

Travessias

experiências de estágio

Makeli Aldrovandi
Marine Laísa Matte
(Orgs.)



Makeli Aldrovandi
Marine Laísa Matte
(Organizadores)

Travessias: experiências de estágio

1ª edição



EDITORA
UNIVATES

Lajeado, 2020

Universidade do Vale do Taquari - Univates

Reitor: Prof. Me. Ney José Lazzari

Vice-Reitor e Presidente da Fuvates: Prof. Dr. Carlos Cândido da Silva Cyrne

Pró-Reitora de Pesquisa, Extensão e Pós-Graduação: Profa. Dra. Maria Madalena Dullius

Pró-Reitora de Ensino: Profa. Dra. Fernanda Storck Pinheiro

Pró-Reitora de Desenvolvimento Institucional: Profa. Dra. Júlia Elisabete Barden

Pró-Reitor Administrativo: Prof. Me. Oto Roberto Moerschbaecher



EDITORA
UNIVATES

Editora Univates

Coordenação: Ana Paula Lisboa Monteiro

Editoração e capa: Glauber Röhrig e Marlon Alceu Cristófoli

Capa: Designed by macrovector - br.freepik.com

Conselho Editorial da Editora Univates

Titulares

Alexandre André Feil

André Anjos da Silva

Fernanda Rocha da Trindade

João Miguel Back

Sônia Elisa Marchi Gonzatti

Suplentes

Fernanda Cristina Wiebusch Sindelar

Claudete Rempel

Adriane Pozzobon

Rogério José Schuck

Evandro Franzen

Avelino Tallini, 171 – Bairro Universitário – Lajeado – RS, Brasil

Fone: (51) 3714-7024 / Fone: (51) 3714-7000, R.: 5984

editora@univates.br / <http://www.univates.br/editora>

T781

Travessias : experiências de estágio / Makeli Aldrovandi, Marine Laísa Matte (Org.) – Lajeado : Editora Univates, 2020.

112 p. ; il. color.

ISBN 978-65-86648-25-6

1. Educação. 2. Formação prática docente. 3. Prática de ensino. 4. Licenciatura. I. Aldrovandi, Makeli. II. Matte, Marine Laísa. III. Título.

CDU: 371.133

Catálogo na publicação (CIP) – Biblioteca da Univates
Bibliotecária Andrieli Mara Lanferdini – CRB 10/2279



As opiniões e os conceitos emitidos, bem como a exatidão, adequação e procedência das citações e referências, são de exclusiva responsabilidade dos autores.

APRESENTAÇÃO

Tornar-se professor é construção e desconstrução, é um processo contínuo e constante. Tornamo-nos professores a cada vez que adentramos a sala de aula. A cada vez que pensamos nosso fazer pedagógico. A cada vez que avaliamos nossas ações educativas. Enfim, tornar-se professor é um infindável movimento de refazer-se.

Esse movimento, para muitos, inicia no momento em que decidem ser professor, no momento em que se tornam estudantes de licenciaturas. Para esses, estudar sobre métodos e processos de ensino e aprendizagem já dá início ao seu *tornar-se professor*. Para outros, no entanto, a sensação de se estar tornando professor somente inicia a partir do momento que atravessam pela primeira vez o portão de uma escola, não mais como estudantes apenas, mas como estagiários. Para esses, é na experiência do estágio curricular que seu *tornar-se professor* tem início. É nessa vivência que muitos descobrem aquilo que Larrosa chama de vocação, ou seja, quando descobrem na sala de aula, na escola, nos alunos signos que “estão como que querendo nos dizer algo, como que nos chamando de alguma maneira”. Trata-se, então, da **Travessia** da margem estudante de licenciatura para a margem professor. É um partir da Universidade para chegar à escola e retornar, seguramente, com apoio de seus supervisores e pares, à margem inicial.

É dessa **Travessia** entre o ser estudante e o tornar-se professor que a presente obra trata. Aqui, estudantes dos cursos de licenciatura em Letras, Pedagogia, História, Ciências Biológicas e Educação Física da Universidade do Vale do Taquari – Univates relatam, de maneira livre e subjetiva, suas experiências dessa **Travessia** durante suas práticas de estágio supervisionado.

Que esses relatos nos inspirem a seguir acreditando na nossa capacidade de continuarmos nos tornando professores, e que os relatos dos fazeres do ofício de ser professor, como diz Larrosa, nos lembrem da “alegria de ver como os textos que ele [o professor] coloca na mesa soam e ressoam em uma conversa que é, por definição, plural”. Que possamos continuar a reconhecer os signos que nos dizem algo e que continuemos a encontrar alegrias nas conversas que fazem parte do nosso cotidiano de *tornar-se professor*.

Makeli Aldrovandi

Marine Laísa Matte

Organizadoras

2020

SUMÁRIO

A CURES COMO UM MODO DE RESSIGNIFICAR OLHARES.....	7
Sofia Spellmeier Talula Trindade Fabiane Olegário	
A ESTIMULAÇÃO PRECOCE E OS BEBÊS DE CINCO A UM ANO E OITO MESES	11
Luana Kronbauer Jacqueline Silva da Silva	
AS EXPERIÊNCIAS NA PRÉ-ESCOLA: CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL	16
Fabíola Regina Eckert Maiana Caliarí Jacqueline Silva da Silva	
ATELIÊ DE ARTE: POSSIBILIDADES DE EXPLORAÇÕES NA EDUCAÇÃO INFANTIL	20
Janete Teresinha Caon Ferrari Milena Maso Bianca Schossler Carla Schneider Josiane Lopes da Silva Fabiane Olegário Bruna Medina Finger Arnhodt Bárbara Letícia Manini Ribeiro	
AUTONOMIA E EXPERIMENTAÇÃO NA SALA DE AULA: A PRODUÇÃO DE JOGOS SOBRE A IDADE MÉDIA	28
Karina Meyer Braun Márcia Solange Volkmer	
CARTAS: UM MODO PARTICULAR DE FALAR SOBRE A EXPERIÊNCIA DO ESTÁGIO	35
Silvane Fensterseifer Isse Eduardo Gottardi Jackson Augusto Von Mühlen Nathalia Cristina Dammann	
DA EDUCAÇÃO FÍSICA PARA A VIDA: UM OLHAR PARA O ESTUDANTE E PARA A DIVERSIDADE DE PRÁTICAS.....	40
Tiago Wagner Derli Juliano Neuenfeldt	
DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM: UM DESPERTAR-SE ATRAVÉS DE JOGOS	46
Angélica Scheeren Schuster Deise Janaína Primaz Fabiane Olegário Márcia Rosa da Luz	
EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: DESENVOLVENDO PRÁTICAS CORPORAIS DE AVENTURA EM ESPAÇOS NÃO CONVENCIONAIS NORTEADAS EM CONCEPÇÕES ABERTAS DE ENSINO.....	50
Jackson Augusto Von Mühlen Tiago Alexandre Berres Derli Juliano Neuenfeldt	

EXPERIÊNCIAS E DESAFIOS DO ENSINO REMOTO EM TEMPOS DE PANDEMIA	56
Raquel Thaís Arcari da Costa Maria Elisabete Bersch	
GESTÃO ESCOLAR: UMA PRÁTICA REINVENTADA	62
Kátia Ogliari Luana Kronbauer Maria Elisabete Bersch	
INGLÊS COMO LÍNGUA FRANCA: UTILIZANDO SÉRIES DE TELEVISÃO COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA	66
Deisi Josieli de Azeredo Eduarda Hackenhaar Marine Laísa Matte	
MEMÓRIAS E NARRATIVAS: EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS NA VOVOLAR	72
Amanda Tayná de Borba Fabiane Olegário	
MERGULHOS NO MAR: ESTUDANTES DE PEDAGOGIA NO MUSEU DE ARTE DO RIO....	79
Andressa Lana Klein Sintia Ahlert Stéfani Tais Osterkamp Cláudia Inês Horn Fabiane Olegário	
PERCURSO DE UMA ESTUDANTE DE PEDAGOGIA: EXPERIÊNCIAS COM O ESTÁGIO DE FORMA REMOTA	84
Tainara Sargenheski Fabiane Olegário	
PRÁTICA PEDAGÓGICA EM ANOS INICIAIS II EM TEMPO DE PANDEMIA	88
Luana Kronbauer Maria Elisabete Bersch	
PRÁTICAS DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO FUNDAMENTAL: IMEDIATISMO COTIDIANO: CURTIR, COMENTAR E COMPARTILHAR.....	92
Daiane Valerio Marcela Fischer Grasiela Kieling Bublitz	
PROJETO “ONLINE ENGLISH: PRESENT YOURSELF TO TRAVELLING”	100
Suzinara Strassburger Marques Lívia Pretto Mottin Paloma Catarina Zart	
VIVÊNCIAS E APRENDIZAGENS NA CURES.....	108
Solange dos Santos Chaves Talula Rita Montiel Severo Siqueira Trindade Maria Elisabete Bersch	

A CURES COMO UM MODO DE RESSIGNIFICAR OLHARES

Sofia Spellmeier¹

Talula Trindade²

Fabiane Olegário³

“É verdade que o mundo é o que vemos e que, contudo, precisamos aprender a vê-lo. No sentido de que, em primeiro lugar, é mister nos igualarmos pelo saber, a essa visão, tomar posse dela, dizer o que é nós e o que é ver, fazer, pois, como se nada soubéssemos, como se a esse respeito tivéssemos de aprender tudo” (MERLEAU-PONTY, 2000, p. 16).

Contextualizando: um pouco sobre a Cures

A Cures – Clínica Universitária Regional de Educação em Saúde, pertencente à Universidade do Vale do Taquari – Univates, sempre esteve muito presente nos diálogos do curso de Pedagogia como mais uma oportunidade de estágio curricular obrigatório em espaços não escolares.

A clínica está situada no prédio 16 da universidade e tem como objetivo “[...] qualificar a formação dos profissionais da saúde e da educação com vivências interdisciplinares envolvendo diferentes segmentos da comunidade e das redes de atenção à saúde, educação e assistência social” (UNIVATES, 2020, texto digital). Além dos estudantes do curso de Pedagogia, a única licenciatura a realizar estágio curricular obrigatório no local, a Cures também conta com estudantes dos cursos de Biomedicina, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Nutrição, Odontologia, Psicologia e Educação Física – bacharelado –, que realizam seus estágios no espaço. Os estágios têm duração variada e podem acontecer por períodos maiores do que um semestre em determinados cursos.

A Cures caracteriza-se por ser um espaço em constante evolução e que, portanto, se expande a cada novo desafio e obstáculo que lhe é imposto. Trata-se de um ambiente que pode ser explorado por uma grande gama de cursos, seja através da realização de estágios ou por visitas realizadas durante as disciplinas. O local é composto por diversas salas com os mais variados materiais, como colchonetes, jogos variados, tatames, almofadas, mesas com cadeiras, entre outros, permitindo que transitem pela clínica e alterem os ambientes de acordo com a necessidade de quem irá utilizá-los. Existem também salas específicas, que se direcionam a atendimentos especializados. Nesses ambientes de atendimento, são feitos os acompanhamentos dos usuários, que podem ser crianças, jovens ou adultos, que, ao integrar a clínica, recebem um atendimento individualizado, humanizado e direcionado às suas necessidades.

No cotidiano da clínica, os estudantes vivenciam os conceitos de clínica ampliada e de educação em saúde, que se caracterizam como instrumentos de promoção da integridade, permitindo a participação popular nas políticas públicas ligadas à saúde e, assim, incorporam conhecimentos nas áreas de prevenção, promoção e terapêutica. O conceito de clínica ampliada, por sua vez, caracteriza-se por trabalhar as diretrizes apresentadas pela Política Nacional de Humanização, que visa qualificar o modo de fazer saúde (BRASIL, 2020). Dessa maneira, a clínica ampliada é responsável por aumentar a autonomia do usuário inserido nesse ambiente.

1 Graduanda do curso de Pedagogia da Universidade do Vale do Taquari - Univates, sofia.spellmeier@universo.univates.br

2 Supervisora do curso de Pedagogia na Cures - Univates, talula.trindade@univates.br

3 Professora do curso de Pedagogia da Univates, fabiole@univates.br

A Cures pelo olhar da Pedagogia

Estagiar na Cures é permitir-se caminhar pela travessia menos óbvia. Se dentro das escolas vivemos narrativas que não são estranhas ao nosso cotidiano, viver uma experiência em um espaço não escolar, como, por exemplo, uma clínica de educação em saúde, desloca-nos desse lugar de conforto e obriga-nos a experienciar a educação de outros modos. Se as conversas com colegas e professores da Pedagogia apresentavam a Cures como um local de trocas com outras profissões e diferentes áreas, vivenciar o cotidiano da clínica é compreender o ser humano em toda a sua integridade. Através das trocas com outros cursos, é possível perceber que a saúde vai muito além da ausência de dores e doenças, vai além do físico e do mental, visto que abrange também o sentimental, o social, o comunitário, o contexto familiar e, sob esta ótica, é possível perceber a importância de múltiplos olhares para cada indivíduo.

A Pedagogia, sempre atrelada aos espaços escolares, vem sendo cada vez mais solicitada em outros ambientes, como presídios, empresas, hospitais, entre outros. Talvez os espaços de saúde sejam a área em que os pedagogos adentrem mais lentamente, porém, o olhar humanizado do pedagogo, capaz de respeitar a singularidade de todo e qualquer ser humano, e com o entendimento de que cada pessoa possui seus próprios tempos e espaços, torna-se essencial nesses momentos de trocas interdisciplinares. Promover a saúde atrelada à educação requer planejamento, e não existe planejamento isento de aspectos pedagógicos.

Compor esse espaço permite aos estagiários desafiarem-se constantemente, visto que se trata de trabalhar de forma coletiva, tarefa que nem sempre se apresenta como um processo fácil e acessível. Dessa forma, é de extrema importância desenvolver a arte da escuta, pois a escuta possibilita compreender o outro. Como afirma Freire (1997, p. 117),

a verdadeira escuta não diminui em mim, em nada, a capacidade de exercer o direito de discordar, de me opor, de me posicionar. Pelo contrário, é escutando bem que me preparo para melhor me colocar ou melhor me situar do ponto de vista das ideias.

Ao ouvir o outro, ao abriremo-nos para diferentes realidades e saberes, ao propormo-nos a escutar de forma sensível e interessada, compreendemos que nenhuma área do conhecimento é capaz de trabalhar de forma isolada. É no encontro com o outro que ampliamos nossas visões de mundo, humanizando o nosso olhar e ressignificando nossas práticas cotidianas.

Constantemente os estagiários da Cures são convidados a realizar trocas, sejam elas com o grande grupo ou em pequenas equipes. Esses momentos enriquecem o repertório de todos os estudantes que vivenciam a rotina da clínica, pois trazem pontos de vista diversos, fazendo com que percebam que cada integrante traz consigo suas próprias histórias, a sua visão de mundo, além das aprendizagens e vivências próprias da sua área. Essa troca de saberes estimula o crescimento coletivo e transforma o olhar dos graduandos. Para Larrosa (2014, p. 25),

a experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar os outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço.

Os momentos de experiência caracterizam-se justamente por essa prática de desaceleração e atenção, necessárias para a reconstrução do olhar. Trabalhar coletivamente torna-se um constante

ponto de reflexão, trazendo à tona a pertinência desse processo, afinal, desloca os estagiários da sua zona de conforto diretamente para um ambiente um tanto quanto desconhecido, para que assim possam adaptar o olhar, o sentir, aguçar a sensibilidade e, acima de tudo, aprender com o outro. Os processos de troca e vivências com colegas de outros cursos torna esse processo de construção e evolução possível. Nesse espaço, diversos olhares são compilados em um olhar ampliado e atento ao usuário, somando-se visões individuais para, ao final, obter-se uma percepção ampla, humanizada e cheia de especificidades.

Novos modos de olhar para a educação em saúde

O ano de 2020 não foi apenas o ano em que a pandemia COVID – 19 mudou radicalmente as formas de ser e estar no mundo, foi também o ano em que nos obrigamos a vislumbrar a educação em saúde. A impossibilidade do contato físico trouxe-nos um novo caminho a ser seguido. Esse processo de reconstrução e de adaptação realizado no período de estágio evoca incertezas, e com elas a necessidade de reinventar-se – tanto por parte dos orientadores como dos estagiários. Independentemente da área de atuação e do contexto, sempre será necessário explorar a flexibilidade e a capacidade de reconstrução de suas ideias, adequando-se de acordo com as circunstâncias encontradas.

Tendo em vista a situação da pandemia, os supervisores da Cures elaboraram a proposta que consiste em construir uma análise situacional, em que cada estagiário é responsável por pesquisar sobre o seu município de origem. Os estagiários foram subdivididos em grupos de acordo com o município, e os municípios com poucos estagiários foram agrupados em um único grupo, para que os integrantes pudessem compartilhar suas dúvidas e evoluções. Nesse processo, foram utilizadas algumas plataformas com o intuito de coletar dados e, assim, elaborar a análise situacional. Algumas das ferramentas utilizadas foram os sites do IBGE, do Censo, do Atlas e do DataSUS, assim como os sites das prefeituras dos municípios. Posteriormente, as análises foram compartilhadas no grande grupo e, partindo desse ponto, os estagiários ficaram responsáveis por elencar situações-problema, com o intuito de trabalhar com o Planejamento Estratégico Situacional, que consiste em elaborar propostas para resolver problemas encontrados no Sistema de Saúde dos municípios de Colinas, Estrela, Teutônia, Roca Sales, Encantado, Paverama, Lajeado, Venâncio Aires, Arroio do Meio, Bom Retiro do Sul, Guaporé, Vespasiano Corrêa, Forquetinha, Marques de Souza, Pouso Novo e Progresso

O planejamento construído pelos grupos de estagiários seguiu os mesmos processos que a análise situacional, ou seja, foi realizado coletivamente em grupos organizados por municípios. Os problemas elencados pelos estagiários foram analisados um a um em seus grupos, como forma de definir qual desses apresentava maior urgência para que, assim, pudessemos elaborar propostas de intervenção.

Adentrar e explorar plataformas de saúde e suas nomenclaturas desconhecidas causa um desconforto inicial. Muitas dúvidas aparecem, e os processos de compartilhamento das evoluções, tanto nos pequenos quanto no grande grupo, permitiram que as dúvidas fossem sanadas e que aquele desconforto inicial se transformasse em uma sensação de acolhida e pertencimento. Ao finalizar as pesquisas, foi possível perceber que, mesmo tratando-se de ferramentas e dados relacionados à área da saúde, o pedagogo acaba por agregar muito em seus saberes quando conhece essas ferramentas, afinal, tendo conhecimento sobre elas, poderá utilizá-las em seu ambiente de trabalho, seja dentro de uma escola ou em outro ambiente.

A Cures estimula e permite aos estagiários a reinvenção e a compreensão do quanto esse processo enriquece-nos como pessoas e profissionais, pois, com ou sem pandemia, este espaço é responsável por fazer pensar e ver muitas coisas sob uma nova ótica, a compreender que o coletivo tem grande importância. Além disso, trabalhar sozinho não significa ter que obter todas as respostas individualmente. Em algumas situações, o trabalho solitário é necessário, mas nada impede que outras

pessoas contribuam no processo de criação, assim como é indispensável pedir ajuda ao deparar-se com alguma dificuldade.

O estágio na Cures é uma oportunidade de explorar os diferentes contextos em que o pedagogo pode atuar. As vivências e experiências construídas nesse espaço integram-se e relacionam-se diretamente aos estágios obrigatórios atribuídos à graduação, o que permite experimentar a teoria e a prática dos contextos que compõem esse ambiente. O pedagogo, ao inserir-se em um contexto de saúde, permite-se conhecer novas ferramentas, e, assim, ampliar sua formação, além de compreender que a inserção da sua área não se restringe ao espaço escolar.

Talvez o ensinamento mais importante desse estágio tão atípico foi o de que, independente das circunstâncias, o fazer pedagógico esteve presente em todos os momentos. No estágio, ao utilizar as bases de dados e realizar as pesquisas em saúde, pudemos exercer nossos conhecimentos em alfabetização, seja para auxiliar o grande grupo na iniciação do ato da pesquisa ou para apropriarmos em relação a novos conceitos. A gestão em educação esteve presente em todos os momentos organizacionais, nas decisões de grupo, na apresentação de trabalhos, nas decisões que atendessem a todos os envolvidos, nas escolhas, nos debates.

Todo esse processo de experimentação e exploração em um espaço não escolar foi muito valioso para perceber o quanto a Pedagogia tem a contribuir em espaços de aprendizagem, sejam eles escolares ou não. Em meio a tantos olhares distintos, é notório o quanto a escuta sensível e o respeito pela singularidade de cada indivíduo estão presentes na formação dos pedagogos, somando em qualquer ambiente.

Referências

BRASIL. Política Nacional de Humanização (HumanizaSUS). **Ministério da Saúde**, 2020. Disponível em: <https://www.saude.gov.br/acoes-e-programas/humanizasus>. Acesso em: 08 ago. 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 58. ed. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz e Terra, 2019.

LARROSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **O visível e o invisível**. São Paulo: Editora Perspectiva, 2000.

UNIVATES. Clínica Universitária Regional de Educação e Saúde – Cures. **Univates**, 2020. Disponível em: <https://www.univates.br/saudeunivates/cures>. Acesso em: 08 ago. 2020.

A ESTIMULAÇÃO PRECOCE E OS BEBÊS DE CINCO A UM ANO E OITO MESES

Luana Kronbauer¹

Jacqueline Silva da Silva²

Introdução

O presente relatório é um desdobramento da disciplina de Estágio Supervisionado de Prática Pedagógica em Educação Infantil I (0 a 3 anos), obrigatório no curso de Pedagogia, da Universidade do Vale do Taquari - Univates. Este trabalho é constituído pelo relato de observações e das práticas desenvolvidas na Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) Novos Caminhos, localizada no município de Cruzeiro do Sul/RS.

A turma escolhida para esta prática foi o berçário e, com as observações realizadas verificou-se uma diferença de idade significativa entre as crianças, que iam de cinco meses a um ano e oito meses. A partir dessa constatação buscou-se problematizar esta interação entre as diferentes faixa-etárias e investigar como seria possível trabalhar a estimulação com as crianças, desenvolvendo situações de aprendizagem que potencializassem e se tornassem significativas para as crianças uma vez que as mesmas se encontram em fases diferentes.

Como metodologia foi utilizada a pesquisa de campo, onde dez horas foram destinadas as observações na turma do berçário e trinta horas ao desenvolvimento de propostas pedagógicas voltadas as crianças. O período destinado as propostas ocorreu entre os dias 13/05/2019 a 22/05/2019, no horário das 7h até 11h, e no último dia das 7h até 9h. Destaca-se que sendo um período de estágio, a presença da professora titular da turma foi constante. A turma do berçário contou com 10 crianças, entre bebês que engatinham e que apenas ficam deitados, a crianças maiores, que caminham e balbuciam algumas palavras.

O referencial teórico que fundamentou esse trabalho foi o Referencial Curricular Nacional para a Educação (1998) a Base Nacional Comum Curricular (2017) e os autores Goldschmied e Jackson (2006); Horn (2017); Horn, Harres, Pothin (2003); Spodek (1998); Barbosa (2007) e Wajskop (2005).

A Prática Pedagógica

A Base Comum Curricular Nacional traz em seu documento a importância da Educação Infantil na Educação Básica, que significa muitas vezes uma primeira separação entre a criança e o vínculo familiar, na qual são inseridas em um contexto novo de socialização. Começa-se então um processo de interação com o outro, articulações de novas aprendizagens, ou seja, a criança inicia um processo autônomo e vai ampliando sua comunicação. Brincadeiras, atividades exploratórias, instigações e pequenos desafios se tornam parte da Educação Infantil, principalmente com crianças de 0 a 3 anos. Para Horn, Harres, Pothin (2003, p. 100):

O ato de brincar e, por decorrência, os brinquedos e as brincadeiras são de suma importância para o desenvolvimento da criança nas suas três dimensões básicas: cognitiva, sócio afetiva e psicomotora. Para a criança, o brinquedo é o seu parceiro nas brincadeiras. A manipulação sobre ele leva à ação e à representação. Leva ao agir e ao imaginar. [...]

1 Acadêmica do curso de Pedagogia da Universidade do Vale do Taquari - UNIVATES, Lajeado/RS. E-mail: luana.kronbauer@univates.br

2 Doutora em Educação. Professora da Universidade do Vale do Taquari - UNIVATES, Lajeado/RS. Orientadora da disciplina de Prática Pedagógica em Educação Infantil - 0 a 3 anos. E-mail: jacqueh@univates.br

Os apontamos de Horn, Harres, Pothin (2003) são uma importante contribuição para no que chamamos de eixos norteadores. Embora se acredite que na infância o essencial é brincar, existem inúmeros modos de se fazer isto. O brincar sempre proporciona conhecimentos e novas descobertas. Através da brincadeira é possível aprimorar campos cognitivos, sociais, intelectuais, expressões corporais e afetivos, ou seja, ações educativas necessárias para a integração da criança no mundo social.

Considerando os apontamentos da BNCC, de Horn, Harres, Pothin (2003) e ao que foi possível observar nesta turma, dediquei-me a propor situações que envolvessem a linguagem psicomotora, linguagem plástica e a linguagem do brincar, identificando algumas carências em relação a estas situações no dia a dia. Desta forma, através da leitura dos referencias teóricos e dos momentos vivenciados ao longo do estágio, foi possível constatar a importância da organização de um espaço potencializador e ambiente acolhedor, sem desrespeitar a rotina e organização interna da escola e da turma. Barbosa (2007 p.35) á caracteriza como:

Rotina é uma categoria pedagógica que os responsáveis pela Educação Infantil estruturam para, a partir dela, desenvolver o trabalho cotidiano nas instituições de Educação Infantil. [...] A importância das rotinas na Educação Infantil provém de possibilidade de construir uma visão própria como caracterização paradigmática de uma concepção de educação e de cuidado.

Em se tratando de uma turma de berçário a rotina é essencial, principalmente nos processos de adaptação que muitas vezes se estende por diversos meses. No entanto isto não significa que essa rotina deve ser seguida à risca a todo momento, ao contrário, é preciso que seja flexível e que se adeque às necessidades instantâneas dos bebês.

É importante para as pessoas que trabalham com crianças pequenas compreender a forma como a sua atividade individual encaixa-se na estrutura global dos serviços para famílias. Para oferecer a melhor experiência possível às crianças em seu cuidado, essas pessoas precisam também ser capazes de sair de seu ambiente imediato de trabalho e olhar as coisas de um ponto de vista mais amplo. (Goldschmied e Jackson. 2006, p.19)

Com isso, procurei respeitar cada bebê, como por exemplo, se em alguma situação de aprendizagem algum deles estivesse com sono, deitava-o em sua cama para que assim pudesse dormir caso quisesse. Ou por vezes, ao incentivar a criança a participar de determinada situação percebia um certo incomodo e desconforto de sua parte, não insistia, apenas sentava-a do lado e permitia que ela observasse e se caso demonstrasse interesse em participar, a convidava novamente. Porém respeitando seu momento.

Prezando a interação entre os bebês, entre as educadoras e aliando a práticas pedagógicas lúdicas e exploratórias, pretendia-se envolver a todas as crianças, sabendo, que cada indivíduo possui seu próprio modo de compreender e interagir com os elementos que lhe são propostos. Os educadores podem contribuir para o desenvolvimento da criança, sendo que por vezes esse sujeito passa mais tempo em âmbito escolar do que em sua própria casa, sendo necessário o oferecimento de situações que produzem aprendizagens. Spodek (1998, p. 404) pontua que:

Cada criança é uma pessoa única, com um padrão e um ritmo de crescimento individual, assim como uma personalidade, um estilo de aprendizagem e uma história familiar singulares. Tanto o currículo como as interações dos adultos com as crianças devem responder as suas necessidades individuais. A aprendizagem das crianças pequenas é o resultado da interação entre seus pensamentos e experiências e matérias, ideias e pessoas. Estas experiências devem ser adequadas às habilidades em desenvolvimento, ao mesmo tempo em que desafiam os interesses e a compreensão da criança.

Pensando em uma interação entre os bebês e as crianças um pouco maiores, optei por situações de exploração tátil e atividades de cooperação entre ambos, além de trazer novos elementos exploratórios na sala. Como por exemplo, foi construído elaborei um mobile com canos de pvc, no qual as crianças maiores passaram por cima e por baixo dos mesmos. Também serviu de apoio para aquelas que estavam começando a ficar de pé, além de possibilitar que os bebês deitassem em baixo e manuseassem os materiais que neles encontravam-se pendurados como pequenos livros e chocalhos feitos com tampas de garrafa. Outro elemento proposto foi a boia de pneu de caminhão que serviu como apoio, como obstáculo, como local de agrupamento de materiais, e também ajudou as crianças a manterem o equilíbrio em outra situação de aprendizagem. As almofadas de calça jeans, tiveram como objetivo servirem de encosto para os bebês que estavam recém sentando, mas também transformaram-se em travesseiros e local de descanso.

Desta forma, ficou evidenciado que os elementos se reformularam e fizeram que tanto os bebês quanto as crianças maiores de um ano e meio criassem novos modos de exploração naquilo que foi proposto na sala.

Entendemos a criança como agente de seu próprio conhecimento, como protagonista e ativa, alguém que aprende por meio e com outros parceiros. Essa interação introduz a criança no ambiente, estimulando-a a participar, a construir e a ser protagonista em uma atitude participativa, que acontecerá na vida que partilha com o grupo. No caso da criança pequena em especial, ela se desenvolve associando a memória de situações aos espaços e aos materiais que essas situações ocorreram. Assim, espaços e matéria atuam como mediadores externos para as ações das crianças. (HORN, 2017, p.24)

Este excerto de Horn (2017), nos ajuda a pensar no espaço e nos materiais que se fazem presentes ao redor da criança, em seu dia a dia. Elaborar um espaço significativo com opções de aprendizagem, visa a autonomia e faz com que a criança possa se sentir à vontade para explorar e desenvolver diferentes linguagens. Logo, as crianças aprendem de modo mais autônomo desenvolvendo um protagonismo para si, pois o professor não “dirige” a situação, mas as deixam interagirem de forma independente no ambiente em que encontram-se inseridas.

Diante de tais situações, evidencia-se a importância de elaborar uma rotatividade de práticas pedagógicas e disponibilizar diferentes materiais que contribuem para promover seu desenvolvimento. Nesse sentido, o professor precisará ter uma escuta atenta no que diz respeito ao que as crianças têm a nos dizer, percebendo assim suas necessidades e seus interesses, oferecendo diferentes materiais a elas. Assim, portanto um espaço bem estruturado “converte-se em um parceiro pedagógico” (HORN 2017, p. 24). Significando que a sala em que as crianças passam grande parte de seu dia, deve ter uma configuração visual e espacial que facilite o desenvolvimento da imaginação (WAJSKOP 2005). Destaco que como no período da pratica o tempo estava chuvoso, então teve-se que criar estratégias de modo a trabalhar diferentes situações pedagógicas dentro da realidade dos espaços que se tinha na sala de aula das crianças e, sendo assim, o planejamento das situações de aprendizagens foi elaborado para aquela situação. A sala era grande e o número de crianças adequado. O espaço possibilitou a interação, além de um tempo para relaxar e dar afeto as crianças.

Ao se tratar de uma turma pequena, porém com uma diferença de idade significativa, desafiei-me a proporcionar experiências que fossem enriquecedoras para as crianças. Certas vezes, foram desenvolvidas situações mais direcionadas a cada idade, como por exemplo, “deitar o bebê em cima da almofada de calça jeans em frente ao espelho e deixar que ele explorasse o material ali pendurado, tanto na própria calça, quanto ao mobile afixado na sala, ou apenas para se olhar ao espelho. Ou brincar de “esconde-esconde” no mobile exposto na sala feito com um grande tecido, preso a um bambolê, com as crianças maiores. A exploração de massinhas e melecas também foram experiências significativas, em que nos surpreendemos com as atitudes de algumas crianças em determinados

momentos, como de um bebê em adaptação, que chorava excessivamente, mas na hora da exploração acalmou-se e demonstrou concentração ao manusear a meleca.

Cabe ressaltar que é na relação com o outro, com esta troca de informação e cuidados, que as crianças maiores de um ano e meio e os bebês, transferem uma infinidade de conhecimentos. Ao observar, manusear certo objeto com o auxílio do colega, ao exercer o ato de cuidar do outro, deste modo submeti-me a desenvolver minha prática e dar sequência a um trabalho que já era feito diariamente pelas educadoras, focando na aprendizagem e desenvolvimento da criança pequena, baseando-me Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil:

[...] que ao professor cabe trabalhar com conteúdos de naturezas diversas que abrangem desde cuidados básicos essenciais até conhecimentos específicos provenientes das diversas áreas do conhecimento. Este caráter polivalente demanda, por sua vez, uma formação bastante ampla do profissional que deve tornar-se, ele também, um aprendiz, refletindo constantemente sobre sua prática, debatendo com seus pares, dialogando com as famílias e a comunidade e buscando informações necessárias para o trabalho que desenvolve. São instrumentos essenciais para a reflexão sobre a prática direta com as crianças a observação, o registro, o planejamento e a avaliação (RCNEI, 1998, p. 41)

Diante do que já foi exposto, é de suma importância criar um vínculo de afeto com a criança pequena, foi isto que se buscou durante os dias que foi realizada a prática. Desta forma, as situações de aprendizagem foram pensadas e planejadas com cuidado, e para enriquecer as situações, as conversas com a professora titular da turma foram essenciais. O celular estava sempre presente em nossas manhãs, o registro principal era por meio de fotografias e vídeos, por vezes realizei pequenos escritos e avaliações sobre a manhã em meu caderno. Estes registros foram fundamentais para posteriormente ser possível pensar e repensar sobre os aprendizados que esta prática pedagógica deixou, e os momentos ricos e significativos por quais passamos, eu juntamente com as crianças.

Considerações finais

Ao concluir os oito dias de estágio, além de ver a participação de cada criança nas situações de aprendizagens, em algumas com maior interesse, em outras menos, a fala das professoras também foi algo positivo, na qual expressaram surpresa em certos momentos pronunciando que nunca haviam visto tal bebê interagir de certa maneira com o que havia sido oferecido a ele como no caso da meleca e massinhas.

Não deixando de cuidar, dar carinho, alimentar, higienizar, tanto por minha parte e por parte das educadoras, foi desenvolvido uma parceria entre estagiária e educadoras, sendo assim possível desenvolver uma rotina saudável, não sendo engessada, mas contando com diferentes estratégias e elementos pertinentes para a aquisição do conhecimento destas crianças.

Por fim, é possível concluir que o estágio desde as suas primeiras orientações, passando pelo momento do planejamento das situações de aprendizagem, até a realização das observações na turma do berçário, contribuiu e muito para minha formação acadêmica, pessoal e para a minha construção profissional.

A cada dia, cada uma das situações, foi pensada para a aprendizagem daquelas crianças. Na prática, por algumas vezes, foi verificado que determinada situação poderia ter sido feita de outra maneira, em outro espaço ou outro horário. Mas foram estes “erros e acertos” que também fazem parte da docência, auxiliaram para a uma nova aprendizagem, me permitindo uma experiência significativa, marcante e especial.

Assim, portanto, a intensão de trabalhar situações de aprendizagens com crianças de cinco meses a um ano e oito meses, que as estimulassem em todos os sentidos, foi desafiador e recompensador. Muitas situações foram realizadas com ambas idades, mas algumas vezes necessitaram de adaptações

no que diz respeito ao modo de realização. As crianças maiores de um ano, geralmente exploravam as situações de forma mais rápida, e logo queriam outro material, contudo, quando viam o bebê ainda na exploração da situação, demonstravam querer voltar e interagir novamente. E em outros momentos, voltavam a interagir entre os colegas que permaneciam experienciando.

As propostas oferecidas as crianças no que diz respeito a estimulação das mesmas, foram validas de modo que enriqueceram o conhecimento das crianças, das professoras, da escola e principalmente para mim, que pude enfrentar meus medos e anseios. Fui capaz de acreditar e problematizar questões pertinentes nesta turma de Educação Infantil para que então, a partir disto, elaborasse um planejamento dinâmico, flexível e envolvente, deixando uma pequena “marca” naquelas crianças.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor e por força: Rotinas na Educação infantil.** Maria Carmen Silveira Barbosa. Porto Alegre-RS. Ed. Artmed, 2006.

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

_____, Ministério da Educação e do Desporto. **Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental.** — Brasília: MEC/SEF, 1998. 3v.: il. Disponível em < http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf > acesso em 10 jun. 2019.

HORN, Cláudia Inês; HARRES, Jaqueline da Silva; POTHIN, Juliana. **Atividades lúdicas para crianças na faixa etária de 0 a 10 anos: uma proposta com materiais de baixo custo.** Lajeado: Univates, 2003.

HORN, Maria da Graça Souza. **Brincar e interagir nos espaços da escola infantil.** Porto Alegre: Penso, 2017.

GOLDSCHMIED, Elinor. **Educação de 0 a 3 anos: o atendimento em creche.** Elinor Goldschmied, Sonia Jackson; tradução: Marion Xavier. 2ª Edição, Porto Alegre-RS. Grupo A, 2006.

SPODEK, Bernand & SARACHO, Olivia N. **Ensinando as Crianças de Três a Oito Anos.** Trad. Claudia Oliveira Dornelles. Porto Alegre: Art Med, 1998.

WAJSKOP, Gisela. **Brincar na Pré-Escola.** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

AS EXPERIÊNCIAS NA PRÉ-ESCOLA: CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Fabíola Regina Eckert¹

Maiana Caliarí²

Jacqueline Silva da Silva³

INTRODUÇÃO

O presente estudo foi desenvolvido na disciplina de Prática Pedagógica em Educação Infantil II (4 a 5 anos), sob a forma de Estágio Supervisionado do curso de Pedagogia da Universidade do Vale do Taquari – Univates. Foi realizado em uma escola da rede privada de ensino, localizada no Vale do Taquari/RS, no semestre A/2018. Inicialmente realizaram-se observações junto à turma de crianças onde seria desenvolvida a prática pedagógica, a fim de conhecer e planejar um projeto que fosse significativo e que viesse ao encontro das necessidades e dos interesses das crianças, sendo de real importância também para todos os envolvidos com essa prática como as crianças, o professor, a escola e para as alunas estagiárias, ou seja, que realmente tivesse valia ao referente grupo pesquisado.

Diante do exposto, abordou-se como tema de pesquisa as experiências na Educação Infantil. Abordamos o referido tema, pois acreditamos que as experiências que o docente possibilita aos seus educandos tanto dentro da sala de aula como em qualquer espaço, momento ou situação de sua aula, marcarão e passarão de algum modo as crianças. E sendo assim, depois de provocar algo, também irá ensinar algo. Para tanto, como problema buscou-se analisar quais as contribuições das experiências na pré-escola para o desenvolvimento das crianças. Tendo em vista a Educação Infantil, como uma importante etapa para o desenvolvimento integral da criança, buscamos através deste trabalho analisar as contribuições que as experiências ocorridas nesta etapa da Educação Básica agregam ao desenvolvimento das crianças que a frequentam, abordando aspectos do desenvolvimento social, cognitivo e motor. Afinal, a Educação Infantil é um espaço que possibilita a criança se conhecer e reconhecer no mundo que a cerca através das experiências e do contato com o outro.

As situações de aprendizagem pensadas estruturaram-se a partir de três blocos de linguagens, sendo os seguintes: linguagem corporal, linguagem das artes e linguagem dos experimentos. Através destas linguagens, buscou-se potencializar as experiências vividas pelas crianças, partindo-se do brincar na pré-escola visto que, por muitas vezes, esta etapa da Educação Infantil é caracterizada por ensinar conteúdos voltados principalmente à alfabetização das crianças.

Diante disso, nos embasamos em Moyles (2008) e Horn, Silva e Pothin (2007) a fim de pensarmos acerca do problema inferido e fazermos reflexões e apontamentos sobre o assunto.

DESENVOLVIMENTO

Ao analisarmos os documentos orientadores da escola onde ocorreu a prática pedagógica, foi possível perceber que a instituição de ensino prioriza, em seu currículo, a aprendizagem através do brincar. Acredita que é através do brincar que o sujeito se desenvolve e aprende integralmente. Entretanto, a partir das observações realizadas, analisou-se que o brincar oferecido para a turma da

1 Graduanda do curso de Pedagogia da Universidade do Vale do Taquari - Univates, e-mail: fabiola.eckert@universo.univates.br

2 Graduada do curso de Pedagogia da Universidade do Vale do Taquari - Univates, e-mail: maiana.caliari@universo.univates.br

3 Professora Dra. da Universidade do Vale do Taquari - Univates, e-mail: jacqueh@univates.br

pré-escola em questão, oportunizava explorações livres como por exemplo com legos, blocos lógicos, jogos com peças de encaixes, massinha de modelar, bonecas, ursos de pelúcia, entre outros materiais, tornando-se muitas vezes uma prática repetitiva, não ofertando às crianças variedade de materiais.

Também, pouco se observou situações em que o brincar de faz-de-conta estivesse presente. Sobre isto, Moyles afirma que “[...] as crianças devem ter à disposição uma variedade de bons materiais e acessórios, adequados para o brincar, e que sejam livres para brincar de acordo com suas necessidades e inclinações” (MOYLES, 2008, p. 28). Sendo fundamental terem, portanto, uma variedade de materiais ao seu alcance para que seja possível estimularem a criação e a imaginação, demonstrarem suas expressões e, além de tudo, terem este tipo de contato, que se faz primordial nesta faixa etária em que se encontram. Como sabemos, “[...] para as crianças pequenas, o brincar é um instrumento de aprendizagem” (MOYLES, 2008, p. 14 e 15), entretanto, este brincar precisa ser potencializado de forma que venha a contribuir para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças.

Conforme os relatos da professora titular da turma, a maioria das famílias esperam que, nesta faixa etária da pré-escola, as crianças já aprendam aspectos ligados à alfabetização como, por exemplo, saberem escrever seus próprios nomes ou, até mesmo, saber ler e escrever. No entanto, este não é o foco da pré-escola. Porém, é possível possibilitar experiências às crianças que levam a uma alfabetização significativa de forma lúdica e leve, e que deve ocorrer de acordo com os interesses das crianças antes de tudo. Assim, de acordo com Moyles “[...] o brincar como um processo que, em si mesmo, abrange uma variedade de comportamentos, motivações, oportunidades, práticas, habilidades e entendimentos” (MOYLES, 2008, p. 13). E neste sentido precisam caminhar as propostas envolvendo a pré-escola, afinal, a partir disso, como pode-se ver, é que se darão posteriores sentidos a tudo que cerca o crescimento das crianças. Outro aspecto abordado pela autora sugere que:

[...] há muitas evidências indicando que experiências curriculares infantis baseadas no brincar geram e estimulam a elevação dos padrões na educação infantil e posterior. Parece haver três elementos principais na discussão: a qualidade da provisão, o valor associado aos processos do brincar e o envolvimento dos adultos (MOYLES, 2008, p. 15).

Esse excerto nos mostra novamente o quanto as diferentes experiências proporcionadas às crianças que envolvem o brincar se fazem importantes na Educação Infantil e o quanto a participação dos adultos é fundamental nesse processo. “O brincar é extremamente característico na faixa etária dos 2 aos 6 anos. Esse é o período do desenvolvimento infantil mais importante para o brincar simbólico” (MOYLES, 2008, p. 25). Esta etapa é a mais propícia para as crianças terem contato com diferentes materiais e brincarem, fazendo de conta, imaginando, criando, pois sabemos que é através disto que elas dramatizam, se expressam e crescem de maneira integral, que é o que acreditamos que deva ser o mais importante. MOYLES (2008) ainda esclarece sobre:

Quer seja o brincar fisicamente exuberante, as brigas e perseguições de faz-de-conta ou as brincadeiras de dramatização que imitam o mundo dos adultos, quer seja o brincar com palavras e convenções verbais, o certo é que o brincar evoca um mundo infantil livre de preocupações para adultos que se sentem esmagados pelas possibilidades do trabalho. De fato, o brincar frequentemente é visto como o oposto do trabalho - uma atividade realizada por si mesma, sem limitações externas. Mas conflitos e limitações também ocorrem no brincar, como em qualquer outra atividade [...] (MOYLES, 2008, p. 25).

Notamos assim, que é imprescindível propiciar esses diferentes momentos que venham a possibilitar vivências que acreditamos serem a base para os anos posteriores relativos ao desenvolvimento infantil. Pois como Moyles (2008, p. 26) ainda explica: “O comportamento do brincar é uma maneira útil de a criança adquirir habilidades desenvolvimentais - sociais, intelectuais, criativas e físicas”. A autora deixa claro em suas reflexões que “O brincar espontâneo passou a ser

visto não só como importante, mas também como um componente essencial do desenvolvimento social e intelectual da criança, e de seu desenvolvimento criativo e pessoal” (MOYLES, 2008, p. 29). Portanto, é papel do educador oportunizar experiências com o brincar, deixando explícita assim, sua preocupação com o desenvolvimento tanto social quanto intelectual dos pequenos.

DAS SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM EM PRÁTICA

No decorrer do desenvolvimento das situações de aprendizagem propostas no projeto elaborado para a prática de ensino com as crianças da pré-escola, pôde-se observar a turma bastante envolvida nas situações propostas. Durante as práticas notou-se que, quando chegava o momento em que poderiam brincar no pátio, surgiam falas das crianças como: “*não vamos ter mais brincadeiras?*”, “*mas já?*”, revelando terem gostado e estarem empolgados com o que estava sendo proposto nas práticas. Em outro momento, uma criança questionou: “*dá onde vocês tiram ‘atividades’ tão legais? É dessa pastinha?*” referindo-se a uma pasta de uma das estagiárias.

Entre as situações de aprendizagem que se destacaram no projeto encontram-se as relacionadas ao faz-de-conta em que oportunizou-se às crianças a exploração de utensílios de cozinha como pia, fogão, forno etc. confeccionados com sucatas como caixas de leite, papelão e garrafas pet. Muito explorado pelas crianças, percebeu-se que os momentos voltados a ele mesmo fizeram com que personagens fossem criados, dando vida às sucatas disponibilizadas a elas, criando famílias com pai, mãe e filhos e fazendo comidinhas. Isso revela o quanto o conhecimento de mundo cerca o cotidiano das crianças. Neste sentido, levamos em consideração o excerto abaixo, quando as autoras nos explicam que:

Ao trabalhar com sucata, as crianças precisam descobrir formas, maneiras de utilizar o material e de construir, utilizando sempre a criatividade e a experiência pessoal. Nessa construção, elas abandonam uma atitude passiva, de receber as coisas prontas e trabalhar mecanicamente, e passam a adotar uma postura ativa, de construir seu próprio trabalho, impingindo-lhe seu estilo pessoal. (HORN; SILVA; POTHIN, 2007, p. 64)

Outra brincadeira que também merece destaque, e se utilizou de material alternativo, foi a “Cama da múmia” realizada com folhas de jornal. A brincadeira consistia em um aluno ser a múmia e deitar-se no chão sendo coberto de jornal pelos colegas. Quando estes gritavam “acorda múmia” ele levantava-se e corria para tentar pegar alguém. Quem fosse pego era a múmia e assim sucessivamente. As crianças extravasaram e a cada nova múmia um novo suspense se impregnava na brincadeira. Notou-se que as crianças conseguiram obedecer às regras definidas pela brincadeira. Outro aspecto observado é o de que as crianças se interessaram pela ideia de brincar de uma maneira divertida e envolvente tendo como material apenas folhas de jornais.

Na situação de ‘produção’ da massa de modelar caseira, também foi um momento em que as crianças se envolveram bastante. Realizou-se a exploração dos ingredientes em que puderam mexer, tocar e sentir suas texturas, cores e cheiros, experimentando-os. Surgiram muitos palpites acerca do que seriam os ingredientes da produção de massa caseira, como também onde poderiam ser utilizados na cozinha e em receitas. Participaram de cada detalhe do processo como misturar e amassar os ingredientes até formar uma massa uniforme, e ao final exploraram a massa, fazendo várias criações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao término da prática pedagógica realizada com a turma da pré-escola, pudemos perceber o crescente envolvimento das crianças com o que íamos propondo a elas. Inicialmente, se mostraram um pouco inibidas aos desafios que apresentávamos, mas com o passar dos dias, envolveram-se nas situações propostas, tanto que ao término delas, pediam sempre por mais. Também pudemos perceber a importância da teoria alinhada à prática: ambas caminham juntas.

Além disso, o contato diário com as crianças durante este período de estágio também nos desafiou a aprender a conhecê-las, escutá-las, dar voz aos seus questionamentos, a saber a melhor forma de propor as situações, fatores determinantes para um planejamento significativo para todos os envolvidos.

Concluimos podendo dizer que a experiência foi de grande importância para nossa formação. Mostrou-nos caminhos e contextos na Educação Infantil e nos inseriu nestes, fazendo-nos sentir o compromisso que é a educação. E é muito gratificante e prazeroso sentir que toda a trajetória que percorremos durante o estágio propiciou experiências que ficarão marcadas para sempre em nós, em nossas vidas profissionais como pedagogas.

REFERÊNCIAS

CHEMIN, Beatris F. Manual da Univates para trabalhos acadêmicos: planejamento, elaboração e apresentação. 3. ed. Lajeado: Univates, 2015.

HORN, Cláudia Inês; SILVA, Jacqueline Silva da; POTHIN, Juliana. Brincar e jogar: atividades com materiais de baixo custo. Porto Alegre: Mediação, 2007.

MOYLES, Janet R. (Org). A excelência do brincar: a importância da brincadeira na transição entre educação infantil e anos iniciais. Porto Alegre: Artmed, 2008.

ATELIÊ DE ARTE: POSSIBILIDADES DE EXPLORAÇÕES NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Janete Teresinha Caon Ferrari¹

Milena Maso²

Bianca Schossler³

Carla Schneider⁴

Josiane Lopes da Silva⁵

Fabiane Olegário⁶

Bruna Medina Finger Arnhodt⁷

Bárbara Letícia Manini Ribeiro⁸

Resumo: Este artigo apresenta o projeto desenvolvido pelas bolsistas do Programa Residência Pedagógica, acadêmicas do Curso de Pedagogia, da Universidade do Vale do Taquari – Univates na EMEI Pequeno Cidadão da cidade de Lajeado. O projeto iniciou em outubro de 2018, após as fases de ambientação e de observações realizadas na escola-campo, as quais foram fundamentais para despertar o interesse e organizar um espaço voltado para a Arte, considerando as demandas da escola e as características das crianças. Os objetivos do projeto estavam voltados à organização de um ateliê de arte; bem como no desenvolvimento de oficinas de artes voltadas às crianças, com o intuito de explorar materiais diversos. Ao finalizar a proposta em questão, refletiu-se sobre diferentes modos de explorar a arte na Educação Infantil, considerando percepções sobre a arte e seu potencial no ambiente escolar.

Palavras-chave: Residência Pedagógica. Ateliê de arte. Educação Infantil.

INTRODUÇÃO

Este trabalho busca demonstrar o processo de desenvolvimento do projeto “Ateliê de arte: possibilidades de explorações na Educação Infantil”, desenvolvido no Programa Residência Pedagógica, pelas acadêmicas do Curso de Pedagogia da Universidade do Vale do Taquari – Univates, na Escola Municipal de Educação Infantil Pequeno Cidadão da cidade de Lajeado.

O Programa da Residência Pedagógica foi organizado em três etapas: a) Formação para todos os residentes (alunos das licenciaturas), preceptores (professores da Educação Básica responsáveis por acompanhar e auxiliar os residentes no desenvolvimento de suas atividades nas escolas-campo) e docentes orientadores (professores da Universidade responsáveis por orientar as práticas dos residentes e por fazer a comunicação entre a Universidade e a Escola-campo); b) Processo de ambientação (compreensão da rotina da escola e do modo como o Projeto Político-pedagógico se desenvolve no dia a dia), momento destinado para os residentes firmarem o primeiro contato com a escola-campo. Nesta etapa, ocorreram a leitura dos documentos da escola-campo, conversas com a gestão, funcionários e

1 Autora: Residente do Programa Residência Pedagógica. Universidade do Vale do Taquari - Univates. Pedagogia. Contato: janete.ferrari@universo.univates.br

2 Autora: Residente do Programa Residência Pedagógica. Universidade do Vale do Taquari - Univates. Pedagogia. Contato: milena.maso@universo.univates.br

3 Autora: Residente do Programa Residência Pedagógica. Universidade do Vale do Taquari - Univates. Pedagogia. Contato: bianca.schossler@universo.univates.br

4 Autora: Residente do Programa Residência Pedagógica. Universidade do Vale do Taquari - Univates. Pedagogia. Contato: cfschneider@univates.universo.br

5 Autora: Residente do Programa Residência Pedagógica. Universidade do Vale do Taquari - Univates. Pedagogia. Contato: Josiane.silva.2@universo.univates.br

6 Co-autora: Docente Orientadora do Programa Residência Pedagógica. Universidade do Vale do Taquari - Univates. Pedagogia. Contato: fabiole@univates.br

7 Co-autora: Preceptora do Programa Residência Pedagógica. Pedagogia. Contato: bruna.medina @ universo.univates.br

8 Co-autora: Preceptora do Programa Residência Pedagógica. Pedagogia. Contato: bah_manini@hotmail.com

alunos da escola e observações nas turmas para compreender a realidade da escola e da comunidade escolar; c) Práticas na escola-campo (desenvolvimento do projeto, oficinas com as crianças e regência de classe): após conhecer as demandas da escola e organizar o projeto em parceria com a gestão e o grupo de docentes, iniciou-se o processo de organização do ateliê de arte, considerando como tema central a experimentação de materiais diferenciados e a arte como fio/instrumento condutor de aprendizagem. Concomitantemente, desenvolveram-se oficinas de artes com todas as turmas da escola.

1- Por que explorar a arte?

A arte se faz presente na escola como uma área de conhecimento na qual todas as crianças precisam estar em contato com diferentes elementos artísticos, tais como: pintura, dança, música, além de ter a oportunidade de vivenciar novos materiais para a produção da sua própria arte. Nessa perspectiva, apresentar diferentes materiais às crianças viabiliza a leitura visual, além de contemplar a criação livre através das diferentes possibilidades propiciando uma leitura de mundo que vai além do que é definido como norma ou estereótipo. A criança se torna livre para experimentar, quando o professor:

Apresenta desafios para os quais não se espera uma única resposta [...] algo distinto de oferecer uma atividade “para fazer assim”, para chegar naquilo que [...] determinou que seria o produto final. Implica em considerar especificidades de um campo de conhecimento que não se define pela norma, pois não há regras fixas no modo de produção da arte, suas linguagens são territórios sem fronteiras. Pesquisar, mergulhar no desconhecido para testar novos materiais e formas, experimentar diferentes elementos ainda não apropriados, integram o fazer artístico (OSTETTO, 2001, p. 3).

Nesse sentido, é essencial possibilitar a experimentação de diversos elementos para que a criança possa compor seu fazer artístico. Na medida em que manipula os materiais, a criança tem a possibilidade de ampliar sua criatividade de modo a tornar seu olhar mais crítico para o que lhe é apresentado. Essa diversidade de estímulos proporcionada pela arte sensibiliza a criança e contribui para o processo de ensino e de aprendizagem.

O contato com as diferentes formas de artes oportuniza aos alunos a exploração, o conhecimento, a brincadeira, desenvolvendo uma visão transformadora beneficiando um vínculo com a realidade, contribuindo para analisar a compreensão do aluno e do mundo a qual vivencia, favorecendo a ligação entre a fantasia e a realidade (SANTOS; COSTA, 2016, p. 4).

Através do ensino da arte, a criança pode se apropriar de algo que já existe e transformá-lo de acordo com sua leitura visual, recriando o que já estava pronto, dando também novas características e significados ao objeto criado. A arte na Educação Infantil, em especial, proporciona o ensino e a aprendizagem através da experimentação, priorizando a criação concomitante a construção do conhecimento, tendo em vista que:

A concepção de arte como conhecimento vem buscando a valorização tanto do produto artístico como dos processos desencadeados no ensino de arte, trazendo para o contexto atual da Arte/Educação a ideia de arte como processo e produto, que vem sendo defendida por Barbosa (1975), desde a década de 1970 (SILVA e ARAÚJO, 2007, p. 15)

A arte, como produtora do conhecimento, valoriza a exploração do material oferecido e prioriza a sua transformação. Essa transformação incentiva a criança a interpretar o mundo de forma estética e sensível.

2- Arte como experiência de aprendizagem: uma leitura da BNCC

Na Educação Infantil, a criança tem como direitos de aprendizagens e de desenvolvimento conviver, brincar, participar, explorar e expressar-se (BRASIL, 2017). Tais ações foram norteadoras para a construção do projeto desenvolvido na escola-campo, que contou também com a inclusão das necessidades das crianças e as demandas da instituição.

O objetivo central da proposta foi oferecer e explorar experimentações artísticas utilizando diferentes recursos, como tipos distintos de texturas, aromas, cores e sabores por meio de vivências envolvendo as crianças, as residentes e as professoras da Escola.

Considerando que as práticas educativas na Educação Infantil se desenvolvem por meio de interações e brincadeiras (BRASIL, 2017), todas as crianças – dos 6 meses aos 5 anos – da escola-campo participaram de práticas diferenciadas e de experiências intencionais de arte. Nessa perspectiva, as crianças se tornaram protagonistas das ações e os adultos se caracterizaram como condutores da interação com o outro e com os materiais dispostos.

Em coerência com o protagonismo infantil, bem como com a arte, destaca-se o direito de aprendizagem que considera o ato de explorar “movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza na escola e fora dela” (BRASIL, 2017, p. 36).

Nessa medida, enfatiza-se a necessidade da criança em explorar e ter contato com diferentes materiais, formas e expressões artísticas desde seus primeiros anos de vida, visto que:

Essas experiências contribuem para que, desde muito pequenas, as crianças desenvolvam senso estético e crítico, o conhecimento de si mesmas, dos outros e da realidade que as cerca. Portanto, a Educação Infantil precisa promover a participação das crianças em tempos e espaços para a produção, manifestação e apreciação artística, de modo a favorecer o desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade e da expressão pessoal das crianças, permitindo que se apropriem e reconfigurem, permanentemente, a cultura e potencializem suas singularidades, ao ampliar repertórios e interpretar suas experiências e vivências artísticas (BRASIL, 2017, p. 39).

Ressalta-se que o projeto em questão se preocupou em oferecer oficinas, considerando os recursos específicos e adequados para cada faixa etária. Dessa forma, as possibilidades artísticas contribuíram com o desenvolvimento da aprendizagem das crianças.

Consoante aos preceitos da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), é cabível afirmar que as possibilidades artísticas e a proposta do Ateliê de Arte são iniciativas que auxiliam no desenvolvimento do aprendizado da criança de forma global citados acima.

3- Ateliê: possibilidades de experiências artísticas

A organização de um Ateliê de Arte na escola-campo partiu da demanda solicitada pela própria instituição de ensino. Assim, buscamos inspiração nos relatos e nos referenciais das experiências das escolas situadas na cidade de Reggio Emilia, na Itália, cujo precursor pedagógico é o educador italiano Loris Malaguzzi. Da mesma forma, no decorrer da graduação, visitamos duas escolas privadas que exploram a proposta italiana e utilizam o Ateliê de Arte como ambiente de aprendizagem.

Em um Ateliê de Arte, pode-se explorar diversas possibilidades, tais como: pintura, desenhos, imagens, construções, ações, sentimentos e principalmente a relação da criança com o material

disposto. Tal exploração proporciona um espaço rico em elementos e possibilidades de construção, de modo que a criança possa desenvolver sua criatividade manuseando materiais não estruturados e interagindo durante a produção da sua obra de arte.

Através das interações entre a criança, o ambiente e os recursos, as aprendizagens vão se construindo, visto que:

É por meio das interações entre criança e o material que pode surgir um alfabeto. Quando as crianças usam papel, cordão e coisas do gênero, diferentes alfabetos surgem a partir de diferentes materiais. Quando as crianças usam suas mentes e mãos para agir sobre um material usando gestos e instrumentos e começam a adquirir habilidades, experiências, estratégias e regras surgem estruturas dentro da criança, que podem ser consideradas como uma forma de alfabeto ou gramática (GANDINI, 2012, p.28).

Nesse sentido, a criança vai produzindo, com os materiais presentes no Ateliê, as suas próprias criações. Schwall (2012) cita o Ateliê como um espaço profícuo tanto para os professores como para as crianças manifestarem os seus anseios, de modo que, para os professores, esse espaço possibilita observar a relação inventiva que se estabelece entre crianças e os materiais.

Além disso, por intermédio do Ateliê, podemos observar como a arte pode desenvolver a potencialidade da criança no mundo da criatividade e artístico. Já para os professores, o ateliê proporciona novas propostas de experiências lúdicas, pois essa forma de trabalho se constitui numa extensão dos movimentos criativos e lúdicos. Como proposta pedagógica ressaltamos que o Ateliê foi desenvolvido na escola-campo com vistas a lançar um novo olhar sobre as oficinas de artes.

3.1. O Ateliê e as oficinas

Depois de apresentada a proposta de Ateliê, a gestão da escola apresentou o espaço disponível para a construção dele. A partir de então, buscaram-se possibilidades que atendessem o espaço oferecido. Tendo em vista a inspiração nas práticas italianas, priorizou-se a seleção de materiais não estruturados para ficarem à disposição das crianças e professores.

Foram disponibilizadas prateleiras com diferentes materiais não estruturados no espaço destinado ao Ateliê, para que as crianças pudessem explorar, tais como: palitos de vários tipos, folhas diversas, papéis, sucatas, tintas, pincéis, tecidos, copos, outros materiais encontrados que não eram mais usados, mas que poderiam ser reutilizados, além de tesoura, cola, lápis, giz de cera, argila, entre outros. Além disso, foi fixado embaixo das prateleiras um cano de PVC, no qual estava disponibilizado um rolo de papel pardo e fitas de cores e espessuras diferenciadas.

Como consequência de seus estudos sobre materiais não estruturados, também chamados de objetos de largo alcance, Meirelles (2016, p. 16) destaca que “os materiais não estruturados são utensílios variados que, com as intervenções das crianças, transformam-se em objetos brincantes, podendo, por sua plasticidade, transformar-se em muitas coisas”. Isto é, brincar e utilizar materiais não estruturados permitem que as crianças usem a imaginação e crie infinitos itens, que geram diversas possibilidades (de brincadeiras), mesmo que com um único material. Essa mesma lógica aplica-se ao momento em que as crianças entram em contato com a arte, ampliando o mundo que a cerca. Ressalta-se, ainda, a importância da exploração dos materiais, tendo claro que:

A experimentação e a descoberta durante a manipulação ativam as conexões cerebrais, pois a criança está num momento de investigação, em que as propriedades dos materiais disponibilizados estão sendo pesquisadas pelos pequenos, através de suas ações. É como se a criança pequena estivesse em um laboratório multissensorial, onde muitos conceitos estão sendo descobertos e construídos, com a utilização de materiais que possuem a capacidade de se transformar de forma diversificada (MEIRELLES, 2016, p. 16).

É importante proporcionar situações de aprendizagens diferenciadas que permitam à criança investigar, criar, pensar, refletir, explorar hipóteses e testá-las para encontrar uma solução. Além disso, é papel do professor deixar que a criança teste seus limites e alcance os resultados de forma independente.

Definido o espaço e os processos de construção do Ateliê, as residentes e a gestão da escola reuniram-se para organizar e planejar as práticas com as crianças. Em uma roda de conversa, as residentes apresentaram propostas diversas e, em parceria com a gestão, selecionaram-nas, considerando o espaço disponível, a faixa etária das crianças e o tempo de realização proposto para cada momento. Já na segunda etapa, cada turma participou de quatro oficinas distintas. Na Tabela 01 é possível verificar quais foram as oficinas realizadas na escola.

Tabela 01: oficinas realizadas na EMEI Pequeno Cidadão.

DATA	TURMA	OFICINAS	HORÁRIO
20/08	A1	Massinha de modelar - Josiane e Bianca	9h às 9h45min
	Berçário/A	Massinha de modelar - Josiane e Bianca	9h45 às 10h30min
	B1	Exploração de argila - Milena, Janete e Carla	9h às 9h45min
	B2	Exploração de argila - Milena, Janete e Carla	9h45 às 10h30min
22/08	C1	Pintura com tinta relevo - Bianca e Carla	9h às 9h45min
	C2	Pintura com tinta relevo - Bianca e Carla	9h45 às 10h30min
	D1	Composição de desenhos com elementos naturais - Josiane e Milena	9h às 9h45min
	D2	Composição de desenhos com elementos naturais - Josiane e Milena	9h45 às 10h30min
	E	Composição de desenhos com elementos naturais - Janete	9h às 9h45min
27/08	A1	Pintura com iogurte - Josiane e Bianca	9h às 9h45min
	Berçário/A	Pintura com iogurte - Josiane e Bianca	9h45 às 10h30min
	B1	Oficina de carimbos - Milena, Janete e Carla	9h às 9h45min
	B2	Oficina de carimbos - Milena, Janete e Carla	9h45 às 10h30min
03/09	C1	Massinha de modelar caseira - Bianca e Carla	9h às 9h45min
	C2	Massinha de modelar caseira - Bianca e Carla	9h45 às 10h30min
	D1	Massinha de modelar caseira - Janete e Josiane	9h às 9h45min
	D2	Massinha de modelar caseira - Janete e Josiane	9h45 às 10h30min
	E	Massinha de modelar caseira - Milena	9h às 9h45min
10/09	A1	Exploração de pintura com gelo - Bianca, Carla e Janete	9h às 9h45min
	Berçário/A	Exploração de pintura com gelo - Bianca, Carla e Janete	9h45 às 10h30min
	B1	Massinha de modelar caseira - Milena e Josiane	9h às 9h45min
	B2	Massinha de modelar caseira - Milena e Josiane	9h45 às 10h30min
17/09	C1	Pintura com papel crepom e água - Josiane e Bianca	9h às 9h45min
	C2	Pintura com papel crepom e água - Josiane e Bianca	9h45 às 10h30min
	D1	Pintura com pincéis naturais - Milena e Carla	9h às 9h45min
	D2	Pintura com pincéis naturais - Milena e Carla	9h45 às 10h30min
	E	Pintura com pincéis naturais - Janete	9h às 9h45min
24/09	A1	Exploração de gelatina - Milena e Josiane	9h às 9h45min
	Berçário/A	Exploração de gelatina - Milena e Josiane	9h45 às 10h30min
	B1	Tapete sensorial e exploração do saquinho com tinta - Bianca, Janete e Carla.	9h às 9h45min
	B2	Tapete sensorial e exploração do saquinho com tinta - Bianca, Janete e Carla	9h45 às 10h30min

DATA	TURMA	OFICINAS	HORÁRIO
26/09	C1	Pintura com plástico bolha - Milena e Carla	9h às 9h45min
	C2	Pintura com plástico bolha - Milena e Carla	9h45 às 10h30min
	D1	Pintura com plástico bolha - Janete e Josiane	9h às 9h45min
	D2	Pintura com plástico bolha - Janete e Josiane	9h45 às 10h30min
	E	Pintura com plástico bolha - Carla e Milena	9h às 9h45min

Fonte: Das autoras

Na oficina com pincéis naturais, as crianças tiveram a oportunidade de entrar em contato com folhas de laranjeira, alecrim e folhas recolhidas no pátio da escola. Essa exploração, permitiu que elas experimentassem uma nova forma de pintar, com um modelo de pincel que foge do tradicional utilizado nas escolas. Assim, criaram-se oportunidades de experimentações nas quais cada criança tinha o seu tempo de manusear os pincéis, explorando novas formas de pintar, texturas, cheiros e cores.

Além da exploração de materiais não estruturados, realizaram-se oficinas com o mesmo propósito, mas utilizando elementos naturais e alimentares, dentre eles: iogurte, gelatina, farinha, sal, corante alimentício e amido de milho. Cabe destacar que todos estes materiais foram escolhidos de forma que pudessem ser ingeridos pelos bebês e/ou crianças pequenas que não causarem danos à sua saúde.

O objetivo da exploração desses materiais foi proporcionar o contato com o gosto, o cheiro, a textura e as cores. Mallmann (2015) destaca a importância desse tipo de oficina (explorando diferentes matérias), uma vez que é:

[...] necessário destacar que o uso de alimentos nessas experimentações com os bebês se justificam pelo fato de terem sido pensados para bebês que, ao se relacionarem com eles, ainda necessitam prová-los, tocá-los, apertá-los, mordê-los e levá-los à boca, o que, na maioria das vezes, os leva a ingeri-los (MALLMANN, 2015, p. 71).

Desse modo, percebemos a importância de os professores oferecerem às crianças, em diferentes faixas etárias, oficinas que permitam a interação com os diferentes gostos, cheiros e texturas, contemplando diferentes possibilidades inerentes aos sentidos humanos.

Percebeu-se que, no início das oficinas, as crianças olhavam para os objetos com receio de tocá-los, visto que elas não reconheciam os materiais ofertados como possibilidades criativas. Porém, depois desse primeiro momento de estranhamento, foi possível presenciar várias cenas de descoberta e associações realizadas pelas crianças.

Observamos também que os bebês, inicialmente, interagiam de maneira tímida com os materiais ofertados. Por exemplo, ao encostar na tinta em gelo e perceber sua temperatura eles recuavam o toque. Contudo, aos poucos foram pegando os materiais e explorando-os, como aconteceu com os cubos que, ao verem que possuía cores, eles começaram a manipulá-los no papel e também colocá-los na boca para sentir o seu gosto.

Ao ofertar plástico bolha e tinta observou-se que as crianças os exploraram ao máximo, não somente utilizando a tinta com os pés, mas também pulando para ouvir o estouro do plástico. Ressaltamos que, durante as intervenções, as residentes não interferiram no processo de criação e de exploração dos materiais. Proporcionou-se uma oportunidade única para as crianças descobrirem e desenvolverem as suas potencialidades. Nesse sentido, concorda-se com Mallmann (2015) sobre a importância de o professor não interferir no processo de criação das crianças, por isso mesmo que as propostas das oficinas tenham sido aplicadas como propostas dirigidas de intenção, as crianças tiveram a liberdade de explorar os materiais, criando novas formas.

4- Considerações finais

Dado o exposto, pode-se dizer que a escola-campo deixou marcas especiais nas residentes. Destaca-se, como uma dessas marcas, a importância da docência compartilhada, visto que os professores titulares possuem uma vasta experiência para compartilhar. Além disso, a escola-campo apoiou inteiramente o projeto, o que intensificou a valorização das nossas propostas. Já enquanto acadêmicas do curso de Pedagogia, ressaltamos a importância do Programa Residência Pedagógica na nossa formação, pois ele nos proporcionou um olhar diferenciado para as práticas escolares, uma vez que, durante a aplicação das oficinas, compreendemos o quanto é importante que o professor tenha um olhar atento aos interesses das crianças.

Além disso, trabalhar com a arte possibilitou modificar alguns conceitos que tínhamos em relação à essa área do conhecimento na etapa da Educação Infantil e no contexto escolar. Agora, como futuras docentes, acreditamos que a arte deve estar presente na rotina escolar e que deve ser ofertada por meio de atividades em que a criança se sinta livre para soltar sua imaginação e criar através de seus interesses e necessidades.

Observamos também que a arte, muitas vezes, ainda está associada a algo estruturado, perfeito e visualmente organizado. Mas ao contrário disso, através das falas e das ações das crianças percebemos que a arte é imaginação, é modificação, é algo que nunca estará pronto e que nunca poderá ser resumida em uma única palavra. A arte é algo que olhamos e sobre a qual divagamos inúmeras vezes sem, talvez, chegar a uma conclusão diante do que está sendo construído ou observado.

Por fim, é essencial ressaltar que, é preciso que a escola conceda um lugar para a arte que explore a invenção. Defendemos uma arte não como meio de avaliação, como resultado ou como modo de medir e comparar os alunos, pois entendemos que a arte deve perpassar todas as linguagens e sentidos de quem a vive, e se deixa afetar-se por ela.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em 22 set. 2019.

COSTA, Zuleika; SANTOS, Maria Alice Amaral dos. A arte na educação infantil: sua contribuição para o desenvolvimento. In: XV Seminário Internacional de Educação, 2016, Novo Hamburgo. **Anais...** Novo Hamburgo: FEEVALE, 2015. Disponível em: <<https://www.feevale.br/Comum/midias/325d6200-a6f7-420b-8192-7f3fade7ee4d/A%20arte%20na%20educa%C3%A7%C3%A3o%20infantil%20sua%20contribui%C3%A7%C3%A3o%20para%20o%20desenvolvimento.pdf>>. Acesso em: 22 ago. 2019.

GANDINI, Lella. (Org.). et al. **O papel do ateliê na Educação Infantil**: a inspiração de Reggio Emilia. Porto Alegre: Penso, 2012.

MALLMANN, Elisete. **Materiais potencializadores e os bebês-potência: possibilidades de experiências sensoriais e sensíveis no contexto de um berçário**. 161f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015. Disponível em: <<https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/117756/000968337.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 01 out. 2019.

MEIRELLES, Darciana da S. **Brincar Heurístico**: A brincadeira livre e espontânea das crianças de 0 a 3 anos de idade. 80f. Monografia (Especialização em docência na Educação Infantil) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016. Disponível em: <<https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/152904/001013615.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 10 set. 2019.

OSTETTO, Luciana E. Educação infantil e arte: sentidos e práticas possíveis. Caderno de Formação: formação de professores educação infantil princípios e fundamentos. **Acervo digital Unesp**, v. 3, p. 27-39, mar. 2011. Disponível em: <<http://www.acervodigital.unesp.br/handle/123456789/32>>. Acesso em: 20 ago. 2019.

SCHWALL, Charles. O ambiente e os materiais do ateliê. In: _____. **O papel do ateliê na Educação Infantil**: a inspiração de Reggio Emilia. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 31-37.

SILVA, Everson M. A; ARAÚJO, Clarissa M. de. Tendências e concepções do ensino de arte na educação escolar brasileira: um estudo a partir da trajetória histórica e socioepistemológica da arte/educação. In: 30ª Reunião da anual da ANPED, 2007, Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPED, 2007. Disponível em: < http://30reuniao.anped.org.br/grupo_estudos/GE01-3073--Int.pdf >. Acesso em: 30 set. 2019.

AUTONOMIA E EXPERIMENTAÇÃO NA SALA DE AULA: A PRODUÇÃO DE JOGOS SOBRE A IDADE MÉDIA

Karina Meyer Braun¹

Márcia Solange Volkmer²

Resumo: Este trabalho foi desenvolvido na disciplina de Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental III – Regência de classe –, do curso de Licenciatura em História da Univates, no qual se pretende refletir questões acerca do processo de ensino e aprendizagem através de dinâmicas lúdicas e diferenciadas. Tendo conhecimento que há falta de motivação dos alunos a partir dos métodos tradicionais de ensino, a metodologia do docente fará total diferença, tornando o conteúdo mais atrativo e adaptando maneiras de dar *sentido* àquilo que as grades curriculares exigem. Sendo assim, pensou-se durante o estágio, na elaboração de um jogo que contemplasse o período que estava sendo estudado, a Idade Média. Os alunos deveriam construir qualquer tipo de jogo (tabuleiro, quiz, cartas, RPG e etc...), sendo a única obrigação o desenvolvimento de um manual de instruções no qual, além das regras, deveria haver a contextualização histórica do mesmo (onde, por que, quem sou e qual é o meu objetivo). Para a realização desta proposta, utilizou-se a leitura de vários artigos com ideias sobre o emprego da confecção de jogos como recurso pedagógico em várias áreas da educação básica. A partir da sequência das aulas, evidenciou-se uma visão de como é urgente e necessária a quebra deste ambiente quadrado e tradicional chamado sala de aula, conferindo mais autonomia e possibilidades de criação para os alunos.

Palavras-chave: Formação de professores; História; Metodologia; Jogos.

INTRODUÇÃO

A utilização de jogos em sala de aula é um assunto que vem sendo proposto em várias disciplinas, tanto pela questão pedagógica, quanto para o desenvolvimento de diversas habilidades. Nesse sentido, a proposição da utilização dos jogos para o Ensino de História tem recebido mais atenção dos professores da área. Para Carissimi e Raünz (2017, p. 47) os jogos “tem sido objeto de discussão nos Mestrados Profissionais vinculados à área, no Brasil [visto que], partindo da constatação de que esse recurso pedagógico é usado de forma muito limitada, os pesquisadores têm procurado não só debater o tema como propor jogos para o ensino de História”.

Desta forma, sendo o estágio um período de testes e experimentações para o futuro docente e para os alunos, pensou-se em adaptar o conteúdo e propor a confecção de um jogo que contemplasse a temática estudada com a turma do 7º ano do Ensino Fundamental: a Idade Média. Segundo Karnal (2003, p. 117), ao tratar Idade Média, esbarramos em uma série de recursos a serem utilizados, nos fazendo “escapar da camisa de força dos fatos exclusivamente políticos”, e tal maneira estaria presente em formas alternativas de explorar o legado deixado na escultura, pintura, iconografia, cinema, literatura, e, porque não, a partir da utilização dos jogos?

Sendo função do professor de História ajudar os alunos na atribuição de sentido aos conteúdos estudados, de forma a desenvolver a aprendizagem, os jogos propiciam uma tentativa de “aliviar” o processo, muitas vezes estressante e frustrante, de avaliações, atividades, textos e questões. A aprendizagem com jogos é uma forma de brincar com o conteúdo, e sendo a brincadeira um exercício fundamental ao desenvolvimento cognitivo das crianças nos anos iniciais da sua escolarização, por que não possibilitá-la aos adolescentes também?

1 Graduada do curso de Licenciatura em História, Universidade do Vale do Taquari - UNIVATES, karina.braun@universo.univates.br

2 Doutora em História. Professora supervisora do estágio, Universidade do Vale do Taquari - UNIVATES, marcia.volkmer@univates.br

A CONFEÇÃO DE JOGOS E A ATRIBUIÇÃO DE SENTIDOS

Segundo Meinerz (2013, p. 102), “ensinar ou estudar é simbolicamente *jogar com o conhecimento*, mesmo que a ludicidade esteja ausente das nossas proposições pedagógicas”, dessa forma, fugindo do planejamento tradicional, os jogos na disciplina de História se mostram um recurso pensado de forma mais ampla e didática.

O jogar em sala de aula permite aos alunos a discussão com seus pares, a elaboração coletiva de estratégias para resolver o problema (ganhar o jogo) e a avaliação dos resultados obtidos. Por outro lado, permite ao professor questionamentos e observações que ajudam a analisar e compreender o desenvolvimento do raciocínio do aluno, interferindo pedagogicamente apenas quando julgar necessário (SILVA; LEVANDOSKI, 2008, p. 4).

Além disso, ao separar os alunos em grupos mistos, trabalha-se a cooperação, promovendo uma troca de ideias, que em outras situações não ocorreriam. Desta forma, ao delimitar os grupos e explicar a proposta, o professor, como auxiliar ao invés de indutor, pode vislumbrar uma série de interações significativas, potencializadas pela interdisciplinaridade e pelas múltiplas formas de expressão que serão instigadas. Para Piaget (1988, p.158) “[...] o jogo é uma alternativa frequentemente ignorada pela escola tradicional, por dois motivos: primeiro, pelo fato de parecer privado de relevância funcional e segundo por ser considerado apenas um descanso ou desgaste de um excedente de energia”.

Sendo a busca de suportes pedagógicos uma constante, principalmente na atribuição de sentidos intrínsecos ao contraponto do que é comercializado na internet, os jogos utilizados no ensino de História desmistificam imaginários e permitem a compreensão de narrativas históricas. Assim, “[...] nem a História e tampouco a narrativa segue um evolucionismo determinista, pois sempre há espaço para as ações de transformação da sociedade pelo homem. Pode-se simular e brincar com as possíveis alterações históricas que as ações individuais e sociais poderiam causar” (VASQUES, 2008, p. 123).

Nesse sentido, “jogar com a história” seria auxiliar o aluno a compreender estes caminhos, tendo disponível um suporte, o professor. Segundo Marcelino (2003):

O Lúdico é um fim em si mesmo, ou seja, ele não é um meio através do qual alcançamos outro objetivo: seu objetivo é a vivência prazerosa de sua atividade. O Lúdico é o –gosto por que gosto, que as crianças tantas vezes usam para expressar suas preferências (enquanto nós insistimos para que elas nos forneçam explicações mais racionais: –sim, mas você gosta por quê? Deve haver algum motivo...!). O Lúdico não tem motivos: ele é (MARCELINO, 2003, p. 21).

Definida a temática, a produção ganha seu primeiro sentido, o que quero produzir? Como fazer? Como vou responder as perguntas do(a) professor(a)? O que trabalhamos? Para tanto, para a construção além das habilidades de observação, trabalha-se com a ideia da revisão, do buscar, do ler, do consumir informações. Como fazer este desenho? Qual tamanho? Serão quantas perguntas? Se há perguntas, tem de haver respostas. Como se chega às respostas? Carissimi e Raünz (2017, p. 59), dirão que, desta forma, “a atividade lúdica partirá do raciocínio histórico em contato com diferentes fontes”, com isso, não só atrelado ao planejamento do professor, o jogo também dialoga com a metodologia adotada:

Quando tematizamos o valor do jogo no Ensino de História pensamos que não se trata apenas de criar e depois aplicar uma boa estratégia pedagógica, ou ainda aplicar algum recurso melhor do que os tantos já experimentados nas últimas décadas. Importa o fato de que, através da opção metodológica que inclui o jogo, decidimos acerca de como pensar e agir em determinados contextos que nos desafiam no Ensino de História. Para isso o

planejamento é fundamental. Ele deve evidenciar as escolhas do professor (MEINERZ, 2013, p. 84).

É difícil para nós, docentes, fugir do planejamento tradicional que já estabelece sentido. Dessa forma, pensar novos métodos trabalhando com jogos na disciplina de História é uma forma de conduzir o trabalho de conceitos com diferentes interpretações e definições. Nesse sentido, o planejamento é primordial para que o jogo tenha um sentido pedagógico, ao invés de representar somente uma atividade lúdica para que os alunos fujam da rotina da sala de aula.

A EXPERIMENTAÇÃO

[...] Na medida em que age em função da realidade, num movimento dinâmico, ativa a própria realidade. Não há escolha, é preciso agir, a opção está em como e quando executar a ação. Tal opção acontece em um quadro de fatalidades que na maioria das vezes se impõe a nós, sendo o acaso a combinação da incerteza e da fatalidade que nos estimula a agir. Nossas atitudes e escolhas estão relacionadas com o quadro social em que nos encontramos e constituem o drama cotidiano da arte de viver (MEINERZ, 2013, p. 77).

Ao chegar o meu primeiro dia de estágio com o 7º ano A, me deparei com vários fatores que poderiam desmotivar qualquer professor: segundo a maioria dos conselhos que recebi dos colegas professores, a turma seria “bagunceira”, “difícil de trabalhar” e se possível, eu deveria ficar só no “básico”, ou seja, textos e questões, e no caso de reclamação, mais textos, já que era impossível tentar algo novo com aquela turma. Eles não “cooperavam”, não “levavam a sério” nada, e poderiam ser até considerados “a pior turma da escola” (ideia também compartilhada pelos alunos).

Apesar de desmotivante, desconstruir na prática esses comentários e criar um laço com a turma, foi o ponto alto do estágio. Contudo, senti que precisávamos dar um passo a mais, fazer coisas diferentes, de modo que conseguisse envolver a todos em um trabalho de aprendizagem e cooperação e, assim, mostrar que a turma conseguia aprender para além do “básico”.

[...] O exercício da docência é permeado por desafios, que, conforme vão sendo solucionados, permitem ao professor identificar as estratégias mais adequadas ao público com que está trabalhando naquele momento. A docência necessita dessa capacidade de reconhecer erros, buscar novos meios e arriscar outra vez (HÜTHER; OLIVEIRA, 2017, p.183).

Como a escolha de minha futura profissão já diz, sempre gostei muito das aulas de História. Tive professores muito bons, que faziam trabalhos em que todo mundo tinha que se envolver para funcionar, em que deveríamos ser criativos e construir coisas “caprichadas e diferentes”. Essas atividades sempre soavam como uma mistura de brincadeira e competição, pois não importava a atividade, nos envolvíamos cada vez mais, para que ficasse o mais perfeito possível a nossa concepção, e assim disputávamos quem tinha a melhor ideia, enquanto nos esforçávamos para revisar o conteúdo, se certificando de que não havíamos esquecido de nenhum detalhe. Dificilmente realizávamos essas atividades nos preocupando somente com a nota que iríamos tirar, visto que, havia espaço para criatividade, e ela nos envolvia por completo em seu processo.

Duas atividades, em especial, foram muito importantes para a minha formação nessa época: a primeira foi a ideia que o professor teve, no 6º ano, de criarmos uma espécie de livro de cada povo que estudávamos, partindo da Mesopotâmia, em que deveríamos pesquisar tudo sobre eles, e após, contar sua história em folhas de jornais que pintávamos para serem reutilizadas, com desenhos e escrita. A segunda atividade aconteceu no 7º ano, quando a professora sugeriu um jogo de trilha em que deveríamos realizar em grupos dos quais ela escolheria, o que fez com que, apesar de não ter muito

espaço para imaginação, fez com que eu sentasse com colegas dos quais nunca teria me aproximado em outras circunstâncias.

Com essas experiências, e vontade de estimular a autonomia e criatividade dos meus alunos, reafirmando o seu potencial, a ideia dos jogos foi se estruturando no meu planejamento, e a questão inicial foi: conseguirei trabalhar com a turma esta proposta? Bom, eu não sabia, mas a resposta foi: vamos tentar.

Fato é que a tecnologia atualmente é muito mais acessível do que era há alguns anos, desta forma, os métodos de entretenimento também mudam, fazendo com que os jogos se tornem uma diversão mais presente na vida dos adolescentes desta geração. Bastava andar pelos corredores da escola no horário do recreio: eles estavam sempre jogando. Dessa forma, pude partir do argumento constatado de que a grande maioria dos alunos com quem eu trabalhava gostava de jogos.

A partir daí surgiu a ideia desta atividade - faríamos um jogo que contemplasse o período estudado até então (a Idade Média), e todo o trabalho seria confeccionado em sala de aula, totalizando três aulas de dois períodos cada. A primeira pergunta foi: “quais as regras?”. Não haveria regras específicas, somente uma exigência: um manual de instruções havendo a contextualização histórica retratada no jogo (onde ocorre, quando, qual contexto, por quê, que personagem eu sou e qual é o meu objetivo neste jogo), sendo, qualquer tipo de jogo (tabuleiro, quiz, cartas, RPG e etc...). Os alunos foram divididos, com o auxílio do professor titular, totalizando nove grupos de trabalho, contendo de três a quatro integrantes cada.

Ao trabalhar com jogos em sala de aula, podemos explorar de diferentes maneiras o uso de imagens e conceitos, por exemplo. Ao trabalhar com conceitos, é importante que estes sejam objetivos, a fim de evitar diferentes interpretações ou definições. É, pois, necessário instigar o pensamento crítico e motivador, levando o estudante a perceber os conceitos principais de um determinado assunto, bem como de significá-lo a sua maneira. Essa construção permite que o aluno trabalhe sua criatividade, visto que ele precisa aprender o conteúdo e, a partir deste, elaborar o conceito (HÜTHER; OLIVEIRA, 2017, p.186).

Na primeira aula, os grupos se reuniram questionando o porquê de estarem sentados com determinado colega, e não com um do círculo de amizade mais próxima. Na segunda aula, não sabiam o que fazer, então, mais um combinado: até o fim do período deveriam me apresentar um projeto do jogo que desenvolveriam, um “esqueleto”, sem muitos detalhes. Então lideranças surgiram. Um teria que trazer a cartolina, o outro lápis de cor, “professora! Pode ter imagens recortadas e impressas?”, não, tudo feito à mão, se voltavam para o grupo “quem aqui desenha bem?”, e folhas começaram a ser arrancadas, notas tomadas e rascunhos formados.

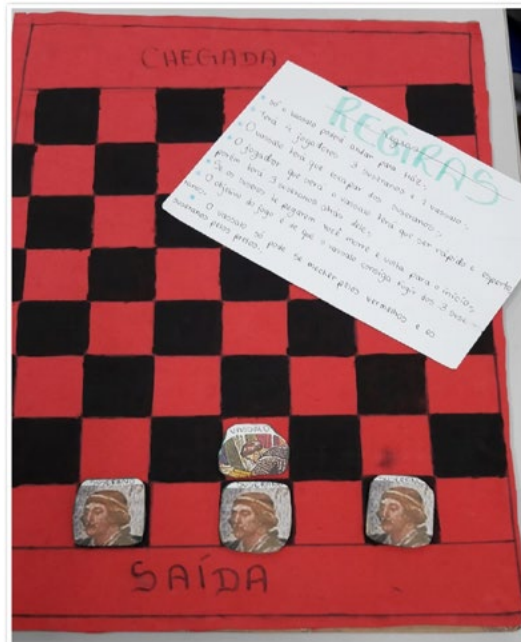
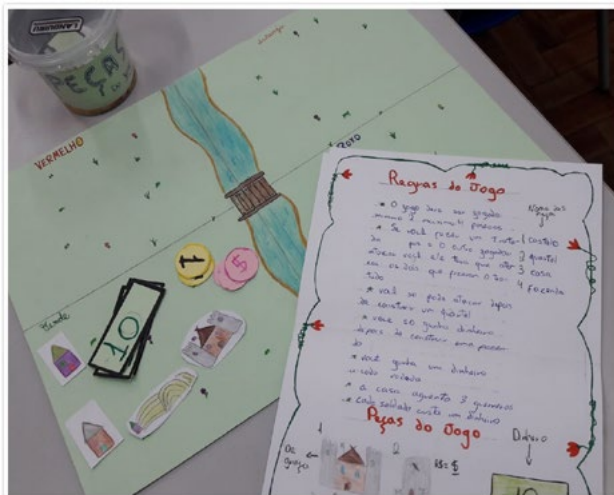
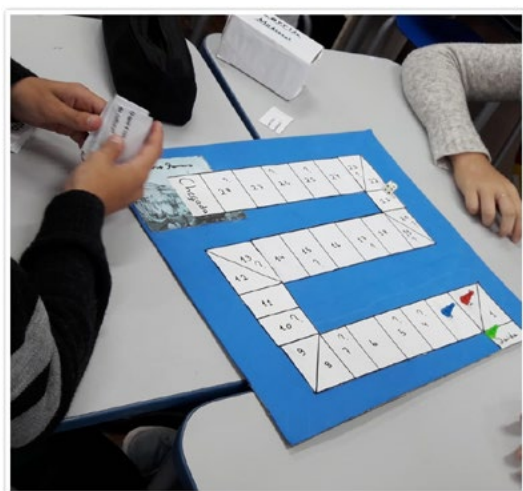


Na terceira aula, esqueceram que o professor estava em sala de aula, e o foco era terminar o trabalho, que não era nem trabalho. Passou a ser diversão. O ponto mais esperado, entretanto, não foi

a finalização da atividade para simplesmente entregá-la, foi a inquietação de saber quando jogariam os jogos? E o melhor, quando jogariam os jogos dos colegas? Poderiam jogar os jogos dos colegas também?

Parece que professores e estudantes de História, ao aceitarem a tarefa de construir um jogo na escola, estão dispendo-se a aprimorar sua capacidade de escolher, demonstrando aprendizados nessa ciência de viver. O lúdico proporciona igualmente a liberdade de arriscar-se e errar, experiência importante para a aprendizagem dos alunos, uma vez que a consequência do erro nunca vai além do jogo (MEINERZ, 2013, p. 77).

A quarta aula foi o momento mais esperado do estágio, onde além da entrega das notas dos jogos, foi disponibilizado um tempo para que os alunos jogassem seu jogo com o grupo, e também realizassem um rodízio com os jogos dos colegas. Dessa forma, todos tiveram acesso a todos os jogos produzidos.





A elaboração dos jogos impulsionou a criatividade dos alunos, fazendo com que o acesso à liberdade de criar seus jogos sem muitas regras, ou “molde” prévio, determinasse um resultado encantador e complexo. Houve a produção de diferentes tipos de jogos, além do tradicional tabuleiro de “trilha”; os alunos produziram um protótipo de banco imobiliário medieval, tratando da formação das casas de câmbio ao fim da Idade Média, um jogo de Quiz, e até mesmo um tabuleiro de damas que representava a desigualdade social existente entre senhores e servos.

Também é importante destacar a etapa de experimentação, ou seja, quando os alunos puderam finalmente jogar os jogos, uma vez que além da ansiedade e da empolgação proporcionada pela atividade diferenciada, foi possível notar a rapidez com que recorriam às suas anotações ou ao livro didático, a fim de descobrir a resposta para uma charada, ou questão presente nos jogos. A produção de atividades como estas reflete em um aprendizado significativo, que provavelmente, ecoará na memória desses alunos ao lembrarem das aulas de História que tinham no tempo de escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A insatisfação dos alunos frente às aulas quadradas e iguais foram o motor engajador deste trabalho. Desde o início do estágio, até mesmo o resultado de uma auto avaliação que fizemos, evidenciou a urgência da quebra de paradigmas e criação de espaços de autoria e criatividade para os alunos.

Fato é que o tradicional formou pessoas incríveis, e deu certo por muito tempo. O tradicional formou muitos professores atuais, mas o tradicional também limita a geração não acostumada com ele, sendo assim, os alunos consideram as aulas muito difíceis, por não estabelecerem sentido com o que está sendo proposto.

Dito isto, pressupõe-se que a utilização dos jogos na sala de aula não é uma tarefa simples, como dirá Meinerz (2013, p. 85), “mas valendo a pena pela riqueza de possibilidades que abre”, auxiliando na interdisciplinaridade, e no desenvolvimento de diversas habilidades, como: observação, levantamento de hipóteses, tomada de decisão, argumentação, boa relação com o coletivo, atenção, planejamento, organização e respeito a regras e combinados.

Portanto, o trabalho com jogos é um importante instrumento pedagógico para a aprendizagem de turmas como o 7^a ano A, e também de muitas outras turmas, nas quais o nosso dever como futuros

docentes é permitir uma aprendizagem significativa. Acredita-se ser uma proposta que merece mais atenção e maior aplicabilidade nas aulas de História, onde podemos sim, aprender brincando.

REFERÊNCIAS

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de história: fundamentos e métodos*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BITTENCOURT, Circe. *O saber histórico na sala de aula* (org.) São Paulo: Contexto, 2001.

CARISSIMI, Laura Bossle; RADÜNZ, Roberto. Arquivo 7.0: jogos e o ensino de História. **MÉTIS: história & cultura** – v. 16, n. 31, p. 47-69, jan./jun. 2017.

HÜTHER, Sabrina F; OLIVEIRA, Jean L; VOLKMER, Márcia S. A importância do jogar nos processos de ensino e aprendizagem das aulas de História. In: HAUSCHILD, Cristiane A; HERBER, Jane. **Pibid/Univates 2014-2017: articulando saberes e práticas entre universidade e escola**. Santa Maria: Editora GR, 2017, p.183-196.

KARNAL, Leandro. (Org.) **História na Sala de Aula: conceitos, práticas e propostas**. São Paulo: Contexto, 2003.

MARCELINO, Nelson Carvalho. **Lúdico, educação e educação física**- 2. Ed. Ijuí: EdUnijui, 2003.

MEINERZ, Carla Beatriz. Jogar com a História na sala de aula. In: GIACOMONI, Marcello Paniz; PEREIRA, Nilton Mullet. (org.). **Jogos e ensino de história**. Porto Alegre: Evangraf, 2013, p. 99-117.

PIAGET, J. **Psicologia e Pedagogia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1988.

SILVA, Katie Calonassi de Oliveira da; LEVANDOSKI, Antonio Amilcar. **O Jogo como Estratégia no Processo Ensino-Aprendizagem de Matemática na 6ª Série ou 7º Ano**. Fafipar/PR, 2008.

VASQUES, Rafael Carneiro. **As potencialidades do RPG (Role Playing Game) na educação escolar**. 2008. 179 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara, 2008.

CARTAS: UM MODO PARTICULAR DE FALAR SOBRE A EXPERIÊNCIA DO ESTÁGIO

Silvane Fensterseifer Isse

Eduardo Gottardi

Jackson Augusto Von Mühlen

Nathalia Cristina Dammann

O estágio supervisionado I do curso de Educação Física, Licenciatura é desenvolvido com turmas de Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Durante o estágio, os estudantes realizam, inicialmente, o estudo do contexto escolar; constroem sua proposta pedagógica; realizam a regência de classe, exercitando o planejamento, o desenvolvimento das aulas e a avaliação, e, por fim, escrevem sobre a sua experiência. Ao narrar as suas experiências do estágio, os estudantes produzem memórias, retomam os afetos construídos e refletem sobre sua prática docente.

Nos semestres A e B de 2019 foi proposto aos estudantes que realizavam o estágio I que narrassem suas experiências através de cartas, endereçadas aos seus alunos, professores titulares e demais profissionais da escola. As cartas foram entregues às professoras, que leram para as crianças. Finalizada a leitura, os estagiários se juntaram a eles, tendo a oportunidade de dialogarem sobre a experiência compartilhada. Apresentamos a seguir, três dessas cartas.

CARTA Nº 1

Queridos alunos!

Talvez vocês devem estar se perguntando agora: quem escreveu essa carta? Mas tenho certeza que, com o passar da mensagem não terão mais dúvidas. Hoje, vim conversar com vocês de uma forma diferente, sim, através de uma carta. Estranho, né? Logo eu, que gosto tanto de conversar com vocês pessoalmente.

Tudo começou naquele dia, lembram? Quando duas pessoas muito estranhas entraram na sala de vocês e sentaram lá no fundo da sala. Aquele dia, eu nunca vou esquecer! Vocês não conseguiram prestar atenção na aula, porque vocês nos acharam muito bonitos, ou não?

Só que muito antes desse dia eu já estava pensando em vocês, sabiam? Sim, nem conhecia a carinha de vocês, mas já pensava em como seriam as nossas aulas, se vocês eram queridos, calmos, agitados, briguentos, fofos, espertos e muito mais.

Antes de chegar aí, eu já tinha conhecido toda a escola, a direção, o lindo ginásio e o pátio que vocês têm! Ah e, também, aquela professora de Educação Física incrível que vocês têm o privilégio de ter. Sim, ela mesma, a profe J.¹. Outra coisa, lembram daquela profe da Univates que veio ver vocês? Que pedi para vocês se comportarem na aula. É, eu e a professora Nathália já tínhamos conversado muito com ela antes também. Sabem, ela nos ajudou muuuuito durante todo este tempo que ficamos juntos. Acho que se eu começar a escrever tudo não haverá espaço suficiente nessa carta e talvez eu esqueça de alguma coisa, até porque sou esquecido mesmo! Hahaha

Lembram quando demos nossa primeira aula? A primeira atividade que fizemos foi a “teia”. Nossa, essa atividade eu nunca vou esquecer. Eu e a professora Nathália ficamos tão felizes, talvez vocês não tenham percebido no momento. É, vocês nos surpreenderam! Percebi que vocês entenderam muito bem qual que era a finalidade em relação a essa dinâmica. Diante disso, tínhamos a certeza de

1 O nome da professora foi omitido com o intuito de preservar sua identidade.

que tínhamos em nossas mãos os melhores alunos da escola, que nossas aulas seriam incríveis e que tínhamos muito a aprender.

Passamos por muitos momentos juntos, né? Acho que é impossível escrever aqui qual foi o melhor, mas uma certeza eu tenho: vocês gostaram muito de conhecer a Univates. Nossa, que tarde mesmo, fizemos muitas loucuras, né? Conhecemos uma mulher muitooooo louca e, outra coisa, pensei que vocês não iam deixar doces para os estudantes da Univates, quase compraram tudo! Hahahahaha

Um dos momentos mais importante para mim, de cada aula, era a roda de conversa final. Naquele instante, percebi que vocês tinham aproveitado ao máximo a aula, que aprenderam muito, que tudo fazia sentido para vocês. Eu e a professora Nathália, conversávamos muito sobre esses momentos, para nós era um dos melhores. Pois, na verdade, éramos nós que estávamos aprendendo com vocês.

Quero aproveitar esse momento para agradecer a escola de vocês. Por terem nos recebidos de braços abertos.

Sabem, tem uma pessoa que estava comigo em todos os momentos, que foi muuuito importante para mim: sim, a professora Nathália. Nossa, não existem palavras para agradecer a ela. Ah e ela é assim mesmo, como vocês viram, demais! Aprendi muito com ela e espero que ela também tenha aprendido comigo, aiaiai.

Tem uma palavra que define tudo que vivemos com vocês, que foi de extrema importância para nós crescermos juntos. Sabem qual é? DIÁLOGO. É, foi essa palavra mesmo, pois é a partir da conversa e das trocas de ideias que chegamos sempre em um bom entendimento. Muito obrigado profê Nati!

Queria também agradecer a professora J., por estar sempre ali, ao nosso lado e esclarecendo nossas dúvidas. Vocês têm sorte de ter uma profê assim, que é comprometida, dedicada, incrível e super criativa. Com certeza, levo um pouco dela junto comigo. Aproveitem essas aulas, criem, se entreguem...

Chegou a hora de vocês, meus alunos. Obrigado por tudo! Posso dizer que saio com a certeza de que escolhi a profissão certa. Sou grato por poder passar as tardes das sextas com vocês, foi tão bom! Estou agradecido a vocês e não sei neste instante como retribuir tanto carinho, mas é claro que encontrarei uma maneira de fazê-lo. Estou à disposição para quando precisarem, a qualquer momento e a qualquer hora. Eu sabia que esse momento da despedida iria chegar, mas não sabia que seria tão difícil, e como, viu? Levarei cada um de vocês comigo. E, por fim, desejo que daqui a algum tempo possamos nos encontrar e nos orgulharmos das mudanças ocorridas. Esse é o recado desse professor que ama muito vocês e que quer ver e comemorar o sucesso de todos!

Cada um e todos vocês importam. Para mim, para suas famílias, amigos e para o mundo.

Um grande abraço, do sor Jackson!

CARTA Nº 2

Queridos, alunos!

Hoje, eu queria falar um pouquinho diferente com vocês, mais de perto. Tudo começou quando eu estava me preparando para fazer o estágio: os momentos de planejamento e orientações foram de extrema importância para que as nossas aulas dessem certo. Eu estava muito ansiosa para chegar neste momento da minha vida, estar perto de vocês me faz sentir ainda mais o amor que sinto pela Educação Física.

Antes de começar a dar aula para vocês, conheci toda a estrutura da escola, os documentos, a diretora, a vice-diretora, a profe titular de Educação Física e os outros profissionais que trabalham na escola. Por fim, escolhemos a turma do 5º B para aplicar o nosso estágio.

Lembro, como se fosse ontem, do primeiro dia em que comecei as observações. Vocês estavam com a Profe J.² do lado de fora do ginásio, na parte coberta, aprendendo sobre a corrida, como é a forma correta de se posicionar ao dar a largada. Eu observando cada um de vocês e vocês também me observando. Percebi que naquele momento eu queria saber ler mentes, só para entender o que estava passando na cabecinha desses meus futuros alunos.

Lembram que a profe fez várias observações com a turma? Até que um dia alguns vieram perguntar: O que vocês (eu e o professor Jackson) anotam tanto naquele caderno? AHHH, a profe sempre respondia que era como vocês estavam se comportando. Foi a partir destas observações e das anotações que consegui conhecer a personalidade de cada um.

Quero que agora vocês pensem lá no primeiro dia que a profe deu aula, quando fizemos a atividade da “teia” e o “nó humano”. Talvez vocês não perceberam, mas a profe estava muito nervosa para dar a aula e para que tudo desse certo no decorrer das atividades!

Passamos por muitas coisas juntos. Se recordam do dia em que fomos visitar a Univates? Este foi mais um dia gratificante. Percebi que a felicidade tomou conta de nós, aproveitamos tudo a que tínhamos direito. Vocês conheceram e praticaram o parkour e foram até a arena. Na pista de atletismo fizeram aquela corrida que não terminava mais, em volta da pista! Depois caminhamos muuuito até a biblioteca, conhecemos aquele espaço enorme, fomos caminhando muito rápido até a loja de doces, porque estávamos atrasados. Quando chegamos, meu Deus, foi uma loucura! Vocês quase terminaram com os doces da loja, hahhhahahaha. E depois, corremos para conhecer o laguinho, onde teve pausa para foto e corremos de novo para o busão. Que dia crianças! A profe nunca vai esquecer de todos nossos momentos.

Todas as aulas foram importantes para nós, os momentos de autoavaliação no final de cada aula, foram de extrema importância. Naquele instante, percebi o quanto que vocês aprenderam conosco, seus professores, que as aulas tiveram um sentido para vocês e que vocês conseguiram aproveitar ao máximo. Fico muito feliz com isto, mostra que minha dedicação e do professor Jackson valeu a pena. Chegar na escola e ser recebida de braços abertos para cursar o estágio, não tem preço!

A profe quer agradecer muito à diretora C.³, à supervisora L.⁴, por nos receber de braços abertos para cursar o estágio com vocês. À profe C.⁵ por estar presente e por ceder a aula para nós irmos até a Univates. Muito obrigada!

Ao meu colega e professor de vocês, o Jackson, que me ajudou muito neste processo. Trocamos várias ideias e nos entendemos muito bem para fazer os planejamentos e para aplicar as aulas. Foi uma troca de conhecimento. Obrigada!

Quero agradecer a profe de Educação Física de vocês, a J.⁶, também, por nos receber muito bem, por estar sempre conosco, em todas as aulas, por tirar nossas dúvidas, por poder nos auxiliar em qualquer momento e por ser esta pessoa incrível e dedicada que ela é. Vocês têm muita sorte em ter uma profe assim! Ela se preocupa muito com vocês. Aproveitem ao máximo este momento junto a ela.

Não poderia esquecer de agradecer à minha professora da Univates, a Silvane. Ela foi mediadora de tudo isso, as conversas, os conselhos, a transmissão de conhecimento e experiências me fez ter

2 O nome da professora foi omitido com o intuito de preservar sua identidade.

3 O nome da diretora foi omitido, com o intuito de preservar sua identidade.

4 O nome da supervisora foi omitido, com o intuito de preservar sua identidade.

5 O nome da professora foi omitido, com o intuito de preservar sua identidade.

6 O nome da professora foi omitido, com o intuito de preservar sua identidade.

ainda mais vontade de estar com vocês. Quero me espelhar nela, é uma professora muito criativa, muito querida, sabe reconhecer que cada aluno tem sua individualidade e que todos nós temos o direito de aprender.

Por fim, a vocês, meus alunos. É tão gratificante poder falar isso. Foi tão gostoso estar com vocês nas sextas à tarde, todas as palavras, os gestos, os abraços que recebi, as coisas que aprendi com vocês, eu jamais vou esquecer. Um final de tarde maravilhoso, ao lado de crianças sem igual ... momentos cheios de diversão, risadas, gargalhadas, momentos únicos e verdadeiros, momentos que quando acabam fica uma sensação de quero mais, quero muito mais! Obrigada por tudo, meus pequenos, nunca vou esquecer de nós, amo vocês demais.

Um abraço bem apertado, da profe Nathi!

CARTA Nº 3

AOS PICORRUCHOS DO PRÉ A E PRÉ B

Por: Eduardo Gottardi

Em um primeiro momento, gostaria de agradecer a receptividade de todos (funcionários, professores, estagiários e diretoria) que abriram as portas e confiaram nas minhas capacidades. Profe, estes últimos 18 meses em que convivemos, foram momentos enriquecedores para a minha formação e para a minha vida. Sua alegria, espontaneidade, sinceridade, dedicação e disposição são contagiantes. Aprendi contigo que atitudes e gestos tão simples, fazem grande diferença. Como esquecerei que as crianças não andam devagar, elas andam em câmera lenta; crianças não param de correr, se tornam estátuas? Como esquecer o apito do trem, “que lá de longe eu ouvi”, chegando cheio de alegria para contagiar a todos que o rodeiam?

Pensando e refletindo meus sentimentos sobre ti, lembro-me das seguintes palavras de Carnegie: “o sorriso é um mensageiro de boa vontade. O seu sorriso ilumina as vidas de todos os que o veem. Para alguém que viu uma dúzia de pessoas franzir as sobrancelhas, lançar olhares furiosos ou desviar a cara, o seu sorriso é como sol a brilhar através das nuvens”. Muito obrigado por todos os momentos que passamos juntos!

Mas o que seria de uma escola sem os seus protagonistas? Sim, vocês crianças! Picorruchos, cada um de vocês é especial! Cada um carrega peculiaridades, experiências de vida e um espírito alegre. Estes últimos quatro meses de convívio foram momentos que eu jamais esquecerei! Cada sorriso, cada abraço, cada birra ou um grudezinho dos “chiclezinhos” me tornaram uma pessoa e um professor melhor.

Neste tempo em que estivemos juntos, nos tornamos sapos, cavalos, cachorros, leões e tantos outros animais. Viajamos por pontes, saltamos rios, cruzamos lagos infestados por jacarés e tubarões. Como grandes arquitetos que somos, construímos pontes e, com a ajuda de todos, podemos avançar. Fomos exploradores e observadores da grande floresta que nos rodeia! Espero que entendam a importância de ajudar e cuidar dos colegas, dos amigos, dos familiares e de todos aqueles que precisam de algum tipo de ajuda.

Trabalhamos a importância de ouvir os colegas e os professores, a importância de trabalhar em equipe, aprender a repartir, saber esperar a vez, pedir por favor e agradecer.

Nos tornamos dançarinos, mesmo que nosso estilo de dança pareça meio maluca para quem está assistindo, mas para nós é apenas nossa forma de nos expressarmos. Nos tornamos escultores de lindas estátuas, mesmo que estas estátuas, por vezes, fizessem algum tipo de “birra”.

Abraçamos árvores, ouvimos pássaros cantarolando, caminhamos por caminhos que pareciam escuros, mas confiamos naqueles que nos guiavam. Construímos lindas casas, árvores, animais, carros, pessoas e flores.

Gostaria de agradecer a cada um de vocês por estes momentos que passamos juntos e dizer para vocês nunca desistirem dos seus sonhos, mesmo que para os outros isso pareça impossível. Acreditem que todos os sonhos que vocês possuem podem se tornar realidade, desde que tenham fé. Cultivem a fé e vocês terão coragem e sabedoria para enfrentar qualquer desafio.

E como Ralph Emerson disse certa vez, “não vá até onde o caminho pode levá-lo, ao invés, siga por onde não há caminho e deixe um trilho”. Criem sempre possibilidades novas em suas vidas e, por onde passarem, tentem deixar um rasto de faíscas de gratidão e ficarão surpreendidos com as chamas de amizade que vão despertar, verdadeiros faróis vocês serão numa próxima vez que os visitarem.

DA EDUCAÇÃO FÍSICA PARA A VIDA: UM OLHAR PARA O ESTUDANTE E PARA A DIVERSIDADE DE PRÁTICAS

Tiago Wagner¹

Derli Juliano Neuenfeldt²

INTRODUÇÃO

Este artigo tem como base a prática pedagógica realizada no primeiro semestre de 2018, no componente curricular Estágio Supervisionado II – Anos Finais do Ensino Fundamental, do curso de Educação Física – Licenciatura, da Universidade do Vale do Taquari - Univates. As intervenções pedagógicas desenvolvidas durante o período de estágio foram realizadas com uma turma de 7º ano e duas turmas de 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal de Venâncio Aires/RS/BRA.

A experimentação da docência durante o período de formação inicial é extremamente importante para a formação do professor. Nela acontece um ciclo constante de planejamento-ação-reflexão, sendo possível a descoberta de novos caminhos didáticos para favorecer o sujeito central das aulas: o estudante. Durante o desenvolvimento do estágio, a metodologia de Concepções Abertas (HILDEBRANDT-STRAMANN, 2011) foi o ponto de partida para pensar a Educação Física voltada aos interesses dos estudantes. Dessa forma, divergindo das aulas tradicionais de Educação Física – nas quais o professor limita-se à responsabilidade da transferência de conhecimentos e à severa rigidez sobre os corpos –, na abordagem de Concepções Abertas, o estudante é central e possui a liberdade de, juntamente com os colegas e professor, decidir sobre as aulas. Assim, a educação deve ser apoiada em metodologias de ensino que permitam ao estudante ser autor de suas ações. O educando deve ser instigado a ter capacidade de questionamento; agir autonomamente; tomar decisões pessoais e coletivas; e agir de forma comunicativa, cooperativa e criativa.

É importante destacar que o fato de o estudante ser protagonista na construção do conhecimento nas aulas não secundariza o papel do professor. O professor é responsável pelo planejamento e intervém sempre que for necessário, além de conduzir todo o processo. Na metodologia de Concepções Abertas, a atuação do professor é de mediação, de forma a coordenar situações de ensino e de aprendizagens, estimulando os estudantes, deixando emergir as experiências deles relativas às práticas corporais e os instigando a ampliá-las para além dos movimentos pré-definidos, ou seja, há espaço para a construção de novas formas de se-movimentar.

Dessa forma, considerando o estudante e suas experiências, opiniões e sugestões, é interessante pensar na diversidade de práticas e conhecimentos que pode ser oportunizada. Para tanto, é importante estar aberto ao novo e planejar a prática docente considerando sempre os estudantes, visto que “o professor que desrespeita a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem [...] transgride os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência” (FREIRE, 1996, p. 60-61).

A partir das ideias até aqui destacadas, fundamentou-se a prática pedagógica durante a realização do estágio nas turmas dos Anos Finais do Ensino Fundamental. No decorrer das intervenções realizadas, foi possível perceber a relevância de se considerar o estudante como ponto de partida

1 Universidade do Vale do Taquari – Univates/Brasil. Graduando em Educação Física – Licenciatura. tiago.wagner@universo.univates.br

2 Universidade do Vale do Taquari – Univates/Brasil. Doutor em Ciências: Ambiente e Desenvolvimento. Professor dos Cursos de Educação Física e do Programa de Pós-Graduação em Ensino da Univates. derlijul@univates.br

da prática docente. Além disso, outro aspecto que se constatou se refere ao interesse pelas aulas. Muitas vezes, os estudantes tendem a gostar de uma determinada prática ou outra e não se contentam quando não são atendidos. Então, partir do interesse deles para construir as práticas docentes foi um caminho para se ter uma maior adesão às aulas. Assim, a Educação Física torna-se um componente que vai além do lazer e da descontração – concepção ainda muito presente nos cotidianos escolares –, ampliando o sentido das práticas e fazendo com que estas sejam levadas para além dos muros da escola.

Portanto, este estudo objetiva destacar a importância de um olhar mais amplo para o estudante durante as aulas de Educação Física, bem como apresentar possibilidades de ampliar a diversidade dos temas abordados em aula e destacar a influência da Educação Física no cotidiano dos estudantes.

PERCURSO METODOLÓGICO

Antes de começar a prática docente do estágio, atividades foram realizadas, buscando conhecer o contexto escolar no qual eu estava me inserindo. Assim, primeiramente, foi feito o contato com a instituição de ensino para a realização do estágio, e prontamente a direção do educandário aceitou. Partindo do aceite da escola, li o Projeto Político Pedagógico, analisei estrutura e materiais disponíveis e realizei observações do contexto escolar e das aulas das turmas em que lecionaria.

Destaco as observações realizadas como essenciais para o entendimento geral do contexto no qual em breve me inseriria. Por meio delas, pude perceber as necessidades das turmas e, assim, elaborar uma Proposta Pedagógica que valorizasse ainda mais a Educação Física naquele contexto. Além das observações, foi fundamental para a elaboração da Proposta a entrevista realizada com a professora de Educação Física titular das turmas. A partir da conversa com a docente, conheci seu método de trabalho, compreendi as características principais das turmas e os conteúdos que são abordados durante o ano letivo. Por fim, a última atividade realizada antes de iniciar a docência foi um levantamento que fiz nas turmas sobre as necessidades e os interesses presentes naquele contexto. Por meio de uma conversa com os estudantes, definimos conjuntamente os conteúdos e de que forma os trabalharíamos.

Na turma do 7º ano, que contava com 29 estudantes, as aulas foram pensadas para suprir a necessidade principalmente do trabalho em grupo e da cooperação, visto que na turma evidenciei algumas intrigas, falta de respeito e até mesmo exclusões. A partir disso, definiu-se, juntamente com a professora, que trabalharíamos a formação pessoal, o trabalho em grupo, a autonomia, a saúde e o conhecimento corporal durante as aulas.

Já na turma do 9º ano 1, que possuía 18 estudantes, um conteúdo a ser trabalhado partiu da professora titular, para que contemplasse também seu plano de trabalho. Sendo assim, trabalhou-se com o Atletismo. O outro conteúdo foi o Ciclismo. Este foi definido em conjunto e surgiu levando em consideração os anseios da turma, uma vez que a

[...] imposição de um conteúdo parece comprometer a subjetivação do ensino; entretanto, sem a dimensão do rompimento com os interesses já adquiridos pelos alunos – que se desenvolvem em relação dialética com as ideias e valores vigentes – é a própria especificidade do ato pedagógico que está comprometida (LIRA NETO, 2008, p. 72).

Por sua vez, a turma do 9º ano 2, que contava com 21 estudantes, definiu que gostaria de aprender sobre a Ginástica. O outro conteúdo, sugerido pela professora titular, foi um aprofundamento do Voleibol, visto que na turma muitos estudantes estão inseridos nessa prática fora da escola. A sugestão foi aceita, pois as experiências que os educandos têm para além da escola, em seu mundo de vida, devem ser tratadas também no espaço escolar, e essa ideia é muito importante na metodologia de Concepções Abertas.

As aulas realizadas com as turmas foram estruturadas na seguinte sequência pedagógica: conversa inicial, desenvolvimento e conversa final. Na conversa inicial, era realizada a apresentação da temática da aula, e foi o momento em que os estudantes expuseram para a turma os conhecimentos que já possuíam. No desenvolvimento, entrou o conteúdo da aula, mas, ainda, sempre contando com a participação dos estudantes em comentários, dúvidas e conhecimentos pessoais, que contribuíram para um maior saber, tanto dos estudantes quanto do professor. A conversa final foi o momento de uma reflexão sobre a aula, expondo para a turma alguns questionamentos que proporcionaram o desenvolvimento de um olhar crítico do estudante sobre os temas abordados. Além disso, a conversa final foi um espaço para comentar com os estudantes sobre a aula seguinte e instigá-los a pesquisar para contribuir com conhecimentos na próxima aula. De acordo com Hildebrandt-Stramann (2001, p. 98), “esse conhecimento participativo é o conteúdo essencial do termo experiência da teoria didática das aulas abertas. O movimento mecânico é neutro e por isso morre. O movimento vivo depende fundamentalmente da participação consciente do sujeito”.

Para este estudo, além de todos os procedimentos acima destacados, foi também realizada uma pesquisa de abordagem qualitativa com os estudantes. O objetivo foi identificar as influências que a aula de Educação Física exerceu sobre a incorporação de práticas na vida dos estudantes. Por meio da escrita respondendo a perguntas de um questionário, os estudantes fizeram apontamentos sobre conhecimentos que levaram para a vida a partir das aulas de Educação Física. Ainda destaco a utilização do diário de campo, no qual, com base nas considerações a respeito de acontecimentos nas aulas, pude refletir e pensar de forma mais consistente sobre os momentos a serem planejados.

RESULTADOS DA PRÁTICA DOCENTE

Muitos aspectos interessantes foram observados durante a docência realizada no estágio. O primeiro a ser destacado foi a apreciação dos estudantes em poderem escolher um conteúdo a ser trabalhado nas aulas. Foi possível perceber, ao longo das aulas sobre os conteúdos que eles escolheram, uma maior motivação, em comparação com as aulas cujo conteúdo foi pré-estabelecido. Nesse sentido, destaco que “a educação deverá propiciar um ambiente que estimule o interesse e a iniciativa dos estudantes, para que ajam sobre os objetos de estudo” (LIRA NETO, 2011, p. 366). Os estudantes, ao escolherem um conteúdo que lhes interessava para ser abordado nas aulas, sentiram-se importantes no processo educativo, sujeitos dos processos de ensino e de aprendizagem.

Na abordagem de Concepções Abertas, de acordo com Hildebrandt-Stramann (2011), as aulas são orientadas no aluno, no processo, na problematização e na comunicação. Perante isso, destaco comentários feitos pela professora titular:

ela [a professora titular] me *colocou* que achou muito interessante o fato de eu recorrer aos alunos para questioná-los durante a aula e com isso construir conhecimento. Disse que gostou muito da maneira com que eu promovi a participação dos alunos na aula, sempre perguntando a eles sobre suas dificuldades e facilidades e procurando fazer com que os próprios alunos trouxessem sugestões para a aula e formas de “construir” essas sugestões. Ela deu o exemplo de quando questionei os alunos sobre as dificuldades de realizar as corridas do atletismo em volta da quadra de vôlei, e, a partir disso, decidimos, em grupo, fazer as raias nas “curvas” da quadra (Diário de campo, 03/04/2018).

Dessa forma, é interessante destacar que o estágio também possibilitou uma reflexão pessoal à professora titular das turmas. Ela comentou que re(pensou) a prática dela, de forma a ouvir mais os estudantes e não impor tanto nas aulas. Mas a docente afirma que, em algumas turmas, teria medo de dar aos estudantes essa “liberdade” para a tomada de decisões sobre a aula, por isso acha necessário realizar algumas imposições. Este é ponto-chave das Concepções Abertas: professor e estudantes são responsáveis pela codecisão, e o nível de decisões por parte dos educandos leva em consideração as capacidades de um agir responsável, independente e consciente. Assim, “o professor exerce uma ação

mediadora, no sentido de apenas coordenar as situações de ensino, estimulando a participação dos alunos” (LIRA NETO, 2008, p. 65).

Outro ponto interessante a ser destacado é a apropriação dos conhecimentos da aula para a vida. Segundo Freire (1996, p. 98),

outro saber de que não posso duvidar um momento sequer na minha prática educativo-crítica é o de que, como experiência especificamente humana, a educação é uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos implica tanto o esforço de reprodução da ideologia dominante quanto seu desmascaramento.

As aulas realizadas permitiram a associação do conteúdo trabalhado com a realidade social do contexto local. Nas aulas em que a temática foi o Ciclismo, utilizamos espaços públicos para a sua construção, como a rua em frente à escola, a ciclovia perto dela e a academia ao ar livre. Os estudantes foram questionados sobre o motivo pelo qual poucas pessoas utilizavam tais espaços. As respostas deles trouxeram que esses locais eram alvos de vandalismo, e que isso gerava insegurança, sendo que, conforme relatado, houve nos espaços da ciclovia e da academia ao ar livre tentativas de assalto e até mesmo de assédio contra mulheres. Sobre isso, Freire (1979, p. 16) destaca que, “quando o homem compreende sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções. Assim, pode transformá-la e com seu trabalho pode criar um mundo próprio [...]”. A partir da vivência, os estudantes conseguiram ampliar os conhecimentos sobre tudo que envolve a prática do Ciclismo, não a reduzindo somente ao ato de andar de bicicleta.

Alguns relatos dos estudantes são interessantes para se perceber a influência que a aula de Educação Física pode ter na vida deles. Em uma autoavaliação feita com os educandos na última aula, a Aluna 1 apontou o seguinte: “Com as aulas de Ciclismo, comecei a andar todas as tardes de bicicleta, com isso podendo melhorar minha saúde e desenvolvimento” (ALUNA 1, autoavaliação, 28/05/2018). A Aluna 2 descreve o que segue: “Comecei a praticar o Ciclismo fora da escola, já andei em vários lugares diferentes e senti que algumas coisas estão mudando, porque fico mais disposta, durmo melhor [...]” (ALUNA 2, autoavaliação, 28/05/2018).

A partir disso, pode-se perceber como foi importante trabalhar um conteúdo diferente do habitual e que partiu do interesse dos estudantes. Isso contribuiu para uma maior significação da prática pelos estudantes, uma vez que puderam utilizar em situações de seu cotidiano os conhecimentos adquiridos na aula.

Outra prática realizada foi importante para a reflexão dos educandos sobre suas atitudes em aula. Os estudantes de uma das turmas, divididos em grupos, foram responsáveis por comandar atividades com seus colegas. Ao trabalharem as capacidades físicas, os grupos deveriam propor exercícios que trabalhavam alguma capacidade. Sobre essa atividade, a Aluna 3 afirmou que “[...] foi difícil de explicar para os colegas como funcionava a ‘força’, pois eles não queriam escutar; agora sei o que um professor passa; isso foi uma experiência ruim [...]” (ALUNA 3, autoavaliação, 28/05/2018). A partir disso, Freire (2006) menciona a existência de saberes que só se incorporam ao homem por meio da experimentação. Sendo assim, a experimentação relatada permitiu uma reflexão sobre o comportamento da turma em geral.

Sobre as aulas de Ginástica, conteúdo que também partiu do interesse dos estudantes, a Aluna 4 disse: “As aulas que tivemos nos fizeram sair da rotina dos esportes básicos que sempre tivemos. Nos fez aprender coisas novas, como trabalhar em grupo, elaboração de movimentos, dança [...]” (ALUNA 4, autoavaliação, 28/05/2018). Isso confirma a importância de diversificar os conteúdos nas aulas de Educação Física para além de conseguir atingir todos os estudantes: motivá-los a coisas novas e diferentes, que possibilitem novas experiências e, assim, um conhecimento maior. Entretanto, houve

resistência nas aulas com essa temática por parte de alguns meninos. Isso se deu por não estarem acostumados com esse conteúdo nas aulas de Educação Física.

Um grupo só de meninos teve bastante dificuldade de começar a criação [de uma coreografia]. Apenas um aluno tentava criar alguma coisa enquanto os outros ficavam manipulando a bola de outra forma. Os outros grupos conseguiram produzir diversos passos de suas coreografias, e os alunos relataram que vão ensaiar mais vezes durante a semana. Um aluno não participou das atividades com seu grupo (Diário de campo, 21/05/2018).

Na turma do 7º ano, foi desenvolvido o trabalho em grupo, a cooperação e a concentração, sendo que esses, segundo a professora titular, eram conhecimentos e atitudes necessárias nessa turma. As atividades realizadas ao longo das aulas possibilitaram mudanças no comportamento do grupo. Em comparação entre a primeira aula em que se trabalharam esses aspectos e a última, percebe-se uma grande e importante diferença. Na primeira aula, as atividades propostas não foram realizadas, uma vez que os estudantes não conseguiram concentrar-se suficientemente para realizá-las. A partir dessa situação, foi realizado um diálogo com a turma, definindo-se mudanças necessárias. Então, a turma mudou o seu comportamento agitado e desrespeitoso de antes.

A partir das reflexões feitas com a turma, os estudantes participaram de todas as atividades com todos os seus colegas. A Aluna 5 destacou o seguinte: “Nas aulas, a gente trabalhou muito o contato com os outros, e o trabalho em equipe e é muito importante em qualquer lugar; isso eu quero levar para a minha vida [...]” (ALUNA 5, autoavaliação, 28/05/2018). Perante isso, destaco também a apropriação de conhecimentos trabalhados nas aulas que serão e foram levados para a vida, como a própria aluna cita. É importante pensar a Educação Física de uma forma mais ampla, propiciando novos conhecimentos e aprendizagens significativas aos estudantes, levando em consideração suas próprias necessidades e anseios.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entende-se que a Educação Física é uma disciplina ampla e que merece hoje um olhar mais atento por parte do docente quanto à diversidade de possibilidades existentes na área. Segundo Hirai e Cardoso (2006, p. 127), “[...] centralizar a educação em um ponto fixo, num produto, apresenta-se como uma opção pela negação da vida”.

Assim, a prática docente na disciplina de Estágio Supervisionado II – Anos Finais do Ensino Fundamental possibilitou a vivência de diversas experiências com diferentes estudantes. Em cada turma trabalhada, características específicas davam a necessidade de um olhar atento e diferenciado para elas.

Na prática pedagógica em cada turma, surgiram aspectos interessantes sobre os temas abordados durante as aulas, que possibilitaram, para cada uma delas, um foco de objetivos que visassem a suprir os interesses e também as necessidades dos estudantes. Mesmo com suas especificidades, o que entrelaça a prática docente nas turmas é pensar o componente curricular de Educação Física como contribuinte para a formação não só de conhecimentos específicos, mas também de conhecimentos que vão para além dos muros da escola e contribuam para a formação de um cidadão ético, responsável e crítico.

Entende-se, como potencializadora dos resultados da prática pedagógica durante o estágio, a abordagem da metodologia de Concepções Abertas. Esta propiciou um ambiente mais aberto durante as aulas, no qual os estudantes foram centrais e a todo instante eram instigados a refletir, a solucionar problemas e a dialogar. Assim, eles conseguiram compreender a Educação Física na escola de uma forma mais ampla, entendendo que ela não se restringe à prática esportiva.

Por fim, destaco que pensar mais no estudante, em seus anseios e interesses contribui para o desenvolvimento de um espaço de aprendizagens mais significativas, uma vez que a partir disso não se faz a prática pela prática. Todas as vivências oportunizadas devem ser pensadas tendo como base o

contexto, suprimindo suas necessidades e potencializando os conhecimentos dos estudantes para além dos muros da escola.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, v.29, 2006.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, v.12, 1979. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/paulofreire/paulo_freire_educacao_e_mudanca.pdf>. Acesso em: 03 jun. 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, v. 30, 1996.

HILDEBRANDT-STRAMANN, Reiner. **Educação Física aberta à experiência**. Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2009.

HILDEBRANDT-STRAMANN, Reiner. **Concepções abertas no ensino da Educação Física**. Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2011.

HILDEBRANDT-STRAMANN, Reiner. **Textos pedagógicos sobre o ensino da Educação Física**. Ijuí: Unijuí, 2001.

HIRAI, Rodrigo Tetsuo; CARDOSO, Carlos Luiz. Para a compreensão da concepção de “aulas abertas” na educação física escolar: orientada no aluno, no processo, na problematização, na comunicação e ... **Motrivivência**, Florianópolis, n. 27, p. 119-136, 2006. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/download/2267/3864>>. Acesso em: 26 mai. 2018.

LIRA NETO, Joaquim Francisco. Epistemologia das concepções abertas no ensino da educação física: o legado de Jean Piaget. **Paideia**, Campinas, v. 2, n. 2, p. 359-375, out./mar. 2010-2011. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rfe/article/download/8635510/3303>>. Acesso em 31 mai. 2018.

LIRA NETO, Joaquim Francisco. Relações entre a proposta das concepções abertas no ensino da educação física e o método Paulo Freire. **Conexões**, Campinas, v. 6, n. 2, p. 62-81, 2008. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conexoes/article/view/8637804/5495>> . Acesso em 26 mai. 2018.

DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM: UM DESPERTAR-SE ATRAVÉS DE JOGOS

Angélica Scheeren Schuster¹

Deise Janaína Primaz²

Fabiane Olegário³

Márcia Rosa da Luz⁴

Ao longo de nossa carreira como estudantes de licenciatura, nos deparamos com diferenciadas realidades em diversos contextos escolares, seja por meio de observações ou como atuantes na área educacional. Além disso, as dificuldades de aprendizagens estão relacionadas aos atos de aprender a ler e a escrever, processos pelos quais todos os sujeitos passam ao longo da Educação Básica. Vale lembrar que a educação, no geral, é garantida por meio do artigo 205 da Constituição Federal de 1988, cuja redação assinala que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”, possibilitando o acesso e a permanência dos sujeitos à escola. Nessa perspectiva,

aprender a ler e escrever é uma das metas mais desejadas pelas famílias e pelos educandos, sejam eles deficientes ou não, pois por meio dessas habilidades estes terão acesso aos conhecimentos, habilidades e valores científicos considerados relevantes no contexto social em que vivem, no qual a leitura e a escrita têm importância fundamental, pois vivemos numa sociedade letrada. Quando saímos à rua, estão espalhadas por toda parte marcas que têm significado para nós (SANTOS, 2009, p. 4).

Como residentes do Programa Residência Pedagógica – programa pelo qual realizamos os estágios supervisionados do curso de Pedagogia – propusemos um projeto que se desenvolveu a partir de jogos e de brincadeiras, que objetivou atender as dificuldades de aprendizagem apresentadas em turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental de uma das escolas-campo parceira do Programa. Dentre as dificuldades encontradas, é possível citar os obstáculos na área da escrita, da leitura, da identificação dos números, no comportamento/concentração e na fala/comunicação (diálogo). A partir da criação do projeto foram elaboradas oficinas que contemplassem as dificuldades de aprendizagem citadas acima, sendo intitulado como “Vínculos afetivos e aprendizagens: aplicando jogos e brincadeiras na escola”, que teve como objetivo geral oportunizar o contato com diferentes jogos, de modo a articular o conhecimento e a ludicidade, possibilitando a interação e o afeto com o outro. Já os objetivos específicos foram pensados na tentativa de abranger a maior área possível de conhecimentos, sendo eles: a) oportunizar o contato com jogos que explorem as dificuldades de cada ciclo, promovendo a interação para além do jogo através da afetividade, do diálogo e da escuta; b) possibilitar interações entre crianças de diferentes faixas etárias; c) explorar as habilidades individuais e coletivas de forma integral: a corporal, a mental e a intelectual, compreendendo e usando regras

1 Autora: Residente do Programa Residência Pedagógica. Universidade do Vale do Taquari - Univates. Pedagogia. Contato: angelica.scheeren@universo.univates.br

2 Autora: Residente do Programa Residência Pedagógica. Universidade do Vale do Taquari - Univates. Pedagogia. Contato: deise.primaz@universo.univates.br

3 Coautora: Docente Orientadora do Programa Residência Pedagógica. Universidade do Vale do Taquari - Univates. Pedagogia. Contato: fabiole@univates.br

4 Coautora: Preceptora do Programa Residência Pedagógica. Pedagogia. Contato: marterosa@terra.com.br

de diversos jogos; d) desenvolver o raciocínio lógico, a atenção, a concentração, a memorização e a capacidade de observação.

Em conversa com a preceptora da escola, o grupo de quatro residentes se propôs a criar e produzir um baú de jogos, buscando auxiliar nas dificuldades que as professoras titulares que, em encontro com a preceptora, compartilharam as necessidades existentes em cada turma (destacadas a partir da observação e do dia a dia em sala de aula, da convivência professor-aluno), bem como outras que poderiam surgir no decorrer do ano letivo com as turmas que foram selecionadas para o atendimento. Na sequência, foram realizadas dez oficinas/ encontros que contemplaram essas dificuldades por meio da utilização dos jogos confeccionados previamente, sendo que também foram apresentados ao grupo discente alguns jogos tradicionais que envolveram a área da matemática, da linguagem, da motricidade e do afeto/comunicação. Dentre esses jogos, podemos elencar os seguintes: trunfo dos animais, escravos de Jó, dominó das rimas, bingo, minuê/amarelinha africana, dorminhoco, bingo das charadas e UNO, que facilitaram o processo de aprender jogando e compartilhando estratégias, vivências e aprendizagens.

A respeito das áreas supramencionadas que serviram como contexto para trabalho com os jogos, é interessante mencionar que foi dada atenção especial para a área do afeto, proporcionando aos grupos atendidos um momento de diálogo e de conversa aberta. Nesse momento, o grupo pôde compartilhar experiências e vivências, desde questões do cotidiano até versões de jogos que já conheciam, o que culminou em aprendizagens para nós residentes devido às trocas estabelecidas neste contato.

Para a aplicação das oficinas, realizamos atendimentos de dois alunos de cada turma, buscando subsídios para propor uma interação por ciclos, pois a escola organiza-se de forma ciclada. Para tal, mesclamos alunos do 1º ano com os do 2º ano e alunos do 4º ano com os do 5º. Realizamos esta mescla na intenção de proporcionar uma maior interação entre as turmas, observando diferentes níveis de dificuldades e esperando que um grupo compartilhasse e auxiliasse o outro, havendo uma partilha de conhecimentos e aprendizagem.

Como referenciais teóricos que sustentaram o projeto, destacamos a utilização de ideias e pensamentos de Fortuna (2019) e de Tavares e Júnior (2010), pois ambos relatam a importância dos jogos, das brincadeiras e de que maneira o lúdico está imbricado nesses atos. Tavares e Júnior (2010, p.1) apontam que o jogo “muitas vezes ocorre em situações em que a pressão não existe e deve acontecer em um clima amistoso e sem tensão ou perigo, proporcionando uma aprendizagem rica, com a participação e a alegria das crianças”, mostrando-nos o quanto o clima de jogar e envolver-se possibilita aprendizagens aos envolvidos.

Em cada uma das oficinas, iniciamos com uma breve explicação sobre a formulação do jogo apresentando sua origem e suas regras, para que pudéssemos iniciar a intervenção com os alunos por meio do jogo na sequência, pois acreditamos que através desses jogos e brincadeiras eles teriam a oportunidade de enriquecer a linguagem oral, a descoberta, as variações de regras, o que, por sua vez, possibilitaria o processo de (re)criação. Nesse sentido, embasamo-nos em Fortuna (2019), que afirma que os jogos e brincadeiras só ocorrem quando há a explanação das regras, que podem ser criadas e/ou recriadas, o que possibilita que o aluno aprenda, além de ensinar as mais diversas variações de um mesmo jogo ou brincadeira.

Observe-se que a criação, a recriação e a transmissão da cultura lúdica ocorrem por meio de trocas intra e intergeracionais: tanto a invenção quanto a difusão de práticas lúdicas requerem tempo, espaço e parceiros com quem aprender e ensinar a brincar. Fórmulas de escolha, jogos de mãos, brinquedos e as mais diversas brincadeiras e jogos, com seus modos específicos de serem executados, segundo variadas e complexas regras, só ganham existência de uma maneira: brincando. É brincando que as brincadeiras são aprendidas e ensinadas (FORTUNA, 2019, p. 228).

O baú dos jogos, mencionado no início deste texto, foi criado ao longo das práticas, tendo sido pensado com a finalidade de auxiliar os professores na trajetória do ano letivo. Ele foi desenvolvido com materiais que pudessem conservar os jogos por bastante tempo, de maneira que servissem como apoio didático diante das dificuldades que podem surgir nas turmas com o passar do tempo. Optamos, também, pela não adição de regras nos jogos, justamente para que o professor possa ter a autonomia de criar e recriar com sua turma as melhores regras e combinados para dar sequência ao uso desses jogos. Essa autonomia é importante, pois os alunos se sentirão parte de um determinado jogo ao criarem as regras, transferindo para esse jogo um maior significado, além de proporcionar momentos de invenção, de imaginação e de criatividade, buscando a resolução de problemas e a formulação de um diálogo crítico.

Considerações finais:

Como resultados da proposta do projeto das oficinas de jogos e de brincadeiras, podemos destacar alguns pontos relevantes:

1) O diálogo aberto (experiências, vivências, assuntos variados), que ocasionou a quebra de barreiras, principalmente entre residentes e alunos: em cada manhã de encontro sentíamos os alunos cada vez mais próximos e engajados nas propostas ofertadas, o que nos fez perceber retornos significativos quanto às práticas e dinâmicas desenvolvidas. Esse diálogo também proporcionou uma troca de experiências e de conhecimentos, abrindo espaço para um aprendizado mútuo entre residentes e alunos;

2) A aprendizagem (numerais, fala, letras etc.): como já havíamos mencionado anteriormente, durante as oficinas nos deparamos com diferentes dificuldades, as quais buscamos atender da melhor forma possível por meio dos jogos que, por sua vez, objetivaram contemplar e amenizar os impactos dessas dificuldades na aprendizagem. Para atender a essa demanda, ofertamos jogos em que estivesse presente a contagem dos números (ordenação, maior ou menor), além da fala, recurso que utilizamos para propor diálogos e conversas abertas sobre os mais variados assuntos, criando oportunidades para que os alunos relatasse suas vivências em casa e em sala de aula. As letras também foram contempladas nos jogos e, através delas, buscamos o reconhecimento do alfabeto, da escrita e da leitura de pequenos enunciados.

3) Questões comportamentais (escutar, falar, acalmar-se, sentar, esperar, respeito, união, parceria): acreditamos que esse foi um dos aspectos presente em todas as práticas realizadas, pois sentíamos a necessidade do tempo de cada criança, do respeito ao outro, da parceria, enfim, aspectos que eram de difícil entendimento no início das práticas, mas ao longo das atividades foram compreendidos pelos participantes. Através de diferentes brincadeiras, proporcionamos momentos de diálogo, por exemplo, que um colega ouvisse o outro e, em seguida, que ele fosse escutado com o mesmo respeito e atenção com que havia ouvido. Quanto ao respeito com o próximo, buscamos criar momentos de percepção em que o aluno se desse conta de que o colega faz parte do seu grupo, de que todos possuem diferenças e que elas precisam ser respeitadas. Já a união e a parceria estiveram presentes nos momentos em que eles precisavam perceber o quanto o outro precisava de ajuda, precisava ser escutado ou auxiliado no decorrer dos jogos e das brincadeiras que realizamos.

4) Quanto à coordenação (tempo, espaço, ritmo, corpo: eu e outro), ela foi explorada através de brincadeiras cantadas, que exigiam noção de tempo, de espaço e de ritmo, além de respeito com o seu corpo e com o corpo do colega. Nesse momento, a atenção também era necessária, pois se um colega pulasse fora do ritmo, os outros também acabariam se perdendo na ordem, o que acabou exigindo um esforço maior para acompanhar os colegas.

Dado o exposto, podemos dizer que, apesar de termos desenvolvido um projeto de curta duração, acreditamos que proporcionamos momentos únicos de alguma forma para os participantes, visto que eles puderam expor suas dificuldades, buscando meios para enfrentá-las e para superá-las. Acreditamos também no potencial que os jogos podem oferecer no auxílio de dificuldades e seu potencial de propor

desafios em sala de aula, possibilitando novos caminhos e alternativas para a realização de momentos de integração, de conhecimentos, de vivências e, acima de tudo, de aprendizagem significativa dos alunos.

Referências

FORTUNA, Ramos Tânia. Cultura Lúdica na Era Digital: Possíveis Implicações das Mídias Eletrônicas para o Comportamento Infanto-Juvenil. In.: ALBUQUERQUE, Simone Santos de; FELIPE, Jane; CORSO, Luciana Vellinho (orgs.). **Para pensar a docência na educação infantil**. Porto Alegre: Evangraf, 2019. p. 222-237. Disponível em: <<https://www.ufrgs.br/einaroda/wp-content/uploads/2016/08/Para-Pensar-a-Doc%C3%Aancia-na-Educa%C3%A7%C3%A3o-Infantil-E-BOOK.pdf>>. Acesso em: 09 ago 2019.

SANTOS, Nilza Maria dos. **Problematização das Dificuldades de Aprendizagem**. Londrina: UEL, 2009. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2320-8.pdf>>. Acesso em: 09 ago. 2019.

TAVARES, Marcelo; JÚNIOR, Marcílio Souza. Jogo, brinquedo e brincadeira nas aulas de Educação Física. **Revista Digital**, Buenos Aires, Año 15, n. 144, maio 2010. Disponível em: <<https://www.efdeportes.com/efd144/jogo-brinquedo-e-brincadeira-em-educacao-fisica.htm>>. Acesso em: 09 ago. 2019.

EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: DESENVOLVENDO PRÁTICAS CORPORAIS DE AVENTURA EM ESPAÇOS NÃO CONVENCIONAIS NORTEADAS EM CONCEPÇÕES ABERTAS DE ENSINO

Jackson Augusto Von Mühlen¹

Tiago Alexandre Berres²

Derli Juliano Neuenfeldt³

INTRODUÇÃO

O Estágio Supervisionado II do Curso de Educação Física - Licenciatura da Universidade do Vale do Taquari - Univates tem como proposta a docência da Educação Física nos Anos Finais do Ensino Fundamental. O Estágio foi realizado em uma escola municipal de Ensino Fundamental do município de Teutônia/RS, com as turmas do 7º ano - A2 e do 8º ano - A.

O presente trabalho, que aborda o uso de Concepções Abertas nas aulas de Educação Física, parte da compreensão que essa abordagem de ensino oportuniza o desenvolvimento da autonomia, da criatividade e a ampliação das possibilidades do “se-movimentar”.

Dessa forma, esse estágio teve como objetivos: oportunizar aos alunos o desenvolvimento da autonomia, fortalecendo a autoestima; promover situações de aprendizagens nas quais eles desenvolvessem suas habilidades físicas, usando sua criatividade, imaginação, com ênfase na afetividade, na cooperação, na socialização e na organização; favorecer a interpretação da realidade, construindo novos conhecimentos e interagindo na sociedade em que vivem.

Quanto à ampliação dos conhecimentos e vivência de novas práticas corporais, enxergamos uma possibilidade de ensino a partir das práticas corporais de aventura. Essas práticas corporais, hoje, estão previstas como uma unidade temática da Base Nacional Comum Curricular⁴ (BRASIL, 2017). Essa unidade engloba práticas corporais de aventura urbanas e práticas corporais de aventura na natureza. Elas têm por objetivo a experimentação, a identificação e a execução de algo diferente e desafiador para o aluno, ao mesmo tempo aprendem sobre o respeito ao patrimônio natural e público, visando minimizar os impactos de degradação ambiental. As práticas corporais de aventura também despertam o interesse e a participação dos alunos por promoverem adrenalina. Através dessas atividades, busca-se que os alunos tenham experiências novas para além das quadras e dos ginásios.

A partir disso, neste relato, descrevemos as práticas corporais trabalhadas no estágio, principalmente com o foco nas práticas corporais de aventura, sustentadas metodologicamente em Hildebrandt e Laging (2005), autores que conceberam a abordagem Concepções Abertas.

1 Acadêmico do curso de Educação Física – Licenciatura da Universidade do Vale do Taquari – Univates.

2 Acadêmico do curso de Educação Física – Licenciatura da Universidade do Vale do Taquari – Univates.

3 Prof. dos Cursos de Educação Física Licenciatura e Bacharelado e do Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade do Vale do Taquari – Univates.

4 Documento de 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.

DESCRIÇÕES METODOLÓGICAS

A experimentação pedagógica fundamentada na abordagem Concepções Abertas aconteceu nas aulas de Educação Física com as turmas do 7º ano - A2 e 8º ano - A do Ensino Fundamental, em uma escola pública do município de Teutônia/RS/BRA, durante o estágio curricular obrigatório do curso de Educação Física, em 2019B.

Na escola onde desenvolvemos a proposta que se aborda neste trabalho, as aulas de Educação Física são mistas, ou seja, meninos e meninas realizam as práticas juntos. Essas turmas foram observadas anteriormente ao início das aulas. A partir dessa análise da realidade escolar, conversamos com a professora sobre a intenção dos alunos serem protagonistas nas aulas, ou sejam, coautores nas decisões referentes a conteúdos desenvolvidos, metodologia e avaliação. Ela gostou da ideia, porém indicou que nós deveríamos decidir os conteúdos trabalhados pois a maioria da turma, num processo de escolha, optaria pelo futsal devido ao JITEU (Jogos Interescolares de Teutônia). Também demonstrou preocupação quanto aos demais alunos que não participam dos jogos, pois poderiam acabar optando por esportes já tradicionalmente trabalhados nas escolas, como o voleibol e o handebol. Colocamos para a professora que iríamos incentivá-los a pensar em novas possibilidades de conteúdos para as aulas, atentos ao processo de tomada de decisão quanto aos conteúdos, mas que também iríamos fazer sugestões. Após, houve o início da construção de uma proposta pedagógica com conteúdos diferente para os alunos e para o ambiente escolar.

A proposta teve como objetivo criar formas de utilização dos espaços da escola e outros não convencionais, desenvolvendo nas aulas de Educação Física práticas da cultura corporal do movimento ainda não vivenciadas ou pouco comentadas na atualidade, fazendo com que os alunos pudessem estabelecer uma relação/vínculo com a natureza.

Ao observarmos as aulas de Educação Física das turmas do 7º ano - A2 e 8º ano - A, pensamos em trabalhar com: baseball, devido a já termos ensinado essa modalidade em outra escola, onde foi muito bem aceita pelos alunos; jogos antigos, a professora titular nos deu essa sugestão, para que os alunos pudessem conhecer ou retratar brincadeiras e jogos de rua antigos e, práticas de aventura na natureza. Sobre as práticas de aventura na natureza, iniciamos com um trabalho de pesquisa com os alunos sobre determinadas modalidades: *parkour*, *slackline*, arvorismo, rapel, *rafting*, *mountain bike*, *bungee -jumping*, pêndulo e caminhada/corrida de trilhas e montanhas. Posteriormente, propomos a realização de algumas dessas práticas, decisão tomada em conjunto com os alunos. Assim, buscamos ampliar e instigar os alunos para a experimentação de diferentes práticas corporais e esportivas que estabelecem um maior contato com a natureza.

Procuramos estimular nos alunos o espírito cooperativo por meio das práticas corporais, podendo desta forma, mediadas pelos professores-estagiários, serem capazes de analisar, resolver problemas e decidir ações que contribuíssem para o aprendizado dos conteúdos a serem desenvolvidos nas aulas.

A maioria das aulas foi desenvolvida em espaços não convencionais, ou seja, espaços pouco ou não utilizados pela professora titular da turma. Dessa forma, mudamos sua metodologia, introduzindo além das vivências das práticas corporais, um trabalho de pesquisa escrito, como já mencionado, que foi apresentado pelos alunos e avaliado pelos professores-estagiários. Quanto aos espaços, utilizamos: pátio da escola, tanto dentro da escola como fora; quadra de esportes; sala de aula; auditório; Universidade do Vale do Taquari – Univates e uma chácara de um dos professores-estagiários localizada no mesmo município da escola. As aulas foram ministradas uma vez por semana, sendo que o 7º e o 8º ano tiveram dois períodos de 50 minutos cada. Num total foram 11 encontros. A carga horária total foi de 40 horas.

As aulas ocorreram em três momentos: Parte Inicial: reunimos os alunos para explicar brevemente o que seria desenvolvido na aula, fazermos combinações e fazíamos um breve aquecimento (se necessário). Desenvolvimento: principal momento da aula, no qual executamos as atividades propostas. Utilizamos formas que buscam atingir os principais objetivos pré-estabelecidos e

compreensão dos alunos. Parte final: Roda de conversa sobre a aula, relaxamento e os alunos trocavam de roupa (se necessário).

RELATO DA EXPERIÊNCIA E DISCUSSÃO TEÓRICA

Durante as observações percebemos que os alunos eram bem participativos, abertos ao diálogo e que “topavam tudo”. Motivos que nos levou a trabalhar com a abordagem Concepções Abertas, assim como acreditamos que seria uma aprendizagem eles terem a oportunidade de fazer escolhas. Os mesmos mostraram-se participativos, com opinião própria, com iniciativa para resolver conflitos e com interesse mútuo para aprender coletivamente e de modo dinâmico. Percebemos isso durante todas as aulas, os alunos, de modo geral, demonstraram muito entusiasmo nas práticas propostas pelos professores e, em alguns momentos, por eles próprios.

Conforme Freire (1994) o papel do professor é criar no aluno, condições de desequilíbrio, apresentando, para ele, o novo, o inusitado, o desconhecido. Diz ainda que:

Provocar o desequilíbrio não é deixar o aluno perdido num oceano de mistérios, mas apresentar o problema de tal forma que possa ser solucionado com o instrumental existente, ou seja, o conhecimento atual (mental ou motor). As contradições para o aluno que seguem ao desequilíbrio só serão superadas se ele puder estabelecer uma ligação entre o conhecido e o desconhecido, o velho e o novo, a situação atual e a anterior (FREIRE, 1994, p.191-192).

Já Hildebrandt e Laging (2005, p.15) ressaltam que as abordagens “são abertas quando os alunos participam das decisões em relação aos objetivos, conteúdos e âmbitos de transmissão ou dentro deste complexo de decisão. O grau de abertura depende do grau de decisão possibilidades de codecisão”. Além disso, para os autores as aulas nesta abordagem podem ser realizadas de diferentes maneiras, dependendo da possibilidade de o aluno decidir juntamente com o professor, tendo três possibilidades de codecisões: alto, médio e baixo grau de possibilidade, sendo diferenciada da Concepção de Ensino Fechado na qual o aluno não tem a possibilidade de participar das decisões (HILDEBRANDT; LAGING, 2005).

Segundo Corrêa (2006) é na escola e a partir das Práticas Corporais de Aventura (PCAs) que o aluno descobre os espaços da mesma e que estão ao seu redor. Ainda, o autor cita que esses espaços podem ser naturais ou não. O contato com espaços externos à escola possibilita que os alunos reflitam melhor sobre questões ambientais do mundo. Quando realizamos os esportes de aventura, pensamos muito na questão da segurança dos alunos. A partir daí, percebemos a importância do planejamento, de que todo o professor quando for realizar uma prática com os alunos, que oferece riscos, precisa estar preparado.

Para Corrêa (2006, p. 147) “consideram-se espaços naturais árvores, bosques, riachos, rios, morros, etc., e, como espaços não naturais, muros, pontes, prédios, escadas, etc. Tais espaços possibilitam a aventura pela presença do inusitado e do risco controlado”. Pode-se dizer que, um dos espaços naturais mais existentes nas escolas são as árvores. Elas são um desafio inspirador para os alunos se aventurarem. Muito se impede que os alunos possam utilizar e brincar nesses espaços, mas são eles que despertam as curiosidades, assim, possibilitando o desenvolvimento infantil (CORRÊA, 2006).

Conforme Coimbra (2006), ao realizar práticas de atividades físicas de aventura o praticante precisa ter pelo menos um mínimo de conhecimento sobre os equipamentos necessários para a prática. Foi pensando nisso que durante todas as práticas e nas apresentações de trabalhos, os alunos reforçaram a importância dos equipamentos necessários. Considera-se que, a partir das práticas de atividades físicas na natureza, os alunos puderam compreender os riscos e desafios que o lugar pode proporcionar para eles, além de promover muitos aprendizados.

De acordo com Corrêa (2006) houve uma crescente busca pelos professores sobre esse tema. Pois, a inserção das PCAs nas escolas pode alcançar outros significados pedagógicos (CORRÊA, 2006, p. 150), como:

- a) ampliar o acesso às manifestações da cultura corporal de movimento humano; b) oportunizar a autorrealização dos estudantes, através da superação dos seus medos e limitações; c) possibilitar a reflexão referente ao processo de desportivização das PCAs e das privatizações dos espaços naturais favoráveis a vivências de aventura; d) envolver os estudantes no debate de questões ambientais presentes no contexto contemporâneo; e) propiciar a percepção crítica da necessidade da preservação de espaços naturais que garantam a diversidade da vida e do convívio harmonioso do homem com os demais seres vivos.

Quando se pensou nos espaços nos quais iríamos utilizar para realizar as práticas, percebemos a necessidade de fazermos adaptações dos lugares. Um dos locais utilizados na escola para fazer o *parkour* foi o parquinho das crianças. O *parkour* que conhecemos, geralmente ocorrem em prédios ou muros altos.

Sobre a infraestrutura e os espaços da escola, muito se dá pela forma e época em que a escola foi construída e também a comunidade em que está inserida. As escolas mais antigas foram construídas com a ideia de ter somente a sala de aula e um espaço para que os alunos conseguissem realizar atividades físicas. Na qual, o importante era ter o conhecimento necessário para que conseguisse entrar no mercado de trabalho. Já quando se fala em materiais, a maior dificuldade das escolas é adquiri-los para que essas PCAs⁵ sejam realizadas, necessita-se de *skates*, bicicletas, patins e entre outros (CORRÊA, 2006).

Segundo Corrêa e Moro (2004), os professores geralmente não buscam inovar com o ensino de novas práticas corporais, se limitam às práticas corporais que um dia os mesmos vivenciaram como atletas ou alunos. Isso faz com que os estudantes não ampliem seus conhecimentos ou vivenciem outras práticas, ficam presos aos gostos do professor.

Corrêa (2006, p. 156) conclui seu capítulo comentando que:

As PCAs na escola surgem como um desafio aos docentes, porém com perspectivas concretas para a implantação em todos os níveis da educação básica. Isso porque a ludicidade humana e, em particular, das crianças e jovens impulsiona-nos à aventura. A experiência apresentada visa oportunizar a reflexão docente sobre as possibilidades de trabalhar com essas práticas na escola e ampliar o acesso à cultura corporal de movimento humano, além de apontar para a inclusão da temática ambiental e a conscientização ecológica nas aulas de Educação Física.

Percebemos que, adaptar essas práticas dentro da escola não é um processo muito fácil, pois os cuidados com a segurança dos estudantes precisam ser acentuados. Além disso, também são necessários equipamentos diferenciados, específicos para cada modalidade. Outro ponto que podemos encontrar é a falta de espaços apropriados para essas atividades, pois segundo Terezani (2007):

A grande maioria das instituições, quando optam por incluir em sua grade curricular o esporte de aventura e natureza, não apresenta uma infraestrutura em termos de espaços propícios, como também equipamentos adequados para tais práticas, fazendo-se necessária a transformação didática pedagógica para que seja possível a inserção dessas atividades enquanto conteúdo programático da educação física escolar (TEREZANI, 2007, p. 5).

5 Práticas Corporais Alternativas nas aulas de Educação Física.

Contudo, proporcionar uma experiência junto à natureza pode ser organizada de diferentes formas, uma delas é proporcionar vivências fora da escola, tal como foi realizada na chácara. A saída foi planejada e organizada buscando seguir princípios da abordagem Concepções Abertas que norteou a metodologia do estágio, destacando a participação ativa dos alunos no processo de planejamento e desenvolvimento, ou seja, os alunos assumiram, em conjunto com os professores, corresponsabilidades.

Para tal, os alunos foram distribuídos em comissões organizadoras e cada uma delas teve alguma atribuição/responsabilidade. No dia do passeio as comissões foram identificadas com fitas coloridas. As comissões foram: a) Financeira e compras: alunos responsáveis pelo recolhimento do dinheiro da turma para a aquisição dos itens necessários. Foi entregue uma lista de materiais que seriam utilizados, principalmente relacionados à alimentação. A comissão foi responsável por analisar e ver quais precisavam ser comprados e fazer um orçamento do total. Além disso, tiveram que dividir o valor entre o número de alunos, para então fazer a cobrança individual; b) Alimentação: responsáveis por fazer o almoço, pensando sempre na organização, limpeza e horários a cumprir; c) Patrulha do lixo: ficaram responsáveis pelos cuidados com o ambiente, solicitando aos colegas que se comprometessem com o recolhimento do lixo, deixando todos os ambientes que foram usados limpos e organizados assim como estavam anteriormente; d) Ajudantes dos professores: foram os “líderes” que contribuíram para que não se perdesse o foco proposto, pois mesmo sendo um passeio, era uma aula e se tinha atividades a serem realizadas; e) Materiais individuais e didáticos-pedagógicos: responsáveis pela lista de materiais individuais, o que cada um teve que levar (roupa extra, som, lanche, protetor solar, boné e etc.), e também auxiliaram na organização dos materiais após o uso, guardando-os nos seus devidos lugares e limpando; e também, auxiliaram com os materiais para as atividades da aula, por exemplo, quanto às atividades de relaxamento. Esta comissão foi responsável por organizar a atividade após o almoço (Terá música? Precisar de materiais?...). Isso tudo foi pensado e organizado por eles, também o tempo necessário para esta atividade.

Enquanto estávamos na chácara, realizamos diversas atividades. Uma delas foi a “caminhada trilhas e montanhas”, percurso realizado com todos os alunos. Durante o trajeto várias conversas foram trocadas, risadas, tombos no barro, entre outros acontecimentos. Mas o que mais nos chamou a atenção foram os alunos, um ajudando o outro. Isso aconteceu em obstáculos ao longo do caminho, tais como: cerca de arame farpado, lamas, árvores caídas no chão, assim por diante. Durante o trajeto os alunos encontraram alguns lixos, como garrafas pets, que recolheram e levaram junto durante a caminhada. No final, comentaram sobre o lixo que encontraram, que isso era um descuido da relação homem e natureza, que todos devem respeitar e preservar os lugares onde realizam práticas corporais e não jogar lixo no chão. Demonstraram consciência que o lixo pode ser ingerido por algum animal e os mesmos podem acabar morrendo.

Além da trilha, também os alunos também vivenciaram outras modalidades nada convencionais, como a prática do *stand up* e o surf adaptado. Práticas estas, que puderam então sentir as emoções na própria pele depois de terem aprendido a teoria de cada uma delas nos trabalhos de pesquisa que fizeram e apresentaram em aula.

Dessa forma, destacamos que a experiência proporcionada para os alunos na saída para a chácara foi única para cada um deles, demonstrando que é possível se ampliar o ensino para além da sala de aula, havendo a possibilidade de se pensar em outros espaços, tal como a visita que também realizamos na Universidade do Vale do Taquari - Univates para conhecer a infraestrutura do Complexo Esportivo e poderem fazer vivências em espaços diferentes dos disponíveis na escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final do estágio, refletimos sobre a opção metodológica que fizemos, abordagem Concepções Abertas, pois acreditamos que uma prática pedagógica assim conduzida poderia ter efeitos positivos na realidade escolar dos alunos do 7º e 8º ano. Após as aulas, entendemos que essa orientação metodológica permite que o aluno se responsabilize, também, pela sua aprendizagem,

aprimorando seus conhecimentos, aprendendo a dialogar e a trabalhar coletivamente, estimulando o desenvolvimento da autonomia e da criatividade.

A proposta do estágio almejou que os alunos pudessem compreender e vivenciar práticas corporais de aventura, tanto na escola como na natureza, que refletissem sobre a relação homem e natureza. Podemos afirmar com base no estágio que propor atividades que fogem da rotina do dia a dia escolar, em novos espaços para o ensino ou espaços não convencionais, contribuem para o desenvolvimento da autoconfiança e para a ampliação da visão de mundo dos alunos.

Percebemos que os esportes de aventura estão cada vez mais presentes em nossa sociedade. Nós, como professores, precisamos buscar novas possibilidades e conteúdos para serem trabalhados na Educação Física Escolar. Desta forma, fugindo dos modelos tradicionais, incentivamos a criatividade e despertamos o interesse dos alunos nas aulas. Cabe destacar que os esportes de aventura, urbanos e na natureza, são uma unidade temática proposta pela Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017). Logo, esse estágio, apresenta possibilidades de como podemos desenvolver essa temática.

As possibilidades de aprendizagens relacionadas às experiências corporais que os esportes de aventura podem proporcionar para os alunos são inúmeras. Acreditamos que os espaços que as escolas possuem, como: parquinho, escorregadores, roda-roda, gangorra, são possibilidades a serem explorados nas aulas, assim como também a utilização de espaços de fora da escola. Através dessas práticas os alunos são desafiados a se superarem, a interagirem com os colegas e a assumirem responsabilidades, a exercitarem o diálogo e o trabalho coletivo.

Para finalizar, é significativo dizer a partir da abordagem Concepções Abertas experimentamos uma maneira nova de ensinar as práticas corporais nas aulas de Educação Física. Ressaltamos que a autonomia, a criatividade e a experimentação corporal podem ser desenvolvidas em diferentes realidades, sempre observando os conhecimentos prévios dos alunos e acreditando no potencial deles. O professor, por sua vez, precisa se fazer presente, mediando, pesquisando junto com os alunos e auxiliando-os para que os desafios se concretizem como uma experiência enriquecedora na formação dos alunos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <<http://download.basenacionalcomum.mec.gov.br/>> Acesso em: 13/03/2020.

CORRÊA, I. L. de S.; MORO, R. L. *Educação Física Escolar: reflexão e ação curricular*. Ijuí: Editora Unijuí, 2004.

CORRÊA, I. L. de S. Práticas Corporais de Aventura. In.: CORRÊA, I. L. de S. **Brinquedo e cultura corporal: reflexão e passos para a construção de brinquedos**. Videira: UNOESC, 2006. p. 147-157.

FREIRE, J. B. **Educação de corpo inteiro**. 4. ed. São Paulo: Editora Scipione, 1994.

HILDEBRANDT, S. R.; LAGING, R. **Concepções abertas no ensino da Educação Física**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 2005.

TEREZANI, D. R. Os esportes alternativos no meio acadêmico: possibilidades e empecilhos: o caso do Instituto Mairiporã de Ensino Superior. In: SILVA, K. N. P.; SILVA, J. A. de A. da (Org.). **Recreação, lazer e esporte: espaço, tempo e atitude**. Recife: Instituto Tempo Livre, 2007. p. 475-480.

EXPERIÊNCIAS E DESAFIOS DO ENSINO REMOTO EM TEMPOS DE PANDEMIA

Raquel Thaís Arcari da Costa¹

Maria Elisabete Bersch²

Resumo: Em tempos de pandemia, em que o isolamento social se torna uma alternativa eficaz para o controle da transmissão do vírus, as escolas e universidades buscam meios e ferramentas para viabilizar o desenvolvimento da prática pedagógica, visando a aprendizagem do estudante, que agora, estuda de casa fazendo uso das tecnologias da informação e da comunicação. Durante esse percurso, até que, de fato, as aulas pudessem ser retomadas e os alunos conseguissem ter o acesso aos materiais de estudo, muitos desafios precisaram ser superados. Desafios que envolveram a gestão escolar, os professores e os estudantes. Além disso, adaptar-se para uma nova realidade nem sempre é fácil, principalmente quando falamos na educação que sempre seguiu, na Educação Básica, uma lógica de aulas presenciais físicas em que os encontros, debates e discussões viabilizavam a mediação pedagógica. Este texto tem por objetivo apresentar experiências vividas durante o estágio de Práticas Pedagógicas em Anos Iniciais II, ocorrido no semestre 2020/A, buscando apresentar e problematizar o planejamento de forma remota, e refletir sobre os desafios encontrados durante esse caminho. O estágio foi realizado de forma remota, por meio de encontros virtuais com a professora titular de uma turma do 5º ano de uma Escola Estadual, situada na região do Vale do Taquari- RS.

Palavras-chave: Ensino remoto. Planejamento. Experiências.

INTRODUÇÃO

Sabe-se que o planejamento é essencial para as práticas docentes. Além de organizar o que será estudado em um determinado tempo, ao planejar o professor estabelece os objetivos de estudo, tendo em vista os interesses e as necessidades de aprendizagem que se espera alcançar. A escolha das atividades a serem realizadas, bem como a forma como serão conduzidas, está diretamente ligada aos objetivos. O planejamento também requer um olhar sensível do docente em relação ao contexto e a cada turma, buscando compreender como a proposta de estudos está sendo acolhida pelos estudantes e como os significados são construídos pelos sujeitos. O ato de planejar sugere uma organização, pensamos nos possíveis movimentos feitos pela figura do educador e dos educandos, enxergamos os sujeitos e presumimos suas ações. Um planejamento que ao mesmo tempo é rígido e flexível, possibilitando uma prática pedagógica mais inventiva. Além disso, quando estamos em sala de aula com os alunos, costumamos ter preparada uma ‘carta na manga’, garantindo maior flexibilidade e a segurança na organização da aula.

Na situação em que professor e estudantes estão presentes em um espaço físico, um espaço familiar que é diariamente habitado pelos sujeitos, é possível sentir e visualizar o aprendizado dos alunos, suas dificuldades, seu comportamento, seu posicionamento, estar ali para ajudar, mostrar e orientar. No entanto, no momento em que ocorreu esse estágio, a presencialidade física não se tornou possível. Realizar o estágio de forma virtualizada trouxe, portanto, um novo conjunto de desafios a serem superados. No início desse ano enfrentamos a notícia do COVID-19, que mudou completamente nossos modos de vida. O isolamento social trouxe consigo o uso das máscaras, o fechamento do comércio, das escolas, das atividades de lazer. Fechamento que afetou a educação, a economia e a política.

As redes de ensino e as escolas precisaram tomar algumas medidas para que as aulas dessem continuidade. Em termos de legislação nacional, flexibilizar a organização do calendário letivo possibilitando a organização da carga horária anual pela não exigência do cumprimento de 200 dias

1 Acadêmica do curso de Pedagogia, Universidade do Vale do Taquari- UNIVATES, raquel.arcari@universo.univates

2 Docente do curso de Pedagogia, Universidade do Vale do Taquari- UNIVATES, bete@univates.br

letivos e a liberação do ensino remoto enquanto durar a pandemia, foram algumas das ações que tornaram possível retomar as atividades escolares. Para professores e equipes diretivas novos desafios se apresentaram: a formulação do planejamento, as diferenças de acesso dos estudantes às tecnologias digitais, a adequação dos horários para conciliar com as possibilidades das famílias, a reorganização de hábitos de estudo, foram algumas das barreiras que precisaram ser superadas para que alunos, professores e famílias se adequassem às novas metodologias, fortemente apoiadas pelas tecnologias digitais da informação e da comunicação.

Assim, este texto busca problematizar esses desafios partindo das experiências tidas durante o estágio obrigatório realizado no semestre 2020/A, de forma remota, com a turma do 5º ano de uma escola estadual de Ensino Fundamental, situada no município de Lajeado- RS. Os processos para o desenvolvimento do estágio se deram contando com o auxílio de programas virtuais como *Google Meet*, *WhatsApp* e *Email*. Assim, na impossibilidade de observar as aulas, a aproximação com a turma foi realizada em reuniões virtuais com a professora titular com a estagiária e a orientadora do estágio. A partir dessas conversas, foi formulado um planejamento com 7 situações de aprendizagem envolvendo diferentes disciplinas, considerando o contexto da pandemia, em que os alunos estão recebendo as atividades via *Google Classroom* e *Whatsapp*. É importante ressaltar que alguns estudantes, cujo acesso à tecnologia digital é menor, tiram as atividades impressas na escola.

Os referenciais bibliográficos utilizados circulam por autores como Pimenta e Lima (2006), que escrevem sobre a indissociabilidade entre teoria e prática nos movimentos do estágio, e, Crovador (2017) que problematiza a questão da interdisciplinaridade e sua importância no contexto escolar. Para o autor, a compreensão de mundo acontece interligando uma situação a outra e assim também a aprendizagem, na qual um conteúdo também participa e precisa de outro para acontecer. Bedin e Vieira (2013) também são trazidos para o texto ressaltando a potência da Arte e dos trabalhos que envolvem a criação nas Séries Iniciais.

VIVÊNCIAS DO ESTÁGIO REMOTO EM TEMPOS DE PANDEMIA

Na escola em que realizei o estágio, especificamente na turma do 5º ano, o currículo encontra-se organizado em disciplinas, cujos horários são fixos ao longo da semana e ocorre a adoção de livros didáticos como material complementar. Essa lógica foi mantida durante o período de estágio, com a implantação das aulas remotas, objetivando evitar uma ruptura com a forma de organização à qual os estudantes estavam acostumados. Frente à pandemia, algumas adequações foram feitas para que as aulas tivessem continuidade. A retomada das aulas foi gradual e as estratégias adotadas foram sendo modificadas ao longo do processo. Dentre as dificuldades da implantação podem ser citadas, a necessidade de qualificar a banda de internet da escola para que os professores pudessem utilizá-la, a falta de acesso à internet de muitos alunos, a estrutura tecnológica de muitas famílias que não dispõem de computadores, a dificuldade de alguns professores e famílias para lidar com os recursos digitais e a necessidade de se apropriar do Google Sala de Aula, recurso atualmente utilizado pela escola.

Inicialmente os professores se organizaram preparando roteiros de estudo impressos, os quais eram retirados pelas crianças na escola, semanalmente. Na sequência, foram criados grupos de *WhatsApp*, por turmas, para encaminhar as atividades e assim, de forma gradual, os professores começaram a implantar aulas no *Google Classroom*, fazendo testes e analisando como os estudantes manuseavam o material. A turma do 5º ano também tem um grupo no *WhatsApp*, o qual serve para aproximar os alunos da professora e sanar as dúvidas de forma mais prática e rápida, apenas 2 dos 25 alunos da turma não tinham o acesso à internet, esses continuam vindo uma vez por semana pra a escola afim de retirar as atividades impressas. Em relação à entrega dessas atividades pelos alunos, cada professor tem liberdade para organizar a melhor estratégia, considerando a turma e suas necessidades. Os estudantes podem devolver seus trabalhos por fotos das atividades realizadas postadas em tarefas ou no mural do ambiente.

A utilização do *Google Classroom* iniciou em meados de junho e a escola tem observado bons resultados na adaptação por parte das famílias, alunos e professores. Cabe ressaltar a importância da família que, nesse período de aula remota, passa a auxiliar e incentivar mais diretamente os filhos na realização das atividades propostas

Diante desse contexto percebemos que a escola se reinventa, mais uma vez, agora tendo um olhar ainda mais atento para as particularidades de cada sujeito e o espaço que habita. Pimenta e Lima (2006) refletem sobre essa inclinação que o professor desenvolve na sua trajetória de se reinventar, movimentando práticas que se reinstalam e se reenquadram nas condições em que se encontram, um exercício que participa dessa profissão e que enxerga os sujeitos na sua subjetividade, examinando o contexto de cada um, na tentativa de potencializar a aprendizagem. Para Pimenta e Lima (2006), “a habilidade que o professor deve desenvolver é a de saber lançar mão adequadamente das técnicas conforme as diversas e diferentes situações em que o ensino ocorre, o que necessariamente implica a criação de novas técnicas.” (PIMENTA e LIMA, 2006, p. 9)

Dentre as reinvenções que se fizeram necessárias durante o período de pandemia podemos destacar a compreensão e a empatia, conceitos fundamentais durante esse processo em que o professor não pode mais observar, avaliar e conversar pessoalmente com o aluno, em que os próprios alunos não podem encontrar-se, abraçar-se ou praticar alguma atividade juntos, lado a lado. Questões como essas abarcam a complexidade de criar um planejamento que será desenvolvido pelos alunos em suas casas, sem a supervisão do professor, com os materiais que estão disponíveis em sua casa. Questões que tornam a docência ainda mais desafiadora quando vista pelo olhar de quem estagia. Sim, pois assim como as aulas virtuais do 5º ano, o estágio também operou de forma remota, originando sentimentos outros que fazem meditar sobre a educação, os indivíduos, a presença e as práticas docentes.

Como estudante do curso de Pedagogia presencial, era comum, nos estágios, observarmos os ambientes da escola, os alunos, a professora e a forma como encaminhava as situações de aprendizagem, enfim, fazer aquela sondagem com os olhos e com o corpo. Porém, agora, assumia uma outra postura, sem ver a turma, apenas conversar via *Google Meet* com a professora titular. O estágio teve como proposta formular um conjunto com 7 situações de aprendizagem, um planejamento que seria pensado por mim e alcançado para turma pela professora, e sem a certeza de poder acompanhar o retorno das crianças em relação às atividades.

Um estágio que trouxe consigo o desafio de buscar novos conhecimentos acerca da docência e das possibilidades de organizar um processo de ensino. Além disso, a própria professora titular estava reinventando a forma de ser docente, de forma que o estágio possibilitou, no encontro entre estagiária e professora titular, a construção de novos saberes sobre a docência. Pimenta e Lima (2006, p.14) afirmam que

Esse estágio pressupõe outra postura diante do conhecimento, que passe a considerá-lo não mais como verdade capaz de explicar toda e qualquer situação observada, o que tem conduzido estágios e estagiários a assumirem uma postura de irem às escolas e dizer o que os professores devem fazer. Supõe que se busque novo conhecimento na relação entre as explicações existentes e os dados novos que a realidade impõe e que são percebidas na postura investigativa.

Em nossas conversas, a professora contava sobre o rumo das atividades propostas, as devolutivas e o envolvimento da turma com as situações de aprendizagem, ressaltando a importância de dar tempo a cada aluno e planejar as atividades de modo a convidá-los a novas vivências. Aliás, o fato de estarem estudando em casa já se torna uma nova experiência. Imaginava a turma de 25 alunos enquanto ouvia a descrição da professora, uns mais ativos, outros mais reservados, aquele que entregava em curto prazo as atividades e aquele que precisava ser notificado, pois havia faltado alguma. Pensava na sala de aula, agora vazia, silenciosa, organizadíssima, cadeiras embaixo das classes, a luz do sol entrando

pelas janelas e os alunos cada qual em suas casas, exercendo seu papel de estudante, agora, muito mais autônomos do seu aprendizado.

Na tentativa de uma “aproximação”, embora estivéssemos longe, fiz alguns vídeos de apresentação e de resolução de duas situações de aprendizagem, afinal, aqueles sujeitos também imaginariam meu rosto, minha voz e iriam querer ao menos saber do que se tratava e qual o objetivo da minha participação nas aulas deles. Além disso, o vídeo permite explicar as atividades com uma linguagem mais próxima daquela que os estudantes estavam acostumados – a oralidade. O relacionamento entre pares sempre funcionou muito bem na profissão do professor, muitas práticas abrangiam essa questão entre os alunos e corpo docente, isto é, a aproximação sempre fez parte do cunho educativo e estávamos acostumados, confortáveis com isso. A impressão que se tem, estando distantes uns dos outros, é de incômodo, incertezas e insegurança, pois não estamos ali, pois não sabemos como será... Como serão as atividades, como será o retorno das aulas presenciais, como meus colegas estão... Enfim, estagnamos em uma perspectiva de perguntas sem respostas concretas e sim, isso causa um efeito de dúvidas, de imprecisão.

Assim também o estágio, nessa configuração, traz esse sentimento de desafio e insegurança, mas também de gratidão pelo empenho, participação e preocupação de todos envolvidos. As 7 situações de aprendizagem envolveram diferentes disciplinas e tiveram como princípio o encontro entre uma e outra situação de aprendizagem. Esse também é um ponto relevante, visto que se torna mais significativo quando uma atividade se conecta a outra, passando a ideia de continuidade. A interdisciplinaridade esteve presente na forma como as situações de aprendizagem foram sendo encadeadas. Como salienta Crovador (2017, p .59)

A interdisciplinaridade precisa ser compreendida como método de apoio entre uma disciplina e outra, este trabalho busca dimensionar os olhares para a positividade de interligar as disciplinas e de trabalhar em conjunto sem isolar conteúdos, mas aliar novos conhecimentos, trabalhando de forma interdisciplinar, buscando fontes, até mesmo de inspiração para atrair os alunos (...).

Além disso, a ação de criar também foi outro elemento pontuado no planejamento em atividades que trabalham com a Arte e com produções que atravessam o pensar do aluno, dando abertura a diversas possibilidades. Importa ressaltar aqui o destaque que a Arte, nas mais diferentes manifestações, seja música, teatro, poesia ou leitura, tem recebido em tempos de pandemia. Tempos em que trabalhar, comprar e viajar se tornam afazeres de segundo plano, tempos em que muitas pessoas encontram tempo (no relógio) de sobra para apreciar as formas da Arte, sentindo-se preenchidos por ela. Um momento histórico, no qual tornamo-nos mais sensíveis, mais complacentes, mais humanos.

Trabalhar com a Arte e com a criação sempre potencializa a aprendizagem. Nas Séries Iniciais é muito comum observar uma ruptura no que diz respeito a Arte e a como ela vai deixando de ser explorada em todas suas formas o que, aos poucos, compromete a capacidade de criar e inventar. Nessa fase, as crianças passam a sentar em classes separadas e as atividades começam a se desenvolver, em grande parte, no papel ou no livro, diminuindo o espaço que abarca o corpo, a imaginação, os sentimentos, a percepção da estética. Ao encontro desse pensamento, Bedin e Vieira (2013, p.841) defendem que a Arte também proporciona o desenvolvimento de habilidades que se ligam a visão de mundo:

Além do desenvolvimento do senso estético, o estudante de Arte em geral, torna-se mais comprometido com suas responsabilidades sociais, por adquirir uma compreensão crítica de mundo que o transforma em um ser capaz de pensar, criar e agir em prol de uma sociedade mais justa e mais ética.

Entende-se nessa situação que lidar com diferentes *softwares* também está voltado para o ensino das artes visuais, em que o aluno conhece novos símbolos e outras formas de se comunicar, inclusive realizar criações através de programas que possibilitem produções autorais. Os processos de ensino e de aprendizagem se fazem presentes, no acesso aos programas, na realização das situações propostas, no momento em que é necessário pedir ajuda para alguém da família, quando é preciso sanar alguma dúvida com os colegas ou mesmo quando se reflete sobre a pandemia, sobre estar longe, sobre o próprio vírus. Não apenas as atividades, mas tudo o que irá envolvê-las faz parte de ensinar e de aprender, porque a educação não circunda só conteúdos, mas também e muito presente, a vida, o cotidiano e como se posicionar frente a isso.

Desse modo, o estágio se tornou uma experiência significativa, primeiro pelo fato de analisar o plano de estudos e conhecer os caminhos pelos quais a turma do 5º ano percorreu até então, também conversar com a professora que me auxiliou em todo o percurso para a criação do planejamento. Segundo, porque esse estágio foi diferente dos demais, seguindo outra configuração que nos desafiou e nos fez refletir sobre a vida e seus valores, além de deixar um gostinho de saudade, saudade da sala de aula, das reuniões pessoais, dos rostos dos alunos, da escola, que já era conhecida por mim, enfim, saudade dos momentos que o grupo, num todo, oferecem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das experiências vividas pude perceber o quão presente as trocas pessoais rodeiam nossa profissão. Além disso, foi possível observar como a equipe escolar tem se esforçado para dar continuidade ao trabalho. Estagiar de forma remota causa certa preocupação, afinal, todo esse contexto de virtualizações é algo novo, mesmo que utilizado em outro momento, para outros fins. É preciso um olhar, ao mesmo tempo que panorâmico, atento aos sujeitos, ou seja, as cobranças, os prazos, o acúmulo de conteúdo são fragmentos que passam a ser analisados de outra maneira, pois em suas casas, os estudantes exercem papel de aluno e mais outros, como o de filho, de neto, de irmão, da mesma forma seus pais ou responsáveis ‘exercem’ o papel de mediador, do jeito que podem, com os conhecimentos que tem.

O uso de tecnologias digitais também se faz satisfatório e opera como uma solução para encontros, atividades, reuniões, planejamentos, entre outros. Importa ressaltar a autonomia dos indivíduos estudantes que precisam organizar horários, ler, desenvolver as situações de aprendizagem e gravar. De certo modo, sair do ambiente escolar demonstra uma nova ótica que sai das quatro paredes, da rotina, do uniforme, do tempo cronológico, tão impregnados no cotidiano da vida escolar.

A ação de criar um planejamento sem desenvolvê-lo junto aos alunos causa estranheza, não será mais nossa voz e gestos explicando as atividades, mas sim um material descritivo que será trabalhado individualmente, em dias e horários diferentes. Adentrar os conteúdos do 5º ano também faz refletir uma complexidade que mostra a quantidade de habilidades que o professor precisa dar conta para que o estudante aprenda. Fica a incerteza de como as atividades serão desenvolvidas, pois, mesmo com atividades, textos e vídeos iguais, o aprendizado de cada sujeito ocorre de maneira diferente, isto é, não existe a garantia efetiva das habilidades desenvolvidas ou mesmo da compreensão de um conceito, mas existe o aprendizado e esse sempre estará presente no cotidiano do aluno, seja nos momentos em que estiver estudando ou naqueles junto à família.

Assim, constata-se no olhar do professor uma sensibilidade, que cria, que ajuda, um olhar paciente, compreensivo, que enxerga contextos, tempos e particularidades, um olhar que se preocupa e tem a pretensão de sempre melhorar, priorizando os sujeitos. Afinal por onde quer que passemos encontraremos pessoas, pensamentos, ensinamentos, aprendizados, descobertas e cresceremos como profissionais e seres humanos. Por fim, o estágio se torna mais uma experiência de vida, mais uma oportunidade de conhecer e entender a função do pedagogo, mais um exercício de experimentação que me transfere um sentimento de agradecimento.

REFERÊNCIAS

BEDIN, Thaís; VIEIRA, Ethieli. **Uma reflexão sobre o ensino da Arte nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental**. XI Congresso Nacional da Educação: EDUCERE, p. 831-845, Curitiba, 2013.

CROVADOR, Jocimara. **Interdisciplinaridade, escola e o papel do professor**. Ensaios Pedagógicos, v.7, n.2, p. 59-63, Jul/Dez, 2017.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro L. **Estágio e docência: diferentes concepções**. Revista Poíesis, v. 3, n. 3 e 4, p.5-24, 2005/2006.

GESTÃO ESCOLAR: UMA PRÁTICA REINVENTADA

Kátia Ogliari

Luana Kronbauer

Maria Elisabete Bersch

INTRODUÇÃO

O estágio de gestão escolar é considerado uma prática que possibilita ao estagiário acompanhar o trabalho do gestor, refletir e ter contato com a realidade escolar. Por intermédio da disciplina Prática Pedagógica em Gestão Educacional, estágio obrigatório no curso de Pedagogia, da Universidade do Vale do Taquari - Univates, realizamos a prática aqui descrita e nos aproximamos do trabalho desenvolvido pela gestão escolar de uma escola da rede pública estadual. O presente resumo objetiva apresentar como o estágio foi desenvolvido, bem como suas contribuições para nossa formação acadêmica.

Uma Prática Pedagógica reorganizada e adaptada para o contexto atual, em que estamos vivendo a pandemia do Coronavírus (COVID-19). Experiência única, que atende às exigências do momento presente.

A metodologia prevista para o desenvolvimento do estágio envolvia a chamada pesquisa de campo, a qual contaria com a leitura e análise da documentação da escola acerca da gestão, com observações do cotidiano das atividades do gestor escolar, e o planejamento desenvolvimento de três reuniões pedagógicas nas quais se realizaria o estudo de uma temática de comum acordo com a escola. Com a suspensão das atividades presenciais na escola, surge um grande desafio, como realizar o estágio, integrando a gestão e contemplando a realidade da escola, sem observar e compreender o seu funcionamento, a dinâmica e a forma com está organizada a gestão da instituição.

Uma Prática Pedagógica reinventada. Um reinventar da escola, da gestão escolar, dos docentes e discentes. Um reinventar de nossas ações e práticas pedagógicas enquanto estagiárias. A pesquisa de campo precisou ser substituída por encontros virtuais com a equipe gestora da escola, realizados pelo Google Meet. Encontros baseados no reinventar da prática docente. Muitas indagações de como proceder e contemplar a demanda do momento presente, na qual o ensino remoto e as novas tecnologias se fazem presentes nos processos de ensino e de aprendizagem. Após muitas conversas e trocas com a equipe diretiva e professores, foram elencadas duas demandas, a primeira relacionada à gestão das aulas remotas e a segunda à necessidade de formação da comunidade escolar em relação ao Coronavírus - ação vinculada ao Plano de Contingência a ser elaborado para possibilitar o retorno de atividades presenciais. As atividades serão detalhadas nas próximas sessões.

Com base nessas situações o planejamento do estágio foi elaborado com base no seguinte problema de pesquisa: qual o papel desenvolvido pela gestão escolar na promoção da mudança, tendo em vista a reinvenção da educação em tempos de pandemia?

Para responder a esse questionamento, retomamos estudos acerca da gestão escolar realizados ao longo do curso. Os referenciais teóricos articulados a esta prática baseiam-se nos estudos de BORDIGNON; GRACINDO (2000); LÜCK (2009); SANDER (2007), os quais abordam a questão da gestão escolar.

GESTÃO ESCOLAR: QUAL É SEU PAPEL?

Entender qual é o papel da gestão no ambiente escolar é de suma importância. Os gestores escolares constituem uma equipe, a qual é responsável pela escola, atuando tanto na parte administrativa

quanto na parte pedagógica e devendo prezar o bem estar dos alunos, professores e funcionários. Essa equipe pode contar com diretor, vice-diretor, supervisor pedagógico, coordenador pedagógico, dependendo da quantidade de alunos matriculados. Cabe à equipe diretiva a gestão da instituição. De acordo com Aurélio (2007), a gestão está relacionada ao ato de gerir, de gerência, ou seja, é administrar algo ou alguma coisa. Garay (2011), afirma que gestão é o processo de dirigir a organização e, a partir disso, tomar decisões considerando as demandas do local e seus recursos disponíveis. Bordignon e Gracindo (2000) também pensam sobre gestão e compreendem que gerenciar uma escola é diferente de gerenciar outras organizações sociais por conta de sua finalidade. A gestão escolar requer um olhar para a estrutura pedagógica levando em conta às relações internas e externas.

Lück, por sua vez, enfatiza que:

A gestão escolar constitui uma dimensão e um enfoque de atuação em educação, que objetiva promover a organização, a mobilização e a articulação de todas as condições materiais e humanas necessárias para garantir o avanço dos processos sócio educacionais dos estabelecimentos de ensino, orientados para a promoção efetiva da aprendizagem dos alunos, de modo a torná-los capazes de enfrentar adequadamente os desafios da sociedade complexa, globalizada e da economia centrada no conhecimento. (LÜCK, 2009, p. 24).

Ainda na perspectiva de Lück (2000), o diretor escolar assume funções administrativas e pedagógicas. As administrativas baseiam-se em organizar e articular todos os componentes da escola, controlar os aspectos financeiros e materiais, ter o controle de recursos humanos, articular a escola com a comunidade, formular normas, regulamentos e adotar medidas condizentes com os princípios da escola além de supervisionar e orientar os profissionais da escola. Já as pedagógicas envolvem a assistência aos membros da escola para a realização de ações condizentes com os objetivos da escola, liderar e inspirar aos demais para o fortalecimento dos objetivos propostos pela escola, promover ações integradas e colaborativas visando um processo de comunicação claro entre todos os membros da comunidade escolar, além de incentivar por melhorias e inovações no processo de aprendizagem.

É importante ressaltar que se fazem necessários novos olhares para a gestão, levando em consideração suas múltiplas abordagens uma vez que “a definição de gestão da educação aproxima-se, assim, dos conceitos de governo, governação ou governança, termos extensamente utilizados na educação” (SANDER, 2005, p. 127). Nesta perspectiva Silva (2017) destaca que:

A tarefa pedagógica e administrativa, não é uma tarefa simples, requer raciocínio, observação, replanejamento, busca de novos caminhos para os erros e fracassos. Sendo assim, o ambiente escolar necessita de democracia, a ponto de que todos os envolvidos possam participar das decisões de forma consciente, para isso é preciso disposição, trabalho em equipe e redistribuição de responsabilidades, o que irá promover o sucesso da escola. (p. 07)

Entendemos que “promover o sucesso da escola” envolve um movimento constante de reinvenção da escola. Em tempos de pandemia, nos quais as práticas pedagógicas não podem ser desenvolvidas de forma presencial, cabe à equipe diretiva mobilizar o corpo docente e a comunidade escolar no sentido de tornar possível o estudo. A retomada das aulas de forma remota foi inicialmente realizada por meio de materiais impressos que os estudantes deveriam retirar na escola e pelo envio de atividades de estudo por meio de grupos de whatsapp. Seguindo as orientações do estado, num segundo momento a escola passou a adotar a plataforma Google Classroom. Adotar essa plataforma implica em buscar alternativas para que todos tenham acesso à mesma e saibam utilizá-la.

O primeiro tema do estágio surge da necessidade de organizar nova proposta na aula, com a apropriação de recursos digitais: como gestores, professores e alunos podem ingressar, ter acesso e interagir em plataformas digitais, no caso, o Google Classroom. O processo de mudança no contexto das escolas nesse tempo de pandemia inclui a organização de espaços virtuais de aprendizagem,

conhecidos como salas de aula virtual. Para tanto, é necessário que professores, estudantes e famílias se apropriem de novas tecnologias. Na referida escola, foi elencada como demanda da gestão escolar a elaboração de estratégias e de materiais que possam orientar a comunidade escolar no que se refere ao ingresso e acesso de professores e alunos na plataforma Google Classroom.

Para atender a essa necessidade foram planejados e desenvolvidos quatro vídeos de orientação para professores e famílias. No primeiro vídeo, procuramos instigar os alunos a acessarem o Google Classroom, apresentando as vantagens que a plataforma oferece. No segundo vídeo procuramos demonstrar passo a passo como instalar o aplicativo no celular, inserir a conta e assim conseguir acessá-lo. A opção por desenvolver os vídeos focando no celular foi realizada a partir da constatação de que para grande parte das famílias esse é o dispositivo mais acessível. O terceiro vídeo demonstra como o professor pode acessar a plataforma e a sua turma utilizando o computador, bem como maneiras de criar uma atividade apresentando a instrução/descrição na própria atividade. A elaboração do vídeo seguinte abordou a questão do acesso e postagem de atividades com arquivos anexos. O último vídeo procurou demonstrar como o aluno pode responder a atividade pelo aplicativo de celular, anexando fotos ou arquivos. A ênfase na foto foi escolhida porque muitas atividades são realizadas no caderno do estudante, tendo a fotografia desse caderno como estratégia de apresentação da atividade ao professor.

A inserção, o contato e a exploração com as novas plataformas digitais resultaram em uma mudança de cultura escolar. Uma mudança ocasionada por um momento de crise, exigindo que gestão escolar, professores e alunos se reinventassem. Uma mudança que acarretou novas maneiras de ensinar e de aprender.

Outra preocupação da gestão escolar no momento atípico em que estamos vivendo, relacionava-se a como orientar o corpo docente, os alunos e as famílias em relação a prevenção e os cuidados necessários que todos precisam tomar frente a pandemia mundial. Nesse sentido, a equipe diretiva nos disponibilizou o Plano de Contingência encaminhado pela SEDUC e nos orientou a organizar materiais didáticos para uso nas ações de formação junto à comunidade escolar, contemplando informações presentes no documento. Este plano precisa ser adequado para cada escola, considerando o contexto local. Como essas adequações não foram realizadas no período do estágio, focamos nossa ação em informações que são gerais. Buscamos por panfletos, cartazes, cartilhas e vídeos de orientação sobre os cuidados que precisamos adotar no momento presente, como higienização de objetos pessoais, informações sobre a forma de propagação do vírus, dentre outros. Optamos pela seleção de materiais disponíveis de forma gratuita na internet por considerar que existe muito material de alta qualidade sobre o tema. Nesse sentido, realizamos um processo de curadoria de materiais, analisando, dentre as opções disponíveis, aquelas que mais se adequam ao contexto da escola. Após a seleção desses materiais, criamos um documento categorizando os materiais de acordo com o público a ser alcançado (crianças, adolescentes, famílias) e uma pasta compartilhada com a escola, na qual os diferentes recursos foram armazenados. Dessa forma, a equipe gestora pode organizar estratégias diversificadas de compartilhar esses materiais com a comunidade escolar, alcançando às famílias, materiais acerca do tema. As informações mais específicas do contexto da escola precisam ser trabalhadas quando as adaptações do Plano de Contingência para o contexto da escola estejam aprovadas.

Através dessa prática, percebemos o quanto o papel do gestor escolar necessita estar aberto para mudanças, e, ao mesmo tempo, atuar na promoção mudanças. Precisamos ressaltar, porém, que a gestão escolar também precisa do apoio e das orientações de órgãos superiores. Essas orientações precisam ser adaptadas para o contexto e a realidade de dada escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sob a visão de que a gestão engloba várias dimensões da instituição escolar, desde a organização administrativa até a pedagógica, resgatamos o problema desta pesquisa, o qual buscou compreender o papel desenvolvido pela gestão escolar em tempos de pandemia, visando uma reinvenção da educação através de plataformas virtuais.

Assim, acreditamos que abordar os espaços virtuais de aprendizagem contribuiu para apoiar os docentes, discentes e famílias no que se refere à apropriação das tecnologias digitais junto aos processos de ensinar e de aprender.

A Prática Pedagógica em Gestão Educacional nos proporcionou novas experiências e muitas aprendizagens as quais contribuíram de maneira significativa e construtiva para a nossa formação acadêmica e pessoal. Os momentos que compartilhamos com a gestão escolar, através de encontros virtuais nos possibilitaram entender a realidade escolar do momento presente, bem como o papel da equipe gestora. Estar preparado para lidar com o inusitado, para reagir com agilidade, mas com a responsabilidade e o cuidado envolvido na educação das crianças e dos adolescentes, é um dos desafios da gestão escolar. Ao longo do tempo do estágio, a equipe gestora precisou aprender muito, tomar decisões disruptivas e, com base nessas decisões, orientar com segurança a comunidade escolar, conduzindo o processo de mudança. Precisou também atentar-se às regulamentações nacionais e estaduais que foram sendo sancionadas para organizar a educação nacional, adequando-as para o contexto da escola e articular-se de forma mais intensa com a rede estadual de educação.

Além disso, ressaltamos que esta prática nos fez repensar enquanto docentes, novas formas de ensinar e aprender. Nesse sentido, a gestão escolar atua não somente na dimensão administrativa, mas também, na pedagógica, contribuindo para um bom funcionamento da escola e para a promoção da mudança da cultura escolar.

REFERÊNCIAS

BORDIGNON, Genuíno; GRACINDO, Regina Vinhaes. Gestão da educação: o município e a escola. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Márcia Ângela da S. (Org.). **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. São Paulo: Cortez, 2000. p. 147-176.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa. 3. ed. Curitiba: Positivo, 2004.

GARAY, Angela. Gestão. In: CATTANI, Antonio David; HOZLMANN, Lorena (Org.). **Dicionário de trabalho e tecnologia**. 2. ed. Porto Alegre: Zouk, 2011.

LÜCK, H. **Dimensões da Gestão Escolar e suas Competências**. Curitiba: Ed. Positivo. 2009.

_____. **Ação integrada: administração, supervisão e orientação educacional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

SANDER, Benno. **Administração da Educação no Brasil: genealogia do conhecimento**. Brasília: Liber Livro, 2007.

SILVA, Jéssika Nogueira da. **Os desafios da gestão democrática**. Disponível em: < https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/24636_13546.pdf >. Acesso em: 29 jul. de 2020.

INGLÊS COMO LÍNGUA FRANCA: UTILIZANDO SÉRIES DE TELEVISÃO COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA

Deisi Josieli de Azeredo¹

Eduarda Hackenhaar²

Marine Laísa Matte³

No primeiro semestre de 2020, deparamo-nos com um momento já esperado desde o início da graduação em Letras - Português e Inglês, mas o frio na barriga foi inevitável de qualquer forma: a aplicação do estágio de Língua Inglesa. Na disciplina de Estágio Supervisionado I, cursada no semestre anterior à prática, preparamo-nos para essa etapa e realizamos o planejamento do projeto de estágio a ser aplicado em 2020A. Os desafios e aprendizados que permearam essa prática docente compartilhada serão apresentados no presente relato de experiência.

Como preparação para a prática do estágio, contamos com o auxílio da professora orientadora que nos expôs os variados conceitos que a língua inglesa possui e como eles afetam não somente as orientações teórico-metodológicas adotadas pelos professores como também a aprendizagem do idioma por parte dos alunos. Foi durante uma dessas orientações que optamos pelo ensino do inglês como uma língua franca, já que esse não reconhece a língua como domínio exclusivo de uma cultura específica (Jordão, 2011) e abandona a noção de um inglês “correto” ou “padrão” como único na comunicação.

O objetivo geral das aulas de estágio visou a utilização do idioma de forma inteligível em contextos que façam parte da realidade vivenciada pelos estudantes. Para tal, selecionamos uma temática conhecida e presente na vida dos alunos-alvo: séries de televisão. Através desse tema, buscamos incentivar a percepção do inglês como língua global, ministrar o conteúdo linguístico e trabalhar as diferentes habilidades linguísticas integradas, propostas pela Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018).

Em março de 2020, a prática de língua inglesa teve início, envolvendo alunos das turmas de 7º ano do Ensino Fundamental e 2º ano do Ensino Médio de uma escola privada no município de Venâncio Aires. Na instituição, as aulas de língua inglesa do Ensino Fundamental II e Ensino Médio são ministradas por duas professoras, já que cada turma é dividida em níveis: básico e avançado. Imediatamente, tivemos de escolher em qual das turmas aplicar o estágio, tendo em vista que ambos os níveis têm aula no mesmo período, e acabamos decidindo pela aplicação com os estudantes da turma avançada.

Ao primeiro olhar, nos assustamos com a pequena quantidade de alunos nas turmas – onze e dezessete – e tememos que a participação deles fosse mais limitada, ao contrário do que almejávamos. Todavia, já na primeira aula, foi possível perceber o interesse dos estudantes pela temática escolhida, o que gerou grandes discussões e participação em todas as atividades propostas.

1 Acadêmica de Letras, Universidade do Vale do Taquari - Univates, deisi.azeredo@universo.univates.br

2 Acadêmica de Letras, Universidade do Vale do Taquari - Univates, eduarda.hackenhaar@universo.univates.br

3 Professora orientadora, Universidade do Vale do Taquari - Univates, marine.matte@univates.br

Tabela 1: Planejamento das aulas do estágio. Elaborado pelas autoras.

Planejamento com passo a passo das aulas	
Ensino Fundamental	
Aulas 1 e 2	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentação dos alunos e das estagiárias. - <i>Warm-up</i>: dinâmica para apresentação da temática. - Questionamentos pessoais sobre o tema “séries”. - Dinâmica para identificação dos gêneros das séries.
Aulas 3 e 4	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer e relacionar adjetivos de aparência e personalidade com o personagem <i>SpongeBob</i>. - Relembrar sobre o uso de adjetivos em inglês. - Jogo <i>Who am I</i>, em duplas, envolvendo personagens de séries conhecidos pelos alunos.
Ensino Médio	
Aulas 1 e 2	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentação dos alunos e das estagiárias. - <i>Warm-up</i>: dinâmica para apresentação da temática. - Questionamentos pessoais sobre o tema “séries”. - Assistir ao vídeo “Friends - present perfect” com foco no conteúdo linguístico⁴.
Aulas 3 e 4	<ul style="list-style-type: none"> - Jogo <i>Find Someone Who</i> abordando perguntas com Present Perfect sobre séries. - Assistir ao trailer da série “A Series Of Unfortunate Events” e perguntas para análise do material⁵. - Identificação de elementos encontrados em um trailer.

Nos minutos iniciais de cada aula, reservamos um tempo para dinâmicas que envolvessem os alunos nas atividades, temática e conteúdo linguístico, estimulando-os a produzir diálogos em inglês. Além disso, julgamos importante que os estudantes percebessem como se dá o uso dos adjetivos e do Present Perfect na prática e com materiais autênticos, não sendo necessário apontar as regras de maneira prévia. Para tanto, preferimos utilizar questionamentos que os levassem a entender e a inferir as regras dos conteúdos de forma autônoma.

Em ambas as turmas, a comunicação ocorreu em língua inglesa, inclusive para dar instruções de atividades e explicações de vocábulos desconhecidos. Até mesmo os alunos se esforçaram ao máximo para fazer questionamentos e comentários em inglês. Devido ao conhecimento avançado na língua, porém, um empecilho também foi encontrado: a rapidez com que as tarefas eram realizadas. Tivemos de fazer o planejamento imediato de uma dinâmica extra que desse conta de dar continuidade à aula e abrangesse a temática do estágio.

Na turma de Ensino Médio, fizemos uso do material sobre gêneros previamente elaborado para a turma de sétimo ano e, com o tempo extra, instigamos os estudantes a refletirem sobre séries pertencentes a cada gênero, incluindo uma dinâmica de jogo em equipes. Já no Ensino Fundamental, solicitamos que os alunos produzissem um desenho em forma de *emoji* para ilustrar um dos gêneros estudados, o que foi recebido com entusiasmo pela turma.

4 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=QKmgTtFCgNM>

5 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Tup-5yOeJUM>

Imagem 1: Exemplo de produção do Ensino Fundamental. Arquivo pessoal.



Estávamos prontas para dar início à terceira semana de atividades do estágio quando recebemos a notícia de que todas as aulas presenciais no Rio Grande do Sul deveriam ser suspensas – recomendação estendida às escolas privadas –, conforme o artigo 5 do decreto nº 55118 de 16/03/2020, como forma de prevenção ao novo Coronavírus. Ainda assim, mantivemo-nos otimistas com a continuação do estágio, uma vez que o prazo de retorno às aulas era de duas semanas.

O tempo passou e, com o aumento de casos de Covid-19 em todo o país, as atividades escolares presenciais não puderam ser retomadas, segundo a previsão. O colégio deu continuidade às aulas com o ensino remoto, já na semana seguinte à suspensão, utilizando plataformas virtuais. No entanto, por parte da Univates, não havia sido regulamentada a aplicação do estágio de forma virtualizada para as licenciaturas, fato esse que nos causou meses de incertezas e angústia.

Na metade do mês de junho, recebemos autorização para retomar as atividades do estágio contanto que realizássemos alterações no planejamento de aulas elaborado anteriormente, visando adequar-se a essa nova realidade com o ensino virtual. Assim, as aulas do estágio tiveram sua duração e carga horária previamente estabelecidas modificadas, já que muitas atividades foram remodeladas e outras deixadas de lado, respeitando o meio online e o calendário acadêmico escolar.

Tabela 2: Planejamento das aulas do estágio. Elaborado pelas autoras.

Planejamento com passo a passo das aulas online	
Ensino Fundamental	
Aulas 1, 2 e 3	<ul style="list-style-type: none"> - Videoconferência para lembrar o que estava sendo estudado no estágio. - <i>Warm-up</i>: Name a series/character that is..., com o auxílio do Socrative. - Análise e seleção de <i>reviews</i>.
Aulas 4, 5 e 6	<ul style="list-style-type: none"> - Videoconferência para análise de pôsteres de séries. - Explicação da produção final do estágio: desenhar um pôster de uma série de sua preferência. - Criação de uma tabela como forma de rascunho e guia para a produção.
Aulas 7, 8 e 9	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentação dos pôsteres produzidos pelos estudantes em videoconferência. - Escrita de <i>review</i> nas produções dos colegas. - Autoavaliação e avaliação do estágio.
Ensino Médio	
Aulas 1, 2 e 3	<ul style="list-style-type: none"> - Leitura de sinopse para identificação de séries. - Assistir aos trailers das séries <i>The Morning Show</i>⁶, <i>Dead to Me</i>⁷, <i>Grace and Frankie</i>⁸ e <i>The Good Place</i>⁹ com perguntas de compreensão. - Escrita de sinopse de uma série inventada pelos alunos.
Aulas 4, 5 e 6	<ul style="list-style-type: none"> - Videoconferência para lembrar os elementos presentes em um trailer. - Elaboração de mapa conceitual com as respostas registradas pelo Mentimeter. - Explicação da produção final: elaborar um vídeo trailer, em forma de <i>teaser</i>, com base nas sinopses e séries criadas pelos alunos.
Aulas 7, 8 e 9	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentação dos <i>teasers</i> produzidos pelos estudantes em videoconferência. - Escrita de comentários e sugestões, no Socrative, referente às produções dos colegas. - Autoavaliação e avaliação do estágio.

Ao longo da semana, foram organizadas tarefas a serem elaboradas pelos alunos juntamente de videoconferências realizadas através do Google Meet. Após cada atividade postada pelos estudantes, era necessário ler e dar um *feedback* individualmente, o que foi mais trabalhoso e nos requereu mais tempo. Entretanto, o Google Classroom nos permitiu continuar em contato com os alunos, possibilitando a postagem de materiais, recados, lembretes das tarefas e inúmeros vídeos e imagens como exemplos de produções.

Como preparação para as videoconferências, previmos que a timidez dos alunos pudesse os impedir de interagir oralmente nas chamadas de vídeo. Diante disso, resolvemos utilizar ferramentas digitais como Socrative, Mentimeter e Google Formulário, para termos acesso às opiniões e aprendizados dos estudantes e utilizarmos as respostas concedidas por eles para seminar discussões orais. Assim, as aulas online não perderam em desempenho comparando-as com as atividades presenciais.

Com o final do estágio se aproximando, selecionamos um tempo para orientar as turmas sobre os produtos finais a serem desenvolvidos: um pôster de série e um vídeo *teaser*. Solicitamos aos alunos de sétimo ano que desenhassem um pôster de uma série de televisão de sua preferência, incluindo elementos como personagens, cores e itens que agregassem sentido a esse. Já a turma de segundo ano foi desafiada a criar um *teaser* – forma curta de trailer – sobre a série previamente idealizada, contendo cenas do cenário, personagens e ação principais.

6 Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=eA7D4_qU9jo

7 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=BwYBw1raC2o>

8 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=CDv6PRi1SgQ>

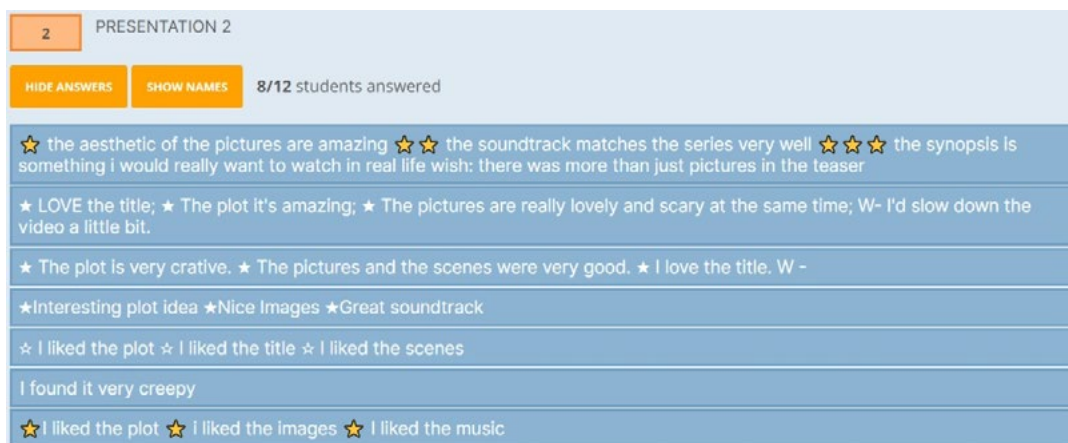
9 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=RfBgT5djaQw>

Foi fundamental que apresentássemos exemplos do gênero textual das produções finais de modo a inspirar os alunos e sanar quaisquer dúvidas que tivessem norteando a sua realização. Além disso, permanecemos disponíveis em videoconferência para auxiliar no processo de criação dos trabalhos.

No dia de apresentação, nos surpreendemos positivamente com a qualidade dos trabalhos desenvolvidos em um período tão curto de tempo. Assim como nós, os estudantes estavam orgulhosos de suas produções e, um a um, encarregaram-se de conduzir a videoconferência, expondo aos colegas os detalhes de sua criação. O nosso papel, nesse momento, foi o de mediadoras, fazendo questionamentos e incentivando seus relatos. Foi durante essa ocasião que fomos capazes de unir todos os conteúdos estudados ao longo do estágio e fazê-los refletirem-se no produto final e no compartilhamento de suas produções.

Consideramos necessário que os estudantes comentassem sobre os trabalhos dos colegas de turma, por esse motivo, separamos um período da aula para que eles pudessem escrever suas opiniões e sugestões. O Ensino Fundamental o fez através da escrita de *reviews*, conforme modelos analisados, enquanto o Ensino Médio teve a tarefa de registrar *Three Stars and A Wish* (Três Estrelas e Um Desejo) de cada trabalho, sendo as estrelas um ponto positivo e o desejo uma sugestão para melhoria desse.

Imagem 2: Exemplo de *Three Stars and A Wish* do Ensino Médio. Arquivo pessoal.



Terminados as apresentações e os comentários, foi o momento de agradecer a participação e o empenho das turmas e nos despedirmos de ótimos alunos. O estágio, todavia, só teve fim após todos responderem ao formulário de avaliação das aulas e autoavaliação, no qual tiveram a oportunidade de registrar suas opiniões referente às aulas, temática, conteúdo, materiais, atividades e professoras.

O *feedback* recebido não somente no formulário de avaliação, mas durante cada aula ministrada, sendo essa online ou presencial, foi extremamente positivo e inspirador. É evidente que a experiência de aplicação do estágio serviu como um estimulante para a atuação na área e promoveu nosso crescimento profissional e pessoal. Estávamos e continuamos gratas por termos vivenciado uma prática tão enriquecedora e significativa.

A ideia de realizar a docência compartilhada deveu-se, principalmente, por defendermos ideais tão parecidos quando pensamos em sala de aula. Tivemos a oportunidade de refletir em conjunto, desde o planejamento e a concepção do projeto até o encerramento da prática do estágio, sobre o que considerávamos prioridade em nossas aulas. Ambas concordamos que nossa pedagogia baseia-se na interação e dinamicidade de atividades, opondo-se às metodologias tradicionais de ensino, visando tornar as aulas prazerosas e os alunos protagonistas de suas próprias aprendizagens.

Eu tinha o desejo apaixonado de lecionar de um modo diferente daquele que eu conhecia [...]. O primeiro paradigma que moldou minha pedagogia foi a ideia de que a sala de aula deve ser um lugar de entusiasmo, nunca de tédio. E, caso o tédio prevalecesse, seriam necessárias estratégias pedagógicas que interviessem e alterassem a atmosfera, até mesmo a perturbassem. (HOOKS, 2013, p. 16)

Ao optarmos por uma temática próxima à realidade cotidiana dos estudantes, as séries de televisão, obtivemos a participação e o engajamento de todos, assim como tanto ansiamos. Nem mesmo com a mudança das aulas presenciais para virtuais, e todo o replanejamento de atividades que precisamos encarar, houve desânimo e desinteresse dos estudantes durante as aulas. Com o final da aplicação do estágio, nos apoiamos e acreditamos mais ainda na ideia de que a escola – no molde que for – deve sempre ser um lugar de encanto e aprendizagem constante para aqueles que a frequentam, sejam eles professor, aluno ou demais envolvidos no fazer pedagógico.

Referências

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

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

JORDÃO, Clarissa Menezes. **ILA - ILF - ILE - ILG: Quem dá conta?** In: Revista Brasileira de Linguística Aplicada, Belo Horizonte, v. 14, n. 1, 2014, p. 13-40.

RIO GRANDE DO SUL. Decreto Nº 55.118, de 16 de março de 2020. **Estabelece medidas complementares de prevenção ao contágio pelo COVID-19 (novo Coronavírus) no âmbito do Estado**. Disponível em: <http://www.al.rs.gov.br/legis/M010/M0100099.ASP?Hid_Tipo=TEXT0&Hid_TodasNormas=66163&chTexto=&Hid_IDNorma=66163>. Acesso em: 10 ago. 2020.

Referências dos vídeos:

APPLE TV. **The Morning Show - Official Trailer | Apple TV+**. 19 ago. 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=eA7D4_qU9jo>. Acesso em: 20 nov. 2019.

NETFLIX. **Dead to Me | Season 1 Official Trailer [HD] Netflix**. 1 abr. 2019. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=BwYBw1raC2o>>. Acesso em: 20 nov. 2019.

NETFLIX. **Grace and Frankie | Official Trailer [HD] Netflix**. 9 abr. 2015. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=CDv6PRi1SgQ>>. Acesso em: 20 nov. 2019.

NETFLIX. **Lemony Snicket's A Series of Unfortunate Events | Official Trailer [HD] | Netflix**. 17 nov. 2016. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Tup-5yOcJuM>>. Acesso em: 20 nov. 2019.

SHIRIAZULAI. **Friends PRESENT PERFECT**. 02 mai. 2017. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=QKmgTtFCgNM>>. Acesso em: 18 nov. 2019.

WE GOT THIS COVERED. **The Good Place Season 1 Trailer [HD] Kristen Bell, Tiya Sircar, D'Arcy Carden**. 17 set. 2016. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=RfBgT5djaQw>>. Acesso em: 20 nov. 2019.

MEMÓRIAS E NARRATIVAS: EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS NA VOVOLAR

Amanda Tayná de Borba¹

Fabiane Olegário²

1 INTRODUÇÃO:

O pedagogo é o profissional responsável por promover situações de aprendizagens que contribuam com o desenvolvimento do educando em diversos contextos. Atualmente, o campo de atuação desse profissional encontra-se variado, de modo que ele pode atuar tanto em espaços escolares, quanto em não escolares. Nesse sentido, o presente trabalho busca traçar algumas considerações a respeito das experiências pedagógicas que foram adquiridas por meio da realização do estágio “Prática Pedagógica em Espaços não escolares”, do curso de Pedagogia, da Universidade do Vale do Taquari – Univates, que tem como objetivo possibilitar a inserção do acadêmico em outros campos de atuação profissional.

No início do estágio, foram apresentadas diversas possibilidades de espaços a serem escolhidos para a realização de uma proposta pedagógica. Como sempre tive curiosidade de conhecer um lar de idosos, acabei escolhendo o Vovolar, localizado no município de Lajeado/RS, para o desenvolvimento de minhas práticas.

O estágio ocorreu mediante dois momentos, sendo o primeiro o período de observações, no qual busquei conhecer o espaço em que seria desenvolvida a prática, bem como identificar os interesses e necessidades do grupo de idosas, enquanto o segundo foi o período de desenvolvimento das situações de aprendizagens, em que, a partir do que foi observado, procurei desenvolver uma proposta voltada à memória das senhoras que viviam na Vovolar a partir de suas narrativas, pois senti que elas gostavam de relatar suas vivências e necessitavam de um momento de escuta.

Nesse sentido, esse texto encontra-se dividido em cinco seções, que convido você, leitor, a conhecer. Na primeira, que tem como título “Os novos campos de atuação do pedagogo no cenário Educacional”, busco apresentar algumas considerações a respeito da educação formal e não formal e os campos de atuação do pedagogo. Já na segunda seção, que é intitulada “Vovolar: o espaço escolhido para a realização das propostas pedagógicas”, busco relatar alguns aspectos relacionados ao espaço escolhido para a realização das propostas pedagógicas e sobre as moradoras dessa instituição. Em relação à terceira seção, “Memória e narrativa: o que significam tais conceitos?”, é nela que apresento algumas abordagens teóricas relacionadas ao conceito de memória e de narrativa, que foram trabalhadas nas três intervenções realizadas na Vovolar. Quanto à quarta, “A memória por meio de narrativas”, nela faço um relato sobre o desenvolvimento das práticas pedagógicas com o grupo de idosas. Por fim, na última seção, apresento as minhas considerações finais a respeito das práticas pedagógicas que foram realizadas com as moradoras da Vovolar e as demais aprendizagens adquiridas com a realização da disciplina de estágio.

2 OS NOVOS CAMPOS DE ATUAÇÃO DO PEDAGOGO NO CENÁRIO EDUCACIONAL

A educação é um dos aspectos primordiais no que diz respeito à formação do indivíduo em todos os aspectos. Por meio dela, adquirem-se valores, cultura, conhecimento, além de todo o aporte necessário para exercermos nosso papel de cidadãos ativos na esfera social.

1 Universidade do Vale do Taquari/RS, curso de Pedagogia, amanda.borba@universo.univates.br.

2 Prof. Dra. Fabiane Olegário. Pedagogia, Mestre e Doutora em Educação, Universidade do Vale do Taquari/RS, fabiole@univates.br.

Como aponta Souza (2018), mediante a importância que a educação exerce sobre a formação sociocultural do sujeito, reflete-se o papel dela ao longo da história da sociedade brasileira e percebe-se que ela sempre foi alvo de inúmeras lutas e debates que valorizaram a aprendizagem no âmbito escolar. Entretanto, segundo a autora, com o passar do tempo, começou-se a repensar esse conceito e valorizar a educação não-formal e a informal na formação do indivíduo como um todo.

Frente a esse reconhecimento, a Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996, texto digital) enfatiza, em seu artigo primeiro, que a educação abrange os processos formativos desenvolvidos “na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”. Mas o que caracteriza tais modalidades de educação?

De acordo com Gohn (2010), a educação informal, é aquela que recebemos através do nosso relacionamento com o outro, ou seja, mediante nosso processo de socialização (ocorre na família, no bairro, na igreja etc.), onde são internalizados costumes, modos de agir, e várias outras aprendizagens em espaços e ambientes espontâneos, sendo os agentes educadores, nessa ocasião, os pais, a família, os amigos etc. “A educação informal socializa os indivíduos, desenvolve hábitos, atitudes, comportamentos, [...], segundo valores e crenças de grupos que se frequenta ou que pertence por herança, desde o nascimento” (GOHN, 2010, p. 18).

Quanto à educação formal, segundo Gohn (2010), é aquela que aprendemos na escola, que é a instituição regulamentada por leis e diretrizes, cujos conteúdos estão anteriormente estabelecidos juntamente às metodologias de ensino, e que requerem espaço e pessoal especializado, sendo que aqui o educador é o professor. “Segundo a LDBEN de 1996, a escola objetiva formar o indivíduo como um cidadão ativo, desenvolver habilidades e competências variadas, desenvolver a criatividade, percepção, motricidade etc.” (GOHN, 2010, p. 18).

Já a educação não formal, de acordo com Gohn (2010), é aquela que se desenvolve fora dos espaços escolares, em espaços interativos intencionais que acompanham a trajetória de vida dos indivíduos. Segundo a autora, ela não é organizada em séries, conteúdos ou idades, mas seus objetivos são construídos através do processo interativo, a partir dos interesses e necessidades do grupo, assim, o educador é o outro.

Nesse sentido, com a ampliação do conceito de educação, também se ampliaram os espaços de atuação do pedagogo, podendo ele atuar em diversas áreas nas quais estejam previstos conhecimentos pedagógicos, conforme destaca a Resolução do Conselho Nacional de Educação para o curso de Pedagogia (2006). Segundo esse documento, múltiplas são as possibilidades de atuação do pedagogo, podendo trabalhar, além de escolas, em ONGs, projetos sociais, hospitais, lar de idosos, presídios e empresas, por exemplo.

Nessa seção, procurei apresentar algumas abordagens relacionadas à Educação em espaços formais e não formais e os novos campos de atuação do profissional formado em Pedagogia. Na próxima, busco traçar algumas abordagens relacionadas ao espaço escolhido para a realização do estágio.

3 VOVOLAR: O ESPAÇO ESCOLHIDO PARA A REALIZAÇÃO DAS PROPOSTAS PEDAGÓGICAS

Como salientado anteriormente, o período de observações foi um momento em que busquei conhecer de forma mais aprofundada o espaço do estágio, sua rotina e conhecer quem eram as moradoras dessa instituição, bem como identificar suas necessidades. A esse respeito, a seguir apresento alguns aspectos relacionados ao que pude conhecer e observar sobre essa instituição e sobre quem reside nela.

Reiterando, o espaço escolhido para a realização das práticas pedagógicas foi a sociedade lajeadense de acolhimento à idosa, de nome fantasia “Vovolar”. Essa é uma instituição voltada à

moradia, ao cuidado e ao atendimento a mulheres idosas, e tem como objetivo promover o bem-estar do grupo nos mais diversos contextos.

Trazendo alguns aspectos relacionados à história dessa instituição, a Vovolar está em funcionamento desde o ano de 1983. Nessa época, ela prestava atendimento no bairro Conservas, em uma casa alugada. Mais tarde, em 1993, com a doação de um terreno (pela família Ruchel) e a construção (pelas empresas Lions/Internacional), a instituição mudou-se para o bairro Hidráulica, onde se encontra atualmente localizada. Atendendo dezessete senhoras de idades entre setenta e nove anos a noventa e dois anos, a instituição possui uma equipe de profissionais formada por uma coordenadora, duas cuidadoras, uma servente (que também auxilia nos cuidados das idosas), uma cozinheira, uma enfermeira, três técnicas de enfermagem e uma psicóloga.

Em relação aos espaços, a Vovolar conta com uma ampla infraestrutura, com uma sala grande na qual as senhoras se reúnem; um solário com cadeiras, onde o grupo de idosas também gosta de se reunir, e que também se transforma em um espaço para a confecção de artesanatos; um refeitório (equipado com uma mesa comprida), que se transforma em uma sala de jogos; uma cozinha; uma pequena área verde nos fundos; quartos das moradoras; banheiros em pontos diversos da casa; uma lavanderia; uma sala para a coordenadora, uma sala para a psicóloga etc.

Quanto às moradoras do lar de idosos, elas são senhoras que tem uma trajetória de vida e que gostam de contar suas histórias. Algumas se dedicam fazendo artesanato, como fuxicos, tricô e tapetes. Outras gostam de estar sentadas, em companhia umas das outras. Devido a doenças, algumas senhoras têm dificuldades para se locomover, necessitando de andadores e de cadeiras de rodas, e algumas também não falam e dependem do auxílio de cuidadores. Entre elas, há uma relação de companheirismo e de amizade, ajudando-se umas às outras quando necessário. Todos são uma grande família, formada não só pelo grupo de idosas, mas também por toda a equipe de profissionais que atua no local.

Em relação à minha presença, fui muito bem acolhida e recepcionada nessa instituição, principalmente pela coordenadora, que me recebeu de portas abertas e me auxiliou em todas as dúvidas que tive. Em relação ao grupo de idosas, muitas foram as conversas e o carinho demonstrado por cada uma delas, que me contavam com entusiasmo suas histórias.

Durante esse período, senti que havia uma necessidade de escuta por parte das idosas uma vez que elas falavam sobre as suas famílias, o trabalho, a vida na roça, as pessoas com as quais conviveram e o que as levou a estar na instituição. Assim, pude perceber que as senhoras necessitavam ser ouvidas, e que era preciso um momento que valorizasse suas vivências. Nesse sentido, surgiu a ideia de, no segundo momento do estágio, que consistia no desenvolvimento das práticas pedagógicas, trabalhar com a memória das senhoras por meio de situações de aprendizagens que possibilitassem conhecer a narrativa de cada moradora.

Dessa forma, ao longo deste trabalho, apresento o relato de como foi o desenvolvimento dessa proposta. No entanto, antes disso, faz-se necessário apresentar alguns aportes teóricos que esclarecem os conceitos de “memória” e de “narrativa”, que foram as temáticas trabalhadas durante as três intervenções e, por tal motivo, eles estão elencados e explicados no próximo capítulo.

4 MEMÓRIA E NARRATIVA: O QUE SIGNIFICAM TAIS CONCEITOS?

Quando falamos em memória humana, logo lembramos de algo decorrente da trajetória de vida de cada indivíduo, pois independentemente da idade, todos possuem lembranças. Mas o que realmente quer dizer a palavra memória?

De acordo com Izquierdo (2018, p. 1), o termo “memória” tem como significado a “aquisição, formação, conservação e evocação de informações. A aquisição é também chamada de aprendizado ou aprendizagem: só se “grava” aquilo que foi aprendido. A evocação é também chamada de recordação, lembrança, recuperação”. Assim, segundo o autor, “não podemos fazer aquilo que não sabemos, nem

comunicar nada que desconhecamos, isto é, nada que não esteja em nossa memória” (IZQUIERDO, 2018, p. 1). Nesse sentido, como aponta Bobbio, somos aquilo que recordamos, ou seja, somos permeados por um conjunto de memórias que nos tornam pessoas únicas (IZQUIERDO, 2018). Corroborando essa ideia, Delgado (2010) afirma que a memória “é base construtora de identidades [...]. É elemento constitutivo do auto-reconhecimento como pessoa e/ou como membro de uma comunidade pública, como uma nação, ou privada, como uma família” (DELGADO, 2010, p. 38).

Nessa mesma perspectiva, segundo Halbwachs (1990, apud ALCÂNTARA, 2004), a memória pode ser compreendida como um fenômeno coletivo e individual. Coletivo, porque a memória do sujeito está vinculada ao seu relacionamento com as instituições formadoras em seu processo de socialização, tais como a família, a escola, e outros grupos de convívio, e com o contexto no qual está inserido. Assim, “aspectos relevantes da sociedade em que se vive, posturas, valores e ideologias podem ser detectados através da sua história” (ALCÂNTARA, 2004, p.74). E individual no sentido de que “cada um traz consigo uma maneira peculiar de inserção nos diferentes aspectos em que vive” (ALCÂNTARA, 2004, p.74). Dessa forma, a memória está relacionada com as experiências que cada um vai ter, que ocorrem de forma variada para cada pessoa.

Visto que a memória também pode ser compreendida como uma representação deliberada do passado, Delgado (2010) ensina que ela permite ao indivíduo viajar através do tempo, por meio do ato de lembrar. Nesse sentido, “tempo e memória, [...], constituem-se em elementos de um único processo, são pontes de ligação, elos de corrente, que integram as múltiplas extensões da própria temporalidade em movimento” (DELGADO, 2010, p. 38). Assim, “a memória é inseparável da vivência da temporalidade, do fluir do tempo e do entrecruzamento de tempos múltiplos. A memória atualiza o tempo passado, tornando-o tempo vivo e pleno de significados no presente” (DELGADO, 2010, p. 38).

Já quanto ao conceito de narrativa, pode-se dizer que o ato de narrar significa relatar algo a alguém que se põe como ouvinte, possibilitando o encontro de tempos, de memórias e de experiências. Conforme destaca Delgado (2010), seja sob a forma oral ou escrita, a narrativa é caracterizada “pelo movimento peculiar à arte de contar, de traduzir em palavras os registros da memória e da consciência da memória no tempo” (DELGADO, 2010, p. 43). Nesse sentido, para essa autora, assim como a memória, a narrativa é um instrumento importante para preservação da história individual e coletiva.

De acordo com Hansel (2018), a narrativa é “um emaranhado de memórias, sentimentos, sensações e ficções, transformadas em palavras” (HANSEL, 2018, p. 16), e pode ser compreendida como uma forma de compartilhar experiências a partir da fala do narrador, que pode ser tomada pelo ouvinte para constituir novas experiências. Assim, tendo a experiência como a sua principal fonte e constituindo-se em processo compartilhado, a narrativa é um instrumento de “suporte do poder do olhar e das vozes da memória” (DELGADO, 2010, p. 44), por meio da qual os melhores narradores são aqueles que “deixam fluir as palavras na tessitura de um enredo que inclui lembranças, registros, observações, silêncios, [...]. São eles sujeitos de visão única, singular, porém integrada às referências sociais da memória e da complexa trama da vida” (DELGADO, 2010, p. 44).

4.1 A memória por meio de narrativas

Com base no que foi visto até o presente momento, apresento agora alguns aspectos relacionados às práticas pedagógicas que foram desenvolvidas com o grupo de senhoras, que tinham como temática trabalhar as memórias das moradoras da Vovolar por meio de narrativas.

Como a infância é o período da vida em que realizamos nossas primeiras descobertas, optei por trabalhar, em todos os encontros, as recordações da infância do grupo de senhoras. Nesse sentido, me inspirei no livro “Gaveta dos Guardados” do artista Iberê Camargo, e busquei reportar a memória como se fosse a “caixa dos guardados”, em que ficam registradas as lembranças dos momentos que vivemos.

Assim, para dar o primeiro passo em direção a essa proposta, iniciei apresentando quem foi esse artista e a sua obra, e entregando a cada participante uma caixa, em que cada uma iria colocar algo que seria produzido durante os encontros, que estaria relacionado com suas recordações.

Desta forma, no primeiro encontro pedi para que as moradoras representassem por meio de um desenho (com tinta e pincel), um momento que foi inesquecível em sua infância. A partir dessa situação de aprendizagem, várias pinturas surgiram envolvendo “flores”, “árvores”, “paisagens familiares”, “casa dos pais”, “o balanço”, cada uma representando uma memória pertinente à infância de cada moradora.

Após os desenhos ficarem prontos, foi iniciado um momento dialogado com o grupo de senhoras, em que cada integrante apresentou o seu desenho ao grande grupo. Durante esse momento, várias narrativas foram surgindo, experiências únicas que fizeram parte da vida das senhoras, dentre as quais escolhi falar sobre algumas.

“Eu desenhei algumas flores, pois em minha infância eu e minhas amiguinhas gostávamos de trocar mudinhas de flores. A gente brincava de jardineira, preparava a terra e plantava as plantinhas. Desde a minha infância eu sempre gostei de flores” (MORADORA A); “Quando era pequena eu tinha um balanço comprido, de corda, eu gostava muito de me balançar, um dia escapou a corda e eu caí e me machuquei feio (MORADORA B); “Eu sempre trabalhei na roça desde menina, quando faltava cinco meses para mim completar dez anos morreu a minha mãe, daí eu tive que assumir a casa” (MORADORA C); “Quando era criança eu tive que deixar a escola, pois tinha que ajudar meus pais da roça. Nós plantávamos milho, feijão, o principal era o fumo” (MORADORA D). Assim, muitas foram as lembranças relatadas pelo grupo de senhoras, algumas boas e outras um pouco tristes.

No segundo encontro, após as moradoras realizarem a decoração da “caixa dos guardados”, a proposta voltou-se à memória das moradoras a partir de um lugar que fez parte da infância delas. Nesse sentido, para dar início à situação de aprendizagem, realizei a contação da história “Casa e Jardim”, do autor Vivaldo Coaraci e, em seguida, pedi para que cada integrante escrevesse sobre esse lugar.

Após esse momento, foi realizada uma roda de conversa através da qual foram narrados vários locais que fizeram parte das suas vivências, como o “paiol”, que era utilizado por uma das senhoras para brincar; “o corredor da casa dos pais”, onde outra das senhoras brincava de pega-pega com a sua irmã, “o rio”, que era utilizado para lavar as roupas da família, entre outras memórias.

Por fim, no terceiro e último encontro, busquei trabalhar com o grupo de idosas as memórias referentes aos seus brinquedos de infância.

Nesse sentido, como a boneca foi um brinquedo que fez parte de inúmeras gerações, busquei, em um primeiro momento, levar ao grupo de senhoras, bonecas de pano e tecido diversos, a fim de que costurassem roupinhas para esse objeto. Após a confecção, todas as senhoras foram convidadas a apresentar o resultado final de sua boneca e falar sobre os brinquedos que utilizavam em suas brincadeiras.

A partir dessa prática, várias memórias foram trazidas por meio da narrativa das idosas. Muitas delas se recordaram de suas brincadeiras com bonecas, de casinha, entre outras. Como não tinham condições financeiras para comprar seus próprios brinquedos, elas mesmas os inventavam, conforme observa-se na fala de algumas idosas: “Nós fazíamos boneca de pano, casinha. Eu e a minha irmã, colocava as bonecas do nosso lado e fazia que ia trabalhar. As bonecas eram as nossas filhas” (MORADORA A); “Eu e a minha irmã, brincávamos com panos, de uma meia nós fazíamos uma cabeça, e o resto da meia era o vestido, o cabelo era feito de milho, e nós brincávamos” (MORADORA B); “Nós brincávamos com folhas de bananeira, costurava bonecas de pano, nós pegávamos cacos de vidros para fazer que era os pratinhos das bonecas e assim era a nossa brincadeira” (MORADORA C).

Durante as três intervenções, através das situações que foram propostas, muitas foram as narrativas de momentos da infância que foram vivenciados por cada moradora, retratando por meio de suas falas brincadeiras, o trabalho na roça, momentos felizes e outros nem tanto, vividos com a família e pessoas que fizeram parte de suas vidas. Além da troca de experiências de cada senhora, esses foram momentos que oportunizaram um encontro de gerações e o conhecimento entre o grupo, que foram significativos para as moradoras da Vovolar.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do que foi apresentado, pode-se perceber que, a partir das práticas pedagógicas desenvolvidas, muitas lembranças foram expostas devido a um olhar voltado à infância, que buscou retomar as imagens que ficaram guardadas com o passar dos anos.

De acordo com as narrativas apresentadas, pode-se perceber também que a infância das moradoras da Vovolar foi um período marcado pelo trabalho na roça, mas permeado por muitas brincadeiras e por criatividade. Entretanto, embora muitos dos relatos se pareçam em seu contexto, eles são diferentes e únicos, de acordo com a experiência que perpassou cada senhora.

Além dessas questões, pude perceber o quanto a observação (por meio de uma escuta atenta) foi um importante elemento para a elaboração e para o desenvolvimento das situações de aprendizagens, que foram significativas, visto que houve envolvimento por parte das idosas. Quanto a mim, acredito que esse estágio contribuiu de diversas formas para minha formação, tanto profissional quanto pessoal, pois foi um momento de muitas aprendizagens que possibilitou refletir sobre a vida e sobre várias outras questões. Além disso, pude entender o quanto o campo de atuação do pedagogo encontra-se variado, podendo esse profissional atuar tanto em espaços formais quanto em outros espaços não formais de educação.

Por fim, gostaria de destacar que esse estágio foi um grande presente que a graduação me proporcionou. Aprendi que ser pedagogo é muito mais do que estar em um espaço e desenvolver situações de aprendizagens: é escutar e ser escutado, é ser amigo, é dar e receber, é ensinar e aprender. Enfim, foi uma experiência maravilhosa, uma lembrança inesquecível, que, com certeza, ficará guardada em minha “gaveta dos guardados”.

REFERÊNCIAS:

ALCÂNTARA, Adriana de O. **Velhos Institucionalizados e família: entre abafos e desabafos**. Campinas: Editora Alínea, 2004.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em setembro de 2019.

BRASI. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em setembro de 2019.

DAIANE, Machado de S. **O que narram as moradoras de um lar de idosos sobre a sua experiência educacional em sua trajetória de vida?** Lajeado: Universidade do Vale do Taquari/RS, 2018. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10737/2367>>. Acesso em: outubro de 2019.

DELGADO, Lucilia de A. **História oral: memória, tempo, identidades**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. Disponível em: <<https://eds.a.ebscohost.com/eds/detail/detail?vid=2&sid=4c9f4081-3a52-43c8-86e6-89d3b74af6cf%40sessionmgr4006&bddata=Jmxhbmc9cHQYnImc2l0ZT1lZHMtbG12ZSZzY29wZT1zaXRI#AN=edsmib.000008674&db=edsmib>>. Acesso em: novembro de 2019.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não formal e o educador social: atuação no desenvolvimento de projetos sociais**. São Paulo: Cortez, 2010.

HANSEL, Daiana. **Narrativas e experiências:** Pedagogia na Cures. Lajeado: Univates, 2018. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10737/2131>>. Acesso em: novembro de 2019.

IZQUIERDO, Ivan. **Memória.** 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2018. Disponível em:< <https://eds.a.ebscohost.com/eds/detail/detail?vid=3&sid=4c9f4081-3a52-43c8-86e6-89d3b74af6cf%40sessionmgr4006&bdata=Jmxhbmc9cHQYnImc2l0ZT1lZHMtbG12ZSZzY29wZT1zaXRl#AN=edsmib.000012228&db=edsmib>>. Acesso em: novembro de 2019.

MERGULHOS NO MAR: ESTUDANTES DE PEDAGOGIA NO MUSEU DE ARTE DO RIO

Andressa Lana Klein¹

Sintia Ahlert²

Stéfani Tais Osterkamp³

Cláudia Inês Horn⁴

Fabiane Olegário⁵

INTRODUÇÃO

Este artigo é resultado da experiência pedagógica vivenciada por meio da disciplina *Prática pedagógica em espaços não escolares*, do curso de Pedagogia da Universidade do Vale do Taquari - Univates, cursada no primeiro semestre de 2018. Essa disciplina caracteriza-se como um dos estágios supervisionados obrigatórios do curso. O referido estágio pode ser desenvolvido em diferentes espaços, como empresas, lar de idosos, hospitais e museus, visto que a formação do pedagogo é ampla, ou seja, o pedagogo pode atuar em espaços não escolares.

O curso de Pedagogia firmou convênio com o Museu de Arte do Rio - MAR, situado no Rio de Janeiro, em 2016. Assim, os estudantes interessados podem realizar suas práticas nesse espaço. Após selecionado, o estudante pesquisa informações relevantes no site do MAR, bem como realiza leituras e estudos acerca da atuação do pedagogo em espaços não escolares. Além disso, o graduando realiza leituras sobre as legislações que amparam a atuação do pedagogo fora do espaço escolar e, de um modo mais específico, leituras acerca da arte, da organização de museus, as diferentes propostas envolvidas nas exposições, entre outros estudos voltados às questões artísticas.

A partir desse processo de ambientação inicial, o estudante, posteriormente, desenvolve um processo de imersão, permanecendo durante duas semanas no Museu. Esse momento envolve acompanhamento dos processos pedagógicos e das práticas realizadas no espaço. Como estagiárias no museu-escola, foi possível notar que, no decorrer das visitas realizadas com os diferentes públicos, os educadores estimulam, de forma direta ou indireta, os visitantes a refletirem quanto à sua participação na sociedade. Nessa direção, este texto tem como propósito pensar e problematizar como o museu, sendo um espaço não escolar, contribui na formação de estudantes do curso de Pedagogia da Univates.

PEDAGOGO FAZ O QUÊ?

Quando se pensa no profissional formado em Pedagogia, logo associa-se com a figura restrita do professor em sala de aula, na coordenação pedagógica ou na direção escolar. Contudo, as escolas não são os únicos espaços possíveis para o pedagogo atuar. De acordo com Frison (2006, p. 37-38),

as possibilidades de exercício profissional do pedagogo são amplas, uma vez que o objeto principal do seu trabalho é o ato educativo, a aprendizagem humana. Aprender significa tomar conhecimento, tornar-se apto ou capaz de fazer alguma coisa, em consequência

1 Graduada em Pedagogia - Univates. Professora de Educação Infantil e Anos Iniciais na rede municipal de Estrela/RS, andressa.klein@universo.univates.br

2 Graduada em Pedagogia - Univates. Professora de Educação Infantil, sahlert1@universo.univates.br

3 Graduada em Pedagogia - Univates. Pedagoga na APAE de Teutônia/RS, stefani.osterkamp@universo.univates.br

4 Doutora em Educação. Professora da Univates, cihorn@univates.br

5 Doutora em Educação. Professora da Univates, fabiole@univates.br

de estudo, observação, experiência. Projetos que estimulem aprendizagens são cada vez mais requisitadas nos locais de trabalho e podem representar uma mudança radical nas organizações e nas relações que nela acontecem.

Tais possibilidades apontadas pelo autor são consoantes com o Parecer CNE/CES nº 671/2019, aprovado em 4 de julho de 2019, que reitera as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia. A Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006 indica que os cursos de Licenciatura em Pedagogia formarão profissionais para atuarem na Educação Infantil, nos Anos Iniciais, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em outras áreas que necessitam de conhecimentos pedagógicos, sendo que o parágrafo único do artigo 4º aponta que “as atividades docentes também compreendem a participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino [...]” (CNE, 2006, p. 2), seja em espaços escolares ou em não escolares.

Há autores que defendem que a educação está presente no cotidiano em diferentes situações, de modo que não se possa limitá-la apenas à escola. Tinèe e Ataíde (2012, p. 2) ressaltam que a “[...] pedagogia traz consigo o cuidado com a criança, a atenção à infância e o olhar crítico sobre o processo educativo”. Diante disso, os autores percebem que os pedagogos estão ocupando os espaços não escolares, de modo que a atuação desses profissionais se fortalece a partir da necessidade de contribuir nos aspectos voltados aos saberes pedagógicos. Dessa forma, os pedagogos estão inserindo-se em diferentes espaços, tais como: hospitais, lares de idosos, empresas e outros campos nos quais acontecem processos educativos. Assim, compreende-se a importância da atuação do profissional da Pedagogia em espaços não escolares que envolvem processos de ensino e de aprendizagem.

A importância do pedagogo em espaços não escolares justifica-se por sua incessante busca por diferentes relações com a sociedade. Suas propostas de ensino vão além da escola, submergem-se desempenhando intervenções em diversos contextos sociais. Ramal (2002) afirma que, no espaço do museu, o pedagogo consegue colaborar na formação de um olhar histórico e crítico sobre a realidade, o qual contribui na construção da memória cultural. De todo modo, o pedagogo no espaço do museu cria estratégias que auxiliam na ampliação do olhar dos sujeitos (RAMAL, 2002).

Ao pensar o pedagogo em espaços não escolares e a possibilidade de realizar os estágios em espaços diferenciados, optamos pelo museu, por ser um espaço muito potente para pensar práticas de atuação do pedagogo. Nesse sentido, mergulhamos no MAR.

“MUSEU É LUGAR DE QUÊ?”⁶

O Museu de Arte do Rio surgiu com a importante missão de inscrever a arte no ensino público do Rio de Janeiro, em 2013. Situado na Praça Mauá, que já foi uma grande área de desenvolvimento, gerado por muita disputa de território, o MAR faz parte de um projeto de revitalização da zona portuária da cidade do Rio de Janeiro. O museu apresenta-se como “museu-escola”, ou seja, possui dois prédios instalados um ao lado do outro, sendo denominados por Pavilhão de exposições⁷ e Escola do Olhar⁸. Possui como objetivo ser um espaço para produção e troca de experiências entre educadores e visitantes, de modo que a arte e a educação estejam conectadas.

Ao contrário do senso comum, de que museu é somente um lugar para guardar, preservar objetos, histórias, seres, que não se podem sequer ser tocados, apenas apreciados (BOING, 2016), o MAR é um espaço que vai além dessa imagem de museu, pois nele é possível vivenciar, dialogar, refletir e aprender. Considerando todo o trabalho realizado no MAR, a palavra de ordem é “educação”. Educação no sentido de vivenciar experiências novas, realizando e recebendo visitas de grupos

6 (BOING, 2016, p. 13). Esse é o nome de uma conversa de Galeria, atividade oferecida ao público pela programação do museu todos os domingos, às 14h.

7 Está abrigado no antigo Palacete Dom João VI.

8 O visitante, ao chegar ao Museu, passará primeiramente pela Escola do Olhar, seguindo então ao pavilhão de exposições. Essa dinâmica é explicada por acreditar-se que é preciso passar pela educação para chegar na arte (BOING, 2016).

escolares, professores e público em geral. Os educadores da Escola do Olhar propiciam diálogos, trocas e propostas pedagógicas, a fim de tornar o museu um lugar vivo e potente.

Junto a isso, é oportunizado aos visitantes diversas possibilidades de habitar o museu. Uma delas é a participação de rodas de conversas entre educadores e visitantes, do público livre ou do programa de visitas educativas, que são realizadas pelos educadores com grupos escolares desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. Esse programa destina-se ao público escolar, através de visitas agendadas, nas quais os educadores ficam com a responsabilidade pelo atendimento ao público agendado. Tais visitas possuem a duração de uma hora a uma hora e meia. Conforme Boing (2016, p. 35), “a metodologia de visita, a partir de eixos temáticos, permite que o educador, junto aos visitantes – estudantes e professores de escolas públicas, além de outros públicos – explorem os conteúdos de todas as exposições do MAR”. Assim, percebe-se que a exploração do museu instiga questionamentos e reflexões, tanto por parte dos educadores quanto pelo público da visita.

Outra prática que acontece no museu são as experiências voltadas aos bebês de 0 a 2 anos de idade. Dentre elas, podemos citar a *Oficina de Criação: Bebês no MAR*, com atividades lúdicas que articulam referências e questões vindas da programação do museu. As atividades para as oficinas são pensadas pelos educadores da Escola do Olhar com o propósito de dialogar com uma das exposições. Geralmente as estratégias desenvolvidas pelos educadores concentram-se em objetos e materiais, como instrumentos musicais, junto às obras. Através das atividades desenvolvidas pelos educadores, a família faz a sua parte mediando a visita com o bebê, constituindo uma experiência também para os adultos.

Um movimento interessante que acontece no Museu (e passa despercebido aos olhos dos visitantes) são os grupos de trabalho, chamados pelos educadores de GTs. Díaz (2018, p. 37) auxilia a compreender a função dos GTs na formação dos educadores ao explicar que

esses grupos constituem-se como espaços onde os educadores pensam e criam suas próprias práticas. No espaço desses grupos de trabalho, os educadores interagem com os cotidianos do museu, narram suas práticas realizadas, inventam outras pedagogias, pesquisam os conteúdos das exposições, planejam suas ações, estudam as complexidades dos métodos e metodologias para interagirem com objetos artísticos que propiciam a educação praticada nos/com os cotidianos do MAR.

Dessa forma, percebe-se que esse é um momento rico na formação do educador, uma vez que é possível tecer reflexões, com seus pares, referentes às práticas que obtiveram êxito e as que poderiam ter sido diferente. Além disso, é um momento para discussão sobre diferentes temas que envolvem a educação “museal” e as exposições.

ENTÃO, O QUE PODE APRENDER UM PEDAGOGO NUM MUSEU?

Torna-se importante ressaltar que este é um recorte de uma vivência, que muito contribuiu na formação acadêmica, profissional e pessoal de três estudantes do curso de Pedagogia. Querer elencar todas as aprendizagens em um só artigo é impossível. A cada dia foram vivenciadas novas experiências e, com isso, outras possibilidades de compreender o papel do pedagogo no museu.

Estar em um museu, espaço não escolar, é desafiador ao pedagogo. Nesse espaço ele depara-se com outra realidade, com provocações que possibilitam outras perspectivas. Faz-se necessário a desconstrução de alguns hábitos do ambiente escolar, como a busca pelo silêncio. Durante as visitas, foi perceptível a tentativa por parte dos educadores de estimular os alunos ao debate, à discussão de ideias e de realidades, articuladas com as obras expostas no museu. O murmúrio de conversas não é sinônimo de baderna, é sinal de que ali por perto há um processo educativo, há a construção de saberes, talvez não aqueles que seriam aprendidos/ensinados na escola, mas saberes tão fundamentais para a vida quanto os que ele aprendeu dentro dos muros escolares.

Compreende-se que os movimentos de um pedagogo em um espaço formal, como a escola, são semelhantes e, ao mesmo tempo, tão distintos dos movimentos de um pedagogo em um espaço não formal. Semelhantes no quesito da busca de entender melhor seu público/turma (museu/escola). Distintos na forma de como isso se dará: conversa/prova (museu/escola). Semelhantes quando se percebe que em ambos há planejamento antes de receber o grupo/turma. Distintos no modo como se planeja e se define quem será o parceiro de planejamento. Semelhantes até na burocracia para registrar-se o encontro. Distintos na realização do momento. Contudo, quando se pensa nas semelhanças e distinções, abre-se brecha para a dúvida: por que nos museus há a capacidade de pensar em uma educação mais participativa do que se tem visto nas escolas? É preciso lembrar que a visão popular que se tem de museu é que ele é um espaço de silêncio e de conformismo, o que não se aplica ao MAR.

Destaca-se que a função social do MAR não é apenas guardar e expor objetos e obras de artes, mas é um espaço que guarda histórias. É lugar de relações, de troca de saberes, de educação, de aprendizado, de transformação. É um território em que a criticidade é mais importante do que o silêncio, em que o objetivo não é compreender a obra exposta, mas a partir dela fazer uma leitura de mundo. É um espaço no qual os sujeitos não precisam saber tudo, mas precisam saber questionar. Dessa forma, o papel do educador é o de provocador, de quem media a reflexão e a aprendizagem. O intuito é, portanto, incitar no público a capacidade de criticidade.

Durante o semestre, o estudo foi a chave principal para entender e conhecer quais as propostas que o Museu oferece a um pedagogo. Assim, foi possível propiciar aos estudantes a experiência do encontro com a potência do espaço, provocando muitas inquietações e reflexões. A soma dessas vivências de estudo contribui também para repensarmos não só sobre o papel do pedagogo, mas também o de cidadãos participativos, conscientes do seu papel na sociedade.

Estagiar num museu pode ampliar as perspectivas do futuro pedagogo ao perceber que os processos formativos estão presentes em os todos instantes, nos mais minúsculos acontecimentos diários. Ainda, pode possibilitar a compreensão de que cada vivência é digna de ser compartilhada, de que cada ponto de vista é importante e deve ser discutido com respeito, e de que, para cada imposição, é preciso desconfiar e duvidar. Com todas as letras, é possível afirmar que estagiar em um espaço não escolar oportuniza vivências singulares. Além disso, estagiar em um espaço submerso em outra realidade social é provocar uma mudança de concepções, é estourar a bolha e perceber que existem outros mundos além do nosso.

REFERÊNCIAS

BOING, Maria Clara Baldez. **A educação praticada no/com o MAR: o que nos dizem gestos e narrativas dos educadores do museu?** 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Rio de Janeiro - UERJ, Rio de Janeiro, 2016.

CNE - Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº 671/2019, de 4 de julho de 2019.** Consulta para esclarecer se os títulos obtidos pela interessada – “Normal Superior em anos iniciais do Ensino Fundamental” e especialização em “Docência no Ensino Superior” – podem ser considerados habilitações específicas... Ministério da Educação. Brasília, 4 jul. 2019. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=125831-pces671-19&category_slug=outubro-2019&Itemid=30192. Acesso em: 16 ago. 2020.

CNE - Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 1, de 15 de maio de 2006.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Ministério da Educação. Brasília, 16 maio 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 16 ago. 2020.

DÍAZ, José Alberto Romaña. **Tibuns com/no MAR (Museu de Arte do Rio) mediação e aprendizagem em um espaço poroso.** 2018. Dissertação (Mestrado em Ensino) - Universidade

do Vale do Taquari – Univates, Lajeado, out. 2018. Disponível em: <https://www.univates.br/bdu/bitstream/10737/2496/1/2018JoseAlbertoRomanaDiaz.pdf>. Acesso em: 16 ago. 2020.

FRISON, Lourdes Helena Menna Barreto. **Auto-regulação da aprendizagem**: atuação do pedagogo em espaços não-escolares. 2006. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUCRS, Porto Alegre, 23 nov. 2006. Disponível em: <http://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/3616>. Acesso em: 16 ago. 2020.

RAMAL, Andrea Cecilia. **Pedagogo**: a profissão do momento. Rio de Janeiro: Gazeta Mercantil, 2002.

TINÈE, Carolina Alves; ATAÍDE, Sandra Patrícia. **A atuação do pedagogo em classes hospitalares**. Acervo Instituto Paradigma, Brooklin Novo, 2012. Disponível em: <https://iparadigma.org.br/biblioteca/educacao-inclusiva-artigo-a-atuacao-do-pedagogo-em-classes-hospitalares/>. Acesso em: 16 ago. 2020.

PERCURSO DE UMA ESTUDANTE DE PEDAGOGIA: EXPERIÊNCIAS COM O ESTÁGIO DE FORMA REMOTA

Tainara Sargenheski¹

Fabiane Olegário²

Esta escrita surgiu a partir das experiências vinculadas à disciplina Prática Pedagógica em Anos Iniciais I (estágio), do curso de Pedagogia da Universidade do Vale do Taquari - Univates. O estágio foi realizado de forma remota, com uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública, localizada no município de Bom Retiro do Sul/RS, durante o 1º semestre de 2020, momento em que o mundo foi assombrado pelo vírus Covid-19. Assim, o presente artigo constitui-se de reflexões acerca da trajetória e das experiências de um estágio curricular obrigatório no curso de Pedagogia vivenciado de forma remota.

No ano de 2020, as sociedades precisaram reinventar suas formas de viver, de relacionar-se e também de aprender. Mesmo mantendo-se distantes fisicamente umas das outras, as pessoas estiveram próximas virtualmente. Podemos afirmar que, até o momento, a grande maioria das crianças, sobretudo aquelas que estão em fase de alfabetização, estão passando pelo processo de letramento digital, ou seja, adquirindo a capacidade de ler e escrever através da tela do computador, ampliando suas habilidades para manuseá-lo de acordo com as necessidades do momento e, conseqüentemente, apropriando-se da nova tecnologia digital. Os encontros escolares passaram a ser através de uma tela, e, apesar de não possuírem a presença do professor de forma física - característica antes considerada fundamental na construção da aprendizagem -, os encontros virtuais são carregados de significados, pois os vínculos construídos nos primeiros dias de aula estão mantendo-se de uma forma totalmente singular.

Vive-se, atualmente, uma necessidade de repensar de forma mais atenta as ações humanas, visto a imposição de incertezas deste tempo, indeterminações essas que a pandemia instalou sobre a vida, sobretudo quanto ao planejamento a longo prazo, pois, a cada dia, podemos ser surpreendidos por novas incertezas. E a escola, mais do que nunca, necessitou atender aos desafios de seu tempo e à crise de saúde vivenciada no ano de 2020, agora de modo repentino e totalmente diferente daquilo que já foi experienciado e vivido durante a construção histórica do conceito de escola.

Para refletirmos sobre o momento atual, trago as considerações de Hannah Arendt, uma filósofa alemã do século XX, especialmente na obra *A Condição Humana* (2007). No prefácio do seu livro, Arendt (2007, p. 13) faz a seguinte provocação: “o que proponho, portanto, é muito simples: trata-se apenas de pensar o que estamos fazendo”. Em sua frase, as palavras parecem ter um ar de leveza, mas, se a trazermos para o momento atual e refletirmos por alguns minutos sobre o que estamos fazendo, as centenas de respostas que surgirão poderão sufocar-nos, ressaltando as incertezas sobre o conceito de certo e errado. Se nos aprofundarmos mais ainda e levarmos essa frase para o campo educacional, poderemos paralisar ou, então, pensar em possibilidades. Evidentemente, escolhemos os desafios e as possibilidades que criamos a partir dessa reflexão.

A grande maioria dos professores prefere enfrentar os desafios, e, para isso, sabem da necessidade de reinventar novos processos de ensino, de refletir sobre quais ações serão tomadas para que todos os estudantes consigam receber as propostas e preparar-se para este novo processo de aprendizagem. Neste momento, os professores necessitam também considerar o ambiente familiar de cada criança, pois as aprendizagens escolares, antes realizadas no contexto escolar, agora ocorrem na residência

1 Graduada do curso de Pedagogia da Universidade do Vale do Taquari - Univates, tainara.sargenheski@universo.univates.br

2 Professora do curso de Pedagogia da Universidade do Vale do Taquari - Univates, fabiole@univates.br

de cada criança, onde os pais e responsáveis são convocados a acompanhar seu desenvolvimento. Seguindo esse pressuposto, mais do que nunca, os professores tiveram de analisar e compreender as realidades em que as crianças e as famílias estão inseridas, a fim de repensar a prática docente perante a necessidade do distanciamento social.

Arendt (2007) também destaca que a condição mais certa do ser humano é a morte, entretanto, descreve que somos instigados, desde o momento do nascimento, a criar coisas novas, expandindo o sentido da existência para uma infinidade de criações. Ao levar em consideração essa assertiva, a pandemia trouxe a necessidade de o ser humano reinventar-se numa velocidade muito rápida. Destaco também que os exercícios práticos em que é possível alguma relação com o cotidiano das famílias nunca estiveram tão presentes no planejamento dos professores durante a pandemia, já que, neste novo processo, as construções têm acontecido, muitas vezes, a partir de atividades cotidianas. Por exemplo, a partir de uma receita de bolo, a criança pode aprender matemática, por meio de relações de medida e de quantidades, além de compreender as transformações da matéria observando os processos químicos que ocorrem no cozimento.

Nesse contexto, os professores precisaram pensar em meios para dar continuidade à formação dos estudantes. No caso dos cursos de licenciatura da Universidade do Vale do Taquari-Univates, foi preciso reorganizar as formas de ensino, a fim de construir novas proposições didáticas diante da crise sanitária que afastou o jovem da universidade e as crianças da escola. No que tange às disciplinas de estágio supervisionado e seguindo as diretrizes governamentais que visam assegurar a saúde, os estágios obrigatórios curriculares dos cursos de licenciatura da Univates sofreram alterações na sua forma de funcionamento acerca das práticas pedagógicas em espaços escolares.

As escolas, com todas as preocupações do ensino remoto, precisaram acolher os estagiários e apresentar-lhes meios de inserir-se no contexto das famílias, como aconteceu em minha prática, voltada para uma turma do 1º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública. Logo nos primeiros encontros com a professora titular, a quem sou muito grata pela disposição e atenção, ela explicou-me que, neste momento, é necessário respeitar as individualidades das crianças e mostrar que a escolarização é necessária, mesmo nesta fase tão singular e complexa. Precisei adaptar-me a este novo processo de ensino, bem como à universidade, que teve de amparar-me e mostrar-me que a situação vivida é nova para todos atualmente e que não podemos classificar ou descrever aquilo que estamos fazendo como correto ou incorreto.

Ao iniciar minha proposta para o ensino remoto para a turma escolhida, passei a compreender que o ensino remoto exige cuidado e atenção às realidades e às atividades enviadas, já que é necessário atentar mais profundamente às propostas, bem como aos materiais solicitados, já que muitas famílias não possuem materiais escolares em suas casas. Também foi necessário considerar que, em sua grande maioria, os pais já voltaram à rotina normal, ou seja, aos seus trabalhos, e essas crianças são cuidadas por avós, tios ou babás, por exemplo.

Por essa razão, destaco novamente que o diálogo entre escola e estagiária foi de extrema importância para que eu pudesse pensar sobre quais seriam os meios adequados para o envio de atividades e, acima de tudo, sobre os materiais necessários para cada situação de aprendizagem solicitada. A parceria com a escola possibilitou que eu tivesse o entendimento de que, mesmo no ensino remoto, é importante atentar-se aos objetivos e ao conteúdo do Projeto Político Pedagógico para que eles continuem a ser trabalhados, não perdendo de vista os aspectos pedagógicos referidos na Base Nacional Comum Curricular, documento que norteia a prática dos professores brasileiros.

Durante minha trajetória como aluna do curso de Pedagogia, bem como em relação aos aspectos peculiares vivenciados neste momento de pandemia, busquei promover a interdisciplinaridade em minhas propostas para as crianças do 1º ano do Ensino Fundamental. Além disso, as práticas corporais, mais do que antes, precisaram fazer parte do dia a dia das crianças, já que, repentinamente, seus corpos foram aprisionados em casa e, em grande maioria, os estudantes não têm contato com nenhuma outra criança, a não ser de forma virtual. Outro aspecto que saliento no ensino remoto é o fato de pensar a

natureza e seus elementos como potencializadores para a aprendizagem. Considerando as pesquisas de Gandhy Piorski (2016), um artista plástico, teólogo, mestre em ciências da religião e pesquisador no campo das visualidades, que discute as narrativas da infância e seus artefatos, brinquedos e linguagens, a partir dos quais realiza exposições e intervenções sobre brincadeiras na infância utilizando elementos da natureza, busquei explorar em meu planejamento a imaginação do brincar e a intimidade com os quatro elementos que compõem a natureza: terra, água, ar e fogo.

Com base no elemento “fogo”, as crianças relacionam-se através da criação de imagens e narrativas calorosas, agitadas, acolhedoras e amorosas. As atividades que envolvem o fogo geralmente estão ligadas também com a adrenalina e a superação. Como exemplos dessas atividades, podemos citar: pular corda, brincar de comida com fogo imaginário etc. São situações simples, que têm feito parte do ensino remoto e das proposições enviadas pelas escolas. Já em relação ao elemento “ar”, o envolvimento ocorre através da leveza, ampliando a visão dos sentidos e das emoções. A criança envolve-se com o ar ao brincar com coisas leves ou que ampliam a imaginação e a visão do mundo, como penas, pernas de pau, petecas, pipas, aviões e, inclusive, os atos de pular e saltar.

No caso do elemento “água”, a criança envolve-se através da emoção, da entrega e da corporeidade saudosa, melancólica e, também, alegre, além de englobar atividades de fluidez, leveza e superação. A maioria das brincadeiras relacionadas com a água englobam a natureza ou um olhar voltado a ela, como pescaria e montar barcos e outros objetos que flutuam e possam competir em rápidas corridas. Com o elemento “terra”, o envolvimento ocorre através de brinquedos e brincadeiras relacionados com a família, a casa e os locais de socialização, bem como atividades que promovam o contato do corpo com a natureza e o chão, onde ocorre o enraizamento com o mundo e a dimensão da cultura através da socialização e da imaginação. Como exemplos, temos o brincar de subir e de esconder-se em árvores, de sujar-se com terra, de criar comidas com elementos naturais, de moldar esculturas com barro e de criar fazendas com pedras e galhos.

Sabemos que o contato com a natureza é essencial no desenvolvimento de todos nós, crianças e adultos. A natureza contribui para uma vida mais saudável, seja para a imunidade ou para o aprendizado e a socialização com o mundo e com o meio. Piorski (2016) relata os percursos que as crianças trilham para construir suas brincadeiras, reforçando que é uma forma de intimar, de fazer conhecer, de pertencer e de fazer parte, de poder estar junto daquilo que nos constitui como indivíduo. O brincar com a natureza estimula a nossa criatividade e sensibiliza-nos a reinventar o mundo com os recursos encontrados ao nosso redor.

Nas minhas propostas para o ensino remoto, as crianças não fizeram arte com tintas compradas, elas experimentaram materiais alternativos que possuem em casa. Compreendi que, neste momento, as crianças não possuíam material dourado, por isso, pedras e folhas serviram como material de apoio para o aprendizado da matemática. A lousa no ensino remoto não é verde nem branca, não tem giz ou caneta, ela tem tons terrosos e tem como material de apoio um galho para a escrita. O cuidado com o ambiente em minhas propostas ocorreu através do plantio de sementes, e o papel, um dos recursos mais utilizados na escola, deixou de ser uma necessidade, já que, do lado de fora das janelas das casas, as crianças têm um mundo para observar.

Outro aspecto que a pandemia parece ter-nos ensinado foi que percebemos com mais intensidade e sensibilidade o contexto em que estamos inseridos. Os pássaros, que antes passavam despercebidos, hoje são objetos de estudo. O laço familiar e a convivência nunca estiveram tão fortes, e, o mais importante, o entendimento da escola como parte essencial na vida do ser humano pode ser uma das características que destacarão o ano de 2020.

Não tivemos tempo de preparar-nos para a pandemia, muito menos de preparar os recém-chegados ao mundo (crianças), e, ao mesmo tempo em que nos adaptamos, tivemos de conduzir as crianças para uma forma de estarem no mundo, pois compreendemos que a mudança nas formas de viver é uma questão de necessidade de reinvenção. Por isso, o ano de 2020 pode ser considerado um ano de novos processos: de adaptação, de ensino e de aprendizagem, de cuidados, de conhecimento,

de valorização, de entendimento do que é realmente necessário e, por fim, de novos processos de ser humano.

Concluo com a poesia *Olhos parados*, de Manoel de Barros, para que pensemos sobre todas as coisas de que sentimos saudades e do nosso possível breve encontro com aquilo que nos faz vibrar mesmo em pensamento.

Olhos parados

*Olhar, reparar tudo em volta, sem a menor intenção de poesia.
Girar os braços, respirar o ar fresco, lembrar dos parentes.
Lembrar da casa da gente, das irmãs, dos irmãos e dos pais da gente.
Lembrar que estão longe e ter saudades deles...
Lembrar da cidade onde se nasceu, com inocência, e rir sozinho.
Rir de coisas passadas. Ter saudade da pureza.
Lembrar de músicas, de bailes, de namoradas que a gente já teve.
Lembrar de lugares que a gente já andou e de coisas que a gente já viu.
Lembrar de viagens que a gente já fez e de amigos que ficaram longe.
Lembrar dos amigos que estão próximos e das conversas com eles.
Saber que a gente tem amigos de fato!
Tirar uma folha de árvore, ir mastigando, sentir os ventos pelo rosto...
Sentir o sol. Gostar de ver as coisas todas.
Gostar de estar ali caminhando. Gostar de estar assim esquecido.
Gostar desse momento. Gostar dessa emoção tão cheia de riquezas íntimas.*
(Manoel de Barros)

REFERÊNCIAS

ARENDDT, Hannah. *A condição humana*. Tradução de Roberto Raposo. 10. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

BARROS, Manoel. Olhos parados. *Cultura Genial*, 2020. Disponível em: <https://www.culturagenial.com/manoel-de-barros-poemas/>. Acesso em: 13 jul. 2020.

NASCIMENTO, Fernando. A atualidade de a condição humana de Hannah Arendt: “o que estamos fazendo”. *Pensando - Revista de Filosofia*, Teresina, v. 9, n. 17, 2018. Disponível em: <https://revistas.ufpi.br/index.php/pensando/article/view/7415/4434>. Acesso em: 13 jul. 2020.

PIORSKI, Gandhy. *Brinquedos do chão: a natureza, o imaginário e o brincar*. São Paulo: Ed. Peirópolis, 2016.

PRÁTICA PEDAGÓGICA EM ANOS INICIAIS II EM TEMPO DE PANDEMIA

Luana Kronbauer¹

Maria Elisabete Bersch²

Introdução

O presente trabalho diz respeito ao percurso de aprendizagem que ocorreu durante a disciplina de Prática Pedagógica em Anos Iniciais II, realizada no primeiro semestre de 2020. O estágio obrigatório é um componente exigido no curso de Pedagogia da Universidade do Vale do Taquari - Univates. Ele é visto como um articulador entre a teoria e a prática, possibilitando um contato mais direto com a realidade escolar e profissional. Para sua realização, a turma escolhida foi a de 3º ano do Ensino Fundamental, do turno da manhã, de uma escola municipal, localizada na área central do município de Mato Leitão -RS no Vale do Rio Pardo. A turma é composta por 13 crianças, sendo duas com necessidades especiais que são acompanhadas por uma monitora.

Para a realização da prática pedagógica foi necessária uma reorganização e adaptação no modo de aplicação do estágio, pelo fato do contexto em que estamos vivendo devido a pandemia do COVID-19 (coronavírus), foi preciso reinvenção.

Em tempos normais, digamos assim, a metodologia se basearia em horas de observação, conversas com as crianças, com a professora, momentos para conhecer o espaço e funcionamento da escola. No entanto nada disso foi possível. As conversas com a professora titular da turma ocorreram por meio de vídeos chamadas no Google Meet, e, principalmente, por meio do WhatsApp, assim como as orientações com a professora supervisora do estágio. A escola está sem aulas presenciais desde o dia 19 de março de 2020. As aulas haviam recém começado, a turma ainda estava em processo de adaptação ao novo ano letivo, as expectativas eram muitas, mas foi preciso dar uma pausa.

Esta pausa foi necessária para todos e acredito que foi fundamental. Realizar uma Prática Pedagógica sem estar em interação direta com a escola, alunos e professor titular pode parecer sem sentido, algo fora do comum. No entanto, passar por uma experiência destas me gerou um enorme aprendizado. Nada pode substituir o contato e o olho no olho com o outro, mas encontros significativos podem ocorrer mesmo que de longe, e foi o que aconteceu.

A prática pedagógica

A partir das referências teóricas que se baseiam na Base Nacional Comum Curricular (2017) e os autores Vasconcellos (1995 -2015), Almeida (2000), Freire (2003), estabeleço conexões com a prática vivenciada, fazendo o uso destes referenciais para aperfeiçoar a escrita deste resumo.

Sendo assim, devido ao cenário mundial, que inspira cuidados de todos, as situações de aprendizagem que antes iriam ser desenvolvidas na escola de forma presencial, agora foram pensadas para um ensino remoto. Atividades mais limitadas para serem realizadas em casa, considerando a realidade da turma. As situações foram planejadas com o auxílio da professora titular, que conhece sua turma e sabe de suas aptidões na aprendizagem. Suas considerações sempre foram acatadas, tendo em vista não sobrecarregar a criança. O tema explorado foi referente ao lixo, reciclagem e decomposição. A partir disto, uma sequência pedagógica foi desenvolvida. O primeiro passo foi gravar um vídeo

1 Acadêmica do curso de Pedagogia da Universidade do Vale do Taquari - UNIVATES, Lajeado/RS. E-mail: luana.kronbauer@universo.univates.br

2 Doutora em Educação. Professora da Universidade do Vale do Taquari - UNIVATES, Lajeado/RS. Orientadora da disciplina de Prática Pedagógica em Anos Iniciais II. E-mail: bete@univates.br

de apresentação, me identificando e detalhando um pouco sobre a proposta de trabalho. Para isto foi fundamental elaborar um planejamento que atendesse e que estivesse ao alcance dos alunos. Vasconcellos (1995) exalta que o planejar e o pensar devam andar sempre juntos.

Planejar, então, remete a: querer mudar algo; acreditar na possibilidade de mudança da realidade; perceber a necessidade teórico-metodológica; vislumbrar a possibilidade de realizar aquela determinada ação. Para que a atividade de projetar seja carregada de sentido, é preciso, pois, que, a partir da disposição para realizar alguma mudança, o educador veja o planejamento como necessário (aquilo que se impõe, que deve ser, que não se pode dispensar) e possível (aquilo que não é, mas poderia ser, que é realizável). (VASCONCELOS, 2015)

Assim, nesta situação atípica o planejamento mostra-se extremamente importante, pois acabou sendo um processo de sistematização, organização, tomada de decisões, além de expor de forma franca sua intencionalidade e os objetivos da proposta. Vasconcellos (1999) acredita que planejar é uma atividade que faz parte da vida humana, pensando e agindo no presente, mas sempre visando o futuro. Se nas aulas presenciais o planejamento já era de suma importância, o ensino remoto vem para intensificar o seu valor.

Em encontros virtuais, a professora caracterizou-me sua turma, e assim já foi possível imaginar seus rostos, seus modos de agir em sala de aula e pensar em um planejamento voltado para o grupo. Uma turma tranquila e bem receptiva. Em tempos de ensino remoto, as crianças e suas famílias mostram-se dispostas a desenvolver as atividades propostas. Em relação as duas crianças com necessidades especiais, a professora relatou que ambas conseguem acompanhar as atividades enviadas para casa, mas se necessárias atividades adaptadas são feitas para estes alunos. A comunicação entre professora, alunos e responsáveis é por meio do WhatsApp, lá são expostas as atividades da semana. Estas também estão disponíveis para retirada na secretaria da escola. Normalmente as famílias optam em retirar impressas, pois já aproveitam para fazer a devolução das atividades anteriores, para realização da correção. A escola está em processo de planejamento para o uso de alguma plataforma on-line, não sabendo exatamente qual, tendo como objetivo aprimorar o estudo durante este período.

O uso da tecnologia tem ajudado a muitos professores e alunos, que passaram a se utilizar destes recursos para auxiliar nos estudos diários. A pandemia do coronavírus acelerou as tendências que envolvem a tecnologia na abordagem do ensino e da aprendizagem, transformando o uso da internet que além de entretenimento passa a ganhar mais força no quesito de busca pelo conhecimento. Almeida (2000) enfatiza que devemos estar preparados para um avanço significativo no uso da tecnologia, que está se transformando em necessidade mundial, sendo assim,

Nós, educadores, temos de nos preparar e preparar nossos alunos para enfrentar exigências desta nova tecnologia, e de todas que estão a sua volta – A TV, o vídeo, a telefonia celular. A informática aplicada à educação tem dimensões mais profundas que não aparecem a primeira vista. (ALMEIDA, 2000, p.78).

Tudo está em transformação. Um destes efeitos é a produção de um novo espaço interativo, de interação social em que o real e o virtual se imbricam. Nossa sociedade é composta por múltiplas linguagens, assim faz-se necessário implementar métodos que venham a melhorar a qualidade da educação, explorando diversas maneiras de educar, significando os conteúdos e o modo que são apresentados. Sem dúvidas, a maioria dos professores não estava preparada para esta drástica mudança. E para mim, realizar um estágio desta maneira foi desafiador, mas ao mesmo tempo gratificante, pois tudo gera aprendizado. Como já dizia Paulo Freire “O ato de estudar, de ensinar, de aprender, de conhecer é difícil, sobretudo exigente, mas prazeroso” (FREIRE, 2003, p. 83).

Para dar sequência a proposta pedagógica o maior referencial utilizado foi a Base Nacional Comum Curricular (2017), sendo o documento que guia a prática diária tanto da professora da

turma, quanto de todos os educadores do município. Conforme a BNCC (2017), a etapa do Ensino Fundamental, nos Anos Iniciais se configura da seguinte maneira:

A BNCC do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, ao valorizar as situações lúdicas de aprendizagem, aponta para a necessária articulação com as experiências vivenciadas na Educação Infantil. Tal articulação precisa prever tanto a progressiva sistematização dessas experiências quanto o desenvolvimento, pelos alunos, de novas formas de relação com o mundo, novas possibilidades de ler e formular hipóteses sobre os fenômenos, de testá-las, de refutá-las, de elaborar conclusões, em uma atitude ativa na construção de conhecimentos. Nesse período da vida, as crianças estão vivendo mudanças importantes em seu processo de desenvolvimento que repercutem em suas relações consigo mesmas, com os outros e com o mundo. (BRASIL, 2017, p. 57-58)

A proposta do estágio envolveu o planejamento de sete aulas, ou seja, sete dias com atividades variadas, envolvendo a literatura infantil, questões ambientais, gêneros textuais, criatividade e diversão. A partir das ideias da Base Nacional Comum Curricular, seu objeto de conhecimento, unidade temática e eixo de aprendizagem, as situações foram pensadas a fim de auxiliar e facilitar o trabalho da professora, que depois de repassadas para os alunos, deve registrar em seu diário de classe os códigos das atividades utilizadas. As habilidades e competências da BNCC (2017) foram revisadas com extremo cuidado, para que a prática pedagógica fosse elaborada e repassada aos estudantes de uma maneira relevante para uma aprendizagem que fosse significativa. Cabe ressaltar que a abordagem do planejamento por habilidades é uma orientação da escola.

Considerações finais

Ao concluir o estágio, posso denomina-lo de desafiador. Desafiador por planejar e propor situações sem observar os alunos, sem ver seus rostos, suas expressões, pois para professores acredito que seja algo muito importante. Este período excepcional, fora do comum, gerou uma grande mudança na realidade escolar, em que professores, equipes diretivas, alunos foram surpreendidos e certamente muitas indagações percorreram suas mentes. Inclusive para mim, enquanto estagiária. Primeiramente pela incerteza de poder ou não realizar o estágio, pois com as escolas fechadas era quase impossível. Porém quando a alternativa da prática de forma virtualizada nos foi sugerida, a dúvida era de como elaborar situações em que fossem bem aceitas e que fossem de fato contribuir para a aprendizagem da criança.

Esta prática pedagógica me fez repensar o modo de ser professor, e me fez ver o quanto esta profissão é grandiosa. Professores se desdobrando para manter forte o ensino, trocando ideias, dúvidas, correções, dicas para seus alunos e suas famílias, sem ter hora ou lugar. Uma nova modalidade de ensino que pôs em jogo a vontade e a paixão pela educação.

Antunes (2002) inclusive enfatiza que seria uma boa alternativa levar os alunos a adquirir, além dos conhecimentos específicos de cada disciplina, conhecimentos de qualificação para a vida, como saber pensar, saber cheirar, saber falar, saber ouvir, saber ver, saber fazer e também saber muitos outros saberes. Concluo assim, acreditando e afirmando que esta fase de vida será para sempre lembrada, em que valores que antes encontravam-se perdidos foram recuperados, valores novos surgiram, e também valores que devemos deixar de lado de fora. Os alunos de certa forma, vão levar lições importantes e marcantes para o futuro, e vão assim (torcida minha) aprender a valorizar muito mais seus professores e a escola.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. E.. **Informática e formação de professores**. Brasília: Ministério da Educação, 2000.

ANTUNES, C. **Novas Maneiras de Ensinar: Novas formas de aprender**. Rio de Janeiro: Artmed, 2002.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**. 11ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Planejamento/Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico**. 5ª Ed. São Paulo: Libertad, 1999.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico: elementos metodológicos para elaboração e realização**. 25. ed. São Paulo: Libertad Editora, 2015. 1 v. Cadernos Pedagógicos do Libertad.

PRÁTICAS DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO FUNDAMENTAL: IMEDIATISMO COTIDIANO: CURTIR, COMENTAR E COMPARTILHAR

Daiane Valerio¹

Marcela Fischer²

Grasiela Kieling Bublitz³

Resumo: Este trabalho tem por finalidade apresentar as atividades que foram desenvolvidas na prática do Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa, disciplina do Curso de Letras, da Universidade do Vale do Taquari - Univates. O tema geral do planejamento é o Imediato, o Imediatismo cotidiano, a rapidez em publicar, compartilhar, curtir, comentar, que perpassam as atividades. Com base nas teorias e discussões realizadas foram elaboradas atividades que explorassem as habilidades de leitura, compreensão, escrita e comunicação oral dos alunos, sempre utilizando-se da linguagem como interação. Essas atividades foram planejadas e aplicadas em turmas do Ensino Fundamental, a fim de que, por meio do tema abordado, os alunos compreendessem que na sociedade atual, altamente pautada pela mídia virtual, as notícias são facilmente veiculadas e que, dessa forma, devemos ter muita responsabilidade na hora de compartilhar informações, já que notícias falsas são recorrentes.

Palavras-chave: Estágio, Português, Tecnologia, Vídeos.

#Imediatismo cotidiano: clicar, comentar e compartilhar

Diante de uma sociedade cada vez mais imediatista, acabamos vivendo tudo de maneira muito rápida, não podemos perder tempo. Com a expansão do mundo virtual a sensação de que estamos com pouco tempo é ainda maior. Dessa forma, por acharmos que não podemos perder muito tempo, muitas coisas passam por nós e acabam despercebidas e isso pode gerar consequências negativas.

E essas consequências negativas são perceptíveis no ambiente escolar, pois no momento atual o ouvir está sendo deixado de lado, a leitura está sendo muito rasa e o modo como as informações estão sendo repassadas aumentam a noção de que não se tem tempo para checar e confirmar o que se está dizendo. Os alunos estão sendo bombardeados com informações a todo tempo, e sentem-se pressionados a, na mesma hora, aprová-las ou não, estão sempre opinando sobre coisas que muitas vezes nem leram ou mesmo são boatos, e por isso devemos ensiná-los a selecionar as informações, saber se são relevantes ou não. O nosso aluno está imerso em uma terra sem lei, a internet, e por não ter regras, fica mais fácil o seu acesso ilimitado às informações verdadeiras e falsas.

Antes da existência da internet ou até mesmo da televisão, a única forma de saber alguma notícia era através do rádio e jornais. O tempo foi passando e as formas de comunicação foram evoluindo e de certa forma ampliando a possibilidade de acesso à informação, pois, atualmente, com auxílio da internet, o mundo se conecta.

Como é crescente a expansão do acesso à informação de maneira imediata, encontra-se, por consequência, o aumento da propagação instantânea de notícias, informações que não são reais, ou que apenas mostram um lado dos fatos. É isso que pode causar muitos problemas dentro de uma sociedade.

A desinformação funcional, então, corresponde a um fenômeno definido pelo fato de que as pessoas consomem informações através de um ou mais meios de comunicação, mas

1 Graduada de Letras/Português, Universidade do Vale do Taquari Univates, daia_valerio83@hotmail.com

2 Graduada de Letras Português/Inglês, Universidade do Vale do Taquari Univates, cela.fischer@gmail.com

3 Professora Orientadora do Estágio Supervisionado do Curso de Letras, Universidade do Vale do Taquari Univates, gkib@univates.br

não conseguem compor com tais informações uma compreensão do mundo ou dos fatos narrados nas notícias que consumiram.⁴ (SERVA, 2005, p. 71)

O que dizer de tantas notícias absurdas que são compartilhadas dia após dia sem a devida atenção aos fatos transcorridos ou sobre a veracidade daquilo que é propagado por vários meios de circulação? O que dizer das pessoas que compartilham informações sobre assuntos sem checar se são ou não verdadeiras? Ou como explicar a necessidade de propagar uma série de notícias em várias redes sociais de imediato e perceber que caiu em uma armadilha?

A necessidade de surpreender e os procedimentos usados pelo meio para esse fim explicam em parte a existência de tantos leitores que, embora metralhados diariamente por um sem-número de informações, nem por isso compreendem realmente a natureza dos fatos que consomem. (SERVA, 2005, p. 62)

Por isso, deve-se prestar muita atenção no que se está compartilhando e publicando nas redes sociais, pois nem tudo que se lê é verdade, ou seja, é preciso aprofundar-se no tema e verificar sua fonte de informação. O imediatismo atual faz com que as pessoas não reflitam sobre o que leram e simplesmente compartilhem notícias e fatos que surgem na rede já expondo uma opinião formada, sem ter clareza do acontecido.

Pensando nisso, o planejamento deste estágio de Língua Portuguesa busca evidenciar a crescente proliferação e disseminação de notícias falsas pelos sites de redes sociais, ressaltando a necessidade da leitura e da busca por outras fontes que possam esclarecer ou, até mesmo, desmentir aquilo que é propagado como sendo verdadeiro. Também busca-se mostrar aos alunos que, na atual conjuntura social, as notícias são veiculadas rapidamente e que, dessa forma, não devemos compartilhar tudo o que vemos sem contar com alguns critérios de avaliação sobre o que está escrito. As atividades aqui apresentadas têm o objetivo de levar os alunos a identificarem noticiários que trazem notícias falsas ou até mesmo sátiras de notícias. O outro objetivo é promover a criatividade na produção escrita a fim de refletir sobre como as notícias podem influenciar pensamentos.

ATIVIDADES PARA SE PENSAR O IMEDIATISMO:

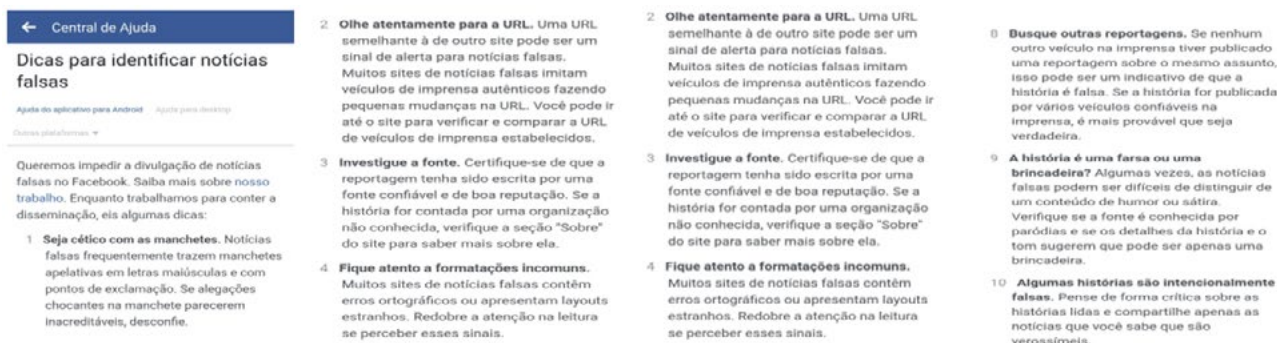
Procedimentos da atividade:

1º momento: Foram apresentadas, através de um datashow, algumas manchetes de notícias que são divulgadas pelo site G17(<http://www.g17.com.br/>). O site G17 é uma sátira feita ao portal de notícias da rede Globo, que se chama G1. Por ter uma página própria no Facebook não é difícil perceber como algumas informações disponibilizadas pelo G17 são compartilhadas pela rede como se fossem verdade, ganhando vários comentários e curtidas. Muita gente sabe da baixa confiabilidade do site G17 e do uso das notícias como uma forma de brincadeira, porém é preocupante como algumas pessoas não percebem o tom de sátira e defendem pontos de vista que não condizem com a realidade.

Para que os alunos mostrassem o que fariam diante de manchetes como as publicadas pelo G17, foram levadas três plaquinhas para cada aluno para que eles pudessem, erguendo a plaquinha, CURTIR, COMENTAR ou COMPARTILHAR as notícias veiculadas por esse site. A cada nova manchete e imagem mostrada pela professora, os alunos deveriam ler e reagir diante delas, mostrando se somente curtiriam, comentariam ou compartilhariam a notícia como uma verdade. Depois de os alunos demonstrarem sua opinião através da plaquinha, a professora leu a notícia e juntos evidenciaram e comentaram o porquê de ser uma notícia não muito confiável partindo de alguns critérios: a linguagem coloquial utilizada, com inadequações, a não indicação de fontes de consulta para os fatos apresentados e a disposição do texto, sem formatação.

4 SERVA, Leão. **Jornalismo e desinformação**. 3. ed. São Paulo: SENAC-SP, 2005.

2ª momento: Logo após, para enfatizar ainda mais as mentiras e verdades presentes nas redes sociais, foram mostradas aos alunos algumas dicas interessantes que o próprio Facebook apresenta para evitar ou mesmo acabar com a disseminação de notícias falsas, alertando para o fato de que antes de curtirem, compartilharem ou comentarem é necessário ter certeza da veracidade da informação.



3º momento: Após a leitura do texto e os comentários realizados a partir das reflexões, as seguintes questões foram exploradas no Socrative⁵.

Questões sobre o texto:

A. Dado o meio de comunicação no qual essas dicas foram disponibilizadas, explique por que essa intervenção é importante.

B. Antes do início do texto, como explicação, é dito “Queremos impedir a divulgação de notícias falsas no Facebook. Saiba mais sobre nosso trabalho”. A quem está se referindo o pronome “nosso”?

C. Logo de início, o texto traz a palavra *disseminação*, qual o sentido desse termo no contexto?

D. Anteriormente, vimos e lemos notícias pouco confiáveis de um site chamado G17. Se seguissemos as dicas lidas, em qual ou quais delas, mais precisamente, haveria a explicação de como não ser enganado pelo site G17?

E. Por que são usados verbos no imperativo, como “seja, busque, olhe, investigue e fique atento” no início de cada nova dica?

F. No texto usado pela rede social Facebook, se ao invés de usar a palavra “Busque” optarem por usar a expressão “Você deveria buscar”, essa mudança traria alguma alteração na intenção da fala? Explique qual?

G. Afirma-se, na dica número 10, que algumas histórias são intencionalmente falsas. Explique essa afirmação.

Produção escrita para ser entregue à professora:

1. Você já passou por alguma situação em que se viu enganado por alguma notícia falsa ou lembra de alguma história que saiu nas redes sociais e que envolva a propagação de uma informação que não era verdadeira? Relate:

2. Recorte uma notícia dos jornais levados pela professora e crie uma manchete com o mesmo propósito do site G17. Para isso, você deverá ler a notícia selecionada e criar uma manchete que não tenha nenhum compromisso com a verdade, mas que seja do tema que a notícia aborda. A manchete deverá mexer com a curiosidade dos leitores.

Procedimento da atividade:

1º momento: Foi mostrado aos alunos um vídeo caseiro, que repercutiu nas redes sociais, de um pai ensinando a profissão de pedreiro para o filho. Após o vídeo, os alunos foram instigados a comentarem sobre o acontecido a partir de alguns questionamentos orais:

⁵ Ferramenta simples de elaboração de questionários que pode ser usada em sala de aula para receber feedback em tempo real da aprendizagem do aluno.

Alguns de vocês já viu este vídeo nas redes sociais?
Quantos anos vocês acham que tem o menino?
O que o menino está fazendo no vídeo?
Qual seria a intenção deles ao filmarem este vídeo caseiro?
Alguns de vocês trabalha com os pais, ajudam em casa?

Vídeo: <https://www.youtube.com/watch?v=RxT1yBFeyak>

2ª momento: Em seguida, foi lida com os alunos a reportagem de uma seção do portal G1, **É OU NÃO É?**, que tem por finalidade desvendar fatos que são lançados na internet, procurando comprovar se são verídicos ou não. Nesta reportagem é mostrada a versão do pai do menino, sendo assim, o caso que começou devido ao vídeo assistido é esclarecido.

Fonte: <https://glo.bo/33515vU>



Por Roney Domingos, G1

28/03/2017 06h00. Atualizado 28/03/2017 16h31

Circula pelas redes sociais uma notícia intitulada “Conselho Tutelar pede a prisão de pai que gravou vídeo ensinando a profissão de pedreiro ao filho”. **Ela** é falsa.

O texto compartilhado repercutiu e levantou o debate sobre o trabalho infantil. Muitos ficaram revoltados com a ideia de o pai ter sido preso por ensinar o filho a trabalhar. Outros se preocuparam com a situação da criança, dizendo que ela devia estar na escola.

O **G1** localizou os personagens do vídeo. O pedreiro Francisco Nascimento Fonseca, pai do garoto Etni Sampaio Fonseca, de 12 anos, diz que chegou a **se** apresentar ao Conselho Tutelar de Parauapebas, no Pará, após a repercussão do caso. Mas não houve pedido de prisão. O Conselho Tutelar confirma que a notícia do pedido de prisão não procede.

“Graças a Deus me receberam superbem e **me** disseram que não tinha nada a ver, até porque o rapaz está estudando muito bem, nunca reprovou, continua estudando tranquilamente. Está fazendo a sétima série e está tudo ok”, conta.

Fonseca enviou ao **G1** o vídeo original que mostra Etni trabalhando, enquanto a pessoa que faz a gravação, um tio da criança, diz: “**Esse** é o mais novo pedreiro da família Fonseca. Tal pai, tal filho”. O pai também aparece falando na gravação: “Camarada considerado, senhor Etni, pedreiro mirim. É um homem que só não tem muito tamanho ainda, mas também é novo, vai crescer, vai crescer trabalhando”.

Em um novo vídeo feito em casa e enviado ao **G1**, Fonseca aparece ao lado do filho, que toca violão. “Quem vê um vídeo como esse pode observar que meu garoto não tem trabalhado forçado a nada, que tem feito com alegria, mas, mesmo assim, ainda saiu alguém dizendo que é trabalho forçado. Não é 20 nada disso. Muitas pessoas maldosas tentam **me** prejudicar.”

Etni também fala na filmagem: “Eu nunca fui forçado a trabalhar pelo meu pai, sempre trabalhei com ele porque sempre tive orgulho **dele** e sempre continuarei assim. Quero dizer que tenho **meus** momentos de lazer, sou aprendiz de violão e toco um pouquinho de bateria”.

O **G1** procurou o Conselho Tutelar de Parauapebas, que enviou uma nota na qual diz não proceder a informação de que houve pedido de prisão do pai. Segundo o texto, o Conselho Tutelar é contra o trabalho infantil e também combate crimes e exploração contra crianças e adolescentes. No caso em questão, no entanto, a denúncia não tem fundamento, diz o órgão.



A foto (acima) do pai sendo preso, usada para a chamada da reportagem nas redes sociais, foi copiada de uma reportagem publicada em 2016, em Minas Gerais, que mostrava um suspeito de anunciar 30 o bebê em um site de vendas. **O G1 também noticiou esse caso na época**; nas imagens, é possível ver a roupa do suspeito da foto.

O sociólogo Paulo César Oliveira, coordenador geral de fortalecimento de conselhos da Secretaria Nacional da Criança e do Adolescente, do Ministério dos Direitos Humanos, afirma que não é comum os conselhos tutelares pedirem a prisão de pais em casos como esse. O Brasil tem cerca de 635 mil conselhos, com 30 mil conselheiros tutelares.

“O conselho é zelador do cumprimento do direito. Se identificar que isso aconteceu com frequência, que a criança é exposta a materiais nocivos, o conselho pode tomar as medidas para proteger a criança. Mas comumente o conselho não tem linha de atuação de pedir a prisão do pai”, afirma.

Apesar de o caso do Pará ter sido esclarecido, Oliveira chama a atenção para o fato de o país 40 ainda ter 3,5 milhões de pessoas entre 5 e 17 anos forçadas a fazer trabalho infantil.

‘É ou não é?’, seção de *fact-checking* (checagem de fatos) do **G1**, tem como objetivo conferir os discursos de políticos e outras personalidades públicas e atestar a veracidade de notícias e informações espalhadas pelas redes sociais e pela web. Sugestões podem ser enviadas pelo **VC no G1**, pelo **Fale Conosco** ou pelo *Whatsapp/Viber*, no telefone (11) 94200-4444, com a hashtag #eounaoe.

Questões referentes à reportagem:

1. Qual é a manchete dessa reportagem?
2. Reconhece os fatos que são esclarecidos nessa reportagem? De que trata a reportagem lida?
3. Onde e quando aconteceu? Quem são os personagens envolvidos nessa reportagem?
4. Qual o objetivo da seção “É ou não é?” do portal G1?
5. Você acredita ser importante a existência de sites como esse do portal G1, por quê?
6. Observe o emprego das aspas no texto e escreva por que elas foram usadas.
7. Na linha 38, o verbo “afirma” concorda com que outro elemento do texto?
8. Quais são as palavras ou as ideias retomadas pelos pronomes:
 - a) “Me”, linha 10: _____
 - b) “Esse”, linha 14: _____
 - c) “Meus”, linha 22: _____
 - d) “Dele”, linha 22: _____
 - e) “Ela”, linha 2: _____
 - f) “Me”, linha 20: _____
 - g) “Se”, linha 7: _____
9. Volte na linha 21, na resposta que o menino dá quando questionado sobre ter sido forçado a trabalhar. Observe as frases abaixo e assinale aquela que expressa o mesmo sentido que o menino usou na frase do texto:
 Eu nunca fui forçado a trabalhar pelo meu pai, sempre trabalhei com ele porque sou orgulhoso e sempre continuarei assim. Ou seja, nos meus momentos de lazer toco violão e bateria.
 Eu nunca fui forçado a trabalhar para meu pai, porque tenho orgulho dele. Quero dizer que nos meus momentos de lazer sou aprendiz de bateria e toco um pouquinho de violão.
 Eu nunca fui obrigado a trabalhar pelo meu pai, sempre trabalhei com ele pois sempre me orgulhei dele e sempre continuarei assim. Quero dizer que no meu tempo livre estou aprendendo violão e toco um pouquinho de bateria.
10. Quais são as características da escrita de uma reportagem? Explique utilizando exemplos observados nesta reportagem lida.
11. Qual a sua opinião sobre o trabalho infantil?

4º momento: Após, foram entregues impressos para os alunos esquemas que mostrassem a diferença entre os gêneros reportagem e notícia para que houvesse reflexão sobre as características que os diferem. O lide, que constitui a composição do que se escreve em cada parte da notícia, foi colocado no quadro pela professora.

Fonte: <http://www.infoescola.com/jornalismo/reportagem/>

Procedimento da atividade:

1ª momento: Como na aula anterior foi proposta uma reportagem e também a diferenciação entre os gêneros textuais reportagem e notícia, nesta aula foi entregue a cada dupla formada, uma notícia, do livro “As notícias + malucas do planeta”, de Alessandro Bender. A ideia era que os alunos lessem e, em seguida, apresentassem a notícia absurda, que é verdadeira, mas parece falsa, aos colegas.

2ª momento: Depois de exploradas as características do gênero notícia, foi entregue às duplas uma imagem retirada dos jornais, ou sites de notícias para que, com a sua imaginação e criatividade, criassem uma notícia falsa sobre ela, para posteriormente compor um mural a ser exposto nos corredores da escola, com o seguinte título “Notícias a partir de imagens: É OU NÃO É? Você acredita nelas?”.

Procedimento da atividade:

1ª momento: Primeiramente foi entregue para cada aluno a Crônica “Posto, logo existo”, de Martha Medeiros. A primeira leitura foi realizada pela professora, acompanhada pelos alunos. Logo após, eles foram divididos em grupos, para realizarem a dinâmica “World Cafe”. Cada grupo ganhou um pedaço de cartolina com uma pergunta referente ao texto, sobre a qual os alunos tiveram que discutir e fazer seus apontamentos. Foi disponibilizado um tempo para que cada grupo escrevesse o

que pensou no cartaz e, em seguida, fossem para outra mesa que tinha outra pergunta sobre o texto que deveria ser respondida, levando em consideração as respostas já postas pelo grupo anterior.

Questões dos cartazes:

Questão 1: Quais consequências são causadas do uso excessivo da internet?

Questão 2: O que vocês pensam da afirmação da autora “existir é uma coisa, viver é outra”?

Questão 3: O que vocês entendem pelo título “Posto, logo existo”?

Questão 4: Escrevam alguns pontos positivos e outros negativos sobre o uso da internet no dia a dia.

Questão 5: Deem exemplos sobre o que seria viver de “mentirinha”.

Após todos os alunos passarem pelos cartazes com as questões, houve a apresentação das produções dos cartazes, juntamente com uma discussão sobre os pontos abordados pelos alunos. Terminada a apresentação, os cartazes foram expostos na sala.

2ª momento: Após a segunda leitura em conjunto com a turma, foram realizadas algumas questões orais:

Vocês percebem que a internet se tornou uma grande necessidade do ser humano? Explique.

Lendo a crônica acima, vocês se identificaram com algo? O quê?

Como seria passar um mês sem nenhum contato com a internet? Vocês iriam sentir muita falta ou não?

Vocês já leram outras crônicas? Onde podemos encontrar um texto desse tipo?

Qual a intenção da autora Martha Medeiros nesse texto?

A linguagem utilizada é mais ou menos formal? Qual o público que lê essa seção do jornal?

Neste momento foi escrita a palavra “Crônica” no quadro para que a professora, juntamente com os alunos, possa elencar algumas características constituintes do gênero crônica.

3ª momento: Primeiramente, para discutir um pouco sobre a internet e a relação que temos com ela, a professora apresentou algumas charges para os alunos. Na sequência, os alunos produziram uma crônica na qual puderam descrever como eles estavam se relacionando com a internet no dia a dia, buscando mostrar relações entre o que tinha sido trabalhado até o momento. As crônicas foram corrigidas pela professora e entregues para reescrita.

Pergunta Norteadora: Como você se relaciona com a internet? É uma boa ou má relação?

Fontes: <http://bit.ly/2fQNDbj>, <http://bit.ly/2w8QMK6>, <http://bit.ly/2uOvQYX>, <http://bit.ly/2uOvQYX>, <http://bit.ly/2ibTb0w>

Procedimento da atividade:

1ª momento: Nesta aula, foi apresentado para os alunos um vídeo do programa de televisão “Tá no ar: a Tv na Tv”, com a sátira “Jardim Urgente” feita aos noticiários sensacionalistas, no qual é apresentada uma notícia sobre um menino que pegou o carro de coleção do pai para brincar e, a partir disso, cria-se uma história exagerada sobre a falta de confiança em família, como se o menino tivesse furtado o carro. **Link:** <https://globoplay.globo.com/v/5617306/>

2ª momento: Foi proposto aos alunos que criassem um noticiário, em grupos de quatro ou cinco pessoas, sobre uma notícia que aconteceu ou que seria inventada por eles, mostrando e narrando esses fatos de uma forma sensacionalista. Tiveram que produzir no drive o roteiro do noticiário, compartilhando com a professora e depois foram apresentados para toda turma. Os alunos deveriam gravar os vídeos em casa, providenciando o cenário, vestimentas e outras coisas que necessitarem.

ROTEIRO:

- Nome do telejornal, dos apresentadores e saudação:
- Apresentar Manchete:
- Local em que ocorre o fato:
- Quem são os personagens envolvidos (nomes e funções):
- O que acontece nesse local, qual a informação a ser passada:
- De que forma esta notícia será transmitida para que gere maior audiência (entrevistas, filmagens do local, evidências, imagens):

3ª momento: Apresentação dos vídeos gravados e editados para a turma.⁶

Considerações Finais:

Com essa prática os alunos puderam refletir sobre o que e como estavam compartilhando informações nas redes sociais. Também puderam perceber quantas coisas são consideradas como verdadeiras nesses contextos, mas que na realidade são brincadeiras sarcásticas que ao serem disseminadas nas rede sociais podem causar confusão, pois sem discernimento acaba sendo complicado de lidar com as informações.

O projeto, por ser atual e com ferramentas que os alunos dominam, fica motivador e eles conseguem ver o propósito do trabalho que está sendo realizado, interessando-se em aprender sobre o assunto, pois envolve sua realidade adolescente. Como dominam as redes sociais e seus conteúdos, os alunos com esse projeto puderam argumentar, expor suas opiniões, pois não é algo descontextualizado de suas vidas, mas sim, algo muito presente e imediato, que chegou dominando tudo e a todos.

Dessa forma, um tema tão atual como esse deve ser discutido em sala de aula, pois as aulas de língua portuguesa têm um papel muito importante na formação de um leitor crítico que saiba separar informações falsas de verdadeiras e que possa, através de suas capacidades discursivas e de sua compreensão leitora, abrir caminho para discussões sobre assuntos sociais relevantes.

Assim, acreditamos que o projeto, ao integrar algo tão atual e corriqueiro do dia a dia do aluno, pode mostrar que as aulas de língua portuguesa são interessantes e divertidas, possibilitando aos alunos compreender a importância da utilização adequada da linguagem em certos contextos de comunicação.

Referências

SERVA, Leão. **Jornalismo e desinformação**. 3. ed. São Paulo: SENAC-SP, 2005.

⁶ Sugestão: Se possível, realizar uma oficina de edição de vídeos com os alunos.

PROJETO “ONLINE ENGLISH: PRESENT YOURSELF TO TRAVELLING”

Suzinara Strassburger Marques¹

Lívia Pretto Mottin²

Paloma Catarina Zart³

Considerações iniciais

O principal objetivo das aulas de línguas é mostrar aos estudantes recursos úteis, que possam ampliar suas habilidades comunicativas na língua alvo, tarefa que, nas últimas décadas, está ligada à tecnologia e às ferramentas digitais (AKILLI, 2007; PIRI; RIAHI, 2018). Nesse sentido, os aprendizes de Língua Inglesa têm à sua disposição diversas opções para praticar as habilidades de leitura, escrita e escuta, usando recursos online grátis ou pagos. No entanto, as oportunidades para praticar e para ampliar as habilidades de fala são reduzidas, já que as ferramentas ou recursos disponíveis são muito complexos em termos tecnológicos ou muito caros/escassos se a opção for por tutores que atendam às necessidades particulares de cada estudante.

Um fator que colabora para o entendimento de que o inglês é uma língua do “outro”, não acessível, é o uso, nas aulas, de exemplos inatingíveis da língua falada por nativos, com o uso de expressões e sotaques estranhos aos novos falantes (NORTON, 1997). Dessa forma, o desafio dos professores é promover o acesso universal à língua inglesa, de acordo com a diversidade e a capacidade dos alunos de ampliar seus recursos comunicativos e de ser compreendidos por outros falantes (NORTON, 1997).

No intuito de ajudar os professores a superar esses desafios, o grupo de pesquisa MEGA World, centralizado no Canadá, na Athabasca University (Edmonton, Alberta), propôs uma plataforma online na qual professores podem criar tarefas de prática de oralidade (tradução livre de Speaking-based Conversation Quests - SBCQs) que atendam aos tópicos e às situações linguísticas de que os estudantes necessitam. Usando essa ferramenta, os estudantes podem praticar suas habilidades de fala (speaking) com um personagem virtual (Non-Player Character) quantas vezes forem necessárias, com o objetivo de verificar se seriam compreendidos por um falante de inglês e de reconhecer suas dificuldades com a fala.

Partindo da concepção de que o processo de aprendizagem da língua falada envolve o enriquecimento de habilidades que desafiam os estudantes a descobrir novos pontos de vista e significados para o que eles veem e para a linguagem a que são expostos regularmente (SQUIRE, 2005), é importante dar aos estudantes a chance de interagir com tarefas adaptadas para necessidades específicas, desenvolvendo conexões entre a cultura e a capacidade reflexiva dos aprendizes (LITTLE, 2005).

Sob essa perspectiva, e com base nas pesquisas acerca das *Speaking-based Conversation Quests* iniciadas no Canadá, desenvolvidas durante um estágio no início do ano de 2019 na universidade canadense citada anteriormente, surgiu a proposta do projeto “Online English: present yourself to travelling”, como parte integrante do Programa de Residência Pedagógica, subprojeto Letras-Inglês, da Universidade do Vale do Taquari - Univates. A ideia foi conectar a temática da viagem internacional,

1 Graduada em Letras Português – Inglês.

2 Mestra em Letras. Docente orientadora do Programa de Residência Pedagógica – subprojeto Letras Inglês.

3 Mestra em Letras. Docente preceptora na escola selecionada para o Programa.

que naturalmente chama a atenção dos estudantes, com a tecnologia de ferramentas online que podem ser utilizadas para potencializar a prática das habilidades em língua inglesa, principalmente a fala.

Os objetivos do projeto, de acordo com a BNCC (Base Nacional Comum Curricular), eram que os estudantes pudessem compreender e analisar diálogos e discursos que estão presentes tanto na cultura local como em outras culturas; colocar-se criticamente em relação a diferentes visões de mundo e contextos de uso da língua; entender e empregar o vocabulário e os recursos da língua de acordo com a situação comunicativa, o gênero e os interlocutores, percebendo-a como língua global e combatendo o preconceito linguístico; selecionar e utilizar recursos midiáticos e digitais em seus processos produtivos de aprendizagem; apropriar-se, de forma crítica e colaborativa, de informações e pesquisas disponíveis em ambientes digitais e nas redes em formatos variados (BRASIL, 2018). Portanto, o planejamento e o desenvolvimento das aulas foram baseados nos objetivos apresentados, na pesquisa acerca do uso de tarefas de fala em inglês e nas necessidades dos estudantes observadas em sala de aula.

Desenvolvimento do projeto

As aulas foram desenvolvidos com estudantes do segundo e do terceiro anos do Ensino Médio de uma escola pública estadual do Vale do Taquari/RS, após a fase de ambientação e de observação das turmas selecionadas pela professora titular, durante os meses de outubro a dezembro de 2019, totalizando 16h/aula com cada turma. É importante salientar que os estudantes têm dois períodos do componente de Língua Inglesa semanalmente, que, a pedido da preceptora⁴, foram mantidos sempre em sequência, o que ajudou na organização das atividades propostas.

De forma concomitante ao projeto didático, os estudantes também foram convidados a participar da continuação da pesquisa sobre as *Speaking-based Conversation Quests* (SBCQ), utilizando a plataforma MEGA World Conversation. Para isso, aqueles que autorizaram o uso de seus dados e de seu desempenho durante as atividades online assinaram (os menores de 18 anos necessitaram da assinatura dos responsáveis) um termo de autorização, o qual explica a pesquisa e o sigilo com que as informações serão tratadas. O objetivo da pesquisa é identificar a potencialidade do uso de SBCQ como recurso para a prática da fala em inglês na educação básica. Além dos termos, os estudantes também preencheram, durante o desenvolvimento do projeto, questionários antes e após o uso da plataforma nas aulas, com questões ligadas ao contato dos discentes com jogos e sua disponibilidade para usar recursos online para o aprendizado da língua inglesa.

No início da proposição do projeto, os estagiários solicitaram que os discentes assistissem a vídeos produzidos por viajantes que decidiram estudar ou trabalhar fora de seu país de origem, e, assim, precisaram utilizar a língua inglesa como língua franca, a fim de comunicar-se com outros falantes. Nesses vídeos, os entrevistados tentam responder a questões relacionadas às viagens já realizadas, às diferenças culturais entre os países, às dificuldades e desafios enfrentados durante o tempo de intercâmbio, às experiências gratificantes ou que transformaram seus pontos de vista etc.

Nesse primeiro contato com diferentes sotaques e uso de vocabulário em inglês, conversamos com os estudantes sobre a preocupação que os brasileiros têm em falar o inglês exatamente da mesma forma que os falantes dos Estados Unidos, porém, há falantes da língua inglesa em todo o mundo, que adaptam sua fala conforme o contexto e a cultura nos quais estão inseridos. Também foi trabalhada a compreensão geral dos vídeos, através de perguntas específicas e opções de resposta, entre as quais eles deveriam escolher a mais adequada.

Após, os estudantes receberam um modelo de passagem aérea, que deveriam preencher com o local para onde cada um gostaria de viajar, com todos os dados necessários.

4 Preceptor, no contexto do Programa de Residência Pedagógica, é o termo que caracteriza o professor supervisor do estágio na escola selecionada.

Figura 01 - Modelo de passagem aérea entregue aos alunos



Fonte: Adaptado pelas autoras com base em Shutterstock (2019).

Após um panorama geral dos tópicos a serem abordados no projeto (airport/immigration, accommodation, food), os estudantes receberam as impressões com a primeira conversação (aeroporto) para estudo do vocabulário, das estruturas frasais e da pronúncia. Na sequência, os estudantes foram questionados quanto ao tema e aos objetivos da conversação em uma situação de uso real. Também foram resolvidas possíveis dúvidas em relação ao vocabulário apresentado no texto. Em seguida, as frases foram encenadas pelos alunos durante 10 minutos, invertendo os papéis na conversação e fazendo as escolhas necessárias entre as opções de resposta, enquanto os professores auxiliaram individualmente cada dupla.

Quadro 01 - Conversação *Did you check-in?*

Travel - Did you check-in? (level 2)

PC*: Next. Your ticket and passport, please.

S**: Oh, I don't have my ticket yet.

PC: Did you check-in?

S: No, I didn't. / Yes, I tried to do my self check-in, but the machine didn't recognize my passport.

PC: Ok, I can help. Are you checking any bags?

S: Yes, just one. / No, I have just a handbag. / Yes, two bags.

PC: Can you put it on scale?

S: Yes, sure. / Sorry, I need some help.

PC: Here are your boarding passes. Your flight leaves from gate 15 at 10:30. / No problem, I'll help you. Here are you boarding passes. Your flight leaves from gate 15 at 10:30.

S: Thank you for your help! / Thank you! Have a good day!

* PC é a marcação das falas que serão utilizadas pelo personagem online durante a conversa.

** S (student) é a marcação das opções de resposta/fala dos estudantes.

Fonte: Elaborado pelas autoras (2019).

É importante salientar que, em uma das turmas, havia a participação de dois estudantes com necessidades especiais. Por isso, no momento das conversações, eles eram desafiados a desenvolver outras atividades, tais como um jogo de memória com o vocabulário principal trabalhado em aula e um dicionário com imagens montadas por eles no caderno.

Realizadas novas leituras em duplas das conversações, os estudantes conheceram a plataforma MEGA World Conversation e tiveram o primeiro contato com as SBCQ. A partir das instruções dos professores, eles fizeram o cadastro no site (<https://megaworld.game-server.ca/megaConversation/>), selecionando a professora e a *Conversation* disponibilizada para eles.

Enquanto realizavam as conversações em seus celulares, os professores circulavam pela sala, a fim de ajudar os alunos e de compreender quais dificuldades eles apresentavam. Apesar de os estudantes apresentarem alguma resistência em relação à fala com o personagem online da plataforma, logo perceberam que eram compreendidos através do reconhecimento de voz.

Em seguida, os estudantes receberam cópias para preencher com informações básicas de um formulário de residência temporária no exterior, tais como nome, sobrenome, data de nascimento, cidadania, motivo da viagem, tempo de estadia etc. Após o preenchimento, alguns alunos foram convidados, em duplas, a representar, de forma simplificada, o processo da imigração - um integrante da dupla fazia o papel do funcionário da imigração e outro o candidato a entrar no país.

Como modelo para a esquete, foi apresentado o vídeo *Inglês no Aeroporto - 7 Perguntas Na Alfândega e Imigração*, do qual retiraremos as 3 primeiras questões utilizadas pela professora (Teacher Prix), como forma de iniciar a entrevista entre os alunos. As perguntas e um breve *brainstorming* das principais ideias de respostas foram expostos no quadro, a fim de facilitar a interação entre os estudantes.

Quadro 2 - Principais questões e respostas para a encenação

Questão	Possíveis respostas
May I see your passport?	Here is it; Here you are
How long do you intend to stay?	A week; Two weeks; A month
What's the purpose of your visit?	I'm here on a business trip; I'm here to go to an exchange; I'm here to study English; I'm here on vacation

Fonte: Elaborado pelas autoras com base em Teacher Prix (2018).

As duas turmas gostaram de realizar essa atividade, pois, apesar de ser uma brincadeira, é também baseado em um procedimento real, pelo qual eles provavelmente passarão quando forem viajar.

Na sequência, foi realizado um *brainstorming* com a turma, a fim de montar uma lista de coisas que eles precisariam procurar em um hotel ou outra acomodação para a estadia durante sua viagem. Para isso, utilizamos a plataforma Padlet, na qual eles expuseram suas necessidades em relação à localização do local escolhido, transporte para se deslocarem até os principais pontos da cidade escolhida, organização do local, opções disponíveis para alimentação, preço, benefícios etc. Na plataforma também foram anexados vídeos de apresentação dos sites AirBnb e Booking.com, que foram utilizados na sequência para a escolha de acomodações nos locais escolhidos pelos estudantes.

A partir deste momento, a tarefa dos estudantes era escolher o melhor hotel, tentando responder à seguinte questão: What does an accommodation must have (O que uma acomodação deve ter)? Cada dupla ou estudante (por local de viagem escolhido) montou uma lista com as principais características consideradas na escolha do melhor local. Após escolher a acomodação preferida, eles compartilharam o link no grupo de WhatsApp da turma, a fim de apresentar o local na aula seguinte, explicando o porquê da escolha.

Na semana seguinte, após a apresentação dos locais escolhidos, os estudantes receberam a segunda conversação para estudo e prática oral.

Quadro 3 - Conversação *Horizon hotel check-in*

Travel - Horizon hotel check-in (level 2)

PC: Good evening! Welcome to Horizon hotel. How can I help you?

S: Good evening! I have a reservation. My name is / Good evening! Do you have an available room for 2 nights? / Good evening! I need a room for 3 nights.

PC: You have a reservation for 2 nights, right? / Sure, I have a room for you.

S: Yes, that's right. / Actually I'll be here for 3 nights. / Oh, thank you very much!

PC: Ok. Can I see your passport, please? / No problem. Can I see your passport, please?

S: Sure. Here you are. / Just a minute, it's in the car.

PC: Thank you. Can you fill this in and sign here, please?

S: Yes, of course. / Yes, sure.

PC: Ok, that will be \$210. Do you want to pay now or when you check out?

S: I'll pay now. / In the check out.

PC: Ok, here is your key, bedroom number 402. Do you need something else?

S: Just the internet access password. / Oh, I'll need to make a call. / No, that's all. / What time is the breakfast?

PC: Right. Enjoy your stay! / The breakfast is 7am to 11am. Enjoy your stay!

S: Thank you so much! / Thank you. I appreciate your help!

Fonte: Elaborado pelas autoras (2019).

Neste momento, os alunos receberam, em duplas, as palavras que compõem as 2 primeiras frases do diálogo. A tarefa deles era colocar cada palavra em seu respectivo lugar, a fim de verificar se eles compreendem a estrutura de perguntas e respostas em inglês. Depois, eles receberam as frases restantes para colocá-las em ordem, a fim de formar a conversação.

Após a montagem, a conversa completa foi lida com os estudantes, questionando-os quanto ao tema e objetivos da conversação em uma situação de uso real. Também foram resolvidas possíveis dúvidas em relação ao vocabulário apresentado no texto. Em seguida, as frases foram encenadas pelos alunos durante 10 minutos, invertendo os papéis na conversação e fazendo as escolhas necessárias entre as opções de resposta, enquanto os professores auxiliavam individualmente cada dupla.

Em seguida, foi utilizada a plataforma MEGA World Conversation para desenvolver a fala dos estudantes, acompanhados pelos professores quando necessário. Como essa foi a segunda vez em que os estudantes usaram a plataforma, estavam mais à vontade para testar seus limites e, inclusive, testar outras conversações que estão disponíveis na plataforma e que não foram trabalhadas em aula.

No início da aula seguinte, foi apresentado um vídeo sobre o Subway, *Every Subway Ever*, disponível no YouTube. A falsa propaganda mostra, de forma cômica, os diferentes tipos de clientes e de atendentes do Subway. A tarefa dos estudantes era compreender o que estava acontecendo em cada situação. Por ser um vídeo engraçado, chamou a atenção dos estudantes, e foi uma forma de abordar o vocabulário relacionado aos pedidos no Subway, para que, na sequência, fosse mais fácil trabalhar com a conversação *Ordering food and beverages (Subway)*.

Quadro 4 - Conversação *Ordering food and beverages - Subway*

Ordering food and beverages - Subway - (level 3)

PC: Hello! Would you like a sandwich or a salad?

S: A sandwich, please.

PC: Which type of bread do you want? 9-Grain Wheat, 9-Grain Honey Oat, Italian or Parmesan Oregano?

S: 9-Grain Wheat, please. / 9-Grain Honey Oat, please. / Italian, please. / Parmesan Oregano, please.

PC: Would you like to get our sandwich of the day - Sweet Onion Chicken Teriyaki for \$6?

S: Yes, of course. / No, I prefer Steak and Cheese.

PC: What cheese do you prefer? Swiss, Cheddar or Parmesan?

S: The Swiss one. / I prefer the Cheddar one. / I prefer the Parmesan one. / Can I mix Cheddar and Swiss cheese?

PC: What veggies would you like to add? / Yes, of course. What veggies would you like to add?

S: Green pepper, sliced onions and black olives. / Tomato, cucumber and lettuce. / Just lettuce, please.

PC: Which sauces do you want? You can choose mayonnaise, chipotle southwest, honey mustard, sweet onion...

S: I'd like mayonnaise and honey mustard. / I'd like chipotle southwest and sweet onion.

PC: Would you like to make a combo with some beverages and cookies?

S: Yes, good idea! / No, thanks. I'll get only the sandwich. / No, thanks. I'll get only the sandwich and a small beverage.

PC: Ok, here you are! It's \$9,50. Would you like to pay with cash or credit card? / Ok, here you are! It's \$6,50. Would you like to pay with cash or credit card?

S: Credit card, please. Thank you! Bye! / Cash. Thank you! Bye!

PC: Bye! Have a good day!

Fonte: Elaborado pelas autoras (2019).

Após a leitura e estudo da conversação, no intuito de resolver dúvidas relacionadas ao vocabulário e à pronúncia das respostas escolhidas pelos estudantes, novamente foi utilizada a plataforma MEGA World Conversation para a prática oral. Os estudantes foram questionados sobre como estava acontecendo a interação com a plataforma. Eles reforçaram a importância de ter contato com ferramentas como essa, em que o aprendiz pode praticar a fala sem intervenção direta de professores e colegas.

Em seguida, foram destinados alguns minutos em aula para o início da montagem dos slides dos estudantes, sua produção final, mostrando o local para onde irão em sua viagem dos sonhos e o que planejam fazer lá. Essa apresentação deveria conter, obrigatoriamente, as seguintes categorias: General presentation: place in the world, language, immigration (Apresentação geral: lugar no mundo, língua, imigração); Why have I chosen this place? (Por que escolhi este lugar?); Where will I stay? (Onde vou ficar?); What will I visit? (O que vou visitar?); What activities will I do? (Quais atividades vou fazer?); e What will I eat? (O que vou comer?).

A atividade teve como intuito revisar os itens trabalhados durante o projeto e verificar se os estudantes desenvolveram as habilidades propostas, tanto em relação ao uso do vocabulário e à estrutura de perguntas e respostas quanto em relação à pesquisa elaborada por eles.

Os alunos com necessidades especiais, com o objetivo de revisar o vocabulário relacionado a viagens, montaram um Scrapbook, com o tema "My dreams' trip" (A viagem dos meus sonhos). Para isso, eles receberam materiais para recorte com pontos turísticos e atividades disponíveis em cada lugar. A tarefa deles era selecionar e recortar o que fosse de seu interesse, dividindo os materiais no Scrapbook em 3 categorias: Places (lugares); Food (comida) e Activities (atividades).

Na aula seguinte, os estudantes apresentaram os slides e os *scrapbooks*. Como esperado, alguns trabalhos foram elaborados cuidadosamente, atentando para a pronúncia em inglês e para cumprir com as categorias solicitadas, enquanto outros, apesar de elaborarem os slides em inglês, não tiveram coragem de apresentá-los na língua alvo. Se, por um lado, isso demonstra que os estudantes ainda não estão preparados para usar a língua inglesa em contextos sociais, também mostra a importância de ter à disposição recursos online que permitam o desenvolvimento da fala, interagindo, primeiramente, somente com a plataforma, a fim de ampliar a segurança ao usar a língua inglesa.

Outro fato a ser considerado é a coragem de um dos alunos com deficiência, que falou com muita segurança sobre o local escolhido, as comidas que gostaria de experimentar, os lugares que visitaria e as atividades que faria. Nesse sentido, é importante considerar as potencialidade de cada estudante, sem limitar sua aprendizagem.

No último dia do projeto, além de responder aos questionários de finalização da pesquisa, os estudantes prepararam perguntas para os professores relacionadas às suas experiências de viagem no Canadá e em países da América do Sul. A proposta era que professores e estudantes pudessem conversar em inglês, a partir das questões dos discentes. Essa atividade foi importante, principalmente, para perceber que os estudantes realmente se engajaram na temática, pensando no que poderia ajudar em suas decisões futuras.

Considerações finais

O projeto, a partir da temática viagem, que utilizou como principal ferramenta para o desenvolvimento da fala a plataforma MEGA World Conversation, demonstrou, em um primeiro momento, que os recursos online gratuitos disponíveis ainda são limitados, e que os estudantes, apesar de conviverem com a internet diariamente, ainda têm dificuldades em usá-la para o autoaprendizado.

Contudo, durante o período de desenvolvimento do projeto, houve um aumento do uso de recursos digitais pelos estudantes, conforme as observações realizadas durante as aulas. Além disso, eles identificaram a plataforma como um ótimo recurso para treinar a fala em língua inglesa, apesar de ressaltarem a dificuldade de interação sem o auxílio de um professor, já que as páginas não são intuitivas. São importantes essas respostas dos estudantes, inclusive para que os desenvolvedores da plataforma saibam que há muito a melhorar para que a ferramenta possa ser usada por todos os aprendizes de língua inglesa como língua adicional.

Em relação ao acompanhamento das tarefas, percebe-se que os estudantes se engajam facilmente em qualquer situação que os desafie, mas que essa atenção acaba muito rápido, mesmo no trabalho com jovens, neste caso. Por isso, além das tarefas, é necessário prepará-los para o autoestudo, e esse não é um trabalho simples, pois a comunidade escolar, como um todo, não está preparada para mudar a forma como a aula/avaliação ocorre.

É essencial, também, ressaltar o tratamento da língua inglesa como língua franca, para que o estudante a perceba como sua, como forma de comunicar-se com o mundo e de estabelecer objetivos que estão além de seu campo de visão, e essa discussão, de acordo com os relatos dos estudantes ao final do projeto, trouxe resultados imediatos para a autoestima dos discentes e para seu autorreconhecimento como falantes de inglês. Além disso, é necessário apontar a percepção da língua como recurso diário, sem que seja necessário viajar para usá-la de em seu cotidiano.

Ainda há um longo caminho a ser percorrido, tanto para a naturalização do uso de ferramentas online em sala de aula como para a apropriação do inglês como língua franca, mas não há como voltar atrás, a educação pede que estejamos dispostos a olhar além da avaliação marcada por provas e pelo comportamento dos estudantes em sala de aula, pois já ultrapassou o espaço escolar.

Referências

AKILLI, G. K. Games and Simulations: A New Approach in Education. In: D. Gibson, C. Aldrich, & M. Prensky (Eds.), **Games and Simulations in Online Learning: Research and Development Frameworks**. Hershey, PA: IGI Global, 2007, p. 1-20. doi:10.4018/978-1-59904-304-3.ch001.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Ensino Médio. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site_110518.pdf. Acesso em: 30 nov. 2019.

NORTON, B. Language, Identity, and the Ownership of English. **TESOL Quarterly**, 31(3), Autumn 1997, p. 409-429. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/19b2/2f83491c9ae6f50a79ae7717f6d0dd4e4c78.pdf>. Acesso em: 19 jun. 2019.

PIRI, S.; RIAHI, S. Cross-Cultural Perspectives on Technology-Enhanced Language Learning: A Review of Research. In: D. Tafazoli, M. Gomez Parra, & C. Huertas-Abril (Eds.), **Cross-Cultural Perspectives on Technology-Enhanced Language Learning**, 2018, p. 1-15. Hershey, PA: IGI Global. doi:10.4018/978-1-5225-5463-9.ch001.

SHUTTERSTOCK. [Air Lines boarding pass]. **Shutterstock**, 2019. Disponível em: <https://www.shutterstock.com/pt/image-vector/colored-realistic-boarding-pass-composition-information-576331117>. Acesso em: 01 out. 2019.

SMOSH. Every Subway Ever. **YouTube**, 2018. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=M_ThtCRAySw. Acesso em: 10 dez. 2019.

TEACHER PRIX. Inglês no Aeroporto - 7 Perguntas Na Alfândega e Imigração. **YouTube**, 19 mar. 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=aHefrCbEkTU>. Acesso em: 10 dez. 2019.

VIVÊNCIAS E APRENDIZAGENS NA CURES

Solange dos Santos Chaves¹

Talula Rita Montiel Severo Siqueira Trindade²

Maria Elisabete Bersch³

Quando se inicia o estágio na Cures, a expectativa é enorme pelo que se pode vir a aprender nesse espaço. Ouvem-se muitos depoimentos de colegas do curso de Pedagogia que fizeram seus estágios na clínica, relatos de experiências sobre as quais elas nunca imaginaram passar, envolvendo educação, saúde e compartilhamento de conhecimentos através da interdisciplinaridade. Quando se escuta o encantamento das colegas que já realizaram seus estágios nesse espaço, começamos a nos imaginar realizando o estágio na Cures.

A Cures – Clínica Universitária Regional de Educação em Saúde, localizada nas dependências da Universidade do Vale do Taquari – Univates, caracteriza-se por ser um espaço pensado para “[...] qualificar a formação dos profissionais da saúde e da educação com vivências interdisciplinares envolvendo diferentes segmentos da comunidade e das redes de atenção à saúde, educação e assistência social” (UNIVATES, 2020, texto digital), visando o desenvolvimento da autonomia e da responsabilidade do sujeito com relação à sua saúde.

Atuam na Cures os cursos de Biomedicina, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Nutrição, Odontologia, Psicologia, além de Educação Física – bacharelado e Pedagogia – licenciatura. Em suas práticas de estágio, os estudantes trabalham com vistas à integralidade da atenção e não somente com o intuito de propiciar reabilitação das doenças. A clínica, portanto, é um local de ressignificação das práticas em saúde e educação, possibilitando vivências interdisciplinares por meio do trabalho em equipe.

O curso de Pedagogia está presente na Cures em função de seu estágio em espaços não escolares. Se em um primeiro momento a presença de pedagogos em um espaço majoritariamente de saúde pode causar estranhamento, é importante frisar que é imprescindível pensar pedagogicamente ao realizar ações em saúde.

Nas primeiras semanas, pudemos perceber como esse estágio seria diferente do que estávamos acostumados a vivenciar. Nele, realizamos atendimentos com crianças que encontram alguma dificuldade de aprendizagem e algumas com laudos diagnosticados. As crianças são encaminhadas para a Cures por escolas, neurologistas, assistência social, entre outros. Os atendimentos acontecem de forma interdisciplinar, com estagiários de diferentes cursos, como Biomedicina e Pedagogia, Odontologia, Psicologia e Farmácia, por exemplo. Essa equipe planeja alguma proposta de intervenção.

Aos poucos, fomos direcionando-nos a conhecer nosso usuário, a criança que seria atendida. Recebemos um menino de 9 anos com espectro autista. Estudamos o seu caso lendo a ficha de evolução, na qual se encontram registrados os atendimentos anteriores. Discutimos sobre nossas impressões e preparamo-nos para o encontro de acolhida. Porém, os atendimentos cessaram já nesse primeiro encontro, pois, na semana seguinte, a clínica pausou suas atividades e nossos estágios foram temporariamente suspensos devido à pandemia do COVID - 19.

Enquanto instituições escolares e superiores trabalhavam de modo remoto, compreendendo a necessidade de isolamento, o estágio na clínica precisou ser repensado e reformulado, de maneira que mesmo que não fosse possível realizar atendimentos presenciais, ainda pudessemos pesquisar, refletir,

1 Acadêmica do curso de Pedagogia na Universidade do Vale do Taquari – Univates, solange.chaves@universo.univates.br

2 Professora do curso de Pedagogia da Universidade do Vale do Taquari – Univates, talula.trindade@univates.br

3 Professora do curso de Pedagogia da Universidade do Vale do Taquari – Univates, bete@univates.br

estudar e discutir as interfaces entre a educação e a saúde. Dessa forma, seguindo os preceitos do Parecer 05/2020 do Conselho Nacional de Educação, que leva em consideração a Portaria MEC nº 343/2020, alterada pela Portaria MEC nº 345/2020, o estágio foi retomado a distância.

Nos sentimos privilegiadas em poder dar continuidade ao estágio, embora não da mesma forma. Compreendemos a oportunidade de aprender e de ter uma nova experiência. Com o estágio on-line, fomos desafiadas a fazer uma análise situacional em saúde do município em que moramos. Com essa atividade, foi possível conhecer o nosso município mais de perto, por meio de uma pesquisa aprofundada em dados gerais relacionados à educação e à saúde.

Ao partirmos para a análise da situação de saúde do município, buscamos informações em fontes que nunca havíamos acessado antes, como o DATASUS, o CNES e o TCE. Por meio do DATASUS, que é o departamento de informática do Sistema Único de Saúde do Brasil, o Ministério da Saúde busca coletar, processar e disseminar informações sobre saúde (DATASUS, 2020). O CNES - Cadastro Nacional de Estabelecimentos de Saúde, instituído pelo Ministério da Saúde, consiste num cadastro no qual todos os estabelecimentos que prestam assistência à saúde, públicos e privados existentes em todo território nacional, devem estar registrados (BRASIL, 2020). Já o TCE - Tribunal de Contas do Estado auxilia o Poder Legislativo, cuja especialidade é fiscalizar, sob o aspecto técnico, as contas públicas (TCE, 2020). São, portanto, espaços nos quais os cidadãos podem buscar informações sobre o sistema de saúde do município.

As ferramentas neles disponibilizadas facilitam o acesso aos dados necessários para fazer a análise. Junto a esses órgãos, buscamos informações muito importantes, tais como: as verbas que são destinadas à saúde e à educação, os profissionais que atuam nos postos de saúde, quantos leitos há no hospital do município, quais doenças são as principais causas de morte e internações, quantas escolas possui o município, o nível de analfabetismo, entre outras. São dados aos quais precisamos estar atentos se tivermos como objetivo contribuir para melhorias em questões de saúde e educação em nosso município.

Aprendemos a interpretar os dados que ali estão disponíveis, a olhar com cuidado para cada um, para que, a partir deles, pudéssemos analisar um problema e desenvolver um planejamento de intervenção em saúde. É um processo que requer muito estudo, cuidado e um olhar atento para o que está sendo analisado.

Conforme fomos finalizando a análise de situação em saúde, iniciamos o planejamento estratégico situacional (PES). As leituras realizadas ao longo do estágio, assim como as palestras, trouxeram elementos para subsidiar a elaboração de um planejamento de intervenção nos municípios, definindo problemas e ações a serem realizadas. Também nessa etapa, nos reunimos com colegas de cursos diferentes, mas que residem no mesmo município, para podermos pensar em conjunto e definir o caminho a ser percorrido no PES.

Esse olhar diferenciado de cada curso fez com que encontrássemos diferentes problemas. Aos poucos, fomos afinando o planejamento, direcionando-nos para um ou dois problemas que se destacam em cada município, como falta de saneamento básico, atendimento mais humanizado, muitos casos de internação e morte pela mesma doença, entre outros.

Planejar e pensar em soluções tendo diferentes olhares voltados para um mesmo objetivo, o de intervir de forma construtiva na saúde do município em que se reside, é um trabalho que proporciona compartilhamento de ideias e opiniões, favorecendo a aprendizagem significativa. Essa é uma aprendizagem humanizadora, pois, quando se pensa em saúde, não há como não falar em humanização.

Após finalizarmos o PES, começamos a estudar o apoio matricial em saúde, que é um suporte técnico para as equipes responsáveis pelo desenvolvimento de ações básicas de saúde. Esses profissionais oferecem suporte técnico-pedagógico às equipes de referência encarregadas da atenção a problemas de saúde, que são responsáveis pela condução de um caso individual, familiar ou comunitário.

A partir do apoio matricial, os profissionais compartilham os seus saberes para a resolução de problemas, propondo, por exemplo, uma intervenção pedagógico-terapêutica, que é um conjunto de propostas de condutas terapêuticas articuladas para um indivíduo, uma família ou um grupo, que resulta da discussão coletiva de uma equipe interdisciplinar com apoio matricial, se esse for necessário. A intervenção pedagógica é uma interferência que um profissional, tanto o educador quanto o psicopedagogo, faz sobre o processo de desenvolvimento ou aprendizagem do sujeito, o qual, no momento, apresenta problemas de aprendizagem.

Através do apoio matricial e da intervenção pedagógico-terapêutica, podemos pensar em situações parecidas com as que temos em nossas escolas e salas de aulas, pois muitas crianças precisam de um apoio maior, ou seja, de um grupo de profissionais que pense e planeje formas para ajudar no seu desenvolvimento e aprendizagem. Podemos citar como exemplo os alunos com necessidades específicas, que necessitam do apoio de profissionais de diversas áreas, entre eles fisioterapeuta, psicólogo, terapeuta ocupacional, pedagogo, psicopedagogo, fonoaudiólogo, entre outros. É necessário que ocorra o diálogo entre esses profissionais para que se consiga desenvolver um trabalho com este aluno, possibilitando potencializar as suas habilidades e superar as dificuldades. Percebe-se que esse é um trabalho essencial, que deve acontecer não só na área da saúde, mas da educação também.

Ao longo dos encontros, foi possível perceber a contribuição desse estágio para a formação do pedagogo. Ao realizar um planejamento de uma aula, fazemo-nos perguntas parecidas com as que perpassam o planejamento de intervenção em saúde, como: Qual a maior necessidade que se apresenta na turma ou na análise de saúde do município? Que ações podem contribuir para suprir essa necessidade? Qual meu objetivo com essa intervenção ou plano de aula? Em outras palavras, em ambos os planejamentos, seja em saúde ou em educação, há um olhar cuidadoso para o que está sendo planejado, pois essa ação irá intervir na vida de pessoas.

O pedagogo, na Cures, desenvolve um papel fundamental ao trazer para esse espaço um olhar diferenciado, pedagógico e humanizado, de olhar aquele usuário como criança, de pensar uma proposta pedagógica que intervenha de forma eficaz no desenvolvimento do sujeito. Como Oliveira e Cota (2018, p. 50) ressaltam, “é necessário pensar pedagogicamente ao planejar uma ação em saúde, levando em consideração as pessoas, e não apenas dados de produção e indicadores de saúde [...]”.

Durante o estágio, ficou mais evidente a importância de a educação e a saúde andarem juntas. Quando começamos a analisar os problemas enfrentados pelo município, percebemos a importância de implantar ações de educação em saúde para a população, pois muitos problemas de saúde podem ser evitados quando há acesso ao conhecimento. A educação para a saúde auxilia os sujeitos a prevenir e a cuidar de sua saúde, implementando alguns hábitos em sua rotina. As ações para informar as pessoas e educar para a saúde podem ser bem simples. Muitas vezes um panfleto ou um vídeo em uma rede social podem transmitir informações necessárias para que as pessoas se cuidem e se conscientizem.

Estar na área da saúde é um desafio, mas é também um momento de muita construção de conhecimento, de muita aprendizagem em grupo, com estudantes de outros cursos que não são da área da educação. Essa é uma oportunidade que só a Cures proporciona. Esse trabalho interdisciplinar, de construir, elaborar e pensar uma intervenção que promova resultados positivos para as pessoas é indispensável não só em ambientes da área da saúde, mas também da educação.

Como Carvalho (2015, p. 1.208) afirma, “saúde e educação são constantemente evocadas quando a questão gira em torno das condições de vida. A interação entre elas, independentemente de onde ocorre – escola ou serviço de saúde – constitui um caminho importante para a conquista da qualidade de vida”.

Todo esse processo de aprendizagem que vivenciamos na Cures fez-nos refletir acerca de questões pontuais e de extrema importância, como o trabalho em equipe interdisciplinar, para promover intervenções que possibilitem uma melhor qualidade de vida para as pessoas e que demonstrem o quanto a educação e a saúde estão interligadas.

Essa troca de conhecimentos entre saúde e educação promove um apoio essencial entre esses profissionais para que se consiga encontrar soluções e intervenções com bons resultados, pois, quando falamos de pessoas, em primeiro lugar devemos pensar que são vidas que estão a ser tocadas, e poder proporcionar melhores condições para elas é uma responsabilidade e um trabalho que requer um olhar especial.

Referências

BRASIL. CNES – Cadastro Nacional de Estabelecimentos de Saúde. Ministério da Saúde. **CNES**, 2020. Disponível em: <http://cnes.datasus.gov.br/>. Acesso em: 13 ago. 2020.

CARVALHO, Fabio Fortunato Brasil de. A saúde vai à escola: a promoção da saúde em práticas pedagógicas. **Revista de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, 2015.

DATASUS. Departamento de Informática do SUS. Ministério da Saúde. **DATASUS**, 2020. Disponível em: <https://datasus.saude.gov.br/sobre-o-datasus/>. Acesso em: 13 ago. 2020.

OLIVEIRA, Márcia Farsura de; COTA, Luiz Gustavo Santos. A pedagogia freiriana nas práticas de educação em saúde. **Diversitates International Journal**, Niterói, n. 10, v. 1, 2018, p. 46-58.

TCE – Tribunal de Contas de Estado do Rio Grande do Sul. Apresentação. **TCE**, 2020. Disponível em: <http://www1.tce.rs.gov.br/portal/page/portal/tcers/institucional/apresentacao>. Acesso em: 13 ago. 2020.

UNIVATES. Clínica Universitária Regional de Educação e Saúde – Cures. **Univates**, 2020. Disponível em: <https://www.univates.br/saudeunivates/cures>. Acesso em: 08 ago. 2020.



UNIVATES

R. Avelino Talini, 171 | Bairro Universitário | Lajeado | RS | Brasil
CEP 95914.014 | Cx. Postal 155 | Fone: (51) 3714.7000
www.univates.br | 0800 7 07 08 09