da sociobiologia na década de 1970. O termo é empregado pela primeira vez de forma absolutamente despretensiosa e praticamente de relance, como um desvio colateral do argumento a que se propunha o renomado etólogo Richard Dawkins. Em seu livro The Selfish Gene, Dawkins propunha um termo para dar conta dos processos de replicação e evolução cultural que lhe chamaram a atenção quando ele iniciou sua defesa à tese do determinismo genético. Para o pesquisador, assim como os genes eram os principais responsáveis por replicarem o conteúdo geracional na evolução biológica dos organismos vivos, talvez houvesse, ele reconheceu, uma outra unidade de replicação, diferente dos genes, responsável pela seleção e transmissão de conteúdos inscritos em nossa cultura.

Assim, como na visão original de Dawkins, memes são ideias que se propagam pela sociedade e por meio das redes sociais digitais e sustentam determinados ritos ou padrões culturais, sendo, pouco a pouco, definidos como um fenômeno típico da Internet que se apresentam em diferentes formas e se tornam cada vez mais populares pelo humor (OLIVEIRA, 2019). Mas não só isso, como compactuam os referidos autores citados, "[...] o que faz de um meme, um meme é justamente a sua capacidade de construção compartilhada de sentidos, de significado e de subjetividades e, consequentemente, também de aprendizagens" (OLIVEIRA et al., 2019, p. 4).

Diante dessa percepção sobre o que, de fato, é um meme, concorda-se que o potencial educativo dos memes se manifesta através da intertextualidade, da autoria visual online e da produção colaborativa e discursiva em redes sociais e que, sendo um produto cultural também muito apoiado pelo plano subjetivo, é capaz de refletir e influenciar os processos de aprendizagem, pois há de se considerar que eles estão inseridos nos discursos políticos, culturais, sociais e na linguagem digital dos usuários por meio do humor e sarcasmo.

Portanto, por ser um recurso discursivo, ideológico, semiótico complexo e construído pela sobreposição de signos diferentes, deve-se, primeiro, apren-

der a conhecer o meme para que seja possível decifrá-lo de modo satisfatório. Neste caminho, é que se perceberá o papel dos memes como atividade de aprendizagem à qual Oliveira et al. (2019, p. 6) exemplificam que, ao buscar entender um meme, "[...] isso exige que cada sujeito que se apropria de um meme seja capaz de interpretá-lo e, por consequência, situá-lo em um conjunto próprio por meio do exercício de leitura, tradução e interpretação".

Nesse sentido, é necessário, e aqui se faz menção ao conceito de multiletramentos, desconstruir a noção de que apenas textos verbais são passíveis de serem lidos e interpretados; ao contrário, os textos contemporâneos como os memes, sejam eles imagens, vídeos, áudios, *hashtags*, *gifs*, entre outros discursos multimodais, são dignos de apropriação linguística e não devem ser tratados como informais. Daí, tomando consciência disso e de que a linguagem digital dos memes está presente no dia a dia dos usuários de bens da Cibercultura e do Ciberespaço, sobretudo os estudantes das gerações Y e Z, será apresentada nossa proposta para a apropriação dos memes no e para o ensino de Geografia.

Ela consiste em agrupar e replicar conteúdos em formatos de memes que inserem conceitos e fenômenos geográficos, mediante a linguagem digital dos memes de redes sociais, à realidade vivida pelo público da sala de aula. Com isso, pretende-se por replicar os conteúdos trabalhados pelo docente com seus discentes, fazendo inferências a contextos diferenciados e originais na intertextualidade dos diversos discursos e da produção imagética, a fim de reproduzir uma mensagem de convencimento, crítica ou apenas o humor pela associação dos elementos.

Como exemplo de sua aplicação no e para o ensino de Geografia, é possível fazer uso de memes bastante virais nas redes sociais, principalmente entre o público jovem, para trabalhar com os alunos algum conhecimento geográfico, cabendo ao professor a tarefa de ser criativo ao escolher qual o assunto vai ex-

plorar nesse texto multimodal, bem como se manter "antenado" com o que seu público (os alunos) está convivendo no momento. Tal ação figura entre as maneiras de despertar o interesse dos estudantes para com as aulas de Geografia, tornando possível a compreensão de certos conteúdos, a partir do que compõe o cotidiano e a realidade vivida por eles.

Entre esses memes está o do Homem-Aranha apontando para o Homem-Aranha (Figura 1), referindo-se a uma imagem retirada de um episódio dos anos 1960 chamado Identidade Dupla da animação "Homem-Aranha". O meme, que é usado para ilustrar situações em que duas pessoas que vivem algo semelhante ou que têm características parecidas estão falando uma da outra, para o ensino de Geografia pode ser explorado em um conceito comum nos estudos de urbanização: a geminação de cidades ou cidades gêmeas, conforme ilustra a Figura 1.

Figura 1 – Meme do Homem-Aranha apontando para o Homem-Aranha aplicado às cidades gêmeas de Santana do Livramento (Rio Grande do Sul, Brasil) e Rivera (Uruguai).

Fonte: Elaborada pelos autores e adaptado de Dicionário Popular (2021).

O mesmo pode ser aplicado a outro memes, como um circulado inicialmente entre os fãs de *Dragon Ball*, a fusão de personagens diferentes e inusitados, gerando resultados cômicos. A ideia, para a Geografia escolar, é fundir dois conceitos que, ao se relacionarem, geram um novo conceito que possa ser profundamente estudado em sala de aula. Caso do processo de conurbação (Figura 2), fenômeno urbano pelo qual ocorre a junção de duas ou mais áreas urbanas em consequência de um expressivo crescimento geográfico horizontal.

Figura 2 – Meme do *Dragon Ball* aplicado ao conceito de conurbação.

Fonte: Elaborada pelos autores e adaptado de https://www.youtube.com/watch?v=B88PN-QH4WMg (2021).

Com isso, o uso de memes e de cada vez mais práticas multiletradas na didática do ensino de Geografia aproxima-se da noção imortalizada nas palavras de Santos (1978) “O novo não se inventa, descobre-se” (SANTOS, 1978, p, 19) e que, na tentativa de buscar um movimento de renovação da ciência geográfica, justifica-se por:

> Cada vez que as condições gerais de realização da vida sobre a terra se modificam, ou a interpretação de fatos particulares concernentes à existência do homem e das coisas conhece evolução importante, todas as disciplinas científicas ficam obrigadas a realinhar-se para poder exprimir, em termos

> de presente e não mais de passado, aquela parcela de realidade total que lhes cabe explicar (SANTOS, 1978, p. 19).

É nesse caminho que a Geografia, seja escolar, seja acadêmica, deve seguir: o espaço analisado sob perspectiva do presente, do cotidiano, daquilo que é vivido em primeiro plano pelo indivíduo. Assim, dirigir-se-á a análise completa deste espaço; mais do que isso, promoverá a intervenção ativa do ser no mundo e o pleno exercício da cidadania.

Considerações Finais

Conclui-se que, perante a volatilidade que a forma de interagir com o mundo se altera na contemporaneidade, compreender o período histórico em que se insere, bem como apreender como cada geração convive com tal período, se revela de fundamental importância, em especial, ao ensino de Geografia e à prática pedagógica. Assim, pensar metodologias inovadoras para o processo de ensino-aprendizagem aparece cada vez mais como recurso necessário quando se considera que ensinar e aprender são atos de mudança constante e adaptação às mais variadas espacialidades, haja vista que possibilitam ao sujeito formado na escola, como parte de seu processo de socialização e de constituição cidadã, a capacidade de efetivar a prática da cidadania, a começar pelo seu espaço vivido. Além do mais, contribuem para dilacerar aquele modo *cringe* de transmitir os temas inerentes a Geografia, estimulando o interesse dos alunos e dando ao professor o potencial de aproximar suas aulas do que se espera da docência no século XXI.

Então, é clara a percepção da utilidade em ter trazido à tona o debate a respeito das concepções das práticas multiletradas e dos multiletramentos como meios que trazem, por essência, a possibilidade de inovação pedagógica.

No ensino de Geografia, falar em uma Pedagogia dos Multiletramentos envolve não só estar consciente das relações que os integrantes do corpo escolar estabelecem uns com os outros e com a realidade local, como também, é estar atento ao desenvolvimento cognitivo e cidadão dos alunos, a partir do pensamento espacial e do raciocínio geográfico de maneira interativa, colaborativa e capaz de unir conhecimentos teóricos e práticos. Convém ainda enfatizar que os memes, na condição de potência discursiva muito mais visual do que verbal, como afirmamos nesse trabalho e como marca do universo das redes sociais, revelam ser uma nova maneira de debater conhecimentos, a partir de uma linguagem sustentada pelo mundo digital em rede, quando aplicados à efetivação do ensino de disciplinas escolares e de graduação.

Referências

BATISTA, N. L.; BECKER, E. L. S.; CASSOL, R. Reflexões metodológicas sobre cartografia escolar, multimodalidade e multiletramentos com foco de análise na educação básica. **Caderno de Geografia**, v. 29, n. 59, 2019.

BATISTA, N. L.; FELTRIN, T.; BECKER, E. L. S. Uma análise das práticas multiletradas de alunos do ensino fundamental em uma escola pública de Santa Maria/RS. **Research, Society and Development**, [*S. l.*], v. 8, n. 5, p. 1-16, 2019.

BAUMAN, Z**. Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

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

CAVALCANTI, L. S. A geografia e a realidade escolar contemporânea: avanços, caminhos, alternativas. **Anais do I Seminário Nacional: Currículo em movimento** – Perspectivas atuais, Belo Horizonte, MG, Brasil, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7167-3-3-geografia-realidade-escolar-lana-souza/file. Acesso em: 20 fev. 2022.

CAVALCANTI, L. S. Ensinar Geografia para a autonomia do pensamento: o desafio de superar dualismos pelo pensamento teórico crítico. **Revista da ANPEGE**, v. 7, n. 1, especial, p. 193-203, 2011.

CHAGAS, V. Memes, engajamento político e ação coletiva, ou Por que o 'vomitaço' importa? **#MuseudeMemes.** 2016. Recuperado de: http://www.museudememes.com.br/memes-engajamento-politico-eacao-coletivavomitaco-1/.

COPE, B; KALANTZIS, M. Multiliteracies: new literacies, new learning. **Pedagogies:** Na International Journal, v. 4, p. 164-195, 2009.

DAWKINS, R. **O gene egoísta.** Belo Horizonte, MG: Itatiaia, 2001.

FANTINI, C. A.; SOUZA, N. C. S. Análise dos fatores motivacionais das gerações baby boomers, X, Y e Z e as suas expectativas sobre carreira profissional. **Revista iPecege**, v. 1, p. 126-145, 2015. Disponível em: https://revista.ipecege.org.br/Revista/article/view/25. Acesso em: 20 fev. 2022.

HARVEY, D. **Condição pós-moderna**. 9. ed. São Paulo: Loyola, 2000.

NOVAES, S. Perfil geracional: uma análise sobre as características das gerações dos Veteranos, Baby boomers, X, Y, Z e Alfa. **Anais do VII SINGEP**, São Paulo, SP, Brasil, 2018. Disponível em: https://singep.org.br/7singep/resultado/428.pdf. Acesso em: 20 fev. 2022.

OLIVEIRA, K. E. de J.; PORTO, C. de G.; ALVES, A. L. Memes de redes sociais digitais enquanto objetos de aprendizagem na Cibercultura: da viralização à educação. **Acta Sci. Educ.**, v. 41, e42469, 2019.

PORFÍRIO, F. O que é cringe? **Brasil Escola**. Disponível em: https://brasilescola.uol.com.br/o-que-e/o-que-e-sociologia/o-que-e-cringe.htm. Acesso em: 20 fev. 2022.

RIZZATTI, M.; CASSOL, R.; BECKER, E. L. S. **Cartografia escolar e inteligências múltiplas**. 1. ed. Curitiba, PR: Appris, 2020.

ROJO, R. H. R. (org.). **Escola conectada**: os multiletramentos e as TICs. São Paulo: Parábola, 2013.

ROJO, R. H. R. (org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

SANTOS, M. **Por uma geografia nova**: da crítica da geografia a uma geografia crítica. São Paulo: HUCITEC, 1978.

SANTOS, M. **Técnica, espaço, tempo**: globalização e o meio técnico-científico informacional. São Paulo: HUCITEC, 1994.

EIXO 2

FORMAÇÃO E TRABALHO DOCENTE

CAPÍTULO 1

A COMPLEXIDADE DO TRABALHO DOCENTE EM TEMPOS DE PANDEMIA

Beatriz Fagundes Bica
Cristiane Medianeira da Silva Reis
Patrícia Brondani Pivetta

Resumo: O presente ensaio destina-se a discutir a complexidade do papel docente diante das demandas escolares do período pandêmico, tendo em vista os sérios agravantes emocionais, sociais, econômicos e culturais, além da sobrecarga de trabalho imposta inicialmente pelo ensino remoto e, atualmente, pelo chamado híbrido. Trata-se, também, de uma reflexão sobre a valorização dos profissionais da educação, suas condições de trabalho, materiais disponíveis para a prática pedagógica, tempo para planejamento, formação e incentivo profissional e, por último e não menos importante, a autonomia no ensino, que é um direito docente e uma necessidade educativa. Nesse momento, mais do que nunca, estamos analisando o percurso experienciado durante a nossa formação profissional e refletindo sobre a nossa atuação, a fim de cumprir com o dever moral, para com o nosso educando, e social, frente a nossa parcela de responsabilidade na sociedade. Percebe-se que a prática diária de ensino deve estar ancorada no respeito, na valorização da identidade e na autonomia do educando, para que este se realize ao invés de ser negado, e que as experiências vividas no cotidiano do ensino remoto/híbrido devam ser valorizadas de forma que o estudante continue a protagonizar a sua aprendizagem. Por isso, a necessidade de uma visão crítica do trabalho docente e o enfrentamento das relações estabelecidas nos espaços em que se discutem educação e valores educativos.

Palavras-chave: formação; trabalho docente; valorização; reflexão

Introdução

Estamos à beira de completarmos dois anos de uma pandemia que tem provocado fortes impactos sociais, econômicos, culturais e políticos, tomando proporções gigantescas que afetam o mundo inteiro. Como pontuado por Santos (2020), a crise acarretada pelo coronavírus[1] é um acontecimento histórico, tal qual a gripe espanhola, a depressão de 1929 e a Segunda Guerra Mundial.

Para compreendermos melhor essa comparação, basta nos remetermos ao período de 1918 a 1919, quando a gripe espanhola provocou milhares de mortes em todo o mundo. Profissionais da saúde e coveiros contraíram a doença, dificultando o tratamento dos pacientes, assim como os enterros. Além disso, houve fechamento de lojas, aumento dos índices de incapacidade física, diminuição da renda e redução da escolaridade da população. Uma década mais tarde, uma crise financeira incontrolável, a chamada Depressão de 1929, ocasionou desemprego em massa, falência de várias empresas do setor industrial e agrícola, além da pobreza que assolou grande parte da população americana e brasileira, já que a economia do Brasil estava atrelada àquele sistema de crédito. A Segunda Guerra Mundial, por sua vez, não foi diferente, ao instaurar o caos, deixando milhares de mortos e um número desconhecido de feridos. Também redefiniu o equilíbrio de poder mundial, trazendo como consequências a ascensão dos Estados Unidos, a divisão do mundo entre capitalismo e socialismo e o surgimento da Organização das Nações Unidas.

Sem dúvida, o momento pelo qual estamos passando é tão crítico quanto as crises mundiais mencionadas, por isso a comparação entre estas é legítima. A pandemia do coronavírus tem lotado os hospitais de pacientes em estágios críticos da doença, ocasionando milhares de mortes. No cenário econômico,

1 Os coronavírus são uma grande família de vírus comuns em muitas espécies diferentes de animais, incluindo o homem, camelos, gado, gatos e morcegos.

tem provocado o fechamento de comércios, deixando muitas famílias sem renda mínima para sobrevivência, elevando a taxa de desempregados no mundo inteiro, alargando ainda mais a pobreza daqueles que já viviam com pouco. A educação, que já não apresentava bons índices de qualidade, tem sido fortemente prejudicada, apresentando reflexos negativos desde o início do isolamento social, em março de 2020, quando os professores precisaram dar conta de um novo sistema de ensino, sem preparação para tal.

Com o propósito de refletirmos sobre esse trabalho complexo que estamos desenvolvendo, que se desloca ora do espaço da escola para dentro de nossas residências, ora de nossas residências para o espaço da escola, compartilhamos, através desta narrativa, parte das angústias vivenciadas neste período, buscando identificar as condições para a realização do trabalho docente e a busca por autoformação, como um processo constituidor da prática docente essencialmente necessário, principalmente neste momento em que o espaço e a forma de se ensinar mudaram da noite para o dia. A metodologia desenvolvida está estruturada e embasada em três dimensões: abordagem qualitativa, de cunho bibliográfico, aliada às narrativas (auto)biográficas. Assim, acredita-se ser possível compreender o percurso que vem sendo trilhado pelos professores durante a pandemia, para dar continuidade ao processo de ensino-aprendizagem.

Os impactos da pandemia na aprendizagem

A pandemia da COVID-19[2] vem repercutindo em escala global não só em nível epidemiológico, como em todos os setores da sociedade. Neste cenário, a educação foi uma das áreas mais atingidas, o que com certeza trará consequências para os próximos anos.

2 A Covid-19 é uma infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, potencialmente grave, de elevada transmissibilidade e de distribuição global.

Assim, para avaliar a situação da aprendizagem dos estudantes, várias avaliações diagnósticas foram realizadas, as quais evidenciaram sérios problemas e lacunas quanto à alfabetização e letramento, deixando os professores preocupados, principalmente com a situação dos alunos que não acompanharam efetivamente as propostas remotas e que, através do material físico, não desenvolveram as habilidades necessárias para a alfabetização e aquisição do conhecimento nos diferentes contextos escolares.

Além disso, o diagnóstico de aprendizagem dos Anos Iniciais, realizado em novembro de 2021 pela Secretaria Municipal de Educação de Santa Maria, trouxe indicadores de que a situação da rede é bem preocupante. Dos 7.893 alunos matriculados no ano da pesquisa, 2.120 ficaram fora do radar de monitoramento da secretaria, seja por falta de retorno dos professores, por erro de preenchimento do formulário ou por estarem fora do alcance dos docentes, conforme se visualiza na imagem a seguir, que foi extraída do material do Seminário de Coordenadores Pedagógicos de Educação Infantil e Anos Iniciais, promovido no dia 11 de fevereiro de 2022 pela Secretaria Municipal de Educação.

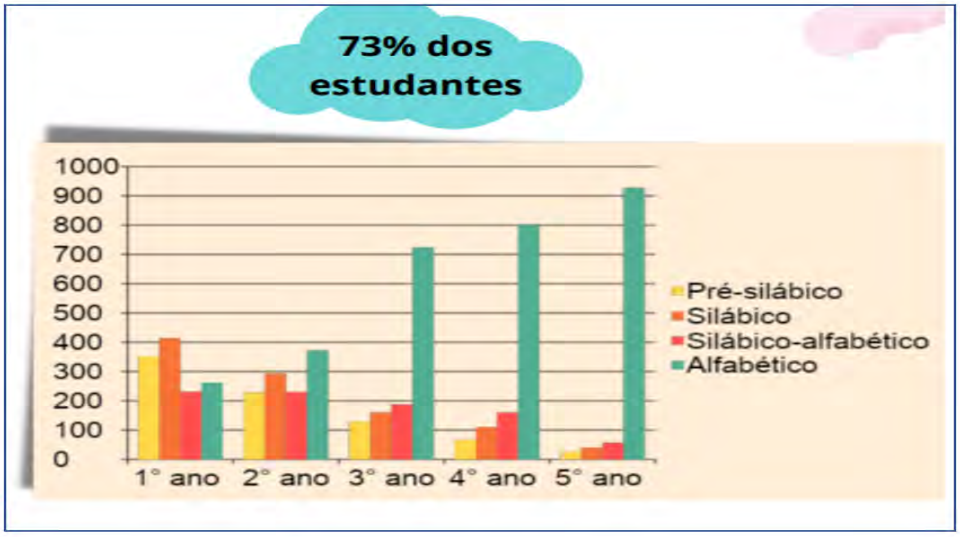
Figura 1 – Diagnóstico de Alunos

Fonte: Material SMEd

A partir destes dados, é possível compreender o prejuízo que a pandemia vem acarretando na vida escolar dos estudantes do 1° ao 5° ano, que estão tendo suas oportunidades educacionais reduzidas. Há muitas hipóteses que poderiam buscar explicação para o fato de 665 alunos não terem sido "alcançados" pelos professores, o porquê de 1.063 discentes não terem sido diagnosticados e até mesmo o motivo dos 392 casos de erros no preenchimento dos formulários encaminhados pela mantenedora. Dentre os fatores que supomos, o acúmulo do trabalho docente, a falta de horário para as demandas pedagógicas e a perda de contato com os estudantes são, com certeza, os maiores responsáveis pelos indicadores apresentados.

Outro fator preocupante apontado por essa pesquisa refere-se aos níveis de escrita em que se encontram os 73% dos estudantes diagnosticados. Observando o gráfico a seguir é possível verificar que muitos estudantes da rede, no ano da pesquisa, estavam concluindo o ciclo de alfabetização sem estarem alfabetizados. Além disso, discentes do 4° e 5° ano, que deveriam estar lendo, compreendendo e analisando diferentes gêneros, produzindo textos com paragrafação e coesão textual, encontravam-se, ainda, em processo de construção da relação com as letras e sílabas.

Figura 2 - Níveis da escrita



Fonte: Material SMEd

Esses dados nos levam a concluir que, apesar de todos os esforços reunidos pelos professores, gestores e rede de ensino, a educação não alcançou a todos, conforme prevê o artigo 205 da Constituição Federal de 1988. Logo, os impactos desse período de pandemia na educação repercutirão durante os próximos anos, quando os estudantes vão estar reconstruindo as aprendizagens e desenvolvendo as habilidades que não foram possíveis atempadamente.

Experiências Vividas

Muitas são as dificuldades evidenciadas pela pandemia quando falamos em educação. Aqui nos deteremos a falar sobre experiências próprias e as de colegas da rede que compartilham conosco suas conquistas e frustrações. Assim como os estudantes que encontraram contratempos por estarem fora das salas de aula, os professores também sofreram os impactos desse distanciamento. A exemplo disso, relata-se a ansiedade e impotência docente quando estes não conseguiram sanar as dúvidas e auxiliar efetivamente os estudantes no desenvolvimento de suas habilidades, já que esse processo através das telas não tem o mesmo resultado. Outra questão difícil refere-se aos planejamentos, que muitas vezes não tiveram os objetivos alcançados, seja pelas condições ruins de internet, problemas nos aparelhos eletrônicos ou a falta de uma rotina familiar na casa do estudante, que oportunizasse a sua participação nas aulas on-line. Além disso, estudantes que não tinham acesso a recursos tecnológicos deixaram de retirar o material físico organizado pelo professor, o que prejudicou o acompanhamento das atividades e a avaliação diagnóstica do aluno.

Enquanto a gestão escolar se colocava à frente para resolver as dificuldades, tentando atenuar a situação que os professores vinham enfrentando, estes buscavam autoformação, para o novo perfil que se desenhava no cenário educacional: as aulas pelas plataformas Zoom, Google Meet, formulários

eletrônicos, sala de aula virtual, painéis interativos, podcast, armazenamento no drive, preenchimento de planilhas, busca ativa dos estudantes, entre tantas outras demandas que aumentaram o volume de trabalho destes profissionais, o qual antes da pandemia já era grande.

Muitos professores pediram exoneração de seus cargos, outros adoeceram quando não deram conta das demandas deste novo formato de ensino que requer novas metodologias, atendimento por meio de uma sala de aula virtual, programação de atividades, utilização de plataformas, gamificação e uma série de inovações para as quais nossos alunos, nativos digitais, já se encontram preparados, mas muitos professores não, principalmente os de mais idade.

Fomos todos pegos de surpresa, não houve tempo hábil para gerir um caminho formativo. Precisamos assistir todas as lives possíveis, na tentativa de compreender o percurso educacional, indo muitas vezes de encontro ao que Leite, Lima e Carvalho (2020) colocam sobre a formação docente, porque por vezes deixamos de lado a qualidade da formação, priorizando a quantidade de materiais com que nos era possibilitado contato.

> É necessária urgência na formação dos docentes, além das estruturas fundamentais garantidas, no processo educativo, para a promoção da dinâmica escolar, de forma mais qualitativa e significativa, melhorando a qualidade no ensino dos professores e nas aprendizagens dos estudantes com o uso dos recursos tecnológicos. (LEITE, LIMA, CARVALHO, 2020, p.8)

A partir da reflexão dos autores, nos colocamos também a refletir sobre nossa formação e, embora concordemos com a urgência de novas práticas e conhecimentos e da necessidade de nos apoderarmos das questões tecnológicas, não abordadas na grade curricular de nossa formação acadêmica, precisamos atentar especialmente para a qualidade de nossa formação.

Além do mais, uma outra dificuldade enfrentada neste momento de pan-

demia, foi que muitos docentes precisaram comprometer parte do seu salário pela necessidade da aquisição de novos equipamentos eletrônicos, que dessem conta do trabalho em *home office*, buscando melhorar sua prática. Muitos colegas precisaram adquirir um novo aparelho celular, com melhor capacidade de memória para armazenar as devolutivas que os estudantes encaminhavam; outros, necessitaram comprar ou até mesmo arrumar emprestado um *notebook* quando o seu, de uso pessoal, queimou. Houve casos em que se fez necessária a ampliação do pacote de internet residencial, para dar conta das aulas e reuniões pedagógicas.

Tais colocações vão ao encontro do que descreve Recife (2015b), quando discorre sobre a infraestrutura e formação docente adequadas para gerir um bom planejamento escolar, principalmente neste momento de pandemia em que as atividades foram mediadas em sua grande maioria por recursos digitais e nós professores não tivemos nenhuma preparação para o manuseio destas ferramentas.

> A garantia da disponibilidade de infraestrutura adequada, a organização da dinâmica escolar, as condições para a realização do planejamento didático e para a formação continuada no uso das tecnologias na educação são questões que precisam ser refletidas, discutidas e planejadas nas unidades educacionais (RECIFE, 2015b, p. 58)

Por isso, ao nos remetermos ao primeiro ano de pandemia, quando o atendimento remoto foi regulamentado pela Instrução Normativa n° 01, de 08 de maio de 2020, que implementou uma nova dinâmica de ensino, lembramo-nos que recebemos, através das telas, estudantes e familiares em nossas casas. Criamos grupos pelo WhatsApp para manter o vínculo com as famílias dos estudantes, durante o período de isolamento social e, com isso, perdemos muito do tempo com as nossas próprias famílias, haja vista que a comunicação nestes grupos não tem dia nem horário, é como se o professor trabalhasse em horário

integral. Rememoramos, neste ano, a busca incansável por uma formação que nos preparasse para o novo formato de ensino, algo totalmente novo, demandas jamais vistas durante a formação acadêmica e profissional; com isso nos sentimos fortalecidas por termos, junto aos colegas, alunos e seus familiares, alcançado as condições mínimas necessárias para o desenvolvimento do nosso trabalho, mesmo que para tal precisássemos usufruir de recursos próprios.

Em 2021 já estávamos familiarizadas com as estratégias, recursos e as inúmeras possibilidades para o ensino remoto; contudo, um novo modelo de ensino se apresentava, o híbrido, como fora denominado o formato de ensino que intercalava as atividades remotas com as atividades presenciais. Para tal, os familiares foram consultados, assinaram um termo de livre escolha quanto ao filho participar do ensino híbrido ou do remoto. Assim, as demandas de trabalho dos professores aumentaram mais uma vez. Planejar, adaptar as aulas, corrigir atividades, tirar dúvidas, avaliar, tudo em dobro, já que alguns alunos estariam na escola, outros permaneceriam em casa, por medo da contaminação viral. Tal como colocado por Barroso (2008), o trabalho docente é repleto de fatores estressantes e não apenas de alegrias, por isso são encontrados tantos desafios no trabalho pedagógico.

Corroboramos a ideia do autor e acrescentamos que o trabalho docente nunca foi fácil, tamanhas são as dificuldades que ele abarca, e neste período de pandemia tem sido ainda mais desafiador. Para Gouvêa (2016, p. 208) a sobrecarga de trabalho e a saúde dos professores são dois elementos determinantes para o avanço de processos de adoecimento. Um é a diminuição ou a falta de tempo livre fora do trabalho para outras atividades da vida e lazer. O outro é a realização do trabalho em condições de estresse, o que pode ter implicações previsíveis para a saúde, pela exposição dos trabalhadores a situações extremas.

Algumas Observações

Ao refletirmos sobre o trabalho docente em meio à pandemia do coronavírus, compreendemos a importância do trabalho que estes profissionais desempenham na sociedade, por isso defendemos a adoção de políticas públicas que tragam reconhecimento e valorização para a classe e a necessidade de discutirmos a autonomia que o professor deve ter garantida para o desenvolvimento das propostas pedagógicas.

Observamos, também, que as demandas de trabalho colocadas ao professor, extremamente desgastantes neste momento de pandemia, seja através do ensino remoto ou do ensino híbrido, fez com que muitas vezes estes profissionais se sentissem exaustos, desmotivados e emocionalmente abalados. Contudo, o amor pela educação fez com que estes profissionais vencessem o cansaço, enfrentassem os desafios e transformassem suas práticas, buscando dar conta de uma metodologia nova de trabalho.

Infelizmente nem todos os professores conseguiram alcançar todos os estudantes da mesma forma. Através das avaliações diagnósticas, foi possível perceber que se faz necessária a união de esforços de diferentes segmentos para darmos conta dos prejuízos educacionais, mas temos a certeza que novas estratégias serão adotadas para a recuperação da aprendizagem destes estudantes e que a pandemia evidenciou a força que o professor tem e o quanto ele é capaz de buscar sua formação e gerir novas formas de ensino, buscando alternativas pedagógicas que possibilitem ao estudante aprender e desenvolver-se cada vez mais.

Referências

BARROSO, Betania Oliveira. **Para além do sofrimento:** uma possibilidade de resignificação do mal-estar docente. 2008. 190 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado, 1988.

GOUVÊA, Leda Aparecida Vanelli Nabuco. **As condições de trabalho e o adoecimento de professores na agenda de uma entidade sindical**. Saúde Debate, Rio de Janeiro, v. 40, ed. 111, p. 206-219, 2016. DOI: 10.1590/0103-1104201611116. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/sdeb/v40n111/0103-1104-sdeb-40-111-0206.pdf. Acesso em: 20 fev. 2022.

RECIFE. Secretaria de Educação. Política de ensino: **Tecnologias na Educação / organização:** Jacira Maria L'Amour Barreto de Barros, Élia de Fátima Lopes Maçaira, Katia Marcelina de Souza. – Recife: Secretaria de Educação, 2015. 84 p.: il. (Política de Ensino da Rede Municipal do Recife, v. 5). 2015b

LEITE, Nahara M; LIMA, Elidiene G. O; CARVALHO, Ana Beatriz Gomes. **Os professores e o uso de tecnologias digitais nas aulas remotas emergenciais, no contexto da pandemia da covid-19 em Pernambuco**. EM TEIA – Revista de Educação Matemática e Tecnológica Iberoamericana – vol. 11 - número 2 – 2020.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **O futuro começa agora, da pandemia à utopia.** Ed. Boitempo. 2021

CAPÍTULO 2

CONTRIBUIÇÕES DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO DOCENTE

Patrícia Brondani Pivetta

Elisiane Machado Lunardi

Beatriz Fagundes Bica

Resumo: O presente trabalho tem como objetivo socializar reflexões acerca das potencialidades do Programa Residência Pedagógica para a formação docente, tomando como base a experiência do subprojeto do curso de Pedagogia/Alfabetização desenvolvido pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). O referido Programa traz nova possibilidade frente aos desafios atuais no campo das políticas públicas nacionais, em que a formação docente é parte fundamental na busca de uma educação de qualidade. Dentre as seis escolas integrantes e localizadas no município de Santa Maria/RS, traz-se a EMEF Lívia Menna Barreto como lócus deste relato. Desde a implementação do Programa, em outubro de 2020, as atividades foram realizadas via ensino remoto. A possibilidade do ensino presencial ocorreu no último bimestre do ano de 2021. Assim, conciliar as atividades acadêmicas das residentes junto ao curso de licenciatura, inseri-las nas turmas da escola-campo, organizar as formações e momentos de estudos foram sendo desafios ao longo do caminho. Como resultados, observa-se que os objetivos do Programa referentes à formação inicial dos estudantes estão sendo alcançados, a formação continuada dos professores (regentes, preceptora e equipe diretiva) está sendo potencializada por momentos de trocas de conhecimen-

tos, e oportunizou-se a aproximação da IES (Instituição de Ensino Superior) à EEB (Escola de Educação Básica).

Palavras-chave: Programa Residência Pedagógica; Formação docente; Alfabetização; Ensino remoto.

Introdução

Ao longo da história educacional brasileira, muitas foram as propostas para a melhoria na educação básica através de políticas públicas. Como exemplo cita-se a vigente Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Lei n. 9.394/96), que reafirma o direito à educação garantido pela Constituição Federal de 1988 e estabelece princípios e responsabilidade pela educação nacional, na busca da qualidade ao sistema educacional brasileiro. A formação docente, seja inicial ou continuada, mostra-se como ponto fundamental para a tão almejada educação de qualidade.

No decorrer da história da educação brasileira, as políticas públicas foram sendo revistas e atualizadas, a fim de contemplar a demanda atual e de inovação. O Art. 62 da LDB 9.394/96, no § 5º foi incluído, mostrando a relevância nos processos formativos iniciais dos futuros docentes:

> § 5º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios incentivarão a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica pública mediante programa institucional de bolsa de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, de graduação plena, nas instituições de educação superior. (incluído pela Lei n. 12.796, de 2013)

Uma das ações da nova política do Sistema Nacional de Formação de Professores, através da Lei nº 11.502, de julho de 2007, atribui à CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) a responsabilidade pela formação de professores da educação básica, a fim de reforçar as iniciati-

vas para a melhoria da qualidade da educação a partir da formação qualificada dos docentes.

No âmbito estadual e municipal, também se destacam propostas para a formação inicial e continuada dos docentes.

Em busca da qualidade da educação, é fundamental a articulação entre as IES (Instituições de Ensino Superior) e as escolas de educação básica, numa perspectiva de "desencastelar" as universidades, num movimento horizontal de trocas entre os responsáveis pela formação inicial docente e as instituições de ensino onde os professores constituem-se na profissão professor.

Concomitante as leis, também se percebe a iniciativa de criação de programas ou projetos relacionados à área da educação. Nesse cenário, é criado o Programa Residência Pedagógica.

Em outubro de 2018, o MEC lançou o Residência Pedagógica como uma Política Nacional de Formação de Professores. Esse Programa traz uma nova visão a partir do já conhecido PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência):

> A Residência Pedagógica faz parte da modernização do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) e traz novidades, como a formação do estudante do curso de graduação, que terá estágio supervisionado, com ingresso a partir do terceiro ano da licenciatura, ao longo do curso, na escola de educação básica. O objetivo principal é a melhoria da qualidade da formação inicial e uma melhor avaliação dos futuros professores, que contarão com acompanhamento periódico. O programa tem como requisito a parceria com instituições formadoras e convênios com redes públicas de ensino. (BRASIL, 2018).

O Programa Residência Pedagógica traz nova possibilidade frente aos desafios atuais no campo das políticas públicas nacionais. É mais uma oportunidade de dialogar e tecer conhecimentos sobre questões relacionadas ao âmbito escolar e *linkadas* às políticas públicas vigentes, contribuindo no aperfeiçoamento do estágio supervisionado.

O Programa consiste em vários subprojetos, de acordo com as licenciaturas, e segue uma organização comum: um professor coordenador institucional (IES), um professor docente orientador (IES), um professor preceptor (EEB) e oito residentes (acadêmicas do curso de licenciatura, a partir do 5.º semestre de curso).

> O Programa Residência Pedagógica (RP) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) tem por objetivo selecionar projetos institucionais para fortalecer a formação prática nos cursos de licenciatura proporcionando aos licenciandos dos anos finais do curso a experiência profissional docente por meio da regência em sala de aula com acompanhamento do professor da escola. Os candidatos selecionados terão direito ao recebimento de bolsa. (BRASIL, 2017).

Assim, esse estudo faz um recorte de um relato de experiência vivida no contexto da escola-campo, no desenvolvimento do Programa Residência Pedagógica Pedagogia Alfabetização no ano de 2020-2022, tendo como lócus de atuação a Escola Municipal de Ensino Fundamental Lívia Menna Barreto. Tem como objetivo socializar reflexões acerca das potencialidades do Programa Residência Pedagógica para a formação docente, tomando como base a experiência do subprojeto do curso de Pedagogia/Alfabetização desenvolvido pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). O relato de experiência como método de estudo fundamenta "a experiência [...] vivida antes de ser captada pelo pensamento, apreendida pela reflexão, caracterizada em seus componentes" (BRETON; ALVES, 2021, p.3). Assim, os autores apontam que a experiência no curso narrativo tem o objetivo de empreender uma formação de si e, também, compartilhar experiências com seus pares.

Desenvolvimento

A fundamentação teórica é embasada em autores que trazem contribuições nessa área, como Nóvoa (2013), quando nos faz refletir sobre o papel das universidades na formação inicial dos professores, enfatizando a importância

da aproximação das instituições de ensino superior às instituições de educação básica.

Na busca dessa aproximação os sujeitos desempenham funções:

> Os professores da rede serão chamados a tarefas de formação e a colaborar na pesquisa. Os formadores (universitários) deverão ter momentos nas escolas e desenvolver trabalhos de pesquisa. Os pesquisadores serão chamados à sala de aula e participarão na formação dos professores. Esta instituição ainda não existe, mas é urgente que alguém tenha a coragem de a criar. (NÓVOA, 2013, p. 418).

Como exemplo, o autor enfatiza que "[...] gostaria também que a formação dos professores estivesse fortemente ancorada na profissão docente e nas organizações escolares". (NÓVOA, 2013, p.417).

Nessa esteira, o Programa Residência Pedagógica pode trazer essa aproximação e proporcionar um trabalho colaborativo através da iniciação à prática docente dos acadêmicos do curso de pedagogia. Isso pode ser possibilitado pelo tempo que o residente poderá permanecer no Programa. No decorrer dos seus 18 meses, o Programa segue a organização em três módulos, com 138 horas em cada um deles, perfazendo um total de 414 horas. O primeiro módulo aconteceu de outubro de 2020 a março de 2021; o segundo módulo de abril de 2021 a setembro de 2021; e o terceiro módulo de outubro de 2021 a março de 2022.

Observamos que a formação docente é uma constante nas atuais políticas públicas dos governos e, atualmente, integra a nova Política Nacional de Formação de Professores com Residência Pedagógica. Premissas confirmadas a partir da Lei n.º 11.502/2007, em que atribui à CAPES a responsabilidade pela formação de professores da educação básica, possibilitando uma melhor qualidade nos cursos de formação de professores, com vistas à qualidade do ensino público.

Desafios na implementação do Programa em tempos pandêmicos

No ano de 2020, o mundo é paralisado por uma pandemia provocada pelo vírus SARS-CoV-2. Um vírus altamente contagioso e razoavelmente letal provoca uma transformação na sociedade. Medidas de isolamento social para reduzir a contaminação são adotadas ao redor do globo, eis que a educação precisou reordenar novas rotas. A paralisação das atividades nas escolas e nas universidades não significou, necessariamente, um período de recesso para professores e alunos e, sim, foi um período de muitos desafios; no repente migramos das atividades presenciais para o ensino remoto. É nesse cenário que emerge o início e a implantação do Programa de Residência Pedagógica do núcleo prioritário Pedagogia/Alfabetização na UFSM.

Diante do contexto, desde a seleção dos envolvidos, inserção nas escolas-campo, formações, até a atuação docente, tudo aconteceu via ensino remoto mediado pelas tecnologias. Os vínculos entre os participantes foram sendo construídos virtualmente, não menos intensos e responsivos com o processo formativo de professores.

Desse modo, o Programa foi dividido em três módulos assim organizados:

Módulo I (de outubro de 2020 a março de 2021, num total de 138 horas), foi necessário olhar cauteloso a fim de conciliar as atividades acadêmicas do curso de pedagogia com as do RP. Ressaltamos que no programa atuam acadêmicos do curso de Pedagogia diurno, noturno e EaD (Ensino a Distância). Assim, foram acordados com o núcleo do subprojeto Pedagogia Alfabetização (bolsistas residentes, professora orientadora e preceptora) encontros semanais (quartas-feiras) para estudos e orientações. A seguir, citamos algumas das atividades propostas no início do Programa: orientações gerais sobre o programa

de ensino; orientações sobre a atuação dos acadêmicos junto à escola-campo; o estudo do PPP (Projeto Político-Pedagógico) da escola na qual seriam inseridos (contextualização); encontro *on-line* para apresentação da equipe diretiva e dos professores da escola.

As turmas disponíveis para o Programa foram 4 de educação infantil, sendo 2 turmas de pré-escola mista (crianças entre 4, 5 e 6 anos de idade), uma turma de pré-escola nível A (crianças entre 4 e 5 anos de idade) e uma turma de pré-escola nível B (crianças entre 5 e 6 anos de idade); e 3 turmas para o ensino fundamental, sendo uma turma de 1.º ano (crianças entre 6 e 7 anos de idade), uma turma de 2.º ano (crianças entre 7 e 8 anos de idade) e uma turma de 3.º ano (crianças entre 8 e 9 anos de idade). Após, foi possibilitado para os residentes a escolha pela turma que mais lhe interessava (e até prevendo possível estágio curricular obrigatório). Logo, foram promovidos encontros de apresentação entre residentes e professoras regentes, mediados pela preceptora.

Nesse primeiro módulo aconteceram formações com profissionais da rede e de outras instituições, com objetivo de nortear as ações via ensino remoto. Também foi apresentado para os bolsistas residentes o currículo emergencial, adotado para o período pandêmico, bem como desenvolveu-se formação na área prioritária no campo da alfabetização, tanto para educação infantil quanto para ensino fundamental.

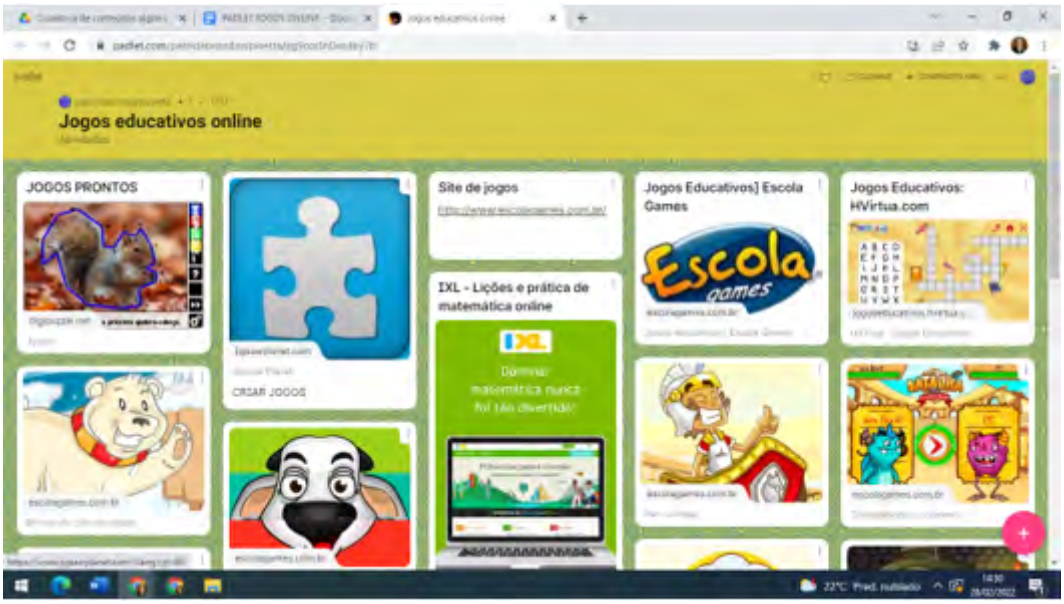
Também analisamos os documentos norteadores nas esferas nacional, estadual e municipal, respectivamente, BNCC (Base Nacional Comum Curricular), RCG (Referencial Curricular Gaúcho) e DOC (Documento Orientador Curricular).

A atuação dos residentes junto às turmas foi imediata: os bolsistas contribuíram com o planejamento semanal e atuação nas aulas síncronas e assíncronas. Os registros das atividades realizadas foram organizados no

Google Drive, possibilitando que preceptora e docente orientadora pudessem acompanhar as atividades das acadêmicas.

Como estratégia para contribuir com os professores da escola, que precisaram fazer uso das tecnologias, os residentes estudaram e armazenaram materiais a partir da Curadoria de Conteúdos Digitais. Essa estratégia favoreceu os profissionais da escola, que tiveram acesso às sugestões via *Padlet* (ferramenta *on-line* que permite a criação de um mural ou quadro virtual dinâmico e interativo para registrar, guardar e partilhar os materiais pesquisados e selecionados para curadoria). A seguir um dos *Padlets* organizados.

Figura 1- Jogos educativos online.



Fonte: Arquivo pessoal das autoras.

Além do exposto acima, foram organizados outros dois *Padlets*, um para acervo de livros com histórias infantis e outro para artigos relacionados à área da educação (como forma de socialização de artigos propostos/estudados no curso de licenciatura).

No Módulo II, (de abril de 2021 a setembro de 2021, num total de 138 horas), os residentes puderam continuar acompanhado a regente do ano anterior,

uma vez que criaram vínculos. Já no início do ano letivo, os bolsistas residentes participaram de todas as atividades letivas desenvolvidas pela escola, como: reunião de planejamento com os professores e gestão da escola, reunião com pais de alunos, reunião com preceptora e professora orientadora, reuniões pedagógicas da escola. Também atuaram no planejamento coletivo e execução das atividades didáticas propostas junto a cada turma de atuação. Outro destaque foi a participação dos bolsistas nas formações ofertadas aos professores pela Secretaria Municipal de Santa Maria, as chamadas *"Paradas de Formação da Rede"* (uma vez ao mês, via remoto, no período de abril a novembro do ano de 2021), proporcionando um diálogo vertical com as regentes sobre os temas abordados.

Figura 2- Card da 1.ª Parada de Formação da Rede Municipal de Ensino.

Fonte: Secretaria Municipal de Educação.

Além dos temas desenvolvidos das Paradas Formativas da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria, o Programa Residência Pedagógica proporcionou formações sobre os temas elencados como importantes no decorrer da atuação nas escolas, tais como: Interdisciplinaridade, métodos de alfabetização

e planejamento através de projetos. Os residentes puderam participar, no mês de julho de 2021, do XI Seminário Institucional do Pibid e II Seminário Institucional do Residência Pedagógica, pela UFSM, e também apresentaram suas experiências docentes na 36ª JAI (Jornada Acadêmica Integrada), no mês de novembro de 2021.

No Módulo III (de outubro de 2021 a março de 2022, num total de 138 horas), além das atividades de rotina e de estudos, houve a possibilidade do retorno presencial para os residentes que assim desejassem e que haviam completado o quadro vacinal.

A possibilidade de conhecer pessoalmente as crianças e as regentes foi mencionada pelas residentes como experiência significativa, pois pela primeira vez, após meses de atuação via ensino remoto, puderam ir até a escola- campo.

No final do ano letivo de 2021 foi realizado um encontro do núcleo da Professora orientadora do programa, Prof.ª Dra. Elisiane Machado Lunardi, com as preceptoras, os residentes, as professoras regentes e as equipes diretivas das 3 escolas que compõem esse núcleo, que são: EMEF LÍVIA Menna Barreto, EMEF Lourenço Dalla Corte e EMEF Fontoura Ilha. Na oportunidade, foi realizada uma avaliação do programa entre os participantes e homenagens aos protagonistas das escolas da educação básica e que proporcionaram a atuação dos acadêmicos da UFSM.

Considerações Finais

O Programa Residência Pedagógica do Núcleo Prioritário Pedagogia/ Alfabetização contribuiu positivamente na formação inicial e continuada dos bolsistas residentes, professores da escola básica e professores formadores.

Para a formação inicial dos bolsistas residentes, foram disponibilizadas formações pela instituição de ensino superior, reuniões para a troca de experiências entre os residentes, reuniões de estudos, participação em eventos internos/UFSM e constante acompanhamento feito pela docente orientadora e preceptora. No âmbito da escola de educação básica, os acadêmicos passaram a vivenciar as atividades relacionadas à escola, tais como: reuniões gerais da escola, reuniões de pais, reuniões pedagógicas, formações disponibilizadas pela mantenedora (Secretaria Municipal de Educação de Santa Maria - SMED), planejamento de atividades e docência junto às turmas de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental.

Após os relatos dos envolvidos, foi possível perceber o engajamento dos residentes junto às turmas na escola-campo, a vivência da docência junto às turmas de atuação (com o acompanhamento do professor regente), o comprometimento dos acadêmicos junto à EEB (Escola de Educação Básica), a busca de atualização/formação continuada dos professores regentes, etc.

A experiência vivida no Programa de Residência possibilitou a criação de múltiplos ambientes de ensino e aprendizagem em rede de colaboração entre escola, universidade e sistema de ensino, oportunizando a vivência da docência na prática. Portanto, os desafios vividos pela docência em tempos de pandemia tornaram-se aprendizados, agregando aos envolvidos novas experiências, conhecimentos e proposições no campo teórico-prático da formação docente. O programa propiciou um aprendizado valioso e uma reflexão sobre a importância entre o vínculo da academia com as escolas, proporcionando grande contribuição na formação inicial e continuada dos participantes.

Referências

ALMEIDA, Maria Isabel de. **Resenha sobre a obra Vida de Professores**. NÓVOA, António (Org). Porto, Portugal: Porto Editora, 1992. 214p. (Coleção Ciências da Educação). Disponível em: file:///C:/Users/Usu%C3%A1rio/Downloads/33588-Texto%20do%20artigo-39398-1-10-20120714%20(1).pdf. Acesso em: 6 agosto 2021.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição** da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Centro Gráfico, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 4 agosto 2021.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. N. 9.394/96. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 4 agosto 2021.

_____. **Lei n. 12.796**, de 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#art1. Acesso em: 12 maio 2021.

_____. Ministério da Educação. **Residência Pedagógica quer universalizar a iniciação à docência**. Publicado em 14/12/2017. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/assuntos/noticias/residencia-pedagogica-quer-universalizar-a-iniciacao-a-docencia. Acesso em: 22 maio 2021.

_____. Ministério da Educação. **MEC lança Política Nacional de Formação de Professores com Residência Pedagógica**. Publicado 18/10/2017. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/55921-mec-lanca-politica-nacional-de-formacao-de-professores-com-80-mil-vagas-para-residencia-pedagogica-em-2018. Acesso em: 22 maio 2021.

_____. **Política nacional de Formação de professores**. 2018. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/32079-politica-nacional-de-formacao-de-professores. Acesso em: 21 maio 2021.

BRETON, H.; ALVES, C. A. A narração da experiência vivida face ao "problema difícil" da experiência: entre memória passiva e historicidade. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v.17, n. 44, p. 1-14, jan./mar., 2021. Disponível em: https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/8013/5526. Acesso em: 28 fev. 2022.

KRAUSE, Ester Vellar; SILVEIRA, Denise Nascimento. **Formação Inicial de Professores para a Educação Básica no Brasil.** Educere- XXII Encontro Nacional de Educação. 2015. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/19243_8393.pdf. Acesso em: 8 agosto 2021.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. **A (Nova) Política de formação de Professores:** a prioridade postergada**.** Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1203-1230, out. 2007. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/tYqzhTX8hPZ65g5z3zvSwWG/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 6 agosto 2021.

NÓVOA, António. **Formação de professores e profissão docente**. 1992. Disponível em: https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf. Acesso em: 2 agosto 2021.

_____, António. Entrevista para a **Revista Olh@res**, Guarulhos, v.1, n1, p.416 – 418, maio.2013. Disponível em: https://periodicos.unifesp.br/index.php/olhares/article/download/141/27. Acesso em: 8 agosto 2021.

RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA. **Subprojeto:** Pedagogia/Alfabetização. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, 2020.

REVISTA NOVA ESCOLA. **MEC anuncia nova política nacional de formação de professores**. Por Caroline Monteiro. 18/10/2017. Disponível em: https://novaescola.org.br/conteudo/7041/mec-anuncia-nova-politica-de-formacao-de-professores-com-residencia-pedagogica-a-partir-de-2018. Acesso em: 22 maio 2021.

CAPÍTULO 3

RUÍDO PEDAGÓGICO: O ENSINO DE INGLÊS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Bruna Viedo Kich

Lorena Inês Peterini Marquezan

Resumo: Esse trabalho é parte de uma pesquisa realizada no Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional (PPPG) – Mestrado Profissional da Universidade Federal de Santa Maria, na linha de pesquisa "Gestão Pedagógica e Contextos Educativos – LP2". Seu escopo compreende a narrativa (auto)biográfica baseada nos estudos desenvolvidos por Bertaux (2011), Delory-Momberger (2009); Ferraroti (2010) e Josso (2010). O *corpus* desse trabalho está amparado no discurso de uma professora de língua inglesa atuante na Educação Infantil. Percebendo a emergência do ensino de língua inglesa cada vez mais cedo nas escolas e novos documentos surgindo para regulamentar a prática, esse trabalho objetiva elucidar os desafios da prática cotidiana frente a esse nível de ensino e as lacunas (ruídos) do processo formativo. Foram evidenciadas as seguintes categorias: ausência de Políticas Públicas que direcionem o ensino de inglês na Educação Infantil; o desconhecimento das fases do desenvolvimento infantil; a ausência formativa na grade curricular do curso de Letras e a necessidade de partilha com outros/as professores/as atuantes na área. Entende-se que é necessário dar voz aos professores para melhor compreender suas demandas e, assim, proporcionar o processo formativo docente através de ações significativas.

Palavras-chave: Ensino de Inglês; Educação Infantil; Narrativas (auto)biográficas; Formação de Professores.

Introdução

Há uma crescente demanda no ensino de inglês cada vez mais cedo em escolas e cursos livres de língua inglesa. Megale (2012) aponta que o crescimento econômico da classe C no início dos anos 2000 e a globalização, somada à expansão econômica dos Estados Unidos, impulsionaram uma busca cada vez mais intensa pela aprendizagem da língua. Falar inglês, nesse momento, torna-se sinônimo de aquisição de vagas acadêmicas e de trabalho. Ao analisar a minha trajetória como professora de língua inglesa, percebi que, quando comecei a minha atuação na Educação Infantil, tive uma trajetória marcada por ruídos: tentativas de práticas que falhavam, pouca compreensão das áreas que compunham o nível de ensino e um certo nervosismo por não compreender a criança e a infância. É sabido, no entanto, que parte do processo formativo do professor, tanto aquele que está em formação quanto o que está em serviço, é regido pelos documentos oficiais e políticas públicas.

Entretanto, a Base Nacional Comum Curricular (2018) prevê o ensino de língua inglesa apenas a partir do sexto ano do Ensino Fundamental, não contemplando na língua estrangeira a singularidade da Educação Infantil. Percebendo a emergência dessa e de outras línguas, tais como Libras, as línguas indígenas e línguas de fronteira, em 9 de julho de 2020, o parecer CNE/CEB n° 2/2020 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue, trouxe uma análise, proposição e normatização de Escolas Bilingues e Internacionais no território brasileiro (BRASIL, 2020).

Assim, essa pesquisa qualitativa objetiva elucidar os desafios da prática cotidiana frente a esse nível de ensino, bem como as lacunas (ruídos) do processo formativo. Assim, a narrativa de uma professora de língua inglesa atuante na Educação Infantil será analisada através da metodologia (auto)bio-

gráfica proposta por por Bertaux (2011), Delory-Momberger (2009), Ferraroti (2010) e Josso (2010). Compreende-se que o processo formativo é dinâmico e, portanto, "não se pode voltar ao sujeito cartesiano seguro de si mesmo (DELORY-MOMBERGER, 2014, p. 27). Dessa forma, o método (auto)biográfico proporciona uma síntese de acontecimentos sócio-históricos narrados por uma voz individual (FERRAROTI, 2010).

Assim, esse é um estudo qualitativo realizado através da abordagem (auto)biográfica comparada a estudos narrativos feitos através de revisão de literatura. A narrativa foi analisada em busca de recorrências semânticas, entre os diários (auto)biográficos de uma das autoras e outros estudos desenvolvidos em cinco diferentes Estados brasileiros, onde cada eixo categorial (postulando os ruídos formativos) sinalizaria uma consequência dos ruídos. Em virtude da extensão dos excertos, essa escrita apresentará uma síntese dos resultados e não trará transcrições das narrativas.

Desenvolvimento

Em uma busca realizada na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, utilizando-se das seguintes palavras-chave "ensino de inglês" e "educação infantil", foram encontrados 71 resultados. Nesse mesmo viés, a mesma consulta foi realizada no Catálogo de Teses e Dissertações (CAPES), o que resultou em 158 pesquisas. Desses estudos, apenas 9 resultados (compostos por dissertações nas áreas de linguística, psicologia e educação) contemplavam a formação de professores de Língua Inglesa na Educação Infantil e suas narrativas.

Assim, a tessitura desse relato de experiência como professora de Inglês na Educação Infantil, foi também balizada pelos relatos de outro/as profissionais. Entende-se que a formação de professores se dá com base em uma

totalização de experiências, onde o individuo não está desassociado de suas vivências. Por isso, ao relatar uma experiência singular, deparamo-nos com um movimento de construção histórico-social de um determinado grupo ou região:

> Uma vida é uma prática que se apropria das relações sociais (as estruturas sociais), as interioriza e as reconverte em estruturas psicológicas através de sua atividade de sua desestruturação-reestruração. Cada vida humana revela-se, mesmo em seus aspectos mais generalizáveis, como uma síntese vertical de uma história social (FERRAROTI, 2010, p. 70)

Portanto, esse estudo versa acerca dos enfrentamentos pontuados por docentes de língua inglesa que atuam na educação infantil em diferentes estados brasileiros (Espírito Santo, Brasília, São Paulo, Goiás e Rio Grande do Sul) e que convergiram com os meus registros em Diários de Classe mantidos durante 2018 e 2020. Quatro pontos convergiram nesse viés: a ausência de políticas públicas que regulamentem e direcionem o ensino de Inglês na Educação Infantil, o desconhecimento do desenvolvimento infantil e das fases da infância, a ausência formativa na grade curricular dos cursos de Letras e Pedagogia e a necessidade de partilha com outros docentes atuantes na mesma área para consolidação profissional.

O primeiro refere-se a uma lacuna nos documentos que orientam o ensino de Língua Inglesa na Educação Infantil. A Base Nacional Comum Curricular orienta habilidades a partir do sexto ano do Ensino Fundamental, porém não direciona ou pontua outros níveis. Enquanto professora de Língua Inglesa na Educação Infantil, deparei-me com uma assombrosa dificuldade de compreender como direcionar o meu trabalho em sala de aula. Espantosamente, para mim, na época, ensinar crianças era um desafio muito maior do que ensinar os alunos mais velhos e em nível já avançado.

Fávaro (2009) pontua que essa lacuna nas discussões para professores de Inglês que atuam na E.I. provoca ruídos formativos, pois as faculdades, em

sua grande maioria, não contemplam essa formação nas suas grades curriculares. Entende-se que a criação de políticas públicas voltadas ao movimento de globalização pelo qual estamos passando compensariam as necessidades dos alunos e dos professores que vão atuar nesse nível específico, direcionando metodologias e estratégias pertinentes a cada faixa etária (PIATO, 2015). Devido a isso, pensar a formação de professores de inglês na Educação Infantil se torna uma tarefa difícil, pois não se postula sobre como convergir os conhecimentos da Língua Inglesa e o desenvolvimento infantil com suas particularidades, necessidades e habilidades.

Um segundo ruído, na atuação desses professores, seria o desconhecimento das fases da infância; no qual o conhecimento específico da língua (fluência) é perpassado por saberes pedagógicos necessários para o trabalho com crianças na Educação Infantil (PIRES, 2001; FURTADO, 2007 e WOLFFOWITZ-SANCHEZ, 2009). O processo de aprendizagem na Educação Infantil é dado pela criação de experiências significativas e do vínculo entre professor-aluno. Forte (2010) pontua que se o/a profissional que está a frente daquela turma ignora o mundo da criança e a sua forma de significar a língua à qual está sendo exposta, a aprendizagem pode ficar comprometida. Nesse mesmo viés, é importante compreender o brincar no processo formativo infantil:

> ao observar as interações e a brincadeira entre as crianças e delas com os adultos, é possível identificar, por exemplo, a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções (BRASIL, 2017).

Moral-Pereira (2016) afirma que a compreensão do brincar na E.I. é extremamente necessária ao professor, e que parte desse desconhecimento se deve à ausência de orientações claras advindas de políticas públicas que olhassem para esse nicho com profundidade. Logo, se não se compreende sobre as fases da infância e o processo de desenvolvimento da criança, haverá uma

dificuldade de criar vínculos e de compreender o brincar, que é fundamental na constituição do sujeito criança. Portanto, o processo de compreensão do outro é balizado pela consciência que temos de nós e irá nortear o processo em sala de aula, onde é posto que "o conhecimento de si e do outro funcionam como ferramentas e desencadeadores de novos processos e posicionamentos em novas situações" (ARAÚJO-CAROLINO, 2018, p. 102).

O terceiro ruído pedagógico diz respeito à ausência formativa na grade curricular dos cursos de Letras e de Pedagogia, que apresentam uma defasagem sobre o processo de desenvolvimento infantil, ou ainda, lacunas no desenvolvimento linguístico (ARAÚJO-CAROLINO, 2018). Sabe-se que para a atuação do profissional na E.I. é necessário conhecer a língua inglesa, mas também conhecer os processos da infância e atender aos objetivos propostos para cada nível de acordo com as habilidades esperadas nessa etapa e respeitando os direitos da aprendizagem na etapa da Educação Infantil – conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se (BRASIL, 2017). Malta (2019, pp. 50-51) corrobora ao apontar o ruído formativo, quando elucida que:

> essa lacuna na formação inicial e/ou continuada não ocorre pela falta de interesse nem das instituições, nem das educadoras, mas vem da própria deficiência de profissionais e acadêmicos que se dediquem à área da formação de professores para o ensino da língua inglesa com crianças de 2 a 5 anos, o que, certamente, cria um contexto bem específico de atuação. Dessa forma, ainda que procurem por cursos, eventos, seminários ou formação continuada relacionados ao ensino de inglês para crianças da Educação Infantil, não encontram cursos que contemplem, de fato, a formação de educadoras, e não apenas atendam demandas mercadológicas

Por último, o quarto ruído formativo aponta a necessidade de partilha com outros/as professores/as atuantes no mesmo nível de ensino. Araújo Carolino (2018) relata que sujeitos da sua pesquisa comunicaram a importância da troca de experiências ao ouvir histórias e relatos de outros colegas. Esse mesmo movimento formativo também foi verificado por Pires (2001), Wolffowitz-San-

chez (2009), Forte (2010) e Malta (2019). A ausência de uma partilha entre profissionais traz como consequência um sentimento de solidão pedagógica, onde não há um canal para partilha, reflexão e aprendizagem, dificultando uma contribuição efetiva para os profissionais que já estão em serviço. Compreende-se ser de extrema importância ouvir todos os anseios relatados por profissionais, visto que, como aponta Josso (2010, p. 67) só através da escuta atenta podemos começar a pensar o processo de formação de professores:

> Isso implica uma presença consciente do sujeito, sem a qual falaríamos mais de "adestramento" do que de formação. É a presença consciente que nos permite falar de um sujeito de formação. O ser em formação só se torna sujeito, no momento em que a sua intencionalidade é explicitada no ato de aprender e em que é capaz de intervir no seu processo de aprendizagem e de formação para favorecê-lo e reorientá-lo.

Assim, as práticas pedagógicas nas quais estamos inseridos e também os fazeres docentes que nos circundam no cotidiano escolar não são produtos isolados. Também assim são os ruídos, essas faltas ou marcas de ausência que pontuam a nossa professoralidade, visto que a formação é humana (digo aqui humana, e não docente, porque somos gente antes de sermos educadores/as e professores/as e o que somos enquanto seres humanos atravessa o nosso pedagógico). Dessa forma, pensar sobre o processo docente é pensar em conjuntos: o meu e o do outro, como forma de compreender quais articulações são necessárias para que percebamos como contribuir com cada contexto de ensino.

Nesta lógica buscamos a mesma autora quando afirma que:

> Abordagens biográficas e "histórias de vida" parecem ter funcionalidades perenes relacionadas à singularidade e transformações sempre crescentes que afetam as fronteiras geopolíticas, nossas fronteiras mentais e as características dos territórios herdados, construídas ao longo da vida para nos preparar para recompor novas funcionalidades; isso pode ser expresso tanto no mundo do "virtual" quanto no mundo do "real". Uma distinção insatisfatória porque me parece difícil argumentar que o denominado virtual não faz parte do "real aumentado", pois falamos do corpo aumentado com todas as "próteses" biodigitais em desenvolvimento e, algumas, já utiliza-

> das. Mas essa pequena controvérsia não alimenta diretamente meu argumento. Só precisava ser sinalizada como uma "floresta primária" de futuras pesquisas e práticas biográficas. (JOSSO, 2020, p. 43)

Acreditamos nesta abordagem, como promissora e pertinente em um mundo de grande complexidade e necessidade de aprofundamento de novas conexões entre as subjetividades individuais e coletivas partindo da "escuta sensível", sempre aberta e inacabada.

Considerações Finais

Conforme apontado na seção anterior, a importância de ouvir professores em serviço mostra-se como um dos principais pilares para pensar a formação de professores e, também, pensar em formas de contribuir com cada contexto de ensino. Ouvir o sujeito de pesquisa ou falar sobre a sua formação e experiências, não é sobre contar histórias, produzir relatos ou pontuar julgamentos, mas sim sobre um processo de atribuir sentidos para o que acontece. Compreende-se que as narrativas produzidas por um indivíduo acabam por narrar uma classe de indivíduos de um mesmo grupo ou contexto (FERRAROTI, 2014) e, assim, pode-se compreender melhor os atravessamentos pessoais e sociais de todo um contexto histórico, social ou geográfico (BERTAUX, 2010). Por isso o método (auto)biográfico, aqui produzido nesse relato como forma de diários de classe de uma das autoras, e interposto com pesquisa de outros sujeitos realizados em outros espaços e tempo, solidifica a tese de que ao narrar traduzimos "estruturas sociais em comportamentos individuais e microssociais" (FERRAROTI, 2014).

Nesse levantamento, quatro pontos chaves, chamados de ruídos pedagógicos surgiram, cada um com a sua consequência para o movimento formativo do professor. As demandas aqui presentes, a ausência de Políticas Públicas que

direcionem o ensino de inglês na Educação Infantil; o desconhecimento das fases do desenvolvimento infantil; a ausência formativa na grade curricular do curso de Letras e a necessidade de partilha com outros/as professores/as atuantes na área, não são simples de serem resolvidas. São parte da historicidade do ensino de línguas no contexto brasileiro e também de novas demandas mercadológicas. Esse crescente interesse pelo ensino de línguas na Educação Infantil não é exclusividade no ensino privado, visto que alguns municípios do país já apontam a Educação Bilíngue em suas grades curriculares. Embora esse estudo verse sobre o ensino de inglês especificadamente, muitas são as formas de se mostrar bilíngue: línguas indígenas, Libras, línguas de fronteira e de migração são algumas das tantas possibilidades de se pensar um ensino bilíngue com crianças em sala de aula, pois o Brasil é um país vasto culturalmente e territorialmente.

Assim, espera-se que, com o surgimento do parecer CNE/CEB n° 2/2020 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue (BRASIL, 2020), outros documentos surjam ou sejam reformulados para pensar o ensino de línguas na Educação Infantil, e que o mesmo aconteça com as grades dos cursos de licenciatura em Letras, para que mais acadêmicos possam se familiarizar com a criança e a Educação Infantil. Para os/as professores/as que já estão em serviço, cabe conduzir formações que orientem suas práticas a partir das suas demandas e necessidades, e para isso se fazem necessários canais de partilha e de escuta, tanto em reuniões pedagógicas, quanto em pesquisas que foquem na voz daqueles que estão à frente das salas de aula.

Cabe ainda lembrar que formação de professores não é meramente um ato formal ou agendado, o/a professor/a constitui sua formação diariamente no exercício de sua profissão e, portanto, a partilha, mesmo que informal, de relatos entre colegas, supervisão e coordenação, pode agir como elã para angús-

tias, dúvidas e anseios. Nesse viés, recomenda-se a ausculta, uma prática para identificar e diagnosticar ruídos (nesse caso, pedagógicos) tendo em vista seus personagens principais: professores/as.

Referências

ARAÚJO CAROLINO, Taís. **Dinâmicas Desenvolvimentais do Ser Professor na Educação Infantil Bilíngue.** 121pp. Dissertação (Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde). Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Humano e Saúde, Universidade Federal de Brasília, 2018.

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

_____. Conselho Nacional da Educação/Câmara da Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Plurilíngue**. Disponível em http://portal.mec.gov.br/docman/setembro-2020-pdf/156861-pceb002-20/file . Acesso em 5 de outubro de 2021.

BERTAUX, Daniel. **Narrativas de vida**: a pesquisa e seus métodos. Nata, EDUFRN; São Paulo, Paulus: 2010.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **As histórias de vida:** Da invenção de si ao projeto de formação. Natal: EDUFRN; Porto Alegre: EDIPUCRS; Brasília: EDUNEB, 2009.

FÁVARO, Fernanda Meirelles. **A Educação Infantil bilíngue (português/inglês) na cidade de São Paulo e a formação dos profissionais da área:** um estudo de caso. 2009. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

FERRAROTI, Franco. O método (auto)biográfico. In: Nóvoa (Antônio); FINGER, Mathias (orgs). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal, São Paulo: UFRN/Paulus, 2010, pp. 31-57.

FORTE, Janaína da Silva. **O ensino de língua inglesa para alunos da Educação Infantil em Porto Alegre:** uma leitura crítica acerca do uso da linguagem, do letramento e de crenças. 2010. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

FURTADO, Cristina Pereira. **Saberes para um Ensino Bilíngue na Educação Infantil**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. **Histórias de vida e formação:** suas funcionalidades em pesquisa, formação e práticas sociais. Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica, Salvador, v. 05, n. 13, p. 40-54, jan./abr. 2020

MALTA, Liliane Salera. **Além do que se vê:** educação crítica e letramentos, formação de professores e a prática docente no ensino de inglês com crianças de 2 a 5 anos. 2019. 127pp. Dissertação (Mestrado em Linguística) Programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade Federal do Espírito Santo, 2019.

MORAL-PEREIRA, Juliana de Carvalho Queiroz. **O ensino de língua inglesa na Educação Infantil: considerações sobre formação e prática docente.** 2016. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

PIATO, Gabriele Cristina. **Alinhamento para uma formação adequada de professores de língua estrangeira para crianças (inglês).** 2014. Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (Mestrado em Linguística Aplicada). Universidade de Brasília.

PIRES, Simone Silva. **Vantagens e desvantagens do ensino de língua estrangeira na Educação Infantil:** um estudo de caso. 2001. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

WOLFFOWITZ-SANCHEZ, Norma. **Formação de professores para a Educação Infantil bilíngue.** 2009. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

CAPÍTULO 4

ESTEREÓTIPOS DE GÊNERO E AS PERCEPÇÕES DOS/AS ESTAGIÁRIOS/AS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Carolina Pereira Machado
Angelita Alice Jaeger
Myllena Camargo Oliveira

Resumo: Questões de gênero e estereótipos estão presentes no contexto escolar, ficando ainda mais evidentes durante as aulas de Educação Física. Sendo assim, se faz necessária a discussão desta temática na graduação, para que futuros/as profissionais da educação saibam enfrentar as diferentes situações encontradas, sem que reforcem estes estereótipos em suas práticas pedagógicas, contribuindo para a construção de uma educação desprendida de preconceitos. Esta pesquisa teve como objetivo evidenciar os estereótipos de gênero ainda presentes no contexto da Educação Física escolar, entender de que forma o debate sobre gênero está acontecendo na universidade, bem como instigar os/as graduandos/as a pensarem sobre o desenvolvimento dessa temática. As análises da pesquisa se embasam no viés qualitativo, sendo os dados produzidos com um grupo de quinze acadêmicos/as do oitavo semestre de um curso de Licenciatura em Educação Física, no qual foi desenvolvido um questionário composto por cinco perguntas abertas, as quais indagavam sobre os estereótipos de gênero e sua presença na escola, e a frequência da discussão no decorrer da docência. Com os resultados obtidos foi possível perceber que a temática vem sendo abordada

na formação docente, entretanto há necessidade de aprofundamento, pois é debatida por poucas disciplinas e professores/as, sendo que a graduação se mostrou como um dos espaços onde acontece o reforço destes estereótipos. Faz-se importante a discussão sobre questões de gênero na formação docente, para que existam profissionais da educação capacitados para a abordagem desta temática na escola, contribuindo para formação de cidadãos capazes de entender e respeitar a diversidade.

Palavras-chave: Gênero. Educação Física. Formação Docente.

Introdução

O corpo é uma construção marcada por diferentes simbologias, consoante à sociedade, à cultura e à tecnologia que o produz. É resultado de uma miríade de possibilidades, as quais envolvem um modo de ser e estar no mundo, em determinados tempos e lugares, produzido a partir de diferentes marcadores sociais, adornos, intervenções, acoplamentos e a educação das suas gestualidades (GOELLNER, 2013).

Nessa profusão de perspectivas, interessa pinçar desse arsenal a generificação[1] dos corpos, cuja existência é forjada em meio a uma pedagogia que ensina o sujeito a ser homem ou a ser mulher. O resultado dessa pedagogia emerge na performatividade dos corpos obtida a partir de uma "prática reiterativa e citacional pela qual o discurso produz os efeitos que ele nomeia" (BUTLER, 2018). Assim, desde o momento em que o sujeito é nomeado como homem ou como mulher, é interpelado por um conjunto de discursos que repetitivamente produzem incentivos e interdições aos comportamentos, às gestualidades, à comunicação, aos prazeres e aos gostos em consonância com o que se espera da incorporação da masculinidade ou da feminilidade (LOURO, 2018), cujo efeito gera expectativas de comportamentos diferentes para homens e mulheres (MONTEIRO, 2017), produzindo os estereótipos de gênero.

Nesse vasto território, os estereótipos de gênero produzidos no contexto esportivo acionam um interesse particular, uma vez que vazam dos campos esportivos para marcar também a educação física escolar. Nas aulas, "a discrepância na oferta de práticas corporais e esportivas, muitas vezes desigual, é efeito dos estereótipos que operam instituindo o que pode e o que não pode um corpo de homem ou um corpo de mulher" (OLIVEIRA; JAEGER; ROTH, 2019, p. 77).

Na esteira dessas ideias, focalizamos os/as acadêmicos/as que realizaram Estágios Curriculares Supervisionados, buscando analisar suas percepções acerca dos estereótipos de gênero que emergiram em suas práticas educativas na escola, mapeando o atravessamento desta temática na formação docente e instigando-os/as a refletirem sobre as relações de gênero para desconstruir os estereótipos em suas aulas.

Justificativa

A prática docente[2] oportunizada pelos estágios curriculares é um momento crucial para a formação de professores/as, quando experenciamos aquilo que estudamos. Geralmente, essas situações são marcadas por diferentes percepções, associadas tanto ao sucesso, ao fracasso, ao desafio, quanto à necessidade de formação continuada. No que diz respeito aos estereótipos de gênero, as percepções remetiam ao despreparo para enfrentá-los nas aulas de Educação Física, produzindo descontentamentos e nos instigando a refletir e compreender esta realidade. Assim, justificamos o presente trabalho.

Caminhos Metodológicos

A presente pesquisa caracteriza-se como qualitativa e do tipo descritiva (GIL, 2021). Contamos com a participação de quinze acadêmicos/as do oitavo

semestre de um curso de Licenciatura em Educação Física, cujos nomes foram mantidos no anonimato, utilizando-se nomes fictícios quando necessário. Utilizamos uma amostra intencional (GIL, 2021), em razão da vivência dos/as participantes nos Estágios Curriculares Obrigatórios. Utilizamos um questionário composto de cinco perguntas abertas, as quais indagavam os/as participantes sobre os estereótipos de gênero encontrados durante suas experiências nos estágios. O instrumento foi elaborado na plataforma eletrônica *Google Docs* Formulários e enviado através do e-mail. Após atenta leitura do material, construímos três categorias, considerando a semelhança entre os excertos capturados nas respostas que atendiam aos objetivos do estudo.

A emergência dos estereótipos de gênero nas aulas

Situações relacionadas a gênero podem ser vivenciadas em todos os lugares e espaços, inclusive na escola, onde muitas vezes os estereótipos são reforçados (LOURO, 2018). Ao indagar aos/as acadêmicos/as em que situações se depararam com estereótipos de gênero na educação física escolar, citaram a separação das turmas por gênero:

> "Sim, a disciplina de Educação Física ser separada em dois turnos e, também por gênero, primeiro os meninos, depois as meninas." (Augusto).

> "Primeiramente o fato de a educação física ser separada por gênero [...]." (Henrique).

Essa divisão tem origens distantes na Educação Física brasileira, cuja percepção começou a mudar significativamente a partir da década de 1990, onde a separação por gênero passou a ser menos frequente nas redes públicas e, desde então, separar meninos e meninas para a participação nas atividades e jogos em quadra, tornou-se uma escolha do/a docente e não possui amparo legal (ALTMANN; AYOUB; AMARAL, 2011). Quando as aulas de Educação

Física são mistas ainda é possível identificar a existência de conflitos entre meninos e meninas nas aulas conjuntas. Tais situações são enfrentadas pelos/as professores/as, tanto como momentos de criação e intervenção pedagógica, quanto como algo a ser evitado e silenciado. Estes/as professores/as mencionam a dificuldade de trabalhar com turmas mistas e destacam a resistência dos alunos a novas propostas de trabalho conjunto (ALTMANN; AYOUB; AMARAL, 2011). Esta dificuldade também foi identificada em nossa pesquisa, como identificado nas seguintes falas:

> "Sim, a situação mais recorrente são as discriminações nas escolhas dos times e a exclusão na situação de jogo, onde os meninos que se denominam mais fortes e talentosos excluíam as meninas[...]" (Lucas).
>
> "Divisão de gênero, menina sexo frágil, e o futsal é só de meninos." (Jenifer).
>
> "Sim, com certeza! [...] menina não se mistura com menino e vice-versa (anos iniciais), em momentos de reunir-se em roda não querem dar as mãos. Em atividades competitivas teve algumas restrições de meninos e meninas em negar a fazer a prática, pois se encontravam com o outro gênero." (Santiago).

Esses excertos apontam para estereótipos de gênero em que os meninos se posicionam como mais fortes e mais habilidosos do que as meninas, e por isso acreditam que podem comandar as aulas, a ponto de decidir quem participa do jogo e quem é excluído. Nessas situações, os meninos ocupam mais espaços e dominam o ambiente das aulas de Educação Física. Mattos (2014) aponta que, nas aulas mistas, as meninas resistem à prática conjunta em razão do medo de serem excluídas pela falta de habilidades na prática esportiva. Louro (2014) chama a atenção que, mesmo com as novas teorias, o debate sobre as diferenças nas habilidades físicas entre meninos e meninas continua polêmico. Considerar as meninas menos capazes fisicamente do que os meninos encontra eco no pensamento biologicista, cuja concepção desestimula as meninas a

participarem ativamente das aulas em atividades marcadas como masculinas. As oportunidades de competência oferecidas para meninas e para meninos são diferentes e, muitas vezes, marcadas por visões estereotipadas. (ALTMANN; AYOUB; AMARAL, 2011). Outro estereótipo que despontou nas fontes de pesquisa, refere-se aos padrões de masculinidade e feminilidade relacionados à sexualidade. Vejamos:

> "[...] em uma aula, um aluno estava gritando bastante e percebi que os colegas estavam fazendo comentários acerca da forma como o menino estava gritando: 'Olha só Sora o Caio está gritando igual uma menininha'. Nesse momento emerge o estereótipo relacionado a maneira de falar, que o menino/homem deveria falar 'grosso' e a menina/mulher deveria falar delicado, com a voz fina." (Amanda).
>
> "Sim. Dentro das turmas em que trabalhei uma delas apresentava a 'necessidade' de afirmação por parte dos meninos, então no início do estágio era recorrente os xingamentos, os apelidos, as brincadeiras de mau gosto." (Graziela).
>
> "Sim, aconteceu de chamarem o colega de gay por estar no meio de um grupo de meninas." (Bruno).
>
> "[...] havia um menino que fazia educação física com as meninas pela sua opção sexual, quando esse aluno fazia a educação física com os meninos sofria muito bullying por parte dos outros alunos, então ele era o único menino autorizado a fazer Ed. Física com as meninas. Na aula que juntei as turmas jogaram a bola de basquete na cabeça desse aluno, quando eu estava explicando a atividade [...]." (Henrique).

Esses excertos indicam mais um estereótipo de gênero que desponta, quando um/a aluno/a se afasta da repetição da performatividade de gênero e, imediatamente, tem a sua sexualidade questionada. O estereótipo exige que meninos façam parte da confraria e aprendam a repetir a norma que é vigiada no detalhe, desde o tom da voz até a percepção de que homens devem ser viris e precisam reforçar sua masculinidade. Goellner (2010) afirma que há um incentivo para que os meninos explicitem sinais de sua masculinidade, reafirmando-os constantemente. Tais comportamentos podem pesar para eles, limitando

a sua participação em atividades que não sejam socialmente consideradas masculinas. Reafirmar a masculinidade hegemônica, muitas vezes, envolve brincadeiras agressivas, homofóbicas e sexistas. Junqueira (2009) diz que a escola pode ser um lugar de opressão, discriminação e preconceitos, na qual jovens e adultos LGBTQIA+[3] estão sujeitos à violência e muitos vivem situações de negação e autoculpabilização, associada à omissão da família, comunidade escolar e do Estado.

As diferentes percepções enunciadas pelos/as acadêmicos/as apontam a forte presença dos estereótipos de gênero nas aulas de Educação Física. Diante disso, buscamos detectar de que forma essas distintas situações foram encaradas pelos/as acadêmicos/as estagiários/as enquanto docentes e de que forma abordaram gênero em suas aulas.

O enfrentamento dos estereótipos de gênero

Sabemos que a ação docente é imprescindível para que alunos e alunas vivenciem uma aula livre de estereótipos de gênero. Assim, questionamos os/as acadêmicos/as acerca dos caminhos trilhados para enfrentar as situações encontradas, junto do modo como eles/as abordaram o gênero em suas aulas. A análise das respostas indicou três percursos possíveis. Vamos ao primeiro deles:

> "Minhas turmas eram mistas e eu nunca precisei abordar de forma abrangente esse assunto, pois sempre tive turmas que faziam todos os esportes ou atividades sem "discussões" relacionadas a gênero ou algo parecido [...]." (Tamires).
>
> "Ainda não consegui trabalhar esse conteúdo [...]." (Yago).
>
> "Pouquíssimas vezes." (Graziela).

Nesses fragmentos identificamos um grupo que não abordou ou pouco abordou a generificação dos corpos nas práticas pedagógicas, outros/as não

demonstram preocupação em tocar no assunto em suas aulas. Monteiro (2017) afirma que a modificação dos padrões de gênero e de sexualidade presentes na escola exige que professores/as reflitam sobre sua prática pedagógica e combatam os estereótipos que atravessam as aulas, dando à Educação Física um caráter transformador, ajudando os/as alunos/as a perceberem as suas reponsabilidades na mudança social. Portanto, nota-se que alguns/as acadêmicos/as não atentam para as relações de gênero sempre presentes em suas aulas.

Seguindo a análise, reunimos um segundo grupo de acadêmicos/as, ao aproximar aqueles/as que responderam enfrentar as situações vividas em aula a partir do diálogo acerca da generificação dos corpos no contexto das práticas corporais e esportivas:

> "Enfrentei esses momentos com diálogo junto aos alunos, em outros casos necessitaram um pedido de ajuda para o Professor Regente. Acredito que tenha conseguido passar uma mensagem legal para os alunos." (Bruno).

> "Eu costumo deixar claro que muitas coisas são estereotipadas quanto ao gênero e na verdade não precisa ser assim. por exemplo, uma menina jogar futebol não tem nada de errado." (Bárbara).

As manifestações sugerem que os/as acadêmicos/as problematizaram comportamentos preconceituosos no que diz respeito à intolerância às diferenças, sejam elas relacionadas a gênero ou sexualidade e manifestaram preocupação na resolução dos problemas encontrados. Utilizaram como ferramenta o diálogo para abordarem em suas aulas a diversidade, as peculiaridades de cada corpo e a importância do respeito a estas diferenças, mostraram aos alunos/as outro olhar para esta temática, buscando a desconstrução do pensamento estereotipado nas aulas de Educação Física.

Ao dar continuidade ao estudo, identificamos um terceiro grupo de acadêmicos/as, que mencionaram abordar em profundidade a temática de gênero em suas aulas, como apontam os recortes:

> "Trabalhei temas relacionados a questão de gênero nas aulas teóricas [...]

> Através de seminários, pesquisa, discussões e até mesmo em práticas adaptadas [...]" (Lucas).
>
> "Problematizando a desvalorização da mulher no meio esportivo, trazendo conceitos antigos e atuais das participações, proibições, falta de incentivo e preconceitos sofridos por elas." (Nina).
>
> "Costumo fazer um trabalho com a importância e a valorização dos gêneros dentro da sociedade e do esporte." (Henrique).

Nota-se que este grupo problematizou as situações relacionadas aos estereótipos de gênero, apoiando-se em distintos recursos pedagógicos para refletir e desconstruir a problemática. Entender a generificação dos corpos como um conteúdo das aulas, explorando conceitos, problematizando desigualdades no esporte, evidenciando a falta de equidade entre homens e mulheres, constituem-se em um potente ferramental reflexivo para a mudança de percepção dos/as alunos/as. No que diz respeito à abordagem de gênero e sexualidade na escola no cenário brasileiro, os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), que estão em vigor até os dias atuais, chamam a responsabilidade dos/as professores/as para trabalharem a diversidade durante suas aulas, trazendo os temas transversais, com o eixo Relações de Gênero, que objetiva combater relações autoritárias e questionar os padrões de conduta estabelecidos para homens e mulheres, visando a expressão das potencialidades que são dificultadas pelos estereótipos de gênero.

Os resultados apontam que um grupo de acadêmicos/as é sensível à abordagem da generificação dos corpos na educação física, estimulando a problematização dos estereótipos encontrados. Enquanto alguns/as acadêmicos/as abordam a temática como conteúdo das aulas, outros/as abordam o assunto quando ocorre alguma situação relacionada e, ainda, outros/as não percebem relações de gênero em suas aulas. Tendo em vista a importância da formação docente para professores/as capacitados/as na abordagem segura da temática,

buscamos conhecer de que modo a formação docente dos/as acadêmicos/as contribuiu no preparo deles/as para o enfrentamento de situações relacionadas a essa temática.

Modos de abordar gênero na formação de professores/as

Uma formação docente preocupada com uma educação sem preconceitos tem o compromisso de abordar a generificação dos corpos em seus conteúdos. Assim, os/as acadêmicos/as foram questionados acerca da frequência com que essa questão foi abordada nas disciplinas durante sua formação docente. De acordo com as respostas, é possível notar que a discussão acontece, principalmente, em duas ou três disciplinas, como observamos nos excertos a seguir:

> "No terceiro semestre apenas, na disciplina de Antropologia do Movimento em que essas temáticas eram abordadas em grande parte das aulas." (Graziela).

> "Duas ou três disciplinas abordaram fortemente, outras abordaram quando o assunto surgiu, na disciplina de antropologia foi forte, atividades rítmicas também, visto que ela possui esse estereótipo fortíssimo." (Bárbara).

> "Só tive uma cadeira durante a graduação que abordou a fundo essas temáticas [...] mas, levando em consideração nosso [PPP] e as ementas das disciplinas, acredito que essa temática deveria ser mais abordada, já que faz parte do cotidiano escolar da grande parte dos professores." (Tamires).

As falas dos/as acadêmicos/as indicam que a disciplina de Antropologia do Movimento é a principal fonte de discussão a respeito da generificação dos corpos na formação. Também foram mencionados o Estágio Supervisionado e a disciplina de Atividades Rítmicas. Conforme as respostas dos/as participantes de nossa pesquisa, notamos que o debate sobre gênero ainda é escasso no decorrer da licenciatura. Entretanto, também observamos que a responsabilidade da discussão deste assunto acaba por ser atribuída aos/às docentes de disciplinas específicas. Ao mesmo tempo, houve menção que, em disciplinas

de esportes coletivos (futebol, voleibol, basquetebol e handebol) emergem dos docentes as percepções que secundarizam e fragilizam a presença das mulheres nesses esportes, como vemos a seguir:

> "[...] alguns professores fazem questão de trazer para a disciplina a problemática, porém outros, reforçam as diferenças entre os gêneros, principalmente de esportes coletivos, que às vezes pode colocar a mulher em um lugar de 'frágil' para o jogo/competição." (Amanda).

Nos apoiando nos resultados da pesquisa, percebemos a carência e, muitas vezes, a ausência de reconhecimento do valor desse importante conteúdo. Sobretudo, observamos que, quando os/as docentes não reconhecem a importância da desconstrução dos estereótipos de gênero na formação profissional em Educação Física, alimentam-se incoerências e divergências nas disciplinas do curso. Tal posicionamento é ancorado e reforçado por um resistente discurso biológico e sexista acerca dos corpos de homens e de mulheres, que atravessa e marca a matriz curricular, reforçando os estereótipos de gênero. Tal situação é preocupante, uma vez que, para que não sejam reforçados os estereótipos na escola, a universidade ocupa um lugar fundamental na reflexão acerca das relações de gênero, pois é onde se formam professores/as dos demais níveis, tendo em vista que a educação é a principal ferramenta para a construção da igualdade de gênero na sociedade (FARBER; VERDINELLI; RAMEZANALI, 2012).

Por fim, ainda inquirimos os/as acadêmicos/as sobre a contribuição da formação docente na formação e no enfrentamento de situações relacionadas a gênero na escola, onde obtivemos as seguintes respostas:

> "De forma relevante, mostrando possibilidades de trabalhar e adaptar atividades para todos os alunos, diálogo sempre ativo, mas em sua maioria as situações deveriam ser resolvidas na hora, então levava em consideração experiências pessoais e já ouvidas em relatos." (Giovana).

> "Acredito que sim, por mais que esse assunto seja pouco abordado durante a graduação [...] nos momentos em que foi abordado nos fez enxergar que essa situação é muito recorrente dentro da escola e dentro do esporte

> mundial e cabe a nós como professores e talvez formadores de atleta tentar cortar esse mal pela raiz.” (Lucas).

Tais manifestações indicam que a formação teve contribuições para a prática pedagógica dos/as acadêmicos/as, através de discussões que auxiliaram no preparo para assumir uma boa conduta diante das situações encontradas, mostrando que esse é um cenário bastante comum no território escolar. Sendo assim, se faz necessário que profissionais da educação recebam uma formação que possibilite a construção de conhecimentos para trabalharem com a diversidade que é encontrada na escola, além disso possibilitando espaços para a desconstrução de fobias e preconceitos com relação aos indivíduos considerados diferentes (GRAUPE; LOCKS; PEREIRA, 2018).

Considerações Finais

Esta pesquisa possibilitou compreender as percepções dos/as acadêmicos/as sobre os estereótipos de gênero que emergiram durante suas práticas na escola, permitindo-nos constatar que ainda são bastante presentes no contexto da Educação Física escolar, através de circunstâncias como aulas separadas por gênero, resistência para prática conjunta entre meninos e meninas, reforço dos padrões de masculinidades e feminilidades e, também, situações ligadas à identidade de gênero e à sexualidade. Identificamos três tipos de condutas dos/as acadêmicos/as diante da presença das relações de gênero na Educação Física escolar: alguns/mas ignoram e não visibilizam essas manifestações, outros/as pouco abordaram e/ou o fazem quando surge a problemática, e há aqueles/as que tematizam pedagogicamente o gênero na Educação Física escolar. Além disso, destacamos o atravessamento desta temática na formação docente, na qual foi evidenciada a existência de estereótipos de gênero no próprio processo formativo. Nota-se ainda que há a necessidade de aprofundamento desta temá-

tica, pois ela tem sido evidenciada em poucas disciplinas e por escassos docentes. Contudo, ainda que timidamente, o debate vem acontecendo na formação docente e contribuindo para a desconstrução de estereótipos. Por fim, é notório o anseio dos/as acadêmicos por uma maior e ampla abordagem das relações de gênero no contexto das práticas corporais e esportivas no processo formativo. A educação do gênero e da sexualidade no contexto escolar é importante para a construção de cidadãos/ãs desprendidos de preconceitos. Para que isso seja possível, é necessária a existência de profissionais da educação capacitados para a abordagem da temática no ambiente escolar, daí a importância de reflexões sobre gênero e diversidade na formação docente.

Referências

ANDRES, Suélen de Souza; JAEGER, Agelita Alice; GOELLNER, Silvana Vilodre. Educar para a diversidade: gênero e sexualidade segundo a percepção de estudantes e supervisoras do programa institucional de bolsa de iniciação à docência (UFSM). **Revista da Educação Física UEM**. Maringá, v. 26, n. 2, p. 167-179, abr./jun. 2015. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/article/view/23016>. Acesso em 10 out. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: apresentação dos temas transversais, ética. Brasília: MEC/SEF, 1997. 146 p.

BUTLER, Judith. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”. In: LOURO, G. L. (Orga.) **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2018, p. 174.

FARBER, Susana Gauche; VERDINELLI, Miguel Angel; RAMEZANALI, Mehan. A universidade está contribuindo para a igualdade de gênero? Um olhar sobre a percepção dos docentes de pós-graduação. **Revista GUAL**. Florianópo-

lis, v. 5, n. 4 (Edição Especial), p. 116-140, dez. 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/gual/article/view/1983-4535.2012v5n4p116>. Acesso em: 10 out. 2020.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2021, p. 230.

GOELLNER, Silvana Vilodre. A educação dos corpos, dos gêneros e das sexualidades e o reconhecimento da diversidade. **Cadernos de Formação RBCE**. Campinas, v. 1, n. 2, p. 71-83, 2010. Disponível em: <http://revista.cbce.org.br/index.php/cadernos/article/view/984>. Acesso em: 10 out. 2020.

GOELLNER, Silvana Vilodre. A produção cultural do corpo. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre. **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. 192 p.

GRAUPE, Mareli Eliane; LOCKS, Geraldo Augusto; PEREIRA, Josilaine Antunes. Gênero e sexualidade no campo da educação: provocando deslocamentos e inquietações. **Educação Temática Digital**. Campinas, v. 20, n. 3, p. 805-821, jul./set. 2018. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8647072>. Acesso em: 10 out. 2020.

JAEGER, Angelita Alice; OLIVEIRA, Myllena Camargo de. Corpos, gêneros e sexualidades na docência: o que a Educação Física tem a ver com isso? In: RIZZA, Juliana Lapa; MAGALHÃES, Joanalira Corpes; RIBEIRO, Paula Regina Costa; COSTA, Ana, Luiza Chape. (Org.). **Tecituras sobre corpos, gêneros e sexualidades no espaço escolar**. Rio Grande: Editora da Furg, 2019. p. 63-79.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. **Diversidade sexual na Educação**: problematizações sobre a homofobia nas escolas (Org.). Brasília: MEC/Secad/Unesco, 2009. 458p.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2018. 184p.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, G. L. (Orga.) **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte; Autêntica, 2018, p. 174.

MATTOS, Michele Ziegler de. **Aulas mistas na educação física**: tensões e contradições. 2014. 107 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, RS, 2014.

MONTEIRO, Marcos Vinicius Pereira. A construção identitária nas aulas de educação física. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 22, n. 69, p. 339-359, abr./jun. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782017000200339&lng=pt&tlng=pt>. Acesso em: 10 out. 2020.

OLIVEIRA, Myllena Camargo; JAEGER, Angelita Alice; ROTH, Vanessa Juliane da Silva. Estereótipos de gênero e educação física: Diálogos com estudantes de Ensino Médio. **Arquivos em Movimento**: Revista Eletrônica da Escola de Educação Física e Desportos UFRJ, Rio de Janeiro, v. 15, n. 1, p. 75-96, jan./jul. 2019. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/am/article/view/23083>. Acesso em: 10 out. 2020.

WENETZ, I. Bonecas e Barbies no contexto escolar: feminilidades em pauta? In: DORNELLES, P, G; WENETZ, I; SCHWENGBER, M, S, V. (Org.). **Educação física e gênero**: desafios educacionais. Ijuí: Editora da Unijuí, 2013. 368 p.

CAPÍTULO 5

ATIVIDADE DIDÁTICA PARA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO ENSINO REMOTO: UMA POSSIBILIDADE COM AS TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS EM REDE

Camila Noal Selle
Célia Helena de Pelegrini Della Mea
Vanessa Nyland
Eduardo Silva Simioni

Resumo: Com o forte avanço da pandemia de Covid-19 pelo Brasil, as aulas presenciais da educação básica foram suspensas de forma emergencial, passando a vigorar o ensino remoto nessas instituições. A comunidade escolar, com foco nos estudantes e professores, precisou encontrar novas possibilidades para o processo de ensino e aprendizagem. Nesse contexto, este relato tem como objetivo apresentar uma proposta de atividade didática desenvolvida durante a pandemia de Covid-19, com uma turma multisseriada da Educação de Jovens e Adultos (EJA) – Ensino Médio, da Escola Básica Estadual Érico Veríssimo, de Santa Maria/RS, na disciplina de Língua Portuguesa, considerando novas possibilidades com as tecnologias educacionais

em rede. A atividade didática foi produzida em parceria com o Pibid Letras Português/UFSM (CAPES) e desenvolvida com estudantes do primeiro e segundo anos do Ensino Médio da EJA, no mês de junho deste ano. Conclui-se que as tecnologias educacionais em rede possibilitam ricas experiências aos estudantes e educadores, pois contribuem para o desenvolvimento da leitura e da escrita, para o contato com textos multissemióticos e para o desenvolvimento do letramento digital. Portanto, compreende-se que práticas semelhantes a essa devam continuar sendo realizadas e aprimoradas, acompanhando os avanços tecnológicos.

Palavras-chave: Ensino Remoto; Educação de Jovens e Adultos; Língua Portuguesa; Tecnologias Educacionais em Rede.

Introdução

O contexto pandêmico trouxe desafios em vários setores da sociedade brasileira, sendo a educação atingida em todos os níveis de ensino. Entretanto, os desafios mobilizaram os participantes dos sistemas educacionais em direção à inserção mais rápida e efetiva de tecnologias educacionais em prol da "ensinagem", conforme propõe Anastasiou (2009), e orienta a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Marcuschi (2008) já orientava sobre a necessidade de no ambiente escolar serem observados e analisados vários gêneros que emergiram da/na mídia digital. Assim, as tecnologias aplicadas à educação trazem consigo a necessidade de, por exemplo, considerar-se também um aprendizado que leve em conta o contexto de vida dos alunos e que os prepare para uma participação ativa na sociedade moderna, em que as tecnologias digitais ganham cada vez mais espaço.

Nesse cenário, objetivou-se desenvolver uma atividade direcionada à Educação de Jovens e Adultos (EJA), da Escola Básica Estadual Érico Veríssimo, de Santa Maria/RS, na disciplina de Língua Portuguesa. Nesse sentido, considerou-se a noção de gênero em conformidade com a proposta de Bakhtin (2003), dos multiletramentos (ROJO; MOURA, 2012) e da multimodalidade

na visão de Araújo, Frade e Coscarelli (2020).

Tal atividade fez parte das ações promovidas pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) em Língua Portuguesa da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), e tem por objetivo apresentar uma proposta de atividade didática desenvolvida durante a pandemia de Covid-19, com uma turma multisseriada da EJA – Ensino Médio, considerando novas possibilidades com as tecnologias educacionais em rede e levando em conta a aquisição de um aprendizado significativo.

Para isso, a partir de um breve estudo bibliográfico, os acadêmicos bolsistas construíram uma atividade didática amparada nos conceitos de multiletramentos, gêneros textuais e multimodalidade. Foram selecionados para essa atividade os gêneros textuais autobiografia e *selfie*, por contemplarem campos de atividade que já fazem parte do cotidiano dos alunos, o que acreditamos que facilite o processo de aprendizagem, principalmente por se tratar de um período pandêmico, coberto de angústias e incertezas. Nesse sentido, procurou-se trabalhar com uma metodologia que levasse em conta o contexto dos alunos e que lhes proporcionasse um aprendizado significativo (MOREIRA, 2011).

O público ao qual essa atividade foi dirigida é composto por alunos da Escola Básica Estadual Érico Veríssimo, do município de Santa Maria, RS, participantes da modalidade de ensino EJA, pertencentes à turma multisseriada T7/T8 (Totalidade 7/ Totalidade 8), que corresponde ao primeiro e segundo anos do Ensino Médio, com 33 estudantes.

A atividade foi estruturada em um pequeno texto explicativo e três tarefas. A explicação procurou elucidar o que é o gênero autobiografia e apresentar um breve conceito de multimodalidade. As tarefas foram organizadas da seguinte forma:

TAREFA 1 – confecção de uma *selfie*. Os alunos deveriam realizar uma *selfie* com algum tema significativo para eles, adicionando efeitos ou colagens que acrescentassem ou reforçassem a ideia pretendida.

TAREFA 2 – produção de uma autobiografia. Após a realização da *selfie*, os alunos eram convidados a escrever uma pequena autobiografia, composta por três parágrafos, falando sobre a sua relação com o tema escolhido para a tarefa anterior, em um sentido de complementaridade. Além disso, foi pedido que incluíssem em cada um dos parágrafos um modalizador discursivo, baseado em um quadro explicativo adicionado na atividade.

TAREFA 3 – postagem da *selfie* e da autobiografia na plataforma digital *Padlet*. Como tarefa final, incentivou-se o uso da criatividade dos alunos na composição das tarefas anteriores e posterior postagem do conteúdo no mural digital *Padlet*.

Essa atividade didática foi entregue aos alunos por meio da plataforma digital *Google* Sala de Aula e, também, na forma impressa a todos aqueles que assim desejassem, ou que não tivessem acesso à internet ou dispositivo digital. Ainda, houve dois encontros síncronos para explicação da atividade e discussão de conceitos. As aulas foram ministradas por videoconferência através do *Google Meet*.

Desenvolvimento

Ao longo do ano de 2021, considerando o cenário pandêmico da Covid-19 no Brasil, o ensino híbrido, de maneira geral, foi predominante nas escolas estaduais de educação básica do estado do Rio Grande do Sul. Nesse contexto, o planejamento de atividades didáticas precisava considerar não só a presencialidade de uma parcela de estudantes, mas também a participação remota de outra parcela que não se sentia segura para o retorno presencial às es-

colas. Correspondendo a essa exigência, no mês de maio de 2021, foi planejada uma atividade didática a ser aplicada em junho do mesmo ano, com duração de um mês, que apresentava como objetivo estimular a produção de texto nos estudantes, considerando as tecnologias educacionais em rede.

A atividade didática foi desenvolvida na Escola Básica Estadual Érico Veríssimo, de Santa Maria, RS. Situada na zona norte da cidade, essa instituição de ensino atende aproximadamente 400 alunos nos turnos matutino, vespertino e noturno, oferecendo a sua comunidade Ensino Fundamental e Médio regular e EJA – Ensino Fundamental e Médio.

Tendo conhecimento de que a escrita sobre si funcionava como motivação para os estudantes, foram pensadas tarefas que estimulassem a escrita com foco na trajetória de vida do próprio autor, ou seja, do próprio discente. A partir disso, foi selecionado o gênero autobiografia para ser trabalhado somado à multimodalidade, aos modalizadores discursivos e à intencionalidade. O conjunto dessas tarefas resultou em uma atividade didática que visava à produção de uma autobiografia a partir de uma *selfie* do estudante com algo significativo para a vida dele. Após a escrita, o texto foi publicado em um mural do *Padlet* confeccionado especialmente para essa atividade.

Em um primeiro momento, a tarefa era conhecer o gênero autobiografia, conceituando-o e apresentando exemplos de textos com suas respectivas capas dos livros. Foram citadas autobiografias como *Minha história*, de Michele Obama, e *Diário de Anne Frank*, de Anne Frank. Em seguida, o conceito de multimodalidade foi introduzido a partir de explicações associadas ao gênero que estava sendo trabalhado, a fim de encaminhar a produção de uma autobiografia motivada pela *selfie* que cada estudante precisava registrar.

Como segundo momento, foi informado aos alunos que seus textos seriam publicados no *Padlet*, seguindo uma breve explicação sobre essa ferramenta da internet para auxiliar com a familiarização da página virtual. A partir disso, os estudantes foram convidados a confeccionar suas *selfies* com algo que fosse significativo para eles, como, por exemplo, seu animal de estimação, sua camiseta do time preferido ou algum passatempo predileto. Após o registro, mantendo o mesmo tema da *selfie*, os alunos precisavam adicionar um efeito especial a ela, isto é, uma gravura, uma moldura, uma cor específica etc.

Com a *selfie* pronta, a tarefa seguinte apresentava o passo a passo para a produção de texto, devendo o estudante escrever uma pequena autobiografia que falasse da sua relação com o tema significativo escolhido. Além do trabalho com a multimodalidade realizado até esse momento da atividade, o aluno deveria utilizar modalizadores discursivos que revelassem sua intencionalidade em seu texto. Para isso, foi apresentado um quadro com conceitos e exemplos, facilitando a compreensão desse tópico.

O último momento da atividade compreendeu a publicação das autobiografias no mural virtual (*Padlet*). Os estudantes inseriram suas *selfies* com efeitos especiais e seus textos a fim de que muitos usuários da internet pudessem ler e refletir sobre diferentes trajetórias de vida. Além disso, os alunos entre si puderam se conhecer melhor por meio da leitura das autobiografias dos colegas.

Essa atividade didática foi proposta a estudantes de uma turma multisseriada de primeiro e segundo anos do Ensino Médio, modalidade EJA, do turno da noite. Essa turma era composta por 33 discentes, sendo 20 alunas e 13 alunos, com faixa etária entre 18 e 25 anos. A maioria desses estudantes trabalha durante o dia ou precisa cuidar de membros da família como filhos, avós, pais etc. Por essa razão, a adesão para a realização da atividade foi baixa,

considerando também o contexto pandêmico ainda presente e a dificuldade de acesso a tecnologias como computadores e internet. No total, foram produzidas e publicadas no *Padlet* sete autobiografias, sendo cinco de alunos e duas de professoras da turma.

Considerando o relato da experiência, entende-se que a sociedade moderna exige que não apenas se domine a escrita e a leitura, mas que também se saiba interagir de forma adequada nesse novo mundo de possibilidades que os meios digitais oferecem. Nesse sentido, a escola tem um papel primordial na responsabilidade de levar um ensino significativo que possibilite ao aluno suprir essas demandas. Ensinar, sob uma perspectiva de multiletramentos, proporciona um aprendizado em que a escrita e a leitura são compreendidas como ferramentas para a atuação social, nos mais diversos meios. Assim, de maneira a atender as diferentes esferas da vida social, surge o conceito de gêneros textuais e de multimodalidade.

Precisa-se ainda considerar que, de acordo com os dados disponibilizados pelo Inaf (Indicador de Alfabetismo Funcional) para o ano de 2018, três a cada 10 brasileiros na faixa etária entre 15 e 64 anos são classificados como analfabetos funcionais, sendo que somente 12% dos que integram essa faixa de idade conseguem elaborar textos um pouco mais complexos, ou, ainda, emitir opiniões sobre o posicionamento do autor (BRASIL, 2019). Por se trabalhar com um público da EJA, é necessário que se pense em estratégias que permitam o desenvolvimento da escrita e da leitura por meio de um processo de letramento.

Soares (1998) distingue o que é ser alfabetizado do que é ser letrado. Para a autora, ser alfabetizado implica somente em saber ler e escrever, enquanto que ser letrado implica no uso social da leitura e da escrita, da forma adequada para cada situação. Ao se falar em multiletramentos, Rojo e Moura (2012)

apontam que os textos carregam consigo valores culturais e uma multiplicidade semiótica, o que faz com que seja necessário saber interpretar essas múltiplas faces para realizar uma leitura adequada de um texto. A partir desses conceitos, pode-se extrair que multiletramentos implicam um uso da escrita e da leitura como prática social, atendendo as especificidades necessárias para um determinado contexto e envolvendo multissemioses.

Por meio das mídias digitais, é possível uma maior interação com a produção ou leitura de textos por um usuário que se comunica com diferentes interlocutores, que vão desde outros usuários até ferramentas, interface e textos/discursos (ROJO; MOURA, 2012). Considerando-se a diversidade de semioses que emergem no ambiente digital, torna-se importante também definir outro conceito: a multimodalidade. Araújo, Frade e Coscarelli (2020, p. 7) entendem a

> [...] multimodalidade como resultado dos recursos semióticos mobilizados para uma ação de comunicação, o que envolve a utilização orquestrada de diferentes linguagens ou modos para atingir um propósito comunicativo, ou seja, para realizar com eficiência uma ação comunicativa que vai atingir um objetivo numa determinada situação e ambiente.

No que concerne ao conceito de gênero textual, Bakhtin (2003, p.261) nos diz que "todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem". Segundo o autor, a língua é empregada por meio de enunciados orais ou escritos, dentro de cada um desses campos da atividade humana. Cada enunciado irá refletir características próprias do campo no qual está inserido, tanto no que diz respeito ao conteúdo temático, quanto ao estilo da linguagem e construção composicional. Portanto, esses três elementos são determinados de acordo com as exigências de cada campo, conferindo, assim, tipos relativamente estáveis de enunciados, chamados gêneros do discurso.

Com o intuito de desenvolver uma aprendizagem que contemplasse multiletramentos, por meio do ensino de gêneros textuais e da multimodalidade, os acadêmicos bolsistas do grupo Pibid Língua Portuguesa, da UFSM, realizaram uma atividade didática utilizando diferentes recursos semióticos, a partir dos gêneros textuais autobiografia e *selfie*, na plataforma digital *Padlet*.

Para que o trabalho contemplasse um ensino que permitisse a construção de sentidos e significados, considerando o contexto dos estudantes e objetivando a formação de sujeitos críticos e protagonistas de seus fazeres, buscou-se trabalhar com uma metodologia de ensino que proporcionasse a eles uma aprendizagem que fosse mais do que uma mera "transmissão mecânica de conhecimentos", baseada na aprendizagem significativa (BRASIL, s.d.). Moreira (2011, p. 26) diz que:

> Aprendizagem significativa é o processo através do qual uma nova informação (um novo conhecimento) se relaciona de maneira não arbitrária e substantiva (não-literal) à estrutura cognitiva do aprendiz. É no curso da aprendizagem significativa que o significado lógico do material de aprendizagem se transforma em significado psicológico para o sujeito. Para Ausubel (1963, p. 58), a aprendizagem significativa é o mecanismo humano, por excelência, para adquirir e armazenar a vasta quantidade de ideias e informações representadas em qualquer campo de conhecimento.

Como não arbitrário podemos entender "que o material potencialmente significativo se relaciona de maneira não arbitrária com o conhecimento já existente na estrutura cognitiva do aprendiz", ou seja, o conhecimento prévio do estudante é levado em conta, servindo de "matriz" para a aquisição de novos conhecimentos. Já a substantividade diz respeito ao conteúdo que foi incorporado ao cognitivo do aluno e que poderá ser expresso de diferentes maneiras, por meio de "distintos signos ou grupos de signos, equivalentes em termos de significados" (MOREIRA, 2011, p.26).

Nesse sentido, a seleção de uma produção autobiográfica (conhecimento prévio do aluno), aliada ao aprendizado de um novo gênero de texto (tomada de consciência do aluno a partir do que ele já sabe), em um ambiente digital (construção de um novo conhecimento), permite que o aluno participe do processo de ensino/aprendizagem de forma que o seu saber prévio seja considerado e utilizado para a ampliação de seus saberes, que poderão ser utilizados de diferentes formas a partir da apropriação do novo conhecimento adquirido. Assim, proporciona-se a realização de um ensino crítico e que possibilite o protagonismo e autonomia de nossos alunos.

Como resultado da atividade proposta, obteve-se um mural interativo, construído colaborativamente dentro da plataforma digital *Padlet*, como ilustrado na Figura 1. Através desse processo, oportunizou-se o protagonismo dos alunos, tanto no que diz respeito à seleção de temas para a formulação da autobiografia, quanto à disposição e arranjo do mural.

Figura 1 – Mural digital das turmas T7/ T8

Fonte: Os autores, 2021.

Utilizando-se a metodologia de aprendizagem significativa para o aprendizado do estudante, considera-se que o trabalho com um "conceito ou proposição que já lhe é significativo e adequado para interagir com a nova informação" permite uma interação em que "o conhecimento prévio se modifica pela aquisição de novos significados" (MOREIRA, 2011, p. 26).

Levando em conta a aprendizagem significativa, o trabalho com a *selfie*, sob uma perspectiva autobiográfica, permitiu uma ressignificação dessa atividade tão comum no dia a dia dos jovens, possibilitando uma maior reflexão sobre os processos de leitura e escrita, dentro de um contexto multimodal. Por meio da composição do texto e imagem, foi possível promover ao aluno um novo olhar sobre as diferentes linguagens, levando-o a perceber a importância das múltiplas semioses envolvidas na significação de sua produção, considerando desde a escolha da cor das publicações até o ângulo de enquadramento das fotografias.

Além disso, os estudantes precisaram aprender a utilizar uma ferramenta digital, apropriando-se de novos conhecimentos e ampliando os seus campos de atividade, o que garantiu uma maior autonomia e acesso a outros espaços, dentro de um princípio de democratização de saberes.

Trabalhar com gêneros textuais permite que se prepare o aluno para atuar nos mais diversos ambientes, portanto, quanto mais tipos de gêneros são oferecidos em sala de aula, maior a experiência adquirida e consequente inclusão do aluno na sociedade, visto que é por meio da linguagem que nos socializamos e construímos relações. A escolha do gênero autobiografia também abre espaço para que a escola incorpore as vivências dos alunos, considerando suas experiências e cultura, e não apenas imponha práticas que não lhe são significativas, o que ganha um peso maior em tempos de pandemia, quando muitos alunos se sentem desamparados e com dificuldades de acesso ao ensino.

Considerando-se a importância do texto como prática social, os alunos foram orientados a pensar na relação com os interlocutores durante a sua produção, lembrando que sempre escrevemos com o propósito de sermos lidos por alguém. Dessa forma, trabalhar com um mural colaborativo reforça esse pensamento, tornando o escrever um processo muito mais significativo, pois trabalha-se sabendo que o texto está circulando socialmente, mesmo que apenas dentro do ambiente escolar, possibilitando ainda que o aluno compartilhe o mural com outras pessoas.

É preciso que também se leve em conta a falta de motivação dos alunos diante das antigas práticas educacionais, que adotam modelos de ensino tradicionais e que se afastam da realidade vivida pelos alunos, o que leva à necessidade de se repensar a escola diante deste novo momento tecnológico, para que o aprendizado seja percebido como necessário e desejado, conforme Moran (2014, n.p.):

> Se tantos jovens desistem do ensino médio e da faculdade, isso comprova que a escola e a universidade precisam de uma forte sacudida, de arejamento, de um choque. Alunos que não gostam de pesquisar, que não aprendem a se expressar coerentemente e que não estão conectados ao mundo virtual não têm a mínima chance profissional e cidadã enquanto esse quadro não mudar. Saber pesquisar, escolher, comparar e produzir novas sínteses, individualmente e em grupo, é fundamental para ter chances na nova sociedade que estamos construindo.

"Escolas não conectadas são escolas incompletas (mesmo quando didaticamente avançadas)" (MORAN, 2014, n.p.). Nesse sentido, o ambiente digital proporciona, apesar do distanciamento físico, uma experiência mais rica em relação à circulação de textos e acesso a outros recursos que englobam a edição de imagens e de textos. Assim, em um contexto em que a comunicação é cada vez mais dinâmica, torna-se importante a apropriação dessa nova forma de linguagem, mediada pelo ambiente virtual, que oferece uma vasta gama de aprendizados e oportunidades e que deve ser incluída no ensino escolar.

Considerações Finais

O avanço das tecnologias tem modificado a forma como nos comunicamos e interagimos. O uso de uma comunicação cada vez mais multimodal tem influenciado as políticas educacionais, fazendo com que a multimodalidade fosse um dos aspectos incluídos na BNCC, dada sua enorme importância na sociedade moderna.

Infelizmente, devido à pandemia da Covid-19 e ao ensino remoto, tivemos uma baixa participação de alunos em nossas práticas, o que aponta para a importância de se pensar em estratégias que convidem e estimulem os alunos para a participação ativa. Acreditamos que o trabalho com temas que se aproximem do cotidiano dos estudantes facilita esse processo, tornando-o mais significativo para eles.

Como educadores, devemos batalhar para que um conhecimento mais contextualizado e dinâmico seja levado para o ambiente escolar, assegurando o direito de acesso aos mais diversos campos de atividade da vida humana aos nossos alunos. Dessa forma, atividades escolares como a relatada neste trabalho tornam-se favoráveis para a promoção de um aprendizado voltado para o pleno desenvolvimento dos indivíduos.

Referências

ANASTASIOU, Lea das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate. (orgs.) **Processos de ensinagem na universidade**. JOINVILLE SC: UNIVILLE, 2009.

ARAÚJO, Mônica Daisy Vieira; FRADE, Isabel Cristina da Silva Alves; COSCARELLI, Carla Viana. Multimodalidade: Aproximações conceituais, produções infantis e propostas pedagógicas no processo de alfabetização. **Revista Brasileira de Alfabetização**, n. 13, dez. 2020, p. 4-25.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 261-306.

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

BRASIL. Aprendizagem significativa – breve discussão acerca do conceito. Base Nacional Comum Curricular, s.d. Disponível em: http://basenacional-comum.mec.gov.br/implementacao/praticas/caderno-de-praticas/aprofundamentos/191-aprendizagem-significativa-breve-discussao-acerca-do-conceito. Acesso em: 17 fev. 2022.

BRASIL. MEC. Secretaria de Alfabetização. **PNA:** Política Nacional de Alfabetização. Brasília: MEC, SEALF, 2019.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

MORAN, José Manuel. **A educação que desejamos**: novos desafios e como chegar lá. Papirus Editora, 2014.

MOREIRA, Marco Antonio. **Aprendizagem significativa**: um conceito subjacente. Meaningful Learning Review, v. 1(3), 2011, p. 25-46.

ROJO, R.; MOURA, E. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SOARES, Magda. **Letramento**: Um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

CAPÍTULO 6

"O CAMINHO SE FAZ CAMINHANDO": O ESTÁGIO CURRICULAR COMO CONSTRUÇÃO DA PRÁXIS DOCENTE

Karen Luciélen Pereira Rodrigues

Mariana Borges Lemes

Resumo: Este trabalho consiste em relatos de experiências como graduandas em fase de estágio supervisionado da Pedagogia/UFSM, entendendo este como um processo de constituição da docência. O objetivo deste relato é, além de narrar nossas experiências enquanto estudantes de formação inicial, problematizar a importância do estágio como pesquisa e investigação, atividade teórica/prática, instrumentalizadora da práxis docente. Considera-se nessa escrita que um estágio situado social e historicamente, com foco no sujeito e no processo, deve passar pela ação de investigar e refletir quais são os interesses, dificuldades, curiosidades e aproximações de conhecimento de mundo, como entendimento de que a práxis pedagógica atua em consonância com as culturas dos envolvidos. A metodologia é qualitativa para produção de dados e se constitui de narrativas das autoras, com suporte na observação-participante-intervenção enquanto estagiárias. Como aporte teórico: Magda Damiani *et.al.*(2013),

Jean Clandinin e Michael Connelly (2015), Pimenta e Lima (2006), Freire (1997), entre outros. Como resultados, enquanto pedagogas em formação, compreendemos que o estágio e, consequentemente, a docência, necessita perpassar o conhecimento do estágio como pesquisa, ação transformadora da realidade, e não unicamente como uma disciplina isolada com intenção de aplicações de métodos.

Palavras-chave: educação; estágio; pedagogia; pesquisa.

Introdução

Esta escrita parte de experiências vivenciadas como graduandas em fase de estágio supervisionado obrigatório do curso de Pedagogia/UFSM, entendendo este como um processo de constituição da docência.

O objetivo deste relato é, além de narrar nossas experiências enquanto estudantes de formação inicial, problematizar a importância do estágio para além da inserção mas, também, como pesquisa, investigação e reflexão dentro do processo formativo.

A partir disso, compreende-se que um estágio, que envolve diferentes sujeitos e que se situa em meio a diversas questões sociais, necessita, constantemente, investigar, refletir e dialogar com seu contexto, a fim de tornar a práxis docente sólida e coerente com a realidade. No entanto, também requer um olhar sobre o percurso constituído dentro do processo formativo inicial, pois esse diz muito sobre as práticas pedagógicas elaboradas e a percepção docente construída, uma vez que a formação não se limita ao âmbito universitário, incorpora-se também das vivências externas a esse meio.

Nesse sentido, a formação do pedagogo não é definida pela sua parte prática no final da graduação, mas (e nem é definível) por todo seu percurso formativo antecedente e o conquistado durante a efetivação de sua inserção, suas

trocas, leituras, interações educacionais dentro e fora do âmbito universitário ao qual pertence, convicções que foram sendo construídas e se desconstruindo durante esse percurso de muitas outras questões, que se constituem numa bagagem que impulsiona na inserção do estágio.

A metodologia que norteia essa escrita se constitui de narrativas das autoras, com suporte na observação-participante enquanto estagiárias. Como aporte teórico, trazemos Magda Damiani *et.al.* (2013), Jean Clandinin e Michael Connelly (2015), Pimenta e Lima (2006), Freire (1997), entre outros.

Como resultados, enquanto pedagogas em formação, compreendemos que o estágio e, consequentemente, a docência, necessita perpassar o conhecimento do estágio como pesquisa, ação transformadora da realidade, e não unicamente como uma disciplina isolada com intenção de aplicações de métodos.

O estágio como campo de pesquisa e a construção da identidade profissional docente

> [...] ninguém caminha sem aprender caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, sem aprender a refazer, a retocar o sonho por causa do qual a gente se pôs a caminhar (FREIRE, 2013, p. 144).

Entender o estágio como pesquisa e investigação é um processo que envolve não só a formação no âmbito universitário mas, também, as experiências vivenciadas em outros campos educacionais, como estágios extracurriculares, participação em eventos e tantos outros que atravessam nossa formação e compõem nosso conhecimento docente. Segundo Silva, (2008, p. 46) essas outras possibilidades fora da academia são movimentos que colaboram também para a "[...] construção da sua identidade docente a partir dos modelos presenciados durante a sua experiência educacional enquanto discente [...]".

A formação do professor, como afirmam Pimenta e Lima (2006, p. 08), tem perpassado a,

> [...] observação e tentativa de reprodução dessa prática modelar como um aprendiz que aprende o saber acumulado. Essa perspectiva está ligada a uma concepção de professor que não valoriza sua formação intelectual, reduzindo a atividade docente apenas a um fazer, que será bem sucedido quanto mais se aproximar dos modelos que observou. Por isso, gera o conformismo, é conservadora de hábitos, ideias, valores, comportamentos pessoais e sociais legitimados pela cultura institucional dominante.

Nesse sentido, ter habilidades para resolução de problemas, a partir do que vimos presenciando como docentes em movimento, não é o suficiente para elaboração de práticas, uma vez que "a redução às técnicas não dá conta do conhecimento científico nem da complexidade das situações desses profissionais" (PIMENTA; LIMA, 2006, p. 08) e das questões envoltas na realidade escolar.

Os estágios vêm sendo realizados por meio de atividades predefinidas, que norteiam a organização das inserções, tais como: observação, realização do diagnóstico, elaboração de um planejamento ou projeto de estágio e a apresentação de um relatório final. Entretanto, todo esse caminho deve ser percorrido mediante investigação da realidade do cotidiano da turma e da escola.

Inicia-se, nesse processo de investigação, o despertar da pesquisa, buscando superar a prática como objeto instrumental, já que torna-se necessário investigar e dialogar com e sobre a realidade, a fim de elaborar propostas que alcancem as necessidades dos estudantes.

> O desenvolvimento desse processo é possibilitado pela atividade de pesquisa, que se inicia com a análise e a problematização das ações e das práticas, confrontadas com as explicações teóricas sobre elas, com experiências de outros atores e olhares de outros campos de conhecimento, com os objetivos que se pretende e com as finalidades da educação na formação da sociedade humana (PIMENTA; LIMA, 2006, p. 17).

Nesse sentido,

> Considerar o estágio como espaço de investigação implica estabelecer relações de reciprocidade entre o ensino e a pesquisa, sendo essa uma atividade substantiva ao desenvolvimento da capacidade criativa e inovadora, que confere um sentido mais amplo ao ato de ensinar (MIRANDA, 2008, p.17).

Compreendendo assim o estágio, "atividade curricular é atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade [..] ou seja, é no trabalho docente do contexto da sala de aula, da escola, do sistema de ensino e da sociedade que a práxis se dá" (PIMENTA; LIMA, 2006, p. 14).

Dessa forma, ao se discutir pesquisa no estágio, entende-se que "enquanto campo de conhecimento, o estágio se produz na interação dos cursos de formação com o campo social no qual se desenvolvem as práticas educativas" (PIMENTA; LIMA, 2006, p. 06), constituindo-se assim como atividade de pesquisa. Portanto, compreender a pesquisa como eixo epistemológico e metodológico contribui para desenvolvimento profissional, tanto no processo de estágio, quanto para discussões sobre reflexões teóricas na universidade. Desse modo, estabelece um sentido à sua prática, já que articula uma ação reflexiva sobre as perspectivas técnicas, entendendo que a prática reflexiva tem o mesmo sentido que uma prática orientada pela pesquisa (GHEDIN *apud* KASTELIJNS; DE PAULA, 2016).

Portanto, o estágio, como formação profissional, deve fundamentar-se na perspectiva crítica e reflexiva, diminuindo o distanciamento entre teoria e prática, prática e planejamento, pesquisa e prática, pois nas análises, problematizações e reflexões, tais posturas investigativas favorecem a formação docente como pesquisador.

Estágio como espaço de pesquisa docente: experiências que nos fazem outros

A compreensão do estágio como pesquisa para realização das práticas, tanto em anos iniciais como na educação infantil, foi imprescindível para ampliar as possibilidades de trabalho, metodologias e materiais a serem utilizados com as crianças.

Dessa forma, "elaborar" a docência na educação com crianças, como uma atitude de intervenção, por meio de propostas que partem da intencionalidade das graduandas, de quem está aprendendo a ser professor(a) e dessa forma pode agregar inventividade e novidade do cotidiano escolar, não é um processo no qual tem-se a intenção de pôr o professor como peça central e acima da criança, mas sim, experimentar-se nesse processo docente, a partir de uma ação-reflexiva sobre si, sobre a prática e o trajeto. Assim, "O método da intervenção demanda planejamento e criatividade, por parte do pesquisador, bem como diálogo com a teoria – que o auxilia na compreensão da realidade e na implementação da intervenção" (DAMIANI *et. al.*, 2013, p. 60).

A pesquisa no processo de formação de educadores(as) se torna imprescindível, ao edificar um eixo para que novos saberes e conhecimentos possam surgir; assim, a pesquisa se torna objeto de investigação (GHEDIN; OLIVEIRA; ALMEIDA, 2018).

Nesse sentido, buscamos literaturas diversificadas que pudessem contribuir para nossos estágios, assim como as das escolas italianas (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 2016), que trabalham com os ateliers pedagógicos e auxiliaram a pensar em espaços que pudessem promover tempos e brincadeiras múltiplas, com diferentes linguagens, desde a temática que as crianças têm interesse, como dinossauros ou videogames, mas também com práticas pedagó-

gicas que envolvam as artes, música, manualidades de pintar painéis, recortar figuras de revistas, montar jogos ou *tangram*, confeccionar dinossauros com peças de jogos de montar, além de figuras variadas na exploração sensorial com massinha de modelar feita pelas crianças. Com isso, a pesquisa abre um universo de aprendizagens diversificadas que podem atender tanto aos interesses como às necessidades das diferentes crianças com que trabalhamos.

Um dos estágios foi pensado em quatro instâncias: a partir das observações e realidade das crianças, construímos planejamentos e a regência foi permeada pela temática da educação para o cuidado em direção a uma educação biofílica.

Figura 1- Percurso de estágio

Fonte: Acervo das autoras

"[...] uma aula pautada na construção coletiva de interpretações dos textos literários. Nessa prática, o docente, de maneira socrática, exerce a função de "perguntador", instigando os leitores a descobrirem camadas no texto literário" (GANZELA, 2018, p.111). A depender da temática com que trabalhávamos, consultamos literaturas distintas: sobre a educação para o cuidado, utilizamos algumas poesias de Márcia Kambeba dos livros "Saberes ancestrais" e "Saberes da Floresta". Usamos também a história de Daniel Munduruku: "Um avô

no meio do caminho" e a obra de Daniel Munduruku e Janaina Tokitaka "O homem que roubava horas". Narrativas indígenas que ampliam o conhecimento de mundo, pois são histórias de culturas diferentes das nossas que, além de produzirem alguns tensionamentos sobre como agimos no mundo, indagam-nos sobre quais são nossos valores, ensinando sobre como podemos atuar socialmente como seres que pensam no coletivo, que cuidam uns dos outros, que aproveitam o tempo para estar presentes no que fazemos, de ouvir os mais velhos, de sentir orgulho de nossas origens.

Outros gêneros textuais também podem estar presentes nos planejamentos do estágio: além de prosa, poesia e tirinhas, de Armandinho[1] e da Galera da Praia[2], com as quais trabalhamos com o quinto ano.

Alguns documentários também enriquecem a linguagem audiovisual, além do desenho animado, que é considerado como adequado ao público infantil, mesmo atingindo vários públicos. Para os maiores, fizemos uso de documentário para conhecer personalidades como Greta Thunberg, além de vídeos sobre como viviam os dinossauros.

Figura 2- Com Greta Thunberg

Fonte: *Youtube*[3]

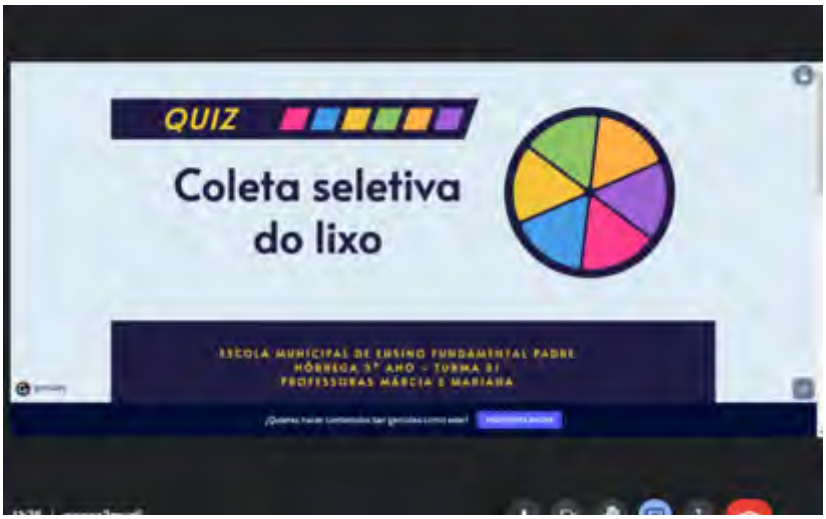
1 Disponível em: https://tirasarmandinho.tumblr.com/. Acesso em: agosto de 2021.
2 Disponível em: https://www.tamar.org.br/galera_da_praia.php. Acesso em: agosto de 2021.
3 Disponível em: . https://www.youtube.com/watch?v=ii4yec9BPVE. Acesso em: julho de 2021.

Figura 3- Com os dinos

Fonte: Acervo das autoras

Aplicamos metodologias ativas de aula invertida, com oficinas e gincanas, pois "na abordagem da sala de aula invertida, o aluno estuda previamente, e a aula torna-se o lugar de aprendizagem ativa, onde há perguntas, discussões e atividades práticas" (VALENTE,2018, p. 83). No estágio com os anos iniciais, conseguimos trabalhar os conteúdos como coleta seletiva do lixo e figuras planas anteriormente, para depois fazermos práticas em forma de quiz e gincana.

Figura 4- Quiz de matemática



Fonte: Acervo das autoras

Figura 5- Gincana sobre figuras planas

Fonte: Acervo das autoras

A metodologia de ação adotada na educação infantil se deu na forma de ateliers pedagógicos, pensando na realidade de uma educação mais autônoma, em que as crianças são convidadas a brincar no espaço em que tiverem interesse. Desse modo, as docentes organizam espaços variados em um número de 5 a 7 espaços por turno, com diferentes materiais e propostas, desde mobilidade motora com circuito na área externa com bambolês, pneus para empurrar, cordas para pular, bolas para encaixotar; até exercício de cognição, com jogos de montar e ludicidade com brinquedos infantis, dedoches e acessórios que podem ser transformados em fantasias.

Figura 6- Espaços do estágio em educação infantil

Fonte: Acervo das autoras

Dessa forma, compreende-se que, como afirma Freire, "Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender" (1996, p. 12).

Logo, para sermos formadores reflexivos precisamos, além da capacitação bibliográfica, da prática nas escolas, junto aos sujeitos que nos educam e os quais educamos, crianças que nos permitem ser docentes-pesquisadoras, que acreditam em uma educação questionadora para promover experiências de autonomia e inventividade da própria realidade, a partir de práticas pedagógicas, diálogos e aprendizagens desenvolvidas ao longo da formação escolar, universitária e humana.

Considerações Finais

Compreender o estágio como pesquisa e constituir uma postura investigativa como docente em formação não é uma tarefa fácil, pois exige estudo e retomada deste quando necessário, análise, problematização e reflexão sobre o ensinar e aprender. Ainda, envolve experimentações como docente, a fim de elaborar novas formas de colaborar nas aprendizagens dos estudantes que compõem a escola. Essas experimentações, não necessariamente, se limitam à sala de aula, mas sim, alcançam diferentes espaços que compõem a escola e que também são pedagógicos.

O processo abrange conhecimento e diálogo com as teorias que propõem novos olhares às práticas pedagógicas, impulsionando um movimento de pesquisa investigativa, devido à intenção de buscar compreender a realidade e propor novas situações a partir dessa interlocução teoria-prática, educador-educando.

Pesquisa nos estágios significa uma autoformação enquanto professoras que entendem que educação se faz com estudo, além de trocas com os pares e com os educandos, momentos de aprendizagens. Problematizar esse par teoria e prática faz com que entendamos que a formação docente se faz no caminhar, na prática, no decorrer das experiências, desde a nossa escola básica, em nova vida como graduandas e pós-graduandas e isso será uma constante, porque aprender exige coragem, mas acima de tudo tempo, tempo de pesquisar, de tensionar os saberes, informações para organizar conhecimentos, mobilizar habilidades e desenvolver sujeitos.

Nessa perspectiva, o estágio não se reduz a observação do professor e imitação de modelos, a prática não se limita a ensinar, a teoria a ler e a pesquisa a descrever situações: o estágio proporciona que todos esses elementos, juntos, promovam uma formação na qual a educação seja vista como ciência, e que, enquanto prática social, possa não só agregar frutos no ambiente escolar mas, também, na formação docente.

Referências

CLANDININ, F. M.; CONNELLY, D. J. **Pesquisa narrativa**: experiência e história em pesquisa qualitativa. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEI/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011.

DAMIANI, M. F.; ROCHEFORT, R. S.; CASTRO, R. F. de; DARIZ, M. R.; PINHEIRO, S. S. Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica. **Cadernos de Educação**-faculdade de Educação UFPEL- Pelotas [45] 57 – 67, maio/agosto 2013. Disponível: https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/3822/3074. Acesso em: agosto de 2020.

EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. (orgs.). **As cem linguagens das crianças**: a experiência de Reggio Emillia em transformação. Porto Alegre: Penso, 2016.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25° ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. Carta de Paulo Freire aos professores. São Paulo: **Estudos Avançados.** 15 (42), 2001. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ea/a/QvgY7SD7XHW9gbW54RKWHcL/?format=pdf&lang=pt . Acesso: outubro de 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança** [recurso eletrônico] : um reencontro com a pedagogia do oprimido. 1. ed. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 2013. Disponível em: https://docero.com.br/doc/svsns8s. Acesso em: janeiro de 2022.

GANZELA, M. O leitor como protagonista: reflexões sobre metodologias ativas nas aulas de literatura. *In*: BACICH, L.; MORAN, J.(org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico- prática. Porto Alegre: Penso, 2018, p. 109-131.

GHEDIN, E.; OLIVEIRA, E. S. de; ALMEIDA, W. A. de. (org.) **Estágio com pesquisa** [livro eletrônico]; revisão técnica Selma Garrido Pimenta. -- São Paulo: Cortez, 2018. Disponível em: https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=oXdoDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT3&dq=pesquisa+est%C3%A1gio+&ots=woD7UBB7-k&sig=6GYq9cPWXFX0NyqmgJix-7fioOwU#v=onepage&q&f=false. Acesso em: janeiro de 2022.

KASTELIJNS, Fabiana Andrea Barbosa; DE PAULA, Lucimara Cristina. A **prática de pesquisa no estágio curricular supervisionado do curso de pedagogia.** Anais da ANPED SUL, GT 06, 2016. Disponível em: **<EIXO6_FABIANA-ANDREA-BARBOSA-KASTELIJNS-LUCIMARA-CRISTINA--DE-PAULA.pdf (ufpr.br)>** Acesso em: 28 fev. 2022.

MIRANDA, M. I. **Estágio supervisionado e prática de ensino**: desafios e possibilidades. Araraquara/SP: Junqueira&Marin; Belo Horizonte: FAPEMIG, 2008.

MORAN, J.(org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico- prática. Porto Alegre: Penso, 2018, p. 77-108.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2011.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágio e docência: diferentes concepções . **Revista Poíesis** -Volume 3, Números 3 e 4, pp.5-24, 2005/2006. Disponível em: file:///D:/Usu%C3%A1rios/User/Downloads/10542-Texto%20do%20artigo-40790-1-10-20100722.pdf. Acesso em: novembro de 2021.

SILVA, L. C. **Prática de ensino e estágio supervisionado:** o diálogo entre as discussões teóricas e a prática cotidiana. In: SILVA, L.C.; MIRANDA, M. I. Estágio supervisionado e prática de ensino: desafios e possibilidades. Araraquara/SP: Junqueira&Marin; Belo Horizonte: FAPEMIG, 2008.

VALENTE, J. A. **A sala de aula invertida e a possibilidade do ensino personalizado:** uma experiência com a graduação em midialogia. *In*: BACICH, Lilian;

CAPÍTULO 7

DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA DOCÊNCIA EM DANÇA NA ESCOLA: UM RELATO DE CASO NA REDE PÚBLICA ESTADUAL

Djenifer Geske Nascimento
Mônica Corrêa de Borba Barboza

Resumo: Historicamente, a presença da Dança na Educação Básica brasileira, dentro do currículo formal, é quase inexistente, ainda que reconheçamos eventuais trabalhos extraclasse ou atividades pontuais realizadas por docentes com outras formações. Apesar de a lei 13.278/2016 reiterar a obrigatoriedade do trabalho com as 4 áreas (Artes Visuais, Dança, Teatro e Música), percebemos que a implementação desta legislação está muito aquém do necessário e desejado. No contexto da cidade de Santa Maria não é diferente. O advento da criação do Curso de Dança-Licenciatura da Universidade Federal de Santa Maria, no ano de 2013, apresenta a possibilidade de modificar este cenário, conforme se formam as primeiras turmas. A recente contratação de uma de nossas egressas na rede pública estadual foi motivo de muito orgulho e expectativas. Como professora de Arte, esta educadora vivencia os desafios inerentes à iniciação à docência somados às especificidades que envolvem o trabalho em Dança. Buscando acompanhar esta experiência pioneira, realizamos uma entrevista, ocorrida de forma remota, no ano de 2021. Registrar esta trajetória e refletir sobre ela é importante, não só do ponto de vista histórico para área, como também pela

possibilidade de oportunizar conhecimentos extremamente relevantes, anunciando aos/às docentes em formação as possibilidades e os desafios de sua futura inserção profissional.

Palavras-chave: Formação de Professores de Dança; Dança na escola; Educação Básica.

Primeiros Movimentos

Neste texto, intentamos compartilhar algumas reflexões que emergem do chão da sala de aula. Ao narrar os primeiros passos de uma licenciada em Dança na complexa tarefa de sua iniciação profissional como professora de Arte na escola, desejamos registrar e narrar algumas potencialidades e alguns desafios inerentes a este percurso.

Antes de tudo, é fundamental que explicitemos que, historicamente, a presença da Dança na Educação Básica brasileira, dentro do currículo formal, é quase inexistente, ainda que reconheçamos eventuais trabalhos extraclasse ou atividades pontuais realizadas por docentes com outras formações. Apesar de a recente lei 13.278/2016 reiterar a obrigatoriedade do trabalho com as 4 áreas (Artes Visuais, Dança, Teatro e Música), percebemos que a implementação desta legislação está muito aquém do necessário e do desejado.

A tímida presença de licenciadas[1] em Dança, ocupando seu espaço legítimo no currículo escolar formal, está diretamente ligada à lenta expansão da oferta de cursos de licenciatura em Dança no Brasil. De acordo com Barboza (2019), o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) foi fundamental para o crescimento da oferta de cursos na área em nosso país, com aumento expressivo a partir dos anos 2000. Apesar de a primeira graduação em Dança brasileira ter sido aberta no ano de

1 Utilizaremos muitas vezes o termo no feminino, visto sermos na maioria mulheres.

1956, na Universidade Federal da Bahia, ela foi a única no país por quase trinta anos (SILVA, 2016).

Se o movimento de formação de professores(as) de Dança é recente no cenário nacional, é evidente que a inserção de profissionais da área em ambientes formais de ensino está, ainda, em fase muito inicial. No Rio Grande do Sul, por exemplo, segundo estudo de Corrêa (2018), havia, à época da publicação de sua pesquisa, na rede pública estadual gaúcha, apenas 8 professoras licenciadas em Dança atuando como docentes na disciplina de Arte.

A realidade de cada recanto deste país vai modificando, conforme as instituições responsáveis formam docentes na área da Dança, ano após ano. Atualmente, em solo gaúcho, temos cursos de licenciatura em Dança na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (criado em Montenegro, em 2002), na Universidade Federal de Pelotas (criado em 2008), na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (aberto em 2009), na Universidade Federal de Santa Maria (do ano de 2013) e na Universidade de Caxias do Sul (com curso mais recente, de 2020). De acordo com informações que temos, já há licenciadas na área atuando nas redes públicas municipais de algumas destas localidades.

Em nosso contexto local, sabemos que, do total de 24 egressos/as oriundos das primeiras turmas ofertadas pela UFSM, apenas uma atua como professora efetiva, concursada na rede pública municipal de Júlio de Castilhos. A partir desta conquista, a educadora também assumiu o trabalho como professora de Arte em escola privada no mesmo município. Sabemos também da recente inserção (durante o ano de 2021) de outras três egressas na rede pública estadual por meio de contratos temporários. Assim, aos poucos, movimentos pioneiros vão acontecendo[2] muito próximos a nós.

2 Estes dados foram produzidos a partir de pesquisa em andamento intitulada "Os primeiros passos das(os) licenciadas em Dança: trajetórias de formação e inserção profissional", registrado na UFSM sob número 055292 e conduzida pelo "NÓS! Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação de Professores(as) de Dança", vinculado ao Curso de Dança-Licenciatura da UFSM.

Em outras escritas, quando refletíamos sobre o processo histórico de inserção da dança na escola, trabalhada por docentes graduadas na área, destacamos que: "[...] não só as demais professoras, mas também os próprios docentes que estão se formando na área (muito provavelmente) nunca tiveram uma experiência com a Dança no currículo formal" (BARBOZA, 2019, p. 39). Esta profissional e o seu ensino são desconhecidos naquele contexto.

Nesse sentido, ressaltamos que, dificilmente, ao iniciar sua vida profissional, professoras(es) de Dança terão acesso a colegas mais experientes em sua área, na escola. Isto já percebemos no momento em que chega a realização dos estágios durante a formação inicial, quando acadêmicas da Dança-Licenciatura acabam recorrendo a docentes de outras áreas, normalmente das Artes Visuais. Muito provavelmente, cada licenciada em Dança que chega será "a primeira", em cada escola, em cada sala de aula (normalmente cheias de mesas e cadeiras). Se a Dança como área de conhecimento não estava presente antes de sua chegada, poderão ocorrer muitos equívocos ou expectativas da escola com relação ao trabalho destas(es) docentes. O relato que ora compartilhamos, como veremos, corrobora esta afirmativa.

Para a elaboração desta escrita, realizamos uma entrevista semiestruturada, com uma destas pioneiras da rede pública estadual gaúcha, que atua na cidade de Santa Maria, desde abril de 2021, com turmas de Ensino Médio. O encontro teve em torno de 1h de duração e ocorreu por meio da plataforma *Google Meet*, em novembro de 2021. Ao conversar e conhecer os meandros do dia a dia da professora, nos meses iniciais de sua atuação, fomos traçando apontamentos que partilharemos, a seguir, buscando sistematizar os principais aspectos evidenciados nesta conversa, amorosa, entre pares.

"Profe, não vamos desenhar?" desafios e descobertas cotidianas de uma professora de dança na escola

A frase que abre este subtítulo nos convida a vislumbrar um pouco da trajetória inicial da docente com a qual tivemos o privilégio de conversar para esta escrita. Assim diziam aqueles(as) jovens: "não vamos desenhar?". Ao fazer esta pergunta, traziam consigo vivências pregressas e uma compreensão histórica ainda enraizada no ambiente escolar: a de que as aulas de Arte se resumem ao desenho. Eis que chega uma professora que nos faz dançar! Que aula é esta? Que mudanças esta presença diferente poderá trazer?

Durante a entrevista, a professora rememorou sua chegada na escola. Cabe destacar que, recentemente formada, vivia os primeiros momentos de sua inserção profissional. Ela afirma que a entrada na sala de aula ocorreu, não só de forma abrupta, mas também intensa:

> [...] eu tenho todos os segundos que são 8 turmas e todos os terceiros que são 6. São 17 turmas. Tem uns saberes que a gente aprende lá nos estágios, mas quando eu cheguei aqui foi tudo de 'paraquedas', assim. Só me entregaram as turmas e eu precisei pensar em algo 'para ontem', para começar com eles. E isso que era tudo *online*, né? (Depoimento cedido em novembro de 2021).

Os desafios apontados pela professora nos fazem retomar as colocações de Nóvoa (2019), quando o autor nos evoca a pensar no cuidado que precisamos ter com os processos de iniciação profissional na docência. E, mais do que isso, no papel que todos e todas nós educadores(as) deveríamos ter com a nossa profissão e com a formação. Nóvoa (2019) destacou que precisamos acolher com cuidado nossos colegas, porque, como sabemos, "ninguém se integra numa profissão sozinho, isoladamente. Ninguém constrói novas práticas pedagógicas sem se apoiar numa reflexão com os colegas" (p. 10). Em suas acertadas palavras, ele afirma que "ninguém, sozinho, domina completamente a profissão" (p.

10), ou seja, "precisamos dos outros para nos tornarmos professores" (p. 10).

O começo de sua vida profissional foi muito difícil e solitário, como vemos. Mas, ao fazer este relato não podemos, nem queremos, culpabilizar em absoluto a escola ou as colegas que a receberam. É fundamental que destaquemos aqui as condições de trabalho a que têm sido submetidos os professores e as professoras da rede pública que mal têm tempo para si. O sucateamento da carreira, o excesso de exigências e burocratizações, o pouco tempo destinado à elaboração de suas aulas ou mesmo todo um engendramento institucional que parece impedir ou travar a organização coletiva, são algumas das dimensões que precisam ser mencionadas. Nóvoa (2019) destacou que precisamos construir, entre escolas e universidades, em comunhão, novas estruturas formativas que deem conta de um fazer cada vez mais solidário. Esta solidariedade, em nosso entendimento, será fundamental à resistência, frente a um quadro tão preocupante.

Somado a esta dificuldade de um início intenso e com excesso de turmas, está o fato de que sua primeira experiência com o ensino de Arte na escola ocorre em meio ao período pandêmico, configurando um duplo desafio. Vejamos: além de estar como caloura no exercício docente em uma área recente dentro do currículo, com uma experiência permeada por um misto de novidades e descobertas, ela ocorre em uma situação totalmente nova para todos os(as) professores(as) na pandemia, que é o ensino remoto. "Eu começando realmente a minha experiência como professora, nesse tumulto da pandemia. Onde largam tudo em cima de ti, não te explicam nada e só vai! Esse início foi tenso!"

A professora acredita que o ensino remoto fez com que a carga horária e a demanda de trabalho aumentassem. De acordo com suas experiências, "[...] muito além das aulas, tu tens toda uma gama de preocupações e de burocracias que o próprio sistema te impõe". Ela ainda destaca: "[...] o que mais importa,

que é a gente planejar e buscar coisas para trazer para a aula é o que menos dá tempo! E deveria ser o contrário, não é?". Para a docente, neste trabalho intensificado estão "burocracias que precisam ser cumpridas e a gente quase enlouquece…", desabafa.

Já sobre seu relacionamento com os alunos de forma remota, a professora afirma que, para ela, foi estranho construir afetos à distância, mas que buscou construir sempre uma relação de proximidade. Cabe destacarmos que ela nunca havia visto seus alunos e suas alunas presencialmente. A entrevistada considerou importante adotar essa postura para que os estudantes tivessem maior abertura neste momento tão delicado. Pensar uma aula de Dança, de maneira *online*, era algo absolutamente novo para ela e mais novo ainda para aqueles(as) estudantes. Ela fala da necessidade de um olhar sensível para as turmas e de uma postura de empatia. Para a professora foi fundamental naquele momento ouvir/saber "o que esse aluno viveu, se teve perdas, o que estava fazendo, o que é que aconteceu…"

Sobre os conteúdos trabalhados, a docente conta que buscou mesclar fontes documentais orientadoras com as demandas que ia percebendo das turmas. Uma das necessidades iniciais encontradas foi uma introdução ao universo da dança como área de conhecimento. Para isso, buscou traçar um panorama histórico da dança. Em sua visão, esse momento seria crucial para o entendimento dos(as) jovens sobre o que estariam praticando ao longo das aulas e o que fazia ali, então, uma licenciada em Dança. Afinal eram as primeiras aulas de Arte ministradas por uma licenciada na área que vivenciavam.

Com relação a isso, a professora reiterou ainda a importância da constituição de uma abordagem da Dança dentro de um contexto maior da Arte como um todo. A fala da professora é extremamente relevante, já que, embora campos distintos, Dança, Teatro, Artes Visuais e Música se inter-relacionam. Não

se trata de retornar à antiga polivalência dos(das) professores(as) de Educação Artística, cuja formação lutamos para transformar em respeito à particularidade de cada uma. Não entendemos que a professora de Dança deve "dominar" todas as artes, mas que é necessário ter a consciência da necessidade inevitável de se relacionar com as demais linguagens. Assim, cremos que a professora de Dança deve fazer a interlocução entre as diferentes manifestações artísticas, fazendo isso a partir de seu lugar de fala: a área da Dança.

A docente conta que trabalhou em uma das turmas com as manifestações das mais diferentes regiões do Brasil e com os patrimônios culturais da cidade de Santa Maria. Em outra turma, utilizou a fotografia como ferramenta de estudo no conteúdo de arte contemporânea, o que, posteriormente, resultou em um estudo cênico. Ela explica que, a partir disso, também trabalhou com a Música Popular Brasileira, dentro dos movimentos da contracultura:

> [...] nos terceiros eu comecei com eles com arte moderna e super fluiu [...] trouxe a arte moderna, arte contemporânea e depois eles surgiram com o assunto das músicas no período da ditadura militar. Então eu trouxe isso para a gente debater, para a gente compreender o que é que as músicas traziam, as metáforas, as figuras de linguagem… Eles gostaram bastante ficamos um tempo enorme… Eles iam trazendo algumas músicas, outras que eles gostavam, enfim, foi bem produtivo. E a partir disso, eu trouxe para o agora, eu trouxe a censura na arte agora, e que tem muita, não é? (Depoimento cedido em novembro de 2021).

A partir de seu relato, é possível visualizarmos que as escolhas da professora partem bastante de uma preocupação em trazer elementos de interesse do público jovem em diálogo com os conteúdos e parâmetros existentes nos marcos legais. Ela enfatiza: "eu tento escutar bastante eles porque daí vai produzir sentido… tentar trazer o que é o meu objetivo... o que eu penso, mas também ouvir eles" .

Com relação às primeiras impressões, a professora identificou que tanto os professores quanto os alunos já possuíam consigo um imaginário pré-esta-

belecido sobre o papel do professor de Arte e sobre o que seria abordado nas aulas. A professora dá um exemplo sobre uma situação enfrentada que deixa à mostra essa expectativa: "Uma vez me chamaram para falar… queriam que eu decorasse a escola, que fizesse um painel. Eu não sei fazer painel e nem vou me deter a isso, não é o meu lugar de fala! ". A docente relata ainda a reação das(os) colegas: "E normalmente tem alguns 'profes' assim que 'jogam na cara' as vezes, sabe… 'aah vou pegar os painéis que a outra professora de Artes fez para usar na decoração' (risos)".

Enfrentar este tipo de desconhecimento por parte da escola nos parece, como já afirmamos anteriormente, algo muito comum no percurso das licenciadas em Dança na escola (BARBOZA, 2019, p. 41). A visão ainda em formação por parte da escola, a respeito de professores e professoras de Arte, como sendo o "decorador de festas", nos mostra que a escola possui, boa parte das vezes, concepções que já não cabem mais acerca da nossa atuação. Nossa entrevistada conta que, ao formar um grupo de dança na escola, como atividade extraclasse e complementar às aulas, logo foi cobrada sobre apresentações em festividades escolares. Sabiamente, a professora conta que não negou o pedido, afinal, compartilhar nossas criações é parte do processo de aprendizagem em Dança (BARBOZA, 2019). Porém, ela ressalta que busca, por meio do diálogo, mostrar que a arte da Dança não se reduz a um produto coreográfico baseado em juntar passos. Ela ressalta que é fundamental mostrar que existe um trabalho criativo e pedagógico que extrapola aquilo que é visto em cena.

A Arte não é um instrumento de decoração ou de enfeite da escola, ela possui um papel educativo muito maior (MARQUES, 2010). Sobre isso, a professora se posiciona: "No pouco espaço que a gente está ocupando, a gente mostra para que veio e é preciso sempre lembrar do lugar da arte que a gente traz". A entrevistada nos mostra a importância, mesmo que seja difícil, de se-

guir, ainda que em tímidos passos, abrindo espaço, traçando novos caminhos de compreensão da escola sobre a Arte.

Em nenhuma outra disciplina, talvez, o exemplo que trazemos a seguir, seria tão representativo da realidade de uma professora de Dança na escola. Nosso espaço adequado de trabalho, assim como o saber com o qual lidamos, é bastante diferente das demais áreas do conhecimento e práticas realizadas na escola. Vejamos o que ela diz: "Aqui na escola a gente tem uma sala de Artes, que quando eu cheguei lá era um depósito de lixo, daí eu limpei junto com o outro 'profe'. A gente limpou a sala. Fez sacos e sacos de lixo". Não precisamos falar muito mais, quando tomamos consciência de que a sala de Arte virou depósito de lixo. Muitas reflexões poderiam ser trazidas, mas neste momento não conseguiremos esgotá-la por aqui.

Quando conversávamos com uma outra docente na área, no ano de 2017, que também realizava seus primeiros passos na escola, evidenciamos uma realidade muito parecida (BARBOZA, 2019, p. 41). A professora narrou as incontáveis vezes que precisou arrastar mesas e cadeiras das salas de aula convencionais para que pudesse desenvolver suas aulas. Eram muitos e muitos minutos, em cada turma, roubados de suas aulas para esta "preparação" do espaço cujo piso, obviamente, era sujo das caminhadas cotidianas. Como levar os alunos e as alunas ao chão? A escola, que há tanto tempo tinha professora de Arte, ainda não havia compreendido que o espaço para estas aulas demanda outras características, muito peculiares. Ali iniciava, também, uma longa luta…

Assim, nós professores(as) da área, precisamos lutar para que efetivamente "a Arte, em sua prática sensível, adentre os muros da escola", (BARBOZA, 2019, p. 40). E, muitas vezes, temos que galgar espaço e condições de trabalho. A Arte possui sua própria natureza, por isso não vai encaixar-se completamente nos padrões da racionalidade ainda muito presentes nas instituições escolares. Estamos certas de que a Arte:

> [...] quase nunca é ingênua, não está apartada em sua ilha isolada do resto da vida, ela também pode e, por que não dizer, carrega a força de ser transgressão. Ela faz perguntas e a pergunta, é quase sempre uma célula revolucionária. Logo, com ela podemos muito. Escolher ser um professor de Dança hoje, no Brasil, é um ato duplamente político e de extrema coragem [...] (por ser a soma da escolha pela docência e pela Arte). É também uma aposta no ser humano, nas humanidades, na própria existência (BARBOZA, 2019, p.183).

Retomar ou criar o espaço, seja ele físico ou simbólico que nos foi retirado, é a transgressão em ação, no protagonismo de uma professora de Arte. Uma professora que é artista e dança com seus alunos e com suas alunas. Que cria, cotidianamente, fluxos e oportunidades de existência dentro da escola.

Como iniciamos afirmando anteriormente, ainda existe uma expectativa da escola equivocada, quando falamos em um(a) professor(a) de Arte neste contexto. Quando os alunos perguntavam "professora, que horas que a gente vai desenhar?", vemos a realidade da presença hegemônica das Artes Visuais ao longo dos percursos históricos. Como destacamos, a Dança ainda é desconhecida pelo universo escolar. São e serão diversas as lutas enfrentadas para que o trabalho de profissionais da área seja compreendido pela escola. "Se a escola não conhece a especificidade de sua área como campo de saber, como produtora de conhecimentos, eles terão que 'se formar' para formar a escola" (BARBOZA, 2015, p. 40). Em consonância com esta visão, a entrevistada considera que este seja ainda hoje o seu maior desafio:

> O que é mais desafiador? Sem dúvida é primeiro educar a escola para que ela entenda que a dança está dentro das artes. Eu acho que esse foi o maior desafio, mas com muito diálogo eu acho… Como eu falei antes, não adianta a gente vir atropelando tudo que já existe, a gente tinha que vir aos poucos, colocando as nossas ideias, nossas percepções… Não adianta 'bater de frente' porque daí tu vais criar esses atritos, o que não é bom para que haja mais abertura tanto da equipe diretiva quanto dos alunos. Eu acho que é chegar e primeiramente, explicar o porquê a gente está aqui, o porquê que existe uma faculdade, uma graduação, o que a gente aprende, principalmente. Eles têm muita curiosidade nisso 'ah vocês só dançam mas dançam

> o que, dançam de tudo? O que que se faz lá?''. Enfim, explicar para eles eu acho que é conceituar esse espaço da onde a gente está vindo e o que que a gente propõe e, principalmente eu acho que escutar os alunos (Depoimento cedido em 2021).

A responsabilidade assumida por esta professora, cremos, deverá ser um fazer inerente à docência em Dança realizada por outras e outros de sua área, porque sua ação e tarefa histórica envolve a formação de toda comunidade escolar. A professora entrevistada relata que, mesmo em tão pouco tempo, já vislumbra alguns alunos com o desejo de buscar uma graduação em Dança como uma formação acadêmica. Ora, vejamos que movimento bonito: "o desconhecido" de antes, agora figura-se como uma possibilidade concreta de vivência universitária e de futuro profissional para estudantes da escola.

Sabemos que existem propostas isoladas de dança realizadas por outras áreas como a Educação Física, a Pedagogia e, até mesmo, as Artes Visuais. Mas ao(à) licenciado(a) em Dança cabe a tarefa imprescindível de formar a primeira geração de pessoas com vivências de dança institucionalizadas no currículo escolar. Teremos um futuro diferente? Parece que, com calma e constância, a docente por nós entrevistada tem conseguido, paulatinamente, contribuir com a educação da escola como um todo, que se prepara enquanto recebe uma professora de Dança. Em alguma medida, lá, já se compreendem e se conhecem as necessidades específicas daquela aula em que o toque, o gesto, o contato diferenciado com o espaço e aqueles corpos em movimento constroem novos e diferentes saberes. Estamos certas que cada egresso e egressa da licenciatura que ocupar o espaço da escola, ao chegar até lá:

> [...] terão a complexa tarefa de colaborar com a formação das novas gerações, mais do que isso, poderão despertar o desejo de novos artistas, poderão contribuir para a formação de público para a Dança, poderão colaborar com a dimensão sensível instituidora de novas práticas escolares, humanas e sociais. Sabemos que a escola é um espaço privilegiado nesse sentido. Ao colocar a Dança efetivamente no cotidiano destes contextos, poderão

> colaborar para a instalação de novas epistemologias, estarão assim, contribuindo com a formação de toda comunidade escolar (BARBOZA, 2019, p. 176).

Apesar das dificuldades e das tensões iniciais, a professora relata que houve acolhimento das turmas a ela e à proposta: "[...] eles gostam bastante. Muitas turmas só esperam a aula de artes, porque eles perceberam que é algo diferente", comenta. Ela explica sobre a metodologia: "tento trazer coisas diferentes [...]. Não tento focar em técnicas específicas, nem de artes visuais nem de dança, mas assim trago práticas para eles de dança".

A professora demonstrou enorme felicidade e realização por poder estar atuando como professora de Arte. Ela afirma estar ocupando o lugar onde realmente queria estar, finalmente conquistado, ainda que em vínculo de contrato. As dificuldades não põem em xeque a motivação e a vontade de atuar como professora, que são seus motores de impulsão para ensinar com muita paciência e cuidado. Ela evidencia humildade para aprender com este universo que tem muito a ensinar à dança, pois a escola é rica de saberes aos quais precisamos recorrer em nosso período inicial de trabalho.

Quando questionada se possui algum conselho para as(os) futuras(os) licenciadas(os) em Dança que irão futuramente adentrar a escola, a professora afirmou: "como eu te disse estou tentando (risos)... Não tem receita pronta!". Mas ela acredita no diálogo, sobretudo com os(as) estudantes. Em suas palavras é preciso: "Dialogar com eles, eles gostam desse lugar de fala, dar abertura para eles para que eles possam falar e que a gente possa construir junto, porque daí eles fazem parte, daquilo, eles se sentem parte daquilo se sentem que foram ouvidos". Como vemos, o diálogo tem sido a grande base para cada ação, seja com as colegas, seja com gestoras(es) e/ou com estudantes. Um diálogo dançante, diríamos!

Considerações finais: é preciso continuar dançando e acreditando na força do nosso trabalho!

Para a realização desta entrevista, construímos cuidadosamente um roteiro com questões relacionadas à chegada da professora na escola, seu relacionamento com professores, direção e alunos, assim como as abordagens e conteúdos adotados, desafios, incertezas e possibilidades da dança na escola. Ao longo do encontro, a própria professora trouxe estes elementos naturalmente, como se conhecesse o roteiro. O que nos pareceu evidente foi uma grande necessidade de fala (e de escuta) da professora. Ao analisar os dados, categorizamos 3 grandes blocos de temas que nos pareciam mais relevantes para este momento.

No primeiro, composto pelos desafios e incertezas relacionadas às condições de trabalho da professora, chama-nos atenção a sobrecarga de trabalho mencionada pela educadora, somada à insegurança de ser contratada. Outra dimensão relevante foi o fato de estar vivenciando a primeira experiência como regente dentro do currículo, durante a pandemia. No segundo bloco de reflexões, observamos aspectos referentes à presença da Dança como "um desconhecido" a ser descoberto na escola (BARBOZA, 2019). No bojo desta realidade, analisamos questões que envolvem desde a ausência de uma elaboração anterior em torno de conteúdos e abordagens da Dança em cada turma, juntamente com questões que envolviam as expectativas iniciais dos alunos e da escola como um todo em relação ao trabalho/presença da professora licenciada em Dança. Por fim, no terceiro bloco, trouxemos relatos da docente acerca dos sentimentos que envolvem o ser licenciada em Dança em uma escola pública, oscilando entre a alegria de reconhecer-se uma das pioneiras a ocupar esse espaço e a preocupação em apresentar "o desconhecido" à escola. Fica evidente, neste ponto, a responsabilidade e o compromisso da professora com este movimento. Em sua

fala, a busca por "dar conta" de um compromisso fundamental à área e a busca para que aconteça com plenitude, constância, paciência e diálogo.

Aos licenciados e às licenciadas em Dança lembramos com frequência, ainda durante a formação inicial, que lhes caberá a tarefa de formar a escola para compreender e acolher a Dança no contexto do currículo formal (BARBOZA, 2019, p. 40). Portanto, toda atenção é pouco nestes movimentos. Por isso, a importância de acompanhar estas trajetórias e, mais do que isso, aprender com estas experiências históricas. Sentimo–nos neste compromisso que é também desejo e interesse acadêmico. Para nós que a ouvíamos, foi um misto de emoção e preocupação. Entre nós, autoras desta escrita, duas egressas de graduações em Dança gaúchas, pesquisadoras da área. Não foi uma entrevista, foi um encontro que, certamente, fica marcado em nossas trajetórias formativas.

Referências

BARBOZA, Mônica Côrrea de Borba. **A formação nas Licenciaturas em Dança das universidades públicas federais gaúchas pela voz das(os) docentes formadoras(es):** O que é que essas(es) "profes" têm?. 2019. 239 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, RS, 2019.

_____. **O projeto de formação de professores do curso de dança-licenciatura da UFPEL**: uma trajetória em movimento. 2015. 176f. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal de Pelotas.

CORRÊA, Josiane Gisela Franken. **Nós, professoras de Dança:** ensaio documental sobre a docência em Dança no Rio Grande do Sul. Porto Alegre: UFRGS, 2018. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

DEPOIMENTO/ENTREVISTA DE PRODUÇÃO DE DADOS. Encontro virtual pelo *Google Meet*. 10 de novembro de 2021.

MARQUES, Isabel. **Dançando na escola**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

NÓVOA, António. **Os Professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola.** Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 44, n. 3, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/DfM3JL685vPJryp4BSqyPZt/?format=pdf&lang=pt> Acesso em 26 de fevereiro de 2022.

SILVA, Eliana Rodrigues. **Graduações em Dança no Brasil:** professor como orientador e aluno como protagonista. In: ROCHA, Thereza (Org.). Instituto Festival de dança de Joinville. Graduações em Dança no Brasil: o que será que será? Joinville: Nova Letra, 2016.

CAPÍTULO 8

RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA DURANTE A PANDEMIA: RELATOS ACERCA DA ATUAÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL EM SÃO BORJA

Gustavo Medeiros da Silva
Thiago Nunes Cestari
Rebeca Sasso Laureano
Marina Santana Mathias

Resumo: Este relato de experiência apresenta a experiência de licenciandos em Física enquanto participantes do programa Residência Pedagógica na cidade de São Borja (SB) junto ao Instituto Federal Farroupilha *campus* São Borja. As aulas aconteceram durante a Pandemia COVID-19 de forma remota em turmas de 8º ano do Ensino Fundamental, numa Escola Pública no município de SB utilizando a plataforma *Google Meet* e outros recursos digitais, tais como YouTube, simuladores computacionais e slides. As aulas aconteceram ao longo de 8 semanas, sendo alternadamente uma semana de encontros síncronos e outra de encontros assíncronos; com isso foram elaborados quatro planos de aula com período de abrangência quinzenal. Os momentos síncronos ocorreram via *Google Meet*, utilizando-se de recursos tecnológicos como vídeos e *softwares*. Foram pensadas atividades que englobassem saberes de diversas áreas do conhecimento, como interpretação de texto, associação do conteúdo com vivências e situações cotidianas da vida dos discentes, história, relação direta da ciência com a tecnologia e o mundo do trabalho, não se retendo apenas

em bases físico-matemáticas. Avalia-se positivamente a experiência, contando com a participação dos estudantes, o diálogo com os outros alunos-residentes nos encontros de formação continuada, respeito e igualdade como fatores essenciais para o êxito das metodologias ativas utilizadas.

Palavras-chave: Residência Pedagógica, Tecnologias Ativas, Pandemia Covid-19.

Introdução

O presente relato de experiência descreve a jornada de um licenciando em Física do Instituto Federal Farroupilha (IFFar), *campus* São Borja, participante do programa Residência Pedagógica (RP), que ministrou aulas de Ciências para turmas do 8º ano do Ensino Fundamental. O RP é um programa vinculado à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), cuja intencionalidade é inserir os discentes dos cursos de licenciatura em sala de aula para o exercício da docência.

Este projeto oportuniza ao discente que exerça de forma prática parte dos conteúdos teóricos (tanto das áreas de formação específica, quanto das áreas de formação pedagógica), estudados ao longo do curso de Licenciatura em Física, propiciando a realização de uma reflexão sobre a escola.

Devido à Pandemia de Covid-19 e ao fechamento das escolas, o Módulo I foi desenvolvido remotamente, utilizando-se as orientações do Governo do Estado do Rio Grande do Sul (RS) para o ensino remoto emergencial (ERE) e as orientações da escola campo para a elaboração dos planos de aula e o desenvolvimento da regência, com suporte de atividades de livros didáticos adaptadas para o contexto do ERE e das especificidades dos alunos das três turmas, que, em virtude da necessidade de adaptação à modalidade de ensino, tiveram suas aulas juntas, de forma síncrona e assíncrona.

Este artigo narra o relato de experiência das metodologias utilizadas tendo como ambiente escolar o espaço virtual, onde as aulas eram ministradas por plataformas de comunicação por vídeo, como o *Google Meet* e outros recursos tecnológicos, no período em que não era possível estar na sala de aula física. O sucesso dessa experiência se deu na valorização da formação inicial e continuada, do diálogo, da empatia e da valorização de diversas áreas do conhecimento. Percebemos este projeto como um importante espaço de experiência que, por meio de oficinas e outras atividades, propõe o desenvolvimento do estudante enquanto professor-pesquisador, contribuindo para

a superação de situações difíceis e inesperadas em um contexto escolar, tais como o ensino remoto durante a pandemia Covid-19.

Metodologia

Por tratar-se de um relato de experiência, relatar-se-á sobre as metodologias e recursos didáticos utilizados durante as aulas e suas aproximações teóricas e metodológicas com autores da literatura de ensino de física, ensino de ciências e educação em geral.

Para elaboração das atividades e dos conteúdos das aulas, a partir do conteúdo de eletromagnetismo, adotou-se o conceito de aprendizagem significativa (AS) de Ausubel. Segundo Moreira (2012), a AS ocorre quando as ideias científicas expressas de forma simbólica interagem de forma substantiva, natural, não-arbitrária e significativa com os saberes que o aprendiz já sabe, sendo esses conceitos chamados de âncora ou subsunçores. “Substantiva quer dizer não-literal (...) e não-arbitrária significa que a interação não é com qualquer ideia prévia, mas sim com algum conhecimento especificamente relevante já existente na estrutura cognitiva do sujeito que aprende.” (MOREIRA, 2012, p. 2). Portanto, o núcleo dessa teoria de aprendizagem está centrado na forma

como interagem "os novos conhecimentos e aqueles já existentes na estrutura cognitiva" (MOREIRA, 2012, p.13).

Foram oito semanas de aulas, sendo uma semana síncrona e outra assíncrona; com isso foram elaborados os quatro planos de aula com período de abrangência quinzenal. No geral, as aulas síncronas foram ministradas via *Google Meet,* com o auxílio de vídeos do *Youtube*, simuladores computacionais e *slides*. Os momentos assíncronos contaram com postagens de atividades na sala de aula da plataforma digital *Google Classroom* e por meio de entrega de material físico na escola para os alunos sem acesso à Internet.

Relato de experiência

A experiência no programa Residência Pedagógica foi desenvolvida na escola campo, que era a Escola Estadual Técnica Olavo Bilac, localizada na rua Marechal Floriano Peixoto, nº 2410, no município de São Borja, RS. A instituição de ensino foi fundada em 03/08/1921 e, atualmente, atende cerca de 740 alunos e possui 77 funcionários, incluindo professores, serventes, diretoria, secretaria e merendeiras. A escola funciona em diferentes níveis, desde o ensino infantil, ensino fundamental completo, ensino médio e ensino técnico, possuindo diversos eventos anuais organizados para a comunidade e projetos específicos para seus alunos. Dentre os recursos didáticos e pedagógicos disponíveis estão a biblioteca, o ginásio, o laboratório de ciências, o laboratório de informática e tecnologias educacionais, a praça de brinquedos, o programa Novo Mais Educação, as quadras poliesportivas, a sala de arte, a sala de leitura e a sala de vídeo.

O programa RP possui duração de três módulos, cada módulo equivalente a um semestre letivo. Devido ao fato de o autor ser formando e atuar como residente durante o último semestre da graduação, o período de trabalho enquanto

residente, e, por consequência, o tempo a que se refere este relato refere-se apenas às atividades desenvolvidas durante o Módulo I, que ocorreu entre setembro de 2020 e março de 2021, que aconteceram tanto no IFFar-SB, quanto na escola campo Olavo Bilac. Nesse período, foram realizadas atividades de organização de plano de aula, regência, palestras e oficinas de formação continuada sobre a nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e elaboração de projetos interdisciplinares em parceria com outros alunos residentes da mesma escola campo.

As atividades de formação ocorreram de forma remota, devido ao contexto de pandemia da síndrome respiratória aguda grave causada por coronavírus 2 (SARS-Cov 2) nesse período, marcado pelas medidas adotadas pelo Governo do Estado do Rio Grande do Sul; com isso, foi necessário adaptar-se à nova realidade. Seguindo a matriz de referência para modelo híbrido de ensino (presencial e não presencial) do ano letivo de 2020 da rede pública estadual do Estado do Rio Grande do Sul, bem como as orientações da professora regente, delimitaram-se como conteúdos a serem trabalhados no período de regência: eletricidade e circuitos elétricos.

A partir da definição do conteúdo, a primeira atividade pedagógica do aluno-residente baseou-se no planejamento. A concepção de planejamento que pautou a regência se embasa em Libâneo (1994), que define o planejamento como "um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente" (p. 222). O planejamento das aulas foi organizado através da elaboração de planos de aula para períodos definidos de tempo. Para esse autor, o plano de aula "é um detalhamento do plano de ensino (...) a preparação de aulas é uma tarefa indispensável e (...) deve resultar num documento escrito" (1994, p. 241). Ainda ressalta que o plano de aula deve considerar o período variável de tempo, que é uma aula, e que será improvável completar o desenvolvimento de

todos os tópicos do plano de aula em apenas um encontro (LIBÂNEO, 1994), por isso, distribuiu-se o conteúdo no período de 42 horas, reservadas para a regência.

Adequou-se o planejamento para seguir o formato de ensino remoto da escola. As aulas ocorreram de forma quinzenal: em uma semana tinha-se a aula síncrona, onde havia o encontro com as três turmas (81, 82 e 83) via plataforma de vídeo e áudio *Google Meet*, para ocorrer a aula síncrona de 1 hora e, na semana seguinte, era postado material com atividades e leituras para os momentos assíncronos na plataforma *Google Classroom*, no *WhatsApp* das turmas e através de entrega de material impresso na escola campo, medidas adotadas pelo governo do estado para as aulas remotas.

Constatou-se a realidade da Escola Técnica Olavo Bilac, que atende um perfil de alunos periféricos, de baixa renda e que não têm sequer acesso ao mínimo necessário para que, plenamente, possam estudar remotamente. Infelizmente essa realidade reflete uma parte da população brasileira (CARDOSO, FERREIRA, BARBOSA, 2020).

A partir da observação nas aulas de ciências, de conversas com a professora regente, da análise do plano emergencial, da BNCC e dos pressupostos teóricos, os planos de aula foram produzidos sob uma perspectiva de diálogo e interação, com enfoque na ciência teórica. Tal proposta debruça-se nas teorias de aprendizagem significativa de Ausubel (2002) e Moreira (2011), na aprendizagem dialógica de Freire (1996) e na avaliação dialógica apresentada por Romão (2011).

O primeiro autor trata o diálogo como uma maneira de encontrar indícios de ocorrência de aprendizagem significativa e propõe o diálogo como base para que um professor exerça sua plena docência. Já para o segundo, a docência

deve ser executada de forma comunitária, sendo que a concepção de educação assume, nesse autor, uma visão libertadora e não opressiva e bancária, em que um sujeito é o detentor do conhecimento e os demais são meras cascas sem pensamento crítico que apenas sistematizam os conteúdos em caixinhas (FREIRE, 1987). A partir das observações e tendo em mente a busca pelo diálogo na sala de aula, embasou-se a proposta metodológica em princípios que primam pela interação, como a de forma expositiva e dialogada.

A professora regente das turmas era a mesma, então conversou-se com ela a fim de verificar quais conteúdos seriam trabalhados e, a partir dessa definição, partiu-se para a investigação acerca das metodologias a serem utilizadas. Sob orientação da regente, os conteúdos deveriam seguir a BNCC, com intuito de trabalhar as competências e habilidades lá descritas. Ao todo foram elaborados quatro planos de aula, com período quinzenal de aplicação, que tiveram como base as competências gerais 2 e 7

> 2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
> 7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta. (BRASIL, 2018, p. 9).

A elaboração dos planos de aula também tiveram as competências específicas de ciências da natureza para o ensino fundamental 2 e 3 como norteadoras de sua elaboração

> 2. Compreender conceitos fundamentais e estruturas explicativas das Ciências da Natureza, bem como dominar processos, práticas e procedimentos da investigação científica, de modo a sentir segurança no debate de questões científicas, tecnológicas, socioambientais e do mundo do traba-

> lho, continuar aprendendo e concorrer para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
> 3. Analisar, compreender e explicar características, fenômenos e processos relativos ao mundo natural, social e tecnológico (incluindo o digital), como também as relações que se estabelecem entre eles, exercitando a curiosidade para fazer perguntas, buscar respostas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das Ciências da Natureza. (BRASIL, 2018, p. 324).

A unidade temática trabalhada com as turmas foi Matéria e Energia, tendo como objeto de conhecimento os circuitos elétricos e o uso consciente de energia elétrica, sendo três as habilidades escolhidas para serem abordadas

> (EF08CI02) Construir circuitos elétricos com pilha/bateria, fios e lâmpada ou outros dispositivos e compará-los a circuitos elétricos residenciais.
> (EF08CI05) Propor ações coletivas para otimizar o uso de energia elétrica em sua escola e/ou comunidade, com base na seleção de equipamentos segundo critérios de sustentabilidade (consumo de energia e eficiência energética) e hábitos de consumo responsável.
> (EF08CI06) Discutir e avaliar usinas de geração de energia elétrica (termelétricas, hidrelétricas, eólicas etc.), suas semelhanças e diferenças, seus impactos socioambientais, e como essa energia chega e é usada em sua cidade, comunidade, casa ou escola. (BRASIL, 2018, p. 349).

Foram realizadas duas observações da turma e, a partir delas e com base na busca pelo diálogo no momento síncrono, embasou-se a proposta metodológica em princípios que primam pela interação e provocação de discussões acerca dos conteúdos abordados, com situações próximas da vivência dos discentes, como a de forma expositiva, através de Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) voltadas para a educação e dialogada.

A fim de estabelecer uma relação dialógica entre professor e alunos, compreende-se que "o professor deverá criar um contexto de compreensão, por meio de práticas participativas, negociação aberta e permanente, trazendo a instrumentalização das ciências (...) É necessário compromisso e participação dos alunos e professores em amplo processo de comunicação." (PIMENTA e LIMA, 2012, p.158), no qual os conhecimentos prévios dos discentes, suas ex-

periências de vida familiar, meio social a que pertencem bem como condições econômicas e sua construção cultural fossem valorizados de modo a gerar sentimentos de pertencimento, confiança, em um ambiente de aprendizado mútuo.

Para os momentos de aula síncrona, utilizaram-se *slides* para apresentar o conteúdo, provocando reflexões a fim de gerar semelhança dos conhecimentos dos discentes através de analogias. Santos e Téran (2011) e Moreira (2011) abordam essas questões voltadas para o ensino de ciências; subsunçores ou ideias âncoras são: "ideias (...) mais amplas, que funcionam como subordinador de outros conceitos na estrutura cognitiva e como ancoradouro no processo de assimilação. Como resultado dessa interação (...), o (...) subsunçor é modificado e diferenciado." (SANTOS, TÉRAN, 2011, p. 207). As atividades desenvolvidas utilizaram-se da analogia para despertar os subsunçores, pois, para Duarte (2005, apud SANTOS, TÉRAN, 2011, p. 212):

> relaciona algumas potencialidades do uso de analogias: a) Levam à ativação do raciocínio analógico, organizam a percepção, desenvolvem capacidades cognitivas como a criatividade e a tomada de decisões; b) Tornam o conhecimento científico mais inteligível e plausível, facilitando a compreensão e visualização de conceitos abstratos, podendo promover o interesse dos alunos; c) Constituem um instrumento poderoso e eficaz no processo de facilitar a evolução ou a mudança conceptual; d) Permitem percepcionar, de uma forma mais evidente, eventuais concepções alternativas.) Podem ser usadas para avaliar o conhecimento e a compreensão dos alunos..

Durante a execução das aulas, a participação dos alunos presentes sempre foi alta, todos tinham dúvidas pertinentes ao conteúdo e suas vivências. Em uma aula sobre cuidados com redes elétricas de alta e baixa tensão e a rede eletrodoméstica, uma discente comentou que "a minha mãe trabalha com segurança no trabalho, e lembro que uma vez ela disse que "os caras" para subir no poste têm que estar com as luvas sem nenhum furo, elas têm que estar intactas, senão eles podem tomar um grande choque", a aluna perguntou o porquê desse fenômeno, e outro aluno argumentou sobre se "era possível tomar choque com

chinelos nos pés", outra falou sobre "os pássaros não tomam choque nas redes de alta tensão." Todas essas questões surgiram a partir de um debate em aula síncrona sobre eletricidade, usos no cotidiano e segurança.

Em outro momento síncrono, apresentaram-se as pistas de corrida mais variadas, de modo a relacionar com circuitos elétricos, e os alunos conseguiram chegar ao consenso de que as pistas seriam o caminho físico por onde os carros (elétrons) percorrem, e a linha de partida/chegada às baterias. No entanto, a baixa adesão às aulas síncronas e assíncronas foi um problema frequente observado durante a prática, todavia, algo não exclusivo da escola campo.

De acordo com Vasques (2020, s/p) "54% dos brasileiros não têm condições de que os filhos participem do ensino remoto sem restrições, ou seja, que usufruam de todas as aulas em todas as formas apresentadas (seja *online* ou pela TV)". Esses dados vão ao encontro do trabalho de Cardoso, Ferreira e Barbosa (2020), que afirmaram o seguinte: "no Brasil (...) o percentual de alunos da rede pública de ensino que não possuem acesso ao computador em casa é de 39%, enquanto na rede privada de ensino esse percentual é de 9%" (p.41).

Os dados refletem a realidade da escola trabalhada, pois, ao longo do período de regência, a presença dos alunos das três turmas, que somam 90 alunos matriculados, foi de 14 em média para cada aula síncrona. Quando perguntado pelo regente sobre o restante da turma, os presentes comentavam que muitos não tinham computador ou Internet para acessar. Duas alunas relataram estarem juntas (sem poder manter o isolamento), pois eram vizinhas e uma delas não tinha como acessar a aula síncrona, portanto, precisava deslocar-se até a residência da colega.

O quadro descrito acima, infelizmente, refletiu nas atividades assíncronas semelhantemente, apesar de todo o esforço feito pelos professores da escola

para disponibilizar as atividades de diversas formas. Na tentativa de atender a demanda dos estudantes, as atividades, além de serem postadas na plataforma *Google Classroom* e enviadas como PDF nos grupos de *Whatsapp*, foram entregues em mãos na forma de material impresso retirado semanalmente na escola. O índice de devolução dos trabalhos, sejam impressos ou pelo ambiente virtual de aprendizagem (AVA) não atingiu 35% nas turmas trabalhadas. Com isso, a proposta de avaliação estabelecida para o período de estágio consistiu em um processo de avaliação contínua, pautado na avaliação dialógica, que, para Romão (2011) realiza-se da seguinte forma:

> ...na avaliação da aprendizagem, com o aluno, os resultados não devem constituir uma monografia (...) do professor sobre os avanços e recuos do aluno, nem muito menos uma preleção corretiva dos "erros cometidos", mas uma reflexão problematizadora coletiva, a ser devolvida ao aluno para que ele, com o professor, retome o processo de aprendizagem. Neste sentido, a sala de aula se transforma em um verdadeiro "círculo de investigação" do conhecimento e dos processos de abordagem do conhecimento. (p.107).

Considerou-se, então, a participação dos alunos no decorrer das aulas, bem como a evolução de cada um em relação aos seus conhecimentos preexistentes, analisados e percebidos a partir de questionamentos realizados comparados entre o início e o final de cada aula. O processo avaliativo serviu como base para os planejamentos de cada aula posterior, transformando, por exemplo, dúvidas, levantadas pelos discentes numa aula síncrona, em objetos de pesquisa para momentos assíncronos, de modo que, mesmo aqueles que não participaram do encontro síncrono, tiveram a possibilidade de inteirar-se dos assuntos abordados nas aulas. Portanto, avaliou-se o andamento do processo de ensino e aprendizagem em cada momento. Assim sendo, pôde-se ponderar se a turma estava preparada para a sequência dos conteúdos estudados, ou se era necessária uma retomada de alguns pontos nos conceitos discutidos, buscando sanar dúvidas remanescentes.

Dentro do processo avaliativo se considerou a participação dos alunos no decorrer das aulas, bem como a evolução de cada um em relação aos seus conhecimentos científicos preexistentes, analisados/percebidos por questionamentos realizados e comparados entre o início e o final de cada aula. Esta categoria de processo avaliativo serviu também como base para os planejamentos de cada aula, de modo que a cada momento foi possível avaliar o andamento do processo de ensino e aprendizagem.

Foi possível ponderar se a turma estava preparada para a sequência dos conteúdos estudados, ou se era necessária uma retomada de alguns pontos nos conceitos discutidos, buscando sanar dúvidas remanescentes. Outras atividades, além das executadas em sala de aula, foram realizadas em caráter formativo, tais como oficinas, palestras, cursos, estudos e reflexões para a escrita de relatórios e artigos. Foram momentos que proporcionaram grande crescimento e aprendizado para o residente enquanto futuro docente de Física e Ciências da Natureza, vislumbrando que, no decorrer do curso de licenciatura, os estágios obrigatórios foram realizados em turmas de nível de educação de jovens e adultos e de ensino médio. A atuação, portanto, ao nível de ensino fundamental permitiu que novas reflexões fossem feitas, novas metodologias foram experimentadas e uma expansão na visão sobre o ser docente fosse adquirida pelo residente.

Considerações Finais

A participação no programa Residência Pedagógica possibilitou a expansão da experiência enquanto professor, a compreensão que a docência é composta por diversos fatores além da sala de aula como espaço formal de ensino. Diante das dificuldades encontradas no processo de ser professor em uma pandemia, questões sociais e dificuldades de acesso foram encontradas. Cada dis-

cente possui experiências de vida, uma história diferente do seu colega, saberes diferentes, percepções de mundo próprias e relevantes, condições de vida e vulnerabilidades diversas, sendo o dever do residente abranger o maior número de fatores possíveis no momento de preparação do seu plano de aula.

Para a realização das aulas, foram pensadas atividades que, utilizando-se sempre do diálogo, englobassem saberes de diversas áreas do conhecimento, como interpretação de texto, possibilidade exposição da sua visão de mundo, história, relação direta da ciência com a tecnologia e o mundo do trabalho, não estagnado apenas em bases físico-matemáticas. Para alcançar isso, foi necessária muita pesquisa e criatividade por parte do aluno residente, pois, encontrar materiais diferentes e que não foquem na matematização do ensino dos conteúdos trabalhados, mostrou-se uma tarefa árdua. Buscou-se então criatividade para reinventar e adaptar atividades disponíveis, e também criar materiais, o que proporcionou ao futuro professor uma experiência inovadora e gratificante, um contato com a real docência.

Por fim, avalia-se que todos os objetivos desta etapa foram alcançados com sucesso, considerando-se a participação dos alunos durante as aulas, o diálogo com os colegas nos encontros de formação continuada e a sensação de cumplicidade, respeito e igualdade como fatores essenciais para o êxito das metodologias utilizadas.

Referências

AUSUBEL, David Paul. **Aquisição e Retenção de Conhecimentos:** Uma Perspectiva Cognitiva. Lisboa: Plátano, 2002.

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

CARDOSO, Cristiane Alves; FERREIRA, Valdivania Alves; BARBOSA, Fabiana Carla Gomes. (Des)igualdade de acesso à educação em tempos de pandemia: uma análise do acesso às tecnologias e das alternativas de ensino remoto. **Revista Com Censo:** Estudos Educacionais do Distrito Federal, [S.l.], v. 7, n. 3, p. 38-46, ago. 2020. ISSN 2359-2494. Disponível em: <http://www.periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/929>. Acesso em: 22 mar. 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** Saberes Necessários à Prática Educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** São Paulo: Cortez, 1994.

MOREIRA, Marco Antônio. **Aprendizagem Significativa:** a teoria e textos complementares. São Paulo: Livraria da Física, 2011.

MOREIRA, Marco Antônio. O QUE É AFINAL APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA?. **Qurriculum**, La Laguna, Espanha, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência**; São Paulo: Cortez, 2012.

ROMÃO, José Eustáquio. **Avaliação Dialógica**: desafios e perspectivas; São Paulo: Cortez, 2011.

SANTOS, Saulo Cézar Seiffert; TÉRAN, Augusto Fachín. Aprendizagem Significativa, Modelos Mentais e Analogias no contexto construtivista: Uma aproximação possível para a educação em ciências. **Educação em Ciências na Amazônia:** Múltiplos Olhares, [*s. l.*], p. 203-221, 2011.

VASQUES, Victor. Estudo Afirma Que Ensino Remoto Não É Alternativa Para 54% Dos Brasileiros. **Inova Social**, 29 out. 2020. Disponível em: <https://inovasocial.com.br/solucoes-de-impacto/estudo-ensino-remoto-brasileiros/>. Acesso em: 22 mar. 2021.

CAPÍTULO 9

O TRABALHO COLABORATIVO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DURANTE A PANDEMIA[1]

Cristiane Bittencourt Reginaldo

Maria Jade Pohl Sanches

Victor Cezar Kraetzig

Tania Micheline Miorando

Resumo: Aqui discutimos a importância do trabalho colaborativo durante o processo de Formação de Professores, transcorrido especialmente na Pandemia de Covid-19. A partir dos encontros do projeto de pesquisa, passamos a compreender a importância da colaboração entre colegas no grupo, contando com o diálogo e o companheirismo. Os encontros foram via *Google Meet*, e, para além de encontros oficiais, contamos com escritas compartilhadas em outras plataformas disponíveis. Nesses momentos, interagimos entre nós, tanto na escrita de trabalhos para eventos, leituras de textos, quanto para o apoio pessoal. Foram realizados mais encontros do que o planejado, dado o contexto pandêmico e seus desafios. E, para manter o diálogo que não tratasse somente do que estava previsto pelo projeto, como estudos metodológicos e teóricos, também abordamos assuntos que falavam sobre nossas condições emocionais. Nos resultados, percebemos que o apoio emocional entre colegas e professores gerou a qualificação dos trabalhos, a superação de dificuldades e a cumplicidade para a sua execução. No que diz respeito à Formação de Professores, no curso de Educação

1 Trabalho apoiado pelo programa PIBIC-AF/CNPq e Fipe/UFSM.

Especial, esse exercício para o trabalho colaborativo contribuiu para a formação profissional, visto que há essa necessidade na atuação como professor da área, estabelecendo a colaboratividade como prática profissional. Além dessa colaboração na formação, é primordial o exercício entre educadores e educandos, visando a um vínculo, desde conhecer-se entre si até conhecer o contexto entre os envolvidos, fortalecendo o apoio para o ensino e para a aprendizagem.

Palavras-chave: Formação Inicial de Professores; Ensino Colaborativo; Educação de Surdos. Língua Brasileira de Sinais; Pandemia de Covid-19.

A formação de professores: durante uma pandemia?

Passamos por um tempo de formação que foi muito diferente do que já tínhamos planejado. Enquanto sonhávamos com um curso de licenciatura, nosso imaginário percorria pelos filmes que mostram muitos colegas estudando juntos, fazendo festas, compartilhando materiais, indo na casa um do outro para estudar para as avaliações e fazer trabalhos juntos! Ficamos pensando em aprender a dar aulas para um grupo de crianças ou adolescentes ou adultos, que estão todos na mesma sala de aula! Lembramos nosso tempo de escola! Mas agora estava tudo diferente!

Em algum momento de nossos exercícios de ficção, talvez chegamos a pensar que em outro tempo, muito distante, todos estariam apenas em casa, estudando e conversando sem poderem estar próximos. Pensamos em salas de aula com lousas digitais e muita tecnologia viabilizando nossos aprendizados. Mas em todos esses momentos, em sonhos, visualizamos um mundo bonito como nos é mostrado em filmes. E nem lembramos que estes são produtos em embalagens bonitas que nos são vendidos. Preferimos não pensar que não seria tão fácil e ao nosso alcance ou diferente desse imaginário já colorido e pronto, usual.

A escola e os cursos de formação imaginaram condições favoráveis para experimentar a tecnologia e todos poderiam seguir as recomendações sem obstáculos que limitassem o aprender. Essa é a pauta na qual começamos as nossas discussões. Essa é a pauta na qual começamos as nossas discussões? Será que preferimos o caminho mais curto? Lembramos que poderíamos estar tão distantes e atônitos como foi neste período que atravessamos? Foi muito diferente o que imaginávamos e o que vivemos!

Não pensamos que estaríamos em uma situação tão adversa como foi a deste período, iniciado em 2019 em alguns países e aqui, no Brasil, em 2020. A pandemia do Sars-Cov-2, vírus agente da Covid-19, tomou-nos tão rapidamente que somente a partir do trabalho colaborativo poderíamos nos tornar mais fortes e passar este tempo com um pouco mais de segurança e saúde. Nossas amizades precisaram atravessar as telas do computador e do *smartphone* para encontrarmos a confiança para seguir adiante.

Este trabalho visa relatar a importância do trabalho colaborativo durante o processo de Formação de Professores, no curso de Educação Especial, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Trazemos a experiência das vivências no projeto de pesquisa "Formação Inicial de Professores no ensino da Língua Portuguesa: escrita em movimentos com a Língua Brasileira de Sinais", a partir dos encontros em que passamos a compreender a importância da colaboração entre colegas no grupo, contando com o diálogo e o companheirismo.

A língua de sinais ajudou a pensar?

Como estava sendo para os Surdos[2] a comunicação através das máscaras? Mas em casa não precisava de máscaras. Precisava de uma boa conexão de internet para não travar os movimentos. Todos os Surdos têm boas conexões de

2 Neste trabalho, quando for escrito Surdo ou Surdos em inicial maiúscula, refere-se à Comunidade Surda e não apenas a uma pessoa surda.

internet? E precisava de intérpretes de Língua de Sinais. Onde estão e quantos são os intérpretes de Língua Brasileira de Sinais (Libras) disponíveis para as situações sociais, além das educacionais e escolares? Os espaços de Saúde têm intérpretes para os Surdos? Estas questões tomavam nosso tempo em pensar além de nossa própria situação.

Esse foi um tempo de buscas incessantes por informações, algumas muito novas, frutos de pesquisas, quase em tempo real, que aconteciam e passavam a ser divulgadas. Observamos poucos momentos de informes sobre tudo o que estudávamos estar sendo interpretado em Libras. Esta era uma realidade em algumas escolas, em algumas aulas, para alguns surdos. Mas eles poderiam ler. Os Surdos teriam que ler tudo? Muitas informações ainda passavam pelas discussões para nos ajudarem a compreender o momento e não estavam acompanhadas de uma tradução para a Língua de Sinais.

Nós estamos em formação para trabalhar com estudantes surdos. Cada uma dessas situações nos levava mais e mais a tentar compreender a amplitude desse contexto, deixando muitas questões em aberto para os nossos estudos. Destacamos que, mais que antes, o que acontecia na vida da sociedade e da família estava dentro de nossas aulas porque tudo se misturava - e compreendemos melhor o que tanto já nos tinham dito. Isto levou-nos a pensar que o contexto de nossos planejamentos na docência precisam estar permeados da vida dos estudantes que estarão conosco. As palavras de Freire (1998, p. 3-34) passaram a fazer muito mais sentido:

> Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? Por que não estabelecer uma necessária "intimidade" entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? Por que não discutir as implicações políticas e ideológicas de um tal descaso dos dominantes pelas áreas pobres da cidade? A ética de classe embutida neste descaso? Porque, dirá um

> educador reacionariamente pragmático, a escola não tem nada que ver com isso. A escola não é partido. Ela tem que ensinar os conteúdos, transferi-los aos alunos. Aprendidos, estes operam por si mesmos.

Defendemos, assim como Freire, que as discussões vêm das palavras que os acontecimentos trazem e chegam até nós. E por todas as notícias vinham chamadas sobre a pandemia. Junto do tempo em desenvolver esta pesquisa, as questões para a produção de informações e divulgação dos cuidados sanitários, levamos para a criação de uma cartilha distribuída gratuitamente e acessível: Covid-19: no foco da acessibilidade para surdos (MIORANDO; REGINALDO; KRAETZIG, 2021), disponível no Manancial do Centro de Educação, da UFSM (https://repositorio.ufsm.br/handle/1/20421), elaborada durante o Estágio Supervisionado para a Educação de Surdos.

A vida nos tocava em estudos e práticas que iam compondo nossa formação para a docência. Este período pandêmico estava nos levando a pensar na importância do trabalho com os estudantes, mas antes, vivenciávamos a condição colaborativa que passamos a compreender pelos sentidos que se compunham um a um em nossos encontros. Entendemos por trabalho colaborativo a aproximação que temos junto ao outro na soma de esforços para uma produção que pode se tornar coletiva. E isto reforçamos acreditar que podemos, na Educação, como dizem as palavras de Freire, e leva a nos reconhecermos:

> Ninguém sabe tudo, assim como ninguém ignora tudo. O saber começa com a consciência do que se sabe (enquanto alguém atua). É sabendo que se sabe pouco que uma pessoa se prepara para saber mais. Se tivéssemos um saber absoluto, já poderíamos continuar sabendo, pois que este seria um saber que não estaria sendo. Quem tudo soubesse já não poderia saber, pois não indagaria. O homem, como um ser histórico, inserido num permanente movimento de procura, faz e refaz constantemente o seu saber (FREIRE, 1983, p. 47).

No processo formativo em que nos encontramos, percebemos dia a dia que juntar os milhares de informações que são direcionadas a nós, não se com-

preende automaticamente, transformando-se em conhecimento. Precisamos estudá-las, conversar para questioná-las, suspeitar de suas certezas em afirmações prontas. E aceitar que seguiremos questionando-as para dar sentido às práticas que a docência instiga: quando ouvimos nossas falas pelo eco dos dizeres que compomos enquanto estudamos.

Está para a formação docente "o posicionamento ético, político e estético de se fazer docência", adensando encontros (LEME; SILVA; CARMO, 2021, p. 97), o que só é possível na compreensão de como se constrói o trabalho colaborativo. A docência que acreditamos se fortalece neste coletivo laborioso, que se fortalece desde a formação inicial. O mosaico de vida das equipes profissionais está para ser vislumbrado e reconfigurado nas falas de um diálogo cheio de respeito pela existência que nos compõe e na sugestão de práticas que ousam a autoria de seu pensamento.

Desse modo, atinando que a busca pelo conhecimento se dá de forma constante e infindável, baseados nas concepções freiriana, passamos a compreender tal prática como social e que, portanto, suscita a construção coletiva. Mas quais conhecimentos? Qual prática? Onde os surdos estavam inseridos nesse contexto? Que sentido fazia o que estudávamos e o que vivíamos? E o diálogo que acontecia em nossos encontros - que se estendia em leituras e escritas - abria uma possibilidade de se sentir na construção de uma professoralidade (PEREIRA, 2013) desabrochando cheia de sentido!

Essa procura pelo conhecimento se fez a partir dos encontros em que, muitas vezes, era expressada com base em relatos, discussões e questionamentos a respeito de como os surdos estavam vivendo e sobrevivendo nesse cenário pandêmico. Com isso, o diálogo se fez presente, como principal meio de interação e consequentemente de estudo. Nossas histórias de vida em narrativas (JOSSO, 2004) pela formação na docência eram ressignificadas e nossos

fazeres docentes se compunham em saberes (TARDIF, 2012) que passavam a nos fazer professores. Nos vimos pensando em Língua Portuguesa, Língua Brasileira de Sinais, em sons e imagens, silêncios, escritas e diálogos que se mostravam colaborativos.

Encontros virtuais para estudar? sempre?

Os momentos de estudo que apresentamos neste trabalho têm um caráter qualitativo e trazem por materialidade as memórias dos nossos encontros. A postura de compreensão sobre o que vivemos e experimentamos como formação profissional foi mais bem compreendida quando repercutia em narrativas (JOSSO, 2004) que nos deixavam enxergar o que falávamos e pensávamos, questionando, sugerindo, ratificando, dialogando.

Foram realizados mais encontros do que o planejado, dado o contexto pandêmico e seus desafios. Mas, a fim de manter um diálogo que não tratasse somente do que estava previsto pelo projeto, nossos estudos metodológicos e teóricos avançaram em muitos assuntos, chegando a nos sensibilizar com as condições emocionais de outros colegas que também passavam por momentos difíceis de suas vidas.

Quanto mais nos questionávamos sobre como continuar, mais motivos tínhamos para procurar formas de seguirmos nos encontrando e conversando para darmos força às ideias de como atravessar esse momento. O diálogo foi se mostrando possível e importante. Os encontros foram via *Google Meet,* mesmo sabendo que poderíamos incorrer no risco da insegurança dos dados que estavam sendo lançados para algum lugar desconhecido, que poderiam ser capturados e usados sem nosso consentimento.

Sabíamos também que, por estarmos utilizando uma plataforma não construída por nós, poderíamos estar proporcionando ajustes de melhoria na

sua utilização, sem que isto nos fosse consultado ou declarado. Não duvidamos que, em algum momento, poderá não ser mais liberado para o nosso uso como estava sendo nos primeiros momentos. Isto ainda nos assusta, nos incomoda e mostra nossa fragilidade em não termos tantas plataformas de tecnologias livres e pensadas a partir de nossas pesquisas. Nos tornamos reféns. Precisamos conversar mais sobre isso também na formação.

Além de encontros oficiais, iniciados em nossas conversas no *Google Meet,* contamos com escritas compartilhadas em outro produto disponibilizado em plataforma para a edição de registros e que estavam disponíveis nesse momento, como o *Google Drive*. Ali, os trabalhos eram iniciados e sequenciados até a sua finalização e apresentação. Utilizamos a possibilidade de edição de *slides*, que mostravam a muitas mãos o quanto pensar e escrever juntos é possível.

Nestas plataformas, interagíamos entre nós, tanto na escrita de trabalhos para eventos, leituras de textos, quanto para o apoio pessoal. Contrapondo um imaginário de roda de conversa onde todos estão sentados lado a lado, nos embasamos na concepção de diálogo, e mesmo longe fisicamente, a presencialidade defendida por Freire (1987; 1998; 2001) se dava no trabalho colaborativo da dialogicidade, como uma opção possível para este momento de nossa formação (LEME; SILVA; CARMO, 2021).

Se nos reconhecemos em caminhada que se faz colaborativamente, como seres inconclusos (FREIRE, 1998; 2001), o princípio do trabalho coletivo, que Freire trouxe para o debate (GADOTTI, 2013), foi nos mostrando que, juntando forças, encontraríamos palavras e ideias para transpor momentos difíceis e diversos em nossas vidas. A colaboratividade se explicava pela condição dialógica que estávamos prestes a assumir e aceitar como elemento fundador de nosso trabalho docente.

> O eu dialógico, pelo contrário, sabe que é exatamente o tu que o constitui. Sabe também que, constituído por um tu – um não eu -, esse tu que o constitui, por sua vez, como eu, ao ter no seu eu um tu. Desta forma, o eu e o tu passam a ser, na dialética destas relações constitutivas dois tu, que se fazem dois eu". O diálogo, que é sempre comunicação, funda a colaboração (FREIRE, 1987, p.96).

Professores em formação, cada vez mais comprometidos com a Educação e os compromissos que a responsabilidade assumida leva a ter, estávamos adotando atitudes colaborativas no campo profissional. Entendemos que ampliar equipes em seus múltiplos saberes, pela composição de sua participação colaborativa, suporta condições que a própria profissão ainda não assegura em direitos trabalhistas.

As estratégias que neste momento experimentamos, viabilizadas pelos encontros virtuais em ensino e aprendizagem remotas, também nos alertou para um trabalho "ressignificando suas práticas e lançando mão de múltiplas estratégias de ensino, para que o currículo se torne um plano comum revestido de processualidade, experiência, sentidos e significados fundindo o educando e o mundo" (LEME; SILVA; CARMO, 2021, p. 102).

E por que trabalhar junto neste momento se a avaliação seria individual? Agora essa pergunta se fazia cada vez menos importante e cada vez mais sem sentido. Acreditamos que todo o trabalho coletivo nos ensina a ser colaborativos, mesmo quando algumas situações sobressaem-se pela avaliação feita. A individualidade se compõe nas partes que somamos ao grupo. O isolamento ou o individualismo nem mesmo na pandemia se sustentou: buscamos a construção pela rede virtual que nos aproximou.

Procuramos compreender como seria possível "ser mais" em "situações-limite", mesmo em uma situação tão complexa historicamente como este tempo pandêmico. Foi em uma situação tão diferente para nós que, configurando-se

um limite, transportou-nos à ação: "está implícito o inédito viável como algo definido, a cuja concretização se dirigirá sua ação" (FREIRE, 1987, p. 94). Mobilizando-nos em um trabalho colaborativo, significamos uma parte importante de nossa formação para a docência.

Ao final, como foi passar esse tempo de pandemia em formação?

Como resultados, hoje podemos dizer que o apoio emocional que emergiu de nossos encontros, entre colegas e professores, gerou a qualificação de trabalhos, a superação de algumas dificuldades e a cumplicidade para a sua execução. Já sabíamos, mas agora compreendemos a diferença que faz assumirmos uma postura aberta para o trabalho que visa à colaboratividade na formação docente.

No que diz respeito à Formação de Professores, no curso de Educação Especial, no nosso caso como participantes do projeto, esse exercício para o trabalho colaborativo passou a contar como uma grande contribuição para a formação profissional. É sabido que há essa necessidade na atuação como professor desta área, mas não só, também do Pedagogo, do Fonoaudiólogo, e todos que compõem a rede de apoio para o educando e sua família, passando pela escola.

Mesmo que poucos profissionais ainda estejam voltados para o exercício colaborativo de seu trabalho, também percebemos a necessidade em nossa função docente de abrir espaços para modificar posturas de isolamento ou individualismo. A aprendizagem coletiva e colaborativa reforça sua comemoração nas conquistas alcançadas!

Além dessa colaboração entre professores, é primordial o exercício entre educadores e educandos, procurando fortalecer um vínculo, desde conhecer-se

entre si até o contexto que construímos e modificamos. Potencializar habilidades e minimizar dificuldades é imprescindível para alcançar o apoio no ensino e na aprendizagem de todos os envolvidos nestes processos que levam a conhecer a vida e a significá-la. A importância do diálogo, aprendida e evidenciada, evita guerras e por ele lutamos!

Referências

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação?** 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 7 ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 17 ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia dos sonhos possíveis.** São Paulo: Editora UNESP, 2001.

GADOTTI, Moacir. O Trabalho Coletivo como Princípio Pedagógico; Paulo Freire e a Educação Superior. **Revista Lusófona de Educação** [*online*]. 2013, Vol. 24, p. 153-162. Disponível em: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34929705012. Acesso em 22 de fevereiro de 2022.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e Formação**. São Paulo: Ed. Cortez, 2004.

LEME, E. S., SILVA, J. L. da, & CARMO, D. R. . (2021). Ensinar exige colaboração: uma interface entre Paulo Freire e a educação inclusiva na perspectiva do ensino colaborativo. **Olhares**: Revista Do Departamento De Educação Da Unifesp, 9(3). https://doi.org/10.34024/olhares.2021.v9.12351

MIORANDO, Tania M.; REGINALDO, Cristiane B.; KRAETZIG, Victor C. **Covid-19**: no foco da acessibilidade para surdos. Tradução: Helenne Schroeder Sanderson. Desenhos: Paladino. Santa Maria, RS : UFSM, CE, Curso de Educação Especial Licenciatura, 2021. Disponível em https://repositorio.ufsm.br/handle/1/20421. Acesso em 20 de maio de 2021.

PEREIRA, Marcos Villela. **Estética da Professoralidade**: Um estudo crítico sobre a formação do professor. Santa Maria: Editora UFSM, 2013.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

CAPÍTULO 10

POSSIBILIDADES DE (RE)INVENÇÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM TEMPOS DE PANDEMIA: MOVIMENTOS COLABORATIVOS-DIALÓGICOS ENTRE FORMAÇÃO CONTINUADA E INICIAL

Valmer dos S. Nascimento
Vanessa Lopes Garcia
Dóris Waleska Gubert
Giovanna Lemos Lopes
Priscila Arruda Barbosa
Taciana Camera Segat

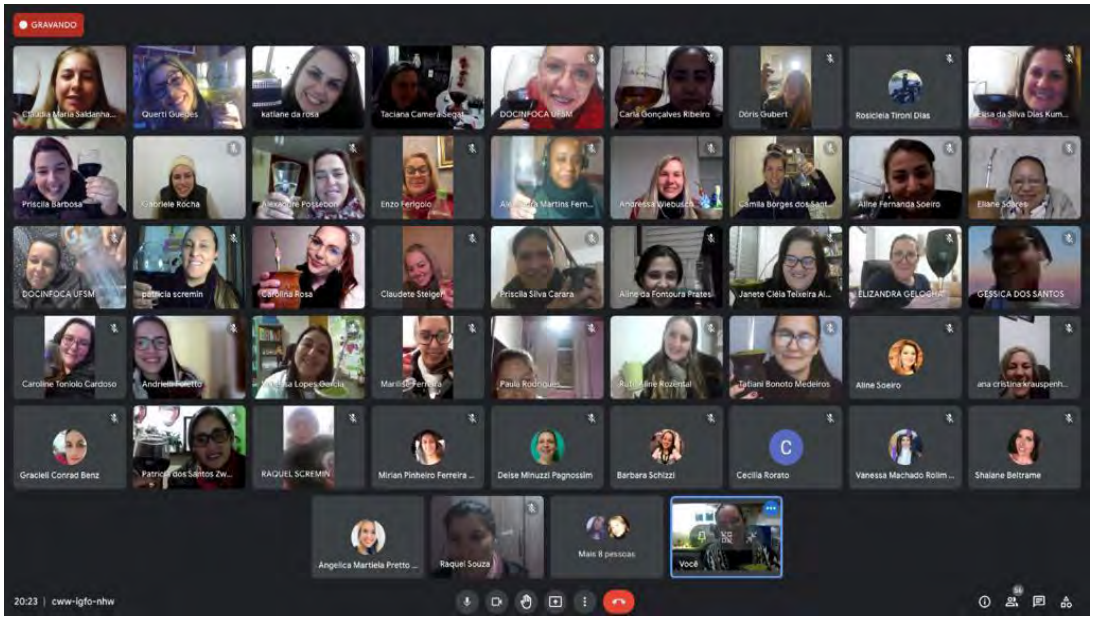
Resumo: O projeto intitulado "MOVIMENTOS COLABORATIVOS-DIALÓGICOS NAS PRÁTICAS DE ENSINO E ESTÁGIO SUPERVISIONADO NOS CURSOS DE PEDAGOGIA UFSM/CE: encontros entre formação continuada e inicial em tempo de pandemia" teve por objetivo potencializar a criação de Redes Dialógico-Colaborativas (RDC) entre escolas públicas de Educação Básica, tendo seu foco principal nas escolas de Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental, juntamente com a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), a partir da inserção de acadêmicos(as) dos Cursos de Pedagogia, em fase de estágio supervisionados, os quais vivenciaram experiências docentes ligadas às práticas educativas cotidianas com crianças em tempos de pandemia. O projeto contou com apoio de fomento do Programa de Licenciaturas (Prolicen), que promove a valorização de Licenciaturas

e potencializa a articulação/interação da Universidade com a rede pública de ensino. Neste sentido, as atividades formativas foram pensadas considerando os desafios do trabalho remoto em tempos pandêmicos. Integram a RDC: professores e gestores de quatro escolas municipais de Educação Básica do Município de Santa Maria; acadêmicos e professores dos Cursos de Pedagogia, de Educação Especial, de Licenciatura em Teatro; e integrantes do Grupo de Pesquisa DOCINFOCA. O projeto foi desenvolvido em paralelo à realização remota dos estágios curriculares supervisionados, totalizando quinze encontros formativos. Para fundamentação teórica nos ancoramos em alguns autores: Paulo Freire e Edgar Morin. Por fim, destacamos que os encontros permitiram o fortalecimento nas relações entre Escola e Universidade e a potência metodológica inovadora nos processos de formação de professores e acadêmicos durante o período de pandemia.

Palavras-chave: Pandemia; Rede Dialógico-Colaborativa; Formação Inicial e Continuada; Estágio Supervisionado.

Uma embarcação rumo a novos conhecimentos: professores e acadêmicos compartilhando saberes em busca de inovações nas práticas pedagógicas em tempos de pandemia

Figura 1 – Foto do 1º encontro



Fonte: Arquivo Docinfoca.

O Projeto "MOVIMENTOS COLABORATIVOS-DIALÓGICOS NAS PRÁTICAS DE ENSINO E ESTÁGIO SUPERVISIONADO NOS CURSOS DE PEDAGOGIA UFSM/CE: encontros entre formação continuada e inicial em tempo de pandemia" foi pensado a partir de circunstâncias muito particulares, uma vez que se iniciou o ano de 2020 e permanecemos por dois semestres sem a presencialidade dos encontros dos sujeitos, fazendo com que nos desafiássemos a pensar novas possibilidades de estudo e práticas nas disciplinas: Estágio Supervisionado Educação Infantil e Práticas de Ensino na Educação Básica: inserção e monitoria – Educação Infantil.

Em meio ao infeliz contexto pandêmico, iniciamos 2021 em situação ainda mais severa de afastamento social, exigindo que "novas/outras" formas metodológicas de planejar os estágios curriculares supervisionados com as crianças, em colaboração com as professoras da rede pública, fossem propostos. É certo que os processos de estágios não ocorreram como de costume, pois surgiram novos desafios e com eles houve a necessidade de repensarmos as práticas pedagógicas.

Nessa perspectiva, as professoras integrantes do Grupo de Pesquisa Docência, Infância e Formação (DOCINFOCA) e trabalhadoras da rede municipal de quatro escolas do Município de Santa Maria, propuseram uma prática que pudesse abarcar, além dos estagiários dos Cursos de Pedagogia, o coletivo docente de suas escolas. As quatro escolas participantes foram: EMEF Nocchi Zimmermann, EMEF João da Maia Bragam, CEI Casa da Criança e Escola Municipal de Educação Infantil Núcleo Infantil – CAIC. Neste movimento iniciamos uma grande navegação colaborativa, possibilitando pensar/criar OUTRAS FORMAS DE FAZER as práticas pedagógicas com as crianças. Formas tão comprometidas, rigorosas e qualificadas quanto as que fazíamos em tempos de presencialidade.

Eis que surgem dois grandes desafios, o primeiro deles: Como pensar a docência com crianças sem a materialidade da presença? Confessamos que não foi nada fácil pensar em infância sem a presencialidade das crianças, pois acreditávamos que os laços afetivos e de confiança eram construídos somente pelo contato diário e de forma presencial com as diferentes infâncias que habitam as escolas. Sequer imaginávamos que especialmente a Educação Infantil teria aulas remotas no formato EaD. Desta forma, tivemos que (re)inventar um novo cotidiano escolar e, através de diálogos colaborativos realizados durante os encontros, compreendemos a importância de um novo formato, o qual ultrapassou as paredes da escola e adentrou os lares de cada família, explorando os diferentes espaços de cada residência, envolvendo as famílias no processo de desenvolvimento integral das crianças, buscando contemplar as infâncias. A incerteza que Edgar Morin descreve em suas obras nunca esteve tão presente. "É preciso aprender a enfrentar a incerteza, já que vivemos em uma época de mudanças em que valores são ambivalentes, em que tudo é ligado" (MORIN, 2007, p. 84). Caminhamos na direção de novas incertezas.

O segundo desafio: Como formar professores para a infância afastados da presença da infância? O trabalho foi árduo, mas com o estabelecimento de uma rede de colaboração tivemos força para alcançar os objetivos propostos. Quando pensávamos no afastamento das crianças neste período pandêmico surgiam fortes inquietações, por vezes obstáculos; ainda assim os acadêmicos precisavam se atrever, se permitir e ousar na criação de estratégias. Para tanto, as professoras da rede tiveram papel fundamental nesse processo, uma vez que elas possibilitaram as mediações de forma online com as crianças de cada turma/escola. Morin afirma que "a união planetária é a exigência racional mínima de um mundo encolhido e interdependente. Tal união pede a consciência e um sentimento de pertencimento mútuo que nos una à nossa Terra" (2007,

p.75-76). Momento de aprender, dividir, comunicar, apoiar uns aos outros nas experiências, promover a união em prol de um compromisso coletivo com a educação de qualidade.

A pandemia nos colocou frente ao desafio de pensar a escola, nos retirando da sala de aula, o ambiente que sempre foi o lugar de estabelecer os vínculos principais de mediações de conhecimento. Assim iniciamos um período de aprendizagem e compartilhamento, no qual a Universidade e as escolas se uniram em busca de um único objetivo: construir colaborativamente movimentos que potencializassem o encontro da formação inicial e da formação continuada, com o propósito de construir tempos e espaços para dialogo/reflexão colaborativa visando à confabulação de uma escola das crianças que articule a construção de conhecimentos social e cientificamente referenciados, as práticas de brincadeiras, experimentações, interações, bem-querer, colaboração. Abrangeu-se assim o objetivo do projeto, que era o de formar e potencializar a criação de redes dialógico-colaborativas entre escolas públicas de Educação Básica do município de Santa Maria/RS e a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), a partir da inserção de estudantes do Curso de Pedagogia, em fase de estágios supervisionados, em experiências docentes ligadas às práticas educativas cotidianas com crianças em tempos de pandemia.

Diante de tantas incertezas e possibilidades traçamos, no projeto, alguns objetivos:

> 1) Possibilitar que os estudantes do Curso de Pedagogia compreendam os processos de transitar pelo universo das práticas pedagógicas, a partir dos estágios curriculares supervisionados, colaborando na criação de estratégias metodológicas para implementação das práticas inovadoras com as crianças. 2) Oferecer espaços para que os estudantes em estágio curricular supervisionado possam compartilhar o exercício da docência em todas as suas faces e circunstâncias com professoras atuantes. 3) Viabilizar articulações entre teoria e prática nos contextos dos cursos de formação de professores, através da criação de espaços de estudo compartilhados entre pro-

> fessoras da Educação Básica e estudantes e professores da Universidade. 4) Oportunizar a familiaridade da convivência dos acadêmicos do Curso de Pedagogia com o cotidiano da função docente, em condições concretas e possíveis de reflexão. 5) Viabilizar momentos sistemáticos de discussão e estudo de referencial teórico, em colaboração com as professoras da rede de Educação Básica, buscando, em colaboração, criar novos modos de fazer docente, o que nos exige esse tempo de afastamento. 6) Organização e publicação de materiais produzidos ao longo da pesquisa.

Ao pensarmos na metodologia do projeto, não deixamos de refletir sobre o viver com o outro, interagir, construir processos em comum. O trabalho de pesquisa:

> É ao mesmo tempo uma arte e uma disciplina científica, que consiste, em primeiro lugar, em saber ver. É em seguida uma disciplina que exige saber estar com, com os outros e consigo mesmo, quando você se encontra perante outras pessoas. Arte de ver, arte de ser, arte de escrever. (WINKIN, 1998, p. 132).

No contexto desta pesquisa, compreendemos os processos sociais como instigadores de investigação, de prazer e de formação docente, porque, ao mesmo tempo em que estamos estudando o objeto proposto, também estamos aprendendo as artes do viver, conviver e inventar para sobreviver.

É no processo de estranhamento que os problemas a serem pesquisados são formulados, o que certamente depende em grande parte da sensibilidade do pesquisador. Fonseca (1998) denomina “sensibilidade etnográfica” a este processo de estranhar-se com uma prática, uma situação ou uma conversa, mesmo quando não estejam relacionados ao foco da pesquisa. A autora afirma ainda que é neste processo que se criam as condições para a construção do objeto de análise e das hipóteses para que essas práticas e atitudes sejam investigadas. Em sentido análogo, o trabalho do pesquisador implica “olhar, ouvir e escrever”, tendo presente que estas ações nunca serão neutras, pois estarão imersas na subjetividade do pesquisador e na bagagem teórica. (SILVA, BARBOSA E KRAMER, 2005)

Propusemos que este projeto de ensino fosse desenvolvido enquanto estivéssemos em afastamento social total ou parcial. Elaboramos novas estratégias de ação e etapas para pesquisa de acordo com as características e demandas dos estudantes das turmas envolvidas. Na medida do possível e do desejo de cada um, mantivemos os sujeitos que não estavam mais matriculados em nossas disciplinas ligados às ações do projeto.

O movimento das ondas: (re)inventando a formação inicial e continuada

Partindo da não presencialidade, foram necessários outros movimentos, com cada participante comprometido com a realização de movimentos colaborativos em suas casas. Os encontros do projeto foram realizados através do *Google Meet*, com duração mínima de duas horas, sendo o primeiro encontro realizado no dia 13 de abril de 2021. A principal plataforma utilizada durante estes encontros foi o *Moodle* da UFSM. Cada participante do projeto, mesmo que sem vínculo com a Universidade, a partir do cadastro do projeto no Gabinete de Projetos do Centro de Educação, recebeu um *login* e senha. Assim, tornou-se possível que a cada semana conseguíssemos registrar, postar, salvar e compartilhar as experiências, as ideias, os documentos e as aventuras dos estudantes e das professoras participantes.

A organização dos encontros e, também, da plataforma, deu-se a partir de eixos temáticos e dos Grupos de Apoio por Nível[1], totalizando 15 encontros, realizados de maneira síncrona. Nos primeiros encontros houve o compartilhamento das práticas de cada escola e também a apresentação do currículo emergencial. O currículo emergencial de cada escola fora pensado a partir das

1 Os Grupos de Apoio por nível foram pensados de modo a reagrupar os participantes do projeto, pensados enquanto estratégia para que as escolas não ficassem apenas em seus núcleos. Assim foram criados os grupos de compartilhamento por nível, que foram: Berçário 1 e 2, Maternal, Pré A e B, e o grupo da gestão.

cartas de intenções destas, realizando as adaptações necessárias para que fosse possível continuar as suas práticas de maneira segura, ressaltando a importância da escola no período pandêmico.

Após cinco encontros, as escolas e estudantes se dividiram em Grupos de Apoio por Nível: estagiários e professores do berçário, maternal 1, maternal 2, e assim por diante, bem como a gestão, que também se reuniu em um grupo. Cada grupo ficou responsável por dinamizar entre si e depois compartilhar com o grande grupo um dos eixos temáticos a seguir.

Figura 2 – Eixos temáticos dos encontros

Fonte: Imagem Moodle/UFSM.

A importância de um trabalho desta amplitude, foi de reunir quatro potentes escolas do município de Santa Maria e professoras que há tempos se encontravam afastadas da Universidade. Dessa forma, foi possível restabelecer o vínculo entre Universidade e escola, aproximando-as, contribuindo para uma formação de movimentos dialógicos e reflexivos para o coletivo de professoras e gestão, criando condições efetivas para a transformação das práticas nas escolas.

Neste cenário atípico, também colaboramos no fortalecimento dos vínculos entre família e a escola, promovendo experiências de aprendizagens junto às famílias com orientação dos professores. Deparamo-nos com um novo cenário educacional, em que precisamos pensar em estratégias nessa importante relação com as famílias. Um dos maiores desafios encontrados, neste novo cenário, diz respeito ao acesso a esta educação: em período de ensino remoto foi preciso ter conexão via internet e possuir um *smartphone*, e, pensando na precariedade em que algumas famílias viviam/vivem, surgiu uma questão extremamente delicada. A educação, que depois de inúmeras políticas públicas e debates se tornou de mais fácil acesso a essas crianças, agora já não estava mais chegando a elas. Pensando nessas famílias, cada escola buscou diferentes estratégias, para que nenhuma criança ficasse desassistida durante o tempo de ensino remoto.

Vivendo em um tempo incontestável de rápida mudança, fez-se necessário que as escolas, por meio dos professores, desenvolvessem novas habilidades com as tecnologias e suas ferramentas. As inovações metodológicas e a realidade virtual que, por muitas vezes, foram alvo de resistências, se fizeram presentes quase que diariamente no cotidiano dos professores, das crianças e suas famílias. Porém, ao mesmo tempo, esse período se evidenciou pela clara percepção de que o papel de mediação, exercido pelos educadores, não pode ser substituído pelas tecnologias. Para Moraes (2003, p.210) “no processo de mediação pedagógica, tanto a comunicação como o conhecimento implicam processos de cocriação de significados construídos a partir de práticas, relações e identidades”. Essa compreensão é importante para que possam participar do processo de construção/reconstrução do conhecimento de uma forma mais

enriquecedora. Nesse sentido, a mediação pedagógica estaria na qualidade da interação estabelecida.

Os estagiários também se encontravam em um tempo diferente daquele imaginado quando se entra no curso de graduação. O período de estágio, normalmente, é o mais aguardado do curso e, quando fomos assolados pela pandemia, este tempo também nos foi tirado. E então, foi preciso se reinventar. Pensar estratégias e propostas pedagógicas que as crianças pudessem realizar dentro de suas casas, pensando em cada uma delas, ainda que sem conhecê-las. Tudo isso sem perder o rigor metodológico dos planejamentos. O Curso de formação aparece, para os estagiários, enquanto um espaço de aprender a se reinventar.

Durante e após os 15 encontros da formação MOVIMENTOS COLABORATIVO-DIALÓGICOS NAS PRÁTICAS DE ENSINO E NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NOS CURSOS DE PEDAGOGIA UFSM/CE: encontros entre formação continuada e inicial em tempo de pandemia, cada participante retornou para suas práticas com novas ideias, novos ares. Para que o vivido durante os 15 encontros, a fala de cada professora, estudante, equipe da gestão, as experiências, as motivações se expandissem para outras pessoas, surgiu a ideia de organizar um livro, de modo a valorizar os tempos formativos e os estudos. O convite para o livro surgiu pensando na ideia de movimento: um barquinho, no qual cada participante fora convidado a fazer parte da tripulação.

Figura 3 – Encontro na escola para convidar as professoras para a escrita do livro, barquinho de papel feito a partir de um poema.

Fonte: Arquivo Docinfoca, 2021.

Uma navegação ao infinito: impulsionando novas rotas

Enfatizamos que, durante todo esse processo, professores, acadêmicos e os demais integrantes do projeto avançaram muito nos planejamentos, foi possível perceber e repensar estratégias e metodologias. Entre os relatos do grupo, algo bem importante de se destacar é que o coletivo afirmava, por diversas vezes em nossos encontros, a importância do planejamento coletivo, superando os entendimentos de práticas individualizadas. Eram unânimes nesta afirmativa, somando o desejo de que ela permaneça após pandemia, possibilitando compartilhar atividades, experiências, para aprendermos juntos sempre buscando novas formas de ensinar, novas formas de aprender, novas ferramentas de mediar, unidos em prol de uma educação com qualidade.

A chegada da pandemia trouxe a oportunidade de aprendermos muito, de nos tornarmos uma escola diferente, profissionais diferentes, seres com olhares sensíveis e sempre atentos às demandas de cada criança. Por mais que tenhamos enfrentados um período de muitas incertezas, com muitas dúvidas, acreditamos que esse momento trouxe experiências significativas.

Quanto aos desafios, temos convicção que estamos vivenciando um período de rupturas: as mudanças estão acontecendo e continuarão. Se queremos que o mundo se torne melhor e mais humano, teremos que, antes melhorar a nós mesmos, nos tornarmos mais humanos, pois, como dizia nosso grande patrono Paulo Freire (1992): "é preciso ter esperança, mas ter esperança do verbo esperançar; porque tem gente que tem esperança do verbo esperar. E esperança do verbo esperar não é esperança, é espera. Esperançar é se levantar, esperançar é ir atrás, esperançar é construir, esperançar é não desistir."

Nós, enquanto bolsistas (PROLICEN) nos comprometemos a continuar... continuar desenvolvendo e fomentando o Instagram e o grupo de WhatsApp de professores do município com as atualizações do livro; continuar dialogando e promovendo a articulação entre Universidade e universo das escolas das crianças; continuar escrevendo e produzindo sobre os processos de formação que vivemos; continuar estudando com o Grupo de pesquisa DOCINFOCA; **continuar lutando** por tempos e espaços onde todos os professores e estudantes universitários se sintam convidados e confortáveis para juntos navegarmos por novas e antigas rotas pedagógicas.

Figura 4 – Bolsistas reunidos para organização da escrita do livro

Fonte: Arquivo Docinfoca, 2022.

Referências

FONSECA, Cláudia. **Quando cada caso não é um caso:** pesquisa etnográfica e educação. Trabalho apresentado em Anped, Caxambu, 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança:** um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro,Paz e Terra, 1992.

MORIN, Edgar. **Educar na era planetária:** o pensamento complexo como método de aprendizagem no erro e na incerteza humana. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2007.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2007.

MORAES, Maria Cândida. **Educar na biologia do amor e da solidariedade.** Petrópolis: Vozes, 2003.

SILVA, Juliana P; BARBOSA, Silvia; KRAMER, Sonia. **Questões teórico--metodológicas da pesquisa com crianças**. Perspectiva, Florianópolis, v. 23, n. 01, p. 41-64, jan./jul. 2005

WINKIN, Yves, 1953 – **A nova Comunicação:** da teoria ao trabalho de campo. Yves Winkin; organização e apresentação de Etienne Samain; [tradução Roberto Leal Ferreira]. – Campinas, SP: Papirus, 1998.

CAPÍTULO 11

A PANDEMIA DA COVID-19 E O IMPACTO NA SAÚDE MENTAL DE PROFESSORES(AS) DA EDUCAÇÃO BÁSICA NOS MUNICÍPIOS GAÚCHOS

Jairo da Luz Oliveira
Sheila Kocourek
Tainara Corin da Silveira
Thaline Rosa dos Santos

Resumo: A crise sanitária brasileira em decorrência do coronavírus atingiu os diversos setores da sociedade, inclusive na esfera da educação, que foi drasticamente afetada pela nova configuração do trabalho das aulas remotas em *home office*, o qual potencializou as demandas e reforçou a precarização do processo de trabalho já existente. Assim, o consequente estresse e desgaste físico e psicológico da atual conjuntura brasileira foi avaliado através de uma pesquisa quali/quantitativa em uma região do sul do Brasil, com professores(as) da Educação Básica Brasileira. O objetivo do estudo foi analisar os impactos da Pandemia da Covid-19 na vida dos Professores da Educação Básica do Estado do Rio Grande do Sul, situado no Brasil.

Palavras-chave: Docentes; Saúde Mental; Educação Básica; Pandemia.

Introdução

A pandemia de COVID-19 ceifou milhares de vidas, foram 621 mil pessoas no Brasil, e muitas outras foram abaladas, das mais variadas formas. No caso dos professores, abrir mão do espaço privilegiado da relação dialógica que ocorre no âmbito da escola, para uma relação virtual com os educandos, impactou-os negativamente. Estes impactos são de ordem física, mental, social, econômica e, talvez, de outras que ainda não se conseguiu dimensionar. Como delimitação do presente estudo, lançaremos luz especificamente sobre o processo de trabalho do professor, haja vista que, sem uma adequada valorização para aqueles que são os educadores, corre-se o risco do insucesso no processo educativo. Importa destacar que o estudo ocorreu em meio à pandemia da COVID-19, a qual obrigou a população a permanecer em isolamento social e, portanto, fechando as escolas no que diz respeito à rotina de encontro físico.

Neste sentido, o objetivo deste estudo foi analisar os impactos da pandemia da COVID-19 em trabalhadores de atividades essenciais, no Rio Grande do Sul, Brasil, tendo como sujeitos de pesquisa professores e professoras da rede básica de ensino.

A crise sanitária da covid-19 e o trabalho cotidiano dos professores da educação básica

O cenário da vida cotidiana dos trabalhadores no Brasil é aquele que deseja ter uma vida estável e financeiramente segura tanto no campo material como na sua vida subjetiva, exercendo sua cidadania. O trabalhador se vê forçado a buscar uma dupla jornada de trabalho para garantir o mínimo para a sua sobrevivência naquilo que se entende por uma vida com qualidade mínima. Este cenário não se torna diferente para o professor/educador.

A vida cotidiana representa o conjunto das ações do ser humano no seu dia a dia, através destes movimentos criadores e muitas vezes incorporados a sua própria rotina. Kosik (1995, p. 79) esclarece que *"Todo modo de existência humana ou de existir no mundo possui sua própria cotidianidade"*. Percebe-se, então, que a cotidianidade é a vida comum de todos, numa sociedade, em que todos convivem. Heller faz a seguinte alusão sobre o cotidiano e a participação do ser humano neste processo: A vida cotidiana é o conjunto de atividades que caracterizam a reprodução dos homens particulares, no qual, pela sua vez, acreditam na possibilidade da reprodução social (1994, p. 19). O cotidiano representa, de uma forma organizada, toda a ação consciente ou não do ser humano.

Neste sentido, a inviabilização da vida cotidiana do trabalhador por diferentes fatores e o consequente desgaste do cumprimento de seu trabalho, com carga horária em rotinas extenuantes, resultam em elevados danos à saúde, comprometendo o bem-estar físico e mental. Essa violação, à qual os profissionais da educação são submetidos, vai contra a estratégia 17.3 da PNE, que se contextualiza na inserção do cumprimento da jornada de trabalho em uma única instituição escolar, com a finalidade de pôr fim ou atenuar os males causados pela precarização do trabalho. Gasparini, Barreto e Assunção (2005, p. 195) relatam, em suas pesquisas, que "diversos estudos [...] têm mostrado que ensinar é altamente estressante".

Vários são os fatores para a degradante e progressiva preocupação com a problemática da saúde mental destes profissionais, que se tornam sujeitos sobrecarregados com as demandas profissionais e as demandas domésticas no turno de descanso. A questão de gênero também é uma questão a ser enfatizada, sendo que as demandas exercidas pelo gênero feminino corroboram para a ratificação do processo histórico do patriarcado, ilustrando a concepção da mulher como realizadora de multitarefas em um curto espaço de tempo. Isso

ocorre em especial por parte das mulheres que, geralmente, precisam conciliar as atividades domésticas e o exercício profissional [...] (SOUZA; BRASIL; NAKADAKI, 2018).

No espaço escolar, as precárias condições de trabalho e recursos, a falta de reconhecimento profissional, a escassez de tempo para preparar as aulas, a sobrecarga de tarefas, o descaso de políticas públicas em relação ao ensino e aos recursos insignificantes destinados à pesquisa e à extensão, a violência escolar e a desmotivação produzem o mal-estar e seus sintomas, os quais podem ser sentidos pelo professor e pelos próprios estudantes (REIS; FONSECA, 2018).

Para a Organização Mundial de Saúde (OMS), a definição de saúde mental refere-se a um bem-estar no qual o indivíduo desenvolve suas habilidades pessoais, consegue lidar com os estresses da vida, trabalha de forma produtiva e encontra-se apto a dar sua contribuição para sua comunidade. Tal definição contradiz a realidade imposta a esse público-alvo. O acúmulo de atividades, os problemas de saúde física e mental e uma prática profissional do professor desgastada são alguns dos reflexos do "abandono" sofrido pela categoria, o que desencadeia, nas palavras de Barbosa (2012), um expressivo número de licenças médicas, faltas diárias e, por consequência, a ruptura do envolvimento pedagógico com os alunos, também prejudicados nesse processo (SOUZA; BRASIL; NAKADAKI, 2018).

Ao realizarmos este escopo sobre a realidade dos profissionais da educação, adentramos no surgimento da crise sanitária brasileira em decorrência do coronavírus, o que potencializa as demandas já existentes em uma categoria abandonada pelo Estado duplamente, ou seja, antes da crise sanitária e na atual conjuntura pandêmica. Assim, o surgimento do vírus da Covid-19, caracterizada por ser uma doença infecciosa e de elevado risco para a saúde com seu alto

nível de contágio, reconfigurou a sociedade brasileira em fevereiro de 2020, com a publicação da Portaria n° 188, que declarou Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional pelo Ministério da Saúde.

A crise sanitária brasileira em decorrência da Pandemia atingiu os diversos setores da sociedade brasileira, inclusive na esfera da educação, que foi drasticamente afetada pela nova configuração do trabalho dos professores, através das aulas remotas em *home office*, o qual reforçou as demandas já presentes, como a extenuante precarização do processo de trabalho, agora em via remota. A dupla jornada de trabalho tornou-se tripla, pois o lugar de descanso agora também é o lugar de trabalho, na tentativa exaustiva de articular as demandas domésticas ao novo ambiente de trabalho, com a finalidade de assegurar o cumprimento do ano letivo.

Além da sobrecarga mental, segundo Espiney (2012) o professor infelizmente ainda sofre outras doenças como a LER – Lesão por Esforço Repetitivo, que consiste em uma dor nos membros superiores ou inferiores, com grande incapacidade funcional, causada pelo próprio uso dos membros em tarefas que desenvolvem movimentos locais ou posturas forçadas em excesso.

Ademais, a reinvenção do processo ensino-aprendizagem, juntamente com o processo de qualificação da utilização dos dispositivos das Tecnologias de Comunicação e Informação e o desdobramento para o acesso e viabilização de tais para as aulas, requisita uma estressante carga física e mental. Segundo Codo (1999), praticamente a metade dos educadores sofre com alguma síndrome de Burnout, uma síndrome da desistência do trabalho, e, ainda, a cada quatro educadores um sofre de exaustão emocional.

Método

No presente estudo, foi realizada uma pesquisa de cunho quanti-qualitativo e uma revisão bibliográfica com sete artigos do ano de 2020 e de 2021, período no qual a sociedade brasileira vem enfrentando a pandemia, abarcando os seguintes temas: qualidade de vida; adoecimento e medicalização de professores; processo de trabalho docente; saúde mental. O objetivo foi identificar e analisar os impactos das condições e modos de vida de professores/as da educação básica da região Sul do Brasil. O estudo de natureza quanti-qualitativa utilizou, como método de análise dos dados, estatística simples e análise de conteúdo (MINAYO, 2009). Os textos estudados se referem a outras pesquisas e estudos encontrados em plataformas virtuais, realizados no Brasil, relacionando a pandemia ao adoecimento de professores, expondo dados que complementam os encontrados na referente pesquisa, em que a vida dos professores também foi alterada significativamente, gerando consequências físicas e mentais, por consequência, demandando alternativas de enfrentamento a esses processos adoecedores.

A pesquisa de campo ocorreu em parceria com a Promotoria de Justiça Regional da Educação (PREDUC) do Rio Grande do Sul, junto a 32 municípios da região central, obtendo-se uma amostra de 233 professores(as) da educação básica, vinculados à rede pública. O questionário virtual Google Forms (2018) foi disponibilizado a todas as Coordenadorias de Educação adscritas à PREDUC, região centro, as quais repassaram aos professores. Os dados foram organizados em planilhas do Microsoft Excel, sendo extraídas análises estatísticas simples. A participação foi de livre adesão, observando-se que o critério de exclusão foi referente ao fato de o professor estar afastado há mais de 10 meses e, portanto, não vivenciando o processo de ensino em meio à pandemia. O projeto está registrado junto ao Comitê de Ética em Pesquisa sob CAEE: 31775920.0.0000.5346.

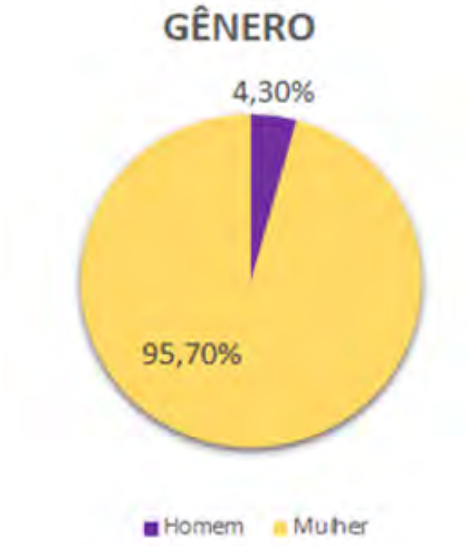
Após o consentimento da participação na pesquisa, mediante o aceite do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), o professor era convidado a responder blocos de assuntos, totalizando 81 perguntas abertas e fechadas. Eram 7 blocos com os seguintes temas com perguntas fechadas: 1- categorização pessoal; 2- caracterização profissional; 3- escala de estresse percebido; 4- caracterização do nível de estresse: percepção dentro do ambiente do trabalho devido à covid-19 (casa/domicílio/home office e/ou escola); 5- caracterização dos elementos geradores de estresse; 6- práticas adotadas com a pandemia do coronavírus (Covid-19); 7- considerações finais. Havia, também, três perguntas abertas (entrevista não estruturada), sendo elas: 1- Quais os problemas/dificuldades que você tem enfrentado na sua vida por conta da Pandemia? Cite exemplos vivenciados por você; 2- Quais as potencialidades/possibilidades criadas para melhorar a sua vida por conta da pandemia? Cite exemplos vivenciados por você; 3- Deixo aqui espaço para descrever alguma observação ou sugestão.

Caracterização do cotidiano de vida dos professores da educação básica, vinculados à rede pública de ensino

Os resultados apontados demonstram que a maioria da categoria profissional é composta pelo gênero feminino, com 95,70% (gráfico 1), na qual 50,20% são casadas/os e 21,90% solteiras/os (gráfico 2). No que se refere a crenças religiosas, 60,80% se consideram católicas (os) e 15,90% adeptas (os) ao espiritismo (gráfico 3). Já na formação acadêmica, 64,10% possuem grau de especialização e 25,60% de graduação (gráfico 4). Abaixo seguem os gráficos que demonstram os resultados encontrados.

Para Crespo (2002) o gráfico estatístico é uma forma de apresentação de dados, que tem por finalidade produzir no investigador ou no público em geral uma impressão mais rápida do fenômeno estudado; a representação gráfica do fenômeno estudado deve obedecer a requisitos que fundamentam a sua utilidade, o que é demonstrado abaixo:

Gráfico 1: Percentual de respostas sobre o gênero dos entrevistados na pesquisa aplicada.

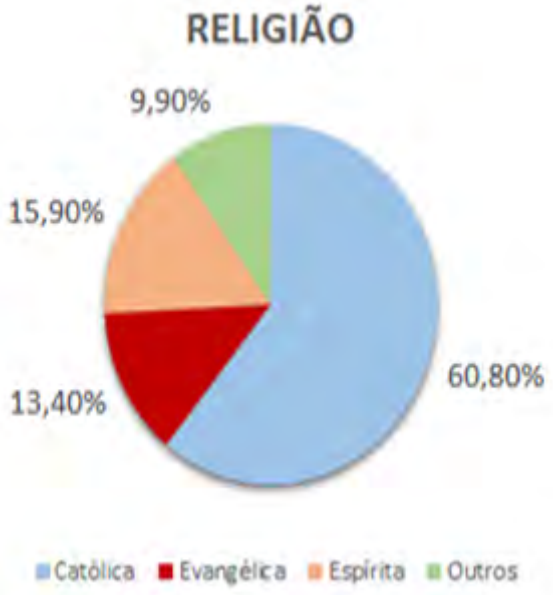


Fonte: dados primários (2020).

Gráfico 2: Percentual de respostas sobre o estado civil dos entrevistados na pesquisa.

Fonte: dados primários (2020).

Gráfico 3: Percentual de respostas sobre escolha religiosa na pesquisa aplicada.



Fonte: dados primários (2020).

Gráfico 4: Percentual de respostas sobre o nível de formação acadêmica na pesquisa aplicada.

Fonte: dados primários (2020).

Estas duas categorias foram as que mais se destacaram no estudo, evidenciando que os principais impactos gerados durante a pandemia foram aumento de peso (58%), insônia (30,2%), estresse (29,2%), exaustão mental (43,3%) e elevado grau de cansaço físico (33,5%); além também do grau de dificuldade,

em que 50,7% relataram incômodo por não possuir espaço adequado (privacidade) para a realização das aulas remotas.

A manutenção das atividades pedagógicas foi possível para 64,9% dos educadores, por meio da entrega e do recebimento presencialmente das tarefas na escola. Isso demonstra que se esteve longe de uma educação baseada em novas tecnologias. O resultado da análise da pesquisa demonstrou que as trabalhadoras da educação participantes compunham 95,7% de mulheres, com idade média de 42 anos, com 96,6% de atuação profissional na Rede Pública Municipal de Ensino, tendo tempo de atuação maior que nove anos com 52,60% dos participantes. A seguir será realizada a discussão dos dados de pesquisa sob a ótica dos autores de referência, obtidos por meio da revisão teórica.

Discussão dos dados

O trabalho, nas palavras de Antunes, possui o seguinte significado: momento fundante de realização do ser social, condição para a sua existência; é o ponto de partida para a humanização do ser social e o motor decisivo do processo de humanização do homem (1999, p. 123). Esta situação torna o mundo do capital perverso e contraditório, pois poucos usufruem de suas facilidades, muitos ficam à margem. O trabalho tem que ser visto como espaço de realização, de promoção do homem, propiciando a ele as condições favoráveis de equilíbrio físico e mental. Wünsch assim comenta em sua dissertação de mestrado:

> A relação que se estabelece entre saúde e trabalho, vincula-se à organização do trabalho e não a este, em si; efetivamente o trabalho por si só não gera doença; ao contrário, em condições adequadas pode ser fator de equilíbrio físico e mental. O processo de adoecimento do trabalhador sofre determinações que estão relacionadas ao seu modo de vida e, consequentemente, à sua vida no trabalho (2001, p. 107).

Além disso, o que se torna mais perverso é o fato de as pessoas que promovem o trabalho não se preocuparem em esclarecer, aos seus contratantes,

esta realidade quando comparadas com o trabalho realizado pelos homens, exigindo das mulheres um esforço muito grande de colocação e realização social. Com isso, as relações entre os sexos são fatores que fundamentam a desigual divisão social e sexual do trabalho, definida por relações de poder, dominação e discriminação sexual, sobretudo a partir das diferenças fomentadas entre homens e mulheres, mediante a "bicategorização biologizante de macho e fêmea" (HIRATA e KERGOAT, 2008, p. 44).

Neste sentido, o trabalho, quando assim se expressa em doença e sofrimento, deixa de se tornar um espaço de realização, passando a ser de sofrimento, mudando totalmente o seu significado. Parafraseando Wünsch, (2001, p. 106) dir-se-ia: o processo que se estabelece no binômio "saúde-doença do trabalhador" é construído de diversas formas, e seu motivo de existência está relacionado ao contexto das relações sociais, engajadas com as formas de existência da população, de modo geral. Dessa forma, Antunes afirma:

> Se na formulação marxiana o trabalho é o ponto de partida do processo de humanização do ser social, também é verdade que, tal como se objetiva na sociedade capitalista, o trabalho é degradado e aviltado. Torna-se estranhado. O que deveria se constituir na finalidade básica do ser social – a sua realização no e pelo trabalho – é pervertido e depauperado. O trabalho transformou-se em meio de subsistência (1999, p. 124).

A realidade se expressa em uma sociedade que tem como base o seu existir por meio do valor. Paralelo a isso, percebe-se a prevalência do movimento dialético visto através da riqueza e da miséria, da inclusão e exclusão, do sentimento de pertencimento e da restrição aos recursos que a sociedade possui, para o crescimento pessoal do indivíduo, e do binômio doença x trabalho.

A realidade de vida no trabalho destas educadoras, no percurso histórico, tem evidenciado gigantes desafios a serem assumidos para poderem chegar a termos de uma educação com qualidade. Hoje, frente aos desafios colocados

neste cenário de pandemia, as condições de adoecimento acresceram em muito. Como resultado, no Brasil, muitos educadores e educadoras sofrem processos de violência no mundo do trabalho, explorados em tal sistema capital-trabalho. Wünsch assim afirma:

> O trabalho perpassa a vida produtiva do trabalhador, é o processo de produção que organiza toda a vida social, não sendo possível fazer uma separação nítida entre o social, o biológico, o psíquico e o profissional, dada a forma em que estão ligados, e agem sob o seu modo de ser e viver (2001, p. 106)

Sendo assim, a classe professoral "tem sido abalada por todos os lados: baixos salários, deficiências de formação, desvalorização profissional implicando baixo status social e profissional, falta de condições de trabalho etc. '' (LIBÂNEO, 2010, p. 25), o que é potencializado pela atual crise sanitária brasileira.

Fomentado por essa problemática, autores que abordaram a mesma temática discutem, entre os períodos de 2020 e 2021, as consequências da atual realidade cotidiana dos/as professores/as. Professores que nunca antes tinham tido contato com tecnologias de comunicação ou informação, ou educação digital, ou mesmo contato com a modalidade de educação a distância, viram-se diante de câmeras, edição de vídeos, mídias diversas; além disso completamente expostos em suas casas, em que as metodologias ativas se tornam imperiosas, não havendo tempo para se preparar; sintomas como ansiedade, insônia e medo começaram a fazer parte da rotina diária, como afirmam Melo et al. (2020).

As jornadas de trabalho se estenderam e os alunos passaram a exigir muito mais atenção e acompanhamento, assim como também os pais assumiram protagonismo no processo. Ressalta-se ainda o fato de este ter sido um processo de fora para dentro, uma mudança brusca que foi forçada pelas circunstâncias pandêmicas (MELO; ARCELONI; VOLPATO, 2020).

Alvarenga et.al (2020), em um estudo, avaliaram a percepção da qualidade de vida de professores das redes públicas e privadas de ensino mediante a pandemia da COVID-19. Concluiu-se que os professores avaliados, na sua maior parcela, têm sofrido com o aspecto envolvendo a qualidade de vida. Paralela a essa questão, a pesquisa, da qual apontamos os resultados, destacou que 86,3% dos professores tiveram sua rotina totalmente modificada: dentre as dificuldades apresentadas estão a dificuldade de acesso à internet e a falta de estrutura adequada para o trabalho, entre outros.

Souza et.al (2021) elaboraram um estudo a fim de compreender a vivência de professores do ensino fundamental no enfrentamento da COVID-19, desvelando as possibilidades para promover sua própria saúde nesse contexto pandêmico. Os resultados desta pesquisa apontaram que os professores apresentaram dificuldades, tais como manuseio das tecnologias, organização das rotinas domésticas, falta de interação com os alunos, garantia momentos de descanso e de lazer, o que foi fator de geração de angústia e estresse.

Ainda, no mesmo estudo, a análise resultou em dois temas resultantes: os desafios no enfrentamento da COVID-19 e as possibilidades para promover saúde de professores em tempos de pandemia. O círculo de cultura virtual realizado com os professores durante o estudo tornou-se essencial na promoção e na prevenção da saúde; as tecnologias digitais de comunicação ampliam possibilidades de encontros e o compartilhamento de experiências, incrementando, sobremaneira, as formas de aprendizagem (SOUZA, 2021).

Estudos apontam que a saúde mental dos educadores precisa ser levada a sério, bem como precisa ser considerada como um elemento crucial na elaboração de medidas, tanto para as atuais condições de trabalho, em formato *home office*, como para os planos de ação e estratégias para o retorno das aulas

presenciais nas escolas. Isso porque sabemos que, comumente, na vigência de pandemias, a saúde biológica das pessoas e o combate ao agente patogênico são os focos principais de atenção de gestores, políticos, cientistas e profissionais da saúde, de modo que as consequências sobre a saúde mental tendem a ser negligenciadas ou desconsideradas, como asseveram os autores Pereira, Santos e Manenti (2020).

Os autores Ladeira, Prado e Insfran (2020) reiteram, nas pesquisas realizadas, o aumento não só da carga horária de trabalho após o início da pandemia, mas também um aumento significativo do percentual de professores/as que estão fazendo uso de psicofármacos. Assim sendo, consideramos que a relação entre professores e psicotrópicos, em função do desenvolvimento de doenças ocupacionais, tem se tornado um hábito naturalizado nos espaços escolares. Nesse sentido, muitos professores têm chegado às escolas sob efeito de remédios, na intenção de se livrarem de problemas como ansiedade e insônia, sendo esta uma solução imediatista e paliativa. Avaliamos, assim, que o uso de medicamentos representa um suporte para professores que desejam manter suas atividades, mesmo com todas as delícias e amarguras que ela dispõe (LADEIRA; PRADOS; INSFRAN, 2020).

Portanto, as adversidades enfrentadas no período da Pandemia da COVID-19 para a categoria docente no Brasil manifestam-se através de realidades distintas, nas quais a classe enfrenta diariamente as dificuldades impostas por demandas já existentes, que foram potencializadas neste período. Além disso, observa-se a luta incessante pelos seus direitos, pela sua autonomia e pela sua visibilidade diante da precarização vivenciada no contexto neoliberal.

Considerações Finais

Abordar tantas ramificações de uma mesma problemática elucida que a saúde, tanto mental quanto física do professor/educador, precisa ser discutida no meio acadêmico, como uma das sequelas tanto da pandemia quanto das condições de trabalho precárias que esse profissional tem sofrido ao longo dos anos. No contexto em que a educação é tratada como mercadoria, defender o ensino público é um ato de resistência: os professores, principalmente da rede pública de ensino, enfrentam diversos desafios cotidianamente, sendo que alguns deles formam grandes profissionais do futuro. Urge a valorização da categoria para educar com qualidade, visto que o mínimo que se espera são salários adequados, valorização e condições para o ato de ensinar dignamente. Com isso, a pesquisa estruturou-se em problematizar e debater tópicos ainda pertinentes que não foram solucionados, enquadrando a classe trabalhadora dos professores/as em mais um setor negligenciado por parte do Estado, sendo afetados/as diretamente na saúde, no processo de trabalho e na desmotivação laboral por consequência do processo de desvalorização.

Referências

ALVARENGA, Robson et al. Percepção da qualidade de vida de professores das redes públicas e privadas frente à pandemia do covid-19. **Revista CPAQV–Centro de Pesquisas Avançadas em Qualidade de Vida**, v. 12, n. 3, p. 2, 2020.

ANTUNES, R. Centralidade do trabalho: a polêmica entre Lukács e Habermas In: _ **Os sentidos do trabalho:** ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo Editorial, p. 135-65, 1999.

BARBOSA, A. As implicações dos baixos salários para o trabalho docente no Brasil. ***Anais 35ª Reunião da Anped***. Disponível em: https://www.anped.org.br/sites/default/files/gt05-2468_int.pdf

CODO, Wanderley; VASQUES-MENEZES, Iône. O que é burnout. **Educação:** carinho e trabalho, v. 2, p. 237-254, 1999.

CRESPO, A. A. **Estatística Fácil**. São Paulo: Saraiva, 2002. p.224

DE SOUZA, Júlia Braga Rodolfo; BRASIL, Marina Augusta de Jesus Silva; NAKADAKI, Vitória Evelin Pignatari. **Desvalorização docente no contexto brasileiro:** entre políticas e dilemas sociais. Ensaios Pedagógicos, v. 1, n. 2, p. 59-65, 2018.

DE MELO, Maria Taís; DIAS, Simone Regina; VOLPATO, Arceloni Neusa. **Impacto dos fatores relacionados à pandemia de covid 19 na qualidade de vida dos professores atuantes em SC**. Florianópolis, SC: Contexto Digital, p. 47, 2020.

ESPINEY, J. **Stress do professor**. 2012. Disponível em: <http://www.publico.pt/Educação/metade-dos-professores-portugueses-sofre-destress-ansiedade-e--exaustao-1549791?all=1>

FONSECA, S.A.S. da; REIS, C.V. dos. **A desvalorização dos professores no Brasil.** Trabalho de Conclusão de Curso. Curso de Licenciatura em Pedagogia. Faculdade Calafiori. São Sebastião do Paraíso, 2018.

GASPARINI, Sandra Maria; BARRETO, Sandhi Maria; ASSUNÇÃO, Ada Ávila. O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde. **Educação e pesquisa**, v. 31, n. 2, p. 189-199, 2005.

HELLER, Agnes. **Sociología de La Vida Cotidiana**. Barcelona, Espanha: Ediciones Península, 1994.

HIRATA, Helana; KERGOAT, Danièle. Paradigmas sociológicos e categoria de gênero. Que renovação aporta a epistemologia do trabalho? **Novos cadernos NAEA**, v. 11, n. 1, 2009.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. Dialektika Konkrétního (Trad. Tcheco). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

LADEIRA, Thalles Azevedo; DO PRADO, Paulo Afonso; INSFRAN, Fernanda. Adoecimento e medicalização de professores do noroeste fluminense antes e durante a pandemia covid-19. **Pandemia e suas interfaces no ensino**. São Carlos: Pedro & João Editores, p. 380, 2020.

LIBÂNEO, José Carlos. OLIVEIRA, João Ferreira de. TOSCHI, Mirza Seabra. **Pedagogia e Pedagogos, para quê?.** 12 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MINAYO, M. C. S. (2009**). Pesquisa Social, teoria, método e criatividade.** Capítulo 3: Trabalho de Campo: contexto de observação, interação e descoberta. Ed Vozes.

SOUZA, Jeane Barros et al. Enfrentamento da COVID-19 e as possibilidades para promover a saúde: diálogos com professores. **Revista de Enfermagem da UFSM**, v. 11, p. 12, 2021.

PEREIRA, H. P.; SANTOS, F. V.; MANENTI, M. A. Saúde Mental de Docentes em Tempos de Pandemia: os impactos das atividades remotas. **Boletim de Conjuntura** (BOCA), v. 3, n. 9, p. 26-32, 2020.

WÜNSCH, Dolores Sanches. **As Determinações e Implicações do Afastamento do Trabalho: o impacto social do adoecimento**. Porto Alegre: PUCRS, 2001.Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2001.

CAPÍTULO 12

O ENFOQUE CTS NA FORMAÇÃO DOCENTE: CONTRIBUIÇÕES DE UM PROCESSO FORMATIVO EM UMA ESCOLA PÚBLICA

Vanessa Candito
Karla Mendonça Menezes
Carolina Braz Carlan Rodrigues
Maria Rosa Chitolina Schetinger

Resumo: A Educação com enfoque na inter-relação Ciência-Tecnologia-Sociedade pressupõe formar professores na perspectiva de um ensino crítico e reflexivo para o exercício da cidadania. Esse estudo relata as contribuições de um processo formativo, orientado pela educação CTS, na formação continuada de docentes. Participaram 23 professores de diferentes áreas do conhecimento e níveis de atuação, lotados em uma escola da rede pública estadual da cidade de Santa Maria/Rio Grande do Sul. As ações buscaram contextualizar o ensino, contemplando temáticas articuladas com a realidade dos estudantes e associadas à formação cidadã. Assim, foi realizado um processo formativo orientado pela Alfabetização Científica, que considerou: a educação CTS e sua inserção na Educação Básica e nas normativas educacionais; a abordagem de temas sociocientíficos e estratégias de ensino; as relações CTS e uma educação voltada para a cidadania; a educação ambiental através da perspectiva CTS; e as inter-relações CTS em diversos contextos por meio dos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável. Assim, identificaram-se potencialidades no processo

formativo para/nas práticas pedagógicas dos docentes ao oportunizar novas possibilidades didático-pedagógicas e, ainda, ao colaborar com discussões importantes sobre as diversas circunstâncias de ensino-aprendizagem e as dificuldades vivenciadas. O processo formativo possibilitou melhorias e mudanças nas práticas docentes, permitindo que o professor desenvolvesse os projetos e planejamento por meio de discussões sobre o processo de ensino-aprendizagem e suas implicações na prática pedagógica.

Palavras-chave: Ciência-Tecnologia-Sociedade; Formação de Professores; Objetivos do Desenvolvimento Sustentável; Prática Docente.

Introdução

As práticas educativas balizadas por pressupostos da Ciência-Tecnologia-Sociedade (CTS) consideram as inter-relações entre os aspectos científicos, tecnológicos e sociais em suas múltiplas influências, e podem contribuir para a construção de conhecimentos e valores que possibilitam atuações responsáveis sobre questões que afetam a sociedade (SANTOS, 2007).

Para Linsingen (2002), a educação CTS deve alcançar os aspectos da didática, e o objetivo do professor deve ser a promoção de uma atitude crítica e criativa, na perspectiva de construir coletivamente a aula e os espaços de aprendizagem, criando um ambiente propício para o que o autor chama de "construção coletiva". Strieder e Kawamura (2017) citam que a educação CTS tem diferentes propósitos educacionais, como o desenvolvimento de percepções entre o conhecimento científico escolar e o contexto dos estudantes, questionamentos sobre situações sociais articuladas à cidadania e compromissos sociais frente a problemas sociocientíficos. A educação CTS possibilita promover o interesse dos estudantes em relacionar a Ciência com aspectos tecnológicos e sociais, com isso, discutindo as implicações sociais e éticas relacionadas ao uso da CT (AULER, 2007; SANTOS; SCHNETZLER, 2000).

A educação CTS pode ser entendida como um fundamento da prática pedagógica que permite relacionar aspectos científicos, tecnológicos e sociais em sala de aula, originar discussões sobre as implicações sociais e éticas referentes ao uso da CT, e alcançar uma melhor compreensão da natureza da Ciência e do trabalho científico (AULER, 2007; RODRÍGUEZ; DEL PINO, 2017). Nesse sentido, os processos formativos fundamentados na educação CTS precisam se preocupar com o desenvolvimento da autonomia dos docentes, numa perspectiva crítico-transformadora (CONTRERAS, 2012), uma vez que não envolvem somente uma inovação didático-metodológica.

Em consonância, Ribeiro, Santos e Prudêncio (2020) sugerem que a formação dos professores, a partir da educação CTS, pretende construir novas significações da docência, mudar concepções preconcebidas sobre as relações entre Ciência-Tecnologia-Sociedade, bem como visões acerca do papel do professor nesse cenário. Destarte, o processo formativo torna-se determinante para que o docente incorpore a educação CTS em sua prática pedagógica habitual, pois a compreensão das interações CTS encontra-se no alicerce da Alfabetização Científica de docentes e discentes (MIRANDA; FREITAS, 2014).

Diante desse contexto, esse estudo integra uma dissertação de mestrado e teve como intuito analisar as contribuições de um processo formativo articulado ao enfoque da educação Ciência-Tecnologia-Sociedade para a formação continuada de docentes de uma escola pública estadual.

Para tal, assume características de pesquisa colaborativa, seguindo os preceitos de Ibiapina (2008), a qual visa transformar os espaços escolares em comunidades críticas, com professores reflexivos, que problematizam, pensam e reformulam suas práticas, a fim de favorecer sua emancipação profissional. Foi necessária e essencial a sistematização de alguns procedimentos, como: a sensibilização dos colaboradores, o diagnóstico das necessidades de formação e os ciclos de estudo reflexivos de formação (IBIAPINA, 2008).

O estudo teve como cenário a Escola Estadual de Ensino Médio Humberto de Alencar Castelo Branco, vinculada à 8ª Coordenadoria Regional de Educação. A referida escola localiza-se na periferia do município de Santa Maria/RS. É importante contextualizar que esse estudo se insere em um contexto de trabalho colaborativo, construído progressivamente, desde de 2011, entre o Grupo de Estudos em Nutrição, Saúde e Qualidade de Vida da Universidade Federal de Santa Maria e a referida instituição escolar.

Durante essa trajetória foram desenvolvidos diversos processos formativos e intervenções que, com diferentes enfoques e perspectivas, originaram dissertações, teses, entre outras publicações[1]. Esses estudos prévios contemplaram diferentes grupos (professores e/ou estudantes) e foram essenciais para o apoio e engajamento dos gestores e do corpo docente, os quais concederam parte de suas reuniões pedagógicas para o planejamento conjunto de novas ações disciplinares ou interdisciplinares, bem como para as análises e discussões contínuas dos resultados, de modo a oportunizar a reorganização do contexto curricular e a continuidade dos processos formativos.

A intencionalidade de estar próximo a realidade da escola, conforme aponta Rodrigues *et al*., (2020), contribuiu com as práticas escolares resultando na consolidação da relação escola-universidade e na construção de um vínculo de "confiança" entre docentes-gestores-pesquisadores. Dessa forma, a parceria entre a universidade e a escola tornou-se essencial para o desenvolvimento de processos formativos, por meio do aperfeiçoamento dos planejamentos, reflexões, avaliações e ações docentes, pois buscaram o desenvolvimento e a implantação de propostas para a prática pedagógica, oportunizando a formação continuada dos professores.

O processo formativo no qual situa-se esse estudo foi desenvolvido no

ano de 2019 e insere-se nesse contexto colaborativo, no qual estabeleceu-se uma sistemática cíclica de identificação das demandas e planejamento de estratégias pedagógicas, as quais orientaram novas formas de ações e reavaliações que desencadearam novos planejamentos continuamente. Assim, é importante ressaltar que, durante o ano letivo de 2019, o ambiente escolar esteve fisicamente organizado em salas temáticas. Nesse arranjo, em fase de experimentação, a gestão escolar solicitou aos docentes que todas as salas apresentassem um projeto trimestral, que foi orientado por "Temas Integradores", definidos coletivamente pelo corpo docente (MENEZES *et al*., 2020).

Como resultante da sistemática de trabalho colaborativo incorporada nesse contexto escolar, o corpo docente foi convidado a participar do processo formativo, efetivado em quatro encontros presenciais na sede da escola, para que dessa forma os professores pudessem contemplar em seus planejamentos aspectos da educação CTS. Salienta-se que alguns professores conciliavam atividades em outras instituições de ensino e não puderam participar de todos os encontros. Assim, 23 docentes perpassaram pelo processo formativo ocorrido nesta pesquisa.

Esse estudo contemplou todos os preceitos éticos, quanto à participação dos docentes, e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa, conforme CAAE 13846619.2.0000.5346, aprovado pela universidade. Portanto todos os envolvidos assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), com garantia de anonimato.

Desenvolvimento

Essa proposta buscou contextualizar o ensino, contemplando temáticas articuladas com a realidade dos estudantes e associadas à formação cidadã. Assim, evidenciou-se a necessidade de um processo formativo que contemplasse as demandas emergentes do cotidiano escolar. Desse modo, as ações vinculadas

foram planejadas e desenvolvidas durante o ano de 2019.

A concepção e o planejamento desse processo formativo foram estruturados em oficinas pedagógicas e estiveram orientados pela Alfabetização Científica, considerando a educação CTS e sua inserção na Educação Básica e nos documentos oficiais da educação; a abordagem de temas sociocientíficos e estratégias de ensino; as relações CTS e uma educação voltada para a formação da cidadania; a educação ambiental através da educação CTS; as inter-relações CTS em diversos contextos, envolvendo os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU). Cabe salientar que os ODS foram articulados à proposta das oficinas pedagógicas, de modo a complementar o trabalho docente, que foi fundamentado pelos Temas Integradores.

O desenvolvimento de práticas educativas CTS possui respaldo em documentos oficiais que regem a educação brasileira (STRIEDER et al., 2016). Dentre eles, os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018), os quais apontam aplicações da educação CTS na sala de aula e evidenciam a necessidade de conduzir os estudantes a questionarem as relações existentes entre a ciência, a tecnologia e a sociedade, além de desenvolverem o pensamento reflexivo e crítico.

Por conseguinte, os processos investigativos e a relação estabelecida entre a identificação das demandas, as estratégias de ensino utilizadas e as formações desenvolvidas durante o processo permitiram que os professores compreendessem sua prática e assim poderem transformá-la. Nesse sentido, a educação CTS promove uma nova visão para os processos educativos e para a práticas dos professores (AIKENHEAD, 2005).

As estratégias de ensino e as temáticas, desenvolvidas durante o processo formativo, relacionaram-se ao cotidiano escolar, demonstrando potencial para envolver os docentes na busca por melhorias na sua prática pedagógica. De tal modo, foi possível pontuar que as situações cotidianas, articuladas aos Temas Integradores, capacitaram os docentes à medida que estes tiveram tempo e espaço para refletir sobre as diversas situações cotidianas da sua prática.

Dentre as atividades realizadas nas oficinas, o Caso Simulado, também denominado de Júri Simulado, conforme Anastasiou e Alves (2009), é uma estratégia de ensino baseada na simulação de um júri, que analisa e avalia um fato a partir de uma situação problema, por meio de argumentos de defesa e de acusação. Apresenta-se como uma estratégia pedagógica que oferece a potencialidade para se trabalhar com temas e tem alcançado bons resultados na aprendizagem, pois permite debates, habilidades argumentativas, participação, ultrapassa a forma tradicional de ensino e promove o confronto de ideias por meio da controvérsia sobre as questões sociais, ambientais e tecnológicas (MARTINEZ; ROJAS, 2006; GORDILLO, 2005).

Assim, a atividade oportunizou aos docentes uma nova estratégia como atividade pedagógica. A vivência do caso simulado fomentou um processo argumentativo e a capacidade de expressar ideias. Comportou, ainda, registrar as potencialidades da estratégia de ensino para prática docente, no intuito de que a docência seja guiada por fundamentos teóricos propícios à formação de agentes sociais críticos, indo no sentido de uma educação social responsável, com formação de valores e atitudes.

Também no que concerne à necessidade de uma formação reflexiva, foi desenvolvida uma atividade que objetivou associar os ODS à educação CTS, a fim de potencializar as ações formativas dos docentes. Ao relacionarmos os ODS à educação CTS, foi possível vislumbrar o desenvolvimento de saberes

com significado científico, social, ambiental, cultural na formação de professores.

Por meio da formação, os professores experimentaram uma integração de diferentes ações, que tinha como finalidade viabilizar um momento dialógico por meio da educação CTS, em complemento com a proposta dos ODS no ambiente escolar, e mediando esse conhecimento aos escolares, para a melhoria do ensino-aprendizagem. Corroborando León (2003), que cita a importância de os sujeitos construírem uma formação científica, a qual possam instrumentalizá-la, inclusive ao longo de sua vida, para uma postura crítica, autônoma e capaz de tomada de decisão, consoante com os anseios da sociedade.

Nesse sentido, a perspectiva CTS constitui um elo entre a educação científica e desenvolvimento sustentável, pois permite compreender a complexidade do mundo e instrumentar os sujeitos para a tomada de decisões, em assuntos que dizem respeito ao cotidiano dos sujeitos envolvidos nas propostas. Assim, os ODS ampliam a possibilidade de temática para se trabalhar na escola, juntamente às temáticas mais comumente trabalhadas, e colocam os estudantes em um contexto global, inserindo o contexto escolar em um cenário mais amplo.

Com base nas percepções dos professores, o processo formativo possibilitou melhorias e mudanças nas práticas docentes, permitindo que o professor desenvolvesse os projetos e planejamentos, por meio de discussões e um novo "olhar" sobre o processo de ensino-aprendizagem e suas implicações na prática pedagógica, através de novas estratégias. A formação continuada também indicou benefícios como a motivação e a interação dos estudantes, assim favorecendo o ensino-aprendizagem.

Pôde-se constatar que a proposta sobre a formação continuada demonstrou benefícios nas práticas pedagógicas dos docentes, assim como na motiva-

ção e interação dos estudantes, e favoreceu o processo de ensino-aprendizagem ao oportunizar aos docentes novas possibilidades didático-pedagógicas. Por conseguinte, os processos empregados durante as formações desencadearam discussões importantes sobre as diversas circunstâncias de ensino-aprendizagem e dificuldades vivenciadas na Educação Básica, na qual destacaram as suas dificuldades e obstáculos ao propor a educação CTS.

Sobretudo, um ponto importante a se considerar, é que uma perspectiva CTS de ensino requer modificação no perfil tradicional da ação docente (ACEVEDO, 1996). Destarte, a proposta de incorporar ao ensino uma discussão sobre as inter-relações CTS dependerá da disponibilidade para a mudança e a renovação, por parte dos professores. Nesse sentido, o interesse e a determinação em superar os desafios, que emergem nos processos de inovação no ensino, têm estreita relação com a disponibilidade e com o compromisso subjacente aos professores (FIRME; AMARAL, 2011).

Assim, foi possível identificar algumas dificuldades e obstáculos para a implementação da educação CTS, os quais se estabelecem nos processos de mudança inerentes à escola e ao trabalho pedagógico. O período para planejamento, seja individual ou coletivo, observou-se impossibilitado ou prejudicado em função da restrição de tempo. Desse modo, a dificuldade na administração do tempo influencia na implementação de estratégias de ensino e aprendizagens inovadoras, e também na participação de formações ofertadas. A carência de recursos didáticos adequados são limitantes também na elaboração de práticas educativas CTS, na qual a tecnologia poderia abarcar a atividade docente e relacioná-la no ensino, de forma que o professor tenha acesso a ferramentas científicas e tecnológicas e possa dispor de uma postura de abordagem crítica, fazendo um intercâmbio de informações. A resistência às mudanças ainda está presente no contexto escolar, pois muitos fatores acabam por limitar o docente,

além das inovações educacionais, devido à natureza geralmente conservadora dos sistemas de ensino, e também ao desconhecimento, pela maioria dos professores, das estratégias de ensino e aprendizagem.

Para Imbermon (2010) a formação docente deve centrar-se na instituição educacional e estar comprometida com a identificação e o esforço de modificar as práticas desenvolvidas no interior da instituição e para além delas, definindo processos individuais e coletivos. Dessa forma, acredita-se que o aprimoramento das práticas pedagógicas e desenvolvimento de atividades diferenciadas, quando efetivadas, irão favorecer a docência por meio de realidades sociais, culturais, políticas, econômicas e ambientais dos estudantes, embasados no ensino com educação CTS, evidenciando o compromisso científico e social do ensino de Ciências.

Considerações Finais

Conhecer e aprofundar as interações entre Ciência, Tecnologia e Sociedade no campo da formação de professores e da educação visa promover o alinhamento entre o conhecimento científico e didático, colocando a Ciência e a Tecnologia a serviço do coletivo, gerando a associação desse conhecimento à tomada de decisões conscientes e consistentes.

Ao longo do processo formativo, evidenciou-se o incremento da educação CTS na formação de professores, bem como a necessidade de implantação de programas de formação continuada, no intuito de possibilitar a reflexão pelos professores sobre sua própria prática docente, embasando-se em teorias críticas de formação existentes, ensejando a ampliação dos conhecimentos teórico-metodológicos desses professores, para a efetivação de uma prática envolvendo adequadamente o uso da CTS na formação de sujeitos conscientes de seu exercício pleno da cidadania.

Articuladas à sistemática de trabalho desenvolvida na escola, juntamente com Temas Integradores, foi possível contemplar, no processo formativo desenvolvido, ações de formação continuada que desencadearam bons resultados na prática pedagógica dos docentes. Desse modo, faz-se como parte indispensável na formação de professores, propostas como a educação CTS no contexto escolar, visto que esse estudo nos forneceu informações para repensar sobre a docência e beneficiou ações centradas em reflexões sobre a prática pedagógica.

Referências

ACEVEDO, JOSÉ ANTONIO. La formación del profesorado de enseñanza secundaria y la educación CTS. Una cuestión problemática. **Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, v. 26, n. 26, p. 131-144, 1996.

AIKENHEAD, GLEN. Educación ciencia-tecnología-sociedad (CTS): una buena idea como quiera que se le llame. **Educación Química**, v. 16, n. 2, p.114-24, 2005.

ANASTASIOU, LÉA DA GRAÇAS CAMARGOS; ALVES, LEONIR PESSATE. Estratégias de ensinagem. In: ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P. (org.). **Processos de ensinagem na universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 5 ed. Joenville: Univille, 2009.

AULER. DÉCIO. Enfoque Ciência-Tecnologia-Sociedade: Pressupostos para o contexto brasileiro. **Ciência e Ensino**, v. 1, n. especial, p. 1-20, 2007.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC/SEF, 1996.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**: Ciências Naturais. Brasília: MEC/SEF, 1998.

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

CANDITO, VANESSA. **O enfoque CTS na formação docente:** contribuições de um processo formativo em uma escola pública. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências, Química da Vida e Saúde), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul. 2021.

CARLAN, CAROLINA. BRAZ. **Influência de projetos pedagógicos interdisciplinares na atividade física habitual e no estado nutricional de escolares do ensino fundamental**. 2016. 50 p. f., Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS

CONTRERAS, JOSE. A **Autonomia de Professores**. Tradução: Sandra Tabucco Valenzuela. 2 ed. São Paulo: Cortez. 2012.

FIRME, RUTH DO NASCIMENTO; AMARAL, EDENIA MARIA RIBEIRO DO. Analisando a implementação de uma abordagem CTS na sala de aula de Química. **Ciência & Educação**, v. 17, n. 2, p. 383-399, 2011.

GORDILLO, MARIANO MARTÍN. Las Decisiones Científicas Y La Participación Ciudadana. Un Caso Cts Sobre Investigación Biomédica. **Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias Educación Química**, v. 2, n. 1, 2005.

IBIAPINA, IVANA **MARIA** LOPES DE MELO. **Pesquisa colaborativa**: investigação, formação e produção de conhecimentos. Brasília: Líber Livro, 2008.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional:** formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2010.

ILHA, PHILLIP VILANOVA. **Contribuições da pesquisa colaborativa na prática pedagógica docente, utilizando a aprendizagem de projetos como estratégia de ensino**. 2014. 142 p. f. Tese (Doutorado em Educação em Ciências, Química da Vida e Saúde), Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS.

LIMA, ANA PAULA SANTOS. **Ensino multidisciplinar na melhoria do conhecimento nutricional no ensino fundamental**. 2014. 54 p. f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências, Química da Vida e Saúde), Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS. 2014.

LIMA, ANA PAULA SANTOS. **Formação continuada de professores de uma escola pública estadual visando a inserção das TICs em sala de aula**. 2019. Tese (Doutorado em Educação em Ciências, Química da Vida e Saúde) , Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria,RS. 2019.

LINSINGEN, IRLAN VON. **Engenharia, tecnologia e sociedade**: novas perspectivas para uma formação. 2002. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Florianópolis, 2002.

MARTÍNEZ, LEONARDO ; ROJAS, ÁLVARO PÍO . Estrategia didáctica con enfoque ciencia, tecnología sociedad y ambiente, para la enseñanza de tópicos de bioquímica**. Revista de la Facultad de Ciencia y Tecnología: Tecne, Episteme y Didaxis**, n. 19, p. 44-62, 2006.

MENEZES, KARLA MENDONÇA; RODRIGUES, CAROLINA BRAZ CARLAN; CANDITO, VANESSA; VIRAGO, CARINE FERREIRA MACHADO; SANTOS, ANA LÚCIA DOS; MACHADO, ANGÉLICA; SOARES, FÉLIX ALEXANDRE ANTUNES. Ressignificando o espaço escolar através de salas temáticas: uma experiência educativa em construção em uma escola pública. *In*: RIGUE, F. M.; AMESTOY, M. B. **O que pode a educação no Brasil hoje?** 1. ed. Veranópolis: Diálogo Freiriano, 2020.

MENEZES, KARLA MENDONÇA. **Contribuições da pedagogia de projetos para a educação em saúde no contexto escolar**. 2021. 115 f. Tese (Doutorado em Educação em Ciências), Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, Rio Grande do Sul. 2021.

MIRANDA, ELISANGELA; FREITAS, DENISE. Um olhar CTS sobre as concepções de professores de ciências através do questionário VOSTS. *In:* PULFER, D. *et al*. (Orgs.). **Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación**. Buenos Aires, 2014. p. 1-20.

RODRIGUES, CAROLINA BRAZ CARLAN; MENEZES, KARLA MENDONÇA; CANDITO, VANESSA; SOARES, FÉLIX ALEXANDRE ANTUNES. Contribuições de uma proposta contínua de formação docente articulada por meio da relação escola-universidade. *In*: SAWITZKI, R. L. *et al.* (Ed.). **Vida, vivência e experiência de professores(as) de educação física**. Curitiba: CRV, 2020. p.151-164.

RODRIGUES, C. B. C. **Intervenções no ambiente escolar visando a promoção da saúde** 2020. (Doutorado) , Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS. 2020.

RODRÍGUEZ, ANDREI STEVEEN MORENO; DEL PINO, JOSÉ CLAUDIO. Abordagem Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS): perspectivas teóricas sobre educação científica e desenvolvimento na América Latina. #**Tear: Revista de Educação Ciência e Tecnologia**, Canoas, v. 6, n. 2, p. 1-21, 2017

ROSSI, DANIELA. **Imagem corporal, aspectos nutricionais e atividade física em estudantes**. 2014. 54 p. f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências, Química da Vida e Saúde) , Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS. 2014.

RIBEIRO, KRISNAYNE SANTOS; SANTOS, DAYANE FERREIRA.; PRUDÊNCIO, CHRISTIANA ANDREA VIANNA. Ciência, tecnologia e sociedade: formação de professores e aproximação universidade-escola. #**Tear: Revista de Educação**, **Ciência e Tecnologia**, Canoas, v. 9, n.1, 2020.

SANTOS, WILDSON LUIZ PEREIRA DOS.; SCHNETZLER, ROSELI PACHECO. **EDUCAÇÃO em Química**: Compromisso com a cidadania. Ijuí: UNIJUÍ, 2000.

STRIEDER, ROSELINE BEATRIZ; WATANABE, GRACIELLA; SILVA, KAROLINA MARTINS ALMEIDA. Educação CTS e Educação Ambiental: ações na formação de professores. **Alexandria Revista de Educação em Ciência e Tecnologia**, v. 9, n. 1, p.5 7-81, maio 2016.

STRIEDER, ROSELINE BEATRIZ; KAWAMURA, MARIA REGINA DUBEUX. Educação CTS: Parâmetros e propósitos brasileiros. **Alexandria Revista de Educação em Ciência e Tecnologia**, v. 10, , n. 1, p. 27-56, 2017.

VISINTAINER, DANIELA ROSSI. **Oficinas Pedagógicas como estratégia para a promoção da saúde na formação docente continuada**. 2018. 159 p. f. Tese (Mestrado em Educação em Ciências, Química da Vida e Saúde), Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS. 2018.

EIXO 3

EDUCAÇÃO INCLUSIVA

CAPÍTULO 1

VOLTANDO AO ESPAÇO ESCOLAR: O AEE NA UNIDADE DE EDUCAÇÃO INFANTIL IPÊ AMARELO EM TEMPOS PANDÊMICOS

Franciele Rusch König
Katiâni do Carmo Lazzarotto
Miriã Raskopf
Glaucimara Pires Oliveira

Resumo: O trabalho tem por objetivo relatar as ações desenvolvidas no âmbito da Educação Especial na Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo- UEIIA/UFSM, durante o processo de transição das propostas pedagógicas virtuais, necessárias em função da pandemia por Covid-19, para o atendimento presencial a partir de segundo semestre de 2021. As ações do Atendimento Educacional Especializado, organizadas somente de forma remota até setembro de 2021, foram gradativamente retornando ao espaço físico da unidade, atendendo aos protocolos de biossegurança exigidos pela instituição. De forma híbrida, a partir de outubro de 2021, foi mantida a articulação com professores, demais profissionais da UEIIA e familiares, por meio de compartilhamento de planejamento e propostas, visando à promoção da qualificação dos aspectos desenvolvimentais das crianças público-alvo da Educação Especial no contexto das turmas em que estão inseridas. O processo de transição para o presencial

iniciou com a organização de atividades esporádicas na escola, ampliando-se para o escalonamento de práticas nas salas de aula com número reduzido de crianças e adultos. Destaca-se nesse processo o olhar atento às especificidades de cada criança, bem como o acolhimento das crianças ingressantes e os desafios impostos ao pensar o brincar e as interações entre as crianças atendendo aos protocolos de biossegurança.

Palavras-chave: Educação Especial; Educação Infantil; Práticas articuladas; Pandemia- Covid19

Introdução

O cenário educacional vivenciou, no início do ano letivo de 2020, uma ruptura em seus processos frente à necessidade de distanciamento físico imediato, por tempo indeterminado, como medida de contenção à Covid-19. Na Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo - UEIIA/UFSM, cuja proposta está alicerçada no brincar e no protagonismo infantil, pensar a escola de forma remota foi um desafio que demandou significativas ressignificações. Da mesma forma, após mais de um ano com ações exclusivamente remotas, a possibilidade de retorno presencial, de forma híbrida, a partir de outubro de 2021 impôs novos desafios frente à necessidade de atenção aos protocolos de biossegurança.

Neste sentido, este trabalho tem por objetivo relatar as ações desenvolvidas no âmbito da Educação Especial na Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo - UEIIA/UFSM, durante o processo de transição das atividades pedagógicas virtuais, causado pela pandemia por Covid-19, para o atendimento presencial a partir do segundo semestre de 2021.

A Educação Especial é compreendida como uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis e modalidades de ensino, ofertando o Atendimento

Educacional Especializado (AEE) e desenvolvendo recursos e estratégias pertinentes às necessidades e potencialidade dos sujeitos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, definidos como seu público-alvo. (BRASIL, 2008).

A equipe da Educação Especial na UEIIA, no ano de 2021, era composta por uma professora supervisora, duas bolsistas de pós-graduação vinculadas ao projeto Redes de Aprendizagem da CAEd[1] e contava também com estagiárias de graduação, no âmbito dos estágios curriculares. As ações desenvolvidas na UEIIA aproximam-se do trabalho docente articulado (HONNEF, 2018), de maneira que o trabalho realizado pela equipe da Educação Especial ocorre de forma articulada entre equipes de turma e demais setores, no que se refere ao planejamento e desenvolvimento das propostas.

Frente ao exposto, este trabalho assume uma perspectiva qualitativa, adotando como método o relato de experiência. Trazendo à cena o cotidiano escolar, especificamente tangenciando as ações da Educação Especial no contexto do retorno às ações presenciais, utilizamos o relato de experiência como "expressão escrita de vivências, capaz de contribuir na produção de conhecimentos das mais variadas temáticas" (MUSSI, FLORES, ALMEIDA, 2021, p.63). Nesse viés, contemplaremos o relato e reflexões acerca das nuances do fazer pedagógico da Educação Especial no retorno presencial, contemplando aspectos sobre os *check-ins* presenciais realizados como preparação para o retorno, a acolhida e adaptação presencial, e o acompanhamento às crianças de forma híbrida no período compreendido entre outubro e dezembro de 2021.

1 Coordenadoria de Ações Educacionais-UFSM

Possibilidades e desafios para a educação especial no retorno às atividades presenciais

Expectativas, incertezas, dúvidas. Não há como pensar em um retorno presencial depois de um longo período de distanciamento físico, sem uma mistura de sentimentos. Sentimentos esses que decorrem tendo em vista o extenso tempo em que as crianças estiveram afastadas da Unidade e, também, do contexto pandêmico ainda presente.

Nesse viés, a UEIIA organizou uma proposta de retorno gradual, que teve seus primeiros movimentos com circuitos presenciais, como ações de pré-retorno, seguidas do retorno presencial de forma escalonada e, por último, ações presenciais sem necessidade de escalonamento. Destaca-se que, em um modelo híbrido, as ações desenvolvidas de forma remota foram mantidas, envolvendo encontros *on-line* com as turmas de crianças ou então para planejamento por parte das equipes de turma.

Frente a este novo cenário, o trabalho da equipe do AEE, junto às crianças público-alvo, que antes se desenvolvia totalmente de forma remota, agora precisou ser repensado, tendo em vista o retorno presencial que ocorre de forma gradual. Nesse sentido, a equipe se articulou aos demais setores para pensar esse retorno de forma segura, traçando estratégias para garantir o atendimento às necessidades de cada criança, dentro do que se fazia possível com relação aos protocolos de biossegurança.

Quanto às crianças acompanhadas, até o final de maio de 2021, a equipe da Educação Especial atendia a quatro crianças com diagnóstico ou em processo final de avaliação, sendo uma criança com síndrome de Down, duas crianças com Transtorno do Espectro Autista-TEA e uma criança em avaliação para Deficiência Intelectual. Em maio, foi publicado um novo edital de seleção de

crianças e, a partir de junho, novas chamadas de crianças foram realizadas, de forma que, ao final de 2021, o número de crianças acompanhadas pela Educação Especial subiu para 20, conforme explicitado no quadro a seguir:

Quadro 1- Crianças acompanhadas pela equipe de Educação Especial -UEIIA/ UFSM- 2021.

Crianças com diagnóstico	Crianças em avaliação	Crianças em observação
-Seis crianças com TEA; -Uma criança com Síndrome de Down; -Uma criança com Síndrome de Cri Du Chá;	-Uma criança com atraso no desenvolvimento e em avaliação para Deficiência Intelectual; -Uma criança em processo de avaliação para Transtorno Opositor Desafiador com comorbidade de alteração glicêmica; - Uma criança em avaliação para TEA;	-Nove crianças em observação quanto ao desenvolvimento e comportamento;

Fonte: elaboração própria das autoras.

Ao final do ano de 2021, a equipe da Educação Especial acompanhava oito crianças com diagnóstico, três crianças em avaliação e nove crianças em observação quanto ao desenvolvimento e comportamento.

No período compreendido entre março de 2020 e outubro de 2021, as ações desenvolvidas pela equipe da Educação Especial da UEIIA ocorreram exclusivamente de forma remota, primando pela manutenção dos vínculos com as crianças e familiares, promoção de momentos e espaços qualificadores das possibilidades de brincar e de se desenvolver das crianças, bem como reuniões de escuta e orientações às famílias e diálogos multiprofissionais.

Com os movimentos de retorno à presencialidade, de forma híbrida, a partir de outubro de 2021, foi mantida a articulação com professores, demais profissionais da UEIIA e familiares, por meio de compartilhamento de planejamento e propostas, visando à promoção da qualificação dos aspectos desenvolvimentais das crianças público-alvo da Educação Especial no contexto das turmas em que estão inseridas. Junto a esses movimentos iniciais de retorno, buscou-se pelas melhores estratégias que pudessem garantir tanto a segurança das crianças, quanto dos adultos atuantes na Unidade, através da orientação constante quanto ao cumprimento dos protocolos de segurança, como o incentivo ao uso de máscara e álcool em gel, higienização frequente das mãos, dos espaços, dos materiais, jogos, dentre outros.

O processo de transição para o presencial iniciou com a organização de atividades esporádicas na escola, denominadas “circuitos”, ampliando-se para o escalonamento de práticas nas salas de aula com número reduzido de crianças e adultos e, posteriormente, frequência das crianças sem escalonamento, porém sem a oferta de turno integral.

A equipe do AEE esteve articulada aos demais setores no planejamento e condução das propostas, dentre as quais destacamos, para este relato, os circuitos de pré-acolhimento preparatórios ao retorno presencial, a acolhida e adaptação presencial e o acompanhamento às crianças, de forma híbrida, no período compreendido entre outubro e dezembro de 2021. As ações são relatadas a seguir.

Circuitos presenciais: pré-acolhimento

Considerando o longo período de afastamento das crianças do ambiente presencial da escola, com a iminência da possibilidade de retorno presencial no

terceiro trimestre do ano de 2021, foram planejadas ações de pré-acolhimento visando ao fortalecimento dos vínculos e um primeiro contato com a nova configuração da escola.

Para as crianças que já frequentavam a escola antes da pandemia, o contato com a nova dinâmica presencial, permeada por protocolos e ações de prevenção, foi considerado primordial para um retorno tranquilo à escola. Para as crianças que ingressaram na unidade no ano de 2021, de forma remota, um primeiro contato com o espaço da escola e com a equipe de adultos consistiu em um movimento importante para que, ao início das atividades presenciais, o processo de adaptação ocorresse de forma mais tranquila.

Nesse viés, os circuitos presenciais de pré-acolhimento foram organizados de forma a prever a participação de pequenos grupos de crianças (cerca de três crianças por grupo), com horários pré-agendados pelas equipes de turma e famílias. Os grupos de crianças foram acolhidos no espaço da unidade e arredores, com diferentes possibilidades a serem exploradas no ambiente externo à escola, como pátio, pracinha, estacionamento do INPE, gramados do *campus* da UFSM, entre outros.

Nesses momentos, foi possível um primeiro contato presencial com as crianças acompanhadas pelo AEE, possibilitando o fortalecimento dos vínculos com as crianças que de alguma forma acompanhavam as propostas de forma *online* , bem como a construção de vínculos com as crianças novas na Unidade ou com aquelas que não conseguiram acompanhar as ações desenvolvidas de forma remota.

Imagem 1 - Pré-acolhimento das crianças.

Fonte: arquivo próprio.

A partir da escuta sensível às crianças enquanto exploravam os espaços ofertados nos circuitos de pré-acolhimento, a equipe da Educação Especial tinha a possibilidade de observar informações importantes, envolvendo seus interesses, habilidades e necessidades. Este conhecimento inicial é fundamental para o planejamento de ações pertinentes aos processos de acolhida presencial e promoção das possibilidades de desenvolvimento.

Escuta sensível: o processo de adaptação presencial

Com o retorno às atividades presenciais, emergiu a necessidade de acompanhamento constante às crianças cujo processo de adaptação escolar foi mais desafiador, ou então que necessitavam de algum suporte mais pontual nas brincadeiras, interações e cumprimento dos protocolos de biossegurança.

Nesse sentido, as ações da equipe do AEE foram marcadas por um intenso acompanhamento ao processo de adaptação ao contexto presencial, buscando desenvolver estratégias e ações que garantissem o bem estar das crianças e contribuíssem com a construção de novas/outras possibilidades de brincar, interagir e aprender na UEIIA.

Imagem 2- Espaços de brincadeiras no retorno presencial.

Fonte: arquivo próprio.

Torna-se importante destacar, que no momento de retorno à presencialidade, tínhamos crianças que conheciam a Unidade porque frequentaram a instituição antes da pandemia, crianças que entraram durante o afastamento físico e que mantiveram contato por meio remoto, além de crianças que entraram na Unidade no retorno presencial escalonado.

Essas diferentes interações exigiram diferentes necessidades de acolhimento e inserção, delineadas a partir de um constante processo de escuta sensível.

> É a partir da escuta de cada criança, em um contexto de vida coletiva, que professores, bolsistas, estagiários e toda a equipe pedagógica planeja e realiza as propostas cotidianas com as crianças. É no processo de escuta das crianças que conhecemos seus contextos, suas histórias de vida, interesses, necessidades e singularidades para, a partir desse conhecimento detalhado, contribuir para a ampliação de suas experiências de vida (Projeto Político Pedagógico da Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo, 2019)

A partir da compreensão de que tudo é pedagógico, compreendemos a importância do acompanhamento e escuta das crianças durante seus processos de adaptação, em um movimento de conhecer e mediar suas interações, buscando a promoção de possibilidades de brincar e protagonizar sua aprendizagem e desenvolvimento.

Educação especial na educação infantil: acompanhamento às crianças no contexto das turmas

Durante o período de atividades presenciais no ano de 2021, compreendido entre os meses de outubro e dezembro, as ações da equipe da Educação Especial, em uma proposta articulada, priorizaram o acompanhamento às crianças no contexto das turmas. Junto a isso, houve o caso de uma criança que, por orientações médicas, devido às suas especificidades, não pôde retornar de forma presencial à Unidade. Assim, a equipe de turma realizou o envio de materiais para que ela pudesse explorá-los em casa. Grande parte desses materiais eram utilizados também durante as intervenções realizadas de forma remota e individual. Nesses encontros, a mãe da criança sempre esteve presente, acompanhando-a e dando o suporte necessário. Além da professora da turma, alguns encontros contaram com a participação da equipe de AEE e, também, de uma estagiária, quando essa estava realizando suas observações e intervenções junto à criança.

Em constante parceria com as equipes de turma (professoras e bolsistas) a equipe do AEE participou dos momentos de planejamento, bem como da mediação das propostas desenvolvidas, inserindo-se nas brincadeiras das crianças, oferecendo suporte quando se mostrava necessário e realizando observação

quanto ao desenvolvimento de algumas crianças. Essa proposta de intervenção alia-se aos pressupostos do trabalho docente articulado, definido como concepção teórico-prática balizadora da Educação Especial na UEIIA.

> Na UEIIA busca-se garantir tanto apoio às crianças público-alvo da educação especial quanto aos seus professores, priorizando práticas pedagógicas articuladas entre as áreas da Educação Infantil e da Educação Especial, potencializando o desenvolvimento de propostas nas quais todas as crianças possam participar e aprender.

Nesse sentido, o planejamento coletivo assume um papel fundamental, tendo em vista que é a partir da organização conjunta da proposta de espaços e materiais a serem disponibilizados, bem como dos objetivos especificados, que são encaminhadas ações capazes de contemplar as especificidades de cada criança.

A partir do planejamento semanal, realizado pela equipe de turma e equipe da Educação Especial, eram definidas as inserções de uma professora do AEE (bolsista de pós-graduação) na turma, em momentos e propostas pré-definidas. Em articulação com a equipe da turma, a partir dos objetivos elencados para cada criança, o acompanhamento da equipe da Educação Especial ocorreu a partir da inserção nas brincadeiras e interações das crianças, observando como protagonizam esse processo e realizando medições quando necessário.

Imagem 3 - Espaço de brincadeira.

Fonte: arquivo próprio.

Nesse processo, alguns desafios se destacaram, em especial no que se refere à garantia do cumprimento dos protocolos de biossegurança. Possibilitar os diferentes modos de interações, explorações e experienciações entre as crianças durante o brincar, foi algo que requereu um olhar atento por parte de cada uma das equipes de turma, uma vez que as restrições no compartilhamento de brinquedos e outros materiais se fizeram necessárias. Assim, em parceria com a equipe do AEE, foram buscadas as melhores estratégias e possibilidades de readaptação dos espaços e das brincadeiras.

Imagem 4 - Momento de exploração com tintas em um espaço do pátio da Unidade.

Fonte: arquivo próprio.

Frente a todas as exigências necessárias à contenção da pandemia, tanto no que se refere a importância dos cuidados com o uso dos equipamentos de proteção, como o uso da máscara, álcool em gel e lavagem das mãos frequentemente, algumas inseguranças pairavam sobre como dar conta e de como fazer com que esse retorno fosse o mais seguro possível, tendo em vista que algumas crianças, por possuírem alguma especificidade, como por exemplo, hipersensibilidade sensorial, acabam evitando o uso da máscara. Nesse sentido, manteve-se o constante incentivo e orientação às crianças quanto aos cuidados a serem tomados, com um olhar atento que levou em conta cada uma das singularidades que perpassam pelo espaço escolar.

Considerações Finais

O prolongamento do quadro pandêmico impôs constantes ressignificações ao campo educacional, perpassando por ajustes e reorganizações para o atendimento exclusivamente de forma remota e, ao longo do ano de 2021, aos poucos, o desafio passou a envolver o pensar a educação em consonância com os protocolos de biossegurança.

No contexto da educação infantil, onde o brincar e as interações são essenciais, garantir a brincadeira sem compartilhar brinquedos ou espaços, respeitar o distanciamento necessário e evitar contato físico eram aspectos até então inimagináveis. Aos poucos, esses movimentos foram se tornando possíveis em novas formas de brincar, interagir e explorar o espaço escolar.

Para as crianças acompanhadas pela Educação Especial, por vezes, a necessidade de mediação mais próxima era maior, tornando ainda mais desafiador o cenário de retorno presencial. Contribuíram nesse processo as ações articuladas com os demais setores e com as famílias, planejamento conjunto com as equipes de turma e ações desenvolvidas nas salas, no cotidiano das turmas de crianças.

Compreendemos que a constante aproximação com as famílias e articulação multiprofissional na UEIIA foram fundamentais para o desenvolvimento de um trabalho de qualidade. Destaca-se a necessidade de olhar atento às especificidades de cada criança, bem como o acolhimento das crianças ingressantes e que não conheciam o espaço e a organização da UEIIA anteriormente. Salientamos, ainda, os desafios impostos ao pensar o brincar e as interações entre as crianças atendendo aos protocolos de biossegurança.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SECADI, 2008. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf > Acesso em: 28 fev. 2022.

HONNEF. G. **Trabalho docente articulado como concepção teórico-prática para a Educação Especial**. Tese de doutorado apresentada no curso de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, RS, 2018.

KONIG, F. R; LAZZAROTTO. K.C. **Espaços de brincadeiras no retorno presencial.** 2021. 2 fotografia, color., 13,16 cm X 3.36 cm.

KONIG, F. R. **Momento de brincadeira.** 2021. 3 fotografia, color., 7,01 cm X 6,2 cm.

LAZZAROTTO. K. C. **Pré-acolhimento das crianças,** 2021. 1 fotografia, color., 10,47 cm X 8,25 cm.

LAZZAROTTO. K. C. **Momento de exploração com tintas em um espaço do pátio da Unidade.** 2021. 3 fotografia, color., 7,14 cm X 7,94 cm.

MACHADO, A. P. R.; KONIG, F. R.; MENEZES, R. S.; OLIVEIRA, G. P. **Inclusão e Educação e Educação Infantil:** Experiência do Atendimento Educacional Especializado realizado no UEIIA. In: Práticas Formativas e Pedagógicas na Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo - UFSM: Narrativas docentes. 1ed. Santa Maria: Colégio Técnico Industrial e UEIIA/UFSM, 2019, v. 01, p. 01-218.

MUSSI, Ricardo Franklin De Freitas; FLORES, Fábio Fernandes; ALMEIDA, Claudio Bispo. **Pressupostos para a elaboração de Relato de Experiência como conhecimento científico.** Revista Práxis Educacional V. 17, N. 48, P.60-77, out./dez. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. **Projeto Político Pedagógico da Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo.** Santa Maria, 2019.

CAPÍTULO 2

AQUARELA DE CORES VIVAS: EXPERIMENTAÇÃO ARTÍSTICO-CRIATIVA NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE)

Raimundo Nonato Santos de Sousa

Resumo: O presente artigo apresenta uma experiência artístico-criativa desenvolvida com os estudantes do Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Escolinha Padre Antonio Ferraris, situada em Aldeias Altas no interior do Estado do Maranhão. Objetivando estimular habilidades cognitivas e motoras através da pintura, a citada experiência foi resultado do projeto "ENTRE UMA PINCELADA E OUTRA, UMA AQUARELA DE CORES GANHA VIDA: experimentação artístico-criativa com estudantes do Atendimento Educacional Especializado (AEE) através da pintura", desenvolvido no início do segundo semestre de 2021. Da experiência citada, originou-se a exposição itinerante Aquarela de Cores Vivas, composta por dezesseis pinturas produzidas pelos estudantes participantes. Além da participação na Semana Nacional da Pessoa com Deficiência Intelectual e Múltipla (Aldeias Altas/MA), a Aquarela de Cores Vivas também participou da 15ª Primavera dos Museus, no Centro de Folclore e Arte Popular de Caxias (CEFOL) em Caxias/MA, da Semana Nacional de Ciência e Tecnologia do Maranhão (São Luís/MA) e do III Simpósio de Antropologia da Universidade Federal do Piauí (Teresina/PI). Em síntese, a experiência com

a exposição Aquarela de Cores Vivas tem possibilitado (i) incentivar o emprego da arte com intencionalidade pedagógica no AEE; (ii) evidenciar que a arte, em todas as suas linguagens, é democrática e, por isso, ela é capaz de permitir uma experiência artístico-criativa a todos; e, (iii) sensibilizar por meio da ação dos estudantes sobre a importância da inclusão escolar em nossa sociedade.

Palavras-chave: Pintura. Experiência artístico-criativa. Atendimento Educacional Especializado. Exposição.

Introdução

O presente artigo trata sobre a Aquarela de Cores Vivas, uma exposição itinerante constituída pelas pinturas produzidas pelos alunos que integram o público-alvo da Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva, matriculados no Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Escolinha Padre Antonio Ferraris, na cidade de Aldeias Altas/MA. A referida é oriunda do projeto "ENTRE UMA PINCELADA E OUTRA, UMA AQUARELA DE CORES GANHA VIDA: experimentação artístico-criativa com estudantes do Atendimento Educacional Especializado (AEE) através da pintura"[1], desenvolvido no início do segundo semestre de 2021. Além da participação na Semana Nacional da Pessoa com Deficiência Intelectual e Múltipla (Aldeias Altas/MA), a Aquarela de Cores Vivas também participou da 15ª Primavera dos Museus no Centro de Folclore e Arte Popular de Caxias (CEFOL) em Caxias/MA, da Semana Nacional de Ciência e Tecnologia do Maranhão (São Luís/MA) e do III Simpósio de Antropologia da Universidade Federal do Piauí (Teresina/PI).

1 A equipe responsável pelo desenvolvimento do projeto é composta pelos seguintes membros: Raimundo Nonato Santos de Sousa e Maria Luiza Sena – proponentes e coordenadores; Ana Paula Macedo dos Santos, Magna Simoni Carvalho Lima, Jacira da Costa Neves Bandeira e Roselildy dos Santos Lima Damasceno – grupo de apoio. Além do apoio da gestão da Escolinha Padre Antonio Ferraris, representada pelas senhoras diretoras Magna Lima e Jacira Bandeira, o projeto contou também com o auxilio da Coordenação de Educação Especial e Inclusiva da Secretaria Municipal de Educação, Ciências, Tecnologias e Inovação – SEMECTI de Aldeias Altas/MA, representada pela senhora Ana Paula Santos.

O estímulo para elaborar esse projeto derivou-se da experiência de um atendimento que eu realizei com um estudante que possui deficiência física com comprometimento na coordenação motora grossa e fina, ao qual me referirei com a inicial do seu nome, J. A proposta da atividade para aquele atendimento consistia na produção de desenhos com pincel e tintas, mas logo notei que J apresentava dificuldades com a manipulação do pincel e também com a coordenação motora fina, quando tentamos, com a ajuda dos seus pais, pintar com a ponta do dedo. Diante disso, a solução que encontrei foi a de manter a atividade de pintura, modificando somente a maneira como ela seria realizada. Ao invés da pintura com o pincel ou com a ponta do dedo, decidi que ela seria feita com o pé do J.

Inicialmente, a família não enxergou sentido na nova proposta, mas, felizmente, ela adotou outra postura. Como costumo sempre dizer com bastante entusiasmo e emoção, foi nesse momento que testemunhei uma das cenas mais bonitas que tenho registro desde que comecei a atuar no AEE. O pai do J segurou o pé do aluno, ao mesmo tempo em que sua mãe apoiou o caderno, de modo que o pé de J repousasse e marcasse registro sobre a folha de papel em branco. Enquanto essa ação se desenrolava, a irmã mais velha de J segurava o celular por meio do qual, em uma videoconferência, nós realizávamos o atendimento, e a sua irmã mais nova assistia o desenrolar da cena com curiosidade e atenção.

A alegria do J ao ver a pintura que foi feita com seu pé (Figura 1) foi, a um só tempo, contagiante e mobilizadora. Por causa dela, conclui que deveria desenvolver com meus alunos um projeto relacionado com a pintura. A proposta foi aprovada e acolhida pela professora Ana Paula dos Santos, coordenadora de Educação Especial e Inclusiva do munícipio onde atuei e também pela professora Maria Luiza, que também trabalhava na Escolinha Padre Antonio Ferraris e estendeu a ideia do projeto para seus alunos do AEE.

Figura 1 Pintura feita com o pé do J

Fonte: O autor, 2021

O projeto que deu origem à Aquarela de Cores Vivas constituiu-se como um projeto de caráter experimental que teve por objetivo empregar com intencionalidade pedagógica uma linguagem artística específica, a pintura, durante as aulas do Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Escolinha Padre Antônio Ferraris. Diz-se experimental, porque o projeto se definiu pela garantia de uma experiência prática com a arte no contexto escolar, na qual a pintura foi empregada como um meio e não como um fim em si mesmo.

As ações desenvolvidas no âmbito do projeto estavam pautadas na instrumentalização do fazer artístico proporcionado pela pintura como forma de contribuir para o desenvolvimento dos alunos participantes, por permitir a expressão das suas subjetividades, o treino da sua coordenação motora fina, a estimulação da sua imaginação e criatividade e também a ampliação do seu repertório cultural, uma vez que, antes das produções propriamente ditas, os alunos foram apresentados a algumas obras do professor Richardson da Silva Santana, que atua na cidade há muitos anos e desenvolve um trabalho artístico, principalmente no campo da pintura, notório e elogiável.

Trabalhar com as obras do professor Richardson foi um ajuste importante, porque inicialmente pensamos em adotar as obras de pintores reconhecidos

internacionalmente, a exemplo de Romero Brito, Pablo Picasso e Vincent van Gogh. Contudo, por nos orientarmos pela compreensão de que os conceitos de cultura e de arte se ampliaram no século XX (BARROS, 2014), conectando-se com a experiência vivencial dos sujeitos em diferentes contextos, e que se faz necessário se distanciar do padrão estético universalizante que atende aos parâmetros eurocêntricos, desencadeando, em resultado, o apagamento das experiências de muitos sujeitos históricos (PAIVA, 2021), decidimos trabalhar com as obras do professor Richardson. Fazer isso foi importante, porque se verificou um engajamento maior dos alunos com as atividades do projeto, a partir do momento em que eles souberam que as obras que estavam sendo analisadas eram de um artista que tinha inserção na realidade deles. Isso deve ter produzido um efeito positivo sobre a autoestima dos estudantes, fazendo-os acreditar que, do mesmo modo que o professor Richardson, eles poderiam produzir arte.

Arte e inclusão: conexão possível

Nenhuma deficiência, seja ela sensorial, intelectual ou física, impede uma pessoa de apreciar, se envolver com e ressignificar o belo, especialmente o belo artístico (ALVES, 2016). Motivo: a capacidade de contemplar a beleza do que é natural e do que é cultural, além de ser uma necessidade que torna a vida mais prazerosa, é também uma capacidade inerente à própria condição humana. Nós, seres humanos, gostamos de apreciar o que é belo, ou seja, gostamos de contemplar tudo aquilo que satisfaz os anseios dos nossos sentidos. E mesmo que não seja possível a apreciação do belo pelas vias sensoriais convencionais, a experiência contemplativa sempre se apresentará como uma possibilidade real para todos, sendo viabilizada pelos sentidos remanescentes (NEVES, 2017; ALVES, 2016; FREITAS, 2011; MICHELETTO, 2009).

Se a contemplação do belo artístico é possível para todas as pessoas, a sua produção também o é. É evidente que existem pessoas que possuem os chamados talentos artísticos; pessoas que se destacam em uma ou em várias linguagens da arte. Entretanto, isso não impede que todos tenham a oportunidade de experenciar a produção do belo no campo das artes.

Mas talvez surja a pergunta: Por que uma proposta educativa baseada no fazer artístico? Neves (2017) e Cezário (2019) respondem essa pergunta ao nos afirmarem que as práticas pedagógicas que contemplam as linguagens artísticas contribuem significativamente para o desenvolvimento completo dos estudantes, principalmente por possibilitarem que o foco do trabalho educativo se mantenha concentrado nas singularidades e potencialidades de cada sujeito em sala de aula e não nas suas dificuldades. Ademais, faz-se necessário destacar que as atividades estruturadas a partir das linguagens artísticas, sobretudo as relacionadas com as artes visuais, favorecem o desenvolvimento da coordenação motora fina dos estudantes com deficiência e aguçam as suas capacidades criativas e artísticas (FREITAS, 2011), contribuindo ainda para a expressão dos seus pensamentos e sentimentos e para a elaboração de novas possibilidades de existir e sentir-se no mundo (MICHELETTO, 2009).

Ainda falando sobre os benefícios resultantes do uso das linguagens artísticas nas práticas de ensino, importa destacar que o experimental no campo das artes estimula o cognitivo, diversifica as experiências e amplia a bagagem cultural dos estudantes (NEVES, 2017; FREITAS, 2011; MICHELETTO, 2009), gerando o que Neves (2017) denomina de desenvolvimento cognitivo e subjetivo.

As obras dos estudantes-artistas

Dezesseis estudantes participaram do projeto, dos quais dois já são adultos e os demais são crianças. Eles estavam matriculados no Atendimento Educacional Especializado (AEE) na rede pública de ensino de Aldeias Altas/MA em uma escola situada na zona urbana, qual seja Escolinha Padre Antonio Ferraris. Nesta seção, serão apresentadas as obras dos estudantes juntamente com as suas audiodescrições[2]. Reitera-se que a elaboração de cada pintura foi espontânea, no sentido de que não houve uma predefinição por parte dos professores a respeito do que deveria ser pintado.

Figura 2 Pinturas da Kyara e do Heitor

Fonte: O autor, 2021

Pintura da Kyara (parte superior): Na tela, tem-se uma pintura que destaca a natureza. Dentre os elementos presentes, tem-se um céu em tons azul turquesa, uma nuvem em fase de chuva, uma casa em amarelo ladeada por duas árvores, sendo uma delas carregada de frutos, mais precisamente de maçãs bem vermelhinhas. Sobre a casa, nota-se um sol acompanhado por um arco-íris. No chão, tem capim verdinho. Fim da audiodescrição. **Pintura do Heitor (parte**

inferior): Em uma tela branca, nota-se uma paisagem tipicamente urbana, na qual um prédio se destaca. De coloração escura em tom de vermelho vinho, o prédio, em destaque, junto com as duas construções em laranja e em verde que o ladeiam nos convidam à reflexão sobre o modo de vida nas grandes cidades. Fim da audiodescrição.

Figura 3 Pinturas do Rian e do Nicolas

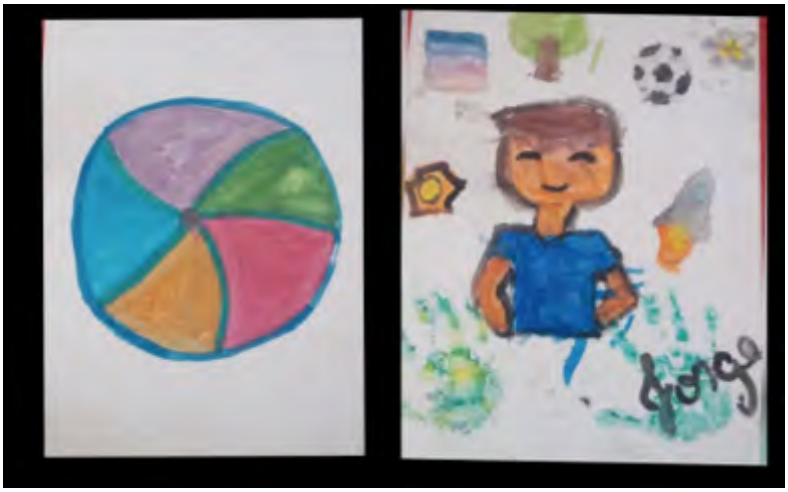
Pintura do Rian (lado esquerdo): Sobre a tela branca, nota-se uma realidade característica das sociedades atuais: o avanço da ação humana sobre a natureza. Dentre os elementos apresentados, têm-se, no plano superior, nuvens azuis e um sol sem cor; ao centro, uma estrada asfaltada com um carro, na cor laranja, acompanhado por um lago com um pássaro. Logo abaixo, nota-se uma casa, poucas flores sem vida, uma árvore verde e um carro soltando fumaça escura. Fim da audiodescrição. **Pintura do Nicolas (lado direito):** No topo da tela branca, nota-se um céu azul envolvendo um sol bem amarelado. Abaixo há a representação de uma paisagem destacando uma árvore bem verdinha e uma vegetação rasteira. Fim da audiodescrição.

Figura 4 Pinturas da Maria Clara e da Thalita

Fonte: O autor, 2021

Pintura da Maria Clara (parte superior): Sobre a tela branca, flores coloridas são apresentadas formando a seguinte composição: quatro flores diretamente plantadas em um terreno revestido com uma grama verdinha e três flores sobrepostas às anteriores. As cores das flores envolvem o azul, o violeta, a cor laranja, o rosa, o vermelho e o marrom. Abaixo do desenho, há a assinatura da estudante-artista, sendo cada letra formada por uma cor acompanhada por desenhos coloridos de pétalas de flor e de corações. Fim da audiodescrição. **Pintura da Thalita (parte inferior):** Na tela, observa-se a paisagem muito colorida de um céu. Nela, além de um sol radiante pintado em amarelo nota-se duas nuvens contornadas em azul. Abaixo, um cintilante arco-íris se destaca pela harmoniosa combinação das seguintes cores: amarelo, rosa, azul, vermelho e verde. Fim da audiodescrição.

Figura 5 Pinturas do Jéssimo e do Jorge



Fonte: O autor, 2021

Pintura do Jéssimo (lado esquerdo): No centro da tela, há um círculo contornado em azul e suavemente dividido em fatias. Estas, por sua vez, demarcadas por linhas verdes. Cada fatia é preenchida por uma cor diferente. As cores do preenchimento são: azul, amarelo, violeta, verde e vermelho. Fim da audiodescrição. **Pintura do Jorge (lado direito):** Sobre a tela, há a composição formada pela reunião de diferentes elementos. Ao centro, a imagem de um menino vestindo uma camisa azul se destaca. Ele tem cabelos lisos, rosto pouco arredondado, está com os olhos fechados e com feição de felicidade no rosto. Em torno do menino, notam-se outros desenhos menores, a exemplo de uma bola, uma árvore, uma casa e um sol. Na base da tela, percebem-se dois desenhos das mãos do estudante-artista acompanhados pela sua assinatura. Fim da audiodescrição.

Figura 6 Pinturas da Alessandra e do Wesley

Fonte: Autor, 2021

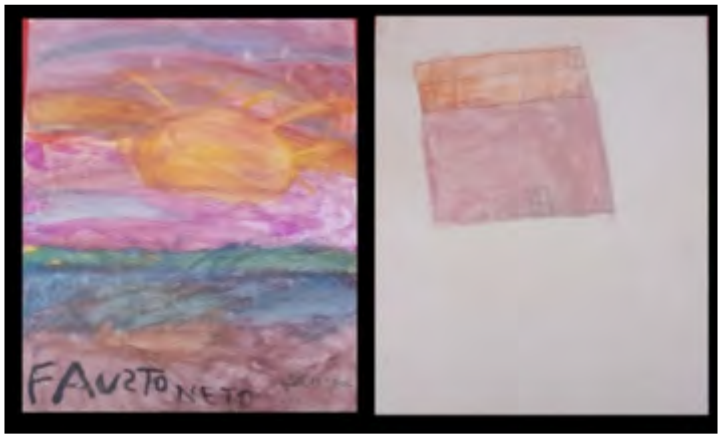
Pintura da Alessandra (lado esquerdo): Sobre a tela branca, nota-se uma composição feita a partir da reunião de vários desenhos, como por exemplo, árvores, flores, corações, um simpático sol, uma estrela e uma menina sorridente trajada com um vestido longo. A menina está ao lado de uma flor com pétalas ricamente coloridas. Fim da audiodescrição. **Pintura do Wesley (lado direito):** Nessa pintura, nota-se a parte da frente e da lateral de uma casa. Pintada em tons avermelhados, as paredes da casa contrastam com a cor laranja do telhado realçado por fortes linhas pretas. Acima da casa, está um sol radiante e aproximando-se dela estão duas pessoas: um pai com seu filho. Fim da audiodescrição.

Figura 7 Pinturas do Ramon e do Luís Otávio

Fonte: O autor, 2021

Pintura do Ramon (parte superior): Traços retos, circulares, contínuos e descontínuos compõem um desenho abstrato e muito convidativo à reflexão. As suas cores o torna ainda mais interessante. Dentre elas, pode-se destacar o roxo, o laranja, o verde e o vermelho vinho. Fim da audiodescrição. **Pintura do Luís Otávio (parte inferior):** Nessa pintura nota-se a parte da frente de uma grande casa. Suas paredes em azul contrastam com seu telhado em laranja. Além de duas janelas e uma porta, a casa tem uma chaminé. Ao lado da casa, tem uma árvore e uma cerca. Fim da audiodescrição.

Figura 8 Pinturas do Fausto e do Verdiano



Fonte: O autor, 2021

Pintura do Fausto (lado esquerdo): Na tela, tem-se a paisagem de um céu em tons de roxo, envolvendo um sol em tons alaranjados. Abaixo do céu, nota-se um mar e uma praia. Na base da tela, há a assinatura do estudante-artista. Fim da audiodescrição. **Pintura do Verdiano (lado direito):** Sobre a tela branca, nota-se a parte da frente de uma casa. Sua parede junto com a sua pequena porta estão pintadas em violeta, o que destaca o seu telhado em laranja. Fim da audiodescrição.

Figura 9 Pinturas do Anderson e do Antonio

Fonte: O autor, 2021

Pintura do Anderson (parte superior)[3]: Desenho de um barco com vela nas cores marrom e azul. O barco está em alto-mar sobre águas calmas e de cor cintilante. No céu, o sol amarelado divide espaço com uma nuvem esverdeada com tons em cinza. Compondo a paisagem do céu, há três pássaros negros. No centro do desenho, está a assinatura do estudante-artista circulada e acompanhada por um coração. Fim da audiodescrição. **Pintura do Antonio Aguiar (parte inferior):** Na tela, nota-se uma árvore de tronco verde e com galhos e folhas nas cores verde, vermelha, azul, amarela e preta. Bem perto da árvore, está um macaco com pelagem negra. No centro da tela, bem afastado da árvore, tem um elefante com o corpo pintado em verde, preto, amarelo e vermelho. Fim da audiodescrição.

Em uma análise inicial, verifica-se que os estudantes privilegiaram em suas pinturas o lugar, tanto o natural como também o das sociabilidades no seio

familiar. Em uma posterior análise, os conteúdos subjetivos das pinturas serão analisados com o apoio dos seus autores, de modo que elas serão interpretadas como narrativas através das quais os alunos discursam.

Considerações Finais

Com a realização do projeto que originou a Aquarela de Cores Vivas, os estudantes matriculados no Atendimento Educacional Especializado (AEE) da Escolinha Padre Antonio Ferraris conseguiram, por meio da experimentação artístico-criativa possibilitada pela pintura, exercitar a sua coordenação motora grossa e fina, aguçar sua criatividade e imaginação a partir do fazer artístico e, ainda, ampliar seu repertório cultural.

Importa enfatizar que o objetivo do projeto não foi o de avaliar talentos artísticos, mas sim permitir, por meio da experimentação artístico-criativa, o envolvimento dos estudantes com o processo criativo no campo das artes visuais. Em virtude disso, o foco do projeto não estava apontado, prioritariamente, para os produtos resultantes das ações desenvolvidas ao longo do seu período de execução, ainda que tais produtos possuam grande importância. O que, de fato, nos interessou, foi o processo, o envolvimento dos estudantes participantes com o fazer artístico, com a experiência artístico-criativa e, em consequência, com a expressão, através da pintura, das subjetividades que lhes definem.

Desse modo, com a exposição Aquarela de Cores Vivas foi e está sendo possível (i) incentivar o emprego da arte com intencionalidade pedagógica no AEE; (ii) evidenciar que a arte, em todas as suas linguagens, é democrática quando se estabelece com ela uma relação horizontalizada, por isso, ela é capaz de permitir uma experiência artístico-criativa a todos; e, (iii) sensibilizar por

meio da ação dos estudantes sobre a importância da inclusão escolar.

Referências

ALVES, Camila Araújo. **E se experimentássemos mais? Um manual não técnico de acessibilidade em espaços culturais.** 2016. 92 p. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade Federal Fluminense, Instituto de Psicologia, Niterói – RJ, 2016.

BARROS, José D'Assunção. Existe uma nova História Cultural? – Análise de um campo histórico. In: **Revista Poder & Cultura**. Ano I. Vol. 2. Outubro/2014.

CEZÁRIO, Andreza Patrícia Balbino. **Atendimento Educacional Especializado e Educação de Jovens e Adultos: Arte e Estéticas Inclusivas.** 2019. 156 p. Dissertação (Programa de Pós-graduação em Docência para a Educação Básica). Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista – UNESP, Bauru-SP, 2019.

FREITAS, Mirele Pinheiro do Nascimento. **Novos olhares o ensino de arte para deficientes visuais no Distrito Federal.** 2011. 39 p. Monografia (Curso de Artes Plásticas com habilitação em Licenciatura). Departamento de Artes Visuais do Instituto de Artes da Universidade de Brasília, Brasília-DF, 2011.

MICHELETTO, Franciane Sonni Martins. **Ensino de arte para alunos com deficiência: relato dos professores.** 2009. 91 p. Dissertação (Programa de Pós-graduação em Educação). Universidade Estadual Paulista – UNESP, Marília-SP, 2009.

NEVES, Libéria Rodrigues. Contribuições da Arte ao Atendimento Educacional Especializado e à Inclusão Escolar. In: **Rev. Bras. Ed. Esp.,** Marília-SP, v.23, n.4, p.489-504, Out-Dez., 2017.

PAIVA, A. S. A hora e a vez do decolonialismo na arte brasileira. In: **Revista Visuais**, Campinas, SP, v. 7, n. 1, p. 1–17, 2021.

CAPÍTULO 3

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: CONTEXTO PANDÊMICO EM QUESTÃO

Daniela Camila Froehlich

Resumo: Esta escrita tem o intuito de relatar novas realidades voltadas ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), vivenciadas a partir do contexto pandêmico da Covid-19, no ano de 2021, em uma escola municipal de Educação Básica no estado do Rio Grande do Sul (RS). Pensar a educação e as práticas pedagógicas do Educador Especial juntamente aos alunos público-alvo da Educação Especial (EE) requer diversas considerações, e abordar a educação básica frente a este momento de pandemia nos exige inúmeras ressignificações. Ao caminhar das décadas, diferentes acontecimentos marcam o percurso da educação e, com isso, a instituição de novas políticas públicas que determinam práticas pedagógicas no espaço escolar, como também as destinadas aos sujeitos com necessidades educacionais especiais. O formato educacional a distância para a educação básica já se torna um desafio e, ao se considerar os atendimentos educacionais especializados nesta realidade, muitos pontos são abordados, tensionados e repensados. Os alunos neste cenário apresentam suas necessidades especiais diversificadas, como também seu contexto social, o que também deve ser considerado nestes atendimentos, possibilitando que o conhecimento se torne viável dentro de cada realidade. Com isso, muitas propostas foram e são pensadas a cada um, respeitando suas vivências, condições e possibilidades, como também as condições possíveis à escola e aos educadores.

Palavras-chave: AEE; Educação; Covid-19.

Introdução

A educação brasileira passa por significativas mudanças ao decorrer das décadas, acompanhando o percurso histórico e político de cada momento. Abordar essa escrita requer considerar os diferentes fatores e construção dos percursos, objetivando trazer práticas pedagógicas desenvolvidas no Atendimento Educacional Especializado (AEE), para com os alunos público-alvo, em uma escola de educação básica municipal no Rio Grande do Sul (RS), frente à pandemia do coronavírus no ano de 2021. A Educação Especial acompanha este viés: no decorrer dos anos, políticas públicas são instituídas e trazem novas demandas a serem atendidas pelos espaços escolares.

A Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Inclusão estabelece o Atendimento Educacional Especializado aos estudantes público-alvo da educação especial, oferecendo complementação ou suplementação para a formação destes, com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização.

Considerar o contexto atual, perpassado pelo Coronavírus (COVID-19), torna-se essencial, pois a construção destas práticas pedagógicas, no decorrer deste ano, foi circundada por este vírus, o qual modificou totalmente o sistema educacional nacional, como também questões de saúde, trabalho e demais contextos sociais, necessitando de estratégias para prosseguir.

Pensar o contexto escolar requer, também, considerar as circunstâncias municipais, estaduais, nacionais e internacionais, elementos que refletem na educação, na construção pedagógica como, também, no AEE. O sistema edu-

cacional brasileiro sofreu uma série de modificações, adaptações e busca por novas possibilidades. Considerando a educação estadual, do Rio Grande do Sul (RS), implementações para este cenário foram designadas, direcionadas às escolas e aos sujeitos do com NEE, algo que modificou as demandas educacionais e o formato de visualizar o atual período vinculado ao sistema escolar.

Nesta construção e adaptação, foram pensadas propostas para o envio domiciliar, em materiais concretos, como também a elaboração de jogos pedagógicos no formato de envio online, e, ainda, videochamadas.

Assim, práticas pedagógicas voltadas a atender as necessidades educacionais destes alunos passaram a sofrem novas alterações e adaptações, como tentativa de suprir as demandas emergentes da Covid-19.

Desenvolvimento

A escola abordada aqui possui aproximadamente 150 alunos, localizada próxima à zona urbana do município, tendo a receptividade de muitos alunos que residem na zona rural; boa parte dos alunos dependem de transporte escolar. Ela conta com uma estrutura física de sete salas de aula, biblioteca, sala “maker”, cozinha, sala de professores, passivo, sala da direção, sala de atendimento educacional especializado, depósito, banheiros, banheiro adaptado, ginásio de esportes, parquinho infantil e pátio coberto.

No ano de 2021 eram atendidas onze crianças pelo AEE, o qual era ofertado semanalmente, neste início no formato remoto.

Tabela 1 – Alunos com NEE

NEE	Número DE ALUNOS
Síndrome de Down	1
Machado Joseph	1
Deficiência Intelectual	2
TDAH	2
Em processo de avaliação	5

Fonte: Autora (2021).

Devido ao período pandêmico, o ano se inicia no formato remoto, na mesma modalidade do ano de 2020, atendendo a recomendações das esferas nacionais e estaduais, pelos órgãos de saúde e educação. Nestas condições, o inicio do semestre demandou adaptações para possibilitar o acesso à educação por todos os alunos, como também as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial (EE). Neste sentido, o primeiro passo foi o envio de atividades domiciliares, nos formatos impressos, material concreto e formato online.

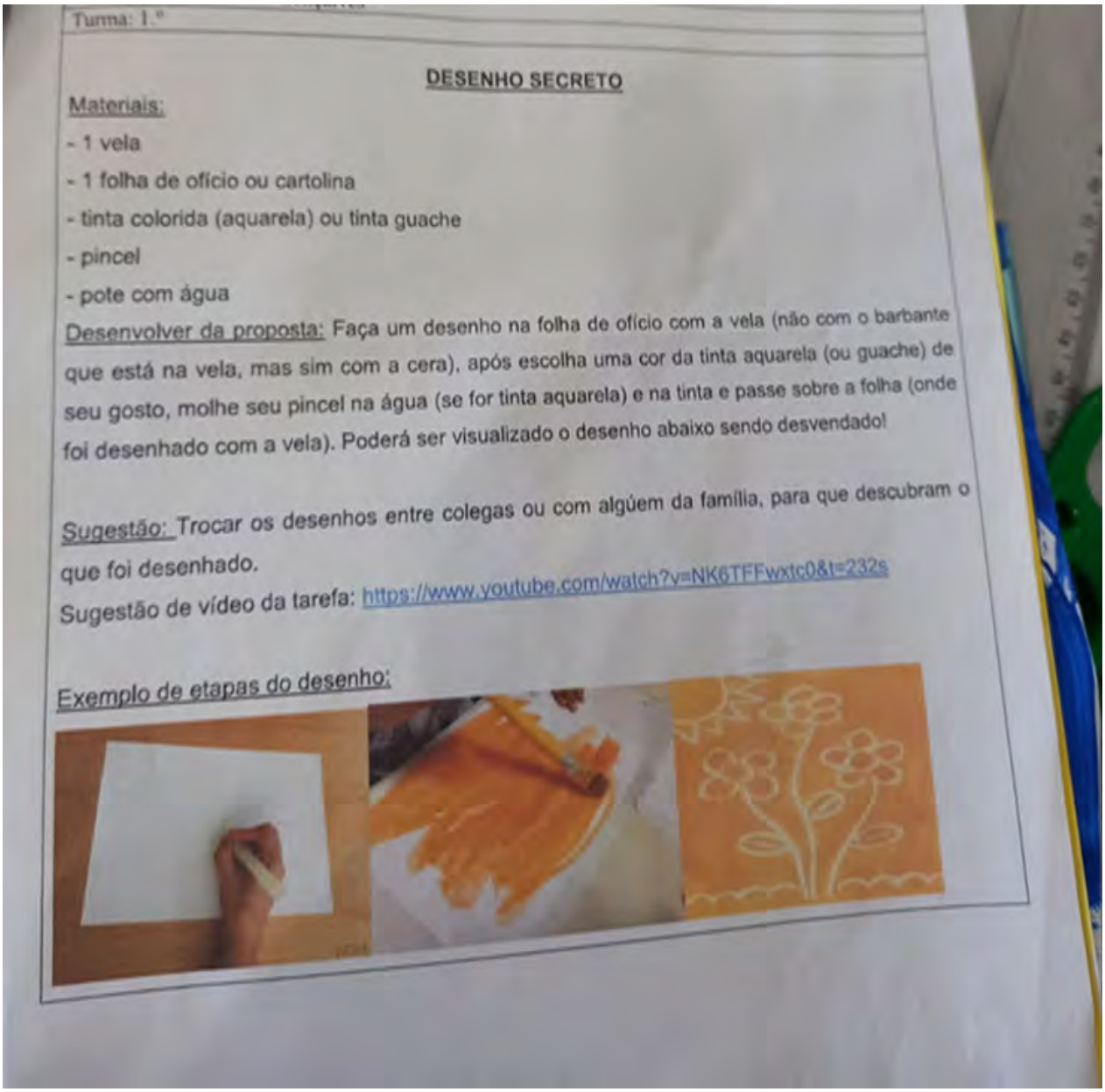
Para pensar essas atividades direcionas aos alunos com NEE, cabe considerar que a prática docente da Educação Especial ocorre por meio do Atendimento Educacional Especializado (AEE), que perpassa por todo ambiente da instituição, levando em consideração a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, que traz a Educação Especial como:

> [...] uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular (BRASIL, 2008, p.10).

Com isso, os encaminhamentos tomados ocorriam de acordo com o contexto escolar, as possibilidades do momento, as condições de cada aluno e suas necessidades.

As propostas iniciais, voltadas a propostas domiciliares, eram encaminhas no formato impresso e individualizado, semanalmente. Na imagem abaixo pode ser visualizad uma das utilizadas no momento.

Figura 1 – Proposta de atividade remota


Turma: 1.º

DESENHO SECRETO

Materiais:

- 1 vela
- 1 folha de ofício ou cartolina
- tinta colorida (aquarela) ou tinta guache
- pincel
- pote com água

Desenvolver da proposta: Faça um desenho na folha de ofício com a vela (não com o barbante que está na vela, mas sim com a cera), após escolha uma cor da tinta aquarela (ou guache) de seu gosto, molhe seu pincel na água (se for tinta aquarela) e na tinta e passe sobre a folha (onde foi desenhado com a vela). Poderá ser visualizado o desenho abaixo sendo desvendado!

Sugestão: Trocar os desenhos entre colegas ou com algúem da família, para que descubram o que foi desenhado.

Sugestão de vídeo da tarefa: https://www.youtube.com/watch?v=NK6TFFwxtc0&t=232s

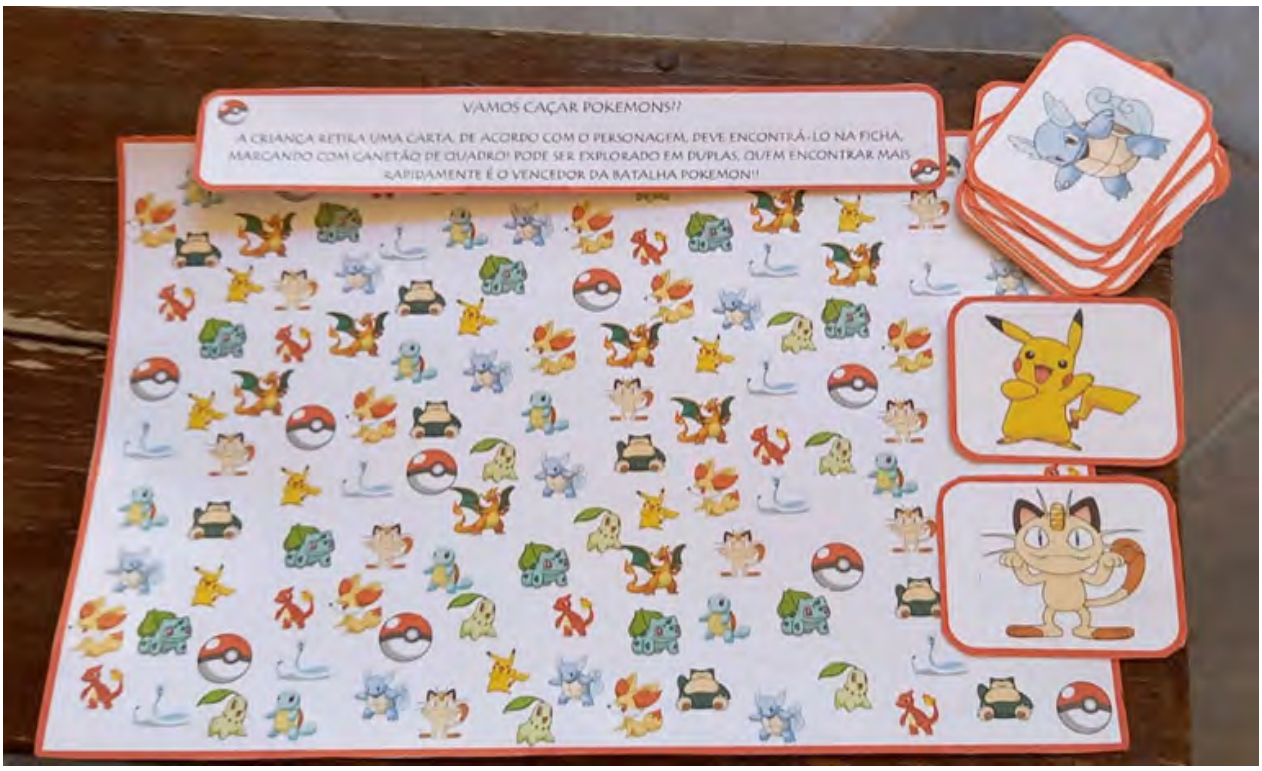
Exemplo de etapas do desenho:

Fonte: Autora (2021).

Juntamente com este material impresso, eram enviados os materiais para o desenvolver da proposta lúdica/criativa de aprendizagem.

Outras possibilidades utilizadas foram a criação de jogos pedagógicos, os quais também eram enviados e poderiam ficar com o aluno, confeccionados pela própria professora do AEE, possibilitando em algum momento a retomada do jogo ou a integração deste durante o decorrer do trimestre. Essa demanda da construção de jogos individuais a cada aluno e de uso único, atendia à demanda do não compartilhamento de materiais, devido à Covid-19, e uma proposta direcionada a uma necessidade específica. A seguir são apresentados alguns dos jogos pedagógicos confeccionados.

Figura 2 – Jogo Pedagógico 1

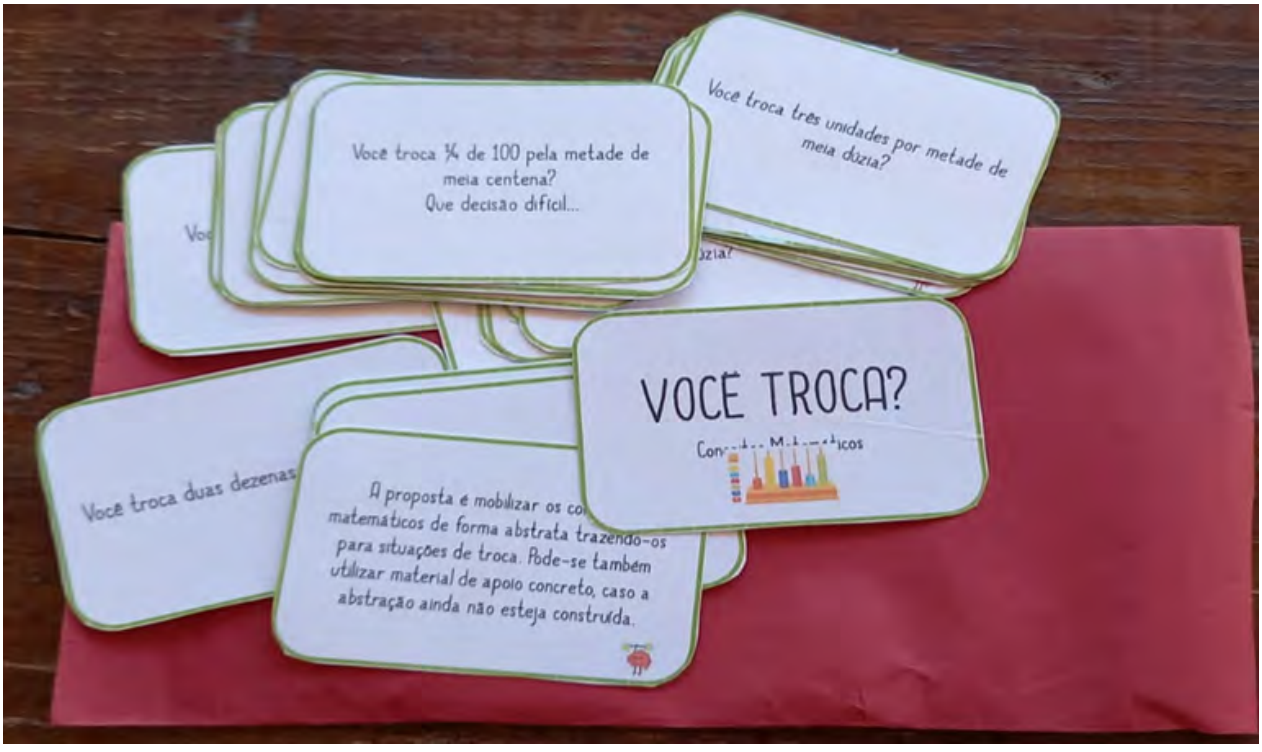


Fonte: Autora (2021).

Figura 3 – Jogo Pedagógico 2

Fonte: Autora (2021).

Figura 4 – Jogo Pedagógico 3



Fonte: Autora (2021).

Figura 5 - Jogo Pedagógico 4

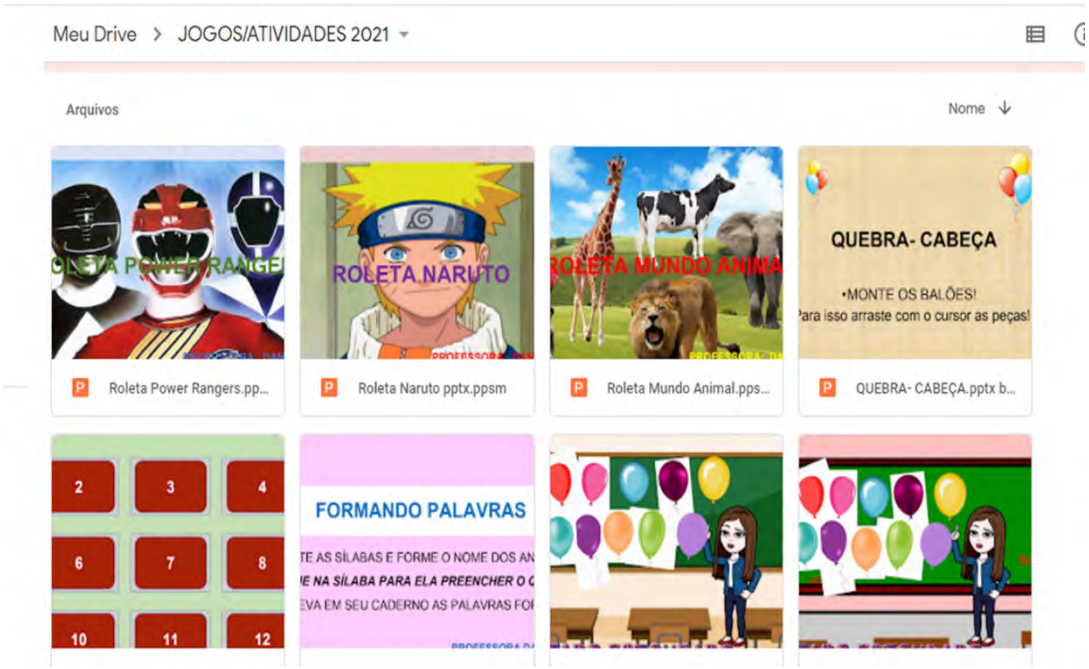
Fonte: Autora (2021).

O uso da ludicidade e dos jogos pedagógicos na aprendizagem, envolvendo esses materiais confeccionados, proporciona ao aluno diferentes conhecimentos de forma leve, dinâmica, por caminhos possíveis, levando a uma aprendizagem significativa. Desta maneira, Haetinger (2005, p. 82) afirma que

> Desde os primeiros anos de vida, os jogos e brincadeiras são nossos mediadores na relação com as coisas do mundo. Do chocalho ao videogame, aprendemos a nos relacionar com o mundo através dos jogos e brincadeiras. Por este motivo o jogo tem um papel de destaque na educação, pois ele é base do desenvolvimento cognitivo e afetivo do ser humano. O jogo possui aspectos fundamentais para a aprendizagem racional e emocional.

As ferramentas tecnológicas também fizeram parte deste processo: aos alunos que possuíam esse acesso e tinham equipamentos tecnológicos, eram enviados diferentes jogos pedagógicos online, criados também pela professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Abaixo é possível visualizar a imagem da plataforma online, na qual constam algumas das atividades criadas e utilizadas pelos alunos.

Figura 6 - Propostas pedagógicas online



Fonte: Autora (2021).

Este processo de envio de materiais durou por alguns meses, sendo um processo muito recente e que requer muitos estudos e formações para que se atenda com total êxito as demandas dos alunos.

Alguns alunos tiverem dificuldades de adaptação a essa proposta, como também no retorno dos materiais resolvidos, pois esse processo de aprendizagem depende muito do envolvimento familiar e das próprias condições encontradas pelas crianças nestes espaços. Este momento de pandemia mundial reforça ainda mais a importância da ligação família-escola. Cubero (1995. p. 253) afirma que

> A escola é, junto com a família, a instituição social que maiores repercussões têm para a criança. Tanto nos fins explícitos que persegue expressos no currículo acadêmico, como em outros não planejados, a escola será determinante para o desenvolvimento cognitivo e social da criança e, portanto, para o curso posterior da vida.

Junto à família, a criança vivencia experiências e inicia seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, principalmente quanto à ética e à moral. A escola proporcionará uma ampliação desse conhecimento prévio, mesclando com a aquisição dos conteúdos das disciplinas dispostos, contribuindo para sua formação global, ao longo da sua permanência como aluno(a). Em meio à pandemia, visualizou-se a importância destes papéis e de estes estarem vinculados, pensando esse sujeito.

> [...] tanto a família quanto a escola desejam a mesma coisa: preparar as crianças para o mundo; no entanto, a família tem suas particularidades que a diferenciam da escola, e suas necessidades que a aproximam dessa mesma instituição. A escola tem sua metodologia e filosofia para educar uma criança, no entanto ela necessita da família para concretizar o seu projeto educativo. (PAROLIM, 2003, p. 99)

A sociedade foi passando por inúmeras modificações, novos decretos foram instaurados e novos cenários da pandemia se apresentaram, o que proporcionou o retorno presencial e, assim, as crianças de volta à escola. Neste retorno, os alunos voltaram a ser atendidos na Sala de Recurso Multifuncional (SRM), de maneira individualizada semanalmente. Abaixo, encontram-se imagens deste voltar presencialmente, com fotografias da sala regular, SRM e também dos novos cuidados deste momento, para um retorno seguro.

Figura 7 – Sala de Aula Regular

Fonte: Autora (2021).

Figura 8 – Sala de AEE

Fonte: Autora (2021).

Figura 9 – Adaptações para o AEE

Fonte: Autora (2021).

O retorno presencial trouxe muitos desafios, mas também novas possibilidades, pois conhecer e conviver com os alunos proporciona aproximações significativas, que refletem na aprendizagem, tanto no ato de trocas, como no planejar, no avaliar e adaptar. Mesmo com este retorno acontecendo com muita cautela e limitações, devido ao vírus avassalador, poder estar presente e trazer materiais adaptados, o que antes não era possível devido ao ensino remoto, trouxe novas nuances a essas aprendizagens.

Considerações Finais

Durante este ano letivo, puderam ser percebidas muitas ressignificações, pois o formato de educação a distância já representa um papel desafiador quando abordado em outros níveis educacionais; voltado à educação básica e, especificamente, ao Atendimento Educacional Especializado, se torna um desafio ainda maior, pois **é algo que** não apresenta muitos estudos relacionados, nem formação aos profissionais envolvidos.

As articulações das práticas pedagógicas foram ao encontro das possibilidades do momento pandêmico, como também das condições escolares e familiares e, assim, pensadas às crianças público-alvo da Educação Especial. Pôde ser percebido, no retorno presencial, que muitos dos alunos atendidos estavam apresentando dificuldades que iam além das pedagógicas, envolvendo também a esfera social e emocional, algo que passou a fazer parte dos atendimentos, pois o AEE trabalha diferentes aprendizagens, **não somente para a sala de aula regular, mas sim para a vida, e** estas podem ser trabalhas juntas, formando um sujeito como um todo.

Com isso, as propostas foram pensadas a cada um dos alunos, respeitando suas vivências, condições e possibilidades, voltadas a aprendizagem significativa, considerando todas as medidas de segurança, tanto no ensino remoto, quanto no ensino presencial.

Referências

BRASIL. **Documento Orientador Programa de Implementação de Sala de Recursos Multifuncionais**. Ministério da Educação – SECADI. s/d.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: ME/SEESP, 2008b.

CUBERO, R. **Relações sociais nos anos escolares:** família, escola, companheiros. In; COLL, C. Desenvolvimento psicológico e educação. V. 1. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

HAETINGER, Max G. **O Universo Criativo da Criança**. 2.ed. Porto Alegre: Instituto Criar, 2005.

KAMII, Constance. Princípios de ensino. *In:* KAMII, Constance. **A Criança e o número:** Implicações educacionais da Teoria de Piaget para a atuação com escolares de 4 a 6 anos. Trad. Regina A. de Assis. 39ª Ed. Campinas, SP: Papirus, 2012

PAROLIM, Isabel. **As dificuldades de aprendizagem e as relações familiares.** Fortaleza, 2003.

PRADO, P. D. **"A gente gosta é de brincar com os outros meninos!" Relações sociais entre crianças num jardim de infância**. Educação e Sociedade, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 683- 14582 688, Maio/Ago. 2005. Disponível em: . Acesso em: maio de 2018.

SOBRE OS ORGANIZADORES

Larissa Montagner Cervo

Possui graduação em Letras/Português-Literaturas da Língua Portuguesa pela Universidade Federal de Santa Maria (2004) e mestrado e doutorado em Letras - Estudos Linguísticos - pela mesma instituição. É professora associada da Universidade Federal de Santa Maria, tendo atuado como Coordenadora do Curso de Graduação em Letras-Licenciatura da UFSM entre os anos de 2016 e 2018. Atualmente, exerce a função de Coordenadora de Desenvolvimento de Ensino (CODE) da UFSM, vinculada à Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD). Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Teoria e Análise Linguística, atuando principalmente nos seguintes temas: língua, língua portuguesa, política de língua, história e memória.

Email: larissa.cervo@ufsm.br

Jerônimo Siqueira Tybusch

Doutor em Ciências Humanas pela Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC (2011); mestre em Direito Público pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS (2007); graduado em Direito pela Universidade de Santa Cruz do Sul - UNISC (2004). Professor Associado no Departamento de Direito da Universidade Federal de Santa Maria - UFSM. Professor do Programa de Pós-Graduação em Direito (PPGD/UFSM) - Mestrado em Direito. Professor do Programa de Pós-Graduação em Tecnologias Educacionais em Rede (PPGTER/UFSM) - Mestrado Profissional em Tecnologias Educacionais em Rede. Pesquisador e Líder do Grupo de Pesquisa em Direito da Sociobiodiversidade - GPDS. Atualmente é Pró-Reitor de Graduação da UFSM. Membro da Diretoria do CONPEDI Gestão 2017-2020 / 2020-2023. Desenvolve pesquisas nas áreas de: Direito Ambiental; Ecologia Política; Direito e Sustentabilidade; Direito Urbanístico; Teoria do Direito e da Decisão Jurídica; Direito e Novas Tecnologias; Tecnologias Educacionais em Rede.

Email: jeronimotybusch@ufsm.br

Félix Alexandre Antunes Soares

Graduado em Farmácia e Bioquímica - Tecnologia dos Alimentos pela Universidade Federal de Santa Maria (2001), tem mestrado (2003) e doutorado (2005) em Ciências Biológicas (Bioquímica) pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Realizou pós doutorado na Universidade Federal de Santa Maria (2005) em bioquímica toxicológica e na Universidade de Leon, na Espanha, na área de biologia molecular (2009). Membro ordinário da SBBq e membro da International Neurotoxicology Association. Foi Membro Afiliado da Academia Brasileira de Ciências no período (2016-2020). Atualmente é professor associado da Universidade Federal de Santa Maria e trabalha na área de ciências biológicas (bioquímica), atuando principalmente nos seguintes temas: neuroproteção e antioxidantes. Desenvolve projetos de pesquisa na área de educação em ciências em temas relativos à melhoria do ensino de ciências no ensino básico.

Email: felix@ufsm.br

SOBRE OS AUTORES

EIXO 1 - Capítulo 1

Rebeca Sasso Laureano
Doutoranda em Educação, Universidade Federal de Santa Maria.
E-mail: rebeca.sasso@gmail.com.

Matheus Rizzatti Feron
Game Designer e Bacharel em Física Médica, Universidade Franciscana.
E-mail: mferon.r@gmail.com

Matheus Pedretti
Game Designer e Estudante de Graduação em Psicologia, Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI).
E-mail: Matheuspedretti100@gmail.com

EIXO 1 - Capítulo 2

Laura Moreira Kunde
Discente de graduação, Universidade Federal de Santa Maria, Ciência é Pod: o podcast como possibilidade pedagógica para o letramento científico na educação básica e PROLICEN/UFSM. E-mail: lauramk12@gmail.com

Madjiguene Rangel
Discente de graduação, Universidade Federal de Santa Maria, Ciência é Pod: o podcast como possibilidade pedagógica para o letramento científico na educação básica. E-mail: madjirangel@gmail.com

Bruna Vizzotto Barcellos Marques
Discente de graduação, Universidade Federal de Santa Maria, Ciência é Pod: o podcast como possibilidade pedagógica para o letramento científico na educação básica. E-mail: bruvbarcellos@hotmail.com

Tais Lazzari Konflanz
Docente, Rede Municipal de Santa Maria, Ciência é Pod: o podcast como possibilidade pedagógica para o letramento científico na educação básica. E-mail: tais.konflanz@prof.santamaria.gov.br

Cadidja Coutinho
Docente, Universidade Federal de Santa Maria, Ciência é Pod: o podcast como possibilidade pedagógica para o letramento científico na educação básica. E-mail: cadidja.coutinho@ufsm.br

EIXO 1 - Capítulo 3

Janaíne Baldissera Frare
Discente de graduação, Universidade Federal de Santa Maria, Ciência é Pod: o podcast como possibilidade pedagógica para o letramento científico na educação básica, PROLICEN/UFSM.
E-mail: jani.b.frare@gmail.com

Joana Araci Schmidt
Discente de graduação, Universidade Federal de Santa Maria, Ciência é Pod: o podcast como possibilidade pedagógica para o letramento científico na educação básica, PROLICEN/UFSM.
E-mail: aracijschmidt@gmail.com

Tais Lazzari Konflanz
Docente, Rede Municipal de Santa Maria, Ciência é Pod: o podcast como possibilidade pedagógica para o letramento científico na educação básica, PROLICEN/UFSM.
E-mail: tais.konflanz@prof.santamaria.gov.br

Cadidja Coutinho
Docente, Universidade Federal de Santa Maria, Ciência é Pod: o podcast como possibilidade pedagógica para o letramento científico na educação básica, PROLICEN/UFSM.
E-mail: cadidja.coutinho@ufsm.br

EIXO 1 - Capítulo 4

Aislan Soares Viçosa
Graduando em História Licenciatura pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). E-mail: aislan_vicosa@hotmail.com

Henrique Mareth Trombetta
Graduado em Licenciatura em História pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). E-mail: htrombetta8@gmail.com

Paôla Quoos Pfeifer
Graduada em Licenciatura em História pela Universidade Federal de Santa Maria, Mestranda em História Social (Unicamp).
E-mail: paolapfeifer@gmail.com.

EIXO 1 - Capítulo 5

Iasmim Oliveira Dorneles
Graduanda em História pela Universidade Federal de Santa Maria. 1822: projetando futuros, PROLICEN. E-mail: iasmimdorneles@hotmail.com

Fabiane Pacheco da Cunha
Graduanda em História pela Universidade Federal de Santa Maria. 1822: projetando futuros, FIEN. E-mail: fabianepdc10@hotmail.com

Laura Dequi Baggio
Graduanda em História pela Universidade Federal de Santa Maria. 1822: projetando futuros, PROLICEN. E-mail: lauradbaggio@gmail.com

Núbia Fagundes Bilhão
Graduanda em História pela Universidade Federal de Santa Maria. 1822: projetando futuros. E-mail: nubiabilhao@gmail.com

Roger Frandoloso
Graduando em História pela Universidade Federal de Santa Maria. 1822: projetando futuros. E-mail: rogerfrandoloso2017@gmail.com

EIXO 1 - Capítulo 6

Maria Eduarda Albuquerque Mendez
Graduanda em História - Bacharelado, Universidade Federal de Santa Maria.
E-mail: eduarda04.mendez@gmail.com

Lucas Cenir Friederich
Graduando em História - Licenciatura, Universidade Federal de Santa Maria.
E-mail: lucas.cenir@acad,ufsm.br

Matheus Fonseca Meller
Graduando em História - Licenciatura, Universidade Federal de Santa Maria.
E-mail: matheusmeller@hotmail.com

EIXO 1 - Capítulo 7

Indaiara Cristina Pereira Flores
Graduanda em Terapia Ocupacional, Universidade Federal de Santa Maria.
E-mail: flores.indaiara@acad.ufsm.br.

Julia Bidinoto Selma
Graduanda em Engenharia Florestal, Universidade Federal de Santa Maria.
E-mail: bidinoto2703@hotmail.com.

Pétrin Hoppe Tuchtenhagen
Mestranda em Programa de Pós-Graduação em Gerontologia, Universidade Federal de Santa Maria. E-mail: petrinhoppe@gmail.com

Angela Isabel dos Santos Dullius
Docente do Departamento de Estatística, Universidade Federal de Santa Maria.
E-mail: angeladullius@gmail.com.

Angela Pellegrin Ansuj
Docente do Departamento de Estatística, Universidade Federal de Santa Maria.
E-mail: angelaansuj@yahoo.com

EIXO 1 - Capítulo 8

Josiane Oliveira de Campos
Graduada em Geografia-Licenciatura Plena, Universidade Federal de Santa Maria. e-mail: josianecampos.geo@gmail.com

Amanda Alves Mathias
Graduada em Geografia-Licenciatura Plena, Universidade Federal de Santa Maria. e-mail: amandaalvesmathias@gmail.com

Ana Clarice Soares Hanauer
Doutoranda em Geografia pela Universidade Federal de Santa Maria e professora da Rede Estadual de Ensino/RS.
e-mail: anahanauer@yahoo.com.br

Lisane Regina Vidal Conceição
Doutora em Geografia pela Universidade Federal de Santa Maria e professora da Rede Estadual e Municipal de Ensino/RS.
e-mail: lisanevidal@gmail.com

Eduardo Schiavone Cardoso
Professor Titular do Departamento de Geociências da Universidade Federal de Santa Maria. e-mail: educard@smail.ufsm.br

EIXO 1 - Capítulo 9

Julia Bidinoto Selma
Acadêmica do curso de Engenharia Florestal, Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). E-mail bidinoto2703@hotmail.com

Indaiara Cristina Pereira Flores
Acadêmica do curso de Terapia Ocupacional, Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). E-mail indaiaracpf@gmail.com

Pétrin Hoppe Tuchtenhagen
Acadêmica do Programa de Pós-Graduação em Gerontologia, Universidade Federal de Santa (UFSM) Maria. E-mail petrinhoppe@gmail.com

Angela Pellegrin Ansuj
Professora Orientadora, do Departamento de Estatística, Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). E-mail angelaansuj@yahoo.com

Angela Isabel dos Santos Dullius
Professora Coorientadora, do Departamento de Estatística, Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). E-mail angeladullius@gmail.com

EIXO 1 - Capítulo 10

Gisele Santiago
Professora temporária de Biologia do Instituto Federal de Educação e Tecnologia do Rio Grande do Sul/Campus Sertão.
E-mail: gisele.santiago@sertao.ifrs.edu.br

EIXO 1 - Capítulo 11

Kelly Martinez Gomes
Doutora em Biologia Animal, Prefeitura Municipal de Alvorada e Gravataí, RS. E-mail: gmartinez.kelly@gmail.com

EIXO 1 - Capítulo 12

Gislei José Scapin
Licenciado e Mestre em Educação Física, Especialista em Educação Física Escolar, Doutorando em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria. Membro-Pesquisador do Kairós – Grupo de Estudos e Pesquisas em Trabalho, Educação e Políticas Educacionais, UFSM. Professor de Educação Física da Secretaria Municipal de Educação na Prefeitura Municipal de Panambi-RS.
E-mail: gjscapin@gmail.com.

EIXO 1 - Capítulo 13

Emiliano Kelm Duet Chagas
Graduando em Licenciatura em Filosofia, Membro do Programa Residência Pedagógica, UFSM. Email: emilianokelm@gmail.com

EIXO 1 - Capítulo 14

Joana Araci Schmidt
Graduanda de Pedagogia, Bolsista do subprojeto Alfabetização/PIBID/UFSM, Universidade Federal de Santa Maria. Email: joana.shmidt@acad.ufsm.br.

Carina Maidana Loureiro
Graduanda de Pedagogia, Bolsista do subprojeto Alfabetização/PIBID/UFSM, Universidade Federal de Santa Maria.
Email: carina.loureiro@acad.ufsm.br

Patrícia dos Santos Zwestch
Graduada em Pedagogia, Especialista em Gestão Educacional, Mestre em Educação, Doutoranda em Educação, Professora da Rede Municipal de Santa Maria e Supervisora do subprojeto Alfabetização/PIBID/UFSM, Universidade Federal de Santa Maria e Prefeitura Municipal de Santa Maria.
Email: pathyzwetsch@gmail.com

EIXO 1 - Capítulo 15

Maria Antônia Saccol da Costa
Acadêmica do Curso de Licenciatura em Teatro, Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), maria.saccol@acad.ufsm.br.

Ana Emília da Rosa Kessler
Acadêmica do Curso de Licenciatura em Teatro, Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), emilia.rosa@acad.ufsm.br.

Douglas Lemes Goulart
Acadêmico do Curso de Licenciatura em Teatro, Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), douglas.lemes@acad.ufsm.br.

Walquiria Virgili Lerina
Acadêmica do Curso de Licenciatura em Teatro, Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), wlerina96@gmail.com.

Camille Brites de Freitas
Acadêmica do Curso de Licenciatura em Teatro, Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), camille.noronha@acad.ufsm.br.

Thayuã Adilson Rodrigues
Acadêmico do Curso de Licenciatura em Teatro, Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), thayua.rodrigues@acad.ufsm.br.

Lorena Inês Peterini Marquezan
Docente Doutora em Educação PPGE/UFSM, Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), lorenamarquezan@gmail.com

EIXO 1 - Capítulo 16

Vitor Colleto dos Santos
Graduando em Geografia pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e bolsista do Programa de Licenciaturas (PROLICEN) na mesma Instituição. E-mail: vitorcolleto@gmail.com.

Maurício Rizzatti
Doutorando em Geografia (Passagem Direta para o Doutorado) pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia (PPGGeo) da UFSM. É graduado em Geografia Licenciatura e Bacharelado e Mestre em Geografia pela UFSM.
E-mail:geo.mauricio.rizzatti@gmail.com.

Carina Petsch
Professora Adjunta do Departamento de Geociências e do PPGGeo, da UFSM e Vice Coordenadora do Laboratório de Ensino e Pesquisas em Geografia e Humanidades (LEPGHU). É graduada em Geografia (Bacharelado) pela Universidade Estadual de Maringá (UEM), Mestra e Doutora em Geografia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFGRS).
E-mail: carinapetsch@gmail.com.

Natália Lampert Batista
Professora Adjunta no Departamento de Geociências e Coordenadora do LEPGHU, da UFSM e Professora no Mestrado Profissional em Ensino de Geografia em Rede Nacional (PROFGEO), no Instituto Federal Catarinense (IFC), Campus Brusque/SC. Graduada em Geografia (Licenciatura Plena) pelo Centro Universitário Franciscano, Especialista em Cartografia e Sensoriamento Remoto pela Faculdade Metropolitana do Estado de São Paulo (EAD) e Mestra, Doutora e Pós-Doutora em Geografia pelo PPGGeo da UFSM.
E-mail: natalia.batista@ufsm.br.

EIXO 2 - Capítulo 1

Beatriz Fagundes Bica
Pedagoga. Letróloga. Especialista em Gestão Educacional/UFSM. Mestranda em Políticas Públicas e Gestão Educacional-PPPG/UFSM. Coordenadora Pedagógica da EMEF Lívia Menna Barreto.

Cristiane Medianeira da Silva Reis
Pedagoga, Pós-graduada em Gestão Educacional, Mestre em Educação e Doutora pela Universidade Federal de Santa Maria. Coordenadora Pedagógica da EMEF Leduvina da Rosa Rossi.crysreys@yahoo.com.br

Patrícia Brondani Pivetta
Pedagoga. Especialista em Gestão Educacional/UFSM. Mestranda em Educação- PPGE/UFSM. Professora da EMEF Lívia Menna Barreto; Preceptora do Programa Residência Pedagógica- Pedagogia/UFSM. Programa apoiado pela CAPES. patriciabrondanipivetta@gmail.com

EIXO 2 - Capítulo 2

Patrícia Brondani Pivetta
Pedagoga. Especialista em Gestão Educacional/UFSM. Mestranda em Educação- PPGE/UFSM. Professora da EMEF Lívia Menna Barreto; Preceptora do Programa Residência Pedagógica- Pedagogia/UFSM. Programa apoiado pela CAPES. patriciabrondanipivetta@gmail.com

Elisiane Machado Lunardi
Professora Adjunta do Departamento de Administração Escolar da Universidade Federal de Santa Maria. Docente Orientadora do Programa Residência Pedagógica- Pedagogia/UFSM. Programa apoiado pela CAPES. elisiane.lunardi@gmail.com

Beatriz Fagundes Bica
Pedagoga. Letróloga. Especialista em Gestão Educacional/UFSM. Mestranda em Políticas Públicas e Gestão Educacional-PPPG/UFSM. Coordenadora Pedagógica da EMEF Lívia Menna Barreto. beatrizbica.28@gmail.com

EIXO 2 - Capítulo 3

Bruna Viedo Kich
Aluna do Mestrado Profissional em Políticas Públicas na Universidade Federal de Santa Maria. Vinculação institucional, vinculada ao projeto Revisitando o desenvolvimento potencial dos educandos através da arte como mobilizadora da interdisciplinaridade. Email: brunavkich@gmail.com

Lorena Inês Peterini Marquezan
Professora do Departamento de Fundamentos da Educação na Universidade Federal de Santa Maria, vinculada ao projeto Revisitando o desenvolvimento potencial dos educandos através da arte como mobilizadora da interdisciplinaridade. Email: lorenamarquezan@yahoo.com

EIXO 2 - Capítulo 4

Carolina Pereira Machado
Graduada. Universidade Federal de Santa Maria.
Email:carolinapmachado03@gmail.com

Angelita Alice Jaeger
Doutora. Universidade Federal de Santa Maria. Email: angelita@ufsm.br

Myllena Camargo Oliveira
Mestra. Instituto Federal Farroupilha campus Frederico Westphalen.
Email: myllena.oliveira@iffarroupilha.edu.br

EIXO 2 - Capítulo 5

Camila Noal Selle
Profª Esp. em Gestão Escolar, EBE Érico Veríssimo.
Email: camila-nselle@educar.rs.gov.br.

Célia Helena de Pelegrini Della Mea
Professora Adjunta da UFSM. Email: celiadmea@gmail.com.

Vanessa Nyland
Acadêmica de Letras Português, UFSM. Email: vanessanyland@gmail.com.

Eduardo Silva Simioni
Acadêmico de Letras Português, UFSM.
Email: simioni.radaresportivo@gmail.com.

EIXO 2 - Capítulo 6

Karen Luciélen Pereira Rodrigues
Graduanda em pedagogia, Universidade Federal de Santa Maria.
Email: karenlucielenro@hotmail.com.

Mariana Borges Lemes
Mestranda em Educação; Graduada em Pedagogia (UFSM), Universidade Federal da Bahia. Email: lemesmariana29@gmail.com.

EIXO 2 - Capítulo 7

Djenifer Geske Nascimento
Doutoranda em Educação (UFSM), Mestra em Educação (UFSM), Licenciada em Dança (UFSM), professora de Arte na rede pública estadual do Rio Grande do Sul. E-mail: djenifergeskenascimento@gmail.com

Mônica Corrêa de Borba Barboza
Doutora e Mestra em Educação (UFPel). Especialista em Psicopedagogia (UCPel). Pedagoga e Licenciada em Dança (UFPel). Docente no Departamento de Desportos Individuais/CEFD/UFSM. Líder do "NÓS! Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação de Professores(as) de Dança".
Email: monica.cborba@gmail.com

EIXO 2 - Capítulo 8

Gustavo Medeiros da Silva
Mestrando no PPGEMEF, Universidade Federal de Santa Maria.
Email: gustavo.medeiroz.7@gmail.com

Thiago Nunes Cestari
Mestre em Ensino de Física, IFFar. Email: thiago.cestari@iffarroupilha.edu.br

Rebeca Sasso Laureano
Doutoranda em Educação/PPGE, Universidade Federal de Santa Maria.
Email: rebeca.sasso@gmail.com

Marina Santana Mathias
Licencianda em Física, IFFar. Email: marinamathias1998@gmail.com

EIXO 2 - Capítulo 9

Cristiane Bittencourt Reginaldo
Acadêmica do Curso de Educação Especial, Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Email: crisbittencourt@hotmail.com.

Maria Jade Pohl Sanches
Acadêmica do Curso de Educação Especial, Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Email: jade.pohl.sanches@gmail.com.

Victor Cezar Kraetzig
Acadêmico do Curso de Educação Especial, Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Email: vckraetzig@gmail.com.

Tania Micheline Miorando
Professora Orientadora, do Departamento de Educação Especial, Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Email: tania.miorando@ufsm.br.

EIXO 2 - Capítulo 10

Valmer dos S. Nascimento
Acadêmico do Curso de Educação Especial. MOVIMENTOS COLABORATIVOS-DIALÓGICOS NAS PRÁTICAS DE ENSINO E NOS ESTÁGIO SUPERVISIONADO NOS CURSOS DE PEDAGOGIA UFSM/CE: encontros entre formação continuada e inicial em tempo de pandemia Bolsista Prolicen. E-mail: valmer2013@gmail.com

Vanessa Lopes Garcia
Acadêmica do Curso de Educação Especial. MOVIMENTOS COLABORATIVOS-DIALÓGICOS NAS PRÁTICAS DE ENSINO E NOS ESTÁGIO SUPERVISIONADO NOS CURSOS DE PEDAGOGIA UFSM/CE: encontros entre formação continuada e inicial em tempo de pandemia. Bolsista Prolicen. E-mail: vanessa_lgarcia@hotmail.com

Dóris Waleska Gubert
Acadêmica do Curso de Pedagogia. MOVIMENTOS COLABORATIVOS--DIALÓGICOS NAS PRÁTICAS DE ENSINO E NOS ESTÁGIO SUPERVISIONADO NOS CURSOS DE PEDAGOGIA UFSM/CE: encontros entre formação continuada e inicial em tempo de pandemia. Bolsista Prolicen.
E-mail: dorisgubert@gmail.com

Giovanna Lemos Lopes
Acadêmica do Curso de Licenciatura em Teatro. MOVIMENTOS COLABORATIVOS-DIALÓGICOS NAS PRÁTICAS DE ENSINO E NOS ESTÁGIO SUPERVISIONADO NOS CURSOS DE PEDAGOGIA UFSM/CE: encontros entre formação continuada e inicial em tempo de pandemia. Bolsista Prolicen. E-mail: gio.lemos98@gmail.com

Priscila Arruda Barbosa
Mestre em Educação UFSM, Professora da Rede Municipal de Educação de Santa Maria/RS. E-mail:prisabar@gmail.com

Taciana Camera Segat
Professora Associada III do Departamento de Metodologia de Ensino, do Centro de Educação/ UFSM. E-mail: tcamerasegat@gmail.com

EIXO 2 - Capítulo 11

Jairo da Luz Oliveira
Doutor em Serviço Social pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS) e Docente do Curso de Serviço Social da Universidade Federal de Santa Maria. E-mail: jairooliveira.ufsm@gmail.com

Sheila Kocourek
Doutora em Serviço Social pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS) e Docente do Curso de Serviço Social da Universidade Federal de Santa Maria. E-mail: sheilakocourek@gmail.com

Tainara Corin da Silveira
Discente do curso de Serviço Social, Universidade Federal de Santa Maria. E-mail: corimtainara@gmail.com

Thaline Rosa dos Santos
Discente do curso de Serviço Social, Universidade Federal de Santa Maria. E-mail: thaline.rosa@outlook.com

EIXO 2 - Capítulo 12

Vanessa Candito
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).
E-mail: vanecandito@gmail.com

Karla Mendonça Menezes
Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).
E-mail: karlam.ef@gmail.com

Carolina Braz Carlan Rodrigues
Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).
E-mail: carolinabcarlan@gmail.com

Maria Rosa Chitolina Schetinger
Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).
E-mail: mariachitolina@gmail.com

EIXO 3 - Capítulo 1

Franciele Rusch König
Doutoranda em Educação, Universidade Federal de Santa Maria/UFSM. E-mail: fraan.konig@gmail.com

Katiâni do Carmo Lazzarotto
Mestranda em Educação, Universidade Federal de Santa Maria/UFSM.
E-mail: katianilazzarotto@gmail.com

Miriã Raskopf
Graduanda em Educação Especial, Universidade Federal de Santa Maria/UFSM. E-mail: miria.raskopf@acad.ufsm.br

Glaucimara Pires Oliveira
Professora do Departamento de Educação Especial/CE/UFSM-Supervisora do AEE da Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo - UEIIA.
E-mail: supervisoraglaucimara@gmail.com

EIXO 3 - Capítulo 2

Raimundo Nonato Santos de Sousa
Graduado em História Licenciatura pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), campus Caxias, Especialista em Aprendizagem, Ensino e Tecnologia pela Faculdade CENSUPEG, especializando-se em Neuropsicopedagogia Clínica e Institucional na Faculdade de Educação do Piauí (FAEPI) e em Gestão em Educação: Supervisão e Orientação na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS). E-mail: raimundo.045sousa@gmail.com.

EIXO 3 - Capítulo 3

Daniela Camila Froehlich
Mestra em Geografia pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Especialista em Gestão Educacional (UFSM) e Educadora Especial (UFSM). E-mail: anielacfroehlich@hotmail.com

encontro compartilhando saberes

Anais do

5º Encontro Compartilhando Saberes

Edição Especial Educação Básica

www.arcoeditores.com
contato@arcoeditores.com
(55)99723-4952

ARCO EDITORES