

**IV CONGRESSO INTERNACIONAL  
DE ENSINO E APRENDIZAGENS**

**VIII SEMINÁRIO INSTITUCIONAL  
DO PIBID/UNIVATES**

**II SEMINÁRIO DO RESIDÊNCIA  
PEDAGÓGICA/UNIVATES**

---

**DOCÊNCIA E CIÊNCIA:  
(RE)VALORIZAÇÃO DO CONHECIMENTO**

---

**24 A 26 DE NOVEMBRO DE 2021**



Cristiane Antonia Hauschild Johann  
Sérgio Nunes Lopes  
(Orgs.)

**Anais do IV Congresso Internacional de Ensino  
e Aprendizagens, VIII Seminário Institucional  
do Pibid/Univates, II Seminário do Residência  
Pedagógica/Univates**

1ª edição



EDITORA  
**UNIVATES**

Lajeado, 2022



**Universidade do Vale do Taquari - Univates**

**Reitora:** Profa. Ma. Evania Schneider

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

**Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação:** Prof. Dr. Carlos Cândido da Silva Cyrne



EDITORA  
**UNIVATES**

**Editora Univates**

**Coordenação:** Prof. Dr. Carlos Cândido da Silva Cyrne

**Editoração:** Glauber Röhrig e Marlon Alceu Cristófoli

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

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

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

A352

Anais do IV Congresso Internacional de Ensino e Aprendizagens, VIII Seminário Institucional do Pibid/Univates, II Seminário do Residência Pedagógica/Univates, 24 a 26 de novembro de 2021, Lajeado, RS / Cristiane Antonia Hauschild Johann, Sérgio Nunes Lopes (Org.) – Lajeado : Editora Univates, 2022.

335 p. ; il. color.

ISBN 978-65-86648-56-0

1. Educação. 2. Formação de professores. 3. Anais. I. Hauschild, Cristiane Antonia. II. Lopes, Sérgio Nunes. VI. Título.

CDU: 371.13

Catálogo na publicação (CIP) – Biblioteca Univates  
Bibliotecária Maria Helena Schneider – CRB 10/2607



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

**Universidade do Vale do Taquari - Univates**

# **ANAI DO IV CONGRESSO INTERNACIONAL DE ENSINO E APRENDIZAGENS, VIII SEMINÁRIO INSTITUCIONAL DO PIBID/UNIVATES, II SEMINÁRIO DO RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA/UNIVATES**

**Organização:**  
**Cristiane Antonia Hauschild Johann**  
**Sérgio Nunes Lopes**

## **REALIZAÇÃO**

Programa de Pós-Graduação em Ensino  
Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Exatas  
Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - Pibid/Univates  
Programa de Residência Pedagógica/Univates  
Cursos de Licenciatura da Univates

## **APOIO**



## **COMISSÃO ORGANIZADORA**

Profa Dra. Cristiane Antonia Hauschild Johann  
Prof. Dr. Sérgio Nunes Lopes  
Prof Dr. Italo Gabriel Neide  
Profa Dra. Neli Teresinha Galarce Machado  
Prof. Dr. Rogério José Schuck

## **COMISSÃO CIENTÍFICA**

Adriana Breda  
Aline Pin Valdameri  
Ana Carolina de Deus Bueno Krawczyk  
Andreia Aparecida Guimarães Strohschoen  
Angela Susana Jagmin Carretta  
Cátia Viviane Gonçalves  
Cláudia Inês Horn  
Cristiane Antonia Hauschild Johann  
Davis João Alves  
Desiré Dominschek  
Dioni Paulo Pastorio  
Douglas Eduardo Soares Pereira  
Elsio José Corá  
Fabiane Olegário  
Gizeli Aparecida Ribeiro de Alencar  
Italo Gabriel Neide  
Jane Herber  
Leila Cleuri Pryjma  
Luciana Facchini  
Márcia Marlene Stentzler  
Márcia Solange Volkmer  
Maria de Fátima Reszka  
Maria Elisabete Bersch  
Marli Dallagnol Frison  
Neli Teresinha Galarce Machado  
Richarles Souza de Carvalho  
Rogério José Schuck  
Rosiene Almeida Souza Haetinger  
Sérgio Nunes Lopes  
Silvane Fensterseifer Isse  
Sueli Guadalupe de Lima Mendonça  
Tania Micheline Miorando  
Tiago Weizenmann  
Valdiney da Costa Lobo  
Vânia Maria Alves  
Viviane Paula Martini  
Zulma Elizabete de Freitas Madruga

## APRESENTAÇÃO

O IV Congresso Internacional de Ensino e Aprendizagens, VIII Seminário Institucional do PIBID Univates e o II Seminário do Residência Pedagógica Univates têm como tema DOCÊNCIA E CIÊNCIA: [RE] VALORIZAÇÃO DO CONHECIMENTO. A temática é relevante sobretudo se considerarmos a premente necessidade de efetivar ações que congreguem a indissociabilidade entre docência - em todos os níveis de ensino - e pesquisas que contemplem parcerias entre escolas e universidades. A conjuntura mundial desse início de terceira década do século XXI apresenta ao conhecimento cientificamente produzido demandas urgentes. Nos Relatos de Experiências e Comunicações Científicas inscritos no evento é possível perceber os impactos da pandemia de Covid-19 que se abateu sobre o planeta atingindo fortemente o contexto escolar e a formação de professores nas universidades.

Ao atingir a IV edição o Congresso Internacional de Ensino e Aprendizagens consolida-se como um fórum de reflexão aprofundada acerca da formação de professores em consonância com as demandas prementes da Educação. O VIII Seminário Institucional do PIBID e o II Seminário do Residência Pedagógica, programas financiados pela Capes e operacionalizados pelas universidades, ampliam os campos de experiências sobre os quais é conveniente pensar a partir da inter-relação teoria-prática.

O objetivo do evento, portanto, consistiu em refletir sobre questões relacionadas à formação docente nas diferentes áreas do conhecimento em diálogo constante com as redes públicas de ensino a partir da perspectiva de que as escolas são instituições co-responsáveis neste processo. Complementarmente, o evento promoveu o intercâmbio e divulgação das investigações e produções científicas entremeadas por relatos de experiências educacionais neste âmbito. Em síntese, proporcionou-se um espaço de discussão de trabalhos oriundos dos diferentes níveis de ensino, promovendo a interlocução de pesquisadores, estudantes de graduação, pós-graduação e de professores do Ensino Superior e da Educação Básica que se dedicam às discussões inerentes à formação de professores e à valorização do conhecimento científico como forma de qualificar e caracterizar as instituições como *lócus* e os educadores como profissionais indispensáveis na resolução dos problemas contemporâneos.

Participaram do evento professores e estudantes de graduação, pós-graduação, professores da Educação Básica e demais profissionais e pesquisadores da área da Educação/Ensino. Cabe destacar que o evento teve autores de 7 países diferentes, 8 estados brasileiros, abrangendo 42 cidades do território nacional, das quais 32 são do Rio Grande do Sul.

Desejamos uma excelente leitura!

**Comissão Organizadora**

## SUMÁRIO

<b>ESTÁGIO CURRICULAR INTERDISCIPLINAR NO ENSINO FUNDAMENTAL: NOVAS PRÁTICAS, NOVOS DESAFIOS</b> .....	12
<b>RELATO DE EXPERIÊNCIA DA UTILIZAÇÃO DE TERRÁRIOS PARA ESTUDO DE ECOLOGIA EM ENSINO MÉDIO</b> .....	15
<b>REFLEXÕES A PARTIR DA ATIVIDADE: EU APRENDI O QUE VOCÊ NEM SONHAVA EM ME ENSINAR</b> .....	18
<b>AS CONTRIBUIÇÕES DA NEUROCIÊNCIA NA EDUCAÇÃO E A IMPORTÂNCIA DAS METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO</b> .....	20
<b>RELATOS DE EXPERIÊNCIA NO RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA</b> .....	23
<b>FATOS E FAKES: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA</b> .....	25
<b>A VOLTA PARA O “NOVO NORMAL”</b> .....	27
<b>A INFLUÊNCIA DA PERSPECTIVA TEÓRICA DO PROFESSOR EM SEU FAZER DIDÁTICO: QUAL LÍNGUA INGLESA?</b> .....	29
<b>DE UMA PRIMEIRA DERIVA NO/PELO PROJETO ZONA BAIXA (LLEIDA, CATALUNHA, ESPANHA)</b> .....	31
<b>A ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL GUIDO ARNOLDO LERMEN POR IMAGENS: UM RETRATO DA ESCOLA PARCEIRA FEITO A “MUITAS MÃOS”</b> .....	34
<b>O USO DE IMAGENS COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO E APRENDIZAGEM NAS AULAS DE FILOSOFIA</b> .....	37
<b>A IMPORTÂNCIA DAS AULAS PRÁTICAS NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DOS SUJEITOS</b> .....	39
<b>PARKOUR, BASEBALL E BADMINTON: EXPERIMENTAÇÕES DOCENTES NO ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA</b> .....	41
<b>A PRÁTICA INTERDISCIPLINAR DE EDUCAÇÃO FÍSICA E LÍNGUA PORTUGUESA EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DE ESTRELA/RS</b> .....	44
<b>USO DE APLICATIVOS COMO FERRAMENTA AUXILIARES NO ENSINO DE QUÍMICA</b> .....	46
<b>RELAÇÕES INTERNACIONAIS NA SALA DE AULA</b> .....	49
<b>A VIVÊNCIA DO ENSINO DE QUÍMICA ATRAVÉS DA APRENDIZAGEM - PRÁTICA DO PIBID</b> .....	52
<b>A INTERDISCIPLINARIDADE NA AULA DE HISTÓRIA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA</b> .....	55
<b>A REFORMA DO ENSINO MÉDIO E A IMPOSIÇÃO DA VULNERABILIDADE EDUCACIONAL E OS SEUS IMPACTOS NO DIREITO PLENO À CIDADANIA</b> .....	57
<b>AS RELAÇÕES SOCIAIS NO ATUAL CONTEXTO EDUCACIONAL</b> .....	60
<b>A CRIAÇÃO DO VÍNCULO COM OS ALUNOS NO ENSINO VIRTUAL</b> .....	63
<b>EDUCAÇÃO FÍSICA E ENSINO REMOTO EMERGENCIAL: APRENDIZAGENS DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS</b> .....	65
<b>ALUNOS DE 8º ANO EM CONTATO COM PRODUÇÕES DE LINGUAGEM MISTA</b> .....	69
<b>AS PRÁTICAS REALIZADAS NO PROJETO DO PIBID EM PARCERIA COM A ESCOLA EMEF UNIVERSITÁRIO E SEUS IMPACTOS</b> .....	72
<b>O RETORNO ÀS AULAS PRESENCIAIS E O SENTIDO DO ESTUDO</b> .....	74

<b>EU APRENDI O QUE VOCÊ NEM SONHAVA EM ME ENSINAR: A IMPORTÂNCIA DO AFETO DOCENTE</b> .....	<b>76</b>
<b>O PROCESSO DE PLANEJAMENTO DE UM PROJETO: EXPERIÊNCIAS DE BOLSISTAS DO SUBPROJETO ALFABETIZAÇÃO - PIBID/UNIVATES</b> .....	<b>78</b>
<b>A (IN)FORMAÇÃO DOCENTE DURANTE A PANDEMIA: UMA PROFESSORA PRETERIDA?</b> .....	<b>80</b>
<b>O QUE É SER BRASILEIRO? ESTRATÉGIAS DE TRABALHO SOBRE IDENTIDADE CULTURAL NO PIBID ARTES</b> .....	<b>83</b>
<b>DO REMOTO AO PRESENCIAL, DAS VOZES SEM ROSTO AOS OLHOS ANSIOSOS: A VOLTA À SALA DE AULA PARA DOIS GRUPOS DISTINTOS DE ALUNOS DO SEXTO ANO.</b> .....	<b>86</b>
<b>INCLUSÃO DO ALUNO COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA PRÉ-ESCOLA DE ENSINO REGULAR</b> .....	<b>88</b>
<b>ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM GESTÃO EDUCACIONAL E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UM OLHAR A PARTIR REINVENÇÃO ESCOLAR COMO EFEITO DA PANDEMIA DA COVID-19</b> .....	<b>90</b>
<b>MARCAS DE PROFESSORES NA TRAJETÓRIA DE EGRESSOS DO ENSINO MÉDIO</b> .....	<b>93</b>
<b>“E A CASA SE FEZ ESCOLA”: O QUE A EDUCAÇÃO INFANTIL NOS AJUDA A PENSAR SOBRE AS LIÇÕES DA PANDEMIA?</b> .....	<b>96</b>
<b>RELATO DAS EXPERIÊNCIAS VIVENCIADAS A PARTIR DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NOS ANOS INICIAS DO ENSINO FUNDAMENTAL</b> .....	<b>99</b>
<b>ARTE CONTEMPORÂNEA E A INFÂNCIA: EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS NA PRÉ-ESCOLA</b> .....	<b>102</b>
<b>PRODUÇÃO DE POESIAS CONCRETISTAS ARTICULADAS COM O TEMA CORPOREIDADE: UMA PROPOSTA INTERDISCIPLINAR NA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA</b> .....	<b>105</b>
<b>CONSCIENTIZAÇÃO AMBIENTAL NO ENSINO FUNDAMENTAL</b> .....	<b>107</b>
<b>NARRATIVAS DE CRIANÇAS DA PRÉ-ESCOLA EM TEMPOS DE PANDEMIA</b> .....	<b>109</b>
<b>PROPOSTA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL</b> .....	<b>112</b>
<b>COMPARTILHANDO VIVÊNCIAS NO PIBID E NA EDUCAÇÃO BÁSICA DURANTE A PANDEMIA.</b> .....	<b>114</b>
<b>ENGAJAMENTO DE MENINAS NAS ÁREAS STEM: PESQUISA NO LÓCUS DO “MENINAS DO GUARA”</b> .....	<b>116</b>
<b>AS PARTICULARIDADES PRESENTES NA ALFABETIZAÇÃO DE ALUNOS COM SÍNDROME DE DOWN</b> .....	<b>119</b>
<b>OS JOGOS E SUAS POSSIBILIDADES NA ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS DO 1º ANO</b> .....	<b>121</b>
<b>SEQUÊNCIAS DE ENSINO INVESTIGATIVO NA ÁREA DE CIÊNCIAS DA NATUREZA: PROPOSIÇÕES A PARTIR DE NECESSIDADES FORMATIVAS DE PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS</b> .....	<b>123</b>
<b>ARQUIVO DE UMA AULA-ACONTECIMENTO NA PRODUÇÃO DO GRUPO DE PESQUISA CEM</b> .....	<b>126</b>
<b>A IMPORTÂNCIA DA LUDICIDADE NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL</b> .....	<b>130</b>
<b>EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS A PARTIR DO PROJETO CONEXÕES EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DA CIDADE DE ARROIO DO MEIO/RS</b> .....	<b>132</b>
<b>PROJETO PEDAGÓGICO INTERDISCIPLINAR CULTIVANDO FELICIDADE REFLETE SOBRE FORMAS DE AMENIZAR O ESTRESSE DOS ALUNOS</b> .....	<b>135</b>
<b>OBJETO INFOESTÉTICO NO ENSINO DE ARTES: TRAJETÓRIAS PEDAGÓGICAS DO PIBID DURANTE O ENSINO REMOTO</b> .....	<b>137</b>



<b>ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA: REFLEXÕES DE UMA PRÁTICA PIBIDIANA NA ESCOLA PARCEIRA</b> .....	140
<b>O PIBID À LUZ DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: UMA CONTRIBUIÇÃO METODOLÓGICA E PEDAGÓGICA</b> .....	142
<b>AS OPORTUNIDADES E DESAFIOS PARA O ENSINO EM TEMPOS DE PANDEMIA</b> .....	145
<b>EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL EM TEMPOS DE PANDEMIA DE COVID-19</b> .....	148
<b>USO DAS CORES NOS ESPAÇOS ESCOLARES E AS RELAÇÕES COM AS DIMENSÕES DO ENSINAR E DO APRENDER</b> .....	151
<b>A CISÃO ENTRE CONHECIMENTO TÉCNICO E CONHECIMENTO HUMANÍSTICO DESDE UMA PERSPECTIVA DE CLASSE NO CAPITALISMO CONTEMPORÂNEO</b> .....	154
<b>TRABALHANDO A IMPORTÂNCIA DAS ÁRVORES NATIVAS NA ESCOLA E.E.B. ÉRICO VERÍSSIMO</b> .....	158
<b>BULLYING E CYBERBULLYING NOS ESPAÇOS DE ENSINO: UM DIÁLOGO NECESSÁRIO</b> .....	160
<b>ESTUDO DA AULA “NATUREZA E SER HUMANO: UMA DUPLA QUE PODE DAR CERTO” DO PROJETO PEDAGÓGICO INTERDISCIPLINAR “CULTIVANDO FELICIDADE”</b> .....	163
<b>TECNOLOGIAS DIGITAIS EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA: ATIVIDADES DIDÁTICAS ENVOLVENDO OS NÚMEROS INTEIROS</b> .....	166
<b>CADERNO DE NOTAS COMO EXERCÍCIO DE AULA</b> .....	170
<b>REFLEXÕES SOBRE O ENSINO UNIVERSITÁRIO EM TEMPOS DE PANDEMIA</b> .....	172
<b>A PRÁTICA DO MINI GOLFE PARA DIVERSIFICAR AS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR - RELATO DE UMA PROPOSTA DE EXPERIMENTAÇÃO PEDAGÓGICA</b> .....	176
<b>ANÁLISE DA ADEQUAÇÃO DIDÁTICA DE UMA TAREFA SOBRE MEDIDA REALIZADA COM FUTUROS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL</b> .....	180
<b>ANÁLISE DE UMA TAREFA DE MEDIDA DE TENDÊNCIA CENTRAL COM A FERRAMENTA ADEQUAÇÃO DIDÁTICA: UM OLHAR DESDE A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES</b> .....	183
<b>CONHECIMENTO META DIDÁTICO-MATEMÁTICO DE FUTUROS PROFESSORES SOBRE O ENSINO DO OBJETO MATEMÁTICO FUNÇÃO</b> .....	187
<b>LEVANDO PARA A SOCIEDADE O PROJETO “CULTIVANDO FELICIDADE: UM PROJETO DE AUTOCONHECIMENTO E JARDINAGEM”</b> .....	191
<b>ESTUDO DA DERIVADA COM O USO DAS TIC REALIZADO COM ESTUDANTES DE ENGENHARIA NO CHILE</b> .....	194
<b>AÇÕES DO PROJETO ALFABELETRANDO: A IMPORTÂNCIA DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA PARA A ALFABETIZAÇÃO</b> .....	198
<b>O BRINCAR E A BRINQUEDOTECA</b> .....	201
<b>RECONHECIMENTO DA IDENTIDADE CULTURAL DISCENTE: ESTRATÉGIAS DO ENSINO DE ARTES NO PIBID</b> .....	204
<b>A INTERAÇÃO DOS ESTUDANTES NA CONSTRUÇÃO DO PLANEJAMENTO DAS AULAS DE HISTÓRIA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA</b> .....	207
<b>O YOGA NA ESCOLA ATRAVÉS DA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: AMPLIAÇÕES NO REPERTÓRIO CORPORAL E MENTAL</b> .....	209

<b>EDUCAÇÃO, AMOR E CORAGEM: RELATO DAS VIVÊNCIAS DE UMA ESTAGIÁRIA .....</b>	<b>211</b>
<b>DIFICULDADES DOS ALUNOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA COM O ENSINO NÃO PRESENCIAL .....</b>	<b>213</b>
<b>DESAFIOS DO ENSINO REMOTO AOS ACADÊMICOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA .....</b>	<b>215</b>
<b>O ENSINO DE CIÊNCIAS NO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL COM UM OLHAR SOBRE O EMOCIONAL HUMANO DO PROFESSOR .....</b>	<b>218</b>
<b>FORMAÇÃO DOCENTE E PRÁTICAS DE INVESTIGAÇÃO EM MATEMÁTICA E CIÊNCIAS DA NATUREZA ..</b>	<b>221</b>
<b>O PROCESSO DE ELABORAÇÃO DE UMA JORNADA DE ESTUDOS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE COM FOCO EM ENSINO, LINGUAGENS E TECNOLOGIAS .....</b>	<b>224</b>
<b>OS DIFERENTES LABORATÓRIOS: A IMPORTÂNCIA DA ALTERIDADE NO ENSINO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS .....</b>	<b>227</b>
<b>UM ESPAÇO DE LEITURA EM UMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL EM ARROIO MEIO/RS.....</b>	<b>230</b>
<b>ALFABETIZAÇÃO CARTOGRÁFICA EM TEMPOS DE PANDEMIA: SIGNIFICAÇÕES A PARTIR DO ESPAÇO VIVIDO .....</b>	<b>232</b>
<b>A AULA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: UMA INVESTIGAÇÃO ARQUIVÍSTICA.....</b>	<b>234</b>
<b>OS JOGOS COOPERATIVOS E SUA IMPORTÂNCIA PARA A INCLUSÃO ESCOLAR .....</b>	<b>237</b>
<b>O ENSINO DE HISTÓRIA ATRAVÉS DE RECURSOS AUDIOVISUAIS NO ENSINO HÍBRIDO DURANTE A PANDEMIA DO COVID-19 .....</b>	<b>240</b>
<b>EXPERIMENTAÇÃO PEDAGÓGICA COM GINÁSTICA RÍTMICA NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR .....</b>	<b>242</b>
<b>CLUBE DE LEITURA ON-LINE - CAURU .....</b>	<b>245</b>
<b>DESAFIOS DO TRABALHO INTERDISCIPLINAR: LETRAS E EDUCAÇÃO FÍSICA NO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA .....</b>	<b>247</b>
<b>JOGOS E BRINCADEIRAS INDÍGENAS E AFRICANOS NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: RELATO DE EXPERIÊNCIA NA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA .....</b>	<b>249</b>
<b>OS EFEITOS DA PANDEMIA DO VÍRUS SARS-COV-2 NAS PRÁTICAS ARTÍSTICAS DO SESC - LAJEADO/RS ■</b>	<b>251</b>
<b>EXPERIÊNCIAS EM SALA DE BERÇÁRIO: A LITERATURA INFANTIL PARA BEBÊS EM UMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL .....</b>	<b>254</b>
<b>O TÃO SONHADO RETORNO, SUPERAÇÃO DAS EXPECTATIVAS.....</b>	<b>256</b>
<b>SOMOS ASSIM: A CONSTRUÇÃO DO AUTORRETRATO POR MEIO DE MATERIAIS ALTERNATIVOS .....</b>	<b>258</b>
<b>O PROCESSO DE ESCREVER SOBRE O FAZER DOCENTE: UMA PESQUISA COM PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA .....</b>	<b>260</b>
<b>A RELEVÂNCIA DE TRABALHAR A CORPOREIDADE NA EDUCAÇÃO .....</b>	<b>262</b>
<b>VIVÊNCIAS ESTUDANTIS EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO ENSINO FUNDAMENTAL: APRENDIZAGENS E SEUS REFLEXOS PARA ALÉM DA ESCOLA .....</b>	<b>264</b>
<b>A EDUCAÇÃO MUSICAL NO CURRÍCULO ESCOLAR DE UMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL .....</b>	<b>267</b>
<b>A IMPORTÂNCIA DO AFETO ENTRE PROFESSORES E ALUNOS DURANTE AS PRÁTICAS ESCOLARES ....</b>	<b>269</b>
<b>VIVÊNCIAS NO ENSINO DE BIOLOGIA NO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: RETORNO DAS AULAS PRESENCIAIS .....</b>	<b>271</b>

<b>UMA REFLEXÃO ACERCA DA BNCC COMO AMPLIFICADORA DE HORIZONTES .....</b>	<b>273</b>
<b>EXPRESSIVIDADES DAS HISTÓRIAS DE CADA UM RESGATE DE MEMÓRIAS NO ENSINO DE ARTES VISUAIS .....</b>	<b>275</b>
<b>ENSINO E DOCÊNCIA: REFLEXÕES DE UMA PROFESSORA SOBRE O ENSINO DE LITERATURA NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO .....</b>	<b>278</b>
<b>JOGANDO E APRENDENDO: A CONSTRUÇÃO DE UM JOGO DE TABULEIRO PARA O ESTUDO SOBRE FEUDALISMO. ....</b>	<b>281</b>
<b>A LEITURA SUBJETIVA NO CURSO DE LETRAS: A LITERATURA SOB UMA NOVA PERSPECTIVA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES .....</b>	<b>283</b>
<b>AVALIAR E REFLETIR: UM CAMINHO A PERCORRER .....</b>	<b>285</b>
<b>ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA EM UMA TURMA DE 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL .....</b>	<b>288</b>
<b>AS CONTRIBUIÇÕES DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO NO SEGUNDO ANO DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL .....</b>	<b>291</b>
<b>DOSSIÊ CONCEPÇÕES DE ENSINAR E APRENDER: A POTÊNCIA DOS REGISTROS FOTOGRÁFICOS .....</b>	<b>293</b>
<b>RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: VIVÊNCIAS E RELATOS .....</b>	<b>295</b>
<b>O QUE VOCÊ DIRIA À ESCOLA, CINCO ANOS DEPOIS? TRAJETÓRIAS JOVENS E SUA RELAÇÃO COM O UNIVERSO ESCOLAR .....</b>	<b>298</b>
<b>O EXPERIMENTAR DA PRÁTICA DOCENTE DE UMA ESTAGIÁRIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM UM CENTRO DE EDUCAÇÃO NO MUNICÍPIO DE ITAITUBA - PA. ....</b>	<b>301</b>
<b>PODCAST E PEDAGOGIA ENGAJADA NO ENSINO DE NOÇÕES TEATRAIS: ESTRATÉGIAS DE INTERAÇÃO DISCENTE NO PIBID.....</b>	<b>303</b>
<b>USO DA METACOGNIÇÃO EM PROPOSTAS DIDÁTICAS NO ENSINO MÉDIO E SUPERIOR: RELAÇÕES POSSÍVEIS PARA O ENSINO DE MATEMÁTICA .....</b>	<b>306</b>
<b>O DILEMA DO USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA SALA DE AULA .....</b>	<b>309</b>
<b>AÇÕES DA OLIMPÍADA DE MATEMÁTICA DA UNIVATES DESENVOLVIDAS NO PERÍODO PANDÊMICO ...</b>	<b>311</b>
<b>AVALIAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS DOCENTES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA): REFLEXÃO SOBRE A INTENCIONALIDADE EDUCACIONAL .....</b>	<b>314</b>
<b>COMO UTILIZAR RECURSOS TECNOLÓGICOS PARA O DESENVOLVIMENTO DO RACIOCÍNIO LÓGICO, PERMITINDO QUE NOSSOS PROFESSORES APRESENTEM METODOLOGIAS DIVERSIFICADAS NA HORA DAS ATIVIDADES EM SALAS DE AULAS? .....</b>	<b>318</b>
<b>AS MUDANÇAS NA ESCRITA ADVINDAS DO USO DA INTERNET .....</b>	<b>321</b>
<b>DE RAINHAS A DRAGÕES: O INCENTIVO À CRIATIVIDADE PARA A FORMAÇÃO DE LAÇOS NA RELAÇÃO ALUNO-PROFESSOR .....</b>	<b>323</b>
<b>REALIDADE MUSICAL: A UTILIZAÇÃO DE MÚSICAS BRASILEIRAS PARA O ENSINO DE SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO .....</b>	<b>326</b>
<b>A ESSÊNCIA DA EMPATIA NO PERÍODO PÓS-PANDÊMICO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA .....</b>	<b>329</b>
<b>USO DO JOGO CAÇA-PALAVRAS NO ENSINO DE QUÍMICA: UMA CONTEXTUALIZAÇÃO COM A COVID-19</b>	<b>332</b>

Nome dos autores: Erika Luíse Benini, Garine Andrea Keller

Eixo: Experiências pedagógicas

## **ESTÁGIO CURRICULAR INTERDISCIPLINAR NO ENSINO FUNDAMENTAL: NOVAS PRÁTICAS, NOVOS DESAFIOS**

### **INTRODUÇÃO**

O presente resumo tem como objetivo relatar como se deu o Estágio Curricular no Ensino Fundamental, do Curso de Letras, realizado no período de 2021/A. Este estágio foi uma surpresa para todos os graduandos, por apresentar uma nova concepção: deveríamos criar um projeto interdisciplinar envolvendo português, inglês e literatura, que são as disciplinas foco do curso, sendo esta a primeira vez em que o estágio era proposto nesse formato.

Um dos desafios era a temida pandemia: como faríamos nosso estágio? Como as escolas estariam organizadas? Como seria a participação dos alunos? Mesmo com muitos questionamentos, fomos encorajados a procurar escolas, rever práticas e conceitos, e nos permitirmos tentar um novo fazer docente.

### **A OBSERVAÇÃO**

As observações foram feitas, inicialmente, por whatsapp, pois o governo do estado do Rio Grande do Sul ainda não havia liberado a plataforma Google Classroom para 2021. Cabe salientar que os alunos recebiam uma atividade semanal para cada disciplina, sendo que Língua Portuguesa tem carga horária de 4 períodos semanais, e Língua Inglesa 1 período. Antes de iniciar a prática do estágio, observei uma aula de Língua Portuguesa e uma de Língua inglesa pelo Google Meet.

Cabe salientar que, apesar de no Ensino Fundamental não haver uma disciplina específica de literatura, o planejamento pensado a partir das observações contemplou Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Literatura. Assim, durante as observações foi sinalizado aos estudantes esta nova proposta: uma professora, duas disciplinas, a mesma temática.

### **O PLANEJAMENTO E A PRÁTICA**

O projeto desenvolvido foi intitulado “O que nos torna humanos?”. Para contemplar esta temática, foram usados recursos como o canal do youtube Human - the movie, a conta do instagram Humans of New York, a música Capitão

Gancho, de Clarice Falcão, e diversas crônicas de Clarice Lispector. Além disso, ao longo do projeto, foi desenvolvido, por solicitação da professora titular, o tópico gramatical sujeito.

Através do uso desses diversos gêneros textuais, os alunos foram levados a refletir sobre o que é ser humano, o que nos faz humano e como olhar para o mundo de forma mais humana. Nesse sentido, o gênero textual foco, e também produto final, foi a crônica. A partir desse gênero, os alunos foram convidados a olhar para o cotidiano de forma mais humana, mais sensível e mais complexa, sendo desafiados a pensar na escrita de uma crônica a partir destes pressupostos.

Na prática, o planejamento funcionou muito bem. Foram aplicados 20 períodos com a turma, divididos em 16 mais focados na língua portuguesa e 4 mais focados na língua inglesa. No entanto, as línguas se equivaliam ao pensar na temática proposta.

Os alunos sempre se mostraram engajados e críticos, realizando as atividades com êxito. Foi muito interessante perceber como eram criativos e aceitavam as diversas propostas feitas. Além disso, foi muito bom ver a evolução da escrita deles ao longo das aulas, mostrando adequação ao gênero textual e melhora na fluência escrita, sendo que eles foram desafiados a realizarem pequenas escritas ao longo do projeto.

O mais interessante é que, com as aulas ocorrendo no Google Meet e presencial ao mesmo tempo, a participação foi aumentando ao longo dos períodos. Os alunos começaram a se interessar pela proposta e a entregar atividades e a participar das aulas, o que me deixou muito orgulhosa.

## **OS RESULTADOS**

A avaliação do projeto ocorreu em dois momentos. Primeiro, a avaliação dos alunos, que foi realizada a partir de um questionário do formulário Google, em que eles deveriam avaliar as aulas e sua participação como estudantes. A segunda parte foi a avaliação das professoras titulares da turma, que deveriam avaliar as aulas e o desenvolvimento da estagiária.

A avaliação foi um momento muito importante para a reflexão sobre minhas aulas e sobre o projeto. A partir dela, foi possível perceber que os alunos gostaram da temática e das aulas, ressaltando a importância de poderem ter refletido sobre uma temática tão intimista e, por isso, tão importante. Também demonstraram carinho pela atenção dirigida a eles durante as aulas.

Ao realizarem a auto-avaliação, muitos alunos perceberam que poderiam ter se esforçado mais e participado mais, podendo assim melhorar suas produções textuais e seu comportamento como estudante. Este momento mostrou a importância de os alunos pensarem sobre si e sobre seus estudos em sala de aula.

Por fim, as professoras supervisoras de Língua portuguesa e de Língua inglesa, mostraram satisfação com as aulas de estágio, afirmando perceberem um bom engajamento dos alunos e sentirem a temática importante a ser tratada em sala de aula.

## CONCLUSÃO

A experiência de estágio foi bastante gratificante e enriquecedora. Entre erros e acertos, pude perceber que a sala de aula é realmente meu lugar, onde gosto de criar e de ensinar.

Além disso, percebo que o desafio de criar uma proposta interdisciplinar fez com que as aulas se tornassem mais significativas para os alunos. Vejo o projeto interdisciplinar como um jeito de fazer aulas mais humano, como o título do projeto propunha. Com essa prática, os alunos conseguiram fazer mais conexões entre conteúdos tratados e perceber que, na verdade, eles estavam trabalhando com a língua, sendo ela materna ou estrangeira.

Também, mesmo com a pandemia, percebo que o estágio ocorreu muito bem e que as incertezas durante esse período serviram para aprimorá-lo ainda mais. Por isso, percebo que consegui transformar um pouco cada aluno deste 8º ano. Acredito que consegui fazer a diferença na vida de alguém, mesmo sendo pouca ou mínima, já é um movimento enorme no mundo.

Por fim, vale salientar que aprendi muito como professora: aprendi que preciso ser flexível, que preciso me aventurar, que preciso estudar bem meu planejamento de aula e que preciso me permitir criar e tentar práticas novas e diferentes.

**Palavras-chave:** Estágio Curricular, Interdisciplinaridade, Ensino Fundamental.

Nome dos autores: Amália Luisa Winter Berté, Daniele Mallmann, Cátia Viviane Gonçalves, Deise Juliana Beckel Hendges

Eixo: Experiências pedagógicas

## **RELATO DE EXPERIÊNCIA DA UTILIZAÇÃO DE TERRÁRIOS PARA ESTUDO DE ECOLOGIA EM ENSINO MÉDIO**

A ecologia é uma grande área das ciências biológicas, estuda principalmente o ambiente e os seres vivos que nele habitam, suas relações e comportamentos, e as consequências disso no ambiente, em pequena e grande escala. Um terrário é um recurso possibilitador de conhecimentos que serão desenvolvidos pela articulação com conteúdos dos diversos componentes curriculares da escola de educação básica (PACHECO, et al., 2011), é ainda uma representação em pequena escala de um ecossistema natural, com seus fatores bióticos, abióticos e as relações entre eles. Na educação, atividades como essa contribuem para fortalecer o ensino de ciências, promovendo uma construção de conhecimento mais dinâmica estimulando a observação e investigação (MOURA, et al., 2015). O objetivo deste trabalho é apresentar como foi utilizada a prática de construção de terrários para o ensino de ecologia em aulas de biologia de primeiro ano do ensino médio de uma escola pública de Arroio do Meio, RS, Brasil, a qual faz parte do programa de Residência Pedagógica. Os procedimentos metodológicos iniciaram-se em sala de aula, onde foi realizada a prática/experimento de construção de terrários fechados juntamente com os alunos. Foi solicitado que cada estudante levasse para a aula um recipiente, preferencialmente de vidro, no dia da prática para executar o experimento. A prática foi ministrada pelas residentes Amália L. W. Berté e Daniele Mallmann no dia 23 de setembro de 2021 com duas turmas de primeiro ano. Em um primeiro momento foi abordado o que é um terrário e o que se pode observar nele acerca de ecologia, os processos de montagem também foram abordados e após foi iniciada a construção juntamente com os alunos. Os materiais utilizados foram dispostos na sequência de montagem para uma melhor visualização e entendimento dos estudantes, bem como atender aos devidos protocolos de distanciamento e segurança contra Covid-19. O processo seguiu da seguinte forma: recipientes com pedregulhos, areia, terra vegetal, diversas plantas, um jarro com água e sacos plásticos e elásticos para vedar o pote de vidro. Assim, um aluno de cada vez encaminhou-se para o primeiro recipiente do segmento juntamente com seu pote de vidro e iniciou a construção adicionando cada um dos materiais na sequência em que estavam organizados. No momento de escolher as plantas, havia opções que necessitavam de diferentes condições quanto a umidade. Os estudantes questionaram o porquê de tal diferença entre elas, diante disso, foi explicado brevemente as questões adaptativas de cada grupo de plantas disponibilizado, cactos e suculentas não necessitam de tanta água quanto

musgos e avencas, assim cada aluno escolheu a que mais achou interessante e acomodou em seu terrário. No final, as plantas foram regadas com a quantidade de água adequada e os potes lacrados com plástico transparente e elásticos. Após todos terem construído seu experimento, as residentes encaminharam a tarefa seguinte, que consistia na elaboração de um relatório desta prática, que seria levado em consideração como nota para o trimestre. Neste trabalho foi exigido que cada estudante anexasse fotos do terrário e elaborasse uma tabela de observação ao longo de um mês, explicasse o passo-a-passo da construção, escrevesse um pequeno texto sobre o que aconteceu com o terrário no decorrer do tempo, se tiveram novas mudas, se as plantas morreram e também como as plantas obtiveram água e oxigênio para sobreviver nas condições desse ambiente. Os estudantes relataram terem gostado bastante de realizar a prática, que foi uma maneira divertida e interessante de estudar os temas citados. A partir do terrário já construído, diversos conteúdos foram abordados em sala de aula ao longo das semanas e observados na prática dentro do experimento. O conceito de biomas foi abordado observando os dois tipos diferentes de plantas que os estudantes escolheram, uma vez que tiveram que respeitar diferentes características ao representar biomas em pequena escala nos seus terrários. Ligado a isso, o ecossistema também foi um ponto abordado, pois um terrário é um pequeno ecossistema fechado que se mantém de forma auto suficiente. Relacionado a isso observou-se o equilíbrio ambiental pois existe a necessidade do estabelecimento de um equilíbrio entre os fatores bióticos e abióticos que compõem um ambiente, caso os terrários não estivessem devidamente equilibrados os estudantes foram orientados a abri-lo para colocar mais água ou então para que parte dela pudesse evaporar. Ligadas ao equilíbrio, as relações ecológicas são um fator chave, e destacou-se a importância de cada um dos seres vivos ali presentes, assim foi explanado sobre as plantas, as bactérias, os fungos e alguns outros microrganismos que possivelmente estariam ali presentes. Além disso, foram levantadas questões como a relação entre plantas e água, resultando no ciclo da água, pois no momento que os estudantes regaram o terrário, a água em estado líquido é absorvida pela planta e evapora através do processo de transpiração, formando gotículas que se condensam no vidro e plástico, desta maneira, retornando ao ciclo, e caindo sobre as plantas. De forma semelhante foi explicado o ciclo de nutrientes, o fato de que tudo que morre se decompõe e retorna para o solo para ser reaproveitado, uma vez que uma preocupação demonstrada pelos estudantes foi quanto ao que aconteceria se as plantas pudessem morrer. E ainda nessa linha foi citado de forma breve o ciclo do oxigênio para ressaltar que este também era aproveitado de maneira ciclada no terrário. A cada conteúdo abordado os estudantes eram convidados a pensar como acontece em grande escala a partir da observação de seu pequeno experimento individual. Observou-se que os estudantes gostaram de realizar a atividade proposta visto que os mesmos relataram isso várias vezes durante o desenvolvimento da prática e mesmo fora da sala de aula, tanto para as residentes quanto com alunos de outras turmas, e estes por sua vez se mostraram muito interessados em realizar a prática também, pois questionaram a professora



titular quanto a isto. Assim, percebeu-se que esta observação foi significativa e auxiliou no entendimento de todos os conteúdos abordados por parte dos estudantes, sendo uma prática muito produtiva e proveitosa, que auxiliou no entendimento de forma dinâmica e palpável.

**Palavras-chave:** Biologia, Docência, Ensino, Prática, Residência Pedagógica.

### **Referências**

DE MOURA, Layanne Nayara et al. O terrário como temática no ensino de ciências na educação do campo. Revista Monografias Ambientais, v. 14, p. 261-277, 2015.

PACHECO, Jesuete B. et al. Terrário: uma metodologia que interdisciplina a geografia com outros componentes curriculares na educação básica. Ibero Américo de Extensão Universitária. Santa Fé-Argentina, 2011.

Nome dos autores: Leonardo de Freitas Pinto, Guilherme Henrique Joanela,  
Diógenes Gewehr, Maristela Juchum

Eixo: Docência e formação

## **REFLEXÕES A PARTIR DA ATIVIDADE: EU APRENDI O QUE VOCÊ NEM SONHAVA EM ME ENSINAR**

A importância da presença e ensino do professor na vida do aluno é imprescindível e diferencial para o crescimento. Entendemos que o professor não é apenas um transmissor de conteúdos, mas sim um agente facilitador para o desenvolvimento do aluno. Na disciplina “Dimensões do Ensinar e Aprender”, no primeiro semestre de 2021, participamos da atividade denominada “Eu aprendi o que você nem sonhava em me ensinar”, inspirada no texto “As Múltiplas Dimensões do Aprender”, de Silvio Gallo, lançado em 2012. Este trabalho tem por objetivo apresentar um breve relato sobre essa atividade. O estudo, com base no texto de Gallo (2012), teve o intuito de refletir sobre a participação dos “signos” no âmbito de ensino. Ou seja, como não apenas o que se fala mas também o que se vive, pode ensinar a quem está próximo. Quando se trata de ambiente escolar, há várias trocas de experiências referente a atitudes que podem nos ensinar de forma inconsciente. O texto trabalhado também nos apresenta de forma literária uma parte do romance “Uma Aprendizagem ou O livro dos prazeres” de Clarice Lispector para refletirmos sobre uma afirmação da personagem Lori que diz a Ulisses: “Aprendo contigo mas você pensa que eu aprendi com tuas lições, pois não foi, aprendi o que você nem sonhava em me ensinar” (LISPECTOR, 1998, p. 157). Gallo (2012) aborda a questão da educação ocidental ser pautada na forma platônica, levando em consideração o fato de a reconhecimento ser a matriz do pensamento educacional e pedagógico. De acordo com o autor, as proposições pedagógicas que somente se aprende ensinando trazem consigo a forma de homogeneização do conhecimento, ou seja, todos aprendendo a mesma coisa, da mesma forma e da mesma maneira. Para buscar um referencial teórico a respeito do assunto, Gallo (2012) cita o filósofo do século vinte Gilles Deleuze. Os livros “Proust e os Signos” e “Diferença e Repetição” foram analisados por Gallo para entendermos sobre o sentido de ensinar/aprender. Deleuze (2003) defende em “Proust e os Signos” que, qualquer coisa que fazemos seja por motivos bons ou maus, trilha um caminho de aprendizado. Para o autor, é apenas no final do conjunto dos signos que começamos a ter sentido. Em outros termos, sempre se aprende por intermédio dos signos. Podemos perceber então, que o aprender se torna algo imprevisível. O que o professor ensina está além do aprendizado. O pensamento do homem é sempre forçado pelos signos, forçados por um problema, e isso traz o aprendizado. Diferente da reconhecimento, que consiste em repetir algo, quando problematizamos estamos sendo forçados a pensar. O aprender seria a criação de algo novo, não apenas a reprodução de algo. A fim

de exemplificar, Deleuze (2003) faz uma relação do aprender com o aprender a nadar. Ele defende que de nada adianta fazer “como o instrutor”, pois reproduzir seus movimentos não te faz um nadador mas sim, é preciso se lançar à água, entender seus signos, entrar em sintonia e neste momento começar a produzir o aprendizado. Gallo (2012) defende que aprendemos com a convivência, com o corpo todo, por isso precisamos estar sensíveis e abertos para aprendermos com os signos, pois são com as diferenças que aprendemos. O aprendiz deve se relacionar com os signos, deve-se deixar afetar por eles para que eles produzam algo em nós. Com base neste texto de Gallo (2012), foi proposto um “exercício do pensar” que nos fez refletir sobre o que, na jornada como alunos, nos cativou em algum professor que aprendemos sem que ele quisesse nos ensinar. Há uma frase de dito popular que diz: “a palavra convence mas o exemplo arrasta” e a equipe coordenadora do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) nos propôs a escrever um texto do gênero “carta”, a ser publicado no fórum do ambiente virtual da disciplina (AVA) intitulado “Eu aprendi o que você nem sonhava em me ensinar”. A carta deveria conter alguma experiência detalhada do que vivemos e o que nós levamos com isso para a vida docente. A carta deveria, ainda, ser endereçada para o professor que nos ensinou algo que ele não sonhava em nos ensinar. Na aula seguinte, foram lidas algumas cartas para o grande grupo. Dessa forma, pudemos perceber que o ensinar vai além dos conteúdos programáticos e do currículo escolar. O trabalho nos fez refletir como alunos e como futuros docentes sobre a importância de que sempre estamos em constante aprendizado com a vida das pessoas, e que também estamos da mesma forma ensinando-as com nossas pequenas atitudes, constando mais uma vez, o professor não apenas é um transmissor de conteúdos, mas um facilitador para a aprendizagem.

**Palavras-chave:** Cartas, Memórias, Aprendizagem.

## Referências

GALLO, Sílvio. As múltiplas dimensões do aprender. In: CONGRESSO DE EDUCAÇÃO BÁSICA: APRENDIZAGEM E CURRÍCULO, 2012, Santa Catarina. Anais... Florianópolis: COEB, 2012.

LISPECTOR, Clarice. Uma aprendizagem ou o livro dos prazeres. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

Nome dos autores: Claudelí Mistura, Bianca de Oliveira, Sibeli Balestrin Dalla Costa, Manoel Maria Silva Negrão, Tainá Bellan Scheffler, Silvana Neumann Martins, Kári Lúcia Forneck  
Eixo: Docência e formação

## **AS CONTRIBUIÇÕES DA NEUROCIÊNCIA NA EDUCAÇÃO E A IMPORTÂNCIA DAS METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO**

A Neurociência é a área que estuda o sistema nervoso central (SNC) e suas ações no corpo humano, incluindo a relação entre o cérebro e o comportamento, estando presente em diversos campos de conhecimento (SOUZA; ALVEZ, 2017). A neurociência faz parte das ciências naturais que evidenciam os princípios da estrutura e do funcionamento neural, proporcionando compreensão dos fenômenos observados (GUERRA, 2011). Já a educação é a ciência do ensino e da aprendizagem, sendo que ambas se relacionam pelo cérebro ao apresentar relevância significativa no processo de ensinar e de aprender do ser humano (OLIVEIRA, 2014). Esta representa possibilidades de criar condições para o desenvolvimento de competências do aprendiz, tais como: estratégias pedagógicas, ambiente favorável, infraestrutura material e recursos humanos (GUERRA, 2011). Uma das questões bastante discutidas na literatura é como a educação desperta o processo de aprendizagem em sala de aula e como esta se faz presente de modo contínuo na vida do aprendiz. Esse processo de aprendizagem diz respeito, na perspectiva do aprendiz, à atenção sobre determinado conteúdo que está sendo conhecido e aprendido, à motivação para realizar as atividades e dar continuidade aos estudos, à alimentação para manter sua sobrevivência de vida e, na perspectiva de quem ensina, à apresentação de estímulos que contribuam para esse processo e o alcance dos objetivos, que levem ao aumento da capacidade de aprender. Assim, considera-se complexo o estabelecimento de uma linguagem comum entre neurociência e educação (GRUART, 2014). Nesse cenário de ensino e de aprendizagem é que as metodologias ativas se inserem, pois são estratégias centralizadas na participação efetiva e crítica do aprendiz, contribuindo e dando ênfase ao papel protagonista do aluno, com envolvimento direto, participativo e reflexivo em todas as etapas (MORAN, 2018). Diante do exposto, o trabalho apresenta como objetivo abordar a experiência da aprendizagem considerando as contribuições da neurociência na educação e a importância das metodologias ativas no ensino. Trata-se de um relato de experiência de estudos realizados na disciplina “Neurociência e educação” no semestre de 2021.1, vinculado ao curso de pós-graduação “MBA em educação híbrida, metodologias ativas e gestão da aprendizagem” ofertado pelo Centro Universitário União das Américas (UniAmérica), Foz de Iguaçu, Paraná, Brasil na modalidade de educação à distância. A neurociência fundamenta a

prática pedagógica já existente, afirmando que estratégias de ensino podem estimular o funcionamento do cérebro e, conseqüentemente, a aprendizagem. Dessa forma, é possível conhecê-la em uma perspectiva neurobiológica que pode auxiliar educadores, professores e pais na compreensão de alguns aspectos nas dificuldades para a aprendizagem, instigando a utilização de práticas educacionais cotidianas (GUERRA, 2011). Nessa perspectiva de pensamento, é de conhecimento geral da sociedade que a realização e acompanhamento correto da criança, desde o pré-natal, é fundamental para o desenvolvimento adequado do seu sistema nervoso, pois influenciará no seu crescimento e desenvolvimento adequados após o nascimento. E esse crescimento e desenvolvimento saudáveis contribuirão nas habilidades, potencialidades cognitivas e de aprendizagem em todas as suas fases de vida: criança, adolescente, adulta e idosa. Caso contrário, problemas de saúde não identificados e não tratados precocemente (por exemplo: transtornos como a dislexia e a discalculia) podem provocar limitações graves afetando o cotidiano tanto na vida pessoal quanto na profissional, futuramente (GUERRA, 2011). Por outro lado, a aprendizagem não depende somente do funcionamento cerebral, mas também de diversos fatores que podem contribuir para que esse processo seja estimulado desde a infância, tais como: acesso aos serviços de saúde, ambiente familiar saudável com ausência de qualquer tipo de violência, interação social, qualidade do ensino, aspectos culturais, melhora nas condições socioeconômicas e até mesmo, políticas públicas de educação. Porém, Guerra (2011) ressalta que há escassez de evidências científicas sobre a aplicabilidade da neurociência na prática educacional. Dessa forma, torna-se um aspecto que dificulta sua aplicação e implementação na área da educação, principalmente no contexto do processo de ensino e de aprendizagem, pois quando o ser humano é instigado a aprender algo novo, isso se fortalece quando o professor estimula o seu emocional, tornando o conteúdo algo significativo para sua vida (GUERRA, 2011). As possibilidades de aplicação e implementação da neurociência na educação, considerando-se o exposto neste trabalho, podem ocorrer por meio da Aprendizagem Significativa Crítica que se faz relevante sobre o assunto apresentado. O planejamento de estratégias pedagógicas norteadas por metodologias ativas oportuniza trabalhar de forma inovadora com o ensinar, contribuindo de modo significativo nas relações dos envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem - professor e aluno (GEWEHR et al., 2016). A Aprendizagem Significativa Crítica adentra em uma perspectiva contemporânea, segundo a qual já não é suficiente apenas adquirir conhecimentos novos de maneira significativa, e sim de maneira significativa e crítica (MOREIRA, 2011). Esse tipo de aprendizagem “permite ao sujeito fazer parte de sua cultura e, ao mesmo tempo, estar fora dela. Trata-se de uma perspectiva antropológica em relação às atividades de seu grupo social” (MOREIRA, 2017, p. 226). É nesse contexto que as metodologias ativas de ensino e de aprendizagem se inserem, pois contemplam não somente o conhecimento novo que embasa a inteligência cognitiva do aprendiz (razão, raciocínio, reflexão e síntese), mas também outras inteligências necessárias para o século XXI. Elas tornam-se essenciais para o sucesso profissional e pessoal em um mundo digitalizado, robotizado e

automatizado, sendo elas: inteligência emocional (sentimento, sensação, emoção e empatia), inteligência volitiva (fazer, transformar, praticar e aplicar) e inteligência decernere (solucionar, escolher e decidir) (FAVA, 2018). Assim, a neurociência pode contribuir de maneira significativa no processo de ensino e de aprendizagem, pois os conhecimentos em neuroeducação influenciam-se nos aspectos sociais, culturais, psicológicos do ser humano, bem como os que ainda estão sendo estudados pelos profissionais da educação, acerca das práticas pedagógicas (BORTOLI; TERUYA, 2017). Contudo, considerando a importância da saúde do ser humano desde o seu desenvolvimento e crescimento intrauterino, comprova-se que a neurociência e a educação são duas áreas distintas e complexas, mas que se relacionam com a saúde para aprimorar, instigar e contribuir na aprendizagem dos alunos em todas as suas fases de vida, tornando-se eternos aprendizes como pessoas, cidadãos e profissionais.

**Palavras-chave:** Educação, Neurociência, Ensino, Aprendizagem, Metodologias ativas.

## Referências

BORTOLI, Bruno de; TERUYA, Teresa Kazuko. Neurociência e educação: os percalços e possibilidades de um caminho em construção. *Imagens da Educação*, v. 7, n. 1, p. 70-77, 2017.

GEWEHR, Diógenes et al. Metodologias ativas de ensino e de aprendizagem: uma abordagem de iniciação à pesquisa. *Revista Ensino & Pesquisa*, v. 14, n. 1, p. 225-246, 2016.

GUERRA, Leonor Bezerra. O diálogo entre a neurociência e a educação: da euforia aos desafios e possibilidades. *Revista Interlocução*, v. 4, n. 4, p. 01-10, 2011.

GRUART, Agnès. The role of Neurosciences in Education... and vice versa. *IJEP - International Journal of Educational Psychology*, v. 3 n. 1, p. 21-48, 2014.

FAVA, Rui. Trabalho, educação e inteligência artificial: a era do indivíduo versátil. Porto Alegre: Penso, 2018.

MORAN, José M. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: BACICH, Lilian; MORAN, José. Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

MOREIRA, Marco. A. Aprendizagem significativa: a teoria e textos complementares. São Paulo: Livraria da Física, 2011.

MOREIRA, Marco. A. Teorias de aprendizagem. 2. ed. ampl. e rev. São Paulo: E.P.U., 2017.

SOUSA, Anne Madeliny Oliveira Pereira de; ALVES, Ricardo Rilton Nogueira. A neurociência na formação dos educadores e sua contribuição no processo de aprendizagem. *Rev Psicopedagogia*, 34, n. 105, p. 320-31, 2017.

Nome dos autores: Mainara Elisa Castoldi Villa, Ronaldo Zechin, Marcia Solange Volkmer, Catia Viviane Gonçalves  
Eixo: Experiências pedagógicas

## RELATOS DE EXPERIÊNCIA NO RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

Ao longo do curso de licenciatura, um dos momentos mais esperados e por vezes temidos são os estágios supervisionados. Primeiro por ter alguém lhe analisando, segundo pelo compromisso de estar na frente de grandes turmas e terceiro devido a burocracia que em preencher documentos e escolher uma escola adequada. Com o Programa de Residência Pedagógica, essa busca se torna desnecessária, devido ao compromisso da instituição em selecionar uma escola adequada aos seus residentes. Este programa é uma ação do governo federal que busca aperfeiçoar os cursos de licenciatura, com a supervisão de um docente orientador, que é professor da universidade, e por um preceptor, que é o professor da escola-campo, parceira da universidade e participante do projeto. Os residentes devem observar, planejar, ministrar aulas e desenvolver projetos paralelos como o laboratório de ciências e a horta. É importante ressaltar, que o estágio desenvolvido pelo programa é uma oportunidade de aplicar na prática, todo o conhecimento construído durante o curso. Sobre estágio supervisionado “[...] além de estes se tornarem mais importantes quando se tem consciência de que os maiores beneficiados serão a sociedade, em especial, a comunidade a quem se destinam os profissionais egressos da universidade” (TRACZ e DIAS, 2006, p.2). Com base nessa concepção, o objetivo deste presente resumo é relatar nossa experiência junto a este programa. Em meados de 2020, iniciamos nossos estudos com uma turma do 2º ano do ensino médio. O estudo e planejamento abordado foi referente a alguns sistemas do corpo humano: respiratório, urinário, reprodutor e circulatório. A participação desta turma nas aulas síncronas e realização das atividades propostas era baixa. Neste sentido, pensamos em uma ação para trabalharmos o sistema circulatório, com o objetivo de identificar os diferentes tipos sanguíneos e orientar a comunidade escolar a respeito da importância da doação de sangue. A atividade desenvolvida consistia na gravação de um vídeo pela turma, incentivando e esclarecendo para a comunidade a respeito da importância da doação de sangue. A atividade desenvolvida foi explicada por meio de videoconferência e postada na plataforma Google sala de aula (plataforma essa disponibilizada pelo governo estadual). Em um primeiro momento pensamos que não teríamos uma devolutiva, porém fomos surpreendidos com a participação de boa parte do grupo. É importante dizer também que esse vídeo foi postado posteriormente nas redes sociais da instituição, impulsionando a campanha para outros públicos. Esta atividade prática nos fez compreender a importância de desenvolver aulas lúdicas e dinâmicas. Os fenômenos biológicos, assim como

outros eventos semelhantes presentes em nosso cotidiano, são explicados por significados que, antes da coerência científica, devem ser úteis para quem os utiliza e aprende (MOREIRA, 2006). Desejamos vida longa ao programa, que ele continue trazendo grandes experiências na formação de profissionais menos conteudistas e mais preocupados em instigar a curiosidade e a reflexão. Que este programa continue abrindo oportunidades para um diálogo saudável. Em nosso atual cenário, necessitamos de uma educação mais humana, que escute nossos estudantes e que seja comprometida em formar sujeitos éticos e comprometidos com o mundo em que vivemos, afinal todos nós somos responsáveis por nossas ações. Finalizamos com uma citação de Larrosa que casa muito bem com os dizeres mencionados anteriormente: “O sujeito moderno é um sujeito informado que, além disso, opina. É alguém que tem uma opinião supostamente pessoal e supostamente própria e, às vezes, supostamente crítica sobre tudo o que se passa, sobre tudo aquilo de que se tem informação. Para nós, a opinião, como a informação, converteu-se em um imperativo. Em nossa arrogância, passamos a vida opinando sobre qualquer coisa sobre que nos sentimos informados. E se alguém não tem opinião, se não tem uma posição própria sobre o que se passa, se não tem um julgamento preparado sobre qualquer coisa que se lhe apresenta, sente-se em falso, como se lhe faltasse algo essencial. E pensa que tem de ter uma opinião. Depois da informação, vem a opinião. No entanto, a obsessão pela opinião também anula nossas possibilidades de experiência, também faz com que nada nos aconteça”.

**Palavras-chave:** Estágio supervisionado, Residência Pedagógica.

## Referências

BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Revista Brasileira de Educação, n. 19, p. 20-28, 2002. Disponível em: Acesso em 10/10/201.

TRACZ, M.; DIAS, A. N. A. Estágio Supervisionado: um estudo sobre a relação do estágio e o meio produtivo. 2006,p.2

MOREIRA, M. A. Teoria da aprendizagem significativa e sua implementação em sala de aula. Brasília: Ed. UnB, 2006.



Nome dos autores: Darlei Fleck, Flávia Alexandra Radeucker Duarte, Rosiene Almeida Souza Haetinger, Silvane Fensterseifer Isse  
Eixo: Experiências pedagógicas

## **FATOS E FAKES: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA**

Ao longo do primeiro semestre de 2021, foi desenvolvido o projeto “Um abraço à diversidade” pelo subprojeto interdisciplinar dos cursos de Letras e Educação Física do Programa Residência Pedagógica, na Universidade do Vale do Taquari - Univates. No decorrer do projeto, visamos propor discussões que despertassem o senso crítico de estudantes do 1º ano do Ensino Médio de uma escola de estadual de Estrela/RS. A sequência didática foi planejada para que no decorrer das aulas houvesse discussões e reflexões sobre uma temática atual e que nos deparamos todos os dias: os fatos e as fake news. A partir do tema escolhido, o projeto foi elaborado visando que a turma pudesse ter diversas possibilidades de desenvolver a autonomia na busca por fontes confiáveis sobre textos informativos, propondo que os alunos também argumentassem com mais criticidade. Foram trabalhados textos retirados de sites, de redes sociais e versão on-line de jornais da região onde a escola se localiza. Os eixos condutores abordados ao longo do projeto foram diferentes gêneros textuais, como notícias, tweets, comentários em redes sociais, como o Facebook, e também produções textuais autorais. Estudarmos sobre o que é verdadeiro e falso nas redes sociais é necessário em razão do elevado nível de desinformação que nossa sociedade está enfrentando, pois isso está impactando negativamente nas relações sociais contemporâneas e na busca pela veracidade das informações sobre os mais diversos eventos. Dessa forma, os jovens do Ensino Médio precisam desenvolver seu senso crítico diante todo conteúdo que circula nas redes sociais a todo instante. Por isso, pensou-se sobre a questão de que, quando os estudantes estiverem de frente para algo que eles sabem que é fake, possam se manifestar criticamente, expressando sua opinião baseada em fatos ou fontes que realmente sejam confiáveis. Um exemplo ocorrido ao longo do projeto foi a discussão a respeito de uma notícia veiculada por redes sociais de uma mídia produtora de fake news que afirmava que os municípios recebiam mais dinheiro de acordo com o número de pessoas que faleceram por complicações da COVID-19, e, em função disso, muitos acreditavam que os prefeitos, juntamente com os hospitais das cidades em que eles administram seu mandato, ganhavam mais dinheiro do Governo Federal. Após ser desmentida, debatemos sobre os impactos causados por tal informação com os alunos. Foi proposto então que elaborassem, a partir da sua leitura, argumentos a esse respeito, bem como o que eles sabiam sobre a notícia lida antes e depois da verdade vir à tona. É importante mencionar que os estagiários e a professora preceptora aconselhavam

que caso eles concordassem com as informações, teriam que defendê-la a partir de um embasamento teórico confiável, ou seja, procurar alguma fonte, como portais de estudos científicos, para conhecer um pouco mais sobre o assunto. Os argumentos, juntamente com o embasamento de fontes confiáveis serviam para, além da argumentação em momentos de conversa, a produção de textos que foram de extrema importância para os professores perceberem como estava a escrita e criticidade de cada estudante. Ao longo das aulas desenvolvidas no projeto, pudemos perceber que nenhum dos estudantes se posicionou a favor da desinformação citada anteriormente, mas muitos alunos disseram já ter lido ou escutado sobre o tema em diversas redes, inclusive entre seus familiares. Durante o desenvolvimento do projeto, também pudemos perceber que a turma demonstrou ter facilidade e interesse em buscar fontes confiáveis para elaborar argumentos, concordando ou discordando sobre informações divulgadas nas redes sociais, bem como se mostraram interessados em poderem se expressar sobre esses temas atuais, uma vez que a pandemia impactou a todos nós de diferentes modos. Em suma, percebemos que ao longo das aulas do projeto “Um abraço à diversidade” as discussões sobre a importância de verificar a veracidade de notícias os estudantes possibilitou que os estudantes passaram a ser mais críticos em relação ao fato de haver muita desinformação circulando pelas redes sociais, uma vez que reconheceram a importância de não repassar tais fake news ou conteúdos não confiáveis antes de verificar sua autenticidade, e nesses casos, saber argumentar para que outras pessoas também não continuem divulgando tais informações.

**Palavras-chave:** Residência Pedagógica, Projeto interdisciplinar, Fake news.

Nome dos autores: Denise Fernandes Dutra, Zilene Londero de Souza, Márcia Solange Volkmer  
Eixo: Experiências pedagógicas

## **A VOLTA PARA O “NOVO NORMAL”**

Após todo o desafio do ano de 2020, podemos perceber que em todos nós existe uma força que nos faz ser “fênix”, em que podemos nos reinventar para que os desafios propostos sejam superados. Em 2021 surge a possibilidade do tão esperado retorno às aulas presenciais acontecer nas escolas, e com ela a esperança de ver de perto aqueles rostinhos que por muito tempo eram vistos somente em uma janela do meet. O coração se enche de alegria, o tão esperado retorno está cada dia mais próximo, o que idealizamos ao nos inscrevermos no Programa Residência Pedagógica, e iniciarmos as atividades, em contexto de pandemia e aulas remotas, em agosto de 2020. A expectativa de encontrar os alunos, a insegurança sobre o conteúdo planejado, o frio na barriga, um misto de emoções, nos motivam a fazer a diferença. Toda essa animação foi de certa forma quebrada ao chegar na sala de aula, e ver que apenas um aluno se encontrava presente. Mas isso não foi motivo para a aula ser menos proveitosa, o olhar direto e atento do aluno me fez sentir com muito mais responsabilidade, pois saberia que sua atenção seria somente minha. A aula decorreu com muita leveza e de forma mais descontraída e para minha surpresa o aluno foi participativo, fez apontamentos e expôs as suas dúvidas. No decorrer do trimestre a presença dos alunos chegou no máximo a três estudantes por aula, o que não me deixou abalada ou desmotivada, e eu sempre planejava as aulas como se todos eles estivessem presentes. O único impedimento foi de não ser possível planejar um trabalho que eles pudessem realizar em conjunto, sempre algo individual. Levo como motivação os quatro pilares do conhecimento: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser. Basicamente, aprender para conhecer é aprender a aprender, exercitando a atenção, a memória e o pensamento, para que nesta sociedade onde tudo é midiático, o aluno aprenda a filtrar o que é útil ou apenas uma forma de marketing. Aprender a fazer está ligado ao aprender a conhecer, porém em uma dimensão mais prática, mais próxima ao profissional e da vida cotidiana, pois procura ensinar o aluno a colocar em prática os seus conhecimentos. Contudo, aprender a fazer não significa preparar alguém para uma determinada tarefa, mas evoluir dentro do seu conhecimento numa situação de incerteza. Aprender a viver juntos é respeitar o outro através das suas diferenças, estimulando as atividades sociais, e dessa forma minimizando os conflitos e preconceitos. Aprender a ser é um princípio fundamental da educação, é contribuir para o desenvolvimento integral da pessoa, em que desde cedo o ser humano deve elaborar pensamentos autônomos e críticos para formular seus próprios juízos de valor. Ser professor

vai além de nossas expectativas, é ser alguém que vai fazer a diferença na vida do outro, através de palavras e atitudes, pois para o educando muitas vezes o educador serve de exemplo e cabe a nós dar o que temos de melhor (para um ou 30 alunos a dedicação deve ser a mesma). Acredito que o objetivo foi alcançado, pois ao longo dos encontros, dois alunos se mantiveram presentes nas aulas e a cada dia mais participativos, expressavam suas opiniões sem medo de estarem errados, pois sempre deixei claro que a educação é construída em conjunto e cada um de nós tem algo para ensinar. Muitas vezes a timidez é grande, e não nos permite a expressão, o que contribui para gerar lacunas no aprendizado e cabe ao professor permitir a construção desse espaço de diálogos. O Residência Pedagógica é uma forma de nós, futuros educadores, termos o primeiro contato com o mundo escolar de uma forma diferente - antes, como alunos receptores, e agora como professores autores. Essa experiência faz toda a diferença, pois em um ano com tantas peculiaridades, nos faz crescer de uma forma diferente. Mais do que nunca, tudo ficou diferente, muitas adaptações foram necessárias, muitas dificuldades foram vencidas para que chegássemos a esse “novo normal”, porém com o mesmo propósito - o de possibilitar uma educação de qualidade.

**Palavras-chave:** Residência Pedagógica, Experiência, Reinventar, Educação, Esperança.

Nome dos autores: Eduarda Hackenhaar, Makeli Aldrovandi

Eixo: Docência e formação

## **A INFLUÊNCIA DA PERSPECTIVA TEÓRICA DO PROFESSOR EM SEU FAZER DIDÁTICO: QUAL LÍNGUA INGLESA?**

A presente comunicação científica surge a partir de meu Trabalho de Conclusão de Curso de Letras Português/Inglês, no qual debruicei-me em diferentes conceitos de língua. Durante o ensino de língua inglesa, o professor deveria apoiar-se em uma concepção de língua para permear suas aulas, sendo as atividades, materiais e demais recursos baseados nesse pressuposto. Este trabalho tem como objetivo apresentar os principais conceitos de língua, sendo eles segunda língua, língua estrangeira, língua adicional e língua franca, e expor as distinções entre as práticas de ensino-aprendizagem de inglês de cada um. Mediante isso, buscou-se teóricos como Jenkins (2009), Kachru e Nelson (1996), Jordão (2014) e Schlatter e Garcez (2012) para embasar as discussões sobre a temática, sendo os conceitos e informações coletados através de revisão bibliográfica. O inglês é historicamente referenciado como uma língua estrangeira para cidadãos e legislação brasileiros, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 9.394/96). De acordo com Jordão (2014), enxergar o inglês como uma língua estrangeira requer o entendimento que falantes não-nativos - estrangeiros, como nós - estão aprendendo a língua do “outro” com a intenção de aproximarem-se ao máximo dos usuários nativos, especialmente os provenientes dos Estados Unidos e do Reino Unido. Dessa maneira, o processo de aprendizado é norteado pela tentativa de reprodução de práticas idênticas às dos “donos” da língua, havendo um modelo de fala e falante ideais a serem seguidos, o que tende a promover frustração aos aprendizes não-nativos. Além disso, o brasileiro não se sente pertencente nas aulas de inglês, já que há exaltação do falante, do uso da língua e da cultura estadunidenses e britânicos. Outro conceito que pode ser adotado pelo professor de língua inglesa é a terminologia segunda língua, que define um falante que possui como primeira língua o português, o espanhol ou qualquer outro idioma, com exceção do inglês, e que está em processo de aprendizagem dessa outra língua. O problema com tal concepção é que não há como garantir que os estudantes não-nativos estejam de fato aprendendo uma segunda língua, já que é cada vez mais comum o estudo de um terceiro ou quarto idioma (JUDD; TAN; WALBERG, 2001). Outro motivo apontado por Kachru e Nelson (1996 apud ALASMARI, 2018) diz respeito à implicação de segundo como sendo não tão importante ou digno quanto o primeiro, resultando na perspectiva que a segunda língua seja menos valiosa do que a língua materna. Assim sendo, os aprendizes não seriam falantes tão valorizados do idioma pelo simples fato de não serem nativos, desmotivando-os à aprendizagem e uso dele. Um conceito de língua mais amplo

e com resultados de aprendizado mais tangíveis é o inglês como língua adicional. Essa denominação considera o acréscimo de línguas a outras que o educando já tenha em seu repertório (SCHLATTER; GARCEZ, 2012), sem ordená-las e priorizá-las. Jordão (2014) acrescenta que o inglês como língua adicional valoriza aprendizes plurilingues, sem delimitar seus usos com falantes nativos (internacionais) e não-nativos (intranacionais), preocupando-se com a comunicação eficaz independentemente do contexto. A aula de inglês como língua adicional busca refletir sobre as variações encontradas na língua em uso, assemelhando-se ao conceito de língua franca. Segundo Seidlhofer (2011), o inglês como língua franca é qualquer uso que se faça do inglês entre falantes de línguas maternas diferentes para quem o inglês é o meio de comunicação de escolha e muitas vezes a única opção de entendimento. Esse conceito não se orienta pelas normas de um grupo particular de falantes de inglês, como faz a língua estrangeira, por exemplo, mas envolve a negociação mútua entre os interlocutores (JENKINS, 2009), ajustando a fala para entender e se fazer entender e focando na inteligibilidade. Por transitarem por caminhos semelhantes, defendo a adoção do conceito de língua franca na aula de inglês como língua adicional. Para trazer essa junção de conceitos para a prática, o professor deve ministrar aulas considerando o contexto dos alunos, promovendo discussões e materiais com variedades linguísticas e priorizando a produção de textos - oral e escrito - inteligíveis. Assim, espera-se contribuir para que estudantes de língua, docentes e futuros docentes de língua inglesa reflitam acerca não apenas das diferentes nomenclaturas sobre a língua como também de seu fazer didático.

**Palavras-chave:** Língua inglesa, Conceitos de língua, Língua franca, Ensino, Aprendizagem.

## Referências

- ALASMARI, Amal. World Englishes and English as a Lingua Franca. *International Journal of English Language Education*, v. 6, n. 2, p. 82-91, 2018.
- BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB - Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.
- JENKINS, Jennifer. English as a lingua franca: interpretations and attitudes. *World Englishes*, v. 28, n. 2, p. 200-207, 2009.
- JORDÃO, Clarissa Menezes. ILA - ILF - ILE - ILG: Quem dá conta? *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 14, n. 1, p. 13-40, 2014.
- JUDD, Elliot L.; TAN, Lihua; WALBERG, Herbert J. Teaching additional languages. *Educational Practices Series*. v. 6. UNESCO, 2001.
- SCHLATTER, Margarete; GARCEZ, Pedro de Moraes. Línguas adicionais na escola: aprendizagens colaborativas em Inglês. Erechim: Edelbra, 2012.
- SEIDLHOFER, Barbara. Understanding English as a Lingua Franca. United Kingdom: Oxford University Press, 2011.

Nome dos autores: José Alberto Romaña Díaz, Angélica Vier Munhoz

Eixo: Docência e formação

## **DE UMA PRIMEIRA DERIVA NO/PELO PROJETO ZONA BAIXA (LLEIDA, CATALUNHA, ESPANHA)**

A presente proposta é decorrente da bolsa de mobilidade de estudante de doutorado (Ações de fomento à internacionalização destinadas a discentes vinculados aos Programas de Pós-Graduação - PPGs 2020/2021), por meio dos recursos do Edital de número 008/Reitoria/Univates, de 23 de janeiro de 2020. Tal mobilidade foi realizada no período de 27/05/21 a 29/06/21, último período do semestre 2020-2021, na Universitat de Lleida (Universidad de Lérida) - UdL, na cidade de Lleida/Catalunha/Espanha. A dita missão de estudos de curta duração integra o projeto de doutoramento que vêm sendo realizado no Programa de Pós-Graduação em Ensino - Mestrado e Doutorado - Universidade do Vale do Taquari Univates/RS/BR, linha de pesquisa Formação de Professores, Estudo do Currículo e Avaliação. O referido projeto encontra-se também em consonância com os estudos desenvolvidos pelo grupo de pesquisa CEM (CNPq/Univates), existente desde 2013 e do qual faço parte desde 2014. O grupo CEM vem desenvolvendo na atualidade o macro projeto intitulado: A aula como criação: interfaces com a docência, o ensinar e o aprender, a partir do qual interroga-se: como se configura uma aula enquanto prática de criação, em meio aos processos de ensinar e de aprender? De que modo a aula, a docência, o ensino e a aprendizagem estão sendo produzidos/produzem possibilidades de criação? O que está sendo dito e visto no campo da aula, do ensino e da docência? Que outras formas de aula/ ensino e aprendizagem estão sendo produzidas a partir da pandemia? Tais problematizações estão sendo mobilizadas em discussões realizadas por meio dos três Grupos de Trabalho que compõem o Grupo CEM. Em meio a esta perspectiva, a proposição que aqui se apresenta, buscou a aproximação e estreitamento de laços com a Universitat de Lleida (UdL), na cidade de Lleida/Catalunha/Espanha, a qual possui parceria com o Grupo CEM e convênio com a Univates, desde 2019. A referida Universidade, por meio do Projeto Zona Baixa, desenvolvido pelo Grupo de Pesquisa Espai Hibrid e coordenado pela pesquisadora, Dra. Glòria Jové Mónclus, investiga e propõe um trabalho de formação docente, voltado para a educação básica, que se efetua na intersecção entre arte e educação. Em meio a essa proposta, buscou-se a inserção e aproximação com o referido projeto, a fim de compreender como essa experiência vem sendo desenvolvida. Desse modo, traçou-se os seguintes objetivos: Conhecer as práticas educativas desenvolvidas no projeto Zona Baixa por meio de diferentes estratégias metodológicas, como visitas de estudos, análise de documentos, observações, entrevistas e registros de diários de bordo. Acompanhar atividades educativas oferecidas pelo projeto Zona Baixa, buscando compreender suas lógicas

de funcionamento e o modo como são percebidos pelos futuros professores que nele participam. Embarca-se para a experiência proposta pela FEPTS (Facultad de Educación, Psicología y Trabajo Social), da UdL, com especial foco na formação inicial docente que ocorre na intersecção educação e arte, munidos das seguintes problematizações: Como as práticas pedagógicas desenvolvidas pelo Projeto Zona Baixa, uma metodologia de formação de professores, vem contribuindo para uma formação docente mais criadora e inventiva? De que modo essas práticas docentes podem contribuir para a melhoria do ensino na educação básica? Como tais práticas podem permear a formação inicial e continuada de professores? Como esse projeto nasceu e de que modo o projeto vem se transformando? Quais mudanças surgiram ao longo do tempo? Dessa forma pretendeu-se investigar as práticas pedagógicas realizadas no projeto Zona Baixa da UdL, a fim de compreender como as mesmas contribuem para a formação docente e para o ensino. Cabe destacar que devido ao coronavírus, o período da mobilidade foi várias vezes alterado, só sendo realizado ao final do semestre 2020-2021, não coincidindo com o período de aulas presenciais na FEPTS da UdL, que possibilitaram observações do programas de formação, aulas e saídas à campo. Dessa forma, foram realizadas visitas particulares aos espaços implicados no projeto Zona Baixa, tais como, instituições de arte, escolas envolvidas, etc. No período de permanência na UdL foram realizadas entrevistas com estudantes, docentes de escolas e institutos, docentes da FEPTS e docentes que tinham vivenciado a metodologia como estudantes, gestores de escolas e centros de arte, parceiros do Projeto Zona Baixa. Cabe destacar que o ponto de partida desse projeto sempre se dá por meio de um encontro dos professores em formação com a Arte, que ocorre por meio de uma visita num espaço de arte ou o contato com uma linguagem artística que seja disparadora de uma experiência. Na sequência, os professores em formação são convidados a fazer uma deriva pelo território. À maneira da teoria da deriva de Guy Debord (1958), um modo de estar e habitar um espaço psicogeográfico, procura-se escrever, registrar e descrever tudo o que se passa ao redor, o tempo que se exercita o sensitivo, a percepção, a observação e o conhecimento do território. Nessa mesma linha de raciocínio, como procedimento investigativo, utiliza-se a deriva situacionista para transitar nas/pelas atividades, formações e vivências dos participantes da metodologia de formação de professores em questão. Habitar o espaço da docência e da formação docente da FEPTS de forma poética demanda estar alerta às solicitações da paisagem, demanda presença, estar presente. A imersão nesse plano possibilitou o arquivamento de materiais, que após analisados, esperamos que nos permitam discutir e entrelaçar conceitos de ensino, docência e formação de professores. Essa missão de estudos de curta duração possibilitou o acompanhamento à maneira de deriva no/pelos processos pedagógicos (acompanhamento das últimas aulas do semestre 2020-2021, saídas a campo, entrevistas com professores e alunos, entre outras) desenvolvidos por meio da metodologia de formação de professores ideada no Zona Baixa, assim como o arquivamento de materiais educativos do referido projeto (observações e registros em diários de bordo, entrevistas semi-estruturadas com responsáveis



do projeto Zona Baixa e com diferentes atores participantes nos programas de formação de professores). Mesmo com as restrições da pandemia, foi possível uma primeira aproximação dos modos como as práticas pedagógicas desenvolvidas na FEPTS da Universitat de Lleida tem contribuído para uma formação docente mais criativa e inventiva. Também foi possível realizar algumas saídas a campo e visitar escolas de educação básica, ensino fundamental e médio, vinculadas aos projetos desenvolvidos pelo grupo de pesquisa Espai Hibrid (O museu é uma escola e AgorArte). Conclui-se, pois, que após discussões e análises dos materiais arquivados junto ao grupo CEM, poderão surgir novas problematizações que com certeza enriquecerão a forma como percebemos a formação inicial de professores.

**Palavras-chave:** Docência, Formação Inicial de Professores, Criação, Arte, Deriva.

## Referências

DEBORD, G. Texto aparecido en el # 2 de Internationale Situationniste, 1958. In: Traducción extraída de Internacional situacionista, vol. I: La realización del arte, Madrid, Literatura Gris, 1999.

Nome dos autores: Cihbelle Carolyne Ortolan Cavalleri, Nadine Jordana Collett, Thaísa Bender Immich, Cristina Dieter Prates, Fabiane Olegário.

Eixo: Experiências pedagógicas

## **A ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL GUIDO ARNOLDO LERMEIN POR IMAGENS: UM RETRATO DA ESCOLA PARCEIRA FEITO A “MUITAS MÃOS”**

A proposta deste resumo consiste no exercício de revisitar a escola através de retratos realizados antes e após o fechamento da escola parceira, devido a pandemia de COVID-19. Ao longo do componente curricular Dimensões do Ensinar e do Aprender, atrelado ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), uma das propostas apresentadas pelas professoras do referido componente foi a construção de um dossiê com imagens que representassem a escola parceira. Desenvolver essa proposta, trouxe ao grupo de pibidianas da escola parceira EMEF Guido Arnaldo Lermen, um grande desafio, visto que, estávamos, e ainda nos encontramos, em situação sanitária delicada, que nos impediu de ir até a escola realizar os registros naquele momento. O trabalho teve como objetivo a seleção de registros fotográficos de cenas escolares cujas imagens evidenciam as dimensões do ensinar e do aprender, relacionadas aos estudos no componente curricular Dimensões do Ensinar e do Aprender, ligado ao PIBID. Após a escolha de dez registros fotográficos, o grupo atribuiu título e legenda para cada fotografia selecionada. A escrita desta legenda foi desafiadora, pois exigia que apresentassem a escola de forma poética e autoral, além de relacionar concepções estudadas no componente. Observar os espaços escolares com outras lentes, foi, e é, desafiador, apesar desses espaços fazerem parte do cotidiano de muitas de nós. Os espaços escolares são locais em que se estabelecem relações de ensino e aprendizagens, visto ainda por muitos, como um lugar em que o professor é o transmissor de conhecimentos e o aluno um mero receptor que deve replicar aquilo que aprendeu (Freire, 1987). Nossa compreensão acerca dos espaços escolares vai na contramão dessa ideia, pois acreditamos que as aprendizagens podem ser potentes e significativas para os estudantes, visto que são mediadas pelo diálogo, o qual consolida as interações entre os sujeitos. Nesse sentido, a escola oferece uma infinidade de possibilidades de interações, experiências, trocas de conhecimento, brincadeiras, construções e descobertas, e cabe à instituição escolar proporcionar tais interações aos alunos de modo a abranger suas singularidades. Identificamos como sendo os objetivos da construção desse Dossiê, o exercício de verificar de que forma as fotografias selecionadas nos mostravam as características da escola parceira e em que espaços se estabelecem as relações entre Ensinar e Aprender. Ao trabalhar no processo reflexivo de análise das imagens, de modo primordial,

foi o exercício atencional e a sensibilidade, que nos permitiu notar as nuances da escola para além de seus muros. Com a intenção de ampliar nosso entendimento acerca das relações estabelecidas entre o ensinar e o aprender, consideramos que estar abertos para que algo nos tocasse nesses registros, configurou uma experiência individual e coletiva, tal como afirma Larrosa (2018). Os conceitos trabalhados ao longo do componente, possibilitaram reflexões acerca de nossas experiências docentes, o qual nos proporcionou ampliar a nossa atenção à nossa escola parceira. Larrosa (2018) afirma que a ideia de experiência no ofício está relacionada à atenção ao mundo. A partir disso, permanecemos atentas ao mundo da escola Guido Arnoldo Lermen, observando sua realidade e o ensinar e aprender que perpassa seus espaços físicos. Dessa forma, percebemos que a tarefa de criação de um Dossiê permitiu ao grupo, experimentar uma nova forma de atenção ao mundo, ou, especificamente, ao mundo escolar. A partir das fotografias observamos situações de aprendizagem e descobertas potentes na escola parceira Guido Arnoldo Lermen, especialmente as que retratavam os trabalhos realizados nos ciclos de formação humana. Além disso, identificamos diferenças em relação às vivências escolares que se modificaram após o início da pandemia, e os impactos que essa situação causou nos espaços escolares, bem como nos comportamentos humanos, fazendo-nos repensar e reiterar a importância da escola e do professor no processo de ensino e aprendizagem. Envolver-se no PIBID é optar por fazer parte de um novo “time”, pois semanalmente somos instigados a estudar e a dialogar acerca de temáticas educacionais novas. Logo, refletir, discutir e elaborar trabalhos de modo conjunto fazem parte da rotina do Programa, uma vez que estabelecemos o compartilhamento de conhecimentos e ideias em cada encontro. Construir um trabalho “a muitas mãos”, como gostamos de denominar, mostra o quão potente se constituiu nosso grupo. Realizar um trabalho dessa forma, estabelecendo conexões entre fotografias e nossos estudos enquanto acadêmicas do curso de Pedagogia, proporcionou a compreensão da importância que a observação atenta e dedicada ao mundo escolar têm para nossa constituição como futuras docentes. Além disso, tivemos a oportunidade de realizar exercícios de escuta, que dizem respeito aos variados pontos de vista das colegas. O relato de experiência desenvolvido pelo grupo, mostrou a importância da sintonia dos conhecimentos e relatos vivenciados de cada bolsista. Capturar de modo sensível nossa escola parceira, EMEF Guido Arnoldo Lermen, não foi tarefa fácil, dada a situação sanitária em que nos encontramos. Porém, um trabalho feito a muitas mãos como este dossiê, produziu experiências que “nos tocaram” (LARROSA, 2014). Experiências estas que contribuem constantemente com nossa formação docente, nos mostrando a importância do olhar e da escuta atenta ao mundo, neste caso especificamente ao mundo escolar.

**Palavras-chave:** Dossiê, PIBID, Ensinar e aprender, Retratos, Escola Municipal de Ensino Fundamental Guido Arnoldo Lermen.

## Referências

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro, 17ª edição, Editora Paz e Terra, 1987. Disponível em: <https://cpers.com.br/wp-content/uploads/2019/10/Pedagogia-do-Oprimido-Paulo-Freire.pdf>. Acesso em: 25 set. 2021.

LARROSA, Jorge. Esperando não se sabe o quê: sobre o ofício de professor. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9788551304150/pageid/0>. Acesso em: 20 set. 2021.

\_\_\_\_\_. Tremores: escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788582174364/cfi/0!/4/2@100:0.00>. Acesso em: 20 set. 2021.

Nome dos autores: Camila Ribeiro Menotti, Marli Teresinha Quartieri

Eixo: Experiências pedagógicas

## **O USO DE IMAGENS COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO E APRENDIZAGEM NAS AULAS DE FILOSOFIA**

As imagens fazem parte da vida dos seres humanos, e como tal, podem se tornar excelentes recursos a serem utilizadas na sala de aula. Enquanto representações, as imagens afetam o pensamento, a percepção e a memória, características que devem ser estimuladas e desenvolvidas no contexto das aulas de filosofia. Conforme Santos (2013), o uso de imagens em sala de aula permite partilhar conhecimento, imaginação, significações e novas situações com os alunos, fugindo da rotina a que os estudantes estão habituados. Corroborando com esse pensamento, Alves (2018), pontua que a utilização de imagens nas aulas de filosofia propicia aos alunos entrarem em contato com a narrativa filosófica, fazendo uma “[...] espécie de ‘ponte de ligação’ entre extremos epistemológicos: irracional-racional, ignorância-conhecimento, dóxa-epistemé. Daí seu caráter intermediador - metaxy” (p. 225). Nesse sentido, as imagens assumem uma função pedagógica e um propósito educativo, possibilitando articular os conceitos filosóficos apresentados nos textos de forma abstrata e histórica, às mediações imagéticas suscitadas nos aprendizes. Tendo isso em vista, o presente relato apresenta a descrição de uma experiência realizada com estudantes dos 2º anos do Ensino Médio nas aulas de filosofia de uma escola da rede pública, na cidade de Venâncio Aires/RS, a partir do uso de imagens como estratégia de ensino e de aprendizagem. O objetivo da atividade foi desenvolver habilidades como a capacidade de reflexão, interpretação de conceitos filosóficos, articulação do pensamento, criticidade e criatividade. As aulas de filosofia foram planejadas seguindo a abordagem didática da pedagogia do conceito, a qual se estrutura em torno de quatro momentos: 1º sensibilização, 2º problematização, 3º investigação e 4º conceituação. Segundo Gallo (2012), na sensibilização os estudantes são apresentados ao tema filosófico a ser discutido; na problematização esse tema é posto em questionamento, mobilizando-os a pensarem sobre o assunto; na investigação os alunos entram em contato direto com os escritos filosóficos, com a história da filosofia e seus pensadores; e na conceituação, se lançam ao desafio de criar e recriar conceitos filosóficos para o problema proposto, partindo das leituras realizadas na etapa anterior. A pedagogia do conceito oportuniza ao professor superar a dicotomia entre ensinar apenas a história da filosofia ou ensinar a filosofar, um dos grandes dilemas da prática da filosofia na sala de aula. No ensino voltado apenas para a história, “[...] o professor já definiu de antemão o que significa pensar e o que deve ser pensado pelos estudantes. O que o ensino de filosofia mobiliza no estudante, nesse caso, é uma espécie de ‘reconhecimento’, isto é, o estudante é levado a pensar o

já pensado” (GALLO, 2012, p. 69). Da mesma forma, se o ensino for voltado apenas para o processo de filosofar, desconsiderando o conteúdo construído ao longo dos tempos, a aula corre risco de cair no mero diálogo e em reflexões vazias, pois não há aporte teórico para sustentar os argumentos e as discussões. Considerando essa conjuntura, para trabalhar o objeto de conhecimento “Teorias do conhecimento: ceticismo, dogmatismo, empirismo e racionalismo”, foi proposto aos estudantes após a leitura de textos e discussão sobre os conceitos filosóficos referentes a esse tema, a experiência de criação de imagens que representassem o que eles compreenderam sobre as diferentes teorias do conhecimento. Os alunos tinham total liberdade de expressão, podendo utilizar diversos materiais para compor suas imagens e até mesmo se inspirar em ilustrações já existentes. A ideia de utilizar as imagens como estratégia de ensino e de aprendizagem partiu da necessidade de tornar as aulas mais dinâmicas e atrativas, convidando os estudantes a entrarem no mundo da filosofia, de uma forma distinta do que já estavam acostumados. O resultado principal foi a elaboração de diversas imagens filosóficas, as quais traziam elementos estudados em aula. Alguns alunos compuseram uma montagem de imagens, outros recorreram à decupagem de recortes de jornais e revistas, enquanto outros decidiram relacionar os conceitos com o seu cotidiano, criando imagens que faziam referência às suas vivências diárias. Com a realização dessa atividade, foi possível perceber o quanto os aprendizes podem ser estimulados a colocarem em prática seus conhecimentos de uma forma simples e criativa. Mais do que isso, evidencia que o ensino e a aprendizagem podem ocorrer de múltiplas maneiras, não ficando restritos ao copiar e reproduzir sem significado. Diante do exposto, a experiência do uso de imagens como estratégia de ensino e aprendizagem, realça a importância do ensinar a pensar filosoficamente por outros caminhos, permitindo aos estudantes uma expressividade emancipadora, capaz de torná-los autores da produção do seu próprio conhecimento.

**Palavras-chave:** Imagem, Filosofia, Ensino, Aprendizagem.

## Referências

- ALVES, D. F. Imagens filosóficas como estratégias didáticas para o ensino de filosofia. *Problemata: R. Intern. Fil.* V. 9. n. 3 (2018), p. 222-229. Disponível em: . Acesso em: 06 out. 2021.
- GALLO, S. D. *Metodologia do ensino de filosofia: uma didática para o ensino médio*. Campinas: Papyrus, 2012.
- SANTOS, T. C. *A imagem: história, análise e aplicação ao ensino da Filosofia*. 2013. 99f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Filosofia) - Faculdade de Artes e Letras, Universidade da Beira do Interior, Covilhã, Portugal, 2013.

Nome dos autores: Ronaldo Zechin, Lucas Ruschel de Assumpção, Cátia Viviane Gonçalves, Márcia Solange Volkmer  
Eixo: Experiências pedagógicas

## **A IMPORTÂNCIA DAS AULAS PRÁTICAS NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DOS SUJEITOS**

Assim como no último ano, a pandemia provocada pelo novo coronavírus, trouxe uma série de prejuízos para os mais diversos setores e não foi diferente para a educação. Com esse cenário, os docentes tiveram o grande e difícil desafio de adaptar suas tradicionais aulas presenciais para remotas, em pouco tempo e com poucos recursos. Comprometidos com o ensino e a aprendizagem dos alunos, os professores mais uma vez foram instigados a desenvolver estratégias para interagir com o aluno, mesmo que virtualmente. O início do segundo semestre de 2021, trouxe um novo modelo de protocolo a ser seguido, permitindo a flexibilização e o retorno presencial, de forma gradual, das atividades escolares. Neste momento surge a seguinte indagação: como conciliar atividades práticas com o ensino à distância? E, como conciliar as atividades práticas com o novo modelo híbrido, onde alguns alunos estão presencialmente e outros continuam de forma remota? É certo que as atividades práticas instigam a curiosidade dos estudantes, fazendo com que os mesmos participem e demonstrem um maior interesse. Bizzo (2000) defende que as aulas práticas são também uma boa forma de permitir que o aluno compreenda a aplicação prática do que está sendo analisado e, conseqüentemente, proporcionar que este faça as relações cognitivas inerentes ao meio no qual está inserido. Além disso, essa metodologia mobiliza o estudante a pensar e a participar, deixando de ser ouvinte e assumindo uma postura ativa em sua aprendizagem, possibilitando o desenvolvimento da autonomia e do senso crítico. Pensando nisso, ao longo deste período, foi disponibilizado aos estudantes do 9º ano do ensino fundamental uma plataforma interativa, para que pudessem compreender um pouco mais a respeito dos fenômenos químicos e físicos. Nesta plataforma os alunos tiveram acesso a algumas aulas gravadas e indicações de sites para realizar simulações sobre os assuntos abordados. É importante destacar que constantemente, os mesmos foram convidados a dialogarem por meio de alguns recursos disponíveis como: e-mail, whatsapp e fóruns de discussão. Os encontros síncronos pelo meet, eram muito descontraídos, com muito diálogo, jogos, aulas experimentais e até convidados especiais, como é o caso da Bióloga Edith Ester Zago de Mello responsável pelo Jardim Botânico de Lajeado. Alguns aplicativos provindos das Tecnologias Digitais auxiliam no aprendizado dos estudantes, possibilitando que situações que muitas vezes passam despercebidas durante o estudo, possam ser retomadas e possivelmente compreendidas. Esses recursos potencializam o ensino e aprendizado do sujeito, trazendo situações e contextos

que são importantes e necessários para a formação do indivíduo. Durante a trajetória escolar, o professor tem o importante desafio em tornar o ensino mais efetivo e prazeroso, com propostas e estratégias adequadas em relação a cada assunto estudado. Para contextualizar melhor e de forma mais prática o ensino de Ecologia, foi desenvolvida uma atividade com os alunos do 1º ano do ensino médio, onde os alunos deveriam jogar o Calangos 3. O jogo traz diversas missões em relação a uma população de calangos, onde o aluno deveria inserir diversos elementos no habitat dos calangos a fim de cumprir as missões estabelecidas, como por exemplo aumentar a população até determinado número, inserindo alimento, proteção contra o calor, ou então reduzir e controlar a população introduzindo predadores e competidores. Essa atividade pôde ser realizada tanto pelos alunos de forma presencial quanto virtual. Após concluírem a atividade proposta, ambos os grupos descreveram quais foram os fatores bióticos e abióticos encontrados no jogo e como cada um deles influencia na população dos calangos. Essa prática os fez refletir a respeito da importância do nicho ecológico dos calangos para o ecossistema.. Bortolotto, Campos e Felício (2003, p. 50) enfatizam que o jogo possibilita (re)pensar, atrelando atividades lúdicas, conteúdos que muitas vezes são vistos como complexos. Esse trabalho, esse título, ele serve como uma espécie de convite, uma provocação para que conseguimos entender que existem uma infinidade de ferramentas que possibilitam tornar nossa aula mais dinâmica e participativa, mas a escuta atenta e a empatia, ainda são essenciais para que nossa aula seja mais acolhedora, leve e prazerosa.

**Palavras-chave:** Pandemia, Educação, Ensino, Aprendizagem, Práticas.

## Referências

BORTOLOTO, T. M.; CAMPOS, L. M. L.; FELÍCIO, A. K. C. A produção de jogos didáticos para o ensino de Ciências e Biologia: uma proposta para favorecer a aprendizagem. Cadernos dos Núcleos de Ensino, São Paulo, p. 47-60, 2003. Disponível em: . Acesso em: 02/10/2021

BIZZO, N. Como eu ensino: pensamento científico, a natureza da ciência no ensino fundamental. São Paulo: Melhoramentos, 2008.



Nome dos autores: Greice Bronca Sulzbach, Luana Eidelwein, Ricardo da Silva Rocha, Silvane Fensterseifer Isse  
Eixo: Experiências pedagógicas

## **PARKOUR, BASEBALL E BADMINTON: EXPERIMENTAÇÕES DOCENTES NO ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA**

**Contextualização:** Durante os semestres vivenciados na Residência Pedagógica foi possível construir inúmeras aprendizagens, dentro e fora da sala de aula, experienciando a docência. A segunda edição do Programa Residência Pedagógica iniciou no ano de 2020, durante a pandemia da COVID-19, impondo algumas dificuldades a serem superadas, dificultando a ação docente dentro da sala de aula, propriamente dita. Dessa forma, os planejamentos e as primeiras aulas ministradas se deram de forma online, via plataforma Google Meet, elaborando tarefas que exigissem retorno em formato de vídeo, foto ou relato de experiência por parte dos alunos, objetivando manter o contato com eles, da melhor forma possível. O Residência Pedagógica é uma das ações que integram a Política Nacional de Formação de Professores, objetivando aperfeiçoar a formação prática nos cursos de licenciatura, possibilitando a imersão do licenciando na escola de Educação Básica a partir da segunda metade de seu curso. **Objetivos:** Durante o Projeto Residência Pedagógica objetiva-se vivenciar a docência, aproximando os acadêmicos à sala de aula. Sendo assim, a partir das aulas propostas para os alunos do Ensino Fundamental objetivou-se possibilitar novas experiências corporais, ampliando o repertório motor. Além disso, também tinha-se como objetivo desenvolver a autonomia dos alunos, visto que, antes de inserir os conteúdos, eles sempre tinham alguma tarefa de casa, pesquisando e trazendo informações para as aulas e, assim, ajudando na construção do planejamento. **Desenvolvimento:** No primeiro módulo da RP desenvolvemos atividades com a turma do 6º ano do Ensino Fundamental, de uma escola da rede municipal da cidade de Estrela, RS. As atividades desenvolvidas foram sobre práticas corporais de aventura urbana, em específico a modalidade de parkour. Para introduzir a modalidade enviamos um texto que falava sobre a história, como surgiu, quem foi seu idealizador, alguns fundamentos básicos e como tarefa os alunos receberam perguntas sobre o texto. Quando as aulas voltaram de forma presencial vinha metade da turma em uma semana e a outra metade na outra semana e também havia os alunos que não retornaram e recebiam atividades para realizar em casa. Quando as aulas retornaram de modo presencial mostramos para os alunos dois vídeos sobre a modalidade de parkour para introduzir o assunto e para que eles pudessem compreender melhor e pudessem visualizar esta prática. O primeiro

vídeo era sobre a história e origem do parkour e o segundo vídeo era sobre o parkour sendo praticado em escolas. Após conversamos com alunos tiramos dúvidas e fomos para a quadra para realizar atividades do parkour. Essa prática corporal tem como objetivo transpassar obstáculos de forma rápida e eficiente. Desta forma, realizamos atividades de saltar por cima da corda, passar por baixo da corda, fazer rolamento, saltar por cima de um banco, caminhar por cima de bancos para treinar o equilíbrio, saltar por cima da pilha de tatames, saltar por cima da pilha de tatames e em seguida realizar um rolamento, jogo da velha com um percurso de parkour, percurso de parkour na pracinha da escola, caminhar em cima de raízes de árvores, apoiar-se na árvore para mudar de direção, e desta forma realizamos as atividades e vamos introduzindo fundamentos do parkour em cada atividade desenvolvida. Em nossa última aula de parkour avaliamos como havia sido o trabalho e questionamos se havia alguma outra prática corporal de aventura que eles teriam o interesse em aprender, a maioria deles citou a modalidade de skate. Combinamos com eles que em um outro momento estudaremos esta modalidade, pelo fato de a escola não possuir o material (skate), nem, tampouco, a maioria dos alunos. Após, iniciamos a modalidade de beisebol que não é muito praticada em nosso país. Para introduzir a modalidade, passamos um vídeo explicativo sobre o campo, como se joga, as posições dos jogadores e os materiais utilizados para esta prática. Para realizar a prática conseguimos o material emprestado de uma outra escola, mostramos para os alunos o taco, a luva e a bola, mas nas atividades utilizamos somente os tacos e bolas de tênis. Não utilizamos as luvas em função da COVID-19 e a bola de beisebol é pesada e pode machucar. As atividades desenvolvidas foram o jogo de ponchados, se trata de um jogo que possui 4 bases, os alunos devem correr de uma base para outra, enquanto um colega tenta pegá-los acertando a bola, quando os alunos chegam na base estão salvos, mas devem passar pelas 4 bases sem ser pegos. O jogo de ponchados foi utilizado para os alunos compreenderem como funciona a questão das quatro bases do jogo de beisebol, atividades de arremessar e rebater e o jogo de beisebol em si. Estes foram os dois temas que trabalhamos com os alunos no módulo I de RP. No módulo II da RP desenvolvemos atividades com as turmas do 3º e 4º anos do Ensino Fundamental. Com essas turmas realizamos atividades de badminton, que também é um jogo pouco praticado em nossa região. Primeiramente mostramos para os alunos raquetes e petecas adaptadas feitas em casa, a raquete de papelão e a peteca de jornal e sacola plástica. Pedimos que eles confeccionassem em casa a raquete e a peteca para que pudessem realizar a atividade. Realizamos atividades com os materiais confeccionados pelos alunos e por nós. As atividades foram desenvolvidas de forma individual e em duplas para que compreendessem a forma de rebater a peteca com a raquete. Também realizamos atividades com a raquete e a peteca oficial do jogo de badminton para que eles pudessem vivenciar o material e também conhecê-lo. Ao encerrar as aulas de badminton introduzimos as práticas corporais de aventura urbana e na natureza. Primeiramente realizamos atividades de parkour, saltando por cima da corda, passando por baixo da corda, realizamos percurso de parkour nas 2 pracinhas da escola e também na lateral

da escola que possui árvores e um gramado. Os alunos escalaram uma árvore com a ajuda do professor, saltaram por cima do banco, caminharam nas raízes da árvore, apoiaram-se na árvore para mudar de direção e, para finalizar, escalaram um barranco na lateral da escola com o auxílio de uma corda. Em nossa última aula avaliamos o trabalho com os alunos. Eles gostaram bastante, por se tratar de práticas corporais novas para o grupo. Resultados alcançados: A partir das aulas ministradas foi possível observar entusiasmo e empolgação por parte dos alunos com relação às novas experiências vivenciadas. A partir da metodologia utilizada também foi possível concluir que os alunos participaram ativamente das aulas e dos processos de construção, trazendo informações pesquisadas e relacionando os temas estudados com suas experiências de vida.

**Palavras-chave:** Residência Pedagógica, Educação Física, Ensino Fundamental, Práticas Corporais de Aventura Urbana.

Nome dos autores: Nathália Cristina Dammann, Bruna Rafaela dos Santos,  
Jackson Augusto Von Mühlen, Ricardo da Silva Rocha  
Silvane Fensterseifer Isse  
Eixo: Currículo e interdisciplinaridade

## **A PRÁTICA INTERDISCIPLINAR DE EDUCAÇÃO FÍSICA E LÍNGUA PORTUGUESA EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DE ESTRELA/RS**

Contextualização: Este relato descreve práticas interdisciplinares que foram desenvolvidas no subprojeto Educação Física/Letras do Programa Residência Pedagógica da Universidade do Vale do Taquari - UNIVATES, em parceria com a Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior (CAPES) e escolas públicas. As atividades foram desenvolvidas em uma Escola Municipal de Ensino Fundamental, na cidade de Estrela/RS, com as turmas de sextos e sétimos anos. O trabalho buscou articular o projeto da escola, intitulado “Uma viagem ao conhecimento”, às práticas desenvolvidas nas aulas de Educação Física. A professora de Língua Portuguesa das turmas engajou-se no projeto, que teve como fio condutor a temática das brincadeiras antigas. Objetivos: As atividades desenvolvidas pautaram-se nos seguintes objetivos: resgatar e valorizar as diferentes vivências; conhecer e explorar o gênero memórias literárias; compreender regras; recriar brincadeiras antigas e descrever e registrar as experiências. Desenvolvimento: As brincadeiras antigas podem ser vistas como pontes para o passado, e foi por meio da construção desta ponte que interligamos o trabalho dos componentes curriculares de Educação Física e Língua Portuguesa, baseado no projeto anual da escola. Enquanto a professora de Língua Portuguesa iniciou trabalhando com textos que traziam como temática as lembranças, os residentes, com o apoio do professor preceptor (professor que acolhe e acompanha os residentes na escola básica), encaminharam uma tarefa de entrevista, em que os alunos deveriam fazer algumas perguntas relacionadas às memórias de seus pais ou avós sobre a infância: como eram as brincadeiras daquele tempo; como eram as aulas de Educação Física na época. A partir dessa entrevista, na aula de Língua Portuguesa, os alunos discutiram e formaram uma nuvem de palavras acerca do que o termo memórias representava para eles. Nas aulas de Educação Física, os alunos puderam resgatar a cultura e vivenciar novas experiências a partir da recriação das brincadeiras citadas na tarefa da entrevista. O processo foi um pouco demorado, visto que trabalhávamos com dois grupos diferentes, um a cada semana, devido ao escalonamento em razão dos protocolos adotados na pandemia. Na sequência, a professora de Língua Portuguesa trabalhou com aspectos do gênero memórias literárias, já que este era também o gênero proposto para as produções textuais na

Olimpíada de Língua Portuguesa. Já nas aulas de Educação Física, os alunos foram desafiados a realizar algumas brincadeiras atuais, fazendo com que percebessem algumas mudanças ocorridas tanto nas aulas de Educação Física quanto nas brincadeiras antigas trazidas por eles. Ao mesmo tempo em que os alunos puderam ver e experienciar as brincadeiras antigas, este trabalho possibilitou também um olhar empático para o passado vivido pelos seus pais ou avós. Por fim, o projeto resultou não só nas produções textuais dos alunos, como também em um jornal, confeccionado a partir dos próprios relatos e registros feitos pelos alunos, contemplando a ideia do projeto da escola. Resultados alcançados: De acordo com Thiesen (2008, p. 551), a prática interdisciplinar “possibilita o aprofundamento da compreensão da relação entre teoria e prática, contribui para uma formação mais crítica, criativa e responsável e coloca a escola e educadores diante de novos desafios [...]”. Dessa forma, podemos perceber que a criação e execução de um projeto interdisciplinar na escola é significativo tanto para os alunos quanto para os professores envolvidos. Criamos e recriamos práticas dinâmicas, sempre com um olhar para todos, pensadas com bastante cuidado, privilegiando a inclusão. Além dos textos que os alunos produziram, tivemos o empenho e dedicação de todos para a construção do jornal. Percebe-se que, em relação aos alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental, o grande desafio dos professores é fazer com que eles escrevam, pois se o aluno não tem motivação para escrever, ele dificilmente conseguirá desenvolver ou aprimorar a escrita. A partir desse trabalho, foi possível perceber que a articulação das duas disciplinas fez com que os alunos mantivessem o interesse nas atividades propostas e produzissem com maior empenho os textos solicitados pela professora. Com este trabalho interdisciplinar, os estudantes e os professores/residentes tiveram um papel ativo na construção de conhecimentos, em que o processo de estudar, investigar foi tão relevante quanto o próprio saber.

**Palavras-chave:** Interdisciplinaridade, Educação Física, Língua Portuguesa, Residência Pedagógica.

## Referências

THIESEN, Juarez da Silva. A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. In: Revista Brasileira de Educação, v. 13, n. 39, set/dez 2008. p. 546 - 554.

Nome dos autores: João Vítor Szwarc, Margarete do Rocio de Andrade Soares, Taís Selhorst, Marcelo Dal-Santos, Michele Aparecida Besten

Eixo: Educação e tecnologias

## **USO DE APLICATIVOS COMO FERRAMENTA AUXILIARES NO ENSINO DE QUÍMICA**

Contextualização: no ano de 2019 surgia o primeiro caso da Covid-19 na China. Os cientistas encontraram um vírus, cujo genoma tinha relação filogenética com outras espécies de coronavírus já relatados. A partir deste momento se iniciava uma pandemia mundial. (GRUBER, 2020). Desta forma, a população necessitou de medidas restritivas em relação ao avanço da pandemia, como o isolamento social (CARVALHO, NINOMIYA, SHIOMATSU, 2020). Com estas medidas, diversos setores sociais se reinventaram, sendo um deles a educação. As instituições passaram a utilizar diversos recursos online para transmitir os conteúdos aos alunos, como por exemplo o Google Classroom, Meet, Youtube, redes sociais (RIVEIRO, 2007), e ferramentas auxiliares de intervenção com bases criativas. Isto porque os aplicativos e redes sociais competem com o ensino pela atenção dos alunos. Pensando em um contraponto, foi realizada uma pesquisa sobre os aplicativos que podem ser utilizados como ferramenta de aprendizagem, despertando o interesse do estudante. Objetivo: O objetivo desta pesquisa foi realizar uma busca de aplicativos ou ferramentas virtuais de entretenimento que podem ser utilizadas no Ensino de Química a fim de tornar as aulas mais atrativas e divertidas e assim, despertar o interesse do estudante. Desenvolvimento: Foi realizada uma pesquisa sobre aplicativos como ferramenta de aprendizagem a fim de tornar as aulas de química mais interessantes, principalmente viabilizando o interesse na educação a distância durante a pandemia, viabilizando a intermediação do professor. As perguntas que guiaram esta pesquisa foram: 1) O que os jovens da atual geração estão usando como meio de diversão virtual? 2) Destes quais poderiam ser aplicados no Ensino em Química? 3) As ferramentas encontradas permitem uma Alfabetização Científica no Ensino Química? O trabalho mostrou que alguns aplicativos como Jamboard, Google Classroom e o game Minecraft são excepcionais para o auxílio nas aulas de química. Além disso, foram pesquisadas algumas ferramentas virtuais de entretenimento, que emergiram os estudantes para dentro da sala de aula virtual, alicerçada aos aplicativos e redes sociais. Também se percebeu durante as pesquisas, a existência de alguns aplicativos que podem ser utilizados durante as aulas ao vivo, como por exemplo: Sites educacionais onde pode observar a estrutura de alguns elementos, tabelas periódicas virtuais com uma dinâmica de ensino futurista, existem app's que podem ser utilizados para expor os trabalhos depois de mostrados ao vivo, como por exemplo: Youtube, blogs, Redes sociais. Ambas estas aplicações são

muito conhecidas em meio aos jovens e conhecidos pelos professores. Resultados alcançados: Os resultados foram apresentados via videoconferência em um curso de formação de professores, onde foram expostas informações sobre o Google Classroom, sobre o jogo Minecraft, e sobre a plataforma Google Jamboard. Foram expostas as principais funcionalidades do Google Classroom, como a criação de salas de aula, a possibilidade de postagem de materiais e vídeos, a organização propiciada pelo mesmo. Também foram mostradas as opções para proposição de questões na forma de formulário aos alunos, bem como foram comentadas as principais dificuldades encontradas para inserir atividades de química, como a falta de ícones para permitir as reações químicas em subscrito, sobrescrito e setas químicas. Também foi apresentado aos participantes o jogo Minecraft, na versão “World of Chemistry” ou o mundo da química. Verificou-se que se trata de um jogo completo, apresentando toda a tabela periódica com os elementos atualizados, bancadas de trabalho, onde é possível visualizar a quantidade de prótons e elétrons dos elementos, possibilitando também a criação dos mesmos de acordo com a quantidade correta de massa atômica. O professor pode simular alguns experimentos e criar compostos. Apresentou-se o Google Jamboard, um aplicativo que simula um quadro branco em versão digital no qual o professor pode escrever, desenhar, incluir notas, resultados de pesquisas, abrir apresentações entre outras funções, sendo possível criar explicações dos conteúdos e posteriormente os alunos podem interagir com o quadro a partir de seus próprios dispositivos em tempo real, bastando instalar um app para esse fim. O Google Classroom é uma ferramenta de gerenciamento e organização essencial, que tornou a aprendizagem mais produtiva, e com certeza após pandemia será utilizado como ferramenta de auxílio para alguns professores. Os aplicativos e plataformas mencionados são fáceis de utilizar tanto para os alunos quanto para os professores. Destes, somente o Minecraft não é gratuito e apresenta um custo aproximado de 150 reais. O uso destes aplicativos em alguns momentos na sala de aula virtual se mostra bem promissoras com uma participação satisfatória dos estudantes que tiveram uma interação maior com o conteúdo quando utilizado os aplicativos. A utilização do jogo Minecraft é uma ótima alternativa para demonstrações laboratoriais, uma vez que permite inserir o aluno nas realidades experimentais em tempos de aulas em Home office, devido à pandemia. Já o Google Jamboard permite ao professor produzir aulas mais dinâmicas, fazendo com que a aula online se assemelhe mais a uma aula presencial.

**Palavras-chave:** Ensino de Química, Aplicativos Educacionais, PIBID, Aplicativos usados na Educação.

## Referências

AJUDA DO GOOGLE.In: google. Disponível em: <https://support.google.com/>. Acessado em: 24 set. 2021.

CARVALHO, R.T; NINOMIYA, V.Y; SHIOMATSU,G.Y. Entenda a importância do distanciamento social. In: Secretaria de estado Minas Gerais. Minas Gerai. 31 jul. 2020. Disponível em: <https://coronavirus.saude.mg.gov.br/blog/108-distanciamento-social>. Acessado em:28 set. 2021.

COMO USAR O JAMBOARD, O QUADRO DO GOOGLE. In:GCFGlobal. Disponível em: <https://edu.gcfglobal.org/pt/google-sala-de-aula-para-professores/como-usar-o-jamboard-o-quadro-do-google/1/> . Acessado em: 25 set. 2021.

GRUBER, A. Covid-19: o que se sabe sobre a origem da doença. Jornal da USP. Disponível em: <https://jornal.usp.br/artigos/covid2-o-que-se-sabe-sobre-a-origem-da-doenca/>.

Revolucionando as aulas de química com o Minecraft Education Edition. In:Trivium. Disponível em: <https://blog.trivium.com.br/revolucionando-as-aulas-de-quimica-com-o-minecraft-education-edition/> . Acessado em: 23 set. 2021.

RIBEIRO, E.N; MENDONÇA, G.A.A; MENDONÇA, A.F. A importância dos ambientes virtuais de aprendizagem na busca de novos domínios da EAD. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2007/tc/4162007104526AM.pdf> .Acessado em:28 set. 2021.



Nome dos autores: Anacarina De Lazari Marcolin, Mateus Dalmáz

Eixo: Experiências pedagógicas

## RELAÇÕES INTERNACIONAIS NA SALA DE AULA

Contextualização: o ensino em Relações Internacionais tem se deparado com três conjuntos de desafios nos últimos anos no Brasil. O primeiro é a presença crescente de temas internacionais nas mídias interativas e de massa e nos conteúdos do ensino fundamental, médio e superior, algo que demanda exames constantes por parte dos especialistas na área. O segundo é a exigência pedagógica por metodologias que favoreçam a iniciativa crítica e qualificada dos estudantes no processo de ensino e aprendizagem, fator que instiga a reflexão permanente a respeito da forma da prática docente. O terceiro é o desafio universitário de combinar atividades de ensino, pesquisa e extensão, sendo esta última dotada de inserção interativa e dialética do mundo acadêmico na comunidade. Imerso em tal conjuntura, o curso de graduação em Relações Internacionais da Universidade do Vale do Taquari - Univates (Lajeado/RS) vem implementando desde 2014 o projeto de extensão intitulado Relações Internacionais na sala de aula. Com ele, atende-se às demandas das escolas de ensino fundamental e médio das redes pública e privada do Vale do Taquari/RS por temas internacionais, os quais são examinados nos colégios através de uma metodologia ativa, que valoriza o papel do aluno no aprendizado. Por extensão universitária, considera-se que se trata de um processo educativo, cultural e científico que articula o Ensino e a Pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre Universidade e Sociedade. A Extensão é uma via de mão-dupla, com trânsito assegurado à comunidade acadêmica, que encontrará, na sociedade, a oportunidade de elaboração da práxis de um conhecimento acadêmico. No retorno à Universidade, docentes e discentes trarão um aprendizado que, submetido à reflexão teórica, será acrescido àquele conhecimento (FORPROEX, 1987 apud FORPROEX, 2012, p. 8). Considerando as diferentes correntes teóricas em torno das quais o estudo das Relações Internacionais pode ocorrer - como a realista, a liberal, a marxista, a crítica, a construtivista, a pós-moderna, a feminista e a pós-colonialista -, utiliza-se como referencial de pesquisa neste projeto a perspectiva realista, a qual toma o Estado, a anarquia internacional, a sobrevivência, o poder e a auto-ajuda como premissas centrais de análise (NOGUEIRA, MESSARI, 2005). O exame dos temas é feito, portanto, a partir de uma perspectiva teórica que valoriza o papel do Estado como ator internacional e o cenário externo como espaço de disputa de interesses nacionais, os quais se caracterizam por estratégias de sobrevivência, afirmação de poder e auto-ajuda no cenário externo. A abordagem dos assuntos internacionais requer cuidados didático-pedagógicos, os quais seguem metodologias consideradas ativas para o processo de aprendizagem. Entende-se a metodologia

ativa como uma didática caracterizada por quatro aspectos centrais: a autonomia dos estudantes, a problematização dos temas, a interação entre docentes e discentes e a orientação pedagógica das atividades (RICHARTZ, 2015). Trata-se de uma forma de análise de temas em sala de aula que foge da visão tradicional e iluminista de conhecimento, segundo a qual somente o cientista (no caso, o professor) é dotado de conhecimento, ao passo que o público leigo (o estudante) expressaria apenas o senso comum. Do contrário, as metodologias ativas partem do pressuposto de que o conhecimento pode ser dialeticamente construído pelos agentes do processo de ensino e aprendizagem. Objetivos: Analisar o uso de metodologias ativas no ensino de Relações Internacionais nas escolas do Vale do Taquari atendidas pelo projeto de extensão “Relações Internacionais na sala de aula”, entre 2020 e 2021, anos impactados pela pandemia da Covid-19. Problematiza-se a respeito da percepção dos estudantes das escolas a respeito da forma, conteúdo e participação nas oficinas de extensão. Desenvolvimento As etapas que constituem as ações de extensão são: 1) a comunidade (no caso, escolas) apresenta demandas, que giraram em torno da história e da atualidade das Relações Internacionais. As mesmas são investigadas, analisadas e formatadas pedagogicamente pelos estudantes universitários envolvidos no projeto, sob orientação dos professores. A aplicação das oficinas conta com a condução das análises por parte dos estudantes e professores e visa colocar a comunidade no protagonismo da simulação da tomada de decisão em relações internacionais. Em 2020, foram demandados por turmas do ensino fundamental e médio das duas escolas temas sobre a política externa dos Estados Unidos, as Relações Internacionais na atualidade e os conflitos entre as cidades-Estado gregas no mundo antigo. Num contexto de pandemia, as oficinas foram aplicadas com uso do app Kahoot ([www.kahoot.it](http://www.kahoot.it)), onde questões com múltipla escolha, resolução on-line e interativa foram elaboradas sobre as temáticas citadas. Em 2021, já de forma presencial, duas escolas da região demandaram temas como conflitos entre Cidades-Estado gregas, Iluminismo, imperialismo japonês e Relações Internacionais na atualidade. Em cada questão, os estudantes assumiram o papel de diferentes atores internacionais e simularam tomadas de decisão diante de cenários externos previamente apresentados. Por mais que os estudantes tivessem que escolher uma das quatro alternativas possíveis, salientou-se que as demais possibilidades de decisão não eram equivocadas, e sim, possíveis e não historicamente adotadas naquelas conjunturas. Resultados: o instrumento de avaliação do impacto das oficinas no aprendizado dos estudantes escolares é composto por três perguntas (sobre forma, conteúdo e grau de participação do estudante nas simulações de processos decisórios). Ao obter as respostas, percebe-se que o impacto na comunidade pareceu amplamente positivo quanto à compreensão do conteúdo e da metodologia das oficinas, bem como quanto à participação dos estudantes escolares, tanto na escolha das alternativas quanto nos comentários a respeito delas. O exame de temas históricos e atuais da área das Relações Internacionais tem sido cada vez mais frequente por parte do ensino fundamental e médio. A conexão entre diferentes campos do conhecimento

e deles com a esfera internacional vem sendo evidenciada de forma prática e epistemológica em escolas, universidades e mercados de trabalho. Nesse sentido, ao aplicar atividades extensionistas que visam atender demandas escolares por temas internacionais a partir de metodologias ativas de análise, considera-se que o projeto de extensão aqui exposto impactou positivamente na construção do conhecimento da comunidade que ele atua, a saber, alunos e professores das escolas. Com as oficinas de processo de tomada de decisão, o projeto pretendeu impactar na atualidade e relevância dos temas, muitos dos quais estudados superficialmente nos trimestres escolares; na instrumentalização dos sujeitos envolvidos com conhecimentos específicos das relações internacionais; e nas competências e habilidades ligadas à leitura, síntese e expressão oral dos estudantes.

**Palavras-chave:** Relações Internacionais, Ensino, Extensão, Metodologia Ativa.

## Referências

FÓRUM DE PRÓ REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS (FORPROEX). Política Nacional de Extensão Universitária. Manaus, 2012. Disponível em: [https://www.ufmg.br/proex/renex/documentos/2012\\_07\\_13\\_Politica\\_Nacional\\_de\\_Extensao.pdf](https://www.ufmg.br/proex/renex/documentos/2012_07_13_Politica_Nacional_de_Extensao.pdf). Acesso em: 27 ago. 2016.

NOGUEIRA, João Pontes, MESSARI, Nizar. Teoria das Relações Internacionais: correntes e debates. Rio de Janeiro: Elsevier, 2005.

Nome dos autores: Bruno Alexandre Vienc, Cleoneia Aparecida dos Santos, Carlos Raphael Pedroso, Michele Aparecida Besten

Eixo: Educação e tecnologias

## **A VIVÊNCIA DO ENSINO DE QUÍMICA ATRAVÉS DA APRENDIZAGEM - PRÁTICA DO PIBID**

Contextualização: quando se fala em educação e ensino, sempre é abordado o tópico “professor”, pois além do conteúdo a ser passado, é necessário um interlocutor para repassar e explicar os conceitos, ao que se chama “ensinar”. Um acadêmico de qualquer curso de licenciatura precisará, ao se formar, além de ter domínio dos assuntos, saber mediar os conteúdos com uso da sua didática. Este termo refere-se às formas e técnicas de ensinar e, pode contribuir de maneira significativa na formação dos profissionais da educação (ABDALLA, 2011; LIMA, 2006; PIMENTA, 2005). O exercício de qualquer profissão, assim como a do professor é técnico, no sentido de que é necessária a utilização de técnicas para executar as operações e ações próprias. Para isso, a prática é chave para se obter uma melhor didática, pois as teorias proporcionam uma visão de como é dar aula, mas só estando lá, presencialmente, fazendo parte da sala de aula e ministrando a aula, é possível compreender a realidade do professor (PIMENTA, 1996). É interessante para o futuro professor a prática docente em salas de aulas reais, em condições verdadeiras, pois isso propicia ao licenciando um preparo maior em sua futura profissão. Geralmente o primeiro contato destes com os estudantes do ensino básico é através da disciplina de estágio, porém, alguns programas, como por exemplo o PIBID (Programa de Iniciação à Docência) permite também estas vivências, trabalhando com a pesquisa com o princípio formativo na docência. Para um professor competente, não basta dominar bem os conceitos da área, é preciso pensar criticamente no valor efetivo desses conceitos para a inserção criativa dos sujeitos na sociedade. Não basta ser criativo, é preciso exercer sua criatividade na construção do bem coletivo. Não basta se comprometer politicamente, é preciso verificar o alcance desse compromisso, verificar se ele efetivamente dirige a ação no sentido de uma vida digna e solidária (RIOS, 2002). As formas de abordagem de cada assunto variam de professor para professor, e uma maneira de mediar o conteúdo de química, no ensino e, especificamente, em cursos técnicos de nível médio é através da contextualização com assuntos relacionados ao tema. Isso pode fazer a diferença na qualidade de ensino; principalmente quando envolve cursos técnicos profissionalizantes, que, muitas vezes, estão voltados para a realidade local. Assim, segundo Cury (2002), os professores devem refletir sobre suas práticas de e se adaptarem a novas práticas de ensino, capacitando da melhor maneira possível o aluno para a sociedade. Devido a pandemia do novo Coronavírus, como medida de prevenção da doença, foi determinado o isolamento social, e isto

levou a comunidade escolar a iniciarem as aulas em Home office. Desta forma, os professores tiveram a necessidade de aprender novas técnicas de ensino, sendo estas relacionadas ao meio digital, para ministrarem suas aulas, não deixando de lado a contextualização social e a importância do que é ensinado para os alunos. Objetivos: relatar as experiências de alunos bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) em sala de aula. Desenvolvimento: foram acompanhadas aulas de forma virtual no Instituto Federal do Paraná, Campus Irati, junto ao terceiro ano do curso técnico em Agroecologia e no colégio estadual Antônio Xavier da Silveira. As aulas eram acompanhadas através de uma sala de aula virtual criada na plataforma Google Class, onde os professores das disciplinas disponibilizavam os materiais previamente em PDF aos alunos, vídeos gravados do conteúdo e questionários avaliativos. As aulas síncronas foram acompanhadas via Google meet. Após o entendimento dos mecanismos de ensino no modelo virtual foi dado início ao planejamento das aulas. Para a aula no IFPR, foi escolhido o tema “compostos nitrogenados”, porque se tratava de um assunto que constava na ementa da disciplina, e porque o tema permite várias contextualizações com a realidade do curso. Foi elaborado um plano de aula, sendo a mesma exposta via Google meet. Também foi gravado um vídeo sobre o assunto e postado no youtube, sendo este disponibilizado aos alunos. Após a aula, foi elaborado um questionário de cinco perguntas sobre o assunto na forma de formulário avaliativo, que, após o prazo dado aos estudantes, foi corrigido. No colégio estadual Antônio Xavier da Silveira, foram acompanhadas aulas na disciplina de química, também, via Google meet com os alunos da 1ª, 2ª e 3ª série do ensino médio. Os bolsistas além de acompanharem aulas, também participaram de todas as aulas na explicação/contribuição de um tema, na resolução de exercícios e aplicação de atividades avaliativas junto do professor responsável. Ressalta-se que um dos alunos bolsistas PIBID, além de acompanhar o professor, também foi contratado temporariamente para o exercício das funções de professor de química no mesmo colégio (EDITAL N.º 47/2020 - GS/SEED - PR). Resultados alcançados: verifica-se que em época de pandemia, são necessários os conhecimentos sobre muitas ferramentas novas, como Google Classroom e suas funcionalidades, gravação e edição de vídeos, elaboração de questionários, etc. Foi verificado que se trata de um período bastante desafiador para o professor, uma vez que a interação direta com o aluno fica prejudicada, o aprendizado das funcionalidades da plataforma leva um certo tempo para serem aprendidas em sua totalidade, demandando muito tempo de pesquisas, sobrecarregando a tarefa do professor que normalmente é bastante atribulada. Vários são os relatos de professores experientes de que as atividades em época de home office tornaram-se mais difíceis e trabalhosas. Neste ponto, relata-se que para um estudante de licenciatura, inexperiente, com intenção de ministrar aulas presenciais, a oportunidade de ministrar aulas remotas, apesar de disponibilizar um grande aprendizado, torna-se muito penosa, uma vez que juntamente com todos os recursos já mencionados, o aluno tem que aprender juntamente a tudo isto, a ministrar uma aula. Apesar das desvantagens citadas a respeito da adaptação da modalidade remota, há também vantagens em usar

tecnologia juntamente com o ensino tradicional: aulas ficam mais dinâmicas e com maior rendimento; o professor se renova; apreende a despertar a curiosidade dos alunos com diversas ferramentas tecnológicas e, pode observar “falhas” e meios para melhor explicar aquilo que o que o estudante não entendeu. Entretanto, ao mesmo tempo que a informação ajuda, o seu excesso pode prejudicar e, cabe ao professor mostrar o que é relevante. Outro ponto importante, que deve ser levado em consideração, é que o PIBID tem de fato contribuído de maneira significativa com a formação do futuro professor, uma vez que o acadêmico de licenciatura - e futuro professor -, sente-se preparado e confiante em assumir uma sala de aula. A vivência formativa permite o desafiar-se em atividades de ensino significativas e com possibilidades didáticas diversas. Quando, por exemplo, você é responsável por trabalhar uma atividade lúdica sobre determinado tema. Ter vivenciado esta atividade junto ao professor supervisor permite uma visão responsável sobre ela. Isto é essencial e amplia a dimensão didática dela. Percepções estas que só vêm com a prática e com a inserção do licenciando no universo de ensino.

**Palavras-chave:** Estágio, Pibid, Professor, Alunos

## Referências

ABDALLA, M. F. B. O lugar da didática na e para formação de professores: pistas para uma aprendizagem profissional. 2011.

CUNHA, M. I. (2006). Diferentes Olhares Sobre as Práticas Pedagógicas no Ensino Superior: à docência e sua formação. Educação, v. 54, n. 3, p. 525-536, set./dez. 2004.

CURY, H. N.; BIANCHI, A. S. A.; AZAMBUJA, C. R. J.; MÜLLER, M. J.; SANTOS, M. B. (2002). Formação de Professores de Matemática. Canoas; v.4; n.1; p. 37- 42 jan./jun. In: Revista Acta Scientiae / Universidade Luterana do Brasil. Área de Ciências Naturais e Exatas - Canoas: Ed. ULBRA.

LIMA, Maria Socorro Lucena; PIMENTA, Selma Garrido. Estágio e docência: diferentes concepções. Poíesis pedagógica, v. 3, n. 3 e 4, p. 5-24, 2006.

GÜNZEL, R. Ensinar é aprender: desafios e experiências no estágio de Docência. Revista Insignare Scientia - RIS, v. 2, n. 3, p. 222-232, 21 nov. 2019.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. Revista da Faculdade de Educação, v. 22, n. 2, p. 72-89, 1996.

Nome dos autores: Emiliana Valler Rubert, Zileni Londero de Souza, Márcia Solange Volkmer  
Eixo: Experiências pedagógicas

## **A INTERDISCIPLINARIDADE NA AULA DE HISTÓRIA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA**

Dentro do ambiente escolar e, especificamente, dentro da sala de aula, a interdisciplinaridade se coloca como necessidade e, ao mesmo tempo, como um grande desafio. No Ensino da História, os objetos de conhecimento precisam fazer relação a contextos, traduzindo toda a complexidade do social, que se interconecta com muitos saberes e ciências. Este trabalho objetiva relatar as experiências com alunos de Ensino Médio, no ensino de História, no âmbito do programa Residência Pedagógica da Universidade do Vale do Taquari – Univates/Capes. O projeto pretende inserir o graduando em licenciatura na realidade das salas de aula de educação básica das escolas públicas. Essa iniciativa permite vivências no cotidiano das escolas, a partir de situações de estudo, planejamento e regência de classe. Ao longo das atividades desenvolvidas durante o ano de 2021, relata-se a centralidade das práticas interdisciplinares no trabalho docente, e a potencialidade dos temas transversais no ensino de História. Lima e Azevedo (2014) argumentam que com temas transversais, e que são conhecidos pelos alunos (ou mesmo que naturalmente são inseridos pela escola), surgirá a necessidade da intervenção do professor para assimilar o processo de um conteúdo conectado à outro. Conforme Gonçalves (1999, p. 137), “[...] a ação educativa de cunho interdisciplinar consiste de sessões de comunicação e diálogo, nas quais o esforço coletivo do grupo se concentra no sentido de buscar eixos articuladores entre as disciplinas do currículo”. Portanto, para o educador é necessário ter a consciência de que é preciso fazer a ligação entre os diferentes conteúdos, e que a intervenção deve ser feita de maneira a produzir sentidos. Outro ponto é que a interdisciplinaridade ocorre através de argumentações, diálogos e conexões que tanto professores, como alunos conseguem realizar dentro do processo de compreensão do assunto abordado. As transversalidades são comentadas em sala de aula e geram debates que fundamentam as aproximações entre os conteúdos, e a interdisciplinaridade que surge a partir de determinados assuntos. Tais diálogos permitem um estudo do contexto e do complexo (MORIN, 2001) possibilitando uma aprendizagem significativa em sala de aula. De acordo com Romani (2007) no decorrer do trabalho de interação, o aluno não é um receptor de informações, bem como o professor não é o detentor do conhecimento. O aluno deve participar, contribuir e interagir com os outros alunos e, conseqüentemente, com o conhecimento que está sendo construído. “De modo geral, a literatura sobre esse tema mostra que existe pelo menos uma posição consensual quanto ao sentido e à finalidade

da interdisciplinaridade: ela busca responder à necessidade de superação da visão fragmentada nos processos de produção e socialização do conhecimento (THIESEN, 2008, p.545). Em uma tentativa de superar a fragmentação dos objetos de estudo no componente curricular de História, objetivou-se desenvolver uma sequência de aulas a partir do tema – transversal e interdisciplinar – do patrimônio Histórico e Cultural. Essa experiência permitiu conhecer o potencial dos debates e discussões, e da articulação que os próprios estudantes do Ensino Médio fazem com outros componentes curriculares e mesmo com variadas vivências da sua trajetória escolar e de âmbito familiar e doméstico. Durante as aulas, e as diferentes ligações que ocorrem, ao ser abordada a temática patrimônio, um dos alunos trouxe uma moeda como exemplo de um material que foi conservado e que tem uma importância histórica para a sua família. No entanto, a conversa se estendeu de tal forma que passou para questão regional, adentrando questões geográficas e de localização, e permitindo um estudo mais detalhado dos conceitos de patrimônio, memória, cultura e identidade. Essa produção e socialização interdisciplinar do conhecimento, possível de acontecer na sala de aula, a partir das interações entre os colegas e entre os conteúdos, confere outros sentidos aos contextos históricos estudados. Como se fosse uma ligação telefônica, em que um assunto é o fio condutor, que consegue fazer outras ligações com outras disciplinas. Por fim, é através da discussão e da interação entre os alunos, e com o assunto que se está estudando que se consegue debater, incrementar e convergir o conhecimento com outros conceitos e componentes curriculares, possibilitando uma aprendizagem significativa.

**Palavras-chave:** Escola, Residência Pedagógica, Interdisciplinaridade, Ensino.

## Referências

LIMA, Aline Cristina Silva; AZEVEDO, Crislane Barbosa. A interdisciplinaridade no Brasil e o ensino de história: um diálogo possível. Revista Educação e Linguagens, v. 2, n. 3, 2014.

MORIN, Edgar. Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro. 3ª ed. São Paulo: Cortez, Brasília, 2001.

ROMANI, Giovanni Luiz. Ensino de História e a interdisciplinaridade. SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, v. 24, 2007.

THIESEN, Juarez da Silva. A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. Revista Brasileira de Educação, v.13, n.39, set/dez 2008, p.545-598.



Nome dos autores: Adriano Ineia, Nathani Eduarda de Andrades Feldens, Thais Emília Reder, Priscila de Campo Velho  
Eixo: Currículo e interdisciplinaridade

## **A REFORMA DO ENSINO MÉDIO E A IMPOSIÇÃO DA VULNERABILIDADE EDUCACIONAL E OS SEUS IMPACTOS NO DIREITO PLENO À CIDADANIA**

Durante a pandemia da COVID-19 se acentuou a percepção de que a educação brasileira é vulnerável e não resiliente. A reforma do ensino médio, entre as inúmeras alterações determinou que a carga horária seja ampliada progressivamente, até o regime de tempo integral. A realidade do ensino médio brasileira é complexa e necessita evoluir visando uma educação de excelência e enfatizando principalmente o objetivo de desenvolvimento sustentável 4. Esta revisão bibliográfica busca trazer uma reflexão sobre a reforma do ensino médio e seus impactos na educação brasileira. A Lei 13.415 (Brasil, 2017), em teoria é a flexibilização do currículo através de um discurso de modernização e adaptação da estrutura curricular. Entretanto, durante esse período nebuloso de pandemia da COVID-19, se percebeu que a educação brasileira é vulnerável e falta resiliência. Essa reforma do ensino médio é uma transição que trará diversas dificuldades às escolas, em especial as públicas que já enfrentam inúmeras mazelas e desigualdades (HERNANDES, 2019). A reforma do ensino médio, entre as inúmeras alterações determinou que a carga horária seja ampliada progressivamente, até o regime de tempo integral. Essa intervenção vem integrada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), sendo esse documento o norte dos direitos e objetivos da aprendizagem no ensino médio. Dentre as limitações temos o cumprimento máximo de 1.800 horas, dentro disso se flexibilizou o sistema de ensino de quantas e quais disciplinas ofertar, tendo por exceções: língua portuguesa, matemática e língua inglesa (BRASIL, 2017). A realidade do ensino médio brasileira é complexa. E precisa evoluir visando uma educação de excelência, conforme os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da ONU, com ênfase no 04 de educação de qualidade. Todavia a reforma do ensino médio dificulta esses avanços devido ao desenvolvimento de uma reforma incompatível com a realidade brasileira. Inúmeras são as necessidades emergências como: estrutura, acesso e entre outros (KUENZER, 1997; HERNANDES, 2019; IPEA, 2019). O presente estudo tem por finalidade refletir sobre a reforma do Ensino Médio e seus impactos na educação brasileira. Além disso, a intenção de contribuir para a comunidade científica nesse processo que deve ocorrer de forma resiliente e equitativa. A reforma tendenciosa que as escolas sejam submetidas a profundas desigualdades, pois o Poder Público já não atende as demandas. A flexibilização em si é muito utilizada em países de primeiro mundo, entretanto,

guardadas as devidas proporções a realidade brasileira não se assemelha. Ou seja, ao invés de termos uma flexibilização equitativa, teremos um empobrecimento do currículo escolar brasileiro (HERNANDES, 2019). As disciplinas do ensino médio, como química, física, biologia, filosofia, são as disciplinas que proporcionam o desenvolvimento das funções psíquicas para aprendizagens e elaboração de conceitos complexos. São essas aprendizagens que fomentam as soluções, os conhecimentos científicos, o desenvolvimento do raciocínio e da emancipação dos alunos (MARTINS, 2013). Esse novo arranjo curricular e realidade do ensino médio é o retrocesso à dualidade. Segundo Kunzer (2017) a Lei 13.415 fere a Lei 2.208/97, impondo o ensino profissional num lado e o geral em outro. Pois, essa reforma tem por finalidade promover o acelerado treinamento dos estudantes da classe trabalhadora para as atividades ocupacionais flexíveis (HERNANDES, 2019). A estratégia metodológica deste estudo se deu na forma de uma revisão bibliográfica, com ênfase no assunto. E análise documental das Leis e análise da linha do tempo em que a educação atravessou até os dias atuais. A finalidade do estudo foi de buscar mazelas e lacunas que precisam ser respondidas sobre o assunto, para que essa transição seja resiliente e equitativa. A tendência é de a escola como locus da formação do aluno, ser sobreposta pelo setor produtivo e suas necessidades. A construção do conhecimento sistematizado fica em segundo plano, dando espaço às vivências práticas de trabalho. Essas alterações levantam questionamentos referentes aos direitos plenos de cidadania, emancipação e a dimensão política. Ao final, se conclui que a diminuição de horas/aulas de ensino com licenciados em sala de aula, impacta na não contratação de professores por concurso público, fomentando a contratação de graduados não licenciados. Outra prática que será possível é a parceria do público-privado como estratégia de privatização do ensino médio (MOTTA; FRIGOTTO, 2017). Essa flexibilização será muito acentuada no parâmetro de desigualdade, pois serão infinitos sistemas de ensino. Uma certeza é de que escolas de alto padrão poderão desfrutar de conhecimento científico e cultural. Já as instituições públicas receberam sobrecarga de práticas profissionais e profissionalizantes, com profissionais muitas vezes sem o respaldo docente mínimo para lecionar (HERNANDES, 2019). Mais uma vez o bem-comum fica em segundo plano, pois a desapropriação dos saberes é imposta aos menos favorecidos, pois a aquisição de conceitos complexos como ciências, filosofia, arte e principalmente a sua formação ficam em cheque. A aquisição desses conceitos é a garantia de que esses estudantes serão emancipados e provedores de soluções sociais (HERNANDES, 2019).

**Palavras-chave:** Ensino médio, Vulnerabilidade educacional, Educação profissionalizante.

## Referências

REFERÊNCIAS BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, conversão da medida provisória 746, de 2016. Diário Oficial da União, 17/02/2017. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro-2017-784336-publicacaooriginal-152003-pl.html>.

HERNANDES, Paulo Romualdo. A reforma do Ensino Médio e a produção de desigualdades na educação escolar. Educação, Santa Maria, v. 44, 2019.

IPEA - INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. ODS 04 Assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos e todas. Brasília, 2019. Acesso em 28 de setembro de 2021.

KUENZER, Acacia Zeneida. O Ensino Médio no contexto das políticas públicas de educação no Brasil. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro: Anped, n. 4, p. 77-95, 1997.

MARTINS, Lígia Martins. O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

MOTTA, Vânia Cardoso da; FRIGOTTO, Gaudêncio. Por que a urgência da Reforma do Ensino Médio? Medida Provisória nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017). Educação e Sociedade, Campinas, v. 38, n. 139, p. 355-372, 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/ES0101-73302017176606>. Acesso em: 27/02/2018.

Nome dos autores: Rodrigo Antoniazzi Finkler, Zileni Londero de Souza, Márcia Solange Volkmer

Eixo: Experiências pedagógicas

## **AS RELAÇÕES SOCIAIS NO ATUAL CONTEXTO EDUCACIONAL**

Durante o ano de 2020 o mundo inteiro foi atingido pela pandemia em curso do Covid-19. Foram inúmeras as mudanças e transformações nos diversos setores. A educação não fugiu à regra. Foi preciso a recriação de projetos, didáticas, manejos e pedagogias. A adaptação se fez necessária. A sala de aula virou a tela do computador, e a distância entre os sujeitos do processo de construção de conhecimento se estendeu. As relações sociais ficaram defasadas. Contudo, a partir do segundo semestre do ano de 2021, as escolas voltaram a funcionar presencialmente. A estrutura escolar está aberta para que os estudantes retornem, e hoje observa-se esse processo. Nesse contexto que se insere o presente trabalho. Através do Programa de Residência Pedagógica, por intermédio da CAPES, os graduandos de licenciatura da Universidade do Vale do Taquari - UNIVATES podem vivenciar o retorno dos estudantes de forma presencial ao contexto escolar. Possibilita-se que os graduandos se posicionem enquanto sujeitos no processo de construção do conhecimento, tornando possíveis observações e estudos da realidade. Pretende-se, através da forma de relato de experiência, traçar algumas reflexões no que tange às relações sociais do atual contexto educacional. Os conceitos e estudos são articulados com a experiência prática de estagiar com uma turma de segundo ano do ensino médio, em uma escola da rede pública estadual. O relato surge de uma inquietação que se manifesta ao estabelecer contato com a sala de aula, estudantes e as relações que permeiam todo o aparato educacional. Observou-se alterações nas relações sociais ocasionadas pelo longo período de isolamento social provocado pela pandemia. Os sujeitos presentes na espacialidade em questão apresentavam-se apáticos, distantes, desinteressados, esgotados, etc. Características observadas principalmente ao propor dinâmicas que fugissem da formatação tradicional das aulas. A situação se apresentou como insatisfatória no que tange ao processo de construção de conhecimento, exigindo a elaboração de propostas pedagógicas que dependem da construção das relações sociais por parte dos estudantes para seu funcionamento. Observa-se o aprofundamento conceitual - nas quais as propostas foram pautadas, para em seguida dispor-se acerca do relato de experiência. Paulo Freire trata como fundamental para a formação docente o respeito aos saberes dos educandos (FREIRE, 1996). Para tal, segundo o pedagogo, é imprescindível que o objeto de estudo trabalhado em sala de aula seja aproximado da realidade do educandário. A prática é essencial para que os estudantes estabeleçam relações com aquilo que

é construído em sala de aula. Esse processo é essencial para que os indivíduos se sintam como parte integrante do todo. Entende-se por toda uma determinada comunidade assentada num contexto socioespacial específico. Essa integração entre o ser humano e o espaço proporciona a construção do respeito à polissemia das estruturas da realidade. Segundo Dassoler e Caliman (2017) a integração do indivíduo para com a realidade socioespacial se sucede através da socialização e da sociabilidade. Sendo estes processos proporcionados em determinada instância pela educação. A sociabilidade tange aquilo que o indivíduo carrega em termos de ética, valor, moral e costumes, os quais são resultados da interação com o espaço comunitário no qual está inserido. Enquanto socialização, entende-se a troca entre as diferentes realidades que abarcam as delimitações espaciais das ilhas sociais. Essa troca de conhecimento, prática, costumes e valores é de suma importância para a apreensão da realidade, e possibilita a construção do respeito aos diversos eixos étnicos e sociais - fator fundamental para o convívio em sociedade. Destaca-se a necessidade das inter relações culturais, desde que de forma respeitosa, para a quebra dos preceitos preestabelecidos pelos óculos do etnocentrismo. Pautado nos conceitos estruturados anteriormente se deu o próximo passo no planejamento das atividades. A motivação baseia-se na escancarada situação apática em que se encontram as relações sociais em sala de aula. Contudo, um episódio em específico foi o “clique” para que se passasse a trabalhar as questões de sociabilidade e socialização. O referido momento ocorreu quando os estudantes foram convidados a trabalhar no pátio da escola. A proposta tinha a intenção de explorar os ambientes externos da escola, a fim de aproximar indivíduos e espaço escolar. A turma prontamente aceitou o proposto e a atividade foi realizada. Não obstante, foi possível observar que os discentes, ao se deslocarem, posicionaram-se distantes entre si. O incômodo estava no fato de que o grupo se dividiu em ilhas individuais. Fator que se apresentou como prejudicial no que tange a construção do conhecimento através das relações intersociais. Com essa situação incômoda se fez relevante a elaboração de um plano de aula que valorize a troca entre os estudantes. Visto isso, pensou-se em atividades que dependem da construção das relações intersociais por parte dos sujeitos do processo para que suceda de maneira positiva. O planejamento baseou-se em atividades de pesquisa e reflexão que suscitam a troca dos conhecimentos e compreensões. Em uma primeira tentativa, após a realização de uma discussão conceitual com os estudantes, a turma foi dividida em trios (respeitando o distanciamento social estabelecido pelos protocolos Covid-19). Os grupos receberam um texto que aborda questões referentes ao que foi discutido, e após a leitura os trios foram incumbidos de elaborar duas questões. A confecção das questões exige a discussão por parte dos envolvidos. No segundo momento se sucedeu a leitura e respondeu-se às questões, esse processo envolveu a turma inteira. Os trabalhos ainda estão em andamento. Contudo, já é perceptível uma mudança no que tange a situação dos estudantes em contato uns com os outros. A atividade se apresentou como satisfatória respeitando os resultados que haviam sido pensados. Durante o desenrolar da proposta foi possível escutar comentários dos estudantes

que indicam a construção de uma noção de grupo por parte do pequeno número de sujeitos que compõem a turma. No final da primeira atividade notou-se uma considerável alteração nas relações. O grupo se apresenta menos apático, menos distante e observa-se o estabelecimento de relações sociais. Cabe salientar que foi realizada apenas uma primeira atividade, e anseia-se pela construção de variadas propostas que para funcionarem dependem da autonomia dos estudantes.

**Palavras-chave:** Sociabilidade, Socialização, Educação, Experiência.

## Referências

DASSOLER, Olmira Bernadete; CALIMAN, Geraldo. Educação, sociabilidade e socialização: múltiplas perspectivas. Revista de Educação ANEC, v. 41, n. 154, p. 142-156, 2017.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 60ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

Nome dos autores: Natália Rabuske, Gabriela Victória Hermes

Eixo: Experiências pedagógicas

## **A CRIAÇÃO DO VÍNCULO COM OS ALUNOS NO ENSINO VIRTUAL**

Durante o período de pandemia do COVID-19 todos precisaram passar por adaptações, e a educação não ficou de fora, sendo preciso adquirir e criar alternativas para que os estudantes continuassem a ter acesso aos estudos. Estudantes da Universidade do Vale do Taquari/RS, que participam do programa Residência Pedagógica da Capes, tiveram que se adaptar junto aos demais professores para a conclusão de seus estágios e projetos nas escolas, e junto com os professores, desenvolver alternativas para conseguir obter aulas produtivas e com aprendizado, mesmo com os alunos do outro lado da tela. O presente trabalho tem como objetivo relatar as vivências de duas residentes junto com os professores, e as maneiras que utilizaram para o desenvolvimento de suas aulas no período em que os alunos não puderam ir presencialmente às escolas, e como foi a troca com os alunos, a criação de vínculo e como isso pode afetar o retorno de atividades presenciais dos alunos. Uma das alternativas criadas pelas escolas foi a utilização de ambientes virtuais de estudo. As atividades de estudo, planejamento e regência desenvolvidas pelas residentes da Univates em uma escola pública da região do Vale do Taquari, com turmas do primeiro ano do Ensino Médio, na disciplina de Biologia, foi com a utilização de plataformas online, como o Google Classroom e o Google Meet, onde havia postagem de aulas assíncronas no Google Classroom, intercalando quinzenalmente com aulas síncronas pelo Google Meet. O conteúdo abordado no primeiro semestre de 2021, que foi o período usado como base para este trabalho foi “Origem da Vida e Evolução”. Nas aulas desenvolvidas pelas residentes foi dado ênfase a materiais que fossem interessantes ao olhar dos alunos, tanto de conteúdo textual como visualmente. Materiais e propostas utilizadas com maior frequência foram vídeos explicativos, imagens com referência ao assunto, textos, apresentações de slides com ilustrações e textos leves visualmente, avaliações não apenas em formato de questões, mas também mapas mentais, histórias em quadrinhos, entre outros métodos. Na plataforma do Google Classroom as aulas eram postadas semanalmente, mesmo se ocorresse o encontro síncrono pelo Google Meet, o conteúdo e material passado ficava disponibilizado para quem não poderia participar no momento do encontro. Na plataforma Classroom, é onde fica o material didático de cada aula, inclusive as avaliações e atividades solicitadas eram entregues neste ambiente. O que é importante do Classroom não é apenas a disponibilização desse material, mas também é o local onde ocorriam as trocas de mensagens entre os alunos com o professor, e vice-versa, e é ali que as residentes sempre tentaram estar abertas a conversas e solicitações de atividades

quando necessário, mostrando aos alunos que se importavam com o retorno das atividades e aprendizado deles, conseqüentemente, ocorria um maior número de devoluções de atividades, o mesmo vale para as aulas síncronas no Google Meet, onde estavam abertas a troca de ideias e dúvidas. Ao criar esse ambiente de aprendizagem com os alunos, os vínculos foram sendo formados aos poucos, aula por aula, sendo reforçados por cada ação feita pelas estagiárias, criando assim uma troca positiva que ocorria em maior número, porém ainda havia aqueles alunos que permaneceram distantes e sem maior contato, pois não entregavam as atividades solicitadas, não respondiam às mensagens enviadas, e o vínculo não acontecia da forma esperada. Durante esse período de virtualização, ocorriam reuniões síncronas via Google Meet com todos os residentes do programa para uma troca de conhecimento e vivências das aulas, e foi durante a realização dessas reuniões que as residentes puderam entender a importância das suas metodologias aplicadas durante as aulas que possibilitaram esse crescimento da participação da turma nas atividades. Conclui-se que tornar a aula um espaço aberto a diálogos, assim como responder sempre que possível às dúvidas enviadas pelos alunos no ambiente virtual mostra uma preocupação do professor em incluir todos os alunos na sua aula. Da mesma maneira que apresentar o conteúdo de diferentes formas e abordagens, de uma perspectiva mais lúdica e leve, como as metodologias já citadas anteriormente, aproxima o professor e os alunos.

**Palavras-chave:** Ensino Virtual, Aprendizado, Experiência, Métodos.



Nome dos autores: Derli Juliano Neuenfeldt, Isabel Pavan, Júlia Santiago Berwanger, Sabrina Raquel Kich, Adriano Edo Neuenfeldt, Sibeli Balestrin Dalla Costa, Macgregor Baumgarten, Manoel Maria Silva Negrão, Elzanira Sousa de Oliveira, Jaqueline Luiza Klein, Tania Micheline Miorando.

Eixo: Educação e tecnologias

## **EDUCAÇÃO FÍSICA E ENSINO REMOTO EMERGENCIAL: APRENDIZAGENS DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS**

Os anos de 2020 e 2021 foram marcados pela pandemia provocada pelo Coronavírus. Todos os setores da sociedade foram afetados, direta ou indiretamente. No contexto educacional não foi diferente. A suspensão das aulas presenciais se deu em 20 de março de 2020. A partir dessa data, inicia-se um período de dúvidas e incertezas sobre quando seria possível o retorno à presencialidade. Nesse cenário, esse estudo tem por objetivo analisar a produção científica relacionada ao tema Covid-19 e práticas pedagógicas na Educação Física Escolar no período de ensino emergencial remoto destacando aprendizagens didático-pedagógicas. Professores e estudantes vivenciaram um novo contexto educativo, marcado pelo distanciamento social e mediado pelas tecnologias digitais. Procedimentos metodológicos: esta pesquisa qualitativa caracteriza-se como uma revisão de literatura sobre o tema da Educação Física Escolar em tempos de pandemia de Covid-19. Entende-se, como menciona Moreira (2004), que a revisão de literatura auxilia o leitor do trabalho e o próprio pesquisador a conhecer sobre os avanços do problema investigado, além de fornecer informações para contextualizar a extensão e significância do problema, proporcionando espaço para que surjam novas ideias. A pesquisa bibliográfica ocorreu nas bases de dados da Scientific Electronic Library Online (SciELO), Periódicos CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e Google Acadêmico onde se identificou artigos científicos publicados em 2020 e 2021. Os descritores utilizados foram: “COVID-19 e Educação Física Escolar”, “COVID-19 e Educação Física na escola” e “COVID-19 e práticas pedagógicas”. Esse primeiro levantamento inicial totalizou 98 artigos. Após, fez-se a leitura dos artigos. Os critérios de inclusão foram: a) abordar práticas pedagógicas desenvolvidas na Educação Física Escolar em tempos de pandemia de Covid-19; b) ter sido publicado em 2020 ou 2021; b) ter Qualis/CAPES A1, A2, B1 ou B2 na área da Educação Física, do Ensino ou da Educação; c) ser artigo que aborda a realidade do contexto escolar brasileiro. Os critérios de exclusão foram: a) artigos repetidos em mais de uma base de busca foram contabilizados apenas uma vez; b) impossibilidade de acesso pelo link disponível no site; d) artigo de opinião, ensaio ou de revisão de literatura. Com base nessa definição obtivemos 16 artigos com Qualis inferior a B2 (B3, B4, B5 ou C), 13 artigos sem Qualis da

CAPES no quadriênio 2013-2016, 5 artigos que se repetiram em mais de uma base de busca, 2 artigos que não trouxeram dado sobre a prática pedagógica desenvolvida no contexto escolar no período de Covid-19 e 1 sem acesso no link disponibilizado. Dessa forma, atenderam aos critérios de seleção 9 artigos, cujos resultados relacionados a aprendizagens didático-pedagógicas ressaltamos a seguir. Machado et al. (2020) constaram diferentes estratégias metodológica utilizadas pelos professores de Educação Física, que incluem desde o envio de materiais de leitura, digitais ou impressos, atividades de análise e reflexão sobre esses textos e indicação de vídeos, produção de videoaulas, realização de aulas síncronas, organização de salas de debate, proposta e execução de diferentes movimentos referentes a práticas corporais. Os autores evidenciaram que nas primeiras semanas os professores optaram por trabalhar com questões conceituais sobre a história e regras de práticas corporais, contudo com a continuidade da pandemia eles perceberam a necessidade de proporem atividades relacionadas aos saberes procedimentais, o saber relacionado ao vivenciar. Isso exigiu rever as estratégias de ensino. Ainda, acrescentam que os saberes atitudinais ficaram à margem, praticamente não sendo trabalhados. Outra questão importante, vem de De Mello, Novaes e Telles (2021) que criticam a restrição da aula de Educação Física ao desenvolvimento de atividades isoladas, sem sequência pedagógica. “A Educação Física na modalidade a distância não pode perder as características de uma prática reflexiva, assim como a perspectiva dialógica” (DE MELLO; NOVAES; TELLES, 2021, p. 1094). Evidencia-se na Educação Física que, nas aulas remotas, o trabalho de troca de aprendizagens coletivas foi substituído pelo individual. “A espontaneidade do contato docente e discente foi substituída pela edição dos vídeos. A voz do professor, pela leitura solitária dos textos” (MACHADO et al. 2021, p. 12-13). Assim, descaracteriza-se a forma de ser das aulas de Educação Física, a própria especificidade do componente curricular, que se dá pela interação com o outro. Esse aspecto encontra-se como central nos estudos, problematizado por Godoi, Kawashima e Gomes (2020, p. 91) ao destacarem que a falta de interação corporal compromete a identidade da Educação Física: “Identidade esta, caracterizada nas aulas presenciais pelo movimento corporal e interações proporcionadas pelos jogos, esportes, dança, ginástica e lutas nas aulas de educação física”. Portanto, entendemos que, a experiência do ensino da Educação Física de forma remota, deve auxiliar a repensar as possibilidades didático-pedagógicas mediadas pelas tecnologias digitais. Contudo, não podemos esquecer de avanços que já conquistamos, tais como os mencionados por De Mello, Novaes e Telles (2021): a dialogicidade, a reflexão sobre a prática e o saber sobre o fazer. Por outro lado, a pandemia de Covid-19 fez com que experimentássemos outras formas de ensinar, a maioria delas mediadas pelas tecnologias digitais. Os estudos de Pomin (2011), Dos Santos Moreira e Carvalho Junior (2021) e Silva (2021) mostram que é possível de a Educação Física construir conhecimentos e propor experiências corporais no ensino remoto, para diferentes níveis de ensino, dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental ao Ensino Médio, e inclusive para alunos com DMSV. O uso de diferentes recursos tecnológicos é apontado em todas as pesquisas, sendo

identificado que o uso de ambientes virtuais de aprendizagem, de aplicativos das redes sociais ou do encaminhamento de atividades impressas foi influenciado pelas condições de acesso à Internet por alunos e professores; pelo domínio das tecnologias digitais pelos professores e pelas possibilidades de a escola se adaptar ao novo contexto educacional. Todos os estudos defendem que o ensino remoto emergencial não substitui o ensino presencial, pois ele não consegue, na Educação Física, contemplar satisfatoriamente o desenvolvimento da dimensão atitudinal, que carece de interação física e presencial do aluno-professor e aluno-aluno. As aprendizagens que se dão no corpo necessitam da experimentação corporal e foram comprometidas durante a pandemia de Covid-19.

**Palavras-chave:** Educação Física Escolar, Ensino, Tecnologias Digitais, Covid-19.

## Referências

- REFERÊNCIAS DE MELLO, J. G.; NOVAES, R. C.; TELLES, S. DE C. C. Educação Física Escolar a Distância: Análise de Propostas para o Ensino Remoto. *EaD em Foco*, v. 10, n. 3, 26 fev. 2021. Disponível em: <https://eademfoco.cecierj.edu.br/index.php/Revista/article/view/1094>. Acesso em: 23 set. 2021.
- DOS SANTOS MOREIRA, F. D.; CARVALHO JUNIOR, A.F. P. de. Educação Física escolar e estudantes com deficiência múltipla sensorial visual em tempos de COVID-19. *Revista Aleph*, n. Especial, 20 jul. 2021. <https://doi.org/10.22409/revistaleph.viEspecial.47948>
- GODOI, M.; KAWASHIMA, L. B.; GOMES, L. de A. “Temos que nos reinventar”: os professores e o ensino da educação física durante a pandemia de COVID-19. *Dialogia*, São Paulo, n.36, p. 86-101, set./dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/18659>. Acesso em: 25 maio 2021.
- GOOGLE Acadêmico. 2021. Disponível em: <https://scholar.google.com.br/?hl=pt>. Acesso em: 14 set. 2021.
- HILDEBRANDT-STRAMANN, R. Educação Física aberta às experiências: uma concepção didática em construção. Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio. 2009.
- MACHADO, R. B.; FONSECA, D. G. da; MEDEIROS, F. M.; FERNANDES, N. Educação Física escolar em tempos de distanciamento social: panorama, desafios e enfrentamentos curriculares. *Revista Movimento*, Porto Alegre, v. 26, 2020. DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.106233>. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1982-89182020000100425&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1982-89182020000100425&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 8 abr. 2021.
- MOREIRA, W. Revisão de Literatura e Desenvolvimento Científico: conceitos e estratégias para confecção. *Janus*, Lorena, ano 1, nº 1, p. 20-30, 2004. Disponível em: <http://unifatea.com.br/seer3/index.php/Janus/article/view/102> Acesso em: 08 jan. 2021.
- POMIN, F. Educação física e escolar e regime domiciliar de exercícios. *Linhas Críticas*, [S. l.], v. 27, p. e36058, 2021. DOI: 10.26512/lc.v27.2021.36058. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/36058>. Acesso em: 23 set. 2021.

PORTAL De Periódicos CAPES/MEC. 2021. Disponível em: [https://www-periodicos-capes-gov-br.ez1.periodicos.capes.gov.br/index.php?option=com\\_pmetabusca](https://www-periodicos-capes-gov-br.ez1.periodicos.capes.gov.br/index.php?option=com_pmetabusca). Acesso em: 10 set. 2021.

SCIELO. Scientific Eletronic Library Online. Periódicos. 2021. Disponível em: <https://www.scielo.org/pt/periodicos/listar-por-assunto>. Acesso em: 10 set. 2021.

SILVA, M. A. Jogos eletrônicos e Educação Física: uma opção para os anos iniciais do ensino fundamental. Motrivivência, Florianópolis, v.33, n. 64 -P. 01-17, 2021. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-8042.2021.e77451>

Nome dos autores: Guilherme Aynerson Araújo Brito (autor), Jéssica dos Santos Reis, Iramí Soares Mineiro  
Eixo: Experiências pedagógicas

## **ALUNOS DE 8º ANO EM CONTATO COM PRODUÇÕES DE LINGUAGEM MISTA**

É entendida como literatura infantil as obras escritas, na maioria das vezes, acompanhadas de ilustrações, que são lidas com mais frequência pelo público infantil. O presente relato de experiência baseou-se na aplicação e resultados de um miniprojeto de intervenção, trabalhado de forma remota, em turmas de 8º ano do ensino fundamental da Escola Municipal Albertina Furtado Castelo Branco - CAIC, durante o módulo I do Programa Residência Pedagógica da Universidade Estadual do Piauí, campus Professor Alexandre Alves De Oliveira, Parnaíba - PI. Com o título “Leitura e produção de texto com linguagem mista”, intentou-se com este projeto, através da leitura da obra infanto juvenil “A Parte Que Falta” (2018), de Shel Silverstein e a da obra digitalizada “E foi assim que eu e a escuridão ficamos amigas” (2020), de Emicida, incentivar os alunos a produção de textos mistos, esses entendidos como produções que se constroem através da linguagem verbal e não verbal. Outrossim, diante do percurso da literatura infantil estudado, pode-se afirmar que, hoje em dia, a literatura destinada à criança possibilita uma dupla abordagem. Apesar de existirem divergências e conflitos teóricos acerca disso, ainda pode-se afirmar que ela possui dois vieses: o pedagógico e o artístico. Para utilização pedagógica nesse projeto, fora escolhido aliar o discurso sobre a autossuficiência à uma produção infanto juvenil, uma vez que no cenário pandêmico atual evidenciou-se, dentre muitas questões, a dependência das relações interpessoais. Quanto à aplicação artística, pretendeu-se estimular a criatividade com a leitura e produção de textos ilustrados e multimodais. O projeto foi apresentado aos alunos, incitando-os a participar da discussão acerca dos livros citados. Tal diálogo transcorreu em aula na modalidade remota via WhatsApp, onde foi promovido um debate acerca das interpretações dos discentes sobre as temáticas dos livros. Estimou-se, assim, exercitar o pensamento crítico deles para que fizessem uma reflexão sobre suas experiências e, também, a criatividade, já que durante o processo os discentes produziram textos com linguagem mista. A respeito disso, é válido destacar que ficou a critério de cada aluno se as produções feitas por eles seriam com ou sem auxílio de ferramentas audiovisuais. Consoante isso, é possível notar que o modelo remoto de ensino apresenta muitas dificuldades, e que essas foram as estratégias para uma aplicação do miniprojeto que reduzisse a distância entre professor e estudante. Sendo que, dessa forma, a principal delas é a falta de contato, o que, por sua vez, dificulta o processo de aprendizagem. Apesar de todo o esforço para a progressão de ensino no contexto pandêmico atual, no tocante à Língua

Portuguesa, acentuam-se as problemáticas, uma vez que é necessário o incentivo à leitura que, por sua vez, mesmo nas aulas presenciais, apresenta-se como um desafio. Assim, para estimular o gosto pela leitura no meio virtual é necessário aliar-se às metodologias ativas, visto que é mister colocar os discentes frente à atividades complexas onde a tomada de decisões e a avaliação dos resultados seja estimulada. Essa é, portanto, a proposta metodológica aqui utilizada. Somou-se a isso, utilizar textos com linguagem mistas aliados às multimídias, pois trabalham diversos gêneros de forma, muitas vezes, lúdica, atraindo, assim, a atenção dos discentes. Mediante a isso, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) preconiza a utilização de diferentes linguagens ajudando os discentes a se expressarem e produzirem novos diálogos e compartilhamentos. Quanto à aplicação em sala, à priori, foi levantada uma questão. Perguntou-se aos alunos, dessa forma, o que faltava em suas vidas. As respostas foram ouvidas e debatidas. Após o primeiro momento, foi disponibilizado um vídeo construído de forma prévia que apresentava os residentes fazendo uma leitura dinâmica do primeiro livro: “A Parte Que Falta”. Além disso, ao se pensar nos estudantes que não usufruem de acesso à internet de qualidade, enviou-se a obra em PDF, socializada por meio de uma leitura em áudios. Na primeira narrativa, o personagem principal do livro, durante sua vida, percebe que não depende de nada, ou alguém, para ser feliz. Embora o homem seja um ser social, durante a leitura dessa obra, conclui-se que, mesmo em meio à solidão, pode-se ser completo. Quanto à leitura do segundo livro: “E foi assim que eu e a escuridão ficamos amigas”, foi utilizado, também, uma produção audiovisual disponível na plataforma Youtube para que os estudantes pudessem observar a produção escrita, as imagens e o diálogo dessas com o audiovisual. Nessa narrativa, o autor, além de utilizar-se de linguagem mista, incentiva os leitores a enfrentarem os seus medos. Para a elaboração deste miniprojeto, a fundamentação teórica consistiu na utilização das competências da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e, também, no tocante às metodologias ativas e sequências didáticas, utilizou-se, respectivamente, os pesquisadores José Moran (2015 e 2018) e Anair Dias et al (2012). Como resultado, ficou perceptível que os alunos, apesar de não conhecerem o conceito de textos mistos, já os produziam, espontaneamente, fora do ambiente escolar. Considerou-se, diante disso, que o projeto se fez relevante pois, não apenas apresentou conceitos, mas estimulou a leitura e a escrita na prática.

**Palavras-chave:** Residência Pedagógica, Leitura, Escrita, Multiletramentos, Metodologia Ativas.

## Referências

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

DIAS, A; MORAIS, C; PIMENTA, V; SILVA, W. Minicontos multimodais: reescrevendo imagens cotidianas. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. Multiletramentos na escola. São Paulo: Parábola Editorial, p. 75-94, 2012.

MORAN, J. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: Lilian Bacich, José Moran. (Org.) Metodologias ativas para uma educação inovadora. 1. ed.: 2018, v. 1, p. 1-25.

MORAN, José. Mudando a educação com metodologias ativas. In: Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens. Vol. II. Carlos Alberto de Souza e Ofélia Elisa Torres Morales (orgs.). PG: Foca Foto-PROEX/UEPG, p. 15-33, 2015.

SILVERSTEIN, S. A parte que falta. 1. ed. São Paulo: Companhia das letrinhas, 2018.

Nome dos autores: Bruno Franz Kostolowicz, Alana Luíza Becker

Eixo: Experiências pedagógicas

## **AS PRÁTICAS REALIZADAS NO PROJETO DO PIBID EM PARCERIA COM A ESCOLA EMEF UNIVERSITÁRIO E SEUS IMPACTOS**

Este resumo é referente às atividades desenvolvidas no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) durante o semestre 2021/A da Universidade do Vale do Taquari (Univates). Conforme experiências de leituras realizadas nos componentes curriculares próprios do Pibid da Univates, houve um entendimento da importância da reflexão e análise de conceitos relacionados à educação, da forma como se dá o ensino, como acontece a aprendizagem e dos laços afetivos na escola entre professor e aluno. O fato de ser a primeira vez que um projeto é realizado na EMEF Universitário demandou uma abordagem abrangente, para aplicar com mais facilidade à realidade da escola. A turma participante foi o 8º ano do Ensino Fundamental que interagiu com os bolsistas do PIBID ao longo de três aulas. Devido às circunstâncias difíceis oriundas da pandemia do coronavírus pelas quais o Brasil passava, a participação dos bolsistas do subprojeto Interdisciplinar nas aulas teve de ser feita de modo virtualizado por meio do Google Meet. Objetivo: buscou-se relatar a experiência da realização do primeiro projeto na escola parceira EMEF Universitário. Outros objetivos do projeto foram criar vínculos entre bolsistas do Pibid e estudantes da escola, compreender as particularidades dos estudantes e professores e compartilhar as experiências e realizações das atividades de forma respeitosa. Desenvolvimento: no dia 8 de junho, os estudantes da escola Universitário e os bolsistas da Univates tiveram a primeira aula conjunta. Foi tocada a música do cantor Tiago Iorc como forma de abertura do projeto e em seguida os licenciandos apresentaram-se relacionando algumas de suas características mostradas previamente em um vídeo. Durante o período, graduandos e alunos conversaram sobre o que gostavam de fazer em seu tempo livre e começaram a conhecer uns aos outros. Após, passou-se o tema de casa à turma: mostrar uma foto atual e falar sobre três características marcantes da vida. A segunda aula começou com a exibição dos itens requisitados para a lição. Os estudantes tentaram então adivinhar as características dos colegas e agrupar corretamente as fotos antigas com as atuais. A atividade foi realizada com entusiasmo e os alunos se surpreenderam ao descobrirem coisas que não sabiam sobre seus colegas e também com a facilidade que tiveram para adivinhar as características de uns e a dificuldade que foi acertar as características de quem conheciam menos. Também houve um estranhamento da parte dos alunos quando descobriram que os bolsistas compartilhavam de alguns de seus passatempos. No



final do período, foi reproduzido um vídeo de animação sobre responsabilidade emocional seguido de uma discussão sobre a importância de respeitar os colegas e evitar magoá-los. Por último, encaminhou-se a tarefa da semana, que era trazer um objeto simbólico e justificar sua importância. No dia 15 de junho, ocorreu a aula que encerrou essa etapa do projeto. Tocou-se um vídeo com uma música de Tiago Iorc e Sandy e depois os estudantes revelaram seus objetos simbólicos, explicaram o motivo de os terem escolhido, como foram obtidos os objetos e o seu significado para os alunos. Novamente, a turma teve uma oportunidade para se conhecer melhor e, assim como nos períodos anteriores, os estudantes ficaram intrigados que os bolsistas possuíam características semelhantes às deles. Por fim, a professora passou um dever em que os alunos deveriam redigir um relato com suas impressões sobre o projeto do PIBID, os momentos que acharam mais significativos e o que pensaram sobre poder compartilhar os sentimentos com outras pessoas. Pôde-se constatar através do relato e do formulário do tipo “Formulários Google” que o projeto foi bem recebido pelos estudantes do 8º ano do Ensino Fundamental da EMEF Universitário. O formulário era referente a cada uma das três aulas e trazia o panorama geral do ponto de vista dos alunos. Foram elaboradas as seguintes perguntas: “Qual foi o encontro de hoje?”, “Como você se sentiu na aula de hoje?”, “O que você aprendeu com esse encontro? Se você não conseguir definir em palavras nosso encontro, insira uma imagem que você acha que representa o seu sentimento em relação à aula de hoje.”, “O que mais gostou?” e “Você tem alguma sugestão para os nossos encontros?” Resultados alcançados: ao final da aplicação do projeto, a partir da análise do formulário respondido pelos estudantes da escola, constatou-se que uma grande parte dos alunos relatou ter se sentido bem e felizes durante as aulas. Na primeira aula, vários estudantes informaram terem apreciado conhecer os professores e ter momentos de diversão. No segundo dia, a atividade de identificar os alunos por meio de suas fotos e características teve uma recepção positiva. Na aula final, a apresentação dos objetos simbólicos teve uma boa repercussão por parte dos alunos, pois eles gostaram de ver e entender porque aquelas coisas eram especiais para seus colegas. De modo geral, eles aprovaram poder compartilhar, aprender coisas novas com os bolsistas do PIBID e se aproximar e conhecer melhor os professores. Devido à satisfação com o projeto, não houve muitas sugestões de melhorias ou mudanças dos estudantes. Ao encerrar as aulas virtualizadas, pôde-se perceber que os objetivos de criar laços e conhecer melhor os alunos foram atingidos e criou-se também um ambiente muito agradável e interessante, onde os alunos se sentiram confortáveis durante as aulas.

**Palavras-chave:** PIBID, Projeto, Aulas, Experiências.

Nome dos autores: Natália Letícia Bildhauer, Cátia Viviane Gonçalves, Deise Juliana Beckel Hendges  
Eixo: Docência e formação

## **O RETORNO ÀS AULAS PRESENCIAIS E O SENTIDO DO ESTUDO**

Em março de 2021 ingressei no Programa Residência Pedagógica Univates/Capes, e em 2018 iniciei no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), os quais me proporcionaram um olhar na perspectiva docente, não mais como discente. Neste processo de inserção no ambiente escolar, estudo, planejamento e regência eu compreendi muitas questões cobradas pelos professores, ou palavras ditas durante o meu ensino fundamental e médio. Com a chegada da pandemia muitos desafios precisavam ser superados, e com muita dedicação e esforço foi possível realizar as aulas de maneira remota, com encontros síncronos e assíncronos com os alunos. Estava difícil para todos, tanto alunos quanto professores, pois eram necessários materiais fundamentais para que as tarefas fossem realizadas de maneira eficiente e segura em home office. Em agosto de 2021 as aulas na escola na qual realizo as atividades da Residência Pedagógica voltaram com a presencialidade. Iniciei com a turma do sexto ano do ensino fundamental, cenário em que foi possível identificar uma certa dificuldade dos alunos com os estudos. Logo depois, iniciei as atividades de estudo, planejamento e regência com a turma do primeiro ano do ensino médio, onde fui muito bem recebida. A proposta foi a de iniciar as aulas trabalhando os temas que englobam a ecologia. Para conseguir compreender melhor os alunos e identificar os seus conhecimentos prévios, realizei uma atividade simples em que solicitei a eles para fazerem um mapa mental sobre o tema Ecologia. Inicialmente, me senti frustrada, pois eles não conseguiam vincular a palavra ecologia com o seu cotidiano, com a natureza, com a vida. Ajudei dando dicas sobre o significado da palavra em grego, em que “oikos”, significa “casa” e “logos”, significa “estudo”. A partir deste exemplo, alguns alunos conseguiram fazer a relação com os conceitos e outros ainda continuavam com dificuldades, sem conseguir relacionar o conteúdo com as suas vivências. Depois de alguns minutos expliquei o significado da palavra Ecologia e os fiz pensar sobre a relação com suas vidas e as ações cotidianas.

Em um dos assuntos abordados nas aulas, a cadeia alimentar, percebe-se que ao estudar o conteúdo, eles conseguem fazer conexões com a vida real, sobre os animais e como tudo funciona, como tudo está interligado e diante dos seus olhos. Fico feliz em ver que eles param para pensar e ficam impressionados ao ver que tudo segue uma ordem de sucessão, de fluxo de energia, uma cadeia alimentar. Realizei uma atividade em que os alunos tiveram que montar a sua

própria cadeia alimentar utilizando sete seres vivos, vinculando tudo com os níveis tróficos, o qual era o assunto abordado na aula anterior. Nesse exercício, eles se saíram muito bem, e foi possível observar que os alunos conseguiram fazer a ligação desde os produtores aos decompositores. Esta atividade rendeu várias cadeias alimentares diferentes com diversos seres vivos representados. Pedi para quem se sentisse à vontade que poderia representar a sua cadeia alimentar no quadro, para mostrar aos colegas. Dois alunos escreveram as suas representações no quadro usando animais que eles conheciam e sabiam o seu nível trófico em uma cadeia alimentar. Durante as aulas, pretendeu-se trazer experiências para os alunos, as quais irão fazer sentido em suas vidas, das quais eles irão lembrar, com referência às aulas de Biologia. Acredito que a volta às aulas presenciais não tem sido fácil para os alunos, pois se passou mais de um ano estudando somente em casa, e nem todos tinham acesso à internet para assistir e acompanhar as aulas, o que dificulta muito no processo de aprendizagem. Além disso, a falta de socialização com os colegas e professores também são fatores que prejudicaram os alunos. Estou em um momento de aprendizagem, em que cada aula é única, cada aula é uma sensação diferente, em cada aula os alunos reagem diferente e isso faz com que eu pense em várias possibilidades para trabalhar a partir das suas dúvidas, produzindo sentido para o seu estudo.

**Palavras-chave:** Educação, Experiência, Cotidiano.

Nome dos autores: Isabelle Maria Pattussi Moises, Milena Salvi, Diógenes Gewehr, Maristela Juchum.

Eixo: Currículo e interdisciplinaridade

## **EU APRENDI O QUE VOCÊ NEM SONHAVA EM ME ENSINAR: A IMPORTÂNCIA DO AFETO DOCENTE**

Em um dos encontros do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), ocorrido no decurso do primeiro semestre de 2021, na disciplina de Dimensões do Ensinar e do Aprender, os alunos, professores e supervisores reuniram-se para debater o texto “As múltiplas dimensões do aprender...”, do autor e filósofo brasileiro Sílvio Gallo (2012) vinculado à obra “O aprender em múltiplas dimensões”, na qual são abordadas, dentre outras temáticas, as diversas concepções de pedagogia que surgiram ao longo do tempo. Assim, com o objetivo de rememorar a atuação e o olhar afetivo dos antigos professores dos pibidianos, as professoras da disciplina propuseram uma reflexão acerca dessas temáticas que são relevantes no contexto docente, pois revelam as diversas formas de atuação em sala de aula, permitindo que isso seja usado, pelos futuros professores, como possibilidades de se pensar e de se fazer suas aulas. A partir da leitura do texto de Gallo (2012) e diante de diferentes possibilidades no campo educacional, os estudantes dialogaram sobre as temáticas abordadas, refletindo sobre as percepções de cada um acerca da escrita do autor e, principalmente, sobre um trecho em específico: o romance *Uma Aprendizagem ou O livro dos prazeres* de Clarice Lispector, escrito no final da década de 1960, narra o envolvimento amoroso de uma professora primária, Lori, com um professor de Filosofia, Ulisses. Já em suas últimas páginas, nos deparamos com a seguinte frase, fala de Lori em relação a Ulisses: “Aprendo contigo mas você pensa que eu aprendi com tuas lições, pois não foi, aprendi o que você nem sonhava em me ensinar” (p. 157). A frase beira o enigmático... como alguém pode aprender com o outro, mas não aquilo que foi ensinado? (GALLO, 2012, p. 1). Levando esse trecho em conta, surgiu a proposta de escrever, de forma individual, uma carta autoral, na qual cada estudante pôde lembrar, agradecer e enaltecer o conhecimento que, incontáveis vezes, lhes foi transmitido por algum professor, mesmo que informalmente, fazendo relação com título e contexto da obra. A proposta surgiu sob o intento de refletir a figura do docente e as formas de ensino. Os resultados foram variados, mas todos possuíam algum professor que os havia marcado, direta ou indiretamente. No diálogo ocorrido em grupo surgiu, também, a ideia de entrega das cartas elaboradas pelos alunos aos professores, os quais os inspiraram em suas escritas, caso ainda tivessem o contato - já que, conforme o texto de Gallo (2012), a interação com pessoas e objetos possui a potencialidade de promover um aprendizado em nós. Consequentemente, é possível afirmar que as cartas escritas trouxeram um olhar

afetuoso para os ensinamentos adquiridos e revelaram a importância das múltiplas atuações dos docentes. No encontro seguinte, ocorreu a exposição pública, feita de forma oral, aos participantes da turma, das cartas elaboradas. Ouvir o afeto e a gratidão nas vozes dos alunos fez com que a aula se tornasse um momento marcado por muita emoção e reflexão. Além disso, houve um breve debate sobre como é possível atuar para além dos conteúdos que devem ser lecionados. Assim, cada estudante refletiu sobre sua forma de atuação, revendo suas ações e falas em sala de aula. A aula, ministrada por meio de videoconferência devido à pandemia de COVID-19, teve muita participação dos pibidianos, tanto oralmente quanto por chat. Sendo o aprender um acontecimento, ele demanda presença, demanda que o aprendiz nele se coloque por inteiro. E exige relação com o outro. Entrar em contato, em sintonia com os signos é relacionar-se, deixar-se afetar por eles, na mesma medida em que os afeta e produz outras afecções (GALLO, 2012, p. 6). Por fim, cabe enfatizar que os ensinamentos ultrapassam os materiais didáticos e as lições. Esses estão ligados à vivência, à interação com o outro e a troca recíproca. Concluímos que, como Sílvio Gallo, o autor estudado nesse conjunto de aulas, diz em seu texto: “aprender é sempre encontrar-se com o outro, com o diferente” (2012, p. 8).

**Palavras-chave:** Cartas, Contexto de ensino, Vivência e interação, Docência.

## Referências

GALLO, Sílvio. As múltiplas dimensões do aprender. In: CONGRESSO DE EDUCAÇÃO BÁSICA: APRENDIZAGEM E CURRÍCULO, 2012, Santa Catarina. Anais. Florianópolis: COEB, 2012.

Nome dos autores: Camila Baseggio Gräff, Cristiéle Maders, Giulia Bassani Bedin, Mirna Cenci, Gisele Fontaniva, Fabiane Olegário

Eixo: Alfabetização e letramento

## **O PROCESSO DE PLANEJAMENTO DE UM PROJETO: EXPERIÊNCIAS DE BOLSISTAS DO SUBPROJETO ALFABETIZAÇÃO - PIBID/UNIVATES**

Em virtude das aulas virtualizadas, ocasionadas para preservar a segurança de estudantes e professores, devido à pandemia da Covid-19, o ensino de Ciências no Ensino Fundamental foi uma área que, segundo relatos de professoras da Educação Básica, ficou em espera, visto que os componentes de Língua Portuguesa e Matemática foram privilegiados na escola durante o contexto pandêmico. Nesse sentido, o presente resumo tem por objetivo descrever o processo do planejamento do projeto “Alfabetização Científica: tecendo relações com o cotidiano”, o qual foi desenvolvido durante o primeiro semestre de 2021. Para a elaboração deste, as pibidianas do subprojeto Alfabetização da Universidade do Vale do Taquari - UNIVATES, junto com a professora supervisora, construíram o projeto com o intuito de aguçar a curiosidade e o interesse das crianças, acerca dos conteúdos de ciências sob uma perspectiva de investigação científica. Importante destacar que a elaboração do Projeto levou em consideração a realidade das crianças. O projeto contemplou as crianças do 1º ano do ensino fundamental da escola parceria E.M.E.F João Beda Körbes, localizada no município de Arroio do Meio/RS. É importante salientar que a pesquisa e a escrita ocorreram de modo virtualizado via Google Meet, em conjunto com o grupo de pibidianas. Para a construção do projeto, iniciou-se com a leitura de referenciais teóricos que abordassem os temas de Alfabetização Científica, Alfabetização, Ciências e Investigação, sob a luz de Sasseron e Carvalho (2008), Freire (1980), Brandão (2018), Silva, Beuren, Lorenzon (2016) e Carvalho (1998). Como havia material de pesquisa suficiente, foi possível propor situações de aprendizagem conectadas com o cotidiano das crianças. Além da pesquisa, o grupo esteve atento à realidade da escola por meio dos relatos da supervisora durante os encontros semanais, identificando e compreendendo o nível de aprendizagem dos estudantes após o retorno à escola. Com esses dados foi possível pensar em formas de inserir a temática nas aulas, a fim de levar as crianças a perceberem o mundo ao seu entorno através de experiências voltadas ao ensino de ciências. As propostas pedagógicas foram elaboradas de forma que pudessem atingir todas as crianças da turma, oportunizando investigações de espaços dentro e fora da sala de aula. Para isso, preparou-se vídeos com ilustrações e materiais concretos, como o globo terrestre, cartaz com indicações climáticas, atividades impressas, que fizessem alusão ao conteúdo. Para a confecção dos

materiais concretos teve-se de pensar nas formas de entregá-los à turma, visto que os protocolos de segurança necessitavam de um olhar atento à higienização constante. Diante dessas exigências, foi necessário debater e problematizar entre o grupo de pibidianas, para juntas, verificar as maneiras possíveis de entregar os recursos às crianças, para que pudessem realizar as atividades, preservando a saúde. Por isso, precisou-se separar os materiais em sacos plásticos transparentes e individuais, ou, quando utilizava-se um objeto compartilhado com os colegas, que fosse feita a limpeza adequada com álcool líquido 70%, imediatamente após o uso. Com a realização do projeto, percebemos que o planejamento envolve múltiplas ações, tais como: estudar e apropriar-se dos conceitos de Alfabetização Científica, sob uma perspectiva de investigação, corroborando com o contexto da escola parceira. Logo, o conhecimento antecipado sobre a turma, advindo de relatos da professora, foi importante, pois permitiu às pibidianas planejarem antecipadamente e com cuidado, os detalhes para confecção dos materiais, que seriam utilizados pelas crianças para o desenvolvimento das situações propostas. Por fim, destaca-se a importância da reflexão realizada coletivamente pelas pibidianas acerca do projeto, uma vez que estabeleceu o respeito e a aceitação de diferentes ideias e opiniões, oportunizando um crescimento individual por meio do compartilhamento de saberes entre as integrantes do subprojeto. Concluímos, assim, que a escola é um lugar de respeito, um lugar que acolhe projetos, que abraça ideias. A escola merece ser tema de estudo. Um espaço de compartilhamento e que estabeleça equidade na oportunidade dos conhecimentos, acreditando sempre na potência do ensino e da aprendizagem, individual e coletiva.

**Palavras-chave:** Alfabetização científica, Ciência, Planejamento.

## Referências

BRANDÃO, Carolina. A importância da alfabetização científica na educação básica. Geekie, 2018. Disponível: . Acesso em: 25 set, 2021.

FREIRE, Paulo. Educação como prática de liberdade. São Paulo: Paz e Terra, 1980.

SASSERON, Lúcia Helena; CARVALHO, Ana Maria Pessoa de. Almejando a alfabetização científica no ensino fundamental: a proposição de indicadores do processo. Investigações em Ensino de Ciências, Porto Alegre, v. 13, n. 3, p. 333-352, 2008.

SASSERON, Lúcia Helena. Alfabetização Científica no Ensino Fundamental: Estrutura e Indicadores deste processo em sala de aula. 2008, p. 265, Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008. Acesso em: 25 set, 2021.

SILVA, Jacqueline Silva da; BEUREN, Jéssica; LORENZON, Mateus. Investigar com crianças: subsídios para formação e trabalho docente. Lajeado: Ed. da Univates, 2016.

Nome dos autores: CAMILA DE BORTOLI ROSSATTO

Eixo: Docência e formação

## **A (IN)FORMAÇÃO DOCENTE DURANTE A PANDEMIA: UMA PROFESSORA PRETERIDA?**

Este estudo apresenta reflexões acerca da experiência de uma docente pesquisadora, durante o período pandêmico ocasionado pelo vírus da COVID-19. Os referenciais teóricos centram-se nos estudos de Nóvoa (1995); Schon (1995); Ferreira (2020); Calderano (2010) sobre a formação de professores, entrelaçados aos ensinamentos de Bauman (2010) a respeito da efemeridade e liquidez contemporânea. Em meados do mês de março do ano de 2020, atendendo as diretrizes emitidas pelo Ministério da Saúde, a Instituição de Ensino em que a autora leciona, enveredou pelo isolamento social como forma de conter a disseminação do vírus. Já no segundo dia sem aula presencial, as primeiras orientações: postar, no ambiente virtual da Instituição de Ensino (IES), as aulas, por meio de slides ou textos de apoio. Nesse momento, as atividades eram apenas assíncronas e não gravadas. Após alguns dias nesse formato, a diretriz foi modificada: usar aplicativos disponíveis na internet que possibilitassem que as aulas fossem síncronas e por fim, logo após o primeiro mês, a IES adquiriu um programa, utilizado até o presente momento, padronizando as aulas síncronas virtualizadas. Em um mundo de incertezas, onde a mudança parecia ser a única constante, a docente aguardou, com paciência, a formação necessária para percorrer esse período tão fluído, esforçando-se ansiosamente, para ressignificar o que outrora já havia aprendido (BAUMAN, 2010; HARARI, 2018). Questionava, em seus pensamentos, assim como Schon (1995, p. 92) ensinou, “que tipos de formação serão mais viáveis para equipar os professores com as capacidades necessárias ao desempenho do seu trabalho?”. Entretanto, após alguns meses, as orientações resumiram-se em manuais e vídeos sobre como manejar o sistema adquirido pela IES e vários arquivos em PDF sobre metodologias e ferramentas adequadas às aulas online. Nesse sentido, conforme discorrem Ferreira et. Al (2020), se as tecnologias digitais isoladas fossem a resposta para as mazelas do ensino, já teríamos as respostas. Assim, embora sejam importantes, sozinhas não possuem a capacidade de resolver todas as questões. Possivelmente esse tenha sido o entendimento da IES, pois além de saber manejar as ferramentas tecnológicas, os docentes precisavam ser capacitados para entender quais estratégias seriam mais adequadas àquele momento. Entretanto, não houve cursos para formação continuada dos docentes e nem mesmo formação inicial para aqueles que haviam acabado de ingressar na IES, que além do reconhecimento da dinâmica do trabalho, ainda estavam aprendendo como ministrar aulas de modo remoto. Os professores colegas da docente (e ela) estavam, como metaforicamente ensinou Bauman (2010), em um



carro, prestes a serem jogados para fora, ainda em movimento! Como preencher o tempo, já que a aula se desenvolve mais rapidamente, quando remota? Quais experiências os demais docentes estavam vivendo? Que estratégias foram eficientes e quais não obtiveram êxito? Como enfrentar a angústia de estar sozinho em frente a um computador que não responde os questionamentos, não emite sons, não interage? A incerteza, a confusão, os questionamentos estavam presentes (SCHON, 1995). Assim, a jovem docente precisou transcender os “muros” de uma formação continuada incompleta e desenvolver suas estratégias para prosseguir com as aulas virtualizadas, assim como possivelmente ocorreu com seus colegas. Esse aprendizado aconteceu por meio de estudos de forma individualizada e escuta ativa dos acadêmicos, aula após aula, permeados pelo sentimento de que a IES poderia estar desperdiçando a chance de compartilhar vivências e experiências com os demais. Nas formações gerais há aspectos relevantes nas relações teóricas e práticas dos conhecimentos, porém, muitas vezes faltam espaços para se formar e produzir a profissão do professor da educação superior dentro das próprias IES. Isso porque, diferente do que foi historicamente construído sobre o modelo escolar, no qual o professor é o único detentor da informação, atualmente, a relação com o conhecimento e o papel do professor na educação contemporânea devem ser ressignificados para oportunizar novos aprendizados, atrelados ao conectivismo em rede, no que tange ao professor envolvido com as TD. (FERREIRA et. Al, 2020, p. 08) Grifo da autora. Nesse sentido, pensando em ressignificar e oportunizar o aprendizado ao professor, um espaço de formação poderia ser a formação continuada por meio da docência compartilhada, que, para além do conceito de distribuição das atividades docentes e troca de experiências, cuida de “escutar, examinar, ousar, imaginar, criar, criticar, e, dentro das possibilidades (limites e potencialidades), desenhar cooperativamente o caminho, a estrada, a rota e aonde se quer chegar” (CALDERANO et. al, 2010, p. 2069). Ademais, poderia ser realizada de maneira remota, oportunizando um espaço para troca de experiências em relação ao processo de ensino durante a pandemia. Por fim, ultrapassado o período pandêmico inicial, restaram as seguintes percepções à docente: houve algum grau de formação, ainda que não aproveitadas as oportunidades, pela IES, que surgiram diante das diversas situações que a pandemia ocasionou, já que as habilidades para condução das atividades remotas são diferentes da presencial, demandando diferentes formas de conduzir a aula, as estratégias de ensino, as tecnologias, entre outros. Por fim, ainda quanto ao uso das tecnologias, que já era um tema em voga, aparentemente consolidou-se durante as aulas virtuais e a tendência é que apoie ainda mais a prática docente.

**Palavras-chave:** Formação Docente, Pandemia, Tecnologias, Liquidez, Contemporaneidade.

## Referências

BAUMAN, Zygmunt. Modernidade Líquida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2010.

CALDERANO, Maria da Assunção; PIRES, Bárbara; PRETTI, Fabíola Carla. Docência compartilhada: relato de algumas experiências. In: EDUCERE-XIII Congresso Nacional de Educação: Formação de professores: contextos, sentidos e práticas. Pontifícia Universidade Católica do Paraná-PUCPR, Curitiba. 2011.

FERREIRA, Lillian Franciele Silva; SILVA, Vanessa Maria Costa Bezerra; MELO, Keity Elen da Silva; PEIXOTO, Ana Carolina Beltrão. Considerações sobre a formação docente para atuar online nos tempos da pandemia de COVID-19. Revista Docência do Ensino Superior, [S.L.], v. 10, p. 1-20, 29 dez. 2020. Universidade Federal de Minas Gerais - Pró-Reitoria de Pesquisa. <http://dx.doi.org/10.35699/2237-5864.2020.24761>. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rdes/article/view/24761>. Acesso em: 10 ago. 2021.

HARARI, Yuval Noah. Lições para o século 21. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.  
NÓVOA, Antônio (org.). Os professores e a sua formação. 2. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995. 964 p.

Nome dos autores: Filipe Trouiller Thomé, Milena Pereira Nascente, Rosa Maria Rigo, Luciane Cuervo

Eixo: Currículo e interdisciplinaridade

## **O QUE É SER BRASILEIRO? ESTRATÉGIAS DE TRABALHO SOBRE IDENTIDADE CULTURAL NO PIBID ARTES**

Este relato de experiência se alinha ao componente Arte do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) – vinculado ao Núcleo 2 do Instituto de Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e contemplando 13 núcleos nesta Universidade, vem sendo aplicado no Centro Municipal de Educação dos Trabalhadores Paulo Freire (CMET). A adoção do ERE (Ensino Remoto Emergencial) trouxe consigo diferentes desafios e demandas de adaptação, impedindo as práticas musicais tradicionalmente desenvolvidas no ensino presencial. Como futuros professores, fomos desafiados a elaborar um plano de ação interdisciplinar em formato virtual. O tema norteador do núcleo de Artes parte da identidade cultural dos sujeitos, conforme prediz Freire (1996), como estratégia de aproximação e identificação junto ao corpo discente. Faz-se relevante o desenvolvimento da sensibilidade e a percepção dos alunos, através do reconhecimento da identidade cultural, com a tomada de consciência crítica no processo de leitura de mundo (FREIRE, 1996). Assim, passamos a estudar e discutir a formação da identidade cultural, trazendo isso para o contexto da nacionalidade brasileira - e analisar as origens da constituição, em especial a influência dos povos originários, bem como dos povos nativos africanos que foram expurgados de sua terra, de forma forçada e violenta, pelos colonizadores europeus e trazidos até o Brasil. Essas reflexões se concatenam ao escopo da Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER), em especial da música, como nos inspira Gomes (2018). As manifestações sociais e culturais são elementos importantes para se compreender a realidade de uma sociedade, pois os movimentos sociais e a cidadania crítica são essenciais na construção e formação da identidade de um povo e de sua nação. É preciso considerar epistemologias e cosmologias da oralidade e saberes populares, acima de currículos e conteúdos (GOMES, 2018). Os entrelaçamentos interdisciplinares balizam as ações no PIBID conforme expõe a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) e, nessa linha, analisamos de forma crítica o campo das artes e da música enquanto meio de expressão e comunicação. De acordo com a BNCC (2018, p. 196): “Esse processo lhes possibilita vivenciar a música inter-relacionada à diversidade e desenvolver saberes musicais fundamentais para a sua inserção crítica e ativa na sociedade.” A BNCC (2018) ressalta a importância da identidade cultural, como uma forma de pensar no aprimoramento de soluções que se entrelaçam em aspectos estéticos, políticos, históricos, filosóficos, sociais,

econômicos e culturais. Para romper com as amarras de uma visão ingênua da realidade e percorrer a partir de uma visão crítica da realidade como sujeito em permanente transformação apoiamos-nos em Freire (1987) quando chama a atenção para o caráter fluído, para a constante mutação da humanidade, para uma concepção de sujeito em permanente processo de transformação. Ainda segundo o autor, é “através de sua permanente ação transformadora da realidade objetiva, os homens, simultaneamente, criam a história e se fazem seres histórico-sociais” (FREIRE, 1987, p.92). Nessa perspectiva, o nosso projeto busca despertar a tomada de consciência sobre a diversidade de nossas identidades e a sua bagagem cultural intrínseca, explorando procedimentos artísticos, refletindo sobre a apreciação estética e processos criativos. Assim, almejamos perceber, analisar e interpretar diferentes manifestações artísticas, com a capacidade de refletir o entorno social, dos povos originários das comunidades tradicionais brasileiras, considerando a arte como um fenômeno cultural, histórico, social e sensível a contextos diferentes e dialogar com as diversidades, manifestas na arte e nas culturas que constituem a identidade brasileira e suas tradições. Para desencadear a implementação de nossa proposta pedagógica, partimos de estudos que indicam que os povos indígenas originários do Brasil já possuíam um modo de vida, uma cultura própria, com sua complexa organização social. Elaboramos um vídeo-colagem sobre manifestações e problematizações, com a curadoria de uma trilha sonora; objetivos relacionados ao repertório brasileiro e sua vertente da música popular, em especial, a representatividade com os sujeitos proponentes. As músicas selecionadas foram Aquarela Brasileira - Ary Barroso, Índios - Legião Urbana, Racismo é Burrice - Gabriel O Pensador, e também uma trilha musical elaborada de forma autoral por Filipe Thomé e Fiapo Soldado especialmente para o vídeo a ser apresentado. As músicas foram escolhidas com a temática da identidade brasileira, envolvendo os povos originários indígenas e os afrodescendentes brasileiros, relacionando-os com a situação que envolve atualmente o governo federal e as demandas dos indígenas (debate sobre as demarcações de terras), bem como o ataque permanente na dignidade humana dos afrodescendentes brasileiros e suas conquistas político-sociais. Ainda, são citadas no vídeo frases de Ailton Krenak, O amanhã não está à venda, Nelson Mandela, Martin Luther King Jr. e Zumbi dos Palmares. Foram utilizadas imagens que desvendam a exploração do povo indígenas e do povo africano nativo trazido de forma subjugada ao Brasil pelos colonizadores europeus, bem como imagens atuais de manifestações sociais que apresentam a luta pela dignidade humana e do respeito à pessoa, em razão da existência do racismo estrutural, bem como as adversidades enfrentadas pelos indígenas no atual contexto social-político do Brasil. Metodologicamente optamos por utilizar a expressão audiovisual sendo que a sua aplicação se organizou em encontros semanais denominados Sextas Integradoras no CMET - Paulo Freire, além de espaços curriculares de turmas da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Após a apreciação do vídeo, os alunos são convidados a participar de uma atividade reflexiva, a partir de questões como: Qual o papel da música na sua vida? Ela está ligada mais a aspectos de prazer e reflexões amorosas ou você procura ouvir e

conhecer músicas que mostram temas que envolvem aspectos sociais? Você já ouviu o termo música de protesto? Se sim, quais? Você já ouviu alguma canção que abordasse um tema com críticas à nossa realidade social? E de que forma essa música te ajudou no entendimento sobre a sociedade, respeito e dignidade humana? Como resultados, esperamos que o projeto promova uma reflexão aos participantes sobre a constituição da identidade do brasileiro e suas variadas formas de expressão cultural a partir de musicalidades. Entender-se como um ser criativo e crítico, em sua cidadania, inserido no contexto comunitário e social que possui sua própria cultura.

**Palavras-chave:** Educação das relações étnico-raciais, Educação musical.

## Referências

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

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 30 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessário à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GOMES, R. C. S. Educação das relações étnico-raciais e o ensino de música: notas sobre a operacionalização do conhecimento étnico nas práticas escolares. Orfeu, Florianópolis, v. 3, n. 2, p. 96-110, 2018. DOI: 10.5965/2525530403022018096. UNICEF. Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 11 out 2021.

Nome dos autores: Shana Lehenbauer Peretti, Monica Winter, Marcia Volkmer  
Eixo: Experiências pedagógicas

## **DO REMOTO AO PRESENCIAL, DAS VOZES SEM ROSTO AOS OLHOS ANSIOSOS: A VOLTA À SALA DE AULA PARA DOIS GRUPOS DISTINTOS DE ALUNOS DO SEXTO ANO.**

Este relato é referente às atividades desenvolvidas no âmbito do programa Residência Pedagógica Univates/Capes, com prática docente em uma escola pública, em contexto de pandemia. As aulas remotas da escola iniciaram no primeiro semestre de 2020. No início do ano letivo de 2021 ainda estávamos vivenciando os desafios do modelo de ensino híbrido, postando atividades na plataforma do google classroom e dando aulas online a cada quinze dias para uma turma de sexto ano do Ensino Fundamental. A turma do sexto ano é a primeira turma da escola (a instituição parceira não possui turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental), desta forma, todos os alunos são novos na escola e iniciaram o ensino de modo remoto sem conhecimento prévio da escola e dos professores. Foi um grande desafio planejar aulas para alunos novos de uma escola que eu também desconhecia, transformando a experiência em um aprendizado coletivo. Por se tratar de uma escola pública que abrange uma região de baixa renda, mais da metade da turma não tinha acesso ao ambiente virtual - classroom, por não terem computadores ou celulares, sendo necessário que retirassem os materiais impressos na escola, sem maior acompanhamento pedagógico. As aulas síncronas, via Google Meet, foram muito produtivas. As crianças estavam ansiosas por poder estudar e “ver” os novos professores, e todos foram muito participativos nas aulas e realizando as atividades. O desafio foi como conciliar esses seis alunos que participavam assiduamente dos meets aos demais, que estavam sem acesso quando do retorno presencial. Com o retorno presencial foi necessário fazer um escalonamento (cada semana um grupo de nove alunos vinha presencialmente para a escola) a fim de abranger as normas sanitárias vigentes devido a COVID-19. A divisão dos grupos foi efetuada de modo que o grupo um fosse composto por todos alunos que tinham acesso ao classroom e, que estavam fazendo as atividades. Já no grupo dois ficaram os alunos que estavam retirando as atividades impressas na escola e, que mesmo assim não estavam realizando as mesmas. Além desses dois grupos, dois alunos optaram por permanecer no ensino remoto. Neste momento tivemos de enfrentar o maior de todos os desafios, planejar não uma mas três aulas diferentes. Logo na primeira semana ficou evidente que o grupo dois teria de revisar todo o conteúdo trabalhado desde o início do ano, bem como colocar todas as atividades atrasadas em dia. O grupo um revisou o conteúdo e pode fazer algumas aulas mais dinâmicas, como participar do projeto Arqueólogo

por um dia da UNIVATES, quando os alunos do grupo um e os que estavam no remoto puderam participar e interagir com os estudantes do projeto aprendendo mais sobre patrimônio, arqueologia e o papel do arqueólogo. Os alunos que permaneceram no remoto a partir do retorno presencial (com exceção da aula do projeto arqueólogo por um dia que foi realizada via meet) não tiveram mais aulas online pelo meet, e apenas recebem via classroom o conteúdo da aula para leitura e atividades relacionadas, e sempre que tiverem dúvidas se comunicam através do classroom. O grupo sempre foi muito participativo nas aulas enquanto que o grupo dois foi mais quieto, com olhares assustados como se estivesse com medo de falar. Aos poucos fomos trabalhando e conseguindo atingir esses alunos do grupo dois, recuperando os alunos. Após as férias de inverno, com as novas diretrizes dos órgãos competentes em relação a COVID-19, foi possível unificar os dois grupos do sexto ano. Hoje não temos mais o escalonamento, a sala de aula está cheia novamente e com todos os alunos muito participativos, engajados em aprender história. Os dois alunos que optaram por permanecer no ensino remoto seguem desta forma e fazem as atividades dentro dos prazos. Aos poucos todos os alunos que retornaram para a escola estão reaprendendo a conviver em grupo, crescer como estudantes e pessoas. A escola que antes parecia tão distante agora faz parte do cotidiano dos alunos, tomou forma e já é muito querida e adorada por todos nós.

**Palavras-chave:** Residência Pedagógica, História, Escalonamento, Retorno presencial.

Nome dos autores: Mirna Cenci, Maria Elisabete Bersch

Eixo: Educação e diferenças

## **INCLUSÃO DO ALUNO COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA PRÉ-ESCOLA DE ENSINO REGULAR**

Este resumo apresenta o projeto de pesquisa desenvolvido como Trabalho de Conclusão de Curso de Pedagogia. A escolha da temática sobre a inclusão do aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na pré escola de ensino regular, foi motivada por algumas inquietações que soavam aos meus ouvidos a partir de observações do dia a dia em meu local de trabalho. Partindo destes aspectos o problema deste trabalho é: como tem ocorrido o processo de inclusão do aluno com Transtorno do Espectro Autista na sala de aula regular da pré escola e quais as percepções do professor que está diretamente atuando com esta criança? De acordo com Onzi e Gomes (2015), o Transtorno do Espectro Autista mesmo é caracterizado como um distúrbio neurológico que surge ainda na infância, causando atrasos no desenvolvimento tanto na aprendizagem como na interação social da criança. No que se refere à convivência social, o Transtorno do Espectro Autista ainda é marcado por questões relacionadas à desinformação e a estigmas. Muitas vezes o sujeito diagnosticado com TEA encontra dificuldades no trabalho, na vida escolar, ou em atividades de lazer. Estudos sobre o tema, como o de Omote (2008), vêm mostrando que ao longo da história a humanidade tem buscado o aperfeiçoamento da vida coletiva, o que levou à repensar a forma como acolhe a pessoa com deficiência ou com transtornos no desenvolvimento, reconhecendo e legitimando as diferenças em prol de uma sociedade mais inclusiva. Nesse contexto, observam-se mudanças fundamentais na sociedade, principalmente, em relação à escolarização e à inclusão escolar das pessoas com Transtorno do Espectro Autista, desafiando a escola a repensar o seu fazer pedagógico. Da mesma forma, a formação docente passa a ser reconhecida como parte do processo de construção de uma escola inclusiva, tendo em vista a configuração de uma sala de aula que acolha e possibilite o desenvolvimento do aluno autista. A formação docente, portanto, passa a ser compreendida como um dos fatores necessários para desenvolver um olhar atento aos autistas na idade escolar. Para investigar como ocorre a inserção de crianças com Transtorno do Espectro Autista na pré-escola no ensino regular, esta pesquisa estabeleceu como objetivos: a) compreender o conceito de autismo; b) investigar como tem sido a inclusão dos alunos autistas no ensino regular e; c) compreender os desafios encontrados pelos professores frente a esses alunos. Para tanto, optou-se pela abordagem qualitativa de pesquisa. Inicialmente foi realizada uma análise bibliográfica, buscando compreender o que a literatura traz sobre o tema. Na sequência, está sendo realizado um estudo de caso com um aluno autista matriculado na pré-escola



em uma escola de Vespasiano Corrêa/RS. Até o momento, foram realizadas ao longo do mês de agosto de 2021 observações na turma que esta criança frequenta, totalizando doze horas e uma entrevista semi estruturada com a professora titular a partir de um roteiro com oito questões. Os dados estão sendo analisados na perspectiva da análise textual discursiva proposta por Moraes e Galiazzi (2006), estabelecendo aproximações entre o referencial bibliográfico estudado, os registros das observações e o discurso da docente entrevistada. Como resultados preliminares, é possível perceber que há uma preocupação em oferecer um acolhimento e desenvolvimento da criança autista na escola pesquisada, ou seja, uma real inclusão. A educadora é comprometida, buscando o melhor trabalho possível com o aluno, que é bastante respeitado em sua individualidade. Este comprometimento é observado pelo movimento de estudos que a professora realizou para compreender mais o Transtorno do Espectro Autista, bem como pela forma como a docente conduz as situações no cotidiano. Os resultados também apontam que o acolhimento realizado pela equipe gestora, pelos funcionários e pelos colegas é um dos fatores que contribuem para que a criança se adapte ao contexto escolar. Cabe ressaltar, portanto, que a inclusão da criança pode ocorrer na medida em que escola e família atuaram de forma coletiva.

**Palavras-chave:** Inclusão, Autismo, Formação Docente, Pré-escola.

## Referências

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. *Ciência & Educação* (Bauru), v. 12, n. 1, p. 117-128, 2006.

OMOTE, S. Diversidade, educação e sociedade inclusiva. In: OLIVEIRA, A. A. S.; OMOTE, S. GIROTO, C. R. M. (org.). *Inclusão escolar: as contribuições da educação especial*. São Paulo: Cultura Acadêmica, Marília: Fundepe, 2008. cap. 1. p. 15-32.

ONZI, F. Z.; GOMES, R. de F. Transtorno do Espectro Autista: a importância do diagnóstico e reabilitação. *Revista Caderno Pedagógico*, v. 12, n. 3, 2015.

Nome dos autores: Tauana Rosa, Mirna Cenci, Danise Vivian

Eixo: Experiências pedagógicas

## **ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM GESTÃO EDUCACIONAL E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UM OLHAR A PARTIR REINVENÇÃO ESCOLAR COMO EFEITO DA PANDEMIA DA COVID-19**

Este resumo apresenta reflexões sobre o Estágio Supervisionado em Gestão Educacional e Formação de Professores do curso de Pedagogia desenvolvido no primeiro semestre do ano de 2021. A partir de conversa com a equipe diretiva da Escola Municipal de Educação Básica Esperança do município de Vespasiano Corrêa/RS escolheu-se trabalhar com a temática dos recursos tecnológicos em educação de forma a contribuir com o desenvolvimento das aulas desta instituição educacional diante do momento da pandemia da COVID-19 e da necessidade da promoção das aulas remotas. Partindo destes aspectos viu-se como problemática deste estágio refletir sobre o que se faz necessário para a volta às aulas presenciais, especialmente, diante do momento pandêmico vivenciado. O estágio foi realizado de maneira virtual e, levando em consideração o contexto híbrido, devido a COVID-19, diante desse cenário, o estágio procurou mostrar os desafios da escola para se reinventar, atualizando os processos de ensino e de aprendizagem, especialmente, após a promoção das aulas remotas. Com isso, o estudo embasou-se em Pasini, Carvalho e Almeida (2020), os quais refletem sobre a reinvenção da escola em tempos de pandemia e destacam os limites e as dificuldades que os professores enfrentam com os modos de lidar com as mudanças durante a volta presencial das aulas. Desse modo, os autores evidenciam que, por um lado, tivemos uma intensificação do trabalho docente. Diante destes apontamentos teve-se como objetivos refletir de que modo as inovações tecnológicas e como a presença destes recursos digitais agregam no campo escolar em tempos de pandemia, bem como, analisar a importância de uma abordagem sócio emocional com a retomada das aulas presenciais. Estudos sobre o tema como o de Valente (2001) e Prieto (2005), abordam a perspectiva de jogos digitais no contexto escolar e o seu papel como potencializador do aprendizado. Para desenvolver os conceitos sobre a abordagem sócio emocional e os desafios de contemplar as individualidades dos alunos no retorno das aulas, o estudo utilizou dos apontamentos de Larrosa (2002) que descreve sobre a experiência e como ela acontece subjetivamente em cada um, reforçando a ideia de que somos indivíduos singulares em um espaço plural, a escola. O estudo foi realizado através dos encontros virtualizados pela plataforma google meet, através da aplicação de duas oficinas virtualizadas, organizadas por duas acadêmicas da Universidade do Vale do Taquari - RS. Inicialmente foi

realizada uma conversa com a Coordenadora Pedagógica da instituição, buscando compreender sobre os temas que seriam relevantes para a realização do estágio. Na sequência, foi realizada uma análise bibliográfica, buscando compreender o que a literatura traz sobre os temas em questão. Os encontros aconteceram no primeiro semestre do ano de dois mil e vinte e um, cada encontro teve a duração de uma hora e meia de oficina. Nos encontros procurou-se desenvolver as atividades com diferentes recursos, ou seja, com o uso de PowerPoint, vídeos e imagens. Todavia as atividades planejadas sempre tiveram espaço para debate, diálogos, ideias e sugestões diferentes vindas de quase todos os profissionais envolvidos na formação. Ao longo das oficinas participaram em média de 10 a 15 membros da escola. Os momentos de oficinas foram preparados e organizados pensando na necessidade da escola, partindo de uma temática previamente estabelecida com a equipe diretiva. A primeira oficina teve como proposta a interação com jogos virtuais, na qual os professores foram convidados a terem acesso, previamente, a um destes jogos virtuais para a discussão posterior na oficina. Importante destacar que a necessidade dessa intervenção foi necessária para que os professores tivessem o primeiro contato com o modelo virtual de jogos, seja em aplicativos ou até mesmo em um site e depois pudessem ser feitos os questionamentos e as dúvidas sobre a temática. A segunda oficina, teve como abordagem o eixo temático em que a proposta pedagógica da escola se apoia para construir suas vivências em 2021, relacionando seu Projeto Político-Pedagógico com o estudo da obra do Pequeno Príncipe, de Saint-Exupéry, fazendo referência com a perspectiva sócio emocional ao retorno das aulas presenciais. Após a realização das oficinas foram estabelecidas aproximações entre o referencial bibliográfico estudado, os registros feitos nos encontros com os feedback da equipe educativa da escola. Em meio a pandemia, teve-se a certeza da necessidade de se reinventar e modificar a estratégia para a realização do estágio, que é um desafio para estudantes, professores e coordenação. Esse momento foi desafiador e gratificante, percebe-se o quanto a educação conquistou grandes avanços nesse momento em que se vive, pois houve espaço para a reflexão, levando os avanços tecnológicos dentro da escola e a reflexão da instituição de ensino. Ambos com suas diferenças, mas que juntos conseguiram contribuir para o desenvolvimento de novas percepções em relação ao ensino e a aprendizagem.

**Palavras-chave:** Gestão, Inovação, Pandemia, Experiência.

## Referências

BONDIA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Rev. Bras. Educ. [online]. 2002.

PRIETO, Lilian Medianeira et al. Uso das Tecnologias Digitais em Atividades Didáticas nas Séries Iniciais. Revista novas tecnologias na educação, Porto Alegre, v. 3, n. 1, p.1-11, maio 2005. Disponível em: [http://www.cinted.ufrgs.br/renoteold/maio2005/artigos/a6\\_seriesiniciais\\_revisado.pdf](http://www.cinted.ufrgs.br/renoteold/maio2005/artigos/a6_seriesiniciais_revisado.pdf).

PASINI, Carlos Giovanni Delevati; CARVALHO, Élvio de; ALMEIDA, Lucy Hellen Coutinho. A educação híbrida em tempos de pandemia: algumas considerações. Disponível em: <https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/820/2020/06/Textos-para-Discussao-09-Educacao-Hibrida-em-Tempos-de-Pandemia.pdf>.

VALENTE, J. A. (org.). Aprendendo para a vida: os computadores na sala de aula. São Paulo: Cortes, 2001.

Nome dos autores: Bianca Isabel Pederiva, Suzana Feldens Schwertner

Eixo: Docência e formação

## MARCAS DE PROFESSORES NA TRAJETÓRIA DE EGRESSOS DO ENSINO MÉDIO

Este resumo é proveniente da pesquisa “A escola, cinco anos depois: olhares de egressos”, desenvolvida pelo Grupos de Pesquisa Juventudes, Imagem e Educação (JImE/CNPq) e Currículo, Espaço, Movimento (CEM/CNPq/Univates). A investigação inicia a partir reverberações de um projeto anterior, realizado com estudantes concluintes do Ensino Fundamental e Ensino Médio, entre os anos de 2015 e 2017. Naquele, evidenciou-se o desejo dos jovens de terem suas percepções sobre o espaço escolar escutadas, em particular por meio da criação de mais espaços promotores de diálogo entre todos os habitantes da instituição (SCHWERTNER; CONRAD, 2021). Após cinco anos, propõe-se nesta nova pesquisa um retorno a tais participantes, especificamente aos que eram estudantes do Ensino Médio, convidando-os para pensarem sobre os efeitos da escola em suas trajetórias de vida. Agora, como egressos, o que teriam a dizer sobre o espaço escolar? O presente trabalho apresenta um recorte das repercussões da investigação até o momento, que acontece por meio da realização de entrevistas semiestruturadas com os egressos. Dentre os vários questionamentos, os quais relacionam-se com suas percepções sobre a vida na escola e a vida após a escola, um se destina a destacar os efeitos de professores durante sua formação na Educação Básica, a partir da pergunta: “Há algum professor que tenha te marcado durante tua trajetória? Por quê?”. Com base nas contribuições de Jorge Larrosa (2018), considera-se o professor como aquele que exerce seu ofício na constituição de um espaço e de um tempo particular, tempo livre em que apresenta aos seus estudantes matérias do mundo, colocando-as sobre a mesa. Ao mesmo tempo, o professor também dispõe de exercícios, esperando que possam se transformar em experiências de pensamento. O autor propõe perceber a aula como uma espécie de “cápsula temporal”, sendo um dos ofícios do professor a criação de tal tempo, o qual torna-se particular porque distancia-se de um tempo predestinado à produtividade. Junto aos estudos de Masschelein e Simons (2018), Larrosa (2018) também considera a escola como um espaço de suspensão, em que é possível ao aluno separar-se, momentaneamente, das esferas familiar e do trabalho. Longe de desconsiderá-las, o que os pensadores impulsionam é que se possa pensar na transformação do aluno em estudante, tornando a experiência da escola uma experiência de “ser capaz” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2018). O ofício do professor, portanto, é permeado pela uma criação e disposição de um tempo livre, diferente, suspenso; efetivamente, de estudo. A partir dessa perspectiva, percebe-se a relevância de tal figura na vida dos estudantes e, por que não, também marcada

nas trajetórias constituídas após a saída da escola. Desde o ano de 2020 foram realizadas quatorze entrevistas semiestruturadas e individuais com os egressos do Ensino Médio, sendo a duração prevista da pesquisa de três anos. As entrevistas iniciaram após a aprovação do projeto no Comitê de Ética da Universidade do Vale do Taquari - Univates, sendo efetuadas por meio do Google Meet, um serviço de comunicação por vídeo, em função da pandemia de Covid-19. Com duração média de vinte e cinco minutos, as entrevistas foram gravadas e transcritas na íntegra. O tratamento de dados segue o proposto pela Análise Textual Discursiva (MORAES; GALIAZZI, 2011). Em um primeiro momento, os textos foram decompostos e fragmentados, oportunizando a visualização de unidades de significado. Após, as pesquisadoras estabeleceram categorias para que as novas compreensões sobre os mesmos pudessem ser expressas. As categorias criadas versam sobre: 1) Os gestos, jeitos e estilos do ofício de professor; suas peculiares relações com as matérias de estudo; 2) A escuta como uma maneira de encontro com o estudante; e 3) O despertar, nos egressos, para uma vontade de docência. Lembrando-se dos nomes de seus professores na escola, bem como das matérias que os mesmos ministravam, os participantes destacam uma multiplicidade de maneiras de realização de tal ofício, imbricadas na paixão dos mesmos por aquilo que ensinavam: desde a postura de acolhimento em sala de aula, no envolvimento com o conteúdo que ministrava, de um jeito próprio, convidando para aprender; até a posição de escuta atenta, que se realizava nas atividades extraclasse. Para Masschelein e Simons (2018), o professor consegue instaurar o tempo presente (livre, diferente, suspenso) por personificar a matéria de uma determinada maneira, por fazê-la parte de si mesmo, com respeito, atenção e cuidado. Larrosa (2018) chama-os de “professores com caráter”, procurando enfatizar a singularidade dos gestos do ofício de cada um, em seus modos de fazer docência - os egressos destacaram continuamente essa “marca de professor”, sem muitas vezes conseguir explicar diretamente do que se tratava, mas aludindo a um “jeito de ser”. Por fim, também ressalta-se que os egressos evidenciam a importância daquilo que consideram como a “posição humana do professor” – aquela que diz da escuta dirigida ao estudante e do acolhimento por vezes possibilitado pelo professor, do mergulho e do resgate, conforme nos oportuniza pensar Pennac (2007). Conclui-se que os resultados parciais da pesquisa oportunizam uma ampla discussão sobre os efeitos da escola na trajetória de vida de egressos do Ensino Médio, temática que ainda carece de estudos científicos. Especificamente, nesta escrita, percebe-se o quanto alguns professores deixaram marcas significativas nos jovens, mesmo após cinco anos da saída do espaço escolar.

**Palavras-chave:** Escola, Egressos, Docência.

## Referências

LARROSA, Jorge. Esperando não se sabe o quê: sobre o ofício de professor. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. Em defesa da escola - uma questão pública. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. Análise textual discursiva. 2. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2011.

PENNAC, Daniel. Mal de escuela. Espanha: Grijalbo Mondadori, 2008.

SCHWERTNER, Suzana Feldens; CONRAD, Jaqueline. Pesquisar entre jovens e imagens: a escola no caminho. Criar Educação, Criciúma, v. 9, n. 1, 2021. Disponível em: . Acesso em: 16 ago. 2021.

Nome dos autores: Natália Hoppe Schultz, Suzana Feldens Schwertner

Eixo: Docência e formação

## **“E A CASA SE FEZ ESCOLA”: O QUE A EDUCAÇÃO INFANTIL NOS AJUDA A PENSAR SOBRE AS LIÇÕES DA PANDEMIA?**

Este resumo é proveniente do projeto: “Desafios e possibilidades da ‘casa que se fez escola’: lições da pandemia”, realizado pelo Grupo de Trabalho Ensino e Diferenças, do Grupo de Pesquisa Currículo, Espaço, Movimento (CEM/CNPq/Univates). O projeto foi pensado por um coletivo de professoras do grupo durante o isolamento social causado pela Covid-19. Ao longo deste projeto se objetiva entender como professores atuaram no atendimento às crianças nas residências destas ou nas suas ao longo da pandemia que assola o mundo desde 2020. No final do ano de 2019, o mundo começou a ser abalado por incertezas relacionadas a um vírus até então desconhecido, o SARS-COV-2, conhecido por coronavírus. Já no início do ano posterior, a paralisação das atividades consideradas não essenciais se apresentou como uma saída para a manutenção da vida. O isolamento social acabou se tornando a maior medida para o enfrentamento da pandemia mundial causada pelo vírus antes citado. Assim, em março de 2020, o Brasil inteiro enfrentou o fechamento de escolas e outras instituições de ensino. Quando as portas das escolas foram fechadas, se fez necessário pensar em outras formas de manter a escola em pleno funcionamento. Assim, se começou a falar de ensino remoto e/ou híbrido. De modo que os alunos recebiam atividades para serem realizadas a distância e por vezes aulas via internet (SARAIVA; TRAVESINI; LOCKMANN, 2020). Este novo modelo de ensino acentuou ainda mais diferenças sociais já existentes entre os estudantes e ao mesmo tempo não foi pensado para a realidade da educação infantil. A primeira etapa da educação básica, a Educação Infantil, é baseada em cuidar e educar, segundo a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), atividades que são de grande importância para o desenvolvimento humano integral. Ao longo dos cinco anos da Educação Infantil muito se pensa na criança como ser integral detentor de direitos que, por mais independência que tenha, necessita da atenção e supervisão de adultos responsáveis e capazes para pensar as atividades que realizará. Assim, surgem questionamentos de como estas crianças enfrentaram o fechamento das escolas regulares. Ao longo da Educação Infantil, as crianças têm suas habilidades incentivadas ao máximo, fazendo uso de atividades lúdicas. Durante as brincadeiras e jogos, desenvolvem seu senso cognitivo, motor, emocional e tantos outros. Parte deste desenvolvimento ocorre em razão da interação com outras crianças da mesma faixa etária e, também, de diferentes idades. Sabe-se que as atividades propostas pelo educador geram efeitos, portanto, a educação infantil trabalha diretamente com a intencionalidade de suas atividades. Ao longo do projeto são levantadas questões sobre quem eram



os profissionais cuidadores que ficavam com crianças enquanto seus responsáveis exerciam as atividades necessárias. As casas tornaram-se escolas adaptadas, onde se tentava realizar o melhor atendimento às crianças com os recursos encontrados. Para entender como se desenvolveu o atendimento a estas crianças, foi criado um formulário na plataforma Google Forms com 13 questões de natureza qualitativa onde os participantes, 13 até o momento, responderam a perguntas sobre o seu dia a dia de cuidados. A divulgação do questionário aconteceu pela técnica Snowball pensada a partir de Vinuto (2021). Os questionários eram enviados de início por meio de redes sociais a profissionais que estavam vivenciando esta realidade, que por sua vez o responderam e também encaminharam a outros que vivenciavam a mesma situação. Quando se pensa a educação como prática de liberdade, cuidado e brincadeiras em um período pandêmico, volta-se os estudos a diversos autores, dentre eles Inés Dussel (2021) e Clarice Travessini (2021). O projeto aqui referido ainda passa por estudo de material teórico e metodológico, buscando compreender as realidades vivenciadas por profissionais da Educação que atuaram no cuidado de crianças da Educação Infantil em suas casas, entendendo quais atividades estas realizaram, como e o porquê de tal ação. O presente projeto está em período de realização, portanto, não apresenta resultados finais concretos. No entanto, se espera com esse trabalho, produzir estudos teóricos que dialoguem sobre a realidade da Educação Infantil ao longo do período pandêmico na região do Vale do Taquari, explanando mais acerca da realidade vivida por profissionais que desenvolveram o papel de cuidadores e contribuindo para pensar o trabalho docente em tempos de pandemia. O estudo produzirá dados antes não estudados, em virtude da situação inédita em relação ao ensino. Dentre eles estão algumas das dificuldades e dos benefícios que estes profissionais encontram ao viver o ensino domiciliar em um período pandêmico. Ao final desta pesquisa, espera-se esclarecer questões como a remuneração recebida, situações vividas na rotina de trabalho, movimentos em relação ao ensino com crianças e outros pontos que contribuem para o melhor entendimento desta situação única.

**Palavras-chave:** Isolamento social, Educação infantil, Escola, Professores, Pandemia de Covid-19.

## Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2017.

DUSSEL, Inés. La escuela en la pandemia. Reflexiones sobre lo escolar en tiempos dislocados. *Práxis Educativa*, 15, p. 1-16, 2020.

SARAIVA, Karla; TRAVERSINI, Clarice; LOCKMANN, Kamila. A educação em tempos de COVID-19: ensino remoto e exaustão docente. *Práxis Educativa*, 15, p. 1-24, 2020.

VINUTO, Julia. A amostragem em bola de neve na pesquisa qualitativa: um debate em aberto. Temáticas, Campinas, SP, vol. 22, n° 44, p. 203-220, ago/dez. 2014. Disponível em: [https://redib.org/Record/oai\\_articulo2699630-a-amostragem-em-bola-de-neve-na-pesquisa-qualitativa-um-debate-em-aberto](https://redib.org/Record/oai_articulo2699630-a-amostragem-em-bola-de-neve-na-pesquisa-qualitativa-um-debate-em-aberto). Acesso 11 out. 2021.

Nome dos autores: Mirna Cenci, Danise Vivian

Eixo: Experiências pedagógicas

## **RELATO DAS EXPERIÊNCIAS VIVENCIADAS A PARTIR DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NOS ANOS INICIAS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Este resumo relata as experiências obtidas a partir da prática presencial desenvolvida no Estágio Supervisionado em Anos Iniciais I, realizado na Escola Municipal de Educação Básica Esperança do município de Vespasiano Corrêa/RS. Nesse sentido, a presente escrita tem por objetivo compartilhar as experiências vivenciadas durante a realização do Estágio que foi desenvolvido com as crianças do 1º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental após a retomada das aulas presenciais. Vivendo um momento muito delicado na sociedade em relação a pandemia da covid-19, há mais de trezentos e sessenta e cinco dias realizando atividades remotas, as escolas tiveram um amplo desafio de reinventar sua essência e demais objetivos que possuíam para o início do ano de 2021 com a retomada das aulas presenciais. O desenvolvimento prático do planejamento é também uma sequência de diferentes atividades que ocorrem no cotidiano escolar, esta sequência é que vai possibilitar o educando se orientar na relação tempo/espaço, permitindo o desenvolvimento da independência e autonomia, além de estimular a socialização entre professor-aluno, aluno-aluno. A definição da escolha por atuar com uma turma de primeiro ano do Ensino Fundamental se deu através da curiosidade de atuar com a alfabetização, que é quando a criança aprende o domínio da língua falada e escrita, os princípios matemáticos, a noção de espaço e tempo, os princípios científicos, além de ter um convívio com a arte, entre outros. Partindo destes aspectos, fez-se um contato inicial com a instituição e realizou-se uma entrevista semi-estruturada com a professora titular da turma como uma forma de poder realizar uma observação, pois, neste período as escolas ainda não estavam atendendo as crianças em virtude da pandemia este encontro teve como objetivo conhecer mais a turma através de algumas perguntas específicas direcionadas a professora e também quais os conteúdos que a professora gostaria que fossem trabalhados durante o estágio. Seguindo essa etapa que antecede ao planejamento, houve um olhar mais atento na hora de planejar as situações de aprendizagens para a turma do 1º ano. Buscou-se pensar atentamente em objetivos que pudessem alcançar os apontamentos da professora em relação ao que a mesma queria que fosse trabalhado. Todo o planejamento contou com tema/conteúdo, objetivos, recursos utilizados e descrição detalhada de todas as atividades. Após a realização do planejamento, foram realizadas as aplicações que ocorreram durante uma semana, totalizando 20 horas, entre o final do mês de

Maio e o início do mês de Junho do ano de 2021. Para a introdução das práticas, utilizou-se junto a personagem que ficou conhecida como “Mochileiro das Galáxias”. Inicialmente, as crianças somente conheceram a personagem através de características da mesma, por exemplo, foi dito a elas que o Mochileiro é um boneco astronauta feito de feltro, que vive muito distante. Sendo um astronauta, vivia nas galáxias e que o seu meio de transporte era diferente dos que haviam no município sendo, então, um foguete. A ideia de utilizar uma personagem no estágio, foi uma estratégia para instigar os estudantes e envolvê-los profundamente nos conteúdos programados, fazendo com que os encontros tivessem a presença da ludicidade. Embora as crianças não tenham conhecido a personagem no primeiro encontro, as mesmas sabiam que todas as atividades foram desenvolvidas em conjunto, entre a estagiária e o Mochileiro das Galáxias. Mas, afinal, quais eram as situações de atividades elaboradas para as crianças? Dentre muitos questionamentos que surgiram, a cada dia o Mochileiro enviava uma sacola colorida para a turma do 1º ano. Ao receber essa sacola havia a exploração da cor, das características da mesma e após retiradas de dentro as atividades programadas do dia. Pode-se destacar que os projetos realizados com a turma foram leituras e atividades lúdicas que levavam a criança a codificar e decodificar os códigos e também fazer uma leitura aprofundada de todos os elementos presentes. No último dia do estágio, todas as crianças foram convidadas a encontrarem o Mochileiro das Galáxias, e como isso foi realizado? A caça ao tesouro se deu através de tiras de folhas de ofício e, nas mesmas, desafios sobre todos os conteúdos trabalhados durante o período de estágio, por exemplo: leitura de palavras, separação e quantidade de sílabas, formação de palavras, formas geométricas e rimas. Após as crianças realizarem os desafios, receberam uma mensagem do Mochileiro das Galáxias que dizia o seguinte: muitas letras, muitas palavras, frases intensas, um momento de silêncio, de imaginação e concentração, onde será que eu estou? Essas mensagens traziam algumas pistas, a fim, das crianças descobrirem onde poderiam encontrar o personagem. E então, todas as crianças responderam a palavra chave que era biblioteca, com isso, as crianças direcionaram-se para a biblioteca para conhecerem o personagem tão famoso deste estágio: o Mochileiro das Galáxias. Na biblioteca, as crianças exploraram a personagem e o seu meio de transporte. Para finalizar o momento, cada criança recebeu um jogo da velha com as letras iniciais do nome e do sobrenome de cada uma das crianças. A prática do estágio de forma presencial contribuiu de forma significativa, porque colocou a estagiária em contato com a realidade docente. No Estágio em Anos Iniciais I, foi possível perceber que a partir da ludicidade é que as crianças perdem o medo de interagir, a timidez, a insegurança, e assim, demonstravam o interesse pelas atividades trabalhadas. Para a atuação do estágio houve um preparo teórico aprofundado, além disso, a confiança e segurança para desenvolver as aulas sempre estiveram presentes. Nas atividades realizadas percebeu-se um resultado satisfatório, pois os objetivos das aulas foram alcançados, os alunos interagiram e aprenderam conteúdos através da ludicidade. Pode-se afirmar que o Estágio é uma etapa essencial da graduação, momento em que o futuro professor poderá estabelecer relações entre a teoria

e prática contribuindo, assim, para a construção da identidade profissional do mesmo.

**Palavras-chave:** Covid-19, Anos Iniciais, Estágio, Experiências.

Nome dos autores: Luana Richardt, Fabiane Olegário

Eixo: Experiências pedagógicas

## **ARTE CONTEMPORÂNEA E A INFÂNCIA: EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS NA PRÉ-ESCOLA**

Este resumo tem como finalidade apresentar a pesquisa acadêmica, realizada no componente curricular de Trabalho de Conclusão de Curso II, do curso de Pedagogia da Universidade do Vale do Taquari - Univates, como parte da exigência para a obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia. A pesquisa pretende investigar de que modo a arte contemporânea pode ser explorada com crianças da pré-escola, de uma escola Municipal de Educação Infantil, situada no Vale do Taquari/RS. Como aporte teórico, esse estudo se baseia em Kastrup (2016), para pensar a arte contemporânea como capaz de produzir experiências de estranhamento, em Mossi (2020), que ressalta que a arte não se compromete mais somente com o que é belo e agradável e que cada vez mais a arte se confunde com a vida, e ainda, Loponte (2014), que enfatiza que a arte contemporânea possui novos mapas estéticos e desconcerta as certezas que temos sobre o que se pode considerar arte. Como o estudo também busca pensar a partir da infância, se utiliza o estudo de Kohan (2004), no qual enfatiza que a infância não é apenas uma etapa cronológica da vida, visto que, é uma condição da experiência, já segundo Larrosa (2017), a infância é um outro, e por mais que a sociedade e principalmente as instituições educacionais “capturam” a infância para poder classificá-la, ainda assim, não sabemos tudo sobre ela. Nessa perspectiva, é que podemos nos aproximar dela para conhecê-la e interagir, mas não para caracterizá-la. Delavald (2012), entende que a arte contemporânea não está distante da infância, pois ela permite pensarmos na formação estética das crianças. Para pensar em possibilidades pedagógicas na Educação Infantil, a pesquisa utiliza Ostetto (2020), visto que destaca a importância de propor vivências em arte para a infância, considerando as experiências do professor enquanto pesquisador que possibilita às crianças, por meio de práticas pedagógicas ampliar o repertório cultural artístico. Já Diefenthaler (2021), destaca que, no espaço escolar, a arte contemporânea provoca experiências que ampliam as formas de pensar e de compreender a arte, criando caminhos, habilidades, momentos de experimentação e não somente um produto feito por meio de técnicas que se desconectam e se tornam enfraquecidas. Como procedimentos metodológicos a pesquisa conta com observações e elaboração de oficinas de arte contemporânea para uma turma de pré-escola. O método utilizado na investigação é a cartografia, com o qual o pesquisador busca investigar, acompanhar e intervir no campo investigativo. Passos e Barros (2015) compreendem que esse método se volta para a pesquisa-intervenção, no qual possibilita que o pesquisador mergulhe na experiência do pesquisar. Além das observações e execuções de oficinas na

turma de pré-escola, a pesquisa conta com o diário de campo do pesquisador. Os registros no diário de campo são feitos desde o princípio da investigação, e reúnem, tanto informações mais objetivas, quanto as impressões que emergem durante a pesquisa. Além disso, as anotações colaboram na produção de dados da pesquisa e permitem que as observações e frases registradas, por meio das experiências no campo de pesquisa, possam ser transformadas em conhecimentos e modos de produzir a pesquisa. A análise acontecerá a partir das vivências no campo de pesquisa, na qual a investigação utilizará os registros do diário de campo para tecer relações e reflexões nas experiências vividas. A pesquisa encontra-se em fase de produção, sendo assim, ainda não há resultados. Mas o que se espera alcançar com esse estudo é a reflexão acerca de possibilidades pedagógicas envolvendo a arte contemporânea na infância. É importante ressaltar que não se tem a intenção de criar verdades tidas como absolutas a partir dos aspectos abordados na pesquisa, ao contrário, que o estudo possa afetar e mobilizar docentes para que reflitam e criem, a partir do seu próprio contexto, outras possibilidades de experimentações com a arte contemporânea na infância.

**Palavras-chave:** Infância, Arte Contemporânea, Cartografia, Práticas pedagógicas.

## Referências

DELAVALD, Carini C. Infância e arte contemporânea: um encontro possível para a formação. In: IX ANPED SUL- Seminário de pesquisa em Educação da Região Sul, 2012, Campus Universitário da UCS, Caxias do Sul, RS. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/793/787>. Acesso em: 22 abr. 2021.

DIEFENTHÄLER, Daniela Linck. A arte contemporânea como provocação para desconstrução dos estereótipos visuais infantis. In: CUNHA, Susana Rangel Vieira da; CARVALHO, Rodrigo Saballa de. (orgs). Arte contemporânea e docência com crianças: inventários educativos. Porto Alegre : Zouk, 2021, p. 133-150.

KASTRUP, Virgínia. Educação e invenção em tempos de incerteza. In: VOLZ, J.; PRATES, V. (Orgs.). Incerteza viva: processos artísticos e pedagógicos. BIENAL DE SÃO PAULO, 32. Anais [...] São Paulo: Fundação Bienal de São Paulo, 2016. Disponível em: [https://www.academia.edu/30935483/32bsp-material\\_educativo-caderno\\_05-educacao](https://www.academia.edu/30935483/32bsp-material_educativo-caderno_05-educacao). Acesso em: 26 ago. 2021

KOHAN, Walter Omar. Lugares da infância: filosofia. Rio de Janeiro : DP&A, 2004.

LARROSA, Jorge B. Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas. 6. ed. rev. amp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017. E-book. Disponível em: <https://plataforma.bvirtual.com.br/Leitor/Publicacao/153042/pdf/0?code=nZLnDMtsWUyZYbszTPijvbg7oHYj8l-cwLgO6kXeRsVIskXh6TNeldkJ+LKwJMXlFtk5MDz1V+6F87k24VwQ5ow==>. Acesso em: 16 maio 2021.

LOPONTE, Luciana Gruppelli. Arte contemporânea, inquietudes e formação estética para a docência. Educação e Filosofia Uberlândia, v. 28, n. 56, p. 643-658, jul./dez. 2014. ISSN 0102-6801.

MOSSI, Cristian Poletti. Povoamentos e resistências entre docência e criação no ensino das artes. Educação em Revista (EDUR), Belo Horizonte, v. 36, e219274, 2020.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. O encontro de gerações, as questões e proposições sobre arte e pedagogia na contemporaneidade. In: CUNHA, Susana Rangel Vieira da; CARVALHO, Rodrigo Saballa de. (orgs). Arte Contemporânea e Educação Infantil: crianças observando, descobrindo e criando. 2 ed. Porto Alegre, RS: Editora Mediação, 2020, p. 09-12.

PASSOS, Eduardo; BARROS, Regina Benevides. A cartografia como método de pesquisa-intervenção. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da. (orgs). Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2015. p. 17-31.



Nome dos autores: Alana Ivana Sehn, Bruna Scheeren, Bruno Bottega Dell’Osbel, Rodrigo Baron, Mônica Vico, Nathália Bender, Silvane Fensterseifer Isse, Rosiene Almeida Souza Haetinger  
Eixo: Experiências pedagógicas

## **PRODUÇÃO DE POESIAS CONCRETISTAS ARTICULADAS COM O TEMA CORPOREIDADE: UMA PROPOSTA INTERDISCIPLINAR NA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA**

Este resumo tem como objetivo apresentar uma das atividades planejadas e aplicadas do projeto interdisciplinar de um grupo de estudantes dos cursos de Educação Física e Letras da Univates que integra o Programa de Residência Pedagógica. O projeto intitulado “Identidade e Diferenças” teve início no primeiro semestre de 2021 e foi desenvolvido com uma turma de terceiro ano do Ensino Médio de uma das escolas parceiras do programa, localizada na cidade de Estrela-RS. Os encontros do estágio foram desenvolvidos em sua quase totalidade de maneira virtualizada, por conta da pandemia de Covid-19. O projeto envolveu um trabalho interdisciplinar que articulou diferentes formas de linguagem e noções de corporeidade, possibilitando, então, desenvolver habilidades de autoconhecimento, percepção a respeito da própria identidade, construção de valores positivos e diálogo entre os diferentes saberes. Para o desenvolvimento do projeto, foram utilizadas diversas metodologias que envolvessem as áreas de Língua Portuguesa, Literatura e Educação Física e seus desdobramentos. Dessa forma, oportunizamos variadas situações de aprendizagem que vinculam a leitura e a escrita do gênero textual crônica com a temática da identidade; um momento de meditação, a partir da leitura de um capítulo do livro *A redoma de vidro*, de Sylvia Plath; e demais atividades com temas relacionados à ansiedade, esporte, jogos paralímpicos, economia do cuidado e, como proposta final, produção do gênero textual poema concretista. Uma das propostas do estágio foi a criação de uma poesia concreta a partir do tema corpo e linguagem. O tema da paralimpíada veio à tona tanto por conta da proximidade com o evento esportivo, como pelo fato de ser coerente com a proposta que já estava sendo estudada no momento do projeto, sobre transformações corporais e de vida, a partir da apreciação do vídeoclipe *Maior que as muralhas*, da banda Fresno, focando em atletas paralímpicos que encontraram no esporte força para superar as limitações corporais a que foram submetidos. Assim, foi apresentado aos alunos um poema concreto intitulado *Forma* (1959), de José Lino Grünewald, em que foi observado um paralelo entre as transformações corporais e a ideia contida no poema. A proposta de produção dos poemas por parte dos alunos surgiu a partir de uma sugestão de uma das bolsistas que realizou uma tarefa semelhante no componente curricular “Poesia Brasileira”,

do curso de Letras da Univates. Inicialmente mostramos poesias concretas feitas pelos acadêmicos no mencionado componente, com a intenção de demonstrar que a criação de arte é acessível para todos. Na última aula do projeto, os alunos da escola apresentaram as suas poesias concretas de maneira virtualizada, pois as aulas estavam acontecendo normalmente assim. Durante as apresentações, cada aluno mostrou a sua poesia concreta e os demais alunos deveriam observar e analisar quais foram as motivações do autor em sua proposta, uma vez que fizemos esse mesmo exercício quando observamos poesias concretas de autores reconhecidos do gênero e período literário. O objetivo era compreender as relações das palavras e frases com a forma, já que a forma tem grande importância nesse estilo de poesia. Dessa atividade, surgiram as mais variadas propostas com resultados surpreendentes. Alguns alunos produziram poemas diretamente ligados com as paralimpíadas, como uma organização de palavras relacionadas com o tema de estudo, como força, determinação e superação formando o logo do evento esportivo. Outras propostas tiveram maior ligação com a corporeidade e a identidade, como a escrita de “cuidada, bem tratada, amada por mim mesma” formando um corpo feminino. Todas as poesias foram avaliadas pelos bolsistas e receberam feedback individuais, valorizando a produção de cada estudante. Ao final da atividade proposta e as devidas apresentações, o projeto foi concluído com uma conversa sobre as principais reflexões dos alunos ao longo do semestre, em que ficou evidente o comprometimento, por parte da turma, e a participação frequente do início ao fim em todas as atividades ofertadas pelos bolsistas, resultando em um estágio de muito aprendizado para todos.

**Palavras-chave:** Interdisciplinaridade, Poesia concretista, Corporeidade, Residência Pedagógica.

## Referências

Grünewald, José Lino. Forma, 1959. Disponível em: <https://joselinogrunewald.com.br/poemas.php> PLATH, Sylvia. A redoma de vidro. Trad. Chico Mattoso. São Paulo: Biblioteca Azul, 2014.

Nome dos autores: Catiana Maria Teixeira Bello, Maria Elisabete Bersch, Roselaine Bennett Menezes

Eixo: Experiências pedagógicas

## **CONSCIENTIZAÇÃO AMBIENTAL NO ENSINO FUNDAMENTAL**

Este resumo tem como objetivo relatar a prática de estágio desenvolvida em uma turma de 3º ano do ensino fundamental, em uma escola campo do subprojeto de Alfabetização do programa de Residência Pedagógica - Univates, programa subsidiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). A prática teve como objetivo incentivar a conscientização ambiental. Uma criança que aprende desde cedo que é parte da natureza e não proprietária dela, terá uma relação muito mais sustentável com o meio ambiente. Saberá que precisa jogar o lixo no lugar certo, não apenas porque a professora mandou, mas porque ela tem responsabilidade com o planeta e porque se não o fizer, estará prejudicando sua própria vida. Conseqüentemente, cresce com um senso de cuidado e preservação muito maior do que aquelas que não são incentivadas nesse sentido. Além disso, os alunos que aprendem a importância de reciclar algum material sabem que, fazendo isto, estarão preservando o meio ambiente.

No primeiro momento, me dirigi à escola parceira para fazer a observação de aula no 3º ano, buscando conhecer o funcionamento da escola, a rotina da turma, bem como para conhecer os estudantes. Na mesma ocasião, busquei combinar com a professora titular o tema a ser desenvolvido em minha próxima ida à escola. Durante a observação constatei que os alunos ainda têm muita dificuldade de escrita e de leitura. A professora titular relatou que isso ocorreu porque durante a pandemia do COVID, as crianças estavam afastadas da escola e, em casa, nem sempre tiveram o apoio necessário para consolidar o processo de alfabetização. Considerando que a escola estava envolvida com a semana do meio ambiente, a titular e eu definimos manter o planejamento sobre esta temática. Para apresentar o tema aos estudantes, escolhi iniciar com a música “Olha a explosão do sapo Zé”. O clipe da música apresenta dicas de como preservar e cuidar do meio ambiente, enfatizando a necessidade de separar o lixo, colocando-o nas lixeiras corretas, sendo estas identificadas por diferentes cores. Em seguida, realizamos uma roda de conversa sobre o tema. Ao longo da discussão foi possível observar que os alunos já tinham bom conhecimento sobre este assunto. Após a roda de conversa, entreguei atividades por meio das quais os alunos foram desafiados a diferenciar os materiais que vão em cada tipo de lixeira. Além disso, havia quadrinhos com desenhos mostrando crianças realizando atitudes que prejudicam o meio

ambiente e atitudes que ajudam a preservá-lo. Os alunos observaram tais atitudes e descreveram-nas, justificando porque estavam corretas ou incorretas. Na semana seguinte, propus duas atividades com garrafas PET. A primeira consistiu em utilizar uma garrafa PET de 500ml e transformá-la em um cofrinho em formato de porquinho, cujas partes do corpo foram feitas com EVA. Por meio dessa atividade, busquei destacar que é possível reciclar vários materiais e transformá-los em outros objetos. Neste dia, só conseguimos realizar a atividade do cofrinho, pois exigiu bastante tempo com os recortes, colagens e a montagem. A segunda atividade proposta consistiu na utilização de garrafa PET para e organização de uma horta suspensa. Na lateral de uma garrafa PET de 2 litros foi feito um corte no formato de retângulo. Em cada uma das extremidades do retângulo foi fixado um barbante, permitindo que a garrafa seja pendurada. Em seguida, em cada garrafa, foi realizado o plantio de uma muda de alface. Esta atividade foi desenvolvida pela professora titular da turma em uma data em que não estive presente. Por meio desta proposta, espera-se contribuir para oportunizar o desenvolvimento de maior consciência ambiental. Acredito que é possível transformar crianças e jovens em multiplicadores de boas práticas em relação ao ambiente, pois podem repercutir essas ações em sua comunidade, ajudando a criar uma cultura em que mais cidadãos colaborem para a construção de um ambiente mais sustentável. Aprender a fazer a coleta seletiva e o correto descarte é muito importante, mas os alunos precisam ser devidamente incentivados para que levem essa lição para toda a vida.

**Palavras-chave:** Planejamento, Meio ambiente, Ensino fundamental.

## Referências

OLIVEIRA, ALEXANDRE FERREIRA DE. Educação Ambiental Escolar- Brasil Escola. Disponível em: [https://monografias.brasilecola.uol.com.br/biologia/educacao-ambiental-escolar.htm?fbclid=IwAR1qxcgeKbhyNOi9zz2kkvC2ctsaMTSL1zaf39HWLAEnY\\_Y3KhrQ4CoAoE](https://monografias.brasilecola.uol.com.br/biologia/educacao-ambiental-escolar.htm?fbclid=IwAR1qxcgeKbhyNOi9zz2kkvC2ctsaMTSL1zaf39HWLAEnY_Y3KhrQ4CoAoE) . Acesso em: 02 de Outubro de 2021.

Nome dos autores: Marina Krein, Fabiane Olegário

Eixo: Experiências pedagógicas

## **NARRATIVAS DE CRIANÇAS DA PRÉ-ESCOLA EM TEMPOS DE PANDEMIA**

Este resumo visa apresentar a pesquisa realizada no Trabalho de Conclusão de Curso II, do curso de Pedagogia da Universidade do Vale do Taquari - Univates. A pesquisa intitulada “Narrativas de crianças da pré-escola em tempos de pandemia”, objetiva registrar o que as crianças desta etapa de escolarização dizem sobre a pandemia. Desta forma, com o surgimento da COVID-19, medidas de isolamento social foram adotadas para reduzir a contaminação, e com isso, as escolas foram fechadas no ano de 2020. Para cumprir a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9.394/1996, as escolas iniciaram o movimento das aulas remotas, assegurando assim, o direito das crianças à escolarização. Com as aulas presenciais suspensas, as crianças passaram a realizar as propostas pedagógicas de forma remota em suas casas com seus familiares ou cuidadores. De acordo com Becker, Grando e Hattge (2020) para que o ensino fosse possível em casa, a escola e a família precisaram se adaptar aos novos procedimentos. Para tanto, já que o ensino passa a acontecer dentro de casa, é importante garantir o diálogo entre família-escola, mantendo o foco na aprendizagem dos estudantes. Contudo, o isolamento social ocasionou mudanças na rotina das crianças, com excesso de informações e notícias sobre o coronavírus, além dos impactos sociais, econômicos e políticos, que podem prolongar e até mesmo aumentar o desconforto emocional (WEIDE et al, 2020). Ou seja, a quebra de rotina e do senso de normalidade, e por isso Melo et al. (2020) aponta sobre a importância de acolher e trabalhar as questões que surgem a partir da pandemia, das vivências do isolamento social, e conseqüentemente das inquietações das crianças a respeito do assunto. Nessa perspectiva, na volta das aulas presenciais na Educação Infantil, em 2020, buscou-se trabalhar esses aspectos que Melo et al. (2020) abordam, acolhendo os acontecimentos durante o ensino remoto, com foco nas emoções das crianças em tempos de pandemia. Gabatz (2020) aborda que essa busca por compreender o mundo, principalmente com mudanças tão drásticas, é um processo desafiador. Cada situação deverá ser significativamente identificada, auxiliando a criança a compreendê-la. Desta forma, é necessário que o adulto escute mais as crianças, visando perceber os efeitos causados nelas durante a pandemia, tanto os impactos negativos quanto os positivos. Ou seja, “[...] ouvi-las para tentar interpretá-las em suas angústias, dúvidas e aflições para que possamos ajudá-las nesse momento árduo que todos estamos vivenciando” (JOROSKY; BARROS, 2020, p. 5). Com isso, é possível perceber a importância de observar as múltiplas formas da criança se expressar neste momento tão atípico, escutando suas narrativas sobre a pandemia e

suas memórias do isolamento social. Mas para que isso aconteça de maneira significativa, é preciso olhar e escutar atentamente as expressões da criança. Assim como acontece no projeto “Oitentena”, que apresenta as falas das crianças sobre a pandemia, como forma de escutar o que as crianças pensam sobre esse momento, sobre o que brincam, entre outras questões. Logo, as experiências vivenciadas nesse contexto pandêmico tornou-se parte de nossas vidas. Assim, Larrosa (2002, p. 21) apresenta a experiência como “[...] o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca”. Em tempos de pandemia as crianças estão experienciando inúmeras vivências, sejam elas positivas ou negativas, todas estão nos tocando, nos passando e nos acontecendo ao mesmo tempo. Ou seja, vivenciamos o isolamento social, a virtualização das aulas e outros fatores ocasionados pela pandemia ao mesmo tempo, precisando compreender nossos sentimentos frente a isso. Segundo Lima e Meirelles (2021) é preciso compreender o que as crianças pensam, lembrando que existem diferentes formas de viver a infância e rompendo assim as visões uniformes sobre essa etapa da vida. São sobre esses aspectos que a pesquisa se debruça, sendo que ainda não há resultados finais, pois a pesquisa ainda está em andamento. Nessa perspectiva, a pesquisa utiliza-se do método grupo focal, que se caracteriza como um encontro com uma turma de pré-escola, que possui em torno de 17 crianças, realizando uma conversa coletiva sobre aspectos da pandemia. Para Backes et al (2011) o grupo focal se constitui como um espaço de troca de experiências e discussões acerca da temática em questão. Assim, estimulando o debate entre os participantes, que ouvem a narrativa dos outros antes de formar a sua, e constantemente, trocam de posição frente a determinado ponto de vista. Gatti (2005) afirma que o grupo focal além de apresentar diferentes perspectivas, também ocorrem trocas de ideias, nas quais os participantes são influenciados pelos outros. Para atingir o objetivo da investigação, a pesquisadora estará atenta às narrativas das crianças através da escuta sensível e buscará compreender o modo como elas percebem o assunto abordado. Desta forma, optou-se por realizar quatro encontros com o grupo focal, para conversar sobre o tema da pesquisa. Espera-se com essa investigação escutar as narrativas infantis, de modo a compreender as percepções das crianças sobre esse momento tão atípico.

**Palavras-chave:** Pandemia, Narrativas, Crianças, Grupo focal.

## Referências

BACKES, Dirce Stein; COLOMÉ, Juliana Silveira; ERDMANN, Rolf Herdmann; LUNARDI, Valéria Lerch. Grupo focal como técnica de coleta e análise de dados em pesquisas qualitativas. *O mundo da saúde*, v. 35, n. 4, p. 438-442, 2011.

BECKER, Caroline; GRANDO, Katlen Böhm; HATTGE, Morgana Domênica. Escola e família em tempos de COVID-19: Ressignificando relações pela abertura ao diálogo. In: COLOMBY, Renato Koch; SALVAGNI, Julice; CHERON, Cibele. *A Covid-19 em múltiplas perspectivas: volume 2: educação, ciência e cultura*. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2020.

BRASIL. LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996. Planalto: 1996. Disponível em: . Acesso 02 de maio de 2021.

GABATZ, Celso. A reflexão crítica e científica em tempos de COVID-19: Possíveis contribuições ao debate. In: COLOMBY, Renato Koch; SALVAGNI, Julice; CHERON, Cibele. A Covid-19 em múltiplas perspectivas: volume 2: educação, ciência e cultura. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2020.

GATTI, Bernadete Angelina. Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas. Brasília/DF: Série Pesquisa em Educação v. 10, 2005.

JOROSKY, Narda Helena; DE BARROS, Flavia Cristina Oliveira Murbach. Covid-19 na voz das crianças: impactos e desafios. Revista ClimaCom, v.7, n.18, p.17, 2020.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Revista brasileira de educação, n.19, p.20-28, 2002.

LIMA, Samantha Dias de; MEIRELLES, Melina Chassot Benincasa. O que as crianças contam sobre o brincar em tempos de pandemia? In: LIMA, Samantha Dias de. Notas sobre o brincar: experiências na constituição de uma brinquedoteca. Estância Velha: Z Multi Editora, 2021.

MELO, Bernardo Dolabella et al. Saúde mental e atenção psicossocial na pandemia COVID-19: crianças na pandemia COVID-19. 2020.

WEIDE, Juliana Niederauer; VICENTINI, Eliana Cristina Chiminazzo; ARAUJO, Murilo Fernandes de; MACHADO, Wagner de Lara; ENUMO, Sônia Regina Fiorim. Cartilha para enfrentamento do estresse em tempos de pandemia. Campinas: Puc-Campinas: 2020.

Nome dos autores: Franciele Fritsch, Gabriela Diehl, Juliana Cristina da Silva, Tais Bavaresco Baldasso, Bárbara Letícia Manini Ribeiro, Maria Elisabete Bersch  
Eixo: Experiências pedagógicas

## PROPOSTA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Este resumo visa apresentar as práticas pedagógicas realizadas pelo subprojeto de Alfabetização do Programa de Residência Pedagógica da Univates, em uma turma de Educação Infantil (EI) de uma das escolas parceiras do programa. Estas práticas, elaboradas e desenvolvidas numa turma de educação infantil, com crianças de 5 anos de idade, consideraram os protocolos de distanciamento existentes em virtude da COVID 19, buscando envolver a linguagem corporal e a ludicidade. Sabe-se que trabalhar com e a partir do corpo na Educação Infantil, além de desenvolver a linguagem corporal, contribui para o desenvolvimento de habilidades cognitivas e socioafetivas relevantes para a formação da criança. É através do corpo que as crianças “[...] exploram o mundo, o espaço e os objetos do seu entorno, estabelecem relações, expressam-se, brincam e produzem conhecimentos sobre si, sobre o outro, sobre o universo social e cultural [...]” (BNCC, 2018). Por meio do corpo a criança descobre as sensações e reconhece a si próprio na relação com o outro. O documento destaca ainda que atividades mais lúdicas favorecem o desenvolvimento de habilidades como o “[...] controle e adequação do uso de seu corpo em brincadeiras e jogos, escuta e reconto de histórias, atividades artísticas, entre outras possibilidades” (BNCC, 2018). Partindo dessa premissa, e em concordância com a professora da turma, planejamos algumas situações de aprendizagem explorando as cores e os numerais, propondo atividades que envolvessem o movimento, a consciência corporal e o cuidado com o outro. Além disso, as atividades propostas buscaram desafiar as crianças a explorar os objetos de estudo de forma lúdica, com brincadeiras já conhecidas por elas. Para introduzir os numerais foi apresentado um vídeo musical do jogo da “amarelinha”. Em seguida, numa roda de conversa, foram apresentados os números entre 1 a 10, confeccionados em EVA, a fim de verificar o conhecimento prévio das crianças. Após o diálogo as crianças foram convidadas a participar do jogo da amarelinha. A construção da amarelinha e a escrita dos números foram feitas em conjunto com as crianças. Para finalizar, foi proposto que a turma desenhasse os números na parede de azulejo usando tinta e o próprio dedo. A segunda temática definida com a professora foi cores. Para introduzir o assunto, a história “Qual é a cor do amor”, escrita por Linda Strachan e traduzida por Gilda de Aquino, foi contada para as crianças. Na sequência, usando a técnica do carimbo com as mãos, as crianças confeccionaram um cartaz formando um coração. Para a segunda etapa, foi proposto o jogo do boliche humano na área externa da escola. Cabe destacar que no pátio da escola há um barranco com gramado. Esse espaço é



muito utilizado pelas crianças para escorregar. Observando essa prática, surgiu a proposta do boliche. Como pinos, foram utilizadas garrafas pet com água colorida: azul, vermelho e amarelo. As crianças subiram o barranco e escorregaram tentando acertar os pinos do boliche com o corpo. Em seguida, contaram quantos pinos de cada cor haviam derrubado, colocando em caixa uma bolinha colorida para cada pino derrubado. As bolinhas deveriam ser da mesma cor dos pinos. Depois da diversão do boliche humano, as crianças contaram quantas bolinhas havia dentro da caixa, separando-as por cores, para que pudessem montar um gráfico mostrando quantos pinos de cada cor haviam sido derrubados. Ao final das aplicações observamos que alguns alunos não sabiam todos os números, sua sequência, quantificação e a escrita. Observamos também que algumas crianças demonstraram maior dificuldade, possivelmente em virtude do contexto de pandemia que as afastou da escola por um longo período. Independente desta situação, as crianças se envolveram bastante nas atividades propostas, no entanto, o jogo da amarelinha não os envolveu tanto, talvez porque já estivesse mais presente no cotidiano das crianças. Ao propormos atividades dinâmicas, conseguimos oferecer às crianças uma nova perspectiva de aprendizagem que, ao nosso ver, foi bem sucedida. Todas as crianças participaram, algumas de forma mais introvertida, outras mais extrovertidas, mas ao final conseguimos com que todas participassem da atividade proposta.

**Palavras-chave:** Corporeidade, Educação Infantil, Ludicidade.

## Referências

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Básica. Base Nacional Comum Curricular: educação é a base. Brasília: MEC/SEB, 2018. Disponível em: . Acesso em: 02 out. 2021.

Nome dos autores: Bárbara Gisele Azevedo, Maica Cristina Wahlbrik, Nadine Augustini, Vitória Francine Neumann, Gisele Fontaniva, Fabiane Olegário.

Eixo: Alfabetização e letramento

## **COMPARTILHANDO VIVÊNCIAS NO PIBID E NA EDUCAÇÃO BÁSICA DURANTE A PANDEMIA.**

Este texto descreve experiências vivenciadas em sala de aula durante a pandemia, por alunas bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), com a turma do 1º ano B da escola parceira João Beda Körbes localizada no município de Arroio do Meio/RS, partindo de um projeto intitulado Alfabetização Científica: tecendo relações com o cotidiano, construído pelo grupo que integra o Subprojeto Alfabetização. A partir do cenário no qual estamos inseridos e atrelado à realidade da escola parceira, as bolsistas realizaram algumas situações de aprendizagem relacionadas à natureza que levaram em conta os protocolos, protocolos de segurança e distanciamento, devido ao Covid-19. Compreendemos que o ensino de ciências vai além dos métodos tradicionais, pois busca relacionar teoria e prática nas mais distintas situações de aprendizagem visto que, considera os conhecimentos prévios das crianças e a sua visão de mundo, nos quais objetivam aprimorar o conhecimento científico, conforme apontam Lima e Loureiro (2013, p.15), “Às crianças desde o início de seu processo de escolarização apresentam grandes interesses pelos fenômenos naturais e pela busca de explicações dos como e porquê as coisas são como são. As aulas de ciências são as mais concorridas no sentido da movimentação das crianças com o aprendizado, principalmente se elas são colocadas diante de situações desafiadoras de modo a permitir a busca de respostas para satisfazer suas curiosidades”. Durante o desenvolvimento das situações de aprendizagens com as crianças, percebemos a importância da troca cotidiana entre o professor e o estudante, com as quais percebemos as possibilidades de ressignificar saberes a partir da partilha de vivências. Para algumas bolsistas, essa foi a primeira experiência dentro de uma sala de aula, elas puderam sentir os efeitos e mudanças que ocorreram dentro do ambiente escolar em tempos pandêmicos. A impossibilidade do contato físico, o desafio de entender os alunos na fala, por consequência do uso da máscara, a realização de trabalhos em pequenos grupos, foram alguns dos desafios encontrados durante a execução do Projeto. Importante ressaltar que não havíamos vivenciado uma pandemia e muito menos estudamos como seria a didática e as estratégias para um episódio como este, que pudesse servir como base para o trabalho na escola, por isso as bolsistas que já atuam nas escolas também sentiram na pele os efeitos do isolamento social, pois ao mesmo tempo que as necessidades das crianças precisavam ser trabalhadas, a pandemia inviabiliza momentos de aprendizagens de modo presencial. Nessa direção,

entendemos que a presença física é fundamental ao ensino escolarizado, visto que é na partilha de um espaço comum que as crianças juntamente com os adultos podem aprender a viver em comunidade. Trocamos dentro de uma sala de aula, vivências e experiências particulares que influenciam na forma de compreender o mundo. A pandemia deixou claro que mesmo convivendo em um mesmo ambiente somos seres subjetivos, e o quanto é necessário levarmos em consideração as particularidades de cada estudante para seu desenvolvimento integral. Portanto, conclui-se que a pandemia trouxe à tona diversos desafios, sejam eles nas salas de aulas de Educação Infantil ou Anos Iniciais. É bem verdade, que neste contexto pandêmico, o professor teve que ir em busca de novos conhecimentos, sair de sua zona de conforto e ir além daquilo que estava ao seu alcance. E o aluno por sua vez, precisou adaptar-se a um novo contexto sem contato físico com os seus colegas e professores. Perante esses fatos, podemos perceber que as mudanças, por mais repentinas, são necessárias e fundamentais para ampliar o nosso olhar principalmente como docente. Diante de uma pandemia, nos damos conta que é possível o relacionamento com os nossos alunos de forma distanciada, o diálogo é algo possível mesmo com máscaras. Com esse novo formato, foi preciso aderir aos protocolos de cuidados, ainda assim, conseguimos nos sentir tão ou mais conectados com os alunos, seja essa uma conexão das vivências enquanto alunas pibidianas ou como professoras dentro da sala de aula. Inferimos assim, que todas as experiências vivenciadas por todas as bolsistas, se entrelaçam, pois fazem parte de um mesmo cenário em que vivemos, um cenário de pandemia, isolamento e distanciamento social.

**Palavras-chave:** Alunos, Educação, Práticas, Experiência, Pandemia.

## Referências

LIMA, Maria Emília Caixeta de Castro; LOUREIRO, Mairy Barbosa. Trilhas para ensinar ciências para crianças. 1ª ed. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2013.

Nome dos autores: Alice Taís Dummel Weide, Sônia Elisa Marchi Gonzatti, Cristine Inês Brauwert

Eixo: Educação e diferenças

## **ENGAJAMENTO DE MENINAS NAS ÁREAS STEM: PESQUISA NO LÓCUS DO “MENINAS DO GUARA”**

Este trabalho apresenta a análise de entrevistas realizadas com meninas inseridas voluntariamente no grupo “Meninas do Guara”, vinculado ao projeto de pesquisa “Meninas na Ciência”, da Univates/RS. O objetivo deste trabalho é apresentar os principais fatores de engajamento e motivação das meninas voluntárias do grupo “Meninas do Guara”, em relação às áreas STEM (ciência, tecnologia, engenharia e matemática). Este grupo está sendo investigado por meio de proposta de pesquisa intitulada “Meninas do Guara: um lócus de educação científica e tecnológica de meninas em áreas STEM”, que por sua vez se insere no grupo de pesquisa institucional Práticas, Ensino, Currículo e formação docente no campo das Ciências Exatas. Tal proposta tem como meta analisar em que aspectos as ações de continuidade do projeto Meninas na Ciência contribuem para a motivação e engajamento de meninas da Educação Básica nas áreas STEM. Cabe salientar que essa investigação é uma continuidade do projeto inicial denominado “A formação da cultura científica: meninas aprendendo, mediando e difundindo saberes e práticas em Ciências Exatas e Tecnológicas - Meninas na Ciência”, proposto pela Universidade do Vale do Taquari - UNIVATES e aprovado pela Chamada CNPq 031/2018, o qual teve como intuito fomentar a formação da cultura científica de meninas no campo das Ciências Exatas e Tecnológicas, em uma perspectiva que integra a mediação e difusão do conhecimento e o incentivo para frequentarem cursos de graduação afins. As ações do projeto ocorreram por meio da criação e aplicação de oficinas no Clube de Ciências Hipátia, denominado desta forma em homenagem à primeira mulher matemática e astrônoma da história. Na Escola Estadual de Ensino Médio Guararapes, o clube realiza suas ações a fim de despertar e encorajar o protagonismo feminino nos eixos temáticos da Astronomia, Robótica, Aplicativos Computacionais e Experimentação, potencializando a educação científica de meninas. Quanto à metodologia, foram realizadas entrevistas com nove voluntárias do grupo “Meninas do Guara” por meio de uma conversa online, realizada por bolsista de iniciação científica júnior, orientada pela coordenadora do projeto, ambas autoras deste trabalho. As perguntas tiveram como propósito explorar e analisar os principais fatores que promovem interesse pelos eixos temáticos e pela atividade científica como um possível lócus de atuação de meninas e mulheres. A partir da análise das questões, foram identificadas três categorias emergentes, relacionadas à motivação e ao engajamento das meninas no grupo. São eles: representatividade feminina, o

gosto prévio pela área e as oportunidades de acesso e de aprendizagem em STEM. Cabe salientar que tais categorias são convergentes com fatores motivacionais identificados em estudos anteriores (HAZARI, TAI, SADLER, 2007; OLINTO, 2011; UNESCO, 2018; GEDOZ; PEREIRA; PAVANI, 2018). Um primeiro fator apontado pelas entrevistadas foi a representatividade feminina, tendo como panorama cientistas mulheres, sendo elas com um reconhecimento local, nacional ou internacional, até mesmo professoras marcantes que passaram pela vida escolar das meninas. Comentam que ver pessoas próximas a elas fazendo parte da área serve como um exemplo a ser seguido, facilitando o contato e interação: “vendo minhas amigas e professora se dedicando tanto, acabei tendo vontade” (A8). Especialmente destaca-se que ver meninas ou mulheres jovens fazendo ciência ou pesquisa, é potencialmente motivador para elas. De fato, Gedoz, Pereira, Pavani (2018, p. 5), assinalam que “a presença de exemplos de mulheres na ciência pode contribuir como um estímulo para estudantes não só no ensino médio, mas também para alunas na graduação e pós-graduação”. Outra categoria evidenciada na análise foi o gosto prévio pela área, geralmente estimulado por meio de experiências escolares ou por pessoas marcantes. Nesse sentido, a aluna A6 pronuncia-se: “quando começou o Meninas na Ciência, eu comecei a acompanhar, comecei a ver as atividades que elas faziam, projetos e isso começou a me despertar um interesse.” Nessa direção, estudos já realizados assinalam a importância de as meninas terem suas habilidades estimuladas desde os estágios iniciais de formação, o que contribuiria, também, no combate aos estereótipos de gênero que são naturalizados socialmente (BIAN; LESLIE; CIMPIAN, 2017; GEDOZ; PEREIRA; PAVANI, 2018; QUIRINO, 2018; UNESCO, 2018). Para Andersson (2012), mesmo que os docentes já tenham experiências ao trabalhar com questões de equidade de gênero, ainda há dificuldades em abandonar ideias estereotipadas de meninas e meninos, pois ainda ocorre desigualdade na forma de tratamento. Por isso, reitera a importância de investir na equidade de gênero desde a escola. Por fim, emerge uma categoria relativa às oportunidades de acesso e aprendizagem em STEM. As entrevistadas ponderam que ações como as promovidas por meio do Meninas na Ciência são altamente motivadoras e abrem novas perspectivas quanto às oportunidades para o futuro, “esse projeto contribui e muito com a nossa formação, tanto pessoal quanto acadêmica, pois a gente aprende muito e em questão pessoal a gente desenvolveu muita coisa também ao longo desse projeto e a gente ainda vai desenvolver muito, então com certeza esse projeto vai contribuir na nossa formação, tanto agora já quanto futuramente”. (A9) A título de conclusão, afirma-se que o projeto inicial, financiado pelo CNPq, “A formação da cultura científica: meninas aprendendo, mediando e difundindo saberes e práticas em Ciências Exatas e Tecnológicas - Meninas na Ciência” constituiu uma política pública fundamental para buscar reverter as estatísticas, que seguem revelando desigualdades de gênero importantes nas áreas de ciência e tecnologia. As ações de continuidade realizadas por este grupo tiveram e têm impacto e visibilidade na comunidade escolar, o que fica evidenciado por meio das entrevistas realizadas com as voluntárias. Foi notório que as meninas estão engajadas e entusiasmadas

com a ciência sendo disseminada fora da sala de aula, o que corrobora para a capilaridade das diferentes iniciativas fomentadas pelo Meninas na Ciência Brasil afora. Prosseguir com educação científica de meninas ainda é um caminho longo e necessário, pois o gênero influencia a vida das mulheres na Ciência, não por suas características ou suas contribuições para a Ciência, mas sim por ideias que a cultura da Ciência transmite à sociedade em relação às mulheres (KELLER, 2006). Portanto, segue sendo relevante oportunizar que meninas que façam parte das áreas STEM, combatendo as desigualdades e discriminações de gênero que persistem, apesar dos avanços já construídos.

**Palavras-chave:** Meninas na ciência, Questões de gênero, STEM, Educação científica.

## Referências

ANDERSSON, K. It's Funny that We Don't See the Similarities when that's what We're Aiming for – Visualizing and Challenging Teachers' Stereotypes of Gender and Science. *Research in Science Education*. V. 42, n. 2, 2012, p. 281-302.

BIAN, Lin; LESLIE, Sarah-Jane; CIMPIAN, Andrei. Gender stereotypes about intellectual ability emerge early and influence children's interests. *Science*, v. 355, Issue 6323, jan 2017. Disponível em: <https://science.sciencemag.org/content/355/6323/389>, Acesso em mar/2020.

GEDOZ, L.; PEREIRA, A. P.; PAVANI, Daniela Borges. Questões de gênero no Ensino de Física: uma revisão da literatura nacional. In: XVII EPEF, Campos do Jordão, SP, agosto/2018.

HAZARI, Z.; TAI, R. H.; SADLER, P. M. Gender differences in introductory university physics performance: The influence of high school physics preparation and affective factors. *Science Education*, v. 91, no. 6, p. 847-876, 2007.

KELLER, E. F. Qual foi o impacto do feminismo na ciência? Tradução de Maria Luiza Lara. *Cadernos Pagu*, Campinas, n. 27, 2006, p. 13-34. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cpa/a/bSBYctG9zPV55wBnbQkkpCb/abstract/?lang=pt>

KLEIN, Vitória Portantiolo et al. Iniciação Científica no projeto Meninas na Ciência: aprendizagens e reflexões emergentes sobre gênero e ciência. *Arquivos do Mudi*, v.24, n. 3, p. 194-203, 2020. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ArqMudi/article/view/55424/751375151315> Acesso em 17/02/2021.

OLINTO, Gilda. A inclusão das mulheres nas carreiras de ciência e tecnologia no Brasil. *Inclusão Social*, Brasília, v. 5, n. 1, p. 68-77, 2011. Disponível em: <http://revista.ibict.br/inclusao/article/view/1667>

QUIRINO, Raquel. Mulheres na Engenharia: desafios e possibilidades. In: TONINI, Adriana Maria; PEREIRA, Tânia Regina Dias Silva (ORG). *DESAFIOS DA EDUCAÇÃO EM ENGENHARIA: Inovação e Sustentabilidade, Aprendizagem Ativa e Mulheres na Engenharia*. Brasília: ABENGE, 2018, p.192-221. Disponível em: <http://www.abenge.org.br/cobenge/arquivos/2/LivroSD2018.pdf>

UNESCO. Decifrar o código: educação de meninas e mulheres em ciências, tecnologia, engenharia e matemática (STEM). - Brasília: UNESCO, 2018. 84 p., il.

Nome dos autores: Laura Arezi, Maria Elisabete Bersch

Eixo: Educação e diferenças

## **AS PARTICULARIDADES PRESENTES NA ALFABETIZAÇÃO DE ALUNOS COM SÍNDROME DE DOWN**

Este trabalho apresenta o projeto de pesquisa desenvolvido como Trabalho de Conclusão do Curso de Pedagogia. A escolha desta temática surgiu do interesse em investigar como se desenvolve o trabalho de alfabetização com crianças diagnosticadas com síndrome de Down. Desde que iniciei o curso de Pedagogia, a Educação Especial, especificamente os sujeitos com síndrome de Down, chamaram minha atenção. No início da graduação, comecei a estagiar em uma creche de um município no interior do RS e lá pude conhecer uma professora que trabalhava no turno da tarde na APAE. Nós acabamos conversando bastante sobre o assunto e o que ela desenvolvia com os alunos da Educação Especial. Isso foi me instigando cada vez mais a pesquisar sobre esta síndrome. De acordo com a equipe editorial do site Movimento Down, a síndrome de Down é uma alteração genética causada pela presença de três cromossomos 21 em quase todas as células do corpo. Os sujeitos com essa síndrome, denominada também trissomia do cromossomo 21, possuem 47 cromossomos em suas células em vez de 46, como a maior parte da população. Estudos realizados sobre o tema, como o de Silva (2002), indicam que os sujeitos com síndrome de Down possuem a idade cronológica diferenciada da idade funcional, por este motivo não é possível esperarmos respostas idênticas aos demais indivíduos. Além disso, a autora (2002) destaca que em decorrência da síndrome podem ocorrer alterações auditivas e visuais, bem como dificuldades cognitivas relacionada à “habilidade para usar de conceitos abstratos, memória, percepção geral, habilidades que incluam imaginação, relações espaciais, esquema corporal, habilidade no raciocínio, estocagem do material aprendido e transferência na aprendizagem” (Silva, 2002, p. 10). Para a autora, essas alterações dificultam a aprendizagem da criança. Barby, Guimarães e Vestena (2017), por sua vez, destacam que o que se diferencia no processo da aprendizagem é que as crianças com síndrome de Down possuem outro ritmo de aprendizado, levando mais tempo para aprender. Acreditando na potência das crianças, o Movimento Down, propõem algumas estratégias que podem ser utilizadas pelo professor para auxiliá-las a aprender. São citados como exemplos: colocar o aluno com síndrome de Down na primeira fileira da sala, oferecer figuras e textos em tamanhos maiores, garantir que todos os materiais disponibilizados pela escola tenham visibilidade e alto contraste, realizar explicações simples e claras, que não possuam muitos detalhes, facilitando a compreensão. Levando em conta os aspectos acima mencionados, esta pesquisa procura investigar como ocorre o processo de alfabetização das crianças com síndrome de Down. Estabelecem-

se os seguintes objetivos específicos: 1) conceituar alfabetização; 2) conhecer a síndrome de Down e a sua interferência na alfabetização; e 3) compreender qual é a visão dos professores em relação às particularidades que ocorrem no processo de alfabetização de estudantes com síndrome de Down. A pesquisa tem abordagem qualitativa, iniciando por uma análise bibliográfica que busca compreender os principais conceitos. Dando seguimento está sendo realizado um estudo de caso de um aluno com síndrome de Down matriculado na Apae em um município no interior do Vale do Taquari. Durante o mês de agosto foi dado início a investigação por meio de um questionário respondido por seis professores da Apae. Após a análise desse questionário, foi organizada uma entrevista semiestruturada que será realizada com a professora titular do aluno, com o objetivo de compreender quais são as especificidades observadas no processo de alfabetização. Após concluída estas etapas, os dados serão analisados na perspectiva de análise de conteúdo que segundo Bardin (2012), que é compreendida como um conjunto de métodos de análises de comunicação buscando autores que comprovem os resultados obtidos ao longo da investigação. A partir do contexto apresentado podemos identificar como resultados preliminares que existem algumas dificuldades no processo de alfabetização com os sujeitos com síndrome de Down, porém existem estratégias que podem ser utilizadas auxiliando o processo de alfabetização dessas crianças.

**Palavras-chave:** Alfabetização, Síndrome de Down, Educação Especial.

## Referências

BARBY, Ana A. de O. M.; GUIMARÃES, Sandra R. G.; VESTENA, Carla L. B. A construção da escrita em crianças com síndrome de Down incluídas em escolas regulares. *Revista Educação Especial*, v. 30, n. 57, p. 219-234, 2017.

BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. 70<sup>a</sup>. ed. São Paulo. Livraria Martins Fontes. 2012.

SILVA, Nara L. P.; DESSEN, Maria A. Síndrome de Down: etiologia, caracterização e impacto na família. *Interação em psicologia*, v. 6, n. 2, p. 167-176, 2002.



Nome dos autores: Débora Natine Wahlbrinck, Roselaine Benett Menezes, Maria Elisabeth Bersch

Eixo: Experiências pedagógicas

## **OS JOGOS E SUAS POSSIBILIDADES NA ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS DO 1º ANO**

Este trabalho apresenta o relato de experiência de estágio que vem sendo desenvolvido ao longo do segundo semestre de 2021, como bolsista do Programa de Residência Pedagógica oportunizado pela Univates e financiado pela CAPES. Dessa maneira, tenho como objetivo geral promover a alfabetização e o letramento das crianças da turma de 1º ano da escola campo. Durante o mês de agosto foi realizado um dia de observação da turma junto à qual foram desenvolvidas oficinas pedagógicas. No dia em que foi realizada a observação foram realizadas diversas atividades com as crianças, dentre elas, o reconhecimento das vogais que estavam escritas no quadro. Ao lado, havia um cartaz que continha algumas sílabas, que as crianças leram com a professora estagiária. Pude perceber que algumas crianças demonstravam bastante interesse em ler e já tinham conhecimento sobre as letras e algumas sílabas, no entanto, a maioria ainda está se apropriando do sistema alfabético. Apenas uma criança lê e escreve com facilidade. A partir dessas percepções, em comum acordo com a professora titular, ficou estabelecido que a prática ocorreria no formato de oficinas voltadas para alfabetização e para o desenvolvimento da consciência fonológica. Vale ressaltar que alfabetização e letramento são conceitos diferentes, mas indissociáveis. A alfabetização é o processo por meio do qual as crianças aprendem a ler e a escrever e o letramento diz respeito ao processo por meio do qual, conforme Santos (2019), as crianças, desenvolvem a competência de fazer uso da escrita em suas práticas sociais. Para desenvolver tais habilidades com as crianças em oficinas, foi optado pelo uso de jogos e de brincadeiras que explorem questões referentes à alfabetização e ao letramento. A ludicidade é muito importante, principalmente na infância, pois por meio dela as crianças imaginam, criam estratégias, hipóteses e resolução de problemas, demonstrando também mais autonomia. “O jogo e a brincadeira permitem que a criança descubra o mundo à sua volta, e é através deles que os alunos aprendem a relacionar-se com os colegas, a criar estratégias e regras, a cooperar, raciocinar, pensar, aceitar limites, concentrar-se, sentir prazer, enquanto aprende brincando. (SANTOS apud BORBA, 2019, p. 17). A primeira oficina, realizada em 05 de outubro, teve como objetivo a exploração de jogos, por meio de um circuito, mais relacionados com a alfabetização. Assim, em um primeiro momento os jogos foram apresentados para as crianças. Em seguida, a turma foi organizada em 06 (seis) grupos, contendo em cada 04 (quatro) crianças. Cada grupo recebeu um jogo para explorar. Vale ressaltar que os grupos foram organizados pela professora

titular, buscando misturar crianças que se encontram em estágios diferentes de alfabetização, de forma que pudessem se auxiliar mutuamente ao longo da oficina. Dentre os jogos haviam alguns mais direcionados ao reconhecimento de vogais, em que as crianças analisavam fichas com imagens, buscando identificar a vogal inicial da respectiva palavra. Foi possível observar que as crianças já possuem facilidade em relação às vogais. Outro jogo proposto às crianças foi o rimanó, semelhante ao jogo de dominó, mas que possui imagens que as crianças devem associar a partir da rima. De acordo com Moraes (2020) há algumas habilidades de consciência fonológica que podem ser promovidas no dia a dia das crianças, dentre elas há a habilidade de identificar palavras que rimam (semelhanças sonoras das sílabas iniciais como também das partes finais). O autor ainda destaca “[...] que um ensino que promove a reflexão sobre semelhanças sonoras no nível das sílabas iniciais e das rimas tem se mostrado bastante eficaz para ajudar as crianças a avançarem na sua compreensão do SEA (Sistema de Escrita Alfabético)” (MORAIS, 2020, p. 137). No terceiro jogo, denominado de silabando, as crianças tinham à sua disposição sílabas de diversas palavras, e imagens que representassem as mesmas. Dessa forma, as crianças escolhiam a imagem e procuravam as sílabas, formando a palavra. A exploração de sílabas também é salientada por Moraes (2020) como fundamental para a alfabetização. Por fim, no jogo denominado de caixa da escrita, as crianças tiveram que selecionar uma imagem e escrever a palavra por meio da combinação de suas letras. Outro recurso utilizado foram fichas com palavras que não continham todas as letras, desafiando as crianças a perceber o que estava faltando. Ao final desta oficina foi possível perceber o envolvimento das crianças em relação à proposta. O jogo silabando gerou mais desconforto por parte das crianças, visto que muitas ainda apresentavam dificuldades em identificar as sílabas. Foi perceptível a reflexão e diálogo desenvolvido pelos estudantes para solucionar os “enigmas”, até encontrarem a solução. Assim como neste, os demais jogos também foram norteados por um grande trabalho em equipe das crianças, refletindo e pensando juntos sobre como realizar as propostas.

**Palavras-chave:** Alfabetização, 1º ano, Ludicidade.

## Referências

MORAIS, Artur Gomes de. Consciência fonológica na educação infantil e no ciclo de alfabetização. 1. ed.; 2. reimp. - Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2020.

SANTOS, Isóldi dos. A ludicidade no processo de alfabetização. 2019. Acesso em 27 set. 2021.

Nome dos autores: João Victor Antonioli, Paula Vitória Pellenz, Sônia Elisa Marchi Gonzatti, Ieda Maria Giongo, Márcia Jussara Hepp Rehfeldt, Marli Teresinha Quartieri

Eixo: Docência e formação

## **SEQUÊNCIAS DE ENSINO INVESTIGATIVO NA ÁREA DE CIÊNCIAS DA NATUREZA: PROPOSIÇÕES A PARTIR DE NECESSIDADES FORMATIVAS DE PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS**

Este trabalho faz parte da pesquisa Recém-Doutor, intitulada “A formação Continuada e o processo de reformulação curricular dos Planos de Estudos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: um olhar sobre Ciências da Natureza e Matemática”, financiado pela FAPERGS. O objetivo geral da pesquisa é investigar os desafios que surgem com o processo de implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e é vinculada ao macroprojeto institucional “Práticas, ensino, currículo e formação docente no campo das ciências exatas.” Em 2020 e início de 2021, foram mapeadas as principais necessidades formativas dos professores através de encontros de formação online realizados com quatro escolas do interior do Rio Grande do Sul, cujo conteúdo dos encontros foi transcrito e analisado por meio de aproximações a técnica de análise de conteúdo (BARDIN, 2010). A partir das necessidades formativas identificadas (PELLENZ et al, 2021; GONZATTI et al, 2021), estão sendo elaboradas Sequências de Ensino Investigativo (SEI), baseadas nos princípios do ensino por investigação (CARVALHO, 2018), sobre temáticas e objetos de conhecimento apontados pelos professores participantes. Desse processo, emerge o objetivo desta produção, que é apresentar algumas SEI em fase de elaboração para anos iniciais do Ensino Fundamental. As unidades temáticas abordadas nas SEIs elaboradas são Matéria e Energia e Terra e Universo, conforme proposição da BNCC (BRASIL, 2017). Para fins de melhor compreensão, se faz necessária uma breve introdução acerca do tema. A prática de ciências nos anos iniciais do ensino fundamental enfrenta, ao longo dos anos, uma certa dificuldade para cumprir seu objetivo: conseguir alfabetizar os alunos cientificamente (LIMA, MAUÉS, 2006; DELIZOICOV; SLONGO, 2013). Tais obstáculos dizem respeito principalmente à formação docente para o âmbito dos Anos Iniciais, tendo em vista a diversidade de temáticas e de áreas que os professores dos anos iniciais precisam abordar, por um lado, e a formação que prioriza temas da área de linguagens e de matemática, por outro lado (SOUZA, CHAPANI, 2015; DELIZOICOV; SLONGO, 2013). Nesse sentido, buscam-se estratégias para promover a alfabetização científica das crianças desde os primeiros anos da escolarização. Com esse intuito, Carvalho (2018) propõe o ensino por investigação como uma

possível abordagem. Para a autora, essa abordagem permite desenvolver práticas pautadas na maior inclusão dos alunos nos processos de ensino e aprendizagem, em que os envolvidos (docentes e estudantes) ensinam e aprendem juntos. A formulação de um problema como desencadeador da situação investigativa e o grau de liberdade intelectual dado aos alunos são as diretrizes principais do ensino por investigação. Em complemento, Sasseron corrobora a pertinência do ensino por investigação para a alfabetização científica, “uma vez que atitudes de caráter crítico, social, racional e objetivo podem ser postas em prática juntamente e auxiliando a aprendizagem de conceitos das ciências (SASSERON, 2015. p.64). As Sequências de Ensino Investigativo (SEI) podem ser entendidas como uma ferramenta para auxiliar no ensino por investigação, sendo definidas como uma série de práticas, estimuladas pela proposição de um problema. Elas exigem “o encadeamento de atividades e aulas em que um tema é colocado em investigação e as relações entre esse tema, conceitos, práticas e relações com outras esferas sociais e de conhecimento possam ser trabalhados” (SASSERON, 2015, p. 59). A mesma autora ainda afirma que o ensino por investigação, pelo fato de poder ser aplicado em todas as áreas de conhecimento, desenvolver nos alunos autonomia, liberdade intelectual, entre outras competências, pode ser considerado uma abordagem didática. Tendo em vista a relevância dessa questão, nossa produção trabalha com o desenvolvimento de seis Sequências de Ensino Investigativo para trabalhar temas da BNCC alusivos à área de Ciências da Natureza. A primeira é denominada “Explorando a luz do sol”. Tem por objetivo o estudo contextualizado da radiação solar, assim como os efeitos da passagem de luz pelas superfícies. Pode ser desenvolvida no terceiro ano do ensino fundamental, e é englobada na unidade temática de “matéria e energia”. Essa SEI está organizada em cinco momentos, sendo eles: 1º) questionamento sobre o que sabem sobre o tema; 2º) proposição do problema que desencadeia a investigação, incluindo explicações sobre o contexto da atividade (vídeo, outro tipo de material); 3º) realização das atividades pelas crianças; (alunos divididos em grupos ou não); 4º) diálogo coletivo para escuta de diferentes hipóteses e argumentos; e 5º) produção artística ou escrita acerca do aprendido. A segunda SEI explora a unidade temática “terra e universo”, e é nomeada “medindo o tempo com o sol”. Busca a compreensão de aspectos relacionados à observação dos astros, períodos diários e projeção de sombras. Do mesmo modo, será desenvolvida nos idênticos cinco momentos, alterando-se apenas o conteúdo, e a parte prática. Essas sequências exploram situações experimentais e práticas, por entender que a experimentação é fundamental nos processos de alfabetização científica das crianças. Ademais, espera-se que auxiliem os professores “na revisão de práticas e na incorporação de novas habilidades, como: a capacidade de questionar concepções distorcidas de ciência e ensino de Ciências e a adoção da pesquisa como instrumento de desenvolvimento profissional” (SOUZA, CHAPANI, p.120). As SEI apresentadas neste trabalho serão aplicadas em novos encontros de formação, com professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Portanto, ressalta-se sua natureza preliminar, pois serão aprimoradas a partir das contribuições docentes e testadas

em contextos de prática. Espera-se contribuir para a formação dos professores e para a alfabetização científica dos alunos. Ressalta-se, por fim, a necessidade de os processos de formação continuada estarem em conexão permanente com as principais inquietações e dificuldades docentes, já mapeadas anteriormente. Nesse sentido, as SEI são concebidas como um possível caminho para a revisão de práticas e significados sobre/para o Ensino de Ciências entre professores dos Anos Iniciais.

**Palavras-chave:** Ensino por Investigação, Ciências da Natureza, BNCC, formação continuada.

## Referências

- BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70, 2010, 281p. BRASIL, Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular para a Educação Básica, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em março/2020
- CARVALHO, A. M. P. de. Fundamentos Teóricos e Metodológicos do Ensino por Investigação. Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências. v. 18, n. 3, 765-794. Dezembro, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/4852/3040>
- DELIZOICOV, N. C.; SLONGO, I. I. P. O ensino de Ciências nos anos iniciais do Ensino Fundamental: elementos para uma reflexão sobre a prática pedagógica. Série-Estudos - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB, n. 32, 31 maio 2013. Disponível em: <https://www.serie-estudos.ucdb.br/serie-estudos/article/view/75/234>
- GONZATTI, S.E.M. et al. Necessidades Formativas Enunciadas por professores de anos iniciais no contexto da BNCC: um olhar nos campo das ciências da natureza. XXIV Simpósio Nacional de Ensino de Física - SNEF 2021. p. 1-4. Jul/2021. Disponível em: <https://sec.sbfisica.org.br/eventos/snef/xxiv/sys/resumos/T0417-2.pdf>
- LIMA, M. E. C. C; MAUÉS, Ely. Uma releitura do papel da professora das séries iniciais no desenvolvimento e aprendizagem de ciências das crianças. Ensaio. v. 8, n° 2, p. 161-175. Dez/2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/epec/a/WwwHMh6ybkRw3SVv8cc6P3F/?format=pdf&lang=pt>
- PELLENZ, P.V. et al. Inquietações dos Professores Visando a BNCC: Uma Análise de Reuniões Audiogravadas. Anais do V Congresso Internacional de Ciência, Tecnologia e Conhecimento. Ed. Univates. v. 1, p. 114-115. Jun/2021. Disponível em: <https://www.univates.br/editora-univates/publicacao/357>
- SASSERON, L. H. Alfabetização científica, ensino por investigação e argumentação: relações entre ciências da natureza e escola. Revista Ensaio, Belo Horizonte. v.17 n.especial. p.49-67, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/epec/a/K556Lc5V7Lnh8QcckBTTMcq/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: Set/2021.
- SOUZA, Ana Lúcia Santos; CHAPANI, Daisi Teresinha. Necessidades formativas dos professores que ensinam ciências nos anos iniciais. Práxis Educacional, v. 11, n. 19, p. 119-136, 2015. Disponível em; <https://core.ac.uk/download/pdf/236650556.pdf>. Acesso em outubro de 2021.

Nome dos autores: Inauã Weirich Ribeiro, Angélica Vier Munhoz

Eixo: Docência e formação

## **ARQUIVO DE UMA AULA-ACONTECIMENTO NA PRODUÇÃO DO GRUPO DE PESQUISA CEM**

Este trabalho, que conta com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES), está vinculado ao projeto de pesquisa A aula como criação: interfaces com a docência, o ensinar e o aprender do Grupo de Pesquisa Currículo, Espaço, Movimento (CEM/CNPq/Univates) e ao Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGEnsino) da Universidade do Vale do Taquari - Univates. Tem como objetivo tomar a aula como um acontecimento. O método é traçado por um pensamento em devir na composição de um arquivo (FOUCAULT, 2009). Nesse texto, o método acaba por se converter no próprio objeto, visto que pensar a aula como um acontecimento é pensar a via pela qual se produz a noção de aula e se dá a saber de uma aula. Por um viés arquivístico foucaultiano, põe-se a olhar para a aula marcando a singularidade do seu acontecimento em uma determinada empiria elegida (FOUCAULT, 2013), de maneira que se pergunta “O que acontece aqui?” (CORAZZA, 2016). Ao invés de analisar dados, se arquiviza acontecimentos de um tempo-espço determinado. A emergência de determinado acontecimento pode ser tomada como “o princípio e a lei singular de um aparecimento” (FOUCAULT, 2013, p. 65). Nessa forma, aquilo que se analisa passa a produzir uma ontologia (CORAZZA, 2016), no sentido de que o arquivo é originado, criado, no próprio movimento de pensamento-escrita. Assim, toma-se a produção textual do grupo de pesquisa CEM como material empírico para descrever os modos pelos quais a noção de aula acontece. Como percurso problematizador desse material empírico, pergunta-se: de que modo a noção de aula emerge em meio a produção textual do grupo de pesquisa CEM? É importante demarcar que este texto não tem uma perspectiva historicista (VEYNE, 2008), visto que “o que a História capta do acontecimento é sua efetuação em estados de coisas ou no vivido, mas o acontecimento em seu devir, em sua consistência própria, em sua autopoção como conceitos, escapa à História.” (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 143). Em outras palavras, este texto não se configura de modo historicista, visto que não pretende contextualizar ou narrar as relações e processos pelos quais o grupo vem produzindo a noção de aula, mas localizar os modos pelos quais vem textualizando a noção de aula, pelos quais faz dizer da aula. Compreende-se que ao narrar os modos pelos quais a noção de aula emerge no material faz-se atualizar a noção mais uma vez, faz-se acontecer novamente. Para isso, foram selecionados quatro textos que tomam a noção de aula: Uma aula não precisa ser confundida com todas as aulas (MUNHOZ; COSTA, 2013); Uma aula com Beckett (MUNHOZ, 2018); Aula, Pensamento e Criação (MUNHOZ; OLEGÁRIO; FREITAS, 2020); A aula

como gesto: um princípio para a docência (COSTA; MUNHOZ, 2020). O primeiro texto é publicado em 2013, sendo que o segundo é publicado apenas em 2018. Após isso, no ano de 2020 são publicados dois textos. Nos títulos, percebe-se uma variação das abordagens, nos quais a aula ocupa um lugar de unidade em relação à totalidade (“uma aula” na diferença de “todas as aulas”), um lugar de “aula com alguém” (“aula com Beckett”), um lugar de criação e pensamento (“aula” ao lado de “pensamento” e de “criação”) e como gestualidade-princípio para a docência (“aula como gesto” e “um princípio para a docência”). O método de arquivo com os textos se deu por dois procedimentos: arquivamento e arquivização (AQUINO; VAL, 2018). O arquivamento se configura como um procedimento de “reordenação transversal das fontes, por meio das (re)montagens das lacunas discursivas em torno de determinados problemas concretos abrigados no e pelo arquivo” (AQUINO; VAL, 2018, p. 49). No arquivamento preocupa-se com (re)organização dos ditos conforme o seu aparecimento, enquanto que a arquivização está para um processo de imaginação-montagem (AQUINO; VAL, 2018). O processo de arquivização se dá de modo perspectivado, em que aquela que arquiva experimenta possibilidades narrativas. Desse modo, pelos processos de arquivamento e arquivização, os textos foram escolhidos, a partir do princípio organizador “aula”. Fez-se uma ficha de leitura dos enunciados (FOUCAULT, 2009) para cada texto. Após, identificou-se as repetições enunciativas entre os quatro textos. Foi utilizado um critério de exclusão de enunciados: citações de autores. Quando um enunciado vinha colado às citações e referências de outros autores, tais enunciados foram excluídos. Para a arquivização desse discurso, optou-se por retirar os enunciados das citações completas, com o intuito de visibilizar as suas modificações e reposições. Após finalizada as quatro fichas, olhou-se para as repetições enunciativas em torno da noção de aula. Percebeu-se uma profusão enunciativa em torno do espaço e do tempo da aula, da produção e criação de uma aula, a defesa de uma aula com forças ativas e nômades, o testemunho de uma aula, as (im)possibilidades de uma aula, a aula como experiência, etc. Contudo, visto que este texto é um resumo expandido, optou-se por descrever uma repetição peculiar em torno da noção de aula, uma forma de expressar: “uma aula”. Esse discurso de “uma aula” foi o único identificado que emergiu nas fichas dos quatro textos. A forma “uma aula” emerge acompanhada de ações, de verbos: uma aula significa, pode ser, requer, é, carrega, há, seja dada, segue, produz, é tomada, só poderá, consiste, dá-se, deseja, que afirma, produz, terá, comporta, pode, acontece. Alguns verbos aparecem acompanhados de negativas: não precisa, nada está pronto, não está dado, não é. Em outras, é objeto direto dos verbos: pensar, tomar, produzir, testemunhar; e, objeto indireto dos verbos: desprendem em, pensar em, nomadizar em, fazer em, acontece em, entrar em. Em poucas situações, a aula é afirmada, definida por adjetivos: tradicional, mínima máquina de guerra, capaz. Em contrapartida, também aparece antecedida por locuções prepositivas: a condição de, eixo fundante de, a imagem de, na perspectiva de, testemunhos de, no espaço de, reais efeitos de, sentidos possíveis de, pontos sedentários em, indicações de, invenção de, o “bom andamento” de, diante de, em prol de, já conhecida de,

pelos a priori de. É interessante notar que a forma “uma aula de” seguida de um complemento de determinado conteúdo ou disciplina, por exemplo “uma aula de história”, não aparece nos textos fichados. A arquivagem dos textos do grupo de pesquisa CEM que abordam “aula” neste resumo expandido permitiu visibilizar uma forma de expressar o tema da aula: uma aula. A forma “uma aula” circunda os textos do grupo de pesquisa de modo que se afirma a singularidade do acontecimento de uma aula. Forma essa, dissociada da forma “uma aula de” que está atrelada à abordagens conteudistas e disciplinares do conhecimento. A forma “uma aula”, além da afirmação da singularidade, vem grudada nas formas verbais em que uma aula não é isto ou aquilo, mas movimento. As formas substantivas e subordinadas de “uma aula” aparecem poucas vezes, privilegiando a ação em relação à substancialização. De modo irônico, pensar “uma aula” na sua singularidade força morfossintaticamente a desligar uma aula de uma metafísica da substância (BUTLER, 2017).

**Palavras-chave:** Aula, Acontecimento, Arquivo.

## Referências

AQUINO, Júlio Groppa; VAL, Gisela Maria do. Uma ideia de arquivo: contributos para a pesquisa educacional. *Pedagogia y Saberes*, n. 49, pp. 41-53, 2018.

BUTLER, Judith. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. 13 ed. Tradução Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017.

CORAZZA, Sandra Mara. Pesquisa empírica-transcendental da diferença: arquivo, escrita e tradução de dados. In: VIII Colóquio Internacional De Filosofia e Educação, 2016, Rio de Janeiro.

VIII Colóquio Internacional de Filosofia e Educação. Caderno de Resumo. Rio de Janeiro: NEFI, 2016, v. 1, p. 56-57, 2016.

COSTA, Cristiano Bedin; MUNHOZ, Angélica Vier. A aula como gesto: um princípio para a docência. *Revista Teias*, v. 21, n. 63, out./dez. 2020.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *O que é filosofia?* Tradução de Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

(Coleção TRANS) FOUCAULT, Michel. *A Arqueologia do Saber*. 7 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

FOUCAULT, Michel. Nietzsche, a genealogia e a história. (p.55-86). In: FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. Organização, introdução e revisão técnica de Roberto Machado. 27 ed. São Paulo: Graal, 2013.

MUNHOZ, Angélica V. Uma aula com Beckett. In: HEUSER, Ester M.D.; CORAZZA, Sandra M.; AQUINO, Julio G. *Aula com... em vias de uma didática de invenção*. Cascavel: EduUnioeste, 2018, p. 40 - 49.



MUNHOZ, Angélica V.; COSTA, Luciano Bedin. Uma aula não precisa ser confundida com todas as aulas. In: SALES, José Albio Moreira de Sales; FELDENS, Dinamara G. (Org.). Arte e Filosofia na mediação de experiências formativas. 1 ed. Aracaju: Editora da UECE, 2013, p. 61-72.

MUNHOZ, Angélica Vier; OLEGÁRIO, Fabiane; FREITAS, Francine Nara. Aula, Pensamento e Criação. Debates em Educação, v. 1, p. 1-11, 2020.

VEYNE, Paul. Como se escreve a história. Edições 70: Coimbra, 2008.

Nome dos autores: Beatriz Cristina Petry, Meridiane Fritz Batista

Eixo: Alfabetização e letramento

## **A IMPORTÂNCIA DA LUDICIDADE NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Este trabalho tem como objetivo apresentar o relato de uma prática desenvolvida junto ao subprojeto de Alfabetização do Residência Pedagógica da Universidade do Vale do Taquari - Univates, subsidiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), e salientar a importância da ludicidade no processo de alfabetização na Educação Infantil. Sabemos que a ludicidade está presente em nossas vidas e principalmente na vida das crianças. Ela é importante em todas as etapas de ensino e na Educação Infantil. Contribui significativamente para o processo de alfabetização, pois possibilita um modo mais prazeroso de desenvolver a aprendizagem, fazendo com que o aluno se aproprie da escrita com maior facilidade. Isso ocorre porque as atividades lúdicas despertam o interesse das crianças, deixando-as mais envolvidas, mais motivadas. A ludicidade desafia as crianças, contribuindo para o desenvolvimento da criatividade, e promovendo a participação crítica. Além disso, o lúdico contribui para que as crianças mobilizem conhecimentos prévios, favorecendo a aprendizagem significativa e valorizando a participação e a identidade de cada um. Segundo Paulo Freire (2001, p. 47), “ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. De acordo com o autor, é fundamental criar situações onde o aluno possa fazer indagações, permitindo assim construir o seu conhecimento, fazendo da escola um ambiente propício para que a relação professor-aluno possa ser mais criativa. Nesse sentido, também o professor precisa assumir uma postura crítica, estando aberto a sugestões e valorizando o ponto de vista de seus alunos. Em nossa prática, tínhamos o objetivo de explorar as letras do alfabeto com as crianças. Iniciamos as situações de aprendizagem a partir da contação da história “Viviana rainha do pijama”, cujo enredo apresenta uma festa do pijama organizada pela personagem principal. Inicialmente, contamos a história e convidamos cada criança a criar a personagem Viviana a partir de suas percepções. Em seguida, cada criança confeccionou, dentre os pijamas utilizados pelos convidados da festa, aquele que mais gostou. As escolhas das crianças foram sistematizadas em um gráfico organizado coletivamente. Em seguida, com a ajuda da turma, escrevemos no quadro o nome de cada personagem, instigando-os a refletir sobre as letras e o som. No segundo dia, propomos um Caça aos tesouros. Espalhamos envelopes com os personagens da história pelo pátio para que a turma os procurassem. Quando todos envelopes haviam sido encontrados, convidamos a turma para sentar em uma roda. Cada criança abriu o seu envelope, identificando o personagem, buscando identificar a letra inicial e tentar relacionar com outras

palavras. A maioria estabeleceu relações entre a letra inicial do personagem e o nome dos colegas. No terceiro dia criamos um Ditado Estourado. Cada criança estourou um balão, observou a imagem que havia dentro e tentou descobrir qual a letra inicial da palavra. Observamos que os alunos que tinham mais facilidade ajudavam a residente a escrever a palavra no quadro, enquanto a turma escrevia em seu caderno. Como na história falava de uma festa de aniversário, combinamos que faríamos uma festa na escola. Criamos com as crianças um convite para uma festa. Cabe ressaltar que elas tiveram autoria para escrever o seu nome e decorar o cartão. Também confeccionamos com a turma pulseiras de miçangas que seriam utilizadas como ingresso na festa. As pulseiras continham a letra inicial de cada criança. Combinamos também que seria realizada uma festa do pijama e que cada um deveria trazer algum objeto com a letra inicial do seu nome. Dessa forma, também em casa as crianças foram desafiadas a pensar sobre a língua escrita, contando com o auxílio da família. Percebemos que no dia da festa, as crianças estavam muito empolgadas. Preparamos um ambiente com todos personagens da história, com balões e bolo. Ao chegar, iniciamos a situação de aprendizagem pedindo para que cada criança mostrasse e explicasse o seu objeto. Após, fizemos um desfile e cada criança votou no pijama que considerou mais interessante. Com esses dados, novamente realizamos um gráfico. Com base em nossa prática, percebemos que situações de aprendizagem baseadas na ludicidade despertaram um interesse maior nos alunos e isso contribuiu para que a aprendizagem acontecesse de maneira muito potente. Em todas as aulas, utilizamos diversos materiais que envolvessem a ludicidade como jogos, leituras, contações de histórias, recortes, colagens. Foi visível o envolvimento dos alunos, e os registros das crianças demonstram que as atividades oportunizaram o desenvolvimento do raciocínio lógico, da imaginação, da criatividade, da autonomia e da capacidade de adquirir informações, favorecendo a construção de conhecimento.

**Palavras-chave:** Ludicidade, Alfabetização, Aprendizagem.

## Referências

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. Coleção leitura. Editora Paz e Terra, 2001, 17 ed.

Nome dos autores: Laura Macedo Mistura, Laura Arezi, Kesia Alves, Maria Elisabete Bersch

Eixo: Experiências pedagógicas

## **EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS A PARTIR DO PROJETO CONEXÕES EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DA CIDADE DE ARROIO DO MEIO/RS**

Este trabalho tem por objetivo apresentar o relato das práticas desenvolvidas junto a uma escola municipal de Arroio do Meio, no contexto do Programa Residência Pedagógica da Universidade do Vale do Taquari - Univates, subsidiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Inicialmente foram realizadas observações na escola, buscando conhecer os estudantes. Na ocasião, o professor relatou que a escola desenvolveria um projeto organizado por toda a rede Municipal de Arroio do Meio e cada professor escolheria o tema mais relevante para a turma. Diante disso, o professor sugeriu desenvolver um projeto abordando a temática “Identidade”, tendo como objetivo desenvolver a percepção de que cada indivíduo é único e possui características próprias. Para dar início a este projeto, gravamos cada criança falando seu nome e o local onde mora. As crianças não sabiam como esse material seria utilizado. Em seguida, as professoras também gravaram o vídeo, no qual explicaram o que é identidade. Este material foi utilizado como disparador da temática. No primeiro dia de prática, convidamos os alunos para assistirem ao vídeo e conversarmos sobre o tema. Em seguida, convidamos as crianças para participar de uma dinâmica: entregamos para a turma uma caixa que continha em seu interior um espelho. A caixa foi passada de mão em mão, e as crianças olhavam o que havia dentro, contudo não poderiam contar o que viam. Depois que a caixa passou por todos, foi solicitado que cada criança dissesse alguma característica que fosse somente sua para os colegas. Para finalizar, pedimos que os alunos desenhassem e escrevessem em seu caderno o que tinham visto dentro da caixa. O objetivo desta prática foi mostrar para as crianças que identidade envolve as características próprias, individuais e singulares de cada ser humano. Por mais que encontremos pessoas com o mesmo nome, a mesma idade ou até mesmo que nasceram no mesmo dia, cada sujeito é diferente. Dando continuidade à temática, disponibilizamos para cada aluno um material similar à carteira de identidade em branco, solicitando que completassem com os seus dados e desenhassem a sua foto. Com o auxílio da professora, cada criança carimbou o seu polegar na “carteira de identidade”. Dessa forma, as crianças puderam tomar contato com este documento. No segundo dia, foi confeccionado um jogo da memória sobre as características de cada criança. Cada aluno recebeu duas peças do jogo em branco. Em uma delas desenhou uma característica sua

e, na outra, escreveu a característica desenhada. Depois que construímos o jogo, pudemos jogar e foi muito divertido. As crianças se envolveram muito com a ideia, buscando descobrir de quem eram as características apresentadas pelo jogo. Mais tarde, sentamos em uma grande roda e colocamos no meio da sala uma mala com pertences que cada criança havia trazido de sua casa. As professoras iniciaram a atividade mostrando o objeto que haviam trazido e explicando porque o haviam escolhido. Da mesma forma, cada criança apresentou o seu objeto. Depois que todas as crianças relataram, deixamos um momento para que todos pudessem olhar o que cada uma trouxe e fazer o registro da experiência no caderno. Para finalizar criamos, de forma coletiva, um acróstico sobre a palavra Identidade, sistematizando os estudos desenvolvidos. No terceiro dia, optamos por ampliar o tema, explorando algumas das características do município em que a escola se localiza. Assim como as crianças, a cidade também é marcada por elementos que as caracterizam. Esses elementos dizem respeito aos modos de vida das pessoas e a sua história. Dentre esses elementos destacam-se lugares que são reconhecidos pela população como turísticos. Um ponto turístico não é um lugar qualquer, mas um local ou um marco com o qual os habitantes se identificam. Em uma apresentação de powerpoint mostramos para as crianças os pontos turísticos da cidade, mostrando fotos mais antigas e mais atuais. Dessa forma, foi possível analisar as mudanças e as permanências de cada local. Em outras palavras, foi possível observar quais características foram sendo conservadas ao longo do tempo, preservando a memória e a história do município. No momento seguinte, dividimos os alunos em quatro grupos e pedimos para que cada grupo escolhesse um dos pontos turísticos da cidade para confeccionar uma maquete. Os grupos iniciaram a atividade fazendo um esboço da maquete, para depois confeccioná-la. Esta atividade durou a tarde toda, mas foi encantador ver o entusiasmo das crianças em organizar sua maquete. Os pontos turísticos escolhidos foram, a ponte de ferro e a pinguela do Forqueta, o morro gaúcho, o pesque-pague e a praça central. Após a finalização da maquete, cada aluno realizou uma escrita, descrevendo a atividade. A legislação educacional, por meio da Base Nacional Comum Curricular (2017) destaca, dentre as competências a serem desenvolvidas ao longo dos Anos Iniciais do ensino fundamental: a) “compreender a si e ao outro como identidades diferentes, de forma a exercitar o respeito à diferença em uma sociedade plural e promover os direitos humanos;” b) “analisar o mundo social, cultural e digital e o meio técnico-científico-informacional com base nos conhecimentos das Ciências Humanas, considerando suas variações de significado no tempo e no espaço, para intervir em situações do cotidiano e se posicionar diante de problemas do mundo contemporâneo”; c) “identificar, comparar e explicar a intervenção do ser humano na natureza e na sociedade, exercitando a curiosidade e propondo ideias e ações que contribuam para a transformação espacial, social e cultural, de modo a participar efetivamente das dinâmicas da vida social”. Os resultados esperados, baseiam-se na importância de estudar o tema “identidade”, colocando-o em relação com o município, oportunizou momentos nos quais foi possível reconhecer a influência do espaço histórico, geográfico e social que habitamos para a

constituição dos modos de vida dos sujeitos, bem como para a valorização de si próprio, o reconhecimento e respeito às diferenças.

**Palavras-chave:** Identidade, Crianças, Características, Projeto.

## **Referências**

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2017.

Nome dos autores: Adriano Christofoli Fusiger, Rubiani Reginatto, Magda Jandrey Pereira, Maristela Juchum

Eixo: Experiências pedagógicas

## **PROJETO PEDAGÓGICO INTERDISCIPLINAR CULTIVANDO FELICIDADE REFLETE SOBRE FORMAS DE AMENIZAR O ESTRESSE DOS ALUNOS**

Este trabalho tem por objetivo relatar sobre as ações do projeto Cultivando Felicidade: um projeto de autoconhecimento e jardinagem criado pelos bolsistas do Subprojeto Interdisciplinar da Escola Érico Veríssimo, o qual integra o Pibid/Univates. O referido projeto, desenvolvido com estudantes do 1º ano do ensino médio (turma 101, 102 3 103), tem por finalidade incentivar o autocuidado, visando à saúde mental, por meio da imersão com a natureza. O projeto visa a dar alternativas às mudanças ocorridas na rotina dos estudantes, ocorridas em função da Covid-19. Na pandemia, as aulas passaram do presencial para o ensino remoto para cumprir as medidas sanitárias impostas pelas autoridades legais. Dessa forma, as ações que envolvem o projeto também foram realizadas de forma virtualizada. Dentre as sete aulas desenvolvidas para o projeto, apresentamos, neste trabalho, a quinta e a sexta aula, respectivamente com os títulos “Roda de conversa sobre saúde mental e momento de relaxamento” e “Expressando sentimentos através de cores e formas”. Essas aulas foram programadas com o intuito de desenvolver o hábito da meditação e respiração guiada, com a finalidade de identificar as várias formas de sentimentos diante do contexto da pandemia. Na quinta aula, intitulada Rodas de conversa sobre saúde mental e momento de relaxamento, foram trabalhadas formas que induzem o relaxamento do corpo e da mente. Iniciamos realizando uma conversa com os estudantes das turmas sobre saúde mental e sobre como a debilitação da saúde mental afeta o nosso cotidiano, tendo por finalidade a busca por formas de aprimorar o nosso bem estar, já que uma mente saudável é mais produtiva e eficiente. Essa aula também teve o objetivo de alertar os estudantes sobre a importância de cuidarem da sua saúde mental. A intenção é, por meio do projeto, orientar os alunos para que criem o hábito de praticar exercícios e ações que auxiliem na redução do nível de estresse, tais como, meditação, leitura, exercícios de respiração, entre outros mecanismos que auxiliam a situar o pensamento no momento presente. Em consonância com a aula anterior, a sexta aula do projeto, sob o título Expressando sentimentos através de cores e formas, buscou aprofundar o assunto da respiração guiada, pondo-a em prática, e, posteriormente, propôs-se aos estudantes que desenhassem algo que eles sentiram com a realização da tarefa. Entendemos que a utilização da técnica do desenho possibilita expressar os sentimentos de uma forma muito particular. Em tempos de pandemia, utilizar

outras formas, que vão além do diálogo, para identificar os sentimentos das pessoas, pode abreviar sofrimentos e expandir alegrias. Segundo Gilbert (2002), quando a respiração se torna consciente, ela tende a se alterar: a atenção muda. A meditação e as práticas de respiração são elementos que corroboram para o combate a sintomas depressivos e de ansiedade. Tais ações previnem que o estresse do dia a dia prejudique a saúde mental de tal modo que beira a exaustão. Acreditamos que as ações do projeto possam contribuir para o autoconhecimento dos alunos, incentivando-os para a realização de práticas alternativas, a fim de amenizar os impactos negativos do cotidiano pandêmico. Percebemos, até o momento, que os participantes, estudantes do ensino médio, se engajaram no projeto de forma bastante significativa, o que parece indicar que as atividades propostas pelo projeto estão alcançando os objetivos aos quais se propuseram.

Acreditamos que as ações do projeto precisam ser ampliadas e ter continuidade, pois os efeitos da pandemia ainda persistem. Além disso, entendemos que o professor precisa ter um olhar e uma escuta mais atenta, a fim de poder ajudar os seus estudantes nesse momento tão complicado no qual nos encontramos em função da pandemia da Covid-19.

Também cabe frisar o quão essa experiência tem sido importante para os bolsistas do Pibid, oportunizando aprendizagens significativas sobre o fazer aulas.

**Palavras-chave:** Pandemias, Ensino remoto, Sentimentos.

## Referências

GILBERT, C. (2002). Interaction of psychological and emotional effects with breathing dysfunction. In L. Chaitow, D. Bradley, & C. Gilbert (Eds.), *Multidisciplinary approaches to breathing pattern disorders*, pp. 111-130. New York: Elsevier Health Sciences.



Nome dos autores: Caroline Silveira Martins, Rosa Maria Rigo, Luciane Cuervo  
Eixo: Experiências pedagógicas

## **OBJETO INFOESTÉTICO NO ENSINO DE ARTES: TRAJETÓRIAS PEDAGÓGICAS DO PIBID DURANTE O ENSINO REMOTO**

Este trabalho versa sobre a atuação colaborativa de licencianda em Artes Visuais e professoras supervisoras, integrantes do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), vinculado ao Núcleo 2 do Instituto de Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), o qual ocorre sob financiamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. Seu período de interação com a sala de aula abrange o primeiro semestre de 2021 e encontra-se em andamento, na instituição pública estadual Instituto Rio Branco, em Porto Alegre/RS. Embora presente no currículo, sabemos que as escolas públicas nem sempre possuem professores concursados sobre todas as áreas do componente artístico (artes visuais, dança, música e teatro), conforme previsto na Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2021). Identificamos que a disciplina de artes ainda sofreu alterações em função do ensino remoto, passando a ocorrer pela plataforma virtual Google Sala de Aula, e encontros online pelo Google Meet com periodicidade quinzenal pelo canal Educar RS. Remotamente, realizamos observações junto às turmas do 6<sup>o</sup> ano do Ensino Fundamental, buscando conceber propostas de performance e apresentação, em caráter interdisciplinar envolvendo Artes Visuais e Música. Diversas dificuldades foram enfrentadas pelos(as) pibidianos(as) em função da pandemia de Covid-19 e necessidade de ensino remoto, originando também instabilidade emocionais e ansiedade entre todos envolvidos. Constatamos ainda os processos de exclusão - digital e socioeconômica, sofridos pelos estudantes, bem como a falta de políticas públicas de apoio. Nesse contexto, os professores e os bolsistas enfrentaram não só o medo por suas vidas como foram obrigados a achar soluções e se reinventar, recriar, repensar, transformar e dar novos caminhos na forma de se comunicar virtualmente com os alunos. Buscando transpor o abismo ocasionado pelo isolamento social, almejamos como futuros professores elaborar uma proposta pedagógica que permitisse trazer as Artes - visuais e música - como ferramenta de sobrevivência. Pensamos em questões visando aproximar elementos como o uso da voz, a paisagem sonora, os objetos de nossas casas que poderiam ser concebidos de forma estético-sonoro, o conceito de presença, a utilização de elementos disponíveis no próprio ambiente com alternativas para amenizar ou encurtar distâncias decorrentes do isolamento. Nesse sentido, buscamos criar um espaço onde os alunos pudessem se expor, trazer suas percepções, sua fala numa

atividade num contexto pandêmico. Encontramos em Freire (1996) a importância de investigarmos as preferências e referências culturais de nossos estudantes, partindo de sua realidade de vida, de sua casa, de sua comunidade. Seguindo esse pensamento, de um olhar ativo e sensível ao meio onde estamos, John Dewey nos instiga a pensar a arte como experiência e WOSNIAK e LAMPERT corroboram com o filósofo e acrescentam que: a arte deveria se situar ao lado das coisas da experiência comum da vida. Ela deveria ser inserida em um contexto diretamente humano, ao contrário de ser relegada exclusivamente aos museus ou galerias, compartimentalizada em teorias que distanciam as experiências estéticas da vida cotidiana - ou seja, do prazer pessoal que, segundo o autor, está próximo às coisas da natureza como o ar, o solo, a luz, as flores. As coisas esteticamente admiráveis brotariam desses lugares. (WOSNIAK e LAMPERT, 2016, p. 267). Ao buscar por ressonâncias entre temas e contextos fomos desafiados a criar um Objeto Infoestético para implantação nas turmas atendidas nas escolas-campo. Para Manovich (2008) o termo infoestético significa a manifestação de ideias e expressividades a partir de uma produção que, em tempos pandêmicos, toma forma virtual. Após inúmeras conversas, trocas e sinergia, propomos a criação de um objeto musical artístico chamado “Música de tudo”. Para elucidar a proposta, criamos um folder virtual explicando as regras do projeto, prazos e sugestões. Pensando novamente no abismo, aluno x bolsista, compartilhamos amorosamente a nossa experiência e elaboramos um vídeo comentando sobre o nosso processo e os nossos resultados. Adotamos como premissa básica: não existe certo nem errado. Com isso propomos aos alunos que procurassem encontrar duas coisas: som e forma. Sugerimos ainda que olhassem para as coisas de seus contextos não como uso tradicional delas, mas pelo viés e potencial que poderiam ter para som ou forma. O local de busca e foco no olhar poderia ser encontrado em suas casas, em seus pátios, em coisas novas, usadas, básicas, diferentes, de uso cotidiano ou lixo seco. Pedimos que buscassem tocar no intuito de descobrir os sons possíveis dos objetos juntos. Incentivamos a buscar os sons da natureza, das pedras, das conchas de qualquer coisa que pudesse criar algum som e que também pudessem, plasticamente, serem transformadas ou não com colagem, com tinta, etc. Para exemplificar a proposta, compartilhamos um vídeo elaborado por nós de música com objetos sonoros numa cozinha como uma lata com arroz evocando a curiosidade do simples em uma pequena improvisação livre, do cotidiano num viés artístico; na sequência, foram apresentados objetos sonoros manipulados em sua forma visual, agregando elementos estéticos. Assim, propomos a reutilização de materiais com viés de preservação do meio ambiente, inspirada em trabalhos como o documentário Lixo Extraordinário, de Vik Muniz (2010), utilizando materiais como garrafas pets cortadas, retorcidas no calor ou pintadas, buscando demonstrar que o som emitido pelos objetos depende do tempo e da vida. Buscamos destacar que os objetos somente mostram seu potencial de som quando venta, vibra e seu som é sutil, suave e ele dança, se mexe na brisa, mostrando o que não vemos mas sentimos. Esta proposta também reforça a importância da conexão com os tempos da vida e no olhar mais holístico da nossa existência. Os resultados

trazem evidências que nos permitem pensar em aproximações epistemológicas de Virginia Kastrup (Vídeo A aprendizagem Inventiva - Entrevista de Juliano Siqueira - Youtube) quando diz que a “arte não é um saber que se acumula mas que é uma forma de entrar em contato com o mundo”. Os primeiros resultados evidenciam a importância da interação e utilização de materiais aparentemente simples de nosso cotidiano possibilitam criar possibilidades pedagógicas sem precedentes. Pelos retornos que passamos a receber dos estudantes, em formato de vídeo e fotos de objetos recriados/explorados em seus lares, consideramos que nossa proposta foi exitosa, abrindo espaço para novas construções que possam reverberar em novas descobertas.

**Palavras-chave:** Artes visuais, Música, Ensino remoto.

## Referências

BRASIL. Ministério da Educação. BNCC - Base Nacional Comum Curricular (versão 2021). Disponível em: <https://www.baixelivros.com.br/didatico/bncc>. Acesso em 08.Out. de 2021.

DEWEY, John, Arte como experiência - Martins Fontes - 2010.

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

KASTRUP, Virgínia - A aprendizagem inventiva. Entrevistada por Juliano Siqueira, APRENDIZAGEM DA ARTE E FORMAÇÃO DE EDUCADORES. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Sz7-cLdgsVk> Acesso em 11 de out. 2021.

MANOVICH, Lev. Introduction to Info-Aesthetics. Disponível em: <http://manovich.net/content/04-projects/060-introduction-to-info-aesthetics/57-article-2008.pdf>. Acesso em 10 set. 2021.

MUNIZ, Vik. Lixo Extraordinário. Documentário audiovisual. Brasil: Netflix, 2010.

WOSNIAK, Fábio; LAMPERT, Jocielle. Arte como experiência: ensino/aprendizagem em Artes Visuais. 258, Revista GEARTE, Porto Alegre, v. 3, n. 2, p. 258-273, maio/ago. 2016. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/gearte> Acesso em 10 de out. 2021.

Nome dos autores: Gabriela Cristina Martins, Raquel Santos Bica Nicoletti, Cristina Dieter Prates, Fabiane Olegário

Eixo: Experiências pedagógicas

## **ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA: REFLEXÕES DE UMA PRÁTICA PIBIDIANA NA ESCOLA PARCEIRA**

Este trabalho visa a socializar a proposta de experimentação pedagógica elaborada no componente curricular, Dimensões do Ensinar e Aprender, vinculado ao Programa Institucional Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID, da Universidade do Vale do Taquari - UNIVATES, no decorrer do ano de 2021. Com o foco na alfabetização científica, a proposta do Subprojeto Alfabetização baseou-se nas teorizações de Paulo Freire (1980) e Brandão (2018) para pensar em estratégias e procedimentos didáticos para a turma do 1ª ano do Ensino Fundamental da escola parceira Guido Arnoldo Lermen, localizada em Lajeado/RS. A partir do tema escolhido, nós bolsistas criamos uma sequência didática de situações de aprendizagens com intuito de fomentar a curiosidade e interesse das crianças através da investigação científica baseada em elementos naturais. Antes de propormos as situações de aprendizagens para as crianças, elaboramos o projeto intitulado “Alfabetização Científica: tecendo relações com o cotidiano”, tendo em vista que percebemos juntamente com as supervisoras das escolas, uma diminuição das vivências e experiências práticas relacionadas à investigação científica. Tal afirmação vai ao encontro dos relatos das professoras titulares das turmas de 1º ano do Ensino Fundamental das três escolas parceiras do Subprojeto. Diante desta angústia, nos propomos a pensar uma sequência didática com objetivo de aguçar a curiosidade e sobretudo propor novas aprendizagens às crianças. A partir do processo de aprendizagem com vivências provocativas e investigativas nos diferentes espaços da escola, como no entorno do pátio, visto que podem fortalecer diálogos com outras áreas do saber, a fim de incentivar a curiosidade e, sobretudo, contribuir para a alfabetização das crianças. A organização da sequência didática, foi construída em dois momentos diferentes: o primeiro foi a elaboração teórica do projeto pelo grupo de bolsistas das três escolas do Subprojeto Alfabetização e o segundo momento, o qual, foi composto pelas situações de aprendizagens, foi pensado a partir de cada núcleo de escola parceira, levando em conta a realidade escolar de cada instituição. Paulo Freire (1980), ressalta que o processo de alfabetização relaciona-se com o uso social dos conceitos, na prática, consciente e reflexiva do conhecimento. Diante disso, a escola é um espaço potente para fomentar a alfabetização científica, já que, de acordo com Brandão(2018), a criança já está alfabetizada e possui a capacidade de ler e interpretar o mundo. Assim, percebe-se a importância de iniciar o ensino de ciências desde os primeiros anos na vida escolar, vinculado ao cotidiano e ao processo de investigação. Tal pressuposto se

pauta na afirmação que o estudante é estimulado a levantar hipóteses acerca dos assuntos apresentados em aula. Diante disso, desenvolvemos algumas situações em que fosse possível trabalhar esses aspectos, enriquecendo ainda mais os conhecimentos dos alunos. Iniciou-se, então, a elaboração de uma sequência didática que foi aplicada, com a turma do 1º ano da escola parceira, dividida em momentos. No início das práticas, realizou-se uma caça ao tesouro, como forma de apresentação das pibidianas. Após, iniciou-se uma hora do conto, com o livro “Bom dia, todas as cores!” da autora Ruth Rocha e ilustrações de Madalena Elek, a partir de fantoches construídos com elementos naturais. Em seguida, foi construído um cartaz de hipóteses, com base em questionamentos que surgiram a partir da história, em especial, a questão norteadora: é possível criar tintas a partir de elementos naturais?. Após, retomamos as hipóteses elaboradas pelas crianças e criamos juntos com eles tintas feitas de terra, erva, café, argila, beterraba e carvão, em seguida as crianças exploraram as tintas naturais produzidas. Além disso, elaboramos situações de aprendizagens, em que os estudantes exploraram o grafema e fonema das letras presentes nos nomes dos elementos naturais que criamos as tintas. Para encerrar, realizamos a brincadeira “Camaleão, quantos passos posso dar?”, que de acordo com a quantidade de sílabas presente nos nomes dos elementos naturais explorados e em palavras aleatórias escolhidas por eles, seria a quantidade de passos que as crianças iriam avançar. Diante da prática das situações de aprendizagens experimentadas, analisamos que conseguimos vincular a vivência das ciências com a alfabetização, pois promovemos aos alunos o conhecimento científico, problematizando e estabelecendo conexões com o dia a dia, especialmente no ambiente escolar. Acreditamos que proporcionar oportunidades no que tange à alfabetização científica é essencial ao processo de aprendizagem. Com o trabalho da investigação, o estudante é estimulado a levantar hipóteses e desenvolver a capacidade de compreender, interpretar, analisar e transformar o mundo, partindo de situações desafiadoras, nas quais possam estimular o interesse e a curiosidade pela pesquisa.

**Palavras-chave:** Alfabetização Científica, Investigação, Experiência Pedagógica.

## Referências

BRANDÃO, Carolina. A importância da alfabetização científica na educação básica. Geekie, 2018. Disponível: <https://site.geekie.com.br/blog/alfabetizacao-cientifica/>. Acesso em: 15 de maio de 2021.

FREIRE, Paulo. Educação como prática de liberdade. São Paulo: Paz e Terra, 1980.

Nome dos autores: André Henrique Boazejewski Pereira; Desiré Luciane Dominschek  
Eixo: Docência e formação

## **O PIBID À LUZ DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: UMA CONTRIBUIÇÃO METODOLÓGICA E PEDAGÓGICA**

Garantir um excelente processo acerca da formação de professores no Brasil, articulado a uma perspectiva crítica, envolvendo uma práxis e concepção pedagógica coerente, é um dos vários desafios a se enfrentar na educação, principalmente no que se refere à formação inicial docente, a qual, historicamente, teve pouco investimento, criando assim um cenário precário, fragmentado, descontextualizado e com diversas “lacunas” (GATTI, 2010). Torna evidente esta preocupação os estudos de Marli André (2010), que, ao problematizar e analisar a formulação de um campo de estudos autônomo e consistente nesta área, embora ainda contenha lacunas, constatou alguns avanços significativos, entre eles: o aumento no número de trabalhos sobre formação docente e as relações metodológicas; maior articulação entre a comunidade científica, acadêmica, os pesquisadores e a sociedade; além do reconhecimento e discussões sobre as concepções e práticas do professor, bem como suas dificuldades. Nesse sentido, perante este contexto, nasce o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), tendo como objetivo a valorização da formação inicial docente, proporcionando desta forma um maior tempo e vínculo com as escolas da Educação Básica; a troca de ideias e debates entre professores, supervisores e licenciandos; a compreensão da realidade do sistema educacional brasileiro; e uma teoria e prática (práxis) educativa mais significativa e qualitativa (DOMINSCHKE; ALVES, 2017). Assim, o presente trabalho, a qual tem origem na Iniciação Científica, no Projeto “Impactos do PIBID e à Docência”, ligado ao Grupo de Pesquisa História, Educação, Sociedade e Política - GHESP, junto à participação do autor no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, analisou as aproximações entre o PIBID e a Pedagogia Histórico-Crítica, a qual foi desenvolvida pelo professor Dermeval Saviani. Dessa forma, a pedagogia preconizada por Saviani, além de fornecer subsídios metodológicos para a educação, esclarecendo sua especificidade, natureza, relação política e contradições (movimento dialético), também possibilita uma práxis educativa com maior qualidade e criticidade, se apropriando de conteúdos significativos, desenvolvendo plenamente o aluno enquanto “síntese de inúmeras relações sociais” (SAVIANI, 2013, p. 71). Nessa perspectiva, tanto os objetivos do PIBID quanto a apropriação do licenciando no contexto escolar se articulam com os cinco passos da Pedagogia Histórico-Crítica, a saber: prática social como ponto de partida, problematização, instrumentalização, catarse e prática social como ponto de chegada (SAVIANI, 2018). Desse modo, objetivou-se relacionar os

cinco passos preconizados pela referida pedagogia com o processo de ensino-aprendizagem do licenciando e do professor no PIBID, assim como demonstrar as contradições que permeiam o Sistema Escolar através do Programa e evidenciar as implicações da relação entre educação e política nesse contexto. No que se refere à metodologia e sua relação com o objeto de estudo, concordamos com Sánchez Gamboa (2012, p. 70) ao inferir que o método “não se reduz apenas à parte instrumental da pesquisa”, sendo este, na verdade, uma articulação complexa entre vários níveis, como o teórico, epistemológico e os pressupostos filosóficos; estes que ainda se desdobram em concepções gnosiológicas e ontológicas (SÁNCHEZ GAMBOA, 2012). Em outras palavras, compreendemos que o método se refere a um complexo percurso para se aproximar de um objeto do conhecimento e dos “diversos modos como se constrói a realidade” (SÁNCHEZ GAMBOA, 2012, p. 70), considerando as influências políticas, econômicas, sociais, históricas, culturais e pessoais. Nesse sentido, o método contém, explícita ou implicitamente, certa visão de mundo, homem, sociedade, educação. Em suma, não é neutro. Nesse raciocínio, segundo Sánchez Gamboa (2012), a concepção metodológica é uma das bases para a construção da pesquisa, que busca responder a um determinado problema. Para fazê-lo, elabora-se uma pergunta-síntese que norteará o trabalho e poderá indicar algumas respostas. Neste caso: “Quais as possíveis contribuições metodológicas e pedagógicas que a Pedagogia Histórico-Crítica pode fornecer ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)?”. Para responder à questão e os objetivos propostos, este trabalho utilizou a abordagem qualitativa (SEVERINO, 2016, p. 125), a qual contempla a pesquisa bibliográfica, que “se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos” ou virtuais, “como livros, artigos, teses etc.” (SEVERINO, 2016, p. 131). Nesse viés, puderam-se compreender os principais pressupostos teóricos e filosóficos que orientaram o trabalho, seus contextos, autores e reflexões. Além disso, como técnica de pesquisa, também se optou pela documentação, entendida como “toda forma de registro e sistematização de dados, informações, colocando-os em condições de análise por parte do pesquisador” (SEVERINO, 2016, p. 132). Desse modo, utilizaram-se os relatórios produzidos pelos discentes no contexto do PIBID, considerados fontes documentais. PERGUNTAS PIBID: Destarte, partindo da pergunta-síntese e com base em uma abordagem qualitativa, pretende-se analisar a Pedagogia Histórico-Crítica, sua práxis educativa, historicidade, contexto e relação metodológica, tendo em vista suas possíveis contribuições para o PIBID na formação inicial de professores. Nesse processo, também se busca demonstrar as contradições que permeiam o Sistema Escolar Brasileiro e a íntima relação entre educação e política no Programa. Ademais, utilizar-se-á dos relatórios dos pibidianos como fonte documental para a pesquisa, os quais poderão indicar o impacto e a importância do PIBID, bem como sua articulação com os passos desenvolvidos pela referida pedagogia. Portanto, este trabalho corrobora com a perspectiva defendida pelo professor Saviani na medida em que incorpora ao PIBID a luta por uma educação contra hegemônica, crítica, metodologicamente coerente, significativa e revolucionária.

**Palavras-chave:** Pibid, Pedagogia crítica, Formação.

## Referências

ANDRÉ, Marli. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos, Educação, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010. Disponível em: . Acesso em: 24 de março de 2021

DOMINSCHER, Desiré Luciane; ALVES, Tabatha Castro. O Pibid como estratégia pedagógica na formação inicial docente. Revista Internacional de Educação Superior, Campinas, SP, v. 3, n. 3, p.624-644, dez. 2017. Disponível em: . Acesso em: 24 de março de 2021.

DUARTE, Newton. A individualidade para si: Contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo. 3. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

GALVÃO, Ana Carolina; LAVOURA, Tiago Nicola; MARTINS, Ligia Marcia. Fundamentos da didática histórico-crítica. Campinas, SP: Autores associados, 2019.

GATTI, Bernadete A. et al. Um Estudo Avaliativo do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), Fundação Carlos Chagas, São Paulo, v. 41: 2014. Disponível em: . Acesso em: 12 de julho de 2021.

GATTI, Bernardete A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. Revista Educação e Sociedade, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez., 2010. Disponível em: . Acesso em: 24 de março de 2021.

SÁNCHEZ-GAMBOA, Silvio. Pesquisa em educação: métodos e epistemologia. 2. ed. Chapecó: Argos, 2012.

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia Histórico-Crítica, quadragésimo ano: novas aproximações. Campinas, SP: Autores Associados, 2019.

SAVIANI, Dermeval. Escola e Democracia. 43. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2018.

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações. 11. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Metodologia do trabalho científico. 24. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2016.



Nome dos autores: Jeferson Henrique Rodrigues, Camila Bruchez

Eixo: Educação e tecnologias

## **AS OPORTUNIDADES E DESAFIOS PARA O ENSINO EM TEMPOS DE PANDEMIA**

### **INTRODUÇÃO**

A COVID-19, segundo a Organização Mundial da Saúde (2020), trata-se de uma doença infecciosa causada pelo novo coronavírus SARS-CoV-2, caracterizado pela Organização Mundial da Saúde como uma pandemia em 11 de março de 2020. A partir desta nova realidade, as instituições de ensino foram afetadas pelo distanciamento social, que é um dos cuidados preventivos à doença, e os professores e alunos tiveram de se adaptar a esse distanciamento social, adotando aulas on-line, as quais foram uma saída para que o ensino não parasse. O objetivo do presente trabalho é refletir de que forma o contexto de pandemia alterou as metodologias de ensino dos professores neste período, bem como avaliar o quanto refletir sobre esses aspectos pode nos auxiliar enquanto professores em formação.

### **METODOLOGIA**

Como processo metodológico para o desenvolvimento deste trabalho colaborativo, buscou-se fazer um levantamento de dados através de um formulário de 6 questões, com objetivo de compreender melhor o que os professores vivenciaram e como reagiram perante esse momento de aulas virtualizadas e ao uso destas novas tecnologias, este formulário foi colocado para a um grupo de 8 professores dos anos finais da escola parceira - EMEF Universitário. A partir desse formulário e em conjunto com a revisão bibliográfica em livros, anais e artigos lidos no decorrer da disciplina de Dimensões do Ensinar e do Aprender, componente curricular das licenciaturas da Univates que se deu no período do primeiro semestre de 2021, ideando-se de discussões e interligações perante as importantes vivências obtidas, foi desenvolvida esta reflexão.

### **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Com o isolamento social para conter a disseminação do novo coronavírus, foi necessário que todas as aulas, outrora presenciais, fossem adaptadas para o meio virtual, abrindo espaço para tecnologias de interação remotas e outros meios de comunicação usuais. Ao mesmo tempo que perdemos o contato pessoal, a possibilidade de debater com o colega, de ouvir e sentir o seu ponto de vista e do

contato visual, abrimos um novo leque de possibilidades, de novas interações e de novos modelos de ensino e aprendizagem. Essas novas possibilidades foram um grande desafio aos docentes que encontraram não apenas dificuldades com a tecnologia, mas conciliar aulas em casa com a vida pessoal, a falta de estrutura de escolas e dos alunos e a defasagem de aprendizagem em comparação com o presencial. Já para nós, bolsistas do Programa de Iniciação à Docência (PIBID), foi uma oportunidade de imersão em conhecimentos teóricos através de filmes, documentários e textos que foram discutidos, aprofundados e que dissecamos com o grupo. O estudo teórico precisa de tempo, de espaço entre leituras e reflexão, como cita Larrosa (2018, p.23) em seu livro Esperando não se sabe o quê: sobre o ofício do professor, “A lentidão do tempo artesanal que permite o trabalho de reflexão e imaginação, torna-se impossível quando são sofridas pressões para a rápida obtenção de resultados”. Essa é uma reivindicação e uma necessidade do corpo docente conquistada por meio de lei. O professor precisa de tempo para planejar e o planejamento não se constitui apenas pelo tempo de preparar as atividades para a aula, mas buscar novos entendimentos, novas visões acerca dos conteúdos da matéria para tornar o aprendizado mais significativo. Esse tempo, sem prazos ou pressa, é condição da possibilidade de uma concepção artesanal tanto da pesquisa como da educação (LARROSA, 2018). A pandemia impossibilitou a experiência em sala de aula, mas nos trouxe a possibilidade de usar o tempo dos encontros virtuais como uma possibilidade de aprofundar textos que problematizam justamente questões vivenciadas em sala de aula. Conforme Larrosa (2018, p.341), “a coisa mais importante que precisa ser verificada na sala de aula é a própria sala de aula”. O autor potencializa a importância da sala de aula, do ambiente como um todo, da realidade dela e do espírito que existe nela. Infelizmente não vivenciamos esta atmosfera tão importante que é o ambiente de sala de aula, mas construímos e problematizamos a realidade de hoje e os desejos e aspirações que queremos dela como futuros professores. A reflexão tem duas pontas, de um lado a sala de aula e do outro o professor. Como é de conhecimento geral, os professores são profissionais de suma importância que têm trabalho dobrado, pois suas aulas formam não apenas profissionais, mas também formam pessoas. Por isso, a importância de uma formação que abranja os conteúdos e que também possibilite aos estudantes variadas vivências, o que é muito importante para o desenvolvimento de aulas a fim de cativar a todos os públicos. Essa questão é facilmente percebida no documentário “Nunca me sonharam” (RHODEN. 2017) que mostra que nem todas as realidades são pensadas quando o professor faz suas aulas e, por isso, muitos são os alunos que se sentem deslocados e ficam à deriva de seus pensamentos e de suas realidades. O documentário implica também no debate sobre a escola e a formação docente. Com as aulas virtualizadas, tivemos a intensificação de leituras de autores importantes no meio e debates a partir das delas, todas as vivências que nos foram proporcionadas contribuíram para que pudéssemos ter essa construção de pensamentos mais abrangentes. Partindo do ponto de que essas leituras e debates são importantes para a formação e para a criação de uma “boa” aula, as vivências obtidas se tornaram fonte de experiência

para tal, como cita Larrosa (2011, p.5) em “Experiência e alteridade em educação”, quando diz que “Não há experiência, portanto, sem a aparição de alguém, ou de algo, ou de um isso, de um acontecimento em definitivo, que é exterior a mim, estrangeiro a mim, estranho a mim”. Tivemos um longo tempo de aprendizagens e nos debruçamos sobre textos e debatemos em conjunto, ainda assim o resultado não pode ser medido como aquém em comparação com o ensino presencial e com a vivência da sala de aula. As duas situações possuem seus pesos e medidas, sua profundidade e sua importância para um construir profissional. Nesse tempo, perdemos a oportunidade de experiência em sala de aula ao vivo, mas ganhamos tempo para aprofundar conhecimentos teóricos e intensificar pensamentos e ideias ainda mais importantes.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base no estudo pode-se dizer que os momentos vividos durante as aulas, mesmo que virtualizadas, contribuíram de forma significativa para o trabalho dos professores dos anos finais que participaram da pesquisa, bem como para a formação dos estudantes envolvidos, sendo que o formato virtual não interferiu nas relações interpessoais, mas influenciou no aprofundamento e embasamento teórico, que foi sem dúvidas, fundamental para conhecer as diversas metodologias já existentes para que sirvam de embasamento para mudanças na forma de olhar a educação e a reinvenção dos profissionais frente às adversidades.

**Palavras-chave:** Discussões, Vivências, Reflexão, Formação.

## Referências

LARROSA, Jorge. Experiência e alteridade em educação. Reflexão e Ação. Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, p. 04-27. jul./dez. 2011.

LARROSA, Jorge. Esperando não se sabe o quê: Sobre o ofício de professor. Autêntica. Belo Horizonte, 1ª edição. 2018.

Organização Mundial da Saúde. Histórico da pandemia de COVID-19. Revista Panamericana de Saúde Pública (PAJPH). 2020. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19> Acesso em: 29 jul. 2021.

RHODEN, Cacau. Nunca me sonharam. Local: Maria Farinha Filmes, 2017. Disponível em: [https://drive.google.com/file/d/1k\\_OW9wl\\_b35wesma4EtI8jAtHbXCyONK/view](https://drive.google.com/file/d/1k_OW9wl_b35wesma4EtI8jAtHbXCyONK/view) Acesso em: 31 jul. 2021

Nome dos autores: Manoel Maria Silva Negrão, Derli Juliano Neuenfeldt, Jaqueline Luiza Klein, Tania Micheline Miorando, Luana Kunzler, Elzanira Sousa de Oliveira, Sibeli Balestrin Dalla Costa, Sabrina Raquel Kich, Júlia Santiago Berwanger, Macgregor Baumgarten, Isabel Pavan, Adriano Edo Neuenfeldt.

Eixo: Educação e tecnologias

## **EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL EM TEMPOS DE PANDEMIA DE COVID-19**

### **INTRODUÇÃO**

A Educação Física nos Anos Finais do Ensino Fundamental (6° ao 9° ano) ministrada no período de ensino remoto emergencial, conduzido nas escolas públicas durante a pandemia de Covid-19, desafiou os professores. A recomendação quanto aos cuidados sanitários e o distanciamento social foi a primeira medida efetiva que foi tomada, impedindo o ensino presencial. A partir da suspensão das atividades na escola, diferentes possibilidades de ensino, conduzidas remotamente e emergencialmente, a partir de ambientes virtuais de aprendizagem, tecnologias utilizadas nas redes sociais, tal como o WhatsApp, foram caminhos utilizados para o ensino continuar. Ensino remoto emergencial é um termo que encontramos com maior frequência nas produções acadêmicas. Essa expressão, de acordo com Santana e Sales (2020), se popularizou na mídia, nas redes sociais digitais e entre gestores públicos, visando nomear as ações pedagógicas criadas para atender às regulamentações emergenciais emitidas pelos órgãos públicos para a educação escolar em tempos de pandemia. A partir dessa realidade estabelecida, esse trabalho tem como objetivo analisar o ensino da Educação Física nos Anos Finais do Ensino Fundamental no período de pandemia de Covid-19. Este estudo faz parte das discussões e investigações do grupo temático de pesquisa, Corpo e Ensino, vinculado ao projeto “O ensinar da infância à idade adulta: olhares de professores e alunos” da Universidade do Vale do Taquari - Univates.

### **METODOLOGIA**

A abordagem desta investigação é de natureza qualitativa. Foram entrevistados seis professores de Educação Física, quatro pertencentes a duas escolas da rede municipal de um município do Rio Grande do Sul (RS) e dois professores de duas escolas estaduais do Amapá (AP) visando conhecer como foram desenvolvidas as aulas de Educação Física nos Anos Finais do Ensino

Fundamental no período de pandemia. O instrumento utilizado para a produção das informações foi a entrevista semiestruturada. Optou-se por realizar uma entrevista, pois ela, de acordo com Triviños (1987, p. 146), parte de questionamentos básicos “apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante”. Quanto aos cuidados éticos, todos os participantes autorizaram a participação no estudo e o uso das informações mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Mantém-se o anonimato dos participantes por meio do uso da expressão professor 1, professor 2...

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nas diferentes regiões do Brasil, se fez necessário, com o momento pandêmico de Covid-19, se apropriar do uso de tecnologias, para assim aproximar os alunos das escolas e desenvolver as atividades pedagógicas não presenciais, compreendidas como o “conjunto de atividades realizadas com mediação tecnológica ou não a fim de garantir o atendimento escolar essencial...” (BRASIL, 2020, p. 21) e, desta forma, o uso das tecnologias digitais se acentuou. As respostas dos professores das Escolas Municipais do Rio Grande do Sul convergem para o uso da plataforma Classroom e aulas pelo Meet. O WhatsApp não foi utilizado nas aulas, sendo usado apenas como uma forma de comunicação da equipe diretiva com as famílias dos alunos. Abaixo um professor do RS comenta: “Então, a gente trabalhou de forma virtual, mas nós trabalhamos com uma plataforma no Google Drive, e as aulas do ano passado (2020), quando foram remotas, eram só através dessa plataforma, daí haviam (Google) meets. Eram aulas postadas, então a gente só trabalhou com essa plataforma. O WhatsApp a gente não utilizou com os alunos, a gente só utilizou para os trabalhos em grupo, mas com os alunos só a plataforma, só o Google Drive” (Prof.1). Por outro lado, os professores das Escolas Estaduais do Amapá só utilizaram o WhatsApp. O que se apresentou conjuntamente nas entrevistas dos professores, do RS e do AP, foi que as escolas também entregaram atividades impressas aos alunos. A utilização do WhatsApp, de modo particular e como recurso didático, vem conquistando seu espaço por uma busca de mudanças na prática pedagógica dos professores, como desenvolvedor de relações de ensino e aprendizagem. Lopes (2018), incentiva a criação dos grupos de WhatsApp para aprendizagem dos alunos pois “podem e devem ser criados, organizados e utilizados como extensão da sala de aula, tirando o aplicativo da condição de vilão e elevando-o para o papel de aliado no processo de ensino-aprendizagem” (LOPES, 2018, texto digital). É notório que as tecnologias digitais móveis nos permitem ampliar o que historicamente foi definido como aula, em seu espaço e tempo, possibilitando novas pontes e conexões com o mundo que vai se modificando e transformando todos, principalmente entre o estar juntos fisicamente e virtualmente (MORAN, 2017). Quando questionados sobre os conteúdos que foram trabalhados nesse período evidenciou-se que foram desenvolvidos conteúdos propostos pela BNCC

para cada etapa de ensino, como citados pelo Prof. 1: “Esportes, dança, atletismo, ginástica, jogos eletrônicos, jogos cooperativos e competitivos, classificações dos esportes, tipos de jogos, jogos indígenas”. Contudo, algumas dificuldades foram sentidas pelos professores, principalmente a falta de acesso à Internet pelos alunos, o que impossibilitava se solicitar a postagem de vídeos de execuções de práticas corporais. Além disso, dois professores entrevistados comentaram haver dificuldades no retorno das atividades por parte dos alunos. E isso, de acordo com o Prof. 2 “Dificulta muito a aprendizagem, muitos demoram a entregar a atividade na data prevista e ficam acumulando sem terem retorno das dúvidas”.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Constatou-se que os professores de Educação Física do RS e do AP utilizaram-se de recursos diferentes para desenvolver as aulas no período de pandemia de Covid-19. No RS, fez-se uso do Classroom e do Google Meet, enquanto que no AP o ensino se deu por meio do WhatsApp. Ambos estados encaminharam também encaminharam aos alunos atividades impressas. As tecnologias digitais apresentam-se como recurso didático-pedagógico para a Educação Física escolar. Elas foram utilizadas durante o período de Ensino Remoto Emergencial com êxito. A sua incorporação no retorno às aulas presenciais carece de novos estudos. Contudo, há de se lembrar que a Educação Física é um componente curricular que se caracteriza pela experimentação de práticas corporais, mas isso não exclui o uso de tecnologias digitais. Por fim, destacamos que não são os recursos que definem os processos de ensino e de aprendizagem, eles são pontes, conexões, caminhos, o que os define são os professores, o projeto pedagógico, as mediações pedagógicas tecidas com os alunos e as interações proporcionadas.

**Palavras-chave:** Ensino, Educação Física Escolar, Covid-19, Ensino Fundamental.

## Referências

BRASIL. Parecer CNE/CP nº 5/2020 - Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Brasília: MEC, 2020.

LOPES, C. G. Aprendizagem histórica na palma da mão: os grupos do WhatsApp como extensão da sala de aula. 1ª ed. Curitiba: Appris, 2018.

MORAN, J. M. Ensino e Aprendizagem Inovadores com Apoio de Tecnologias. In Novas tecnologias e Mediação Pedagógica. 1ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2017.

SANTANA, C. L. S. E; SALES, K. M. B. Aula em casa: Educação, tecnologias digitais e pandemia COVID-19. Interfaces Científicas, Aracaju, v.10, n.1, p.75-92, 2020. DOI: <https://doi.org/10.17564/2316-3828.2020v10n1p75-92>

TRIVIÑOS, A. N. Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas. 1987.

Nome dos autores: Marcos Alves Carvalho, Heloísa Bruxel, Maristela Juchum e Diógenes Gewehr

Eixo: Experiências pedagógicas

## **USO DAS CORES NOS ESPAÇOS ESCOLARES E AS RELAÇÕES COM AS DIMENSÕES DO ENSINAR E DO APRENDER**

### **INTRODUÇÃO**

A escola é composta por diferentes espaços que visam acolher os estudantes com conforto e produzir neles estímulos que promovam o aprendizado, a interação social saudável e a criatividade. A instituição escolar requer cuidados minuciosos com relação ao design de ambientes, que deve atender às necessidades de cada espaço. Nesse sentido, entende-se que as cores são um recurso de suma significância, elas devem sustentar um clima acolhedor, não induzindo ao comodismo ou à monotonia. Tais sentimentos são provenientes das vibrações emitidas pelas cores que em determinado contexto são carregadas de sentido positivo ou negativo, justamente por estarem relacionadas profundamente com os aspectos psicológicos, sofrendo interferência cultural, tornando-as carregadas de significados simbólicos e fisiológicos (FARINA, 2011). Guimarães (2000), também ressalta que a cor é dotada de significados e informações que independentemente de onde esteja aplicada, seja a um objeto de natureza corpórea ou etérea, real ou conceitual, irá influenciar o homem através da representação física, sensorial, afetiva ou psíquica passando a ser usada para transmitir determinada informação. Sendo assim, as cores podem interferir diretamente nas atividades exercidas no ambiente, podendo causar efeitos negativos ou positivos no comportamento dos estudantes (FONSECA, 2004).

### **DESENVOLVIMENTO**

Os bolsistas do subprojeto Interdisciplinar, do Pibid/Univates, matriculados no componente curricular “Dimensões do Ensinar e do Aprender”, foram convidados a visitar a escola parceira e desenvolver por meio de fotografias um olhar atento sobre os diferentes espaços, tendo por finalidade aproximar os pibidianos do ambiente escolar, uma vez que com a pandemia as atividades vinham sendo realizadas virtualmente. A proposta teve como objetivo capturar imagens de cenas escolares que evidenciam as dimensões do ensinar e do aprender, estabelecendo relações com os estudos do componente curricular. Para isso, parte dos integrantes

do subgrupo Interdisciplinar foram até a escola parceira e realizaram registros dos espaços. Com base nos registros fotográficos, foi elaborado o “Dossiê Concepções do Ensinar e do Aprender” contendo dez imagens, às quais os estudantes atribuíram um título e um parágrafo reflexivo sobre cada uma. As cenas direcionaram o grupo a dialogar sobre a importância dos espaços formais e não formais de ensino para a aproximação da escola com a comunidade. Além disso, muito se refletiu sobre os espaços diversos que compõem a estrutura da escola, como a biblioteca, a sala de informática, o pátio, os brinquedos e a própria sala de aula, que são preenchidas por arte e cores que tornam o ambiente escolar mais acolhedor, alegre e fonte de inspiração. Constatou-se por meio dos registros que, na escola foco deste trabalho, desde a entrada até os corredores e salas, as cores estão presentes. Entende-se que a arte presente no ambiente escolar quebra a estrutura tradicional de uma escola com paredes “frias”, para uma escola colorida, alegre e acolhedora, que utiliza a arte como fonte de inspiração nos espaços de ensino, rompendo com os padrões estéticos. A expressão artística demonstra que a escola é um espaço de criação e incentivo aos estudantes a participar desses processos, sejam de novas criações artísticas, de novos vínculos sociais, de inovações ou de expressão textual, por exemplo. Um espaço acolhedor permite que o estudante sinta-se pertencente ao ambiente escolar que está disposto a escutá-lo, sendo que essas experiências e interações com o ambiente constituem parte do currículo oculto de uma escola.

## CONCLUSÃO

Por fim, conclui-se que a escola parceira é uma escola colorida e cheia de vida, que proporciona conforto e acolhimento, auxiliando os estudantes a interagirem de forma mais ativa com os espaços da aula e com as pessoas que compõem o ambiente escolar, permitindo que os estudantes realizem brincadeiras com tintas, cores, sons, palavras, pincéis, imagens, rolos, água, explorando não apenas o mundo material e cultural à sua volta, mas também expressando e compartilhando imaginários, sensações, sentimentos, fantasias, sonhos e ideias. Assim, a compreensão do mundo da criança ocorre por meio das relações que estabelece com os outros, com os objetos e situações que vivencia, pelo uso de diferentes linguagens expressivas (BARBOSA, 2009).

**Palavras-chave:** Fotografias, Espaços escolares, Cores.

## Referências

BARBOSA, Maria Carmen S. Práticas cotidianas na educação infantil: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Brasília: Departamento de Estudos Especializados; Grupo de Estudos em Educação Infantil, 2009. Disponível em: <https://www.yumpu.com/pt/document/read/12825334/praticas-cotidianas-na-educacao-infantil-bases-para-a>. Acessado em: 11 out. 2021.



FARINA, Modesto; PEREZ, Clotilde; BASTOS, Dorinho. *Psicodinâmica das Cores em Comunicação*. 6. ed. São Paulo: Edgard Blücher Ltda, 2011. Disponível em: [https://www.academia.edu/35752763/PSICODINAMICA\\_DAS\\_CORES\\_EM\\_COMUNICA%C3%87%C3%83O](https://www.academia.edu/35752763/PSICODINAMICA_DAS_CORES_EM_COMUNICA%C3%87%C3%83O). Acessado em: 11 out. 2021.

FONSECA, Juliane Figueiredo. *A contribuição da ergonomia ambiental na composição cromática dos ambientes de locais de trabalho de escritório*. (Dissertação de mestrado Departamento de Artes e Design) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, RJ, 09 dez. 2004. Disponível em: [https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/6115/6115\\_1.PDF](https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/6115/6115_1.PDF). Acessado em: 11 out. 2021.

GUIMARÃES, Luciano. *A cor como informação: a construção biofísica, linguística e cultural da simbologia das cores*. São Paulo: Annablume, 2000. Disponível em: <https://egov.ufsc.br/portal/conteudo/cor-como-informa%C3%A7%C3%A3o-constru%C3%A7%C3%A3o-biof%C3%ADsica-linguistica-e-cultural-da-simbologia-das-cores>. Acessado em: 11 out. 2021.

Nome dos autores: Nathani Eduarda de Andrades Feldens, Rafael da Silva Malhão, Grasiela Fatima Rossatto, Adriano Ineia, João Carlos Ruszczyk  
Eixo: Educação e diferenças

## **A CISÃO ENTRE CONHECIMENTO TÉCNICO E CONHECIMENTO HUMANÍSTICO DESDE UMA PERSPECTIVA DE CLASSE NO CAPITALISMO CONTEMPORÂNEO**

### **INTRODUÇÃO**

A luta por uma educação igualitária tem sido uma constante no pensamento político, social e pedagógico. A igualdade não pode ser interpretada como “todos são iguais perante a lei”, ou seja, a igualdade não pode estar restrita a sua condição formal. Do ponto de vista das ações afirmativas, são medidas especiais e temporárias destinadas a compensar um passado discriminatório e a acelerar o processo e alcançar a igualdade substantiva (MOREIRA et al, 2017). O direito à educação está intimamente conectado com a efetivação da igualdade como um instrumento de autonomia. Devido a este fato, ela deve ser adaptável às transformações sociais e possuir a capacidade de suprir as necessidades dos discentes dentro dos diferentes reclames sociais, políticos e econômicos. Faz-se necessário delegar uma maior atenção àqueles mais vulneráveis e que são os principais abalados pelos impactos socioeducacionais da atualidade (COOMANS, 1995; UNESCO, 2014). A tentativa de redirecionar a educação brasileira em benefício da classe trabalhadora, visando superar a histórica dualidade estrutural que marca sua história, esteve na defesa da concepção de educação politécnica, pela qual se buscava romper com a dicotomia entre educação básica e técnica, resgatando o princípio da formação humana em sua totalidade. Estes programas visam a integralização da sociedade, uma forma de trazer oportunidades a todos aqueles que não tiveram ou perderam as suas anteriormente. O foco é na formação dos cidadãos para o mundo do trabalho através da oferta e da qualidade do ensino, apresentando flexibilidade, o ideal é integrar o trabalho, a ciência e a cultura. Após séculos de lutas por direitos civis, políticos e sociais, a luta pela universalidade e acessibilidade à educação continua urgente. Além disso, podemos citar a busca pela permanência e igualdade de direitos. Este trabalho busca trazer uma visão da distinção entre o ensino técnico e humanista, abordando a desigualdade das classes sociais perante a formação e o mercado de trabalho.

## **METODOLOGIA**

A metodologia utilizada foi a revisão bibliográfica. A pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos e páginas de websites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Existem, porém pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta. (FONSECA, 2002, p. 32).

## **EDUCAÇÃO E TRABALHO**

O pensamento precisa se desfazer das hierarquias extra-técnicas que tentam dominar as hierarquias técnicas, tratando de forma simétrica as diferentes técnicas e a relação da técnica com o homem. A hierarquia técnica é um fenômeno histórico em diferentes épocas, diferentes atividades técnicas são reconhecidas como parte da cultura em geral, enquanto outras atividades técnicas são excluídas do panteão cultural. Simondon recorre a diferentes períodos do pensamento humano para explicar a alternância entre as técnicas que são reconhecidas pela cultura ou não. As atividades artesanais serão trabalhadas pelo Renascimento, que lhes darão um estatuto de racionalidade. Mas como não há uma estabilidade das técnicas no interior da cultura, apenas acrescentam-se atividades até então excluídas com a valorização racional das atividades artesanais pelo Renascimento, outras atividades foram relegadas ao exílio, como a agricultura, por exemplo. Ao perderem seu significado cultural, essas atividades aproximam-se da irracionalidade, assim, a relação do homem com o mundo natural mediado pelas técnicas se enche de desprezo social, algo que não havia experimentado anteriormente (SIMONDON, 2020). Portanto, as técnicas artesanais só conseguiram seu visto de entrada na cultura, conseqüentemente em seu estatuto de maioria quando passaram do pensamento local do artesão para o pensamento abstrato do engenheiro, quando efetuaram a passagem da relação concreta entre o mundo e o objeto técnico para a dimensão abstrata, que não está diretamente ligada com o mundo. Não apenas isso, quando os objetos técnicos dos artesãos passaram a compor a cultura, outros conhecimentos foram transformados em subalternos. Para que haja uma resolução da dinâmica de exclusão das técnicas da cultura, é necessário encontrar uma saída que não seja a ênfase nas técnicas menores ou maiores, mas sim uma terceira possibilidade que dê conta de harmonizar as técnicas do artesão e do engenheiro, de forma que ambas sejam representadas na esfera cultural. É preciso lidar com a disjunção técnica ao mesmo tempo em que se forja uma relação mais adequada entre o homem e o objeto técnico. Portanto, pensar um processo educativo que não faça distinção entre os conhecimentos práticos e teóricos, bem como nas diferenças etárias estão na base do projeto de uma nova cultura técnica

proposto pelo filósofo francês da técnica Gilbert Simondon. Sua ideia de uma nova cultura tem por finalidade lidar com a questão da alienação técnica das sociedades contemporâneas, que para o filósofo, é o problema central para reconstituição de relações mais harmônicas entre humanos, objetos técnicos (que fazem a mediação da relação entre humano e natureza) e o seu meio associado (natureza). Este breve percurso guiado pelo argumento simondoniano teve como objetivo explicitar as complexidades e dificuldades impostas para pensarmos a condição da educação profissional, em especial em um país como o Brasil, que limita os potenciais locais tanto de desenvolvimento quanto de organização do mercado de trabalho interno, que acaba sendo determinado de forma heterônoma segundo os fluxos da economia globalizada.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar das dificuldades encontradas no dia-a-dia do educador, cabe a ele zelar pelo não retrocesso das conquistas já adquiridas ao longo dos anos. Deve-se buscar melhorias no processo didático-pedagógico, garantindo ao aluno direito ao exercício da cidadania, construindo assim um novo modelo de sociedade que venha contrapor o modelo capitalista que dissemina as desigualdades e tendências sociais. Portanto, há a necessidade de se pensar a educação dentro do contexto de um capitalismo neoliberal e financeirizado, em que os valores tendem a ser orientados pelas condições e possibilidades de consumo. Pensar uma reformulação da escola sem pensar uma reformulação do ambiente social de uma forma completa e radical pode significar um esforço louvável, no entanto, um tanto quanto inócuo. Pois, o conjunto de forças do campo econômico que atuam contra as demais instituições sociais que buscam a realização do bem comum são muito fortes. A educação enquanto campo de transformação social tem um papel central em qualquer movimento que vislumbre uma sociedade melhor. Assim sendo, condições materiais dignas, seja da instituição escolar e das pessoas envolvidas, são fundamentais para uma disputa de imaginários sociais que escapem aos futuros propostos pelo capitalismo. A continuidade do trabalho se dará na busca pela visão de outros estudiosos sobre o tema, trazendo suas principais contribuições e arguições.

**Palavras-chave:** Educação, Simondon, Ensino Técnico, Ensino Humanista, Classes Sociais.

## Referências

COOMANS, F. Clarifying the Core Elements of the Right to Education. In: COOMANS, Fons et al. The Right to Complain about Economic, Social and Cultural Rights. Utrecht: Utrecht University, 1995.

FONSECA, J. J. S. 2002. Metodologia da pesquisa científica. Fortaleza: UEC, p.32.

MOREIRA, G. O. et al. Inclusão social e ações afirmativas no ensino superior no Brasil: para quê. Revista Ensino Superior Unicamp [online], Campinas, 2017.

SIMONDON, Gilbert. Sobre la técnica (1953-1983). Buenos Aires: Editorial Cactus, 2017.

\_\_\_\_\_. Do modo de existência dos objetos técnicos. Rio de Janeiro: Contraponto, 2020. UNESCO. The right to education: law and policy review guidelines. France, 2014.

Nome dos autores: Luélen Knecht, Ana Paula Barronio Giron, Camila Rockenbach da Silva, Maristela Juchum, Magda Jandrey Pereira, Sérgio Nunes Lopes

Eixo: Experiências pedagógicas

## **TRABALHANDO A IMPORTÂNCIA DAS ÁRVORES NATIVAS NA ESCOLA E.E.B. ÉRICO VERÍSSIMO**

### **INTRODUÇÃO**

A pandemia da Covid-19 tem afetado a vida de muitas pessoas e ressignificado as relações interpessoais, virtualizando encontros profissionais, educacionais e familiares. Nesse cenário, a população tende a apresentar problemas relacionados à depressão, ansiedade, estresse e sofrimento. Mas o que pode ser feito para tentar minimizar estes fatores? Um meio de fortalecer a saúde mental durante a pandemia é o contato com a natureza que tem sido associado ao melhoramento de condições físicas e mentais. Estudos de Ballew e Omoto (2018) indicam que o contato com a natureza de forma direta e indireta aumenta a sensação de bem-estar e satisfação, diminuindo a ansiedade e o medo. Nesse sentido, em meio a atividades remotas, os bolsistas do subprojeto Interdisciplinar do Pibid/Univates criaram o projeto intitulado Cultivando felicidade: um projeto de autoconhecimento e jardinagem, que tem como temática as consequências causadas à saúde mental pela pandemia da Covid-19. O presente trabalho tem como objetivo fazer um relato sobre a segunda aula planejada “Conhecendo a importância e variedades de árvores nativas”, vivenciada pelos bolsistas na Escola Estadual de Educação Básica Érico Veríssimo. Essa aula ocorreu no dia 30 de junho de 2021, via Google Meet, com os alunos das turmas 101, 102 e 103, turmas contempladas pelo projeto, tendo a duração de uma hora e quinze minutos.

### **DESENVOLVIMENTO**

No início dessa aula, os alunos compartilharam as suas experiências oriundas do cuidado das plantas adotadas por eles, atividade proposta na primeira aula do projeto, intitulada como: “Adotando uma planta”. Por meio dos relatos, foi possível perceber a empolgação e engajamento dos estudantes que apresentaram tanto experiências positivas quanto negativas com o plantio das suas mudas. Na sequência, os bolsistas do Pibid explicaram sobre a importância, sobre a história e sobre os cuidados de algumas árvores nativas da nossa região, como o butiazeiro, a erva-mate e o ipê-roxo, para a manutenção dos ecossistemas locais. O objetivo da aula era promover ações que enfatizem a importância histórica e a variedade de plantas nativas existentes em nossa biodiversidade, despertando o interesse

e o desafio de cuidar da sua própria plantinha. Com o propósito de envolver os alunos no projeto, os bolsistas propuseram para a Escola a distribuição de mudas de árvores nativas, em parceria com a Secretaria do Meio Ambiente de Lajeado, para serem plantadas e cultivadas pelos próprios estudantes, arborizando o pátio da escola. Assim, a partir das propostas, foi possível refletir sobre questões como: o que estamos plantando em nossa vida? Qual a nossa relação com a terra? Estou esperando meu tempo para crescer? As reflexões sobre essas perguntas foram compartilhadas no Mentimeter, uma plataforma digital que possibilita a criação de apresentações interativas, podendo ter um feedback em tempo real dos participantes. A partir das reflexões, os alunos registraram palavras inspiradoras formando uma linda nuvem composta por palavras como cuidado, conexão, amor, compromisso, compreensão, companheirismo, amadurecimento, atitude, dentre outras.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das experiências relatadas, percebemos que os alunos receberam as atividades propostas de maneira positiva, demonstrando interesse e sensibilidade ao falarem do projeto. Essas atividades estão ligadas às competências socioemocionais, sendo uma delas a proteção à saúde mental proposta pela BNCC, que também fala sobre a aptidão em gerenciar o controle dos impulsos, lidando com as emoções, principalmente aflitivas e fortes. Além disso, esta atividade foi fundamental para a compreensão dos estudantes sobre a importância do cultivo de árvores nativas e da percepção da natureza que nos cerca todos os dias e passa despercebida aos nossos olhos. Destacamos que essas vivências têm sido muito enriquecedoras e estão contribuindo para a formação docente dos bolsistas, tendo em vista que para muitos é o primeiro contato com a sala de aula.

**Palavras-chave:** Pandemia, Educação, Saúde socioemocional, Natureza.

## Referências

BALLEW, Matthew T; OMOTO, Allen M. Absorption: How Nature Experiences Promote Awe and Other Positive Emotions. *Journal of Ecopsychology*. 2018. Disponível em: . Acesso em: 5 mai. 2021

BRASIL. Ministério da Educação. Base nacional comum curricular. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/imagens/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/imagens/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 26 mai. 2021.

Nome dos autores: Amanda Taís Klaus, Ana Júlia Teló, Diógenes Gewehr, Maristela Juchum

Eixo: Experiências pedagógicas

## **BULLYING E CYBERBULLYING NOS ESPAÇOS DE ENSINO: UM DIÁLOGO NECESSÁRIO**

### **INTRODUÇÃO**

“Bullying e Cyberbullying nos espaços de ensino: um diálogo necessário”, consiste em um projeto que foi pensado e desenvolvido pelos bolsistas do subprojeto Interdisciplinar do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), durante as aulas do componente curricular Dimensões do Ensinar e do Aprender. Esse projeto foi idealizado e criado com o intuito de ser aplicado com estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal de Ensino Fundamental Porto Novo, localizada em Lajeado/RS, instituição parceira do Pibid/Univates. A proposta trouxe como objetivo dialogar com os estudantes sobre formas de incitar um novo olhar sobre o bullying e cyberbullying, de modo que sintam-se integrados em seus espaços de aprendizagem e evitem possíveis práticas de exclusão do outro. Diante do cenário pandêmico, que fez com que os lares dos estudantes e professores se tornassem salas de aula, parcela das escolas optou por realizar aulas síncronas, com o intuito de tornar as aulas o mais próximo possível daquelas anteriormente vivenciadas presencialmente, tendo sido desenvolvidas com a utilização dos recursos tecnológicos Google Meet e Zoom. Essas plataformas foram utilizadas com o propósito de o professor poder olhar e ouvir seus alunos e vice-versa, entretanto, os profissionais da educação observaram que muitos estudantes desligaram suas câmeras durante as aulas, evitando que professores e colegas os vissem. A partir dessas situações, os educadores perceberam que muitos alunos não estavam se sentindo à vontade para se expor durante aqueles momentos de aula síncrona. Notou-se que esse fato acontecia diante do receio que os estudantes tinham de se manifestar de forma pública, por medo de sofrerem julgamentos e também por medo de serem motivo de piada por parte de colegas. Esses julgamentos e apontamentos que os alunos poderiam sofrer pelos demais colegas nas aulas virtuais, podem ser caracterizados como cyberbullying, considerado por Wendt e Lisboa (2014), especialistas em crimes cibernéticos, como uma forma de violência que ocorre em meio ao ciberespaço (espaço virtual) e que abrange aspectos do bullying. Tais fatos não acarretam apenas consequências ao aprendizado dos conteúdos, mas também na relação do estudante com outras situações de sua vida, como em momentos em que ele precisa expor sua opinião, suas dificuldades, ideias, sentimentos, entre outros.



## DESENVOLVIMENTO

Por esse motivo, os bolsistas do PIBID decidiram abordar a temática do bullying e cyberbullying no contexto escolar, com o intuito de orientar os estudantes acerca de medidas a serem adotadas diante das vivências de tais situações. Para que as aplicações nas turmas ocorressem de forma significativa, momentos mais dinâmicos foram desenvolvidos, a fim de instigar a atenção e participação dos estudantes nas aulas. Para tanto, os bolsistas pensaram em quatro momentos de intervenção, sendo dois com um grupo de alunos e dois com outro grupo, denominados A e B. Tais encontros ocorreram através do Google Meet, e também presencialmente, pois alguns dos estudantes haviam retornado para a escola de forma escalonada. Para que as intervenções fossem atrativas, pensou-se em diversos recursos para serem utilizados, tais como: rodas de conversas sobre conhecimentos prévios acerca do assunto; vídeos explicativos; quiz de perguntas e respostas utilizando como ferramenta digital o Kahoot; produção de desenho para exposição em mural virtual no Padlet; reflexões coletivas; exploração de charges; infográfico e a produção da continuação de uma história em quadrinhos. Todas essas propostas foram idealizadas com o intuito de proporcionar uma participação ativa dos alunos, em que eles pudessem expor suas opiniões, ideias e vivências.

## RESULTADOS

Ao término das aplicações, foi possível observar os resultados positivos obtidos com o projeto, uma vez que as turmas demonstraram contínuo interesse no diálogo, interação e compartilhamento de seus conhecimentos. Outra forma de avaliação utilizada foi o desenvolvimento de um formulário através do Google Forms, possibilitando a análise da compreensão dos estudantes acerca do tema e da realização das atividades, destacando suas opiniões, o que mais gostaram e também o que aprenderam.

## CONCLUSÕES

Portanto, conclui-se que o projeto de experimentação na escola parceira foi de suma importância, pois possibilitou a interação e mediação com os alunos de um assunto que está muito presente tanto no cotidiano escolar quanto fora dele. O diálogo com os estudantes sobre formas de incitar um novo olhar sobre o bullying e cyberbullying gerou, ainda, um informativo que foi enviado às famílias, como forma de ampliar a divulgação e conscientização da temática.

**Palavras-chave:** Diálogo, Bullying, Cyberbullying, Vivências, Projeto.

## Referências

WENDT, Guilherme Welter; LISBOA, Carolina Saraiva de Macedo. Compreendendo o fenômeno do cyberbullying. Temas psicol. [conectados]. 2014, vol.22, n.1, pp. 39-54. Disponível em: . Acesso em: 25 setembro 2021.

Nome dos autores: Joana Pires Mayer , Thaila Pereira, Magda Jandrey Pereira,  
Maristela Juchum, Sérgio Nunes Lopes  
Eixo: Experiências pedagógicas

## **ESTUDO DA AULA “NATUREZA E SER HUMANO: UMA DUPLA QUE PODE DAR CERTO” DO PROJETO PEDAGÓGICO INTERDISCIPLINAR “CULTIVANDO FELICIDADE”**

### **INTRODUÇÃO**

Diante do atual cenário de pandemia causada pelo SARs-CoV-2, percebe-se cada vez mais que a saúde mental da população está sendo afetada, aumentando os índices de depressão, ansiedade e estresse agudo (FIOCRUZ, 2020). Uma das áreas acometidas pelo isolamento social, advindo de recomendações para a contenção do Covid-19, foi a escola e, respectivamente, seus alunos (SARAIVA, TRAVERSINI e LOCKMANN, 2020). Desse modo, o subprojeto interdisciplinar, do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), responsável pela Escola Estadual de Educação Básica Érico Veríssimo, decidiu criar um projeto pedagógico intitulado “Cultivando Felicidade: um projeto de autoconhecimento e jardinagem” que visa a auxiliar os estudantes dos primeiros anos do ensino médio (101, 102 e 103) do turno da manhã da escola parceira, a encontrar, na natureza, um lugar de refúgio e conforto em meio a dias difíceis. A partir disso, foram criadas diversas aulas com o intuito de trabalhar, de forma dinâmica e interdisciplinar, a natureza e o autocuidado. Portanto, esse resumo expandido aborda, particularmente, os processos desenvolvidos na aula quatro do projeto pedagógico, intitulada “Natureza e ser humano: uma dupla que pode dar certo.” Trata-se de um estudo descritivo sobre o primeiro planejamento da aula “Natureza e ser humano: uma dupla que pode dar certo” e suas possíveis implicações nos estudantes para quem foi destinada. O objetivo geral desse momento é proporcionar reflexões a respeito de como o ser humano se relaciona com a natureza.

### **DESENVOLVIMENTO**

No planejamento da aula consta, primeiramente, uma socialização das “cartas para o eu do futuro”, propostas na aula três, nessa carta cada aluno refletiu, de modo escrito, sobre o “eu”, o “germinar” e o “autodesenvolvimento” a partir da fala de um psicólogo convidado, após, cada estudante colocou sua carta em uma cápsula do tempo, a qual foi pensada como culminância do projeto. Essa primeira atividade visou compartilhar as produções dos alunos fazendo com que

eles fizessem uma ligação entre a aula três e a aula quatro. Posteriormente, foi proporcionado um momento de fala sobre a importância do cultivo de plantas e do contato com a natureza, que contou com a presença de uma professora da área de biologia. Esse diálogo serviu para dar ênfase no propósito de vida dos alunos e também para mostrar que a saúde mental é influenciada, positivamente, pelo contato com a natureza, conforme estudos que certificam que esse ato é capaz de aumentar os níveis de bem estar pessoal (BALLEW; OMOTO, 2018). Depois de encerrado o diálogo com a professora, a próxima atividade proposta consistiu em criar, utilizando a frase de um biscoito da sorte, um quadrinho para colocar na planta que foi adotada pelos estudantes na primeira aula. Para introduzir esse exercício, houve um momento destinado a conhecer a história do biscoito da sorte, fazendo com que os estudantes ampliassem seu repertório cultural. Em seguida, cada um sorteou um biscoito no link que foi disponibilizado pelos bolsistas. Após fazer a leitura da frase sorteada, cada um pode fazer um paralelo entre a natureza, a frase e o “eu”, refletindo sobre os ensinamentos adquiridos na palestra e suas experiências de mundo, pensando em como a saúde mental é afetada por esses fatores.

Desse modo, a aula quatro visou ao encontro desses dois mundos: natureza e ser humano. Mas qual foi a importância dessa aula para os alunos? Segundo Silvio Gallo (2012, p. 5), “aprender é fazer com o outro, não fazer como, imitar o outro”, desse modo, nessa aula, os jovens foram convidados a fazer, junto com a professora de biologia, uma análise sobre a natureza e o que essa tem a ver com a vida de cada um. E, depois, com ajuda dos bolsistas, eles confeccionaram um quadrinho utilizando materiais artísticos para nomear e enfeitar a sua planta, dando mais vida a ela. Em nenhum momento este encontro entre natureza e ser humano se fez de forma solitária ou de modo a imitar o professor que está lá. Esse encontro foi feito de forma solidária com o outro, de forma intersocial., conforme Sílvio Gallo (2012, p. 10), “[...] não há tempo perdido no aprender, se formos capazes de reconhecer as diferenças. Atentos ao processo, mais do que ao produto, precisamos ter olhos para ver, para poder valorizar cada acontecimento singular.”

Portanto, o foco da aula quatro e, posteriormente, de todo o projeto pedagógico “Cultivando Felicidade”, foi oferecer um conjunto de atividades significativas para os alunos, já lesados pela pandemia. Entretanto, frente ao atual cenário pandêmico e considerando o desenvolvimento das aulas anteriores, foi necessário fazer alterações no planejamento da aula em questão: a aula, que, inicialmente seria virtualizada, foi presencial (em um dos auditórios da UNIVATES para que fossem cumpridas as medidas de distanciamento social devido ao grande número de alunos). Essa alteração confirma o quanto o planejamento de uma aula precisa ser flexível, adaptando-se ao contexto da turma e do momento atual.

## CONCLUSÃO

Como resultados desse trabalho, é possível apontar o engajamento dos alunos na aula, fato que pode ser comprovado pelo entusiasmo dos estudantes na realização das atividades propostas. Ainda, a realização do projeto Cultivando a Felicidade permite refletir sobre a importância do docente ser um profissional que não está engessado a um único plano, mas que se adapta às realidades que encontra no meio do caminho. Segundo Kenski (2006, p. 90), é necessário que o professor seja “um profissional que se reinventa a cada dia, que aceita os desafios e a imprevisibilidade da época, para se aprimorar cada vez mais. Que procura conhecer-se para definir seus caminhos, a cada instante.” Acreditamos que a aula relatada neste resumo se caracterizou como uma oportunidade de os estudantes estabelecerem conexões acerca de si mesmos com a natureza e de compreenderem os benefícios que ela pode trazer para sua vida. O que se buscou com a aula “Natureza e ser humano: uma dupla que pode dar certo” é a junção entre o ser humano e as suas raízes, ou seja, a natureza. Em outros termos, um processo de autoconhecimento que visou ao caminho, com seus possíveis tropeços, não à chegada.

**Palavras-chave:** Natureza, Saúde mental, Ser humano, Autocuidado.

## Referências

- BALLEW, Matthew T; OMOTO, Allen M. Absorption: How Nature Experiences Promote Awe and Other Positive Emotions. *Journal of Ecopsychology*. 2018. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/323919242\\_Absorption\\_How\\_Nature\\_Experiences\\_Promote\\_Awe\\_and\\_Other\\_Positive\\_Emotions](https://www.researchgate.net/publication/323919242_Absorption_How_Nature_Experiences_Promote_Awe_and_Other_Positive_Emotions). Acesso em: 22 de jul. 2021
- CENTRO DE VALORIZAÇÃO DA VIDA (CVV). Natureza e saúde mental. Centro de valorização da vida. São Paulo, 2021. Disponível em: <https://www.cvv.org.br/blog/natureza-e-saude-mental/>. Acesso em: 22 de jul 2021.
- FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ. Ministério da Saúde. Saúde mental e atenção psicossocial na pandemia do Covid-19. Brasil, 2020.
- GALLO, Silvio. As múltiplas dimensões do aprender. In: COEB: Congresso de Educação Básica, aprendizagem e currículo. 2012.
- KENSKI, V. M. Tecnologias e Ensino Presencial e a Distância. 4ª ed. Campinas: Papirus, 2006.
- LOCKMANN, Kamila; SARAIVA, Karla; TRAVERSINI, Clarice. A educação em tempos de COVID-19: ensino remoto e exaustão docente. 2020.

Nome dos autores: Cristina Frota da Conceição, Clarissa de Assis Olgin

Eixo: Educação e tecnologias

## **TECNOLOGIAS DIGITAIS EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA: ATIVIDADES DIDÁTICAS ENVOLVENDO OS NÚMEROS INTEIROS**

### **INTRODUÇÃO**

Este artigo é fruto de uma investigação de mestrado em andamento, que visa contribuir para o ensino dos números inteiros, por meio da construção de uma sequência didática com o uso de tecnologias digitais. De acordo com Carvalho (1992, p.103), “o saber matemático não pode continuar sendo privilégio de poucos alunos, tidos inteligentes”, dessa forma o professor precisa buscar diferentes práticas para auxiliar e motivar seus alunos na compreensão dos conteúdos matemáticos, para que este saber não seja um privilégio de alguns. O ensino, ao longo de sua história, tem sofrido mudanças, o qual os professores devem se atualizar para ensinar os conteúdos integrando-os com as tecnologias da Educação e diferentes métodos de ensino e aprendizagem. As práticas pedagógicas devem buscar hoje, mais do que nunca, a interação como foco de aprendizagem entre educador e educandos, bem como, entre os educandos, buscando enfatizar o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e valores dos indivíduos. Assim, o foco central do trabalho é proporcionar duas atividades que auxiliem positivamente na representação, compreensão, manipulação e fixação das operações de adição e subtração com números inteiros. Para isso, a autora propõe a aplicação de uma sequência didática, através do uso das tecnologias, que fogem ao tradicionalismo das aulas de matemática.

### **OBJETIVO**

O objetivo deste trabalho é apresentar um conjunto de atividades didáticas para o desenvolvimento do conteúdo de adição e subtração com números inteiros, utilizando a plataforma online wordwall, como um recurso auxiliar para potencializar o ensino deste conteúdo.

### **TECNOLOGIAS NO ENSINO DA MATEMÁTICA**

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), indica a necessidade da utilização dos recursos tecnológicos para o desenvolvimento dos conteúdos escolares,

ressaltando que seu uso deve ser feito com ética, para que traga benefícios para a formação integral do estudante, para que possa atuar de forma efetiva na vida em sociedade (BRASIL, 2018). Martini, Lopes e Lopes (2019) ratificam que o conhecimento não se restringe apenas aos livros didáticos e ao diálogo com o professor, mas também se encontra na nossa capacidade de estar conectados ao conhecimento que vem da rede/internet e é compartilhado pelo mundo todo. Além disso, os autores enfatizam que as tecnologias contemporâneas oferecem uma variedade de ferramentas educativas para a construção de conhecimentos, que podem ser usadas pelos professores no ensino de diversas disciplinas. Segundo Kenski (2007), educação e tecnologias são indissociáveis e para que ocorra essa integração, é necessário que fatores inerentes ao novo comportamento da sociedade, provocado pelas inovações tecnológicas sejam aprendidos e ensinados. Pesquisas relatam as mudanças e transformações trazidas pelas TIC e a necessidade de sua incorporação e compreensão nas práticas pedagógicas, tal fato é percebido por Kenski (2007, p. 46) ao mencionar que: vídeos, programas educativos na televisão e no computador, sites educacionais, softwares diferenciados transformam a realidade da aula tradicional, dinamizam o espaço de ensino-aprendizagem, onde, anteriormente, predominava a lousa, o giz, o livro e a voz do professor. Para que as TIC possam trazer alterações no processo educativo, no entanto, elas precisam ser compreendidas e incorporadas pedagogicamente. Isso significa que é preciso respeitar as especificidades do ensino e da própria tecnologia para poder garantir que o seu uso, realmente, faça diferença. Nesse sentido, ressalta Soares (2015), levar o lúdico para a sala de aula é uma estratégia positiva que pode ser usada pelos professores como um recurso para despertar o interesse dos alunos e motivá-los para o estudo dos conteúdos matemáticos.

Portanto, pretende-se possibilitar ao aluno a visualização do objeto matemático, números inteiros e suas operações, de forma dinâmica e interativa, por meio das tecnologias digitais, valorizando os seus conhecimentos prévios e oferecendo-lhe condições de ser o protagonista na construção de seu conhecimento.

## **METODOLOGIA**

Essa pesquisa tem uma abordagem metodológica qualitativa, a qual visa descrever o significado dos resultados obtidos no desenvolvimento do objeto de estudo. Assim, nesse método de pesquisa, o pesquisador é “[...] frequenta os locais de estudo porque se preocupam com o contexto. Entendem que as ações podem ser compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 48).

A etapa da pesquisa apresentada neste trabalho foi desenvolvida em três fases. A primeira fase foi a pesquisa bibliográfica referente às tecnologias digitais para o ensino de Matemática. A fase seguinte, envolveu a seleção e adaptação de

atividades didáticas presentes nos livros didáticos do 7º ano do Ensino Fundamental aprovados pelo Programa Nacional do Livro e Material Didático (PNLD). A última fase foi a realização do estudo da plataforma online world wall e elaboração de atividades didáticas envolvendo o conteúdo de números inteiros.

## DESCRIÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

Nesta seção serão apresentadas duas atividades desenvolvidas na plataforma wordwall, com o conteúdo de números inteiros. A primeira atividade foi associação de colunas, cujo objetivo foi explorar expressões matemáticas de adição e subtração com números inteiros. Essa atividade, conforme Kenski (2007), modifica o espaço de ensino e aprendizagem, pois o conteúdo é apresentado de forma atrativa e dinâmica, no qual o estudante tem uma aprendizagem ativa e participativa ao longo do desenvolvimento desta atividade. Além disso, possibilita que ao realizar a atividade se obtenha de imediato o retorno de suas respostas. A segunda atividade foi um game show que é uma atividade didática de perguntas e resposta, do tipo programa de auditório, cujo objetivo é aprofundar e/ou revisar o conteúdo de adição e subtração de números inteiros, por meio da resolução de situações problemas, buscando despertar o interesse do estudante e estimular o seu raciocínio lógico. Nesta atividade, buscou-se conforme indicações de Soares (2015) oportunizar o desenvolvimento dos conteúdos matemáticos por meio de atividades didáticas lúdicas, que promovessem um ensino ativo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho explicita a importância do ensino e da aprendizagem dos números inteiros (operações de adição e subtração), por meio das tecnologias digitais, por meio de duas atividades desenvolvidas na plataforma wordwall. Salienta-se também que a utilização das tecnologias, interligada a situações didáticas previamente organizadas e planejadas, torna-se uma aliada de suma importância no ensino e aprendizagem, potencializando desta forma a aprendizagem, de maneira mais interativa, motivada e produtiva, pois pode ser um recurso que oportuniza aos alunos aprender com mais facilidade e interesse, apresentando um melhor desempenho no desenvolvimento das atividades propostas pelo professor.

**Palavras-chave:** Tecnologias Digitais, Números Inteiros, Atividades didáticas.

## Referências

ANDRINI, A.; VASCONCELLOS, M. J. Praticando Matemática. 3 ed. renovada. São Paulo: FTD, 2012.

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



BOGDAN, R.; BIKLEN, S. Investigação qualitativa em educação. Portugal: Porto Editora, 1994.

CARVALHO, D. L. de. Metodologia do ensino da matemática. 2. ed. Ver. - São Paulo: Cortez, 1992.

GIOVANNI, J. R.; CASTRUCCI, B. A conquista da matemática: 7º ano ensino fundamental: anos finais. 4ª edição. São Paulo: FTD, 2018.

KENSKI, V. M. Educação e Tecnologias: O novo ritmo da informação. 2ª edição. Campinas - SP: Papirus, 2007.

MARTINI, J. C.; LOPES, L. A.; LOPES, P. T. C. Relações entre tecnologias digitais e o aprendizado escolar. Ensino de Ciências e Tecnologia em Revista, v. 9, n. 2, p. 55-66, 2019.

SOARES, M. H. F. B. Jogos e atividades lúdicas para o ensino de química. Goiânia: Kelps, 2015.

Nome dos autores: Maristela Juchum; Fabiane Olegário; Alessandra Brod

Eixo: Experiências pedagógicas

## CADERNO DE NOTAS COMO EXERCÍCIO DE AULA

### INTRODUÇÃO

Este resumo tem como objetivo narrar a experiência docente tendo como foco um dos trabalhos avaliativos produzidos pelos estudantes no componente curricular Dimensões do Ensinar e do Aprender que ocorreu no semestre A/2021. Esse componente é compartilhado entre os professores dos cursos de Educação Física, Letras e Pedagogia vinculados ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID. Tal Programa contempla todos os cursos de Licenciatura tanto da modalidade EaD quanto da modalidade presencial da Universidade do Vale do Taquari - UNIVATES. A turma era composta por aproximadamente 70 estudantes, oriundos de cinco cursos de licenciatura, a saber: Educação física, Pedagogia, Letras, Ciências Biológicas e História, todos bolsistas do Pibid. Além dos estudantes, participaram também nove professores das escolas parceiras do Pibid/Univates, os quais assumem a função de supervisores dos bolsistas. As aulas aconteceram de forma virtualizada em função do contexto da pandemia da Covid-19. O referido componente integra o Aula + e está estruturado em Seminário e Atelier. No Seminário, organizamos a aula nos seguintes momentos: apresentação da matéria de estudo, matéria de estudo e exercícios do pensar. No Atelier, procuramos dar ênfase à experimentação. Este relato tem por finalidade apresentar o Caderno de notas produzido pelos estudantes como um dos trabalhos avaliativos do semestre. Segundo Larrosa e Rechia (2018, p.93) “o caderno está no meio da oralidade e da escrita [...] anotar seria como coletar e como toda coleta, implica uma seleção”. Em outros termos, entendemos o caderno de notas como uma coleção de anotações que se caracteriza como um exercício do pensar sobre os estudos e sobre as experimentações realizadas no decorrer de cada aula.

### DESENVOLVIMENTO

Propomos o caderno de notas aos estudantes como uma forma de eles expressarem as experiências vividas no decorrer das aulas (Seminário e Atelier) do componente curricular Dimensões do Ensinar e do Aprender. Para tal, elaboramos as seguintes orientações em relação a essa escrita, que foram apresentadas aos estudantes de forma oral e também disponibilizadas no ambiente virtual do componente curricular: anotar o que você pensou (o que aprendeu) em relação à matéria de estudo e às vivências de cada aula. Para tal, você poderá estabelecer

relações com outros elementos disparadores do pensamento, tais como: textos literários, conversações, leitura, exercício do pensar, observação, escuta, obras de arte, imagem, comentários, escrita reflexiva. Além dessas orientações, também definimos os critérios avaliativos, os quais foram discutidos com os estudantes a fim de eles terem clareza desse processo, quais sejam: os registros deveriam ser referentes a cada aula e estar articulados com os estudos do componente, demonstrando a capacidade de reflexão sobre os temas trabalhados. Os registros foram feitos de forma individual, com orientações do professor supervisor da escola parceira. No decorrer das aulas, foram destinados alguns momentos para a realização das escritas e, boa parte dos registros, foi feita a distância. Cabe ressaltar que a escrita do caderno de notas se caracterizou como um processo de criação, pois cada estudante inventou o seu jeito de organizar as reflexões decorrentes de cada aula. Abaixo, apresentamos um trecho de um dos cadernos produzidos no decorrer do semestre, para fins de ilustração. “Iniciamos o encontro compartilhando as experiências que os grupos tiveram com o texto. Experiência - é maneira singular de ser, fazer e viver. Quando vivenciamos ou observamos algo afastado, podemos dizer que essa situação faz parte de um conjunto de experiências? Qual o papel da sociedade na construção das singularidades dos indivíduos? Docência inventiva - tradução do mundo para os estudantes. Quem traduz o mundo para o professor? Elaborar e propor uma tarefa de artesanã, docente e discente, implica em um debruçamento temporal, além de ter um espaço específico para que isso ocorra. O ofício de ser docente no mundo implica em assumir a responsabilidade de fazer e ser. Implica em assumir o papel de transformar e formar sujeitos que se preocupem ética e socialmente com o todo. A escola não deve ser sinônimo de Panóptico, cujo guarda, no centro, no comando, vigia cada movimento dos detentos. Onde fica o tempo e espaço proporcionado nas escolas? Esquecemos a função do ócio criativo na educação?” (Trecho do caderno de notas da aluna Cihbelle Ortolan Cavaleri).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Segundo Larrosa (2018, p. 22), “escrever é fazer experiência, não apenas relatá-la.” Nesse sentido, destacamos a potência do registro no caderno de notas como um exercício do pensar. Ainda, o caderno de notas mostrou-se como uma extensão da aula. O lugar, o momento, de revelações de pensamentos e de escritas sensíveis. Também revelou as ausências, onde nem sempre sabemos o quanto as ocupações, e as habilidades de perceber o mundo exterior, interferem na aprendizagem do estudante.

**Palavras-chave:** Aula, Exercício do pensar, Caderno de notas, PIBID.

## Referências

LARROSA, Jorge; RECHIA, Karen. P de Professor. Pedro & João Editores, 2018.

Nome dos autores: Rogério José Schuck, Adriano Edo Neuenfeldt, Derli Juliano Neuenfeldt, Tânia Micheline Miorando, Paulo Henrique Vieira de Macedo, Delano Carneiro de Almeida, Angélica Ramos Dallalibera, Luana Docena Reis, Iasmine Abdala Alves dos Santos, Vitória Maria Wathier Pessi  
Eixo: Educação e tecnologias

## **REFLEXÕES SOBRE O ENSINO UNIVERSITÁRIO EM TEMPOS DE PANDEMIA**

### **INTRODUÇÃO**

Nos últimos dois anos, com o advento da pandemia provocada pelo Covid-19, os professores têm adaptado suas práticas educativas, outrora presenciais, para o ensino virtualizado. Dentre essas mudanças revelou-se a necessidade do aprimoramento dos processos de ensino e de aprendizagem, fazendo uso das tecnologias digitais. Elas se tornaram essenciais para que o ensino remoto fosse desenvolvido, provocando alterações no modo de ensinar e na forma com que estudantes e professores se relacionam. Considerando esses fatos, este estudo é um recorte de uma pesquisa que busca desvelar as percepções de docentes e discentes do ensino superior quanto ao ensino virtualizado. A pesquisa está sendo desenvolvida desde o primeiro semestre de 2020, ou seja, concomitantemente com as dificuldades impostas pela pandemia em pleno período de distanciamento físico/social. Especificamente, em relação a este trabalho, busca-se compartilhar a investigação que envolve professores de duas instituições de ensino superior, uma localizada no Nordeste e outra do Sul do Brasil.

### **OBJETIVOS DA PESQUISA**

A partir do contexto exposto anteriormente, de virtualização das aulas, devido à pandemia de COVID-19, criou-se o projeto de pesquisa intitulado “Aprendizagem e Ferramentas Digitais no Ensino Superior em Tempos de Pandemia”, no qual, têm-se como objetivo acompanhar, compreender e analisar através da pesquisa como o processo de virtualização das aulas está ocorrendo nesse período. Entende-se que, mediante esse estudo, é possível contribuir com reflexões a respeito de estratégias de ensino decorrentes das experiências dos professores e estudantes.

## REFERENCIAIS TEÓRICOS

Com o intuito de dar sustentação teórica à pesquisa, o estudo está organizado em torno de alguns eixos. O primeiro diz respeito às tecnologias digitais, a forma como nativos e imigrantes digitais (PRENSKY, 2001), respectivamente associados a estudantes e professores, vem transitando ou interagindo nos espaços da cibercultura e ciberespaço, a partir de autores como Lévy (2010, 2010a, 2015) e Santaella (2014). O segundo eixo procura abordar a virtualização das aulas, uma vez que a pandemia de Covid-19 intensificou a utilização de ferramentas digitais de informação e comunicação social (TDICs) em ambientes de ensino, estimulando o repensar de metodologias de ensino e os processos de aprendizagem. Nesse sentido, em conformidade com o pensamento de Palloff e Pratt (2015, p. 88), “[...] tanto os docentes experientes quanto os novatos enfrentam dificuldades com a transformação de um curso lecionado há anos na sala de aula presencial em um curso que funcionará bem on-line”. Como um terceiro eixo temos o próprio contexto da pandemia e o porvir. Para tanto, se faz uso de Morin (2020), abordando o período de incertezas decorrentes da pandemia e as lições provenientes do coronavírus (MORIN, 2021). Por fim, refletindo nas atividades que poderão ser desenvolvidas a partir da pesquisa, explora-se, por exemplo, o ensino híbrido e metodologias ativas, com auxílio de leituras provenientes de Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015) e Moran (2015).

## PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O estudo caracteriza-se por uma proposta descritiva e qualitativa, desenvolvida em etapas. Durante a primeira etapa, realizada em 2020, buscou-se subsídios a partir do uso de um questionário desenvolvido no Google Forms, abordando questões relacionadas ao ensino, aprendizagem e uso das TDICs. O questionário foi enviado para 40 professores de uma Universidade do Sul do País, de várias áreas do conhecimento, a saber: Saúde, Humanidades, Ciências Sociais, Gestão, Educação, Ciências Exatas, Engenharias e Tecnológicas. Já na segunda fase, iniciada em 2021, foi desenvolvido um novo questionário no Google Forms que foi respondido por 12 professores membros do mesmo grupo da investigação feita em 2020. As questões objetivavam acompanhar o processo de virtualização das aulas desenvolvido pelos professores, além de estabelecer relações após um ano de prática de ensino virtualizado com pontos que surgiram no primeiro questionário. Para consubstanciar a pesquisa, nessa segunda etapa, aplicou-se o mesmo questionário a um grupo composto por 53 professores de uma Universidade do Nordeste do País, isso permitiu a ampliação do campo de exploração e verificação da existência de possíveis questões específicas de determinado território implicadas aos resultados. A análise dos dados segue conforme Moraes e Galiuzzi (2011, p 14), buscando “construir compreensões a partir de um conjunto de textos, analisando-os e expressando a partir dessa investigação alguns dos sentidos e significados”. Destaca-se ainda, que nos questionários foi inserido o TCLE (Termo

de Consentimento Livre Esclarecido) e os resultados da pesquisa estão sendo compartilhados a partir de publicações e apresentações em eventos e periódicos.

## RESULTADOS DA PESQUISA

Como resultados, destaca-se que na primeira fase da pesquisa, 45% dos professores não haviam ministrado aulas não presenciais (virtuais) antes do processo de virtualização. Além disso, foram identificadas dificuldades quanto à gestão do tempo, interatividade, adequação dos materiais e domínio de tecnologias digitais. Palloff e Pratt (2015, p. 88) nos ajudam a compreender os dados emergentes da pesquisa, sustentando que: “[...] tanto os docentes experientes quanto os novatos enfrentam dificuldades com a transformação de um curso lecionado há anos na sala de aula presencial em um curso que funcionará bem on-line”. Também se constatou que 70% aprovaram o ensino virtualizado. Na segunda fase da pesquisa, transcorrido um ano, muitos pontos sinalizados na fase anterior permaneceram similares, como foi o caso do uso Google Meet, ou seja, daquelas ferramentas que permitem uma maior interação. Além disso, os professores de ambas as instituições destacaram como sugestões para o aprimoramento do ensino e da aprendizagem: melhorar a disponibilidade de tempo e o planejamento das aulas; melhorar a interação em sala de aula e fornecer educação continuada. Demo (2009, p. 7), nesse sentido, ressalta que “o modo de organizar e fazer decide a qualidade da aprendizagem, mais do que tecnologias simplesmente”. Ainda, é importante salientar que a ausência de uma relação mais próxima e mais interativa com os alunos é enfatizada e sentida pelos professores.

## CONSIDERAÇÕES

Considerando as TDICs como ferramentas que podem potencializar os processos de ensino e de aprendizagem, a partir da análise dos resultados algumas considerações podem ser feitas, dentre elas, destaca-se que, apesar de perceberem os benefícios do ensino virtualizado, os professores sentem falta da presença física dos estudantes e colegas. Os professores perceberam que necessitam de mais tempo, planejamento, para organizarem as aulas virtualizadas e os respectivos materiais didáticos, não bastando apenas reproduzir ou transmitir conteúdos. Outro ponto de destaque é a necessidade de um investimento em estratégias de ensino que sensibilizem e despertem um maior interesse pelas aulas nos estudantes. Cabe ainda destacar a necessidade de um maior aprofundamento em metodologias que auxiliem no retorno às aulas presenciais, como é o caso do ensino híbrido.

**Palavras-chave:** Docência, Ensino na pandemia, Tecnologias Digitais.

## Referências

BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. de M.(Orgs.). Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015. p. 27-45.

DEMO, P. Educação hoje: “novas” tecnologias, pressões e oportunidades. São Paulo: Atlas, 2009.

LÉVY, P. Cibercultura. Trad. Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 2010a. \_\_\_\_\_. As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2010.

\_\_\_\_\_. A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço. 10. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2015.

LIMA, L. H. F.; MOURA, F. R. de. O professor no ensino híbrido. In: BACICH, L., NETO, A. T., TREVISANI, F. de MELLO (Orgs.). Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, p. 89-102, 2015.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. do C. Análise textual discursiva. 2. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2011. (Coleção educação em ciências).

MORAN, J. Mudando a educação com metodologias ativas. In: SOUZA, C. A. de; MORALES, O. E. T. (Orgs.). Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens, v.2, p. 15-33, 2015. (Coleção mídias contemporâneas). Disponível em: [http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/mudando\\_moran.pdf](http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf); acesso em: 20 ago. 2021.

MORIN, E. Um festival de incertezas. Revista Espiral do Instituto de Estudos da Complexidade. v. 4, 2020. p. 5-12. Disponível em: <http://www.iecomplex.com.br/revista2/index.php/espiral/issue/view/4/> . Acesso em 05 set. 2021.

MORIN, E. É hora de mudarmos de vida: lições do coronavírus. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2021.

PALLOFF, R.; PRATT, K. Lições da sala de aula virtual: as realidades do ensino on-line. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2015.

PRENSKY, M. Digital natives, digital immigrants. On the Horizon. NBC University Press, v. 9, n. 5, oct. 2001, texto digital. Disponível em: . Acesso em: 04 nov. 2018.

SANTAELLA, L. Navegar no ciberespaço: o perfil cognitivo do leitor imersivo. São Paulo: Paulus, 2016. (Coleção Comunicação).

Nome dos autores: Daniel Emílio Reder, Franciele Bauer, Manuela Klein Feldens, Maurique Armando Schmitt, Rafael Schmitt, Sérgio Artur Scheibler, Alessandra Brod, Viviane Dalla Vecchia Both.

Eixo: Experiências pedagógicas

## **A PRÁTICA DO MINI GOLFE PARA DIVERSIFICAR AS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR - RELATO DE UMA PROPOSTA DE EXPERIMENTAÇÃO PEDAGÓGICA**

### **INTRODUÇÃO**

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID em parceria com a CAPES, UNIVATES e a escola parceira E.M.E.F. Barra do Forqueta, localizada na cidade de Arroio do Meio, conta com sete bolsistas do subprojeto de Educação Física, uma supervisora e uma coordenadora. O presente relato referente ao projeto desenvolvido com a turma do 5º ano teve como objetivo desenvolver conhecimentos e habilidades do mini golfe. Esta experimentação está vinculada com a proposta do subprojeto da Educação Física que tem como objetivo compreender a Educação Física Escolar como componente curricular que fundamenta, experiência e reflete os signos sociais da cultura corporal do movimento, e que integra a formação do ser humano no contexto escolar. A turma composta por 26 alunos foi escolhida pela disponibilidade de horários, por parte da escola e da professora supervisora como referência na turma no momento da aplicação. É importante salientar que os saberes estimulados nesta prática foram de encontro às necessidades de aprendizados dos estudantes. Para tanto, estudamos e nos apropriamos de teorias de autores para que houvesse um planejamento mais efetivo. Com a perspectiva de que a Educação Física escolar foque nos esportes mais comuns, devido à questões de espaço e materiais considerados apropriados, buscamos diversificar com o mini golfe. Segundo DENDASCK (2019), as práticas corporais não tradicionais devem ter espaço no âmbito da Educação Física, haja vista o desejo de utilizar as novas práticas para qualificar e variar as aulas, despertando a atenção dos alunos. Nosso projeto tem como base a ideia da abordagem currículo cultural, o qual tem como intenção didática, a quebra dos paradigmas da relação entre professor e aluno. Dessa forma, o aluno passa a ser visto como parte integrante e criador dos saberes e o “[...] professor tem um papel de mediador entre o aluno/a e o mundo cultural” (NEIRA; NUNES, 2006, p 239). A questão da diversidade cultural, e da diversificação de práticas ou atividades é fundamental para o desenvolvimento das aprendizagens, além da multiplicidade e exploração de saberes, junto à própria vivência. Essa troca de saberes em práticas



corporais ou didáticas de pessoas de diferentes origens e culturas é muita rica, pois tanto alunos como professores criam um espaço de respeito e aprendizagem, onde todos respeitam a vez de falar e a cultura oriunda de cada indivíduo (NEIRA; NUNES, 2006). Conforme a BNCC (BRASIL, 2018), os esportes de precisão são todos aqueles que têm por objetivo os arremessos e os lançamentos dos objetos que fazem parte do jogo. Conforme Manfron (2014), a atividade física para crianças, além de promover maior desenvolvimento motor aumenta o desenvolvimento cognitivo. O esporte trabalha a socialização e a liderança. A criança se desenvolve para o futuro, brincando, aprendendo e assimilando melhor os movimentos.

A BNCC (Brasil 2018) é o fundamento para nossa educação, sendo que ela trata da inclusão nas mais diversas formas, fazendo com que as escolas se adequem para que consigam propiciar o ensino a esta gama de estudantes. CARVALHO (2016), destaca ainda que a prática do mini golfe pode auxiliar os alunos na ampliação de seu repertório motor e dar suporte para melhora nas demais atividades escolares. Pois uma vez que esses alunos aprenderem a concentrar-se para realização de cada tacada, de igual modo poderá utilizar-se de tal concentração para demais atividades na rotina escolar e em seu cotidiano. Desta forma, acredita-se que ao aplicar esse projeto atingimos algumas das propostas elencadas na BNCC que é favorecer aos alunos a experimentação dos esportes mini golfe e o taco como um pré-desportivo. Acreditamos também que o mini golfe ajuda na inclusão de alunos que em outras modalidades esportivas praticadas nas escolas, não apresentam tanta habilidade. Auxiliando na melhora da autoestima, bem como no processo de aprendizagem, pois o mini golfe requer atenção para cada ação realizada no jogo. Exposição das propostas elencadas para o desenvolvimento do projeto sobre Mini Golfe e Taco. Para o desenvolvimento metodológico buscou-se um planejamento de quatro aulas, para uma sequência pedagógica, contemplando duas aulas para o mini golfe e duas para o taco. Por serem esportes de precisão, foi utilizada a experimentação do simples para o complexo, onde houve o manuseio do taco com a bolinha, para depois irmos para o jogo. Estimulamos a criatividade através da confecção de materiais similares aos que apareceram nos vídeos, sempre instigando a personalização do seu próprio material. Quando são oferecidos aos alunos materiais variados, que podem inclusive ser confeccionados junto à turma, eles compreendem o que vivem através do concreto, transformando dessa forma o real em função do que lhes é necessário nesse momento. FREIRE (2010, p. 99). O envolvimento e o interesse dos alunos com o projeto sempre se mostrou muito positivo, desde a apresentação do tema do jogo de Mini Golfe, até a prática do mesmo. Os alunos trouxeram seus conhecimentos prévios e vivências sobre o mini golfe, questionando, tirando suas dúvidas e usando sua criatividade e o trabalho em equipe para a confecção dos materiais necessários para a prática. Durante a prática os alunos novamente se mostraram participativos, trabalhando em duplas e se envolvendo totalmente na atividade proposta de forma coletiva e cooperativa auxiliando o colega na realização do jogo do mini golfe. Ao final foi solicitado que escrevessem um breve relato sobre o que representou para eles essas aulas, suas

opiniões, dificuldades e aprendizados. Buscou-se com esse relato um olhar mais crítico por parte dos alunos em relação ao desenvolvimento do projeto, tanto na criação e confecção dos materiais até a prática do jogo em si.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que este projeto favoreceu a experimentação do mini golfe e taco, indo de encontro com propostas elencadas na BNCC, contemplando o desenvolvimento das aptidões motoras e de trabalho em equipe, pela cooperação e criatividade. Obteve-se resultados significativos como a participação e o envolvimento de todos os alunos, e contemplou também os objetivos específicos elencados no nosso subprojeto de Educação Física. Desenvolvemos como bolsistas habilidades de docência, como organização, preparação, compromisso, saber ouvir e focar no aluno. Compreendemos que cada um tem o seu modo de pensar e realizar determinada atividade. Tendo a criatividade como base para desenvolver diversas possibilidades de jogos e brincadeiras, além das possibilidades de adaptar estas, sem medo de errar ou de ter que alterar a forma como seria realizada a atividade. E, por fim, buscar constantemente atualizações para trazer novas alternativas para os alunos, uma vez que o avanço das tecnologias é uma realidade social. Refletimos nosso fazer pedagógico, o qual é eficiente quando mudamos nossa prática educativa, atendendo às necessidades reais e emergentes dos nossos alunos. Proporcionando uma troca de aprendizagens significativas, marcando as trajetórias acadêmicas, e as estudantis. O PIBID é uma política pública que fortalece a formação docente, além de proporcionar para a escola e supervisor a importância do estudo permanente e do ensino superior.

**Palavras-chave:** PIBID, Mini golfe, Educação Física Escolar.

## Referências

- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018. Disponível em: < [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). >. Acesso em: 21 de maio, 2021.
- CARVALHO, Valdir. Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor pde 2016. Disponível em; [http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes\\_pde/2016/2016\\_pdp\\_edfis\\_uel\\_valdirbentodecarvalho.pdf](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2016/2016_pdp_edfis_uel_valdirbentodecarvalho.pdf)
- DENDASCK, Carla. PRÁTICAS CORPORAIS NÃO TRADICIONAIS NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR. 2019. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao-fisica/praticas-corporais>, acesso em: 18/09/2021
- FREIRE, J. B. Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física. 1ª ed. São Paulo: Scipione, 2010.
- MANFRON, Paula Fabiane. OS DESAFIOS DA ESCOLA PÚBLICA PARANAENSE NA PERSPECTIVA DO PROFESSOR PDE. 2014. Disponível em: Acesso em: 16 ago. 2021.

NEIRA, Marcos G; NUNES, Mário L. F. Pedagogia da cultura corporal: Críticas e Alternativas. São Paulo: Phorte, 2006.

PEREIRA, Maurício Gomes. Artigos científicos: como redigir, publicar e avaliar. Rio de Janeiro: GEN, Guanabara Koogan, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018. Disponível em: < [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). >. Acesso em: 21 de maio, 2021.

CARVALHO, Valdir. Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor pde 2016. Disponível em; [http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernos/pde/pdebusca/producoes\\_pde/2016/2016\\_pdp\\_edfis\\_uel\\_valdirbentodecarvalho.pdf](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernos/pde/pdebusca/producoes_pde/2016/2016_pdp_edfis_uel_valdirbentodecarvalho.pdf)

DENDASCK, Carla. PRÁTICAS CORPORAIS NÃO TRADICIONAIS NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR. 2019. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao-fisica/praticas-corporais>, acesso em: 18/09/2021

FREIRE, J. B. Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física. 1ª ed. São Paulo: Scipione, 2010.

MANFRON, Paula Fabiane. OS DESAFIOS DA ESCOLA PÚBLICA PARANAENSE NA PERSPECTIVA DO PROFESSOR PDE. 2014. Disponível em:. Acesso em: 16 ago. 2021.

NEIRA, Marcos G; NUNES, Mário L. F. Pedagogia da cultura corporal: Críticas e Alternativas. São Paulo: Phorte, 2006.

PEREIRA, Maurício Gomes. Artigos científicos: como redigir, publicar e avaliar. Rio de Janeiro: GEN, Guanabara Koogan, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018. Disponível em: < [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). >. Acesso em: 21 de maio, 2021.

CARVALHO, Valdir. Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor pde 2016. Disponível em; [http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernos/pde/pdebusca/producoes\\_pde/2016/2016\\_pdp\\_edfis\\_uel\\_valdirbentodecarvalho.pdf](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernos/pde/pdebusca/producoes_pde/2016/2016_pdp_edfis_uel_valdirbentodecarvalho.pdf)

DENDASCK, Carla. PRÁTICAS CORPORAIS NÃO TRADICIONAIS NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR. 2019. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao-fisica/praticas-corporais>, acesso em: 18/09/2021

FREIRE, J. B. Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física. 1ª ed. São Paulo: Scipione, 2010.

MANFRON, Paula Fabiane. OS DESAFIOS DA ESCOLA PÚBLICA PARANAENSE NA PERSPECTIVA DO PROFESSOR PDE. 2014. Disponível em:. Acesso em: 16 ago. 2021.

NEIRA, Marcos G; NUNES, Mário L. F. Pedagogia da cultura corporal: Críticas e Alternativas. São Paulo: Phorte, 2006.

PEREIRA, Maurício Gomes. Artigos científicos: como redigir, publicar e avaliar. Rio de Janeiro: GEN, Guanabara Koogan, 2014.

Nome dos autores: Adriana Breda, Gemma Sala, Danyal Farsani

Eixo: Docência e formação

## **ANÁLISE DA ADEQUAÇÃO DIDÁTICA DE UMA TAREFA SOBRE MEDIDA REALIZADA COM FUTUROS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL**

### **INTRODUÇÃO**

Os estudos voltados para o desenho, implementação e avaliação de tarefas matemáticas têm focado a atenção tanto nas respostas dos alunos, nas estratégias e formas de resolvê-las, quanto no trabalho do professor que concebe, desenha, implementa, analisa e avalia as tarefas, dado que as tarefas matemáticas promovem o desenvolvimento cognitivo dos alunos, potencializam a aprendizagem de diferentes conceitos e representações e estimulam a criatividade (Moreira, Gusmão e Font, 2020; Rodrigues e Gusmão, 2020). Além disso, de acordo com essas investigações, desenhar, implementar e avaliar tarefas é um aspecto fundamental que o futuro professor deve desenvolver em seu processo de formação. Já a noção de adequação didática (CI) (Breda, Font e Pino-Fan, 2018) tem apresentado um impacto relevante na formação de professores de matemática em diversos países ibero-americanos e tem se revelado uma ferramenta útil para orientar o desenho e avaliação de tarefas matemáticas (Gusmão e Font, 2020). Nessa linha, o objetivo deste trabalho é apresentar a análise realizada, a partir do CI, do desenho e implementação de uma tarefa de medida - problema de contexto real - aplicada a futuros professores de educação infantil para que eles pudessem: a) vivenciar a experiência de realização da tarefa em primeira pessoa, b) reconhecer os elementos (conceitos, procedimentos, recursos, estratégias, etc.) necessários para o processo de ensino e aprendizagem do objeto matemático medida e, além disso, c) para que eles refletissem sobre a experiência desde um ponto de vista profissional.

### **QUADRO TEÓRICO**

Dentro do processo de ensino-aprendizagem da matemática, as tarefas ocupam um lugar central na aprendizagem do aluno e são definidas como a proposta de trabalho que um professor realiza para um aluno, intencional e cuidadosamente planejada pelo professor para atingir determinado objetivo de aprendizagem (Ponte, 2014). Para Gusmão e Font (2020), as tarefas do tipo problema requerem que os alunos busquem elementos desconhecidos, interpretem informações, identifiquem elementos relevantes, usem diferentes estratégias para resolver uma mesma situação, desenvolvam autonomia e

competência comunicativa. Os CI, propostos pela Abordagem Ontosemiótica da Cognição e Instrução Matemática (EOS), podem servir para orientar os processos de ensino e aprendizagem da matemática e para avaliar suas implementações. Na EOS, são considerados os seguintes CI (Breda, Font e Pino-Fan, 2018) 1. Adequação epistêmica, para avaliar se a matemática a ser ensinada é “boa matemática”. 2. Adequação cognitiva, para avaliar, antes de iniciar o processo instrucional, se o que se pretende ensinar está a uma distância razoável do que os alunos sabem e, após o processo, se a aprendizagem adquirida está próxima do que se pretendia ensinar. 3. Adequação interacional, para avaliar se as interações resolvem dúvidas e dificuldades dos alunos. 4. Adequação mediacional, para avaliar a adequação dos recursos materiais e temporais utilizados no processo instrucional. 5. Adequação emocional, para avaliar o envolvimento –interesses e motivações– dos alunos durante o processo instrucional. 6. Adequação ecológica, para avaliar a adequação do processo instrucional ao projeto pedagógico do centro, às diretrizes curriculares e às condições do meio social e profissional. Com a finalidade de tornar os CI operacionais, Gusmão e Font (2020) definiram um conjunto de indicadores observáveis com o objetivo de avaliar o grau de adequação de cada um desses critérios no desenho e na análise das tarefas.

## **METODOLOGIA**

A segunda autora deste trabalho, atuando como formadora de futuros professores de educação infantil, desenhou uma tarefa sobre medida, de resolução aberta, baseada em um problema de contexto real, implementado durante duas sessões de aula com 49 alunos da disciplina de Didática da Matemática do curso de Licenciatura em Educação Infantil da Universidade de Barcelona (Espanha), durante o ano letivo 2018-2019. A tarefa, que consistia em medir uma das mesas da sala de aula com instrumentos não padronizados para pedir uma mesa idêntica a um carpinteiro, foi apresentada aos futuros professores como exemplo (Reggio Children, 1997) de atividade a ser trabalhada com alunos da educação infantil e foi proposto que a realizassem como se fossem alunos de 5 anos, utilizando instrumentos e unidades de medida não convencionais. Durante a primeira sessão, os futuros professores trabalharam em grupos de 4 ou 5 pessoas fazendo as medições e registrando-as. Posteriormente, eles tiveram que fazer um relatório escrito explicando o processo que utilizaram para fazer as medidas, justificando a seleção das unidades e dos instrumentos utilizados, dando sua própria definição de “medida” e refletindo, como futuros professores, sobre a tarefa. Para explicar o relato, na segunda sessão da aula, cada equipe fez uma breve apresentação que foi gravada pela professora. Para estabelecer o grau de adequação da tarefa, os autores aplicaram os indicadores dos CI para analisar as notas de campo do formador dos futuros professores, os relatórios e as gravações das apresentações.

## RESULTADOS E CONSIDERAÇÕES

A análise da execução da tarefa, onde os participantes atuaram como alunos (fazendo as medições e registrando-as) e também como futuros professores (com a redação e apresentação do relatório), mostrou uma elevada adequação ecológica e emocional, ao articular o conteúdo medida e sua didática na mesma tarefa de forma contextualizada, motivadora e significativa. É uma tarefa altamente manipulativa e experimental (indicadores de adequação mediacional e epistêmica) cuja resolução aberta - rica em processos matemáticos - exigiu momentos de diálogo e discussão para chegar a um consenso sobre a seleção do instrumento de medida e as estratégias a seguir (adequação interacional). A adequação cognitiva e epistêmica teve um valor inferior visto que, embora baseada no conhecimento prévio dos alunos, as definições de “medida” de alguns dos grupos, bem como as reflexões apresentadas, mostraram que não foi possível atingir alguns dos objetivos de aprendizagem. A análise a partir da adequação didática permitiu-nos fazer uma proposta de redesenho da tarefa, com foco na melhoria de sua adequação cognitiva e epistêmica.

**Palavras-chave:** Desenho e implementação de tarefas sobre medida, Formação de professores de Educação Infantil, Adequação Didática.

## Referências

Breda, A., Font, V., Pino-Fan, L. R. (2018). Criterios valorativos y normativos en la Didáctica de las Matemáticas: el caso del constructo idoneidad didáctica. *Bolema*, 32(60), 255-278.

Gusmão, T. C. R. S., Font, V. (2020). Ciclo de estudo e desenho de tarefas. *Educação Matemática Pesquisa*, 22(3), 666-697.

Moreira, C. B., Gusmão, T. C. R. S., Font, V. (2018). Tarefas Matemáticas para o Desenvolvimento da Percepção de Espaço na Educação Infantil: potencialidades e limites. *Bolema*, 32(60), 231-254.

Ponte, J. P. (2014). Tarefas no ensino e na aprendizagem da Matemática. In: Ponte, J. P. (Org.). *Práticas Profissionais dos Professores de Matemática* (pp. 13-27). Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Reggio Children (1997). *Scarpa e metro*. Itália: Reggio Children Paperback.

Rodrigues, G. S. S., Gusmão, T. C. R. S. (2020). Desenho de tarefas matemáticas na perspectiva da criatividade. *Revista Sergipana de Matemática e Educação Matemática*, 5(2), 343-363.

Nome dos autores: Eulalia Calle, Mari Oyervide, Nelly Álvarez, Adriana Breda  
Eixo: Docência e formação

## **ANÁLISE DE UMA TAREFA DE MEDIDA DE TENDÊNCIA CENTRAL COM A FERRAMENTA ADEQUAÇÃO DIDÁTICA: UM OLHAR DESDE A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES**

### **INTRODUÇÃO**

Os estudos voltados para o planejamento, implementação e avaliação de tarefas matemáticas têm focado a atenção tanto nas respostas dos alunos, nas estratégias e formas de resolvê-las, quanto no trabalho do professor que concebe, projeta, implementa, analisa e avalia tarefas, uma vez que as tarefas matemáticas promovem o desenvolvimento cognitivo dos alunos, potenciam a aprendizagem de diferentes conceitos e representações e estimulam a criatividade (Moreira, Gusmão e Font, 2020; Rodrigues e Gusmão, 2020). Além disso, de acordo com essas investigações, desenhar, implementar e avaliar tarefas é um aspecto fundamental que o futuro professor deve desenvolver em seu processo de formação. Já a noção de Critérios de Adequação Didática (CID) (Breda, Font e Pino-Fan, 2018) teve um impacto relevante na formação de professores de matemática em diversos países ibero-americanos e revelou-se uma ferramenta útil para orientar o desenho e avaliação de tarefas matemáticas (Gusmão e Font, 2020). Nessa linha, o objetivo deste trabalho é realizar a análise didática, por meio da ferramenta Adequação Didática, de uma tarefa sobre Medidas de Tendência Central, proposta por uma futura professora de matemática a alunos da educação básica do Equador.

### **QUADRO TEÓRICO**

Dentro do processo de ensino-aprendizagem da matemática, as tarefas ocupam um lugar central na aprendizagem do aluno e são definidas como a proposta de trabalho que um professor realiza para um aluno, intencional e cuidadosamente planejada pelo professor para atingir determinado objetivo de aprendizagem (Ponte, 2014). Outro aspecto relevante é a gestão da tarefa - planejamento, implementação e avaliação, (Pereira, 2019) - em sala de aula que, segundo Sousa (2018), envolve a preparação inicial, contextualização, questionamentos, provocações e problematização, distribuição de tempo, interação professor-aluno e aluno-aluno, entre outros. Os Critérios de Adequação Didática (CID) podem servir para orientar os processos de ensino e aprendizagem da matemática e para

avaliar suas implementações. São considerados os seguintes CID (Breda, Font e Pino-Fan, 2018): 1. Adequação epistêmica, para avaliar se a matemática ensinada é “boa matemática”. 2. Adequação cognitiva, para avaliar, antes de iniciar o processo instrucional, se o que se pretende ensinar está a uma distância razoável do que os alunos sabem e, após o processo, se a aprendizagem adquirida está próxima do que se pretendia ensinar. 3. Adequação interacional, para avaliar se as interações resolvem dúvidas e dificuldades dos alunos. 4. Adequação mediacional, para avaliar a adequação dos recursos materiais e temporais utilizados no processo instrucional. 5. Adequação emocional, para avaliar o envolvimento –interesses e motivações– dos alunos durante o processo instrucional. 6. Adequação ecológica, para avaliar a adequação do processo instrucional ao projeto pedagógico do centro, às diretrizes curriculares e às condições do meio social e profissional. Gusmão e Font (2020) definiram um conjunto de indicadores observáveis para que os CID estivessem operacionais a fim de avaliar o grau de adequação de cada um desses critérios no desenho e na análise de tarefas.

## **METODOLOGIA**

Qualitativamente, foi analisada uma tarefa, relacionada ao tema Medidas de Tendência Central, desenhada e implementada por uma futura professora de matemática da Universidade de Cuenca para alunos do ensino médio. A tarefa, de tipo problema, relacionava-se com os custos da cesta básica do Equador. Para a análise didática da tarefa, foram propostas categorias a priori, adaptadas de Gusmão e Font (2020): Com relação à 1) Quais definições, conceitos e procedimentos estão envolvidos na resolução do problema proposto? 2) Que proposições ou argumentos intervêm e justificam a resolução do problema proposto? 3) Além da solução que você gerou, existe outra maneira de resolver o problema? Mostre o método para essa nova maneira de resolvê-lo. 4) Quais seriam as vantagens de se fazer uso das TICs ou de materiais concretos para resolver o problema? 5) Em que níveis educacionais você aplicaria esse problema? 6) Com base na resposta à questão anterior, que tipo de respostas são esperadas dos alunos? 7) Quais são as principais dificuldades que os alunos podem ter para resolver o problema? 8) Que tipos de erros os alunos podem cometer ao resolver o problema? 9) Você considera este problema atraente para os alunos? Se sua resposta for não, que medidas você implementaria para motivar os alunos a resolver o problema?

## **RESULTADOS E CONCLUSÕES**

A análise da tarefa matemática aplicada pela futura docente é baseada nas nove respostas e estabelece correspondência com os Critérios de Adequação Didática, obtendo-se que as questões 1, 2 e 3, referentes a conceitos, definições, proposições, argumentos e procedimentos, podem ser enquadradas na adequação epistêmica que pretende apresentar aos alunos, a fim de orientá-los na aplicação



e resolução de dita tarefa; A questão 4, relativa às vantagens da utilização das TIC ou de material concreto para a resolução do problema, responderia à adequação interacional que dá importância à interação professor-aluno, interação entre alunos e autonomia; essa questão também pode corresponder à adequação de meios, que analisa os recursos materiais, o número de alunos, a carga horária e as condições da sala de aula, além do tempo necessário para a atividade docente. Por outro lado, a questão 5, que menciona o nível educacional a que se aplicaria este problema, estaria dando uma resposta à adequação ecológica que se preocupa com a adaptação ao currículo, conexões intra e interdisciplinares, utilidade sócio laboral e inovação didática. As questões 6, 7 e 8, relacionadas às respostas, dificuldades e erros, correspondem à adequação cognitiva que sugere trabalhar levando em consideração conhecimentos prévios, adaptações curriculares, diferenças individuais, aprendizagem e alta demanda cognitiva e por fim, as questões 7 e 9, referentes às dificuldades e motivações, pertenceria à adequação afetiva que trata do estudo dos interesses e necessidades, atitudes e emoções dos alunos. A tarefa proposta pela futura professora sobre medidas de tendência central contempla, de maneira geral, os Critérios de Adequação Didática, com seus diferentes significados, o uso de recursos materiais e tecnológicos, a interação entre o professor e o aluno, a adaptação ao currículo, a inovação didática, a análise dos erros e dificuldades e das motivações, interesses e necessidades dos alunos. Em particular, se evidencia que a tarefa apresenta uma alta adequação cognitiva, epistêmica, interacional e de meios e, em menor medida, uma adequação afetiva e ecológica.

**Palavras-chave:** Desenho e avaliação de tarefas, Medidas de tendência central, Formação inicial de professores de matemática.

## Referências

- BREDA, A., Font, V., y Pino-Fan, L. R. (2018). Criterios valorativos y normativos en la Didáctica de las Matemáticas: el caso del constructo idoneidad didáctica. *Bolema*, 32(60), 255-278.
- GUSMÃO, T. C. R. S., y Font, V. (2020). Ciclo de estudo e desenho de tarefas. *Educação Matemática Pesquisa*, 22(3), 666-697.
- MOREIRA, C. B., Gusmão, T. C. R. S., y Font, V. (2018). Tarefas Matemáticas para o Desenvolvimento da Percepção de Espaço na Educação Infantil: potencialidades e limites. *Bolema*, 32(60), 231-254.
- PEREIRA, L. S. A. (2017). A gestão de tarefas matemáticas por professoras dos anos iniciais do ensino fundamental. Tesis de maestria no publicada. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Jequié, Brasil.
- PONTE, J. P. (2014). Tarefas no ensino e na aprendizagem da Matemática. En Ponte, J. P. (Org.). *Práticas Profissionais dos Professores de Matemática* (pp. 13-27). Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

RODRIGUES, G. S. S., y Gusmão, T. C. R. S. (2020). Desenho de tarefas matemáticas na perspectiva da criatividade. Revista Sergipana de Matemática e Educação Matemática, 5(2), 343-363.

SOUSA, J. R. de. (2018). (Re)desenho de tarefas para articular os conhecimentos intra e extramatemáticos do professor. Tesis de maestria no publicada. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Jequié, Brasil.

Nome dos autores: Neus Inglada Rodríguez, Adriana Breda, Gemma Sala

Eixo: Docência e formação

## **CONHECIMENTO META DIDÁTICO-MATEMÁTICO DE FUTUROS PROFESSORES SOBRE O ENSINO DO OBJETO MATEMÁTICO FUNÇÃO**

### **INTRODUÇÃO**

Que conhecimentos os professores de matemática devem ter para exercer sua profissão (Amaya De Armas, Pino-Fan e Medina Rivilla, 2016)? Dentre os modelos coexistentes na literatura, podemos destacar o modelo de Conhecimento e Competências Didático-Matemáticas do Professor de Matemática (CCDM) de Godino e colaboradores (Godino, Giacomone, Batanero e Font, 2017) da Abordagem Ontosemiótica da Cognição e Instrução Matemática (EOS). Considerando a dimensão didática, uma das competências que o professor deve ter é a de refletir sobre os processos de ensino e aprendizagem da matemática implantados na prática. Para tal, o modelo CCDM nos oferece os Critérios de Adequação Didática (CID) como ferramenta que serve para organizar e sistematizar a reflexão dos professores a partir de diferentes critérios (epistêmico, cognitivo, interacional, mediacional, afetivo e ecológico, Breda, Font e Pino-Fan, 2018) e se configura como um dos elementos do Conhecimento Didático-Matemático (CDM), denominado conhecimento meta didático-matemático (Breda, Pino-Fan e Font, 2017). O Mestrado Interuniversitário de Formação de Professores de Matemática de Secundária de da Catalunha tem em conta de que a prática docente deve constituir uma parte essencial da formação inicial dos professores de matemática e que a reflexão sobre a própria prática é necessária para compreender a complexidade do processo educativo e é uma estratégia chave para melhorar os processos de ensino e aprendizagem. Para atingir este objetivo de reflexão sobre a sua prática, os alunos do mestrado realizam uma disciplina denominada Dissertação Final de Mestrado (TFM) que consiste na realização de uma análise da Unidade Didática (UD) elaborada e implementada pelos alunos no período de estágio em uma escola secundária. Para realizar a reflexão, os alunos utilizam a ferramenta CID, previamente estudada numa disciplina denominada Inovação e Investigação em Educação Matemática. A partir dessa análise da prática implantada, os futuros professores apresentaram uma proposta de aprimoramento da UD. De um total de 744 TFM produzidos no mestrado, desde 2011, 163 tratam do objeto matemático função, o que corresponde a 22% do total dos TFM do programa. Além disso, as funções estão presentes nas 12 competências básicas da área matemática do currículo do ensino secundário obrigatório (ESO) da Espanha. Nesse sentido,

o objetivo deste projeto em curso é investigar o conhecimento meta didático-matemático do futuro professor que participa do Mestrado Interuniversitário de Formação de Professores de Matemática de Secundária de da Catalunha em relação à adequação epistêmica, quando refletem e apresentam propostas de melhora da UD relacionado ao ensino do objeto matemático função.

## QUADRO TEÓRICO

Para abordar o problema relacionado à formação de professores, Pino-Fan, Assis e Castro (2015) propõem um modelo do CDM, proposto pela EOS que interpreta e caracteriza o conhecimento de um professor a partir de três dimensões: matemática, didático e meta didático-matemática. Nesta investigação, vamos nos concentrar na terceira dessas dimensões. Para desenvolver esta dimensão meta didático-matemática, diferentes construtos teóricos têm sido propostos, em particular, para a avaliação dos processos de ensino e aprendizagem da matemática, cuja ferramenta essencial é a noção de adequação didática. Adequação didática é entendida como o grau em que um processo instrucional (ou parte dele) possui certas características que permitem ser qualificado como ideal (ótimo ou adequado) para alcançar a adaptação entre os significados pessoais alcançados pelos alunos (aprendizagem) e os significados institucionais pretendidos ou implementados (ensino), levando em consideração as circunstâncias e os recursos disponíveis (ambiente) (Godino, Contreras e Font, 2006; Godino, Bencomo, Font e Wilhelmi, 2006). A adequação didática é composta por 6 critérios: epistêmico, cognitivo, interacional, mediacional, afetivo e ecológico. No quadro teórico da EOS, várias investigações têm sido realizadas sobre o conceito de função. (Amaya et al., 2016; Flores e Font, 2017; Parra-Urrea e Pino-Fan, 2017; Ramos e Font, 2008). Nossa pesquisa se baseia em trabalhos anteriores para mergulhar na faceta epistêmica da noção de função e os processos que são colocados em jogo durante seu ensino e aprendizagem.

## METODOLOGIA

É uma pesquisa de tipo misto (quantitativo e qualitativo). O aspecto quantitativo, ou seja, a seleção e quantificação de todos os trabalhos de mestrado que desenvolveram sua unidade didática em torno do objeto de função (tipo de função trabalhada, tipos de tarefas propostas, nível de escolaridade em que a proposta foi implementada, etc.). A parte qualitativa estaria relacionada com o estudo de 5 casos de professores ativos do ensino secundário que concluíram o curso de mestrado e trabalharam o objeto matemático funções. O CCDM é utilizado como referencial teórico, com base nos construtos da EOS. Em consonância com esta abordagem teórica, propõe-se um desenho de pesquisa qualitativa com o intuito de propor sub indicadores para cada um dos componentes do critério de adequação epistêmica sobre a noção de função e utilizá-los para caracterizar,

avaliar e refletir sobre a faceta epistêmica do conhecimento meta didático-matemático dos professores, ao trabalhar a noção de função, durante a formação no mestrado e nos primeiros anos de exercício profissional.

## RESULTADOS ESPERADOS

Existe um amplo consenso na comunidade científica de que uma das competências que o professor deve ter é a de refletir sobre sua própria prática. A EOS propõe, para fazer esta reflexão, o conhecimento meta didático-matemático constituído pelo CID, as normas e metanormas juntamente com as condições e restrições conceptuais (Pino-Fan e Godino, 2015). Nesta pesquisa, queremos aprofundar a dimensão epistêmica do CID, aprimorá-la e adaptá-la à noção de função. Em nossa pesquisa, projetamos uma ferramenta com sub indicadores adequados para as funções em todos os componentes da adequação epistêmica. Esta nova construção teórica vai permitir ao professor analisar a sua própria prática com mais rigor, clareza e eficiência e isso terá repercussões na UD que esses profissionais irão desenvolver e implementar posteriormente, mesmo que sejam dirigidos a outros alunos ou de outros níveis de ensino. Ou seja, mesmo que o campo matemático em que as funções são trabalhadas não seja o mesmo, a utilização desta ferramenta não só contribuirá para a melhoria da qualidade dos processos instrucionais, mas também melhora o conhecimento meta didático-matemático de quem a utiliza. O acompanhamento de professores em exercício treinados no uso do CID nos dará informações sobre como evoluem seus conhecimentos meta didático-matemáticos.

**Palavras-chave:** Conhecimento Meta Didático-Matemático, Mestrado Profissional, Formação de Professores de Matemática, Ensino do objeto matemático função, Critérios de Adequação Didática.

## Referências

- Amaya de Armas, T. R., Pino-Fan, L. R., & Medina Rivilla, A. (2016). Evaluación del conocimiento de futuros profesores de matemáticas sobre las transformaciones de las representaciones de una función. *Educación matemática*, 28(3), 111-144.
- Breda, A., Font, V. & Pino-Fan, L. R. (2018). Criterios valorativos y normativos en la Didáctica de las Matemáticas: el caso del constructo idoneidad didáctica. *Bolema*, 32(60), 255-278
- Breda, A., Pino-Fan, L. R. & Font, V. (2017). Meta Didactic-Mathematical Knowledge of Teachers: Criteria for The Reflection and Assessment on Teaching Practice. *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 13 (6), 1893-1918. Doi: 10.12973/eurasia.2017.01207aEURASIA.

Flores, M. & Font, V. (2017). Impacto de un programa de desarrollo profesional para profesores de secundaria de matemáticas sobre la enseñanza de funciones en el Ecuador. El caso de la función exponencial. En Contreras J.M., Arteaga, P., Cañadas, G. R. Gea, M. M., Giacomone, B. & López-Martín, M. M. (Eds.), *Actas del Segundo Congreso Internacional Virtual sobre el Enfoque Ontosemiótico del Conocimiento y la Instrucción Matemáticos* (pp. 1-7). Recuperado de [enfoqueontosemiotico.ugr.es/civeos.html](http://enfoqueontosemiotico.ugr.es/civeos.html)

Godino, J. D., Bencomo, D., Font, V. & Wilhemi, M. R. (2006). Análisis y Valoración de la Idoneidad Didáctica de Procesos de Estudio de las Matemáticas. *Paradigma*, 27 (2), 221-252.

Godino, J.D., Contreras A. & Font, V. (2006). Análisis de procesos de instrucción basado en el enfoque ontológico-semiótico de la cognición matemática. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 26 (1), 39-88.

Godino, J. D., Giacomone, B., Batanero, C. & Font, V. (2017). Enfoque ontosemiótico de los conocimientos y competencias del profesor de matemáticas. *Bolema*, 31 (57), 90-113. Doi: 10.1590/1980-4415v31n57a05

Parra-Urrea, Y. E. & Pino-Fan, L. (2017). Análisis ontosemiótico de libros de texto chilenos: el caso del concepto de función. En Contreras J.M., Arteaga, P., Cañadas, G. R., Gea, M. M., Giacomone, B. & López-Martín, M. M. (Eds.), *Actas del Segundo Congreso Internacional Virtual sobre el Enfoque Ontosemiótico del Conocimiento y la Instrucción Matemáticos* (pp. 1-11). Recuperado de <http://enfoqueontosemiotico.ugr.es/civeos/parra.pdf>

Pino-Fan, L., Assis, A. & Castro, W. F. (2015). Towards a methodology for the characterization of teachers' didactic-mathematical knowledge. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 11(6), 1429-1456. doi: 10.12973/eurasia.2015.1403a

Ramos, A. B. & Font, V. (2008). Criterios de idoneidad y valoración de cambios en el proceso de instrucción matemática. *Revista Latinoamericana de Investigación en Matemática Educativa-RELIME*, 11 (2), 233-265.

Nome dos autores: Fernanda Radeucker Duarte, Joana Pires Mayer, Magda Jandrey Pereira, Maristela Juchum  
Eixo: Experiências pedagógicas

## **LEVANDO PARA A SOCIEDADE O PROJETO “CULTIVANDO FELICIDADE: UM PROJETO DE AUTOCONHECIMENTO E JARDINAGEM”**

### **INTRODUÇÃO**

Um bom projeto pedagógico precisa ser apresentado à sociedade. Com esse intuito surgiu a ação “Divulgando o projeto ‘Cultivando Felicidade: um projeto de autoconhecimento e jardinagem’”, desenvolvida pelos bolsistas do PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência). A ação visa a dar continuidade e visibilidade ao projeto Cultivando Felicidade: um projeto de autoconhecimento e jardinagem, desenvolvido no semestre A de 2021, focando em atividades interdisciplinares que buscam engajar a comunidade externa à escola no referido projeto. Segundo Amaral (2012), a divulgação das produções feitas em sala de aula também faz parte do processo de aprendizagem e, desse modo, buscamos, com diversas atividades extraescolares e intraescolares, divulgar o que os alunos dos primeiros anos do turno da manhã, turmas 101, 102 e 103, da Escola Estadual de Ensino Médio Érico Veríssimo, de Lajeado/RS, produziram a partir das ações do projeto pedagógico interdisciplinar. Além disso, essa extensão do projeto “Cultivando Felicidade: um projeto de autoconhecimento e jardinagem” também tem como objetivo elucidar aos acadêmicos e à sociedade em geral, a importância de mostrar o que se faz na escola pública. Este resumo tem por objetivo apresentar algumas ações planejadas para o projeto “Divulgando o projeto ‘Cultivando Felicidade: um projeto de autoconhecimento e jardinagem’”, o qual está sendo desenvolvido junto à comunidade da escola parceira do Pibid/Univates.

### **DESENVOLVIMENTO**

Como elemento principal do desenvolvimento do projeto “Divulgando o projeto ‘Cultivando Felicidade: um projeto de autoconhecimento e jardinagem’”, será feita a divulgação do trabalho para as demais turmas da escola parceira e também para a comunidade escolar, a fim de convidar cada vez mais pessoas a participarem da ideia geral que dá vida à proposta: cultivar a felicidade - metáfora para o cultivo de plantas e o contato com a terra.

A divulgação para as outras turmas da escola já ocorreu em forma de ação em prol do Setembro Amarelo, mês direcionado à preservação da vida e prevenção ao suicídio (SETEMBRO AMARELO, 2021). Nessa primeira ação, foram distribuídos cartões com sementes de girassol, com o propósito de encorajar os alunos a plantarem e, encontrar neste movimento, forças para superar dias difíceis. Além disso, foi disponibilizado o número do Centro de Valorização da Vida (188), por meio do qual os alunos poderiam buscar ajuda especializada gratuita, caso fosse necessário. Nesse sentido, notamos o engajamento dos estudantes ao compartilharem, em suas redes sociais, imagens das sementes germinando. Outra etapa importante da divulgação, que já está acontecendo desde a primeira etapa do projeto, é a divulgação através das redes sociais, principalmente na conta do Instagram (@\_cultivando\_felicidade), criada para postagens sobre as ações do projeto. Nossa meta com a página no Instagram é ter uma maior participação dos seguidores em storys com caixinhas de perguntas, questões de verdadeiro e falso e postagens de fotos por parte dos alunos desenvolvendo as atividades propostas pelo projeto “Cultivando Felicidade”. Assim, muitas ações já estão sendo realizadas e outras seguirão à medida que o projeto vai se consolidando. Além da divulgação em redes sociais, estão sendo produzidos cartazes - que serão distribuídos pelas paredes da escola, contendo frases sobre a importância da jardinagem, do autoconhecimento e da natureza inserida de alguma forma no nosso dia a dia. Também almejamos fazer, além de cartazes em papel, a materialização do projeto por meio da pintura de um mural em uma das paredes da escola na qual o projeto está sendo desenvolvido. A ideia é reproduzir uma grande árvore contendo o desenho das mãos dos participantes do projeto, como se fosse a copa dela; o mural levará também o nome do projeto. A fim de ampliar ainda mais a divulgação das ações do projeto, buscaremos o apoio de órgãos públicos da região, dentre eles, a imprensa local, o blog do PIBID e também da rádio da universidade, para maior divulgação dos princípios do projeto.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esperamos que esse projeto mostre para a comunidade escolar a importância do trabalho que está sendo feito dentro das escolas públicas. Com o intuito de divulgar, cada vez mais, que a escola pública realiza atividades muito importantes e de valor incalculável, como o trabalho com a saúde mental, queremos mostrar que a escola vai além de disciplinas e provas.. Seguindo o que diz Paulo Freire (2000, p. 67), “se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda”; o projeto apresentado tem como objetivo mudar, ainda que seja apenas um pouco, a sociedade através da educação, através do fazer da escola. Portanto, com esse projeto, queremos estreitar os laços entre escola e comunidade - pode-se dizer: escola e sociedade - a fim de estender as ações feitas com os alunos para suas famílias e outras pessoas interessadas, promovendo atividades de cunho humanitário e de crescimento pessoal com o intuito de deixar uma marca



para a próxima geração de alunos da escola parceira e de, quem sabe, melhorar a qualidade de vida das pessoas participantes.

**Palavras-chave:** PIBID, Projeto interdisciplinar, Oficinas de divulgação, Escola, Sociedade.

## Referências

AMARAL, Aurélio. A importância de expor o trabalho dos alunos. Nova Escola Gestão, São Paulo, 01 abril. 2012. Disponível em: acesso em: 23 set 2021.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

Nome dos autores: Maritza Galindo Illanes, Adriana Breda

Eixo: Educação e tecnologias

## **ESTUDO DA DERIVADA COM O USO DAS TIC REALIZADO COM ESTUDANTES DE ENGENHARIA NO CHILE**

### **INTRODUÇÃO**

Um dos objetos matemáticos ensinados nos cursos de engenharia é a derivada, considerada um tópico importante do cálculo diferencial e integral, pois engloba: a) a associação de muitos objetos matemáticos (função real de variável real, plano cartesiano, inclinação da reta, equação de uma reta, reta secante, reta tangente, limite de uma função real, etc.); b) uma representatividade de significados parciais associados às diferentes situações-problema (gráfico, como a inclinação de uma reta tangente; analítico, como o limite do quociente incremental e, além disso, um caráter específico ou global dependendo das necessidades da tarefa a ser realizada (Sánchez, García e Llinares, 2006)); c) diferentes propriedades, procedimentos e argumentos e representações (descritiva, geométrica, gráfica, tabular e simbólica), aspectos estes que o torna um objeto matemático complexo e de difícil compreensão por parte dos alunos. Por um lado, os processos de ensino da derivada apresentam uma versão dogmática, favorecendo a sua representação algébrica e em raras situações a sua representação gráfica ou tabular (Robles et al. 2010), aspecto que mostra as dificuldades apresentadas pelos estudantes na aprendizagem deste objeto (Font, 2000; Orton, 1983; Pino-Fan et al., 2011). Por outro lado, os novos modelos curriculares consideram que os alunos devem desenvolver um papel ativo, o que envolve o desafio de repensar a metodologia de ensino, fomentando uma aprendizagem ativa de participação e compromisso dos alunos, desenvolvendo competências de autonomia e de trabalho em equipe com a utilização de tecnologias da informação e comunicação (TIC) (Tall, 2001, López e Hernández, 2016; Ahumada, 2013). Nesse sentido, neste trabalho, analisa-se uma proposta de ensino da derivada orientada para a Escola de Engenharia através de uma abordagem global para a compreensão da derivada, integrando as TIC e várias representações dentro de um campo de problema sobre tangentes.

### **QUADRO TEÓRICO**

Neste trabalho são consideradas algumas ferramentas da Abordagem Ontosemiótica da Cognição e Instrução Matemática (EOS) (Godino, Batanero & Font, 2007). Na EOS assume-se que a atividade matemática visa a resolução de tarefas / problemas. Como resultado de um processo de problematização, o

sujeito, ou a instituição, assume a resolução de um problema, realizando, para isso, práticas matemáticas. Para sua realização e para a interpretação de seus resultados como válidos, é necessário, além do problema, colocar em operação outros objetos matemáticos. Na resolução é necessário o uso de linguagens (gráfica, simbólica, etc.), que são a parte ostensiva de uma série de definições, proposições e procedimentos que intervêm na elaboração dos argumentos que permitem resolver o problema. Consequentemente, quando um sujeito realiza e avalia uma sequência de práticas matemáticas, ele ativa um conglomerado formado por situações-problemas, linguagens, definições, proposições, procedimentos e argumentos, articulados no que, em termos de EOS, se denomina configuração de objetos e processos (Godino, Batanero e Font, 2007). Segundo a EOS, por problemas sobre tangentes entende-se como as práticas que o aluno realiza para resolver problemas em que a inclinação da reta tangente (significado geométrico da derivada) tem um papel relevante na resolução, o que implica também concebê-la como “conhecimento e aplicação das normas” que regulam a prática e os objetos primários que nela intervêm (problemas, procedimentos, proposições, definições e argumentos) (Gallindo e Breda, 2020).

## **METODOLOGIA**

O desenho metodológico, dirigido a um grupo de 161 alunos (91 da Engenharia Comercial e 70 da Engenharia Civil e Computação) de duas universidades chilenas, considera diversas configurações em diferentes situações-problema sobre tangentes. A metodologia implementada integra as TIC em atividades diferenciadas, privilegia o uso de linguagens e um acercamento progressivo do significado da derivada. A análise é realizada aplicando algumas ferramentas da abordagem EOS. Especificamente, a noção de trajetória didática é trabalhada assumindo três aspectos: 1) bases para uma proposta didática (campos-problema, configurações epistêmicas, trabalho síncrono e assíncrono); 2) Desenvolvimento do ensino (o programa de atividades curriculares do ensino do cálculo desenvolve-se em 18 semanas, sendo que cada semana tem quatro horas cronológicas de aulas teóricas denominadas cátedras e duas horas cronológicas de aulas de trabalho cooperativo e exercícios práticos denominados ayudantía) e 3) Instrumentos de avaliação (para a análise exploratória da aprendizagem dos alunos no campo de situações-problema sobre tangentes, foi aplicado um instrumento ao final de cada semana. Neste trabalho, são apresentados os resultados referentes ao problema 1, aplicado ao final da primeira semana e ao problema 2, aplicado ao final da segunda semana).

## **RESULTADOS E CONCLUSÕES**

Os resultados indicam que, no que se refere ao campo de problemas sobre tangentes, um número expressivo de estudantes apresenta que concepção

euclidiana da reta tangente a uma curva dificulta a construção da interpretação geométrica da derivada. 41% e 31% dos alunos de Engenharia Comercial e Engenharia Civil e de Computação, respectivamente, identificam a reta tangente a uma curva argumentando corretamente e apenas 33% e 23%, respectivamente, associam a inclinação da reta tangente a uma curva com a derivada da função no ponto de tangência (problema 1). Este resultado, por um lado, não difere da pesquisa sobre a reta tangente a uma curva realizada por Santi (2011). Por outro lado, de acordo com Gómez, Hernández e Chaucañés (2015), Mercado, Aguas e Arrieta (2010) e Cuesta, Deulofeu e Méndez (2010), colocou-se em evidência a consequente influência na interpretação errônea de conceitos matemáticos que dependem, em grande medida, do conceito de função, uma vez que 30% e 24% dos alunos de Engenharia Comercial e Engenharia Civil e de Computação, respectivamente, modelam e explicam a função derivada (problema 2). Por fim, embora a integração das TIC tenha permitido a construção do significado da derivada considerando várias configurações e ampliando a linguagem no desenho das atividades, acarretou, de alguma maneira, em um custo cognitivo para os alunos, uma vez que eles apresentaram dificuldades em assimilar diferentes formas de representação, dado o tempo limitado disponível na carga horária semestral. Conclui-se que as dificuldades e conflitos evidenciados nesta pesquisa podem ser superados com a introdução de configurações manipulativas, computacionais e algébricas para o ensino da derivada.

**Palavras-chave:** Ensino da derivada, Estudantes de engenharia, Problemas sobre tangentes, TIC.

## Referências

- Ahumada, M. E. (2013). Las Tic en la Formación basada en Competencias. Revista Universidad de la Salle, (60), 141-157. Recuperado de <http://revistas.lasalle.edu.co/index.php/ls/article/view/2388/2133>
- Cuesta, A., Deulofeu, J., & Méndez, M. (2010). Análisis del proceso de aprendizaje de los conceptos de función y extremo de una función en estudiantes de economía. Educación Matemática, 22 (3), 5-21.
- Font, V. (2000). Representaciones ostensivas que pueden ser activadas en el cálculo de  $f'(x)$ . El caso de la función seno. Uno. Revista de Didáctica de las Matemáticas 25, 21-40.
- Gallindo, M., Breda, A. (2020). Interpretación geométrica de la derivada en estudiantes de ingeniería comercial. En 5 Encuentro Internacional en Educación Matemática (pp. 158-163). Barranquilla: Universidad del Atlántico.
- Godino, J., Batanero, C. & Font, V. (2007). The onto-semiotic approach to research in Mathematics education. En ZDM. The International Journal on Mathematics Education. 39(1-2).127-135.

Gómez, E., Hernández, H., & Chaucanés, A. (2015). Dificultades en el Aprendizaje y el Trabajo Inicial con Funciones en Estudiantes de Educación Media. *Scientia et Technica*, 20 (3), 278-285. Recuperado de <https://doi.org/10.22517/23447214.10141>.

López, R., & Hernández, M. (2016). Principios para elaborar un modelo pedagógico universitario basado en las TIC. Estado del arte. *UNIANDÉS EPISTEME, Revista de Ciencia, Tecnología e Innovación*, 3(4), 1-19. Recuperado de <http://186.46.158.26/ojs/index.php/EPISTEME/article/view/450/241>

Mercado, L.; Aguas, N. & Arrieta, W. (2010). Comprensión del concepto de función a través de situaciones problema relacionadas con el contexto. En P. Lestón (ed.). *Acta Latinoamericana de Matemática Educativa* 23, 495-503

Orton, A. (1983). Student's understanding of differentiation. *Educational Studies in Mathematics*, 14(3), 235-250.

Pino-Fan, L., Godino, J. D., & Font, V. (2011). Faceta epistémica del conocimiento didáctico matemático sobre la derivada. *Educação Matemática Pesquisa*, 13(1), 141-178.

Robles, M., Del Castillo, A., & Font, V. (2010). La función derivada a partir de una visualización de la linealidad local. En M. Moreno, A. Estrada, J. Carrillo y T. Sierra (Eds.), *Investigación en Educación Matemática XIV* (pp. 523-532). Lleida:SEIEM.

Sánchez, G., García, M., y Llinares, S. (2008). La comprensión de la derivada como objeto de investigación en didáctica de la matemática. *Revista Latinoamericana de investigación en Matemática Educativa*, 11 (2), 267-296.

Santi, A. (2011). Objectification and semiotic function. *Educational Studies in Mathematics*. 77 (2-3), 285-311. Tall, D. (2001). Natural and formal infinities. *Educational Studies in Mathematics*. 48(2-3),200-238.

Nome dos autores: Natália Taís Scherer; Larissa Damiris Lopes Franco; Sofia Scheid Wolmeister; Kári Lúcia Forneck; Grasiela Kieling Bublitz;

Eixo: Alfabetização e letramento

## **AÇÕES DO PROJETO ALFABELETRANDO: A IMPORTÂNCIA DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA PARA A ALFABETIZAÇÃO**

Ler e escrever são habilidades indispensáveis para que qualquer sujeito possa interagir de maneira satisfatória com o mundo à sua volta. Dessa forma, a alfabetização torna-se indispensável, assumindo um papel crucial no desenvolvimento de qualquer criança. Segundo Val (2016, p. 19), a alfabetização “diz respeito à compreensão e ao domínio do chamado ‘código’ escrito, que se organiza em torno de relações entre a pauta sonora da fala e as letras (e outras convenções) usadas para representá-la, a pauta, na escrita”. O Plano Nacional de Educação (PNE), de 2014, coloca como sua meta 5 “Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do terceiro ano do ensino fundamental”. Entretanto, a alfabetização não é um processo simples, uma vez que consiste em uma caminhada dotada de muitas etapas que transitam entre a consciência fonológica (ADAMS et al, 2012; SCHERER, WOLFF, 2020; COSTA, 2003), o princípio alfabético e a aprendizagem da escrita e leitura (SILVA E ROSTAS, 2018). No município de Garibaldi/RS, constatou-se, após o período de fechamento das escolas devido à pandemia da Covid-19, um grande desafio a ser enfrentado por alunos e professores: diversos estudantes dos anos iniciais, seja os que se encontram na fase de alfabetização ou os que já a ultrapassaram, apresentam dificuldade em desenvolver as essenciais habilidades de leitura e escrita. A fim de auxiliar os professores e estudantes do município a cumprirem o objetivo proposto pela meta 5 do PNE, o Núcleo de Assessorias Pedagógicas Externas (APE) idealizou o projeto Alfabeletrando, que busca uma parceria entre a Universidade do Vale do Taquari e o município de Garibaldi/RS. Nesta comunicação, intenciona-se relatar como se deu essa interface e que resultados já foram alcançados a partir das primeiras intervenções do projeto. Inicialmente, foram ofertados, ao longo de dois dias, encontros de formação aos docentes selecionados para atuar no projeto. As oficinas, ministradas por professores da Universidade e bolsistas do Grupo Click, vinculado à pesquisa “O ensinar da infância à idade adulta: olhares de professores e alunos”, abordaram temas como a alfabetização na BNCC e a Política Nacional de Alfabetização, além de oportunizar momentos para a apresentação e experimentação de jogos digitais e analógicos para promover o desenvolvimento da consciência fonológica. Atualmente, o projeto promove aulas de reforço no contraturno escolar para aproximadamente 140 crianças do município, selecionadas por suas escolas devido a dificuldades apresentadas principalmente nas habilidades de leitura e escrita. Para tanto, o Alfabeletrando conta com uma equipe pedagógica que atua em espaços

designados para o projeto, em duas tardes por semana. Além das salas de aula exclusivas para os estudantes do Alfabetrando, o município fornece transporte para facilitar a locomoção e impulsionar a participação de mais alunos. Além disso, para diagnosticar as dificuldades dos discentes participantes e desenvolver um plano de intervenção pedagógica, foi realizada, no dia 16 de setembro, uma bateria de testes, com turmas de 1º a 4º anos do Ensino Fundamental. Nesse dia, 60 alunos responderam ao Teste de Avaliação da Consciência Fonológica (TACF), 14 às Provas de Avaliação dos Processos de Leitura (PROLEC) e 8 ao teste Consciência Fonológica: Instrumento de Avaliação Sequencial (CONFIAS). No TACF, os estudantes de 1º anos obtiveram 36% de acertos, os de 2º ano atingiram a média de 44% acertos e, por fim, os alunos de 3º e 4º ano apresentaram 62% de acertos. Quanto ao PROLEC, que foi aplicado em sua forma reduzida apenas com os estudantes do 2º ano, todos os 14 participantes conseguiram responder à questão 2, que consta na identificação de palavras iguais ou diferentes, atingindo entre 15 e 20 acertos. Já as questões 5, 7 e 10, que avaliam a leitura de pseudopalavras, frases e textos, respectivamente, não foram respondidas pela maioria dos estudantes, não contabilizando acertos. O CONFIAS, por sua vez, que também foi aplicado somente com os alunos do 2º ano, totalizava 30 acertos ao fim das 7 questões de consciência fonêmica. As pontuações dos 8 participantes testados variaram entre 5 e 21 acertos. Ainda, no dia 7 de outubro, foi aplicado o teste da psicogênese a partir da história literária “A velhinha maluquete”, de Ana Maria Machado, para identificar em qual nível da alfabetização cada aluno está, seja o pré-silábico, silábico, silábico-alfabético ou alfabético. A avaliação dos resultados dessa testagem será realizada na próxima etapa de desenvolvimento do projeto. A partir dos dados coletados, pretende-se realizar, nas aulas de reforço do contraturno, atividades direcionadas que auxiliem os alunos a superar suas dificuldades e prosseguir com seu processo de alfabetização. Ainda, no final do ano, todos os testes serão reaplicados para verificar as evoluções de cada estudante a fim de encontrá-los já alfabetizados, cumprindo com o objetivo principal do projeto Alfabetrando.

**Palavras-chave:** Projeto Alfabetrando, Alfabetização, Consciência fonológica, Leitura e escrita.

## Referências

- ADAMS, Jager Marilyn et al. Consciência fonológica em crianças pequenas. Porto Alegre: Artmed, 2012.
- BRASIL. Lei Federal 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 25. Jun. 2014.
- COSTA, Adriana Corrêa. Consciência fonológica: relação entre desenvolvimento e escrita. Revista Letras de Hoje. Porto Alegre. V. 38. Nº 2. p. 1 - 204, junho, 2003.
- SCHERER, Ana P. R.; WOLFF, Clarice L. Consciência linguística na escola: experiências e vivências na sala de aula e na formação de professores. 1ª ed. - Curitiba: Appris, 2020.

SILVA, Daniele D., ROSTAS, Marcia Helena S. G. Consciência Fonológica e suas possíveis contribuições para o processo de alfabetização. REVELLI. Goiás. V. 10. N° 4. p. 150 - 163, dezembro, 2018.

VAL, Maria da Graça Costa. O que é ser alfabetizado e letrado? 2004. In: CARVALHO, Maria Angélica Freire de (org.). Práticas de Leitura e Escrita. 1. Ed. Brasília: Ministério da Educação, 2006.



Nome dos autores: Marina Schaeffer

Eixo: Alfabetização e letramento

## **O BRINCAR E A BRINQUEDOTECA**

Não é de hoje que vemos a redução dos momentos de brincar da criança ao avançar nas etapas de ensino, o que não apaga, em si, os benefícios gerados no desenvolvimento e aprendizagem da criança. Diante disso, surgiu uma forte inquietação de como o brincar, no espaço da Brinquedoteca, pode contribuir no desenvolvimento e no percurso educacional das crianças dos Anos Iniciais, levando assim, a acadêmica a verificar de que forma o brincar na Brinquedoteca contribui para o desenvolvimento da criança e em seu percurso educacional. Assim, este resumo tem como objetivo relatar a pesquisa desenvolvida ao longo do último ano de graduação da acadêmica do curso de Pedagogia Presencial Univates em seu Trabalho de Conclusão de Curso I e II. A partir dos estudos bibliográficos realizados, compreendi que no passado, as crianças eram vistas como adultos em miniaturas, os mini adultos, pois desde pequenas se misturavam com os adultos, realizando as atividades do dia-dia, isto é, do cotidiano. Foi no período do Iluminismo que as crianças tornaram-se objeto de estudo da ciência e questões médicas, assistenciais e higienistas foram adotadas, provocando entendimento e valorização ao longo dos anos. Nessa perspectiva, as crianças deixam de ser vistas como mini adultos, seres biológicos, criaturas de Deus para serem vistas como seres humanos com especificidades próprias, seres humanos ativos e criativos, bem como, seres em constante desenvolvimento. Além disso, foi naturalizado que o brincar é próprio das crianças, visto que as crianças brincam, e brincam apesar dos adultos. Dessa forma, o brincar demonstra-se de suma importância para as crianças, ou seja, é o que fazem de mais importante. Por sua vez, o brincar traz muitas vantagens e benefícios para quem brinca, revelando-se um importante aliado no desenvolvimento e aprendizagem. Assim sendo, proporcionar o brincar na escola, independente da etapa de ensino, é contribuir para a aprendizagem, pois a brincadeira é uma atividade análoga à aprendizagem. Em vez disso, vemos muitas escolas restringindo o brincar para a hora do recreio, o que caracteriza uma desvalorização do brincar à medida que as crianças vão crescendo e avançando nas etapas de ensino. Ainda assim, tal atitude não reduz ou extingue, em si, os benefícios do brincar para o desenvolvimento e aprendizagem. Aliás, a ludicidade também contribui positivamente no percurso educacional da criança. Afinal, o lúdico/ludicidade refere-se ao momento de diversão que a criança usufrui, o que é essencial para pleno desenvolvimento do sujeito, aqui no caso a criança. Em vista desses benefícios, um espaço potente é a Brinquedoteca, que originalmente no Brasil, caracteriza-se como um ambiente onde as crianças podem brincar livremente com os diversos recursos oferecidos. Entretanto, no

Brasil, a Brinquedoteca se popularizou como sendo um espaço de empréstimo de brinquedos. Dessa forma, é possível entender que a Brinquedoteca é um espaço com diversos recursos que não possui uma única maneira de ser explorada. Portanto, este espaço torna-se relevante, potente e estratégico nas escolas, que a possuem, e para àqueles que a frequentam, para potencializar o desenvolvimento e aprendizagens. Em virtude da redução dos momentos de brincar ao avançar nas etapas de ensino e da relevância do brincar e da ludicidade para a criança nas suas múltiplas dimensões, esta pesquisa buscou verificar de que forma a Brinquedoteca contribui para o desenvolvimento e aprendizagem na perspectiva de professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de duas escolas do Vale do Taquari - RS, bem como compreender a importância da ludicidade no percurso educacional da criança. A metodologia utilizada nesta pesquisa em andamento possui uma abordagem qualitativa utilizando de aproximações com a técnica de análise de conteúdo, para o processamento dos dados que foram gerados por entrevistas semi estruturadas com professoras do Vale do Taquari - RS. Para a realização da pesquisa, elaborou-se um roteiro de entrevista semi estruturada totalizando em torno de 07 questionamentos, relacionados a importância do brincar e da ludicidade, bem como das contribuições da Brinquedoteca no desenvolvimento das crianças, sendo entregue o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) aos professores participantes na hora da entrevista, que prontamente aceitaram participar, demonstrando satisfação em ver futuros novos profissionais na educação. A análise das respostas obtidas na entrevista com as professoras, serão analisadas a partir de aproximações com a técnica de análise de conteúdos, afinal são as percepções das professoras que serão analisadas. Ao finalizar a pesquisa, o resultado que espero encontrar trata-se de compreender de que forma o desenvolvimento infantil, bem como a aprendizagem, se beneficia do brincar e da ludicidade no percurso educacional da criança, ou seja, em como as vantagens e benefícios do brincar e da ludicidade auxiliam no crescimento e amadurecimento da criança em suas múltiplas dimensões.

**Palavras-chave:** Brinquedoteca, Brincar, Ludicidade, Desenvolvimento Infantil.

## Referências

ARIÈS, Philippe. História Social da Criança e da Família. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BARDIN, Laurence. Análise de Conteúdo. Livraria Martins Fontes. São Paulo. 1977. p. 27-46. Texto Digital. Disponível em: <https://www.ets.ufpb.br/pdf/2013/2%20Metodos%20quantitat%20e%20qualitat%20-%20IFES/Livros%20de%20Metodologia/10%20-%20Bardin,%20Laurence%20-%20An%C3%A1lise%20de%20Conte%C3%BAdo.pdf> Acesso: 20/06/2021

BRASIL. Referencial Curricular Gaúcho. Educação Infantil. SEDUC/UNDIME/SINEPE-RS. 2018, p. 01-142 Disponível em: <http://portal.educacao.rs.gov.br/Portals/1/Files/1532.pdf> Acesso em: 15/05/2021.

CUNHA, Nylse Helena da Silva. A brinquedoteca brasileira. In: SANTOS, Santa Marli Pires dos (Org). Brinquedoteca: o lúdico em diferentes contextos./ Santa Marli Pires dos Santos (Org). - 5<sup>a</sup> ed., Petrópolis, RJ : Vozes, 1997 p. 13-22.

FORTUNA, Tânia Ramos. A importância de brincar na infância. In: HORN, Cláudia Inês, ... [et al.]. Pedagogia do Brincar. 3. ed. - Porto Alegre : Mediação, 2018, p. 13-44.

KISHIMOTO, Tizuko M.. In: Oliveira, Vera Barros de (Org). Brinquedoteca - Uma visão internacional. Petrópolis, RJ. Vorazes, 2011.

HORN, Cláudia Inês, ... [et al.]. Pedagogia do Brincar. 3. ed. - Porto Alegre : Mediação, 2018. 176 p. ;25 cm.

MACEDO, Jorgea Jordão Meiro de. A Criação de uma Brinquedoteca Hospitalar com enfoque psicodramático. In: VIEGAS, Drauzio (Org). Brinquedoteca Hospitalar: isto é humanização./ Drauzio Viegas (organizador); Associação Brasileira de Brinquedotecas. - 2.<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2007, p. 63 - 70.

NEGRINE, Airton. Brinquedoteca: Teoria e prática: Dilemas da formação do brinquedista. In: SANTOS, Santa Marli Pires dos (Org). Brinquedoteca: o lúdico em diferentes contextos./ Santa Marli Pires dos Santos (Org). - 5<sup>a</sup> ed., Petrópolis, RJ : Vozes, 1997 p. 83-94.

OLIVEIRA: Vera Barros de. Brincar: caminho de saúde e felicidade. In: OLIVEIRA: Vera Barros de. Brincar com o outro : caminho de saúde e bem estar. / Vera Barros de Oliveira, María Borja i Solé, Tânia Ramos Fortuna. - Petrópolis, RJ : 2010. - (Coleção Brinquedo, Educação e Saúde).

PEREIRA, Rita Marisa Ribes; Souza, Solange Jobim e. Infância, Conhecimento e Contemporaneidade. In: Kramer, Sonia; Leite, Maria Isabel (Orgs.). Infância e Produção Cultural. Campinas, SP, Papyrus, 8 ed. 1998, p. 25-44. Disponível em: <https://plataforma.bvirtual.com.br/Leitor/Publicacao/3285/pdf/28?code=4S8WhyXws24KN0dsypGYVUSTS/wlzuLPOLuxAbq5AntO1jURgmaDHmxX7c8j2NPETn+1pEYLeMGNRuWyYRcHtg==> Acesso em: 15/05/2021.

SANTOS, Santa Marli Pires dos. Espaços lúdicos: Brinquedoteca. In: SANTOS, Santa Marli Pires dos (Org). Brinquedoteca: a criança, o adulto e o lúdico./ Santa Marli Pires dos Santos (Org). - 5<sup>a</sup> ed., Petrópolis, RJ : Vozes, 2000, p. 57-61.

Nome dos autores: Andressa Cristina Gerlach Borba, Ana Claudia de Moura Cabral, Martina Ackermann Cera, Luciane Cuervo, Rosa Maria Rigo

Eixo: Experiências pedagógicas

## **RECONHECIMENTO DA IDENTIDADE CULTURAL DISCENTE: ESTRATÉGIAS DO ENSINO DE ARTES NO PIBID**

Neste trabalho iremos compartilhar estratégias planejadas e fundamentadas enquanto licenciandas em Artes Visuais atuando em conjunto no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) – ligado ao Núcleo 2 do Instituto de Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). As atividades foram implementadas no Instituto Estadual Rio Branco (IERB), em Porto Alegre, e envolveram duas turmas de 8º ano do ensino fundamental da professora Andrea Jahn, durante o período de março a setembro de 2021. Conforme nos diz Paulo Freire: “Ensinar exige o reconhecimento e a assunção da identidade cultural” (FREIRE, 1996, p. 41), sendo importante criarmos estratégias de levantamento e compreensão das referências, das histórias de vida e gostos dos educandos, como um meio legítimo de aproximação docente-discente, ampliando a visão pragmática do processo educativo e considerando as falas discentes. Com isso, nosso Núcleo de Artes do PIBID UFRGS concebeu atividades de acolhimento aos estudantes na abertura do ano letivo, partindo da temática de “boas-vindas” e assunção da identidade cultural discente. Nesse sentido, atentando para abarcar não apenas as Artes Visuais, mas as demais linguagens artísticas – conforme estabelecido pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) – em nosso primeiro plano de aula, elaboramos um questionário inspirado nas “Teaching Notes” do artista estadunidense Paul Thek (2009), que lançava mão de perguntas irreverentes em suas aulas iniciais na Cooper Union, em Nova Iorque. Adaptamos as questões a um formulário na plataforma Google Forms, com o objetivo de estabelecer um primeiro contato com os alunos, possibilitando integração e considerando que suas respostas também nos dariam subsídios importantes para atividades subsequentes. Após reunião com demais colegas e professores, decidimos por 20 perguntas, que começam pelos dados básicos (nome, data de nascimento, onde mora); passando por gostos e preferências pessoais (Qual sua cor favorita? Qual o cômodo preferido da sua casa?); e se desdobrando em reflexões mais complexas (Se você fosse professor(a), o que iria propor em suas aulas? Qual é a coisa mais bonita do mundo? O que é arte?), que implicam em respostas de caráter único e original. Embora a aplicação tenha recebido adesão menor do que a esperada em função do ensino remoto, muitos estudantes partiram do questionário para criar um pequeno texto em que se apresentaram para nós. Além disso, com a nossa inclusão no Google Classroom – recurso utilizado pelos professores do IERB para

disponibilização de conteúdos e repositório de avaliações no contexto do ensino remoto emergencial (ERE) – pudemos entender melhor sobre a interação e acesso dos discentes a essas tecnologias, além de aprimorar nosso uso das mesmas, fatores que nos deram maior direcionamento na elaboração da nossa segunda proposta pedagógica. Nossa segunda proposta foi desenvolvida a partir da provocação da criação de um objeto infoestético. Fomentar essa discussão considerando a infoestética contribuiu no aprofundamento de nossa reflexão e experiência acerca da cultura contemporânea voltada à sociedade da informação. O conceito da infoestética proposto por Manovich (2008), em entrevista a Cícero Silva (2012, p.2) propõe que tal abordagem possui os elementos que ajudam a “[...] dar sentido à informação, trabalhar com ela e produzir conhecimento a partir da informação”. A partir dessa perspectiva, criamos o Manual de sobrevivência artística à pandemia - Tudo aquilo que a arte me ajudou a suportar na pandemia da COVID-19. Esse projeto consistiu na elaboração de um mural coletivo e interativo, que utiliza como sistema de autoria a plataforma Padlet, eleita por permitir o compartilhamento através de diversas mídias. O mural tem como mote principal a percepção acerca de como a arte, suas práticas e apropriações estiveram presentes e atuantes no período de isolamento social na realidade de cada um(a). Iniciamos a interação através do compartilhamento de imagens das próprias pibidianas, que propuseram desde frases reflexivas a registros de trabalhos realizados no período pandêmico. As questões norteadoras da proposta foram apresentadas aos alunos através de um vídeo e de um documento com instruções, convidando-os a interferirem nas postagens já feitas, assim como inserirem as suas próprias. Nesse espaço aberto, estimulamos os estudantes a dividirem conosco como foi/está sendo passar esse período de isolamento, focando naquilo que produziram e consumiram em termos de arte, música, literatura, cinema, jogos, etc. Desejamos, com isso, abrir um espaço colaborativo que instigue os alunos a compartilharem suas referências e produções artístico-culturais, mas também seus sentimentos e pensamentos em meio às questões atuais que estamos vivenciando coletivamente. Pelos envios de contribuições discentes que recebemos no processo interativo de construção do trabalho, percebemos que a nossa proposta foi bem acolhida e compreendida entre o nosso público-alvo. Também constatamos que seus desdobramentos podem ser dimensionados em diferentes interfaces das artes visuais e as reflexões que impulsionam sobre as manifestações artísticas e a identidade cultural de cada um. Essa trajetória vem sendo fortalecida pelos pressupostos defendidos por Freire (1996) quando fala que é preciso valorizar o diálogo, a tomada de consciência e a curiosidade de nossos alunos, tornando-os protagonistas do processo de aprendizagem. Acreditamos que essas contribuições e partilhas proporcionam um meio de aproximação e acolhimento na relação entre docentes e discentes, além de evidenciar a relevância das diferentes linguagens artísticas no cotidiano dos alunos, através das várias manifestações possíveis da arte nas suas vidas. Finalmente, a partir da reafirmação da arte como aliada durante esse processo de superação dos obstáculos para saúde emocional e mental impostos pelo isolamento social, pretendemos também defender a importância da disciplina de

Artes na escola, já muito preterida historicamente e que vem sofrendo ainda mais negligência durante as aulas do ensino remoto.

**Palavras-chave:** Estratégias na arte-educação, Identidade cultural, Aproximação docente-discente, Infoestética.

## Referências

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

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática pedagógica. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

MANOVICH, Lev. Introduction to Info-Aesthetics. Disponível em: <http://manovich.net/content/04-projects/060-introduction-to-info-aesthetics/57-article-2008.pdf>. Acesso em 10 set. 2021.

SILVA, Cicero Inácio da. A era da infoestética: entrevista com Lev Manovich. Lumina. v .6, n. 1, p. 01-11, jan./jun. 2012.

THEK, Paul. Teaching Notes: 4-Dimensional Design. In. FALCKENBERG, Harald; WEIBEL, Peter (org.). Paul Thek: Artist's Artist. Cambridge: MIT Press, 2009.

Nome dos autores: Andressa da Rosa Souza, Zileni Londero de Souza, Márcia Solange Volkmer

Eixo: Experiências pedagógicas

## **A INTERAÇÃO DOS ESTUDANTES NA CONSTRUÇÃO DO PLANEJAMENTO DAS AULAS DE HISTÓRIA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA**

No ambiente escolar encontram-se uma pluralidade de conhecimentos. Os estudantes trazem consigo entendimentos e interesses que culminam em questionamentos e diálogos que movimentam a sala de aula. Nas aulas do componente curricular de História, essas investigações permitem compreender os processos históricos, assim como as permanências e rupturas que influenciaram no cenário estudado. Logo, estimular a interação dos discentes com o planejamento das aulas, possibilita a participação destes na construção do conhecimento. Nesse sentido, as atividades desenvolvidas no Programa Residência Pedagógica da Universidade do Vale do Taquari - Univates/Capes, insere o graduando em licenciatura na realidade das salas de aula de educação básica das escolas públicas. Essa iniciativa permite vivências no cotidiano das escolas, assim como no intercâmbio de saberes construídos na realidade do ambiente escolar e na formação do licenciando no ensino superior. Logo, o objetivo deste resumo é analisar os resultados da interação entre professor e estudantes na elaboração do planejamento das aulas de História a partir de questões que partiram dos discentes em sala de aula. Isabel Alarcão (2003) argumenta que os estudantes são seres aprendentes. Ou seja, estão em constante processo de aprendizagem. Para a pensadora o discente precisa observar ao mundo e a si mesmo e a partir dessas constatações buscar estabelecer relações entre os objetos e sua realidade. Para Alarcão (2003, p.27) “a aprendizagem é um modo de gradualmente se ir compreendendo melhor o mundo em que vivemos e sabermos melhor utilizar os nossos recursos para nele agirmos”. Por essa razão, em conjunto com os estudantes é interessante construir cenários e aproximar o conhecimento do mundo que o rodeia e dos assuntos que o interessa, para que a aprendizagem faça sentido nas vivências do educando. A metodologia de construir os planejamentos de aula em conjunto com os discentes parte da ideia de Paulo Freire (1996) de que o professor não é um transmissor de conhecimento, mas sim um criador de possibilidades para sua própria produção ou sua construção. Freire (1996) indica que o professor quando entra em sala, deve se atentar às indagações e perguntas que partem dos estudantes, a fim de não ser somente um transmissor de conhecimento. Logo, o professor nessa proposta é o mediador entre o conhecimento e os estudantes. Em uma turma de História, os processos históricos por vezes estão distantes de sua

realidade. Pensando nisso, em conversa com a professora preceptora do programa Residência Pedagógica, o pensar História esteve vinculado à participação ativa dos estudantes no processo de construção das aulas. Percebeu-se que a turma de terceiro ano do ensino médio da rede estadual de educação de Lajeado-RS participa com questões e comentários das aulas do componente curricular de História. Os interesses perpassam desde questões econômicas, políticas, sociais e culturais. As transversalidades são comentadas em sala de aula e geram debates que fundamentam as aproximações entre a realidade e o contexto histórico. Observando a turma, o ritmo estabelecido dos diálogos e o interesse dos estudantes, a metodologia adotada para o desenvolvimento do conteúdo abordado foi a metodologia de projetos. Todas as etapas do projeto, desde sua estruturação até seu desenvolvimento, construíram-se em conjunto com os estudantes. O recorte temporal para a escolha do tema atravessa o período entre as duas guerras mundiais, 1918 - 1937. Os estudantes, organizados em grupos de até quatro participantes, escolheram qualquer temática com recorte espacial indeterminado e recorte temporal já citado acima. O objetivo da atividade é promover um estudo fixado em assuntos que estimulem a curiosidade, criticidade na escolha das fontes e referências que serão utilizadas na composição do trabalho e a aproximação entre o conteúdo estudado e a vivência e interesses que os estudantes possuem para além do ambiente escolar. O cronograma das atividades e da entrega do projeto, assim como sua apresentação para os demais colegas, perpassou um mês de atividades. Nesse período, os estudantes estiveram concentrados em pesquisar acerca das temáticas que os interessam e desenvolver um projeto com título, justificativa, objetivo geral, desenvolvimento e conclusão. Percebe-se que, ao expor a ideia aos discentes, estes se engajaram ativamente na elaboração do cronograma e na construção das ideias do projeto. A culminância da atividade proposta será um Sarau, onde os estudantes farão a comunicação dos resultados obtidos a partir da pesquisa. Os projetos, além de possibilitar o diálogo entre diferentes áreas do conhecimento, torna os estudantes protagonistas da construção do seu saber, assim como das relações que criam entre as informações e suas vivências.

**Palavras-chave:** Escola, Residência Pedagógica, Protagonismo Estudantil, Metodologia de Projetos.

## Referências

FREIRE, Paulo . Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

ALARCÃO, Isabel. Professores Reflexivos em uma escola reflexiva. São Paulo: Cortez, 2003.



Nome dos autores: Julia Brunetto Pinto, Jonatan Gustavo Feldens, Ricardo da Silva Rocha, Silvane Fensterseifer Isse

Eixo: Experiências pedagógicas

## **O YOGA NA ESCOLA ATRAVÉS DA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: AMPLIAÇÕES NO REPERTÓRIO CORPORAL E MENTAL**

No ano de 2021, as escolas brasileiras ainda sofrem com os resultados da pandemia, deixando assim, os processos de ensino e aprendizagem e as relações entre professores e alunos um tanto fragilizadas. Esses sentimentos afetam alunos e professores, num âmbito físico, psíquico e afetivo. A educação pós-pandemia tomou novos rumos e o “ensino híbrido” foi uma das propostas criadas pelas escolas, que buscavam atingir os alunos com conhecimentos emergentes através do uso de ferramentas digitais. Diante da nova realidade, e procurando explorar essa nova proposta, como residentes do Programa de Residência Pedagógica, adotamos uma metodologia mais humanista, no ensino de Educação Física para os estudantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, desejando que a mesma trouxesse resultados a curto prazo, tendo em vista que a maioria dos estudantes estava retornando para a escola após quase um ano. Com encontros físicos quinzenais, ou seja, uma semana sim outra não, foram enfatizados os elementos que os alunos traziam consigo: esperança, vontade e energia para praticar atividades corporais. Com a situação atual do país estando um pouco mais “estável” e os protocolos sanitários um pouco mais flexíveis, a escola voltou a receber todos os alunos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, juntos, de forma presencial. O objetivo deste trabalho é apresentar algumas experiências desenvolvidas com duas turmas de Anos Iniciais do Ensino Fundamental da escola-campo (escola parceira da RP), através da prática do Jogo do Yoga, ocorridas no primeiro semestre de 2021. As aulas para os Anos Iniciais tiveram como um dos temas de estudo o Yoga e a Meditação, práticas trazidas do Oriente e que nos ensinam diversas ferramentas sobre o desenvolvimento integral e o equilíbrio do ser, unificando mente e espírito: habilidade para trabalho em grupo, compreensão, desenvolvimento de regras e controle acelerado de suas emoções. No entanto, pensar a prática para crianças busca enfatizar a energia e o foco no pensamento presente, além de conhecer o próprio corpo, o lugar que ele ocupa no espaço, não esquecendo que a prática pode ser uma forma de se “auto estudar”. Seguindo os protocolos de saúde previstos na escola, escolheu-se uma abordagem metodológica com foco na ludicidade, pois a prática do Yoga e da Meditação conversa muito com a natureza, estimulando o imaginar, o sentir e o desenvolvimento das emoções. Foi utilizado um jogo de tabuleiro, denominado Jogo do Yoga, o qual foi personalizado para a prática. O jogo

é composto por um tabuleiro, peças identificando os jogadores, uma ampulheta para controle do tempo durante a posição e fichas com fotos de posturas de yoga. O intuito do jogo era passar as casas e atingir o último número (fim), porém em certas posições existiam os Ásanas (posturas), onde quem parasse nessa casa deveria pescar uma ficha e reproduzir a postura no tempo da ampulheta. Ao finalizar a atividade proposta, os alunos relataram se sentir menos agitados, muitos disseram já serem ansiosos, o que sugere uma abordagem futura sobre o tema rótulos, preconceitos e dificuldades psicológicas, selos criados pela sociedade que, muitas vezes, definem e caracterizam os indivíduos. Foi possível compreender que o Yoga nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, atua na cognição dos estudantes de maneira integral, uma vez que a aprendizagem das regras do jogo, a dinâmica prática, o desenvolvimento da motivação entre os alunos para permanecer nos ásanas e a consciência de elementos como a respiração, movimento e foco no olhar e a própria ampulheta ao qual ficavam admirados com seu movimento, produziram um efeito complementar para o jogo ocorrer. Com relação à execução corporal dos alunos, percebe-se que à Yoga compete experimentar e refinar habilidades físicas como equilíbrio e força, bem como as capacidades intelectuais, como a memória, concentração, atenção, clareza de pensamentos, etc. O trabalho de yoga para crianças, também sugere propostas pedagógicas para a conduta ética e moral do ser humano, que podem ser desenvolvidas nos princípios de Yama, que ensina o autocontrole por diferentes processos distribuídos em cinco princípios e Niyama, que ensina preceitos para uma vida mundana, ambos são pilares compilados por Patañjali, criador do método Ashtanga Vinyasa Yoga. Nestes dois pilares principais, é possível abordar o ato da não-violência, o falar a verdade, o ajudar ao próximo com o que sabemos fazer melhor, ou ainda sobre o autocuidado e amor-próprio.

**Palavras-chave:** Residência Pedagógica, Educação Física, Yoga, Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Nome dos autores: SIRLENE CRISTINA HAMMES, MONICA WINTER, MARCIA SOLANGE VOLKMER

Eixo: Experiências pedagógicas

## **EDUCAÇÃO, AMOR E CORAGEM: RELATO DAS VIVÊNCIAS DE UMA ESTAGIÁRIA**

No começo do ano de 2020 estava tudo certo para começar os estágios presenciais e, felizmente, eu realizei o primeiro estágio curricular obrigatório do Curso de Licenciatura em História - observação no Ensino Fundamental - ainda no formato de aulas presenciais. Estávamos em véspera de fechamento das escolas, em função do cenário de pandemia, e foi uma experiência muito gratificante participar das aulas e conhecer o contexto escolar. E então a pandemia chegou, e chegou para ficar. Ninguém esperava uma situação dessas, com o fechamento das escolas durante todo o ano letivo de 2020. Novos desafios cercaram principalmente a área da educação, e o ofício dos docentes. Descobrir o que é Classroom, o que é um meet, como baixar vídeos, como produzir e editar recursos digitais e várias outras plataformas virtuais para possibilitar as aulas remotas. Esse texto pretende apresentar o relato de uma estudante residente, com o objetivo de evidenciar a importância da relação professor/estudantes no contexto escolar. A partir das vivências na escola, apresenta-se algumas atividades propostas durante o ano de 2021, tanto como os desafios e alegrias no momento do retorno às aulas presenciais. A inserção no Programa Residência Pedagógica Capes/Univates aconteceu no segundo semestre de 2020, quando as aulas remotas aconteciam nas escolas parceiras. Nesse sentido, toda a etapa de ambientação, estudo, planejamento e regência, naquele momento, aconteceu de forma virtual. No início de 2021, além de esperar um ano diferente, aguardamos ansiosamente o retorno presencial das aulas, ao mesmo tempo em que novos desafios se apresentavam, como por exemplo, estudar conteúdos e metodologias, elaborar situações de aprendizagem em ambiente virtual e estabelecer vínculos através das telas. O retorno das aulas presenciais demorou um pouco mais para acontecer, mais precisamente, no segundo semestre. A ansiedade bateu na porta e as expectativas fluíam a milhão em minha cabeça e coração. Muitas dúvidas, perguntas sem respostas e um desejo de estar na escola. O retorno das turmas à presencialidade foi gradual na escola, assim como o retorno dos estudantes. A opção de continuar participando das aulas de forma remota ainda se mantém, e os professores precisam organizar, além da aula presencial, também as orientações e atividades que são postadas no Ambiente Virtual de aprendizagem. No entanto, mesmo com as turmas incompletas, estar na escola, diante dos estudantes, e vivenciar, no espaço da sala de aula, situações de interação e afeto foi muito significativo - sobretudo para uma residente que, pela primeira vez, estava presencialmente diante dos seus alunos.

E é esse acolhimento, esse calor humano que faz a gente se renovar a cada aula. É isso que faz a gente não desistir, pois eu escolhi ser professora e meus alunos me escolheram também. A cada nova aula descubro o quanto sou importante para eles. Uma das atividades propostas durante o ano foi sobre patrimônio cultural, e foi proposto que os estudantes enviassem uma fotografia de um patrimônio cultural material ou imaterial que fizesse parte da vida deles. Para minha surpresa, as fotografias foram de excelente qualidade e os relatos, além de surpreendentes, foram emocionantes. Havia vida, afeto, amor em cada imagem. Conhecer um pouco da trajetória dos alunos, descobrir o que é importante para eles, o que faz parte das suas vidas permite que se estabeleça um vínculo muito forte e que pode ajudar na interação pedagógica. A relação aluno x professor é um vínculo muito importante que a sociedade deveria valorizar mais. A docência, que se dá na relação e na interação, pode influenciar para um futuro melhor. Como ensina Paulo Freire “O educador se eterniza em cada ser que educa.” Vivenciei momentos assim, momentos em que me senti acolhida pelos estudantes, amada, e são momentos assim que fazem tudo valer a pena. E assim têm sido as minhas terças-feiras à noite: cheias de ansiedade, medos, angústias, mas também repletas de alegrias, amor, coragem e de pensamentos como: eu fiz a escolha certa, eu escolhi ser professora.

**Palavras-chave:** Escola, Pandemia, Aula presencial, Residência Pedagógica.

## Referências

PORFÍRIO, Francisco. “Paulo Freire”; Brasil Escola. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/biografia/paulo-freire.htm>. Acesso em 11 de outubro de 2021.

Nome dos autores: William Bobsin Tietbohl, Marcia Solange Volkmer

Eixo: Experiências pedagógicas

## **DIFICULDADES DOS ALUNOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA COM O ENSINO NÃO PRESENCIAL**

No período de pandemia decorrente do Covid19 tivemos como solução para o distanciamento social a adoção do ensino remoto por meio de ferramentas tecnológicas e a via online. De forma geral, o biênio de 2020 e 2021 será marcado na história da educação brasileira como os anos da reorganização e de grandes esforços por parte dos professores e grupos diretivos para a viabilização de uma educação básica com mínimas condições de ensino e apoio emocional para a comunidade escolar. Este relato apresenta atividades desenvolvidas no âmbito do Programa Residência Pedagógica, no ano de 2021, com uma turma do terceiro ano do Ensino Médio, noturno, de uma escola da rede Estadual de Ensino. Pretende-se enfatizar o processo de realização de aulas não presenciais, e as dificuldades decorrentes desse período e organização para os estudantes. Desde 2020 e, pelo menos, até meados de 2021, as aulas na referida escola foram realizadas de maneira remota, em que os alunos acessaram as propostas de aulas e entregavam as atividades pelo Classroom, acompanhando algumas aulas síncronas pelo Google Meet. O nosso trabalho como professor foi organizado de modo que a cada duas semanas seria realizada uma aula síncrona, tendo atividades assíncronas em todas as semanas. Pensando na dificuldade que os alunos tinham em trabalhar durante o dia e ainda ter que acompanhar as aulas no turno da noite, buscou-se apresentar o conteúdo de maneira diversificada, objetivando o diálogo e a argumentação tanto oral como escrita dos alunos. Nas atividades avaliativas foram apresentadas tarefas que necessitavam ser entregues com o uso da criatividade, estabelecendo relações e comparações, partindo de resumos em mapas conceituais até a confecção de jornais históricos (o aluno devia usar os fatos históricos solicitados em forma de reportagem jornalística, podendo fazer por meio de um jornal escrito, ou mesmo um programa de rádio). A partir de agosto de 2021, após o retorno do recesso escolar, organiza-se na escola um cronograma de retorno às aulas presenciais. Um retorno gradual das turmas e dos estudantes ao contexto escolar. Nesse momento, os alunos tiveram a possibilidade de optar em continuar seus estudos em casa ou comparecer à escola. De um grupo de trinta alunos apenas um terço retornou ao presencial, sendo necessário aos professores produzir um conteúdo pedagógico distinto para dois grupos de alunos que compunham a sua turma - um planejamento de atividades assíncronas, postadas no Ambiente Virtual da turma, e outro planejamento de aula realizada de maneira presencial. Como qualquer turma, tivemos vários alunos que apresentaram dificuldades. Na primeira parte do ano muitos colaboraram nos meets, mas os poucos que não

participavam nessas atividades síncronas nos impossibilitaram de ajudá-los nas dúvidas sobre os conteúdos. Outro problema apresentado pelos alunos foram as muitas atividades entregues com plágio da internet e de outros colegas, frases sem contexto, erros de português e de interpretação de texto. Como avaliar um aluno numa situação em que devíamos, talvez, ficar felizes pelo fato deles estarem participando? A solução foi a busca do diálogo, explicar onde estava errado e solicitar um novo envio. Já no atual momento das aulas, os alunos que estão no presencial recebem o material de apoio e aproveitam uma explicação do professor, são instigados a participar e debater sobre o conteúdo. Em contrapartida, os alunos que acompanham apenas o material de apoio em casa não estão tendo a oportunidade de ver a aula ao vivo e nem gravada, apenas via sistema de publicação de atividades dentro do Classroom, em que há a possibilidade de conversar com o professor. Neste grupo, percebe-se uma grande dificuldade de organização para o estudo e aprendizagem. O ensino durante a pandemia sofreu em relação aos anos anteriores, pois nesta realidade se conviveu com a falta de motivação normal da adolescência e com o agravante das dificuldades técnicas, como falta de aparelhos e internet para todos os alunos, e a falta da cultura digital, como buscar informação e como trabalhar com a encontrada. Em suma, o ano de 2021 não será lembrado como o ano em que acabou o Covid- 19, mas como o ano que conduziu a uma nova realidade de “normal”. Ficam as marcas de uma desigualdade social que, mais uma vez, impediu que boa parte dos estudantes da educação básica, de fato, tivessem acesso ao direito a uma educação de qualidade. O ano de 2022 espera-se ser iniciado conforme o período anterior da pandemia, trazendo já no início do ano letivo os alunos de volta às aulas presenciais.

**Palavras-chave:** Escola, Pandemia, Educação.

Nome dos autores: Sibeli Balestrin Dalla Costa, Elzanira Oliveira; Derli Juliano Neuenfeldt; Tania Micheline Miorando; Manoel Maria Silva Negrão; Sabrina Raquel Kich; Júlia Santiago Berwanger; Macgregor Baumgarten; Jaqueline Luiza Klein; Isabel Pavan; Adriano Edo Neuenfeldt.

Eixo: Educação e tecnologias

## **DESAFIOS DO ENSINO REMOTO AOS ACADÊMICOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

O ano de 2020 foi marcado pela chegada de uma das maiores crises sanitárias mundial. A Covid-19, patologia ocasionada por um vírus, demonstrou que até mesmo os países mais desenvolvidos não estavam preparados para este cenário pandêmico (MACHADO et al, 2021). Os comércios foram fechados, a circulação de pessoas em ambientes públicos ficou restrita, adotou-se medidas preventivas como a utilização de máscaras, uso de álcool 70% e distanciamento social. Além disso, as mudanças no ensino, ocasionadas pela necessidade de distanciamento físico, também foram sentidas na pele, por alunos de todas as idades e níveis de ensino. Neste cenário, as aulas passaram a ser virtualizadas e novas estratégias de ensino e de aprendizagem precisaram ser adotadas por alunos e professores. Em meio a tudo isso, realçamos o olhar para o curso graduação de Educação Física, que se utiliza da cultura corporal de movimento para formar profissionais para atuarem nas escolas e na área não escolar. Surgiram questionamentos sobre como seria possível este processo de ensino sem a possibilidade de interação com o corpo dos acadêmicos em decorrência do distanciamento físico (MOREIRA; JUNIOR, 2021). Levando em consideração a importância deste contexto para o ensino e a educação, este trabalho teve como objetivo identificar os desafios e as aprendizagens vivenciadas por acadêmicos do curso de Educação Física de uma Instituição de Ensino Superior do interior do Estado de Rondônia, no período do ensino remoto. Trata-se de um estudo desenvolvido no projeto de pesquisa intitulado “O Ensinar da Infância à Idade Adulta: Olhares de Professores e Alunos”, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade do Vale do Taquari - Univates, Lajeado, Rio Grande do Sul, Brasil.

Em relação ao método do estudo, é uma pesquisa qualitativa. Em relação aos participantes, a adesão deu-se de forma voluntária, a partir de convite feito pessoalmente por uma das pesquisadoras que é professora na mesma instituição, após o retorno das atividades presenciais. Os acadêmicos foram abordados em sala de aula, enviando-lhes o link da pesquisa (questionário) através do WhatsApp, junto com o termo de consentimento livre e esclarecido. Dos 23 acadêmicos matriculados no curso, 14 participaram da pesquisa, sendo estes do 6º e 8º períodos, únicas turmas ativas no semestre 2021/2. O instrumento utilizado para coleta foi

um formulário online (Google Forms) contendo 20 questões, sendo 11 questões de múltipla escolha e 9 questões descritivas. Essas questões buscaram informações sobre a identificação dos acadêmicos, experiências com as Tecnologias Digitais de Comunicação (TDICs) e aulas virtuais, dispositivos eletrônicos utilizados, aspectos positivos, negativos, dificuldades e outras relacionadas ao ensino remoto. Neste período de aulas remotas, o uso de TDICs foram essenciais. Dentre as ferramentas mais utilizadas, sobressaiu-se o Google Classroom, seguido do Google Meet. O Google Classroom é uma plataforma existente desde o ano de 2014, porém observa-se um intenso aumento da sua utilização após o início da pandemia Covid-19 (SILVA; ANDRADE; DOS SANTOS, 2020). Contudo, isso não é um padrão nacional, como mostra o estudo de Machado et al (2021), que identificou no Rio Grande do Sul que as principais ferramentas citadas foram o aplicativo de rede social WhatsApp, seguido da página da rede social Facebook. No que tange a experiência dos estudantes da presente pesquisa com o ensino virtual, constatou-se dificuldade de adaptação, bem como em relação ao domínio das TDICs. Essas dificuldades também são relatadas por Godoi, Kawashima e Gomes (2020) tanto para alunos, quanto para professores. Contudo, os autores acima citados, reforçam que apesar do início conturbado, isso fortaleceu laços profissionais, estimulando também os alunos a se ajudarem. Quanto aos dispositivos eletrônicos utilizados para acesso às aulas, destacam-se o celular e notebook. Palmeira, Da Silva e Ribeiro (2020) também concluíram que para o acesso à internet durante a pandemia, os celulares e os microcomputadores foram os mais utilizados pelos estudantes. Contudo, neste contexto torna-se significativo, em um outro momento, abrir pauta para discussão de como a influência socioeconômica pode estar relacionada ao uso desses dispositivos e o ensino remoto. No que diz respeito às dificuldades, a maioria dos estudantes demonstra ter tido alguma dificuldade, sendo as mais citadas a precariedade da conexão da internet e a falta de dinâmica/interação das aulas virtuais. Segundo Catanante, de Campos e Loiola (2020) apesar do celular ser um aparelho comum entre os estudantes, esses não estão habituados a utilizarem-no para fins didáticos e isso pode atrapalhar o aprendizado. Além disso, vale ressaltar que o acesso a um dispositivo móvel e a internet não asseguram a participação e/ou interação do aluno nas aulas. Dos aspectos positivos evidenciados durante o ensino remoto, a flexibilização de horários para os estudos ganhou destaque. Já dos aspectos negativos desse período, a falta de atividades práticas presenciais demonstra ser a mais significativa para os estudantes de Educação Física. Pasquali, Rodrigues e Lazzarotti Filho (2019) reforçam a importância da análise e discussão do movimento corporal na prática pedagógica da Educação Física e citam o uso de vídeos das ou sobre as práticas como um recurso didático para este tipo de ensino. O movimento humano é a base primordial da Educação Física, contudo, diante do cenário pandêmico que se iniciou em 2020, fomos obrigados a pensar em outras possibilidades de ensino. A motivação dos docentes em seu papel social e no ensino de práticas corporais, trabalhando na produção de experiências didático-pedagógicas pode ser fator decisivo na motivação dos acadêmicos durante este período (MOREIRA; PEREIRA, 2021). Conclui-se que, considerando



a necessidade de distanciamento social, a virtualização das aulas constituiu-se como uma das medidas preventivas adotadas nacionalmente. Apesar das dificuldades enfrentadas por alunos e professores dos cursos de Educação Física, este momento também proporcionou aprendizagens e ampliou o uso das TDICs no Ensino Superior. Por outro lado, as aprendizagens que se dá por meio da experiência corporal não podem ser substituídas, aspecto evidenciado quando os estudantes mencionam a falta delas para sua formação.

**Palavras-chave:** Ensino, Covid-19, Educação Física, TDICs, Ensino Superior.

## Referências

CATANANTE, Flávia; DE CAMPOS, Rogério Cláudio; LOIOLA, Iraneia. Aulas On-line Durante a Pandemia: Condições de Acesso Asseguram a Participação do Aluno?. *Revista Científica Educ@ção*, v. 4, n. 8, p. 977-988, 2020.

GODOI, Marcos; KAWASHIMA, Larissa Beraldo; GOMES, Luciane de Almeida. “Temos que nos reinventar”: os professores e o ensino da educação física durante a pandemia de COVID-19. *Dialogia*, n. 36, p. 86-101, 2020.

MACHADO, Roseli Belmonte et al. Educação física escolar em tempos de distanciamento social: panorama, desafios e enfrentamentos curriculares. *Movimento*, v. 26, 2021.

MOREIRA, Evando Carlos; PEREIRA, Raquel Stoilov. Desafios impostos às aulas de educação física na pandemia: caminhos para a ressignificação do trabalho docente. *Caderno de Educação Física e Esporte*, v. 19, n. 3, p. 1-7, 2021.

MOREIRA, Flavia Daniela dos Santos; JUNIOR, Arlindo Fernando Paiva de Carvalho. Educação Física Escolar e Estudantes com Deficiência Múltipla Sensorial Visual em Tempos de Covid-19. *RevistAleph*, n. Especial, 2021.

PALMEIRA, Robson Lima; DA SILVA, Andrezza Araújo Rodrigues; RIBEIRO, Wagner Leite. As metodologias ativas de ensino e aprendizagem em tempos de pandemia: a utilização dos recursos tecnológicos na Educação Superior. *HOLOS*, v. 5, p. 1-13, 2020.

PASQUALI, Dennia; RODRIGUES, Anegleyce Teodoro; LAZZAROTTI FILHO, Ari. Trabalho docente virtual na formação profissional em educação física: saberes docentes e práticas corporais. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, v. 41, p. 256-262, 2019.

SILVA, Douglas dos Santos; ANDRADE, Leane Amaral Paz; DOS SANTOS, Silvana Maria Pantoja. Alternativas de ensino em tempo de pandemia. *Research, Society and Development*, v. 9, n. 9, p. e424997177-e424997177, 2020.

Nome dos autores: Ana Paula Wester, Cátia Viviane Gonçalves, Deise Juliana Beckel Hendges, Márcia Solange Volkmer  
Eixo: Experiências pedagógicas

## **O ENSINO DE CIÊNCIAS NO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL COM UM OLHAR SOBRE O EMOCIONAL HUMANO DO PROFESSOR**

O ensino à distância é uma modalidade que na última década vem ganhando espaço no Brasil. De acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), de 2009 a 2019, aumentou quase 5 vezes o número de alunos que ingressaram em cursos à distância no ensino superior. Agora, refletimos sobre o que o ensino à distância imposto pela pandemia do Coronavírus impactou aos alunos do ensino fundamental, como os alunos do 6º ano, por exemplo. O que para aquele número crescente dos alunos do ensino superior foi opcional, para os alunos de todas as redes educacionais do país, e até do mundo, independentemente do nível de ensino, foi obrigatório desde 2020 até poucos meses atrás. Este trabalho objetiva relatar a minha experiência no meu primeiro ano presencial dentro da sala de aula, após um retorno das aulas de forma virtualizada, e ainda em meio à pandemia. Como mencionado, há cerca de 3 meses, as aulas aconteciam online, através do Google Meet. Eram encontros semanais, intercalando entre momentos síncronos e assíncronos, no qual nos momentos síncronos, poucos eram os alunos que estavam online acompanhando a explicação do conteúdo, dificilmente mais do que 5 alunos, e sempre os mesmos. Neste momento podemos fazer uma pausa antes de irmos para as aulas presenciais e levantar algumas hipóteses, a primeira que compartilho com vocês é a de que provavelmente muitos alunos ou não tinham acesso à internet ou não possuíam um computador, um smartphone, um similar eletrônico para que pudessem acessar o ambiente virtual de estudo. A outra hipótese, mais problemática, é a de que mesmo tendo os meios de acesso ao ambiente virtual, os estudantes optaram por não acessar. Quando as aulas presenciais retornaram, a turma foi dividida em 2 grupos para evitar aglomerações no espaço escolar e garantir a segurança dos alunos, professores, e funcionários escolares. Após pouco tempo, a turma pode estar reunida na íntegra, e o professor pôde então, contemplar, após muitos meses, uma sala de aula como nunca deveria ter deixado de ser: cheia de vida. E mesmo sem saber o que esperar, o que chegou em minhas mãos foi algo inexplicável, e lá estava eu, liderando o ensino de Ciências para uma turma com crianças com idades entre 10, 11, 12 anos. Até hoje percebo que alguns estão felizes por estarem ali na escola, mas alguns não. Talvez esses não estejam infelizes, mas receosos com a retomada e em como irão aprender

daqui para a frente com uma didática que foi totalmente reformulada, já que muitos recursos antes disponíveis, tais como o xerox, as impressões, e o principal, o contato humano, hoje estão em uma realidade futura, quando tudo retornar ao que era. O modelo de ensino que estou usando com esses alunos, até o momento, se baseia em apresentar conceitos, imagens, esquemas, em um data show, e a partir desse, fazer apontamentos e levantar questões sobre o conteúdo. Primeiro conversamos, o conteúdo é explicado, hipóteses são desenvolvidas, e só após isso é que vamos “copiar” o conteúdo. Nas séries iniciais o “copiar” ainda é muito importante visto que as crianças, ainda não possuem uma memória escolar tão desenvolvida, e ao escrever o conteúdo, eles passam a ter um material didático físico para estudar e consultar quando pertinente. Algumas aulas dão abertura para atividades práticas, sempre com muito cuidado em relação à exposição ao coronavírus, não compartilhando materiais e através do distanciamento entre os estudantes no momento prático. Ainda estou me adaptando a ser professora, ainda estou conhecendo o ambiente, a escola, os alunos. Estou em construção da didática, do material de apoio que disponho, de qual é a melhor forma de ensinar tal conteúdo, e acho que esse domínio de saber o que usar e quando usar é algo que só vem por inteiro com o passar do tempo. Estou passando por experiências valiosas que me moldam como docente, e principalmente como ser humano dentro da sala de aula. Essas experiências nem sempre são positivas. Vejamos o seguinte exemplo, a gente que ainda está inserido dentro de uma faculdade, ou que até mesmo já saímos de uma, temos um raciocínio lógico apuradíssimo, estamos acostumados a ter um professor questionando assuntos que vão se conectando uns aos outros, e nós como estudantes nos posicionamos e respondemos o que nos é perguntado, e na escola é diferente. Os alunos do 6º ano não desenvolveram esse raciocínio ainda, são muito novos para tal discernimento. São crianças que ainda estão confusas com o conteúdo, com os conceitos, que ainda demonstram certas dificuldades na leitura, na escrita, na organização de estudos. O que quero dizer é que são diversos os momentos nos quais eu como professora me empolgo ao levar um assunto para conhecimento e discussão, e fico esperando que eles possam complementar, questionar, responder, e que a gente vá tecendo uma linha de conhecimento, e não é o que acontece. E eu como ser humano e como “prof” dessas mentes em construção preciso entender que isso faz parte do processo, que o desenvolvimento da cognição deles está em andamento, e que eu sou uma peça-chave nisso. Existem, entretanto, momentos que nos deixam extremamente felizes pelo simples fato de estarmos tendo a oportunidade de compartilhá-los, como aconteceu nesta última semana em sala de aula, quando um aluno, em meio ao tempo que a turma estava tendo para copiar o conteúdo do quadro, me chamou para me contar, com muita alegria e brilho em seus olhos, que ele teria 3 dias bons nesta semana: o aniversário do irmãozinho, a festa do irmãozinho, e o dia de ganhar o presente do dia das crianças. E isso me tocou tão profundamente, porque eu pude perceber que, infelizmente, ele não é uma criança que está acostumada a ter dias bons rotineiramente. Dos resultados que atingi, até este momento, o que me chama mais atenção, foi a minha capacidade

de estar lecionando e comandando uma turma em uma sala de aula presencial. Isso sempre era uma aflição que me acompanhava toda vez na qual eu parava para pensar “o que eu vou fazer quando chegar o momento do estágio?”. E hoje, o momento chegou, está quase concluído, e foi mais uma etapa que eu venci. Acho que a docência é isso, ansiar por momentos e vencê-los, concluir cada parte com dedicação, aprendizagem, e ensino. E assim a gente se dá conta de que na escola não é apenas conteúdo que se ensina e que se aprende, mas também como eu posso ser o meu melhor para alguém, uma melhor professora, uma melhor estudante, uma melhor pessoa. Neste início da minha vida em sala de aula eu já consigo perceber que a trajetória é mutável e inconstante, sendo necessário sempre se adaptar aos desafios e crescer com eles. Que todos os professores, nesse recomeço letivo, consigam levar conforto e força de vontade para seus alunos serem o que são: estrelas.

**Palavras-chave:** Ciências, Ensino fundamental, Diferenças intelectuais, Ser humano, Emocional.

Nome dos autores: Ieda Maria Giongo, Sônia Elisa Marchi Gonzatti, Márcia Jussara Hepp Rehfeldt, Marli Teresinha Quartieri

Eixo: Docência e formação

## **FORMAÇÃO DOCENTE E PRÁTICAS DE INVESTIGAÇÃO EM MATEMÁTICA E CIÊNCIAS DA NATUREZA**

O grupo de pesquisa Práticas, Ensino e Currículos (PEC/CNPq/Univates) tem desenvolvido investigações com lócus em escolas de Educação Básica da região de abrangência da Univates. Nessa perspectiva, educandários e professores são parceiros de investigação na medida em que o grupo entende a produtividade de pesquisar com a escola em detrimento de, na e sobre a escola. Por conta disso, o grupo mantém, há anos, parceria com uma Secretaria Municipal de Educação da região, e um grupo de professores a ela vinculados participa de ações de pesquisa. Anterior à pandemia, a sistemática consistia em criar, desenvolver, avaliar e (re) desenvolver um conjunto de tarefas investigativas endereçadas a turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental e Educação Infantil. Os encontros presenciais, nas assim chamadas “noites de terça-feira”, permitiam que as ações da pesquisa fossem amplamente discutidas e (re)avaliadas a partir do desenvolvimento das tarefas nas turmas em que as docentes da Escola Básica atuavam. Incursões - de pesquisadores, mestrandos, doutorandos e bolsistas de iniciação científica - às escolas eram frequentes com o intuito de desenvolver investigações ligadas ao projeto maior. Março de 2020. A pandemia esvaziou salas da universidade e escolas. Nesses locais, os encontros presenciais não mais podiam ocorrer. O acompanhamento do desenvolvimento das tarefas investigativas com os estudantes dos anos iniciais e educação infantil cessaram. Iniciou-se o processo de virtualização do ensino que, acreditava-se, duraria poucas semanas. Emergiram relatos de docentes, evidenciando que havia estudantes sem a necessária conexão de internet para acompanhar as atividades virtualizadas. Assim, secretarias municipais de educação optaram por instituir a docência virtualizada concomitante à entrega de materiais físicos aos alunos que, após utilizados, eram devolvidos aos professores para correção e posterior encaminhamento. Existe, também, a ideia de que a pandemia deixará legados aos processos de ensino, sendo necessários movimentos que incorporem práticas efetivadas em espaços híbridos. Neste sentido, o presente trabalho tem por objetivo explicitar um conjunto de ações de uma investigação, em fase inicial, que conta com auxílio financeiro da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul (FAPERGS) e que tem enveredado pelos caminhos de elaborar, aplicar e avaliar as potencialidades e desafios que emergem do desenvolvimento de práticas pedagógicas concebidas segundo três diretrizes principais. A primeira diz respeito à fundamentação teórico-metodológica de práticas pedagógicas, sendo elaboradas Sequências de Ensino

Investigativas (SEI) e Tarefas Investigativas. Tarefas Investigativas e Sequências de Ensino Investigativa se constituem proposições metodológicas consolidadas nas áreas de Matemática e de Ciências da Natureza, respectivamente. Em comum, propõem a resolução de problemas com o engajamento e envolvimento ativo dos estudantes, de modo a fomentar o desenvolvimento da autonomia, da autocrítica, da argumentação, - oral e escrita -, do trabalho em equipe, de modo que vivenciam processos de produção de conhecimentos matemáticos e científicos. Os estudos sobre ensino por investigação apontam que “as práticas científicas representam ações direcionadas à resolução de problemas, enquanto as epistêmicas associam-se a aspectos metacognitivos da construção de entendimento e de ideias sobre fenômenos e situações em investigação” (SASSERON, 2018, p.1067). Uma segunda diretriz que baliza a fundamentação teórico-metodológica dessa proposta diz respeito às orientações curriculares da BNCC (BRASIL, 2017), nas áreas de Ciências da Natureza e de Matemática, escopo desse projeto. Tanto as SEI quanto às Tarefas Investigativas são concebidas de modo a explorar as unidades temáticas, os objetos de conhecimento e as respectivas habilidades, seguindo a organização curricular proposta na Base. No âmbito da Matemática, serão desenvolvidas Tarefas Investigativas nas Unidades Temáticas de Números, Álgebra, Geometria, Grandezas e Medidas e Probabilidade e Estatística, enfatizando as articulações possíveis e necessárias entre tais Unidades Temáticas. Entende-se ser pertinente balizar o planejamento das práticas pedagógicas nas orientações curriculares da BNCC, haja vista que os professores dos Anos Iniciais nem sempre têm um repertório teórico no campo da Matemática que dê conta de interpretar e colocar em prática as novas orientações (PASSOS, NACARATO, 2018). A terceira diretriz proposta está relacionada ao pensar, adequar e explorar tarefas investigativas e sequências de ensino investigativas por meio do uso de tecnologias, dando início ao que denominamos ambiente de ensino no formato híbrido. De acordo com Costa et al (2019), o ensino híbrido ou blended, blended learning ou b-learning se originou do modelo semipresencial, principalmente após a divulgação da Portaria MEC nº 4059, que autoriza as instituições de ensino a organizar até 20% da carga horária do curso em disciplinas semipresenciais. Outro decreto, o de nº 5.622 de 2005, requer que parte das aulas sejam presenciais (COSTA et al, 2019). A partir desses documentos regulatórios, foi favorecida a emergência do que se intitula ensino à distância na modalidade semipresencial. A investigação conta com dois lócus. Um deles, a Escola Estadual Estrela da Manhã (IEEM), forma estudantes em nível de Magistério (Curso Normal) para atuação em turmas de Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. O IEEM atende estudantes de várias cidades da região e fora dela tendo em vista sua localização, qualidade de ensino e instalações. Eles efetivam incursões - observações, mini estágios e estágios - em escolas da região, sobretudo as públicas do Município de Estrela. As aulas estão sendo ministradas no modelo híbrido. O segundo lócus de investigação é uma escola de Educação Básica pertencente à Secretaria Municipal de Educação de Estrela, com a qual o grupo PEC mantém convênio sistemático. Um grupo de professoras dos anos iniciais da referida instituição participa na condição de

pesquisadoras voluntárias e parceiras. Uma delas, inclusive, ministra, no IEEM, disciplinas vinculadas às metodologias de matemática e ciências, bem como acompanha estagiários na condução de suas docências. Igualmente, as aulas estão sendo ministradas em contextos híbridos. O projeto encontra-se em fase inicial e os primeiros encontros estão sendo dedicados ao estudo dos referenciais teóricos-metodológicos que sustentam a investigação. Nesse cenário, as tarefas investigativas emergem, sendo necessárias adaptações a partir das discussões efetivadas pelo grupo considerando, sobretudo, os estudantes a que serão endereçadas. Por ser uma pesquisa aplicada, em tempos pandêmicos e com o advento do ensino híbrido, consideramos que trará expressivas contribuições ao campo das práticas pedagógicas em Ciências da Natureza e Matemática, sobretudo nos anos iniciais e na formação inicial de docentes que atuarão nesse âmbito em contextos de ensino híbrido. Para além dos dois educandários, os resultados poderão impactar a Região do Vale do Taquari na medida em que os materiais elaborados, desenvolvidos e avaliados serão amplamente divulgados nas Secretarias Municipais de Educação, 3ª Coordenadoria Regional de Educação e escolas particulares.

**Palavras-chave:** Formação de docentes, Sequências de ensino investigativas, Anos iniciais do ensino fundamental.

## Referências

BRASIL, Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular para a Educação Básica, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em março/2020.

COSTA, et al. Ensino híbrido com a metodologia da sala de aula invertida em uma disciplina de metodologia Científica. Londrina /PR MAIO/2019. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2019/anais/trabalhos/33613.pdf>. Acesso em abril de 2021.

PASSOS, Cármen Lúcia Brancaglioni; NACARATO, Adair Mendes. Trajetória e perspectivas para o ensino de Matemática nos anos iniciais. *Estudos Avançados*, v. 32, n. 94, p. 119-135, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ea/v32n94/0103-4014-ea-32-94-00119.pdf>. Acesso em maio/2020.

SASSERON, L.H. Ensino de Ciências por Investigação e o Desenvolvimento de Práticas: uma mirada para a Base Nacional Comum Curricular. *RBPEC*, 18(3), p. 1061-1085, dezembro, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/4833>. Acesso em fev/2021.

Nome dos autores: Carolina Taís Werlang, Erika Luíse Benini, Kári Lucia Forneck, Róger Sullivan Faleiro, Hendy Barbosa Santos, Lesly Diana Pimentel Yong, Solano da Silva Guerreiro, Sofia Scheid Wolmeister, Larissa Damiris Lopes Franco, Juliane da Silva Medeiros, Suzinara Strassburger Marques

Eixo: Educação e tecnologias

## **O PROCESSO DE ELABORAÇÃO DE UMA JORNADA DE ESTUDOS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE COM FOCO EM ENSINO, LINGUAGENS E TECNOLOGIAS**

### **O ÍNICIO DA JORNADA**

O grupo de pesquisa Click, vinculado ao projeto “O ensinar da infância à idade adulta: olhares de professores e alunos” da Universidade do Vale do Taquari - Univates, desenvolve suas atividades desde 2014. Nestes anos dedicados à prática investigativa, diferentes ações foram desenvolvidas, dentre elas: criação e validação de Objetos Digitais de Aprendizagem (ODA), elaboração de intervenções pedagógicas e avaliação dos percursos de leitura de estudantes do ensino fundamental durante a interação com um ODA. No ano de 2020, diante das restrições necessárias para conter a propagação da Covid-19 e da consequente alteração de cenários, especialmente o educacional, o grupo Click foi também desafiado a refletir sobre as práticas pedagógicas utilizadas em contexto pandêmico e sobre o papel da tecnologia na continuidade da aprendizagem longe das salas de aulas presenciais. Em razão disso, após realizar leituras e discussões sobre este novo contexto, o grupo elaborou a Jornada de Estudos: Ensino, linguagens e tecnologias com a finalidade de contribuir para a formação docente e para a prática pedagógica, considerando a realidade das escolas em situação de pandemia. Nesse sentido, este trabalho objetiva relatar o processo de criação da jornada. Para tal, na sequência, apresentamos os conceitos que fundamentam a proposta e, posteriormente, discorreremos sobre o processo de elaboração do evento pedagógico e sobre os resultados esperados com essa prática.

### **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

Do ponto de vista teórico, o conceito de Educação OnLIFE (SCHLEMMER et al., 2020) fundamentou a criação da jornada e a proposição de suas atividades. Para compreender essa concepção é preciso entender que vivemos e interagimos em um ambiente dinâmico constituído por uma rede de dados em que online e off-line se confundem. Dessa forma, o termo OnLIFE “refere-se a essa nova



experiência de realidade hiperconectada, na qual não faz mais sentido indagar se estamos online ou off-line” (SCHLEMMER et al., 2020, p. 18). Ainda, nesta realidade, outras realidades coabitam e “mundos que pensávamos como realidades separadas (orgânica, inorgânica, animal, vegetal, racional, robótica etc.) são, hoje, digitalmente conectados e interagentes” (SCHLEMMER et al., 2020, p.7). A partir do entendimento de que estamos conectados em rede, podemos pensar nas possíveis implicações deste contexto no cenário educacional, ainda mais em tempos pandêmicos. Para além de contribuir com a formação de professores no que tange às tecnologias digitais (TD), a jornada intenta promover a superação do uso e apropriação das TD como meras ferramentas de apoio às práticas de ensino, mas sim como ecossistemas educativos que qualificam os processos de ensino e de aprendizagem.

## **METODOLOGIA**

A elaboração do evento aqui apresentado surgiu das leituras e reflexões do grupo de pesquisa. Em um primeiro momento, para a estruturação da jornada, foram definidos os conceitos norteadores da proposta - apresentados anteriormente, e, a partir dessas concepções, os encontros de estudo foram organizados. Os encontros foram estruturados para ocorrer semanalmente, de forma síncrona durante 1h30min, através da plataforma Google Meet. Também, foi organizado no Google Classroom um ambiente virtual para a disponibilização de materiais complementares aos participantes. Ao todo, o grupo Click definiu cinco dias de formação e, para cada um deles, foram criadas questões no Google Forms a fim de, posteriormente, gerar material passível de análise relacionado às temáticas abordadas. Ainda, com o propósito de organizar a jornada, duas pessoas da equipe de trabalho foram responsabilizadas por cada um dos dias de evento. O primeiro encontro, intitulado “Tecnologias na educação OnLIFE: que história é essa?”, objetiva discutir sobre perspectivas do uso de tecnologias em contexto pós-pandemia e o papel da escola na sociedade digital. Neste encontro, os participantes são instigados a pensar nos desafios para o uso de tecnologias em sala de aula. A partir disso, é apresentado o conceito que movimenta a jornada: a educação OnLIFE. Nesse sentido, são apresentadas novas perspectivas e possibilidades para o uso de tecnologias na escola, de modo a ampliar o conhecimento dos participantes. O segundo encontro, chamado de “Letramento digital, multimodalidade e organização de conteúdo em plataformas digitais” visa o estudo sobre letramento digital, multimodalidade e organização de conteúdo em plataformas digitais, com foco no mural virtual Padlet. A partir de um podcast sobre letramento digital, os participantes são levados a refletir sobre o letramento digital e o uso de multimodos de significado em sala de aula, entendendo os conceitos e explorando exemplos. Com isso, espera-se produzir um repositório digital na plataforma Padlet no qual os participantes são convidados a adicionar materiais diversos que tratam sobre os assuntos abordados no encontro. No terceiro encontro, os participantes pensam na prática de escrita criativa e colaborativa no

Google Docs com base no gênero fanfic. Para isso, é feita uma explicação sobre o gênero textual em que contemplam-se o surgimento, estrutura e curiosidades. Posteriormente, os professores são convidados a realizar uma atividade na qual, baseando-se na temática explorada, devem preencher lacunas de um texto ficcional de forma a exercitar a produção de uma fanfic. O quarto encontro, “(Re) textualização na prática de gêneros textuais no ensino de Língua Portuguesa: Storyboard That”, tem o intuito de pensar na escrita e na leitura em práticas de retextualização de gêneros textuais e o desenvolvimento de narrativas através da plataforma Storyboard That. Para isso, posterior à abordagem conceitual da temática, os professores podem experimentar a plataforma apresentada e, através dos recursos disponíveis nela, fazer a retextualização de um material. O quinto e último encontro é chamado de “Avaliação de textos em ambientes digitais - uso de bilhetes orientadores e códigos de correção” e objetiva estudar e praticar a avaliação de textos no Google Docs a partir de bilhetes orientadores e códigos de correção. Para tal, em um primeiro momento, os participantes são levados a refletir sobre o entendimento de texto e sobre práticas de correção textual. Após, os participantes podem experimentar o conteúdo exposto a partir de um exercício de correção de um texto utilizando os recursos disponíveis no Google Docs.

## RESULTADOS ESPERADOS

Neste momento, a Jornada de Estudos: Ensino, linguagens e tecnologias está ocorrendo nas quintas-feiras, das 19h às 20h30min, de modo online, através do Google Meet. Os encontros acontecem ao longo do mês de outubro e se estendem até o mês de novembro. Nos primeiros dois dias de evento, já foi possível perceber o engajamento e o interesse dos participantes na jornada, visto que eles demonstraram, também em suas respostas no Google Forms, buscar os encontros para aprimorar seus conhecimentos em relação à educação e às tecnologias. Espera-se que continue havendo uma boa participação de público nos encontros síncronos e que os participantes interajam com os conteúdos postados no Google Classroom. Além disso, deseja-se que os conceitos estudados pelo grupo de pesquisa, e apresentados ao longo dos encontros a partir de exposições e pequenas práticas, sejam capazes de contribuir para a formação docente.

**Palavras-chave:** Jornada de estudos, Formação docente, Ensino, Linguagens, Tecnologias.

## Referências

SCHLEMMER, E.; DI FELICE, M.; SERRA, I. M. R. de S. Educação OnLIFE: a dimensão ecológica das arquiteturas digitais de aprendizagem. Educar em Revista, Curitiba, v. 36, 2020.

Nome dos autores: Ândrea Pozzebon-Silva, Deise Juliana Beckel Hendges, Cátia Viviane Gonçalves, Márcia Solange Volkmer

Eixo: Experiências pedagógicas

## **OS DIFERENTES LABORATÓRIOS: A IMPORTÂNCIA DA ALTERIDADE NO ENSINO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS**

O laboratório escolar compreende um espaço físico onde abarca uma série de instrumentos e materiais lúdicos ou técnicos para não somente auxiliar o professor nas suas metodologias de ensino, mas para propiciar um processo de aprendizagem mais intenso e interativo nos estudantes. Ele tem, como objetivos, desenvolver o senso crítico e o raciocínio científico dos estudantes, onde estes baseiam-se em objetivos e hipóteses que tentam responder à determinada questão ou temática disciplinar; Aprender a trabalhar em equipe e a considerar o coletivo, tendo considerável impacto no desenvolvimento afetivo da turma, por meio de discussões em grupo e capacidade de serem afetados pelo ambiente no qual se está; Ter experiências interdisciplinares, uma vez que a grade escolar delimita grosseiramente uma matéria a outra, muitas vezes não fazendo pontes nem com a disciplina em si, nem com a disciplina de outros colegas docentes, colocando o conhecimento em pequenas caixas desconectadas - o ambiente laboratorial pode quebrar essas barreiras e consegue articular noções de ciências humanas, exatas e de saúde; Bem como, finalmente, demonstrar o conteúdo na prática, de forma a colocar o estudante como protagonista e fazê-lo apropriar-se do processo de aprendizagem e investigação, propiciando, assim, a melhor compreensão (BORGES, 2002; MOREIRA & OSTERMANN, 1993) . Levando em consideração tais benefícios oferecidos neste ambiente, podemos pensar a escola como um grande laboratório, que não somente oferece, ou pelo menos deveria, oferecer tais vivências, mas abrangendo também toda a comunidade escolar, e propiciando outras relações. As relações com o outro, utilizando o espaço do laboratório escolar como exemplo de interações prósperas, até o presente momento foram dissertadas apenas no âmbito humano: nas relações de um com o outro, considerando o outro, seus desejos, sua forma, sua fala, sua presença, e como esse ser humano pode aprender e utilizar o conhecimento para si e sua espécie. Como entender o mundo onde nos inserimos quando se tem apenas olhares para o outro humano? É de se entender o porquê da desconexão humana para com todas as outras vidas, todas as outras presenças no Sistema Terra. Deve-se estimular o olhar curioso do cidadão, para que a natureza seja o seu laboratório, e que além das vivências humanas, ele passe a ter o mesmo respeito e o mesmo cuidado com o outro vivente, a outra presença tão diferente da sua. O ensino de ciências biológicas têm grande papel nisso. Não apenas o conteúdo, os desenhos, os nomes difíceis, mas o ensino da alteridade. A alteridade nada mais é do que

considerar o outro em toda sua infinitude, considerar o outro como Outro, e não como mero reflexo do ego que o percebe, não interpondo saberes, experiências, e similaridades do “eu” sobre o outro. É entender que o outro está além do saber de quem o observa. A ecologia é fundamental para embasar o processo de alteridade. Ao tratar de ecologia e questões ambientais, evocamos o sentido de “casa comum”, o ecossistema como lugar de acolhida, antes de toda a posse, para além das pretensas identidades do ser humano (FARIAS, 2018). Então quando se olha para um organismo comportando-se de determinada forma, infere-se que ele está triste, com frio, com fome, ou alegre, raivoso, cansado. Esse processo de dizer como o outro se sente, ou age, de forma não embasada em padrões ecológicos, é retirar a alteridade do outro, espelhando-o no ego de quem observa. Ao ensinar ciências biológicas, ao fazer o estudante entender o outro como o Infinito, tão precioso ao equilíbrio de tudo que existe, contribuindo de sua própria forma, este percebe a delicadeza e complexidade da vida, fazendo-o respeitar e ver o outro ser como merecedor de respeito e vida digna pois, apesar de todo o conteúdo em Biologia, respeitar, viver e saber viver é o que norteia o estudo da vida. Levando os pensamentos abordados acima em consideração, é importante estimular o olhar curioso e despertar a alteridade nos estudantes, que podem ser desde o ensino fundamental ao superior. Ao sensibilizar os estudantes para o meio que vivem, eles criam relações do seu dia a dia com o conhecimento obtido, e conseguem entender por exemplo a questão de “jogar o lixo fora”, quando o fora, de fato, não existe. O fora é apenas longe do alcance da visão, mas não fora do sistema, fora do Planeta. Ao entender isso, eles se apropriam muito mais dos processos de consumo consciente, e da ideia de descarte, de ciclo, de ciclagem dos resíduos, e de todos os outros organismos e presenças envolvidas no processo da gestão desses resíduos. A ideia da preciosidade do Outro não é algo a ser ensinado apenas às crianças. As crianças, com seu olhar de pureza, conseguem compreender facilmente a beleza da vida, e com a orientação correta, estas, conseguem criar conexões profundas com o meio, entretanto, pouco poder possuem de mudar substancialmente o ambiente que estão inseridas. A alteridade atrelada à educação ambiental é essencial em todas as idades, principalmente, as idades mais avançadas, que têm em suas mãos infinitas possibilidades e recursos de fazer pequenas mudanças na realidade onde vivem. Portanto, o olhar sensível a todas as outras presenças que cerceiam os seres humanos é tão necessário: O conhecimento leva ao entender, e o entender leva ao respeitar, e este, ao cuidar e defender.

**Palavras-chave:** Alteridade, Ensino, Ciências Biológicas.

## Referências

FARIAS, André Brayner de. Poéticas da Hospitalidade. Ensaios para uma filosofia do acolhimento. Porto Alegre: Zouk, 2018.

BORGES, Antônio Tarciso. Novos rumos para o laboratório escolar de ciências. Caderno Brasileiro de ensino de Física, v. 19, n. 3, p. 291-313, 2002.

MOREIRA, Marco Antonio; OSTERMANN, Fernanda. Sobre o ensino do método científico. Caderno catarinense de ensino de física. Florianópolis. Vol. 10, n. 2 (ago. 1993), p. 108-117, 1993.

Nome dos autores: Laura Gasparotto Lagemann

Eixo: Experiências pedagógicas

## **UM ESPAÇO DE LEITURA EM UMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL EM ARROIO MEIO/RS**

O livro encanta-nos das mais variadas formas. Permite-nos viajar sem sair do lugar. Liga-nos com o mundo. Faz com que criemos laços. Acolhe-nos na escuridão da noite. Desperta as lembranças mais profundas e constrói pontes entre gerações, disseminando saberes e culturas. Este resumo tem como objetivo mostrar a pesquisa que vem sendo realizada no componente de Trabalho de Conclusão de Curso II, do Curso de Pedagogia da Universidade do Vale do Taquari - Univates. A pesquisa em andamento tem como objetivo principal compreender de que modo um espaço de leitura em uma escola de Educação Infantil no município de Arroio do Meio/RS pode possibilitar o gosto das crianças pelos livros. A temática foi escolhida, devido a vivência da pesquisadora com os livros e a importância da leitura na formação das pessoas. O contato físico com o livro desde a tenra idade incentiva a formação de leitores. Para embasar a escrita, a pesquisa conta com os seguintes aportes teóricos: Reyes (2016), Patte (2012), Girotto e Souza (2016), Horn (2004; 2017) e Abramovich (1994). Na escrita do referencial teórico aponta-se a importância da introdução do livro desde a Educação Infantil, além disso, apresenta-se um pouco sobre a história da leitura, da relevância do livro para as crianças pequenas e fala-se também da importância do professor nesta fase. A pesquisa também aponta para a importância do papel do adulto como mediador. Visto que é o responsável pelos primeiros movimentos de leitura, será responsável por estimular as primeiras sensações entre a criança e o ato de ler. Para a realização do estudo, utiliza-se como método o grupo focal, que tem como objetivo verificar ideias e percepções de um grupo restrito de pessoas a respeito de um determinado tema, estimulando o debate e o levantamento de hipóteses que permitam a construção de uma nova perspectiva do assunto apresentado, compartilhando vivências e aprendizagens. O grupo focal desta investigação conta com sete professores e se dará por meio de quatro encontros semanais nas dependências da escola, foco da pesquisa. O educandário atende, no atual momento, em torno de cem crianças com faixa etária de 4 meses até 5 anos sob os cuidados de 23 educadoras/funcionárias. Os encontros, terão, aproximadamente, 1h30min, formado por uma professora de cada turma da escola: turma 1 (4 meses - 11 meses); 2 (1- 1 ano a 1 ano e 11 mese); 3A (2 - 2 anos e 11 meses); 3B (2 - 2 anos e 11 meses); 4 (3 - 3 anos e 11 meses) e Nível A (4 - 4 anos e 11 meses). Através dos encontros semanais, será proposto às educadoras, a construção de um espaço de leitura para ser utilizado com as crianças, a leitura é vista como prática social, como instrumento cultural da humanidade para a comunicação e a interação do homem. O ato genuinamente de ler, é solitário e

individual, ainda que preveja o diálogo entre muitas vozes contidas no texto e no próprio discurso interno do leitor”. Espera-se que a pesquisa possa comprovar que o livro que permanece no alto da estante, no balcão fechado, longe das mãozinhas nervosas ou dos olhos curiosos, não terá efeito algum. De maneira oposta, exposto ao manuseio, propiciará um movimento de conhecimento, de descoberta do que existe atrás das capas. E, sobretudo, a pesquisa deseja mostrar que esses aspectos referentes à organização do espaço são essenciais à formação do leitor desde a Educação Infantil.

**Palavras-chave:** Espaço de leitura, Grupo focal, Livro, Professor, Leitura.

### Referências

GIROTTI, Cyntia Graziella G. S.; SOUZA, Renata J. de (Orgs). Literatura e educação infantil: livros, imagens e prática de leitura. Campinas: Mercado de Letras, 2016.

Nome dos autores: Fernando de Oliveira

Eixo: Experiências pedagógicas

## **ALFABETIZAÇÃO CARTOGRÁFICA EM TEMPOS DE PANDEMIA: SIGNIFICAÇÕES A PARTIR DO ESPAÇO VIVIDO**

O lugar é formado pela relação que o aluno tem com o mesmo. Logo, deve compreender as estruturas, os sentimentos, as paisagens pertencentes ao redor (CASTROGIOVANNI, 2014, p. 14). Assim, contextualizar o aluno ao seu lugar de vivência é o ponto de partida para que esse compreenda as dinâmicas espaciais, aprenda a se orientar no espaço e a se deslocar neste. O presente relato de experiência apresenta atividades didáticas de Geografia propostas a alunos do 6º ano do Ensino Fundamental da escola Francisco Oscar Karnal, de Lajeado/RS, durante o ano de 2020, no qual a escola estava articulada com os alunos de forma híbrida, porém na maior parte do tempo e com a maior porção de alunos em regime de ensino remoto. As atividades foram elaboradas tendo como objetivo organizar o conhecimento espacial dos alunos, pois “uma Cartografia, uma geografia da realidade [...] precisa enraizar-se na experiência humana cotidiana e palpável” (WOOD, 1978, p. 207, apud SEEMANN, 2006 p. 201 - 202). Dessa forma, organizou-se o aprendizado do aluno a partir do modelo mais íntimo que ele tem do espaço, apresentando inicialmente exercícios onde contextualizam a posição dos seus móveis dentro do próprio quarto, partindo depois para a estrutura da casa e inserindo pontualmente os elementos do mapa como: legenda, título e norte. Com o intuito de considerar a possibilidade de vários pontos de vista, trabalhamos com a vizinhança do aluno, observando sua própria casa a partir da rua (visão horizontal), e finalmente no bairro e no município. A importância de iniciar a alfabetização cartográfica pelo conhecido implica em dizer que, “para a Cartografia, é fundamental que as representações dos fenômenos geográficos tenham um recorte espacial que possibilite colocar seus signos com seus significados temáticos” (NASCIMENTO, 2014, p. 140). Após, a visão de cima (vertical) do bairro e do município e a compreensão dos pontos cardeais transportam o aluno para fora da realidade. Ou seja, levava o aluno para a dimensão do mapa. A partir daí, foram inseridos uma série de signos, como desenhos, cores, formas, e outras variáveis visuais, de forma que se atingiu a alfabetização cartográfica pretendida (ibid, p. 134-135). Contextualizando com o lugar onde habitam, foram utilizados nas atividades referentes às estruturas urbanas presentes no cotidiano do aluno, bem como os elementos constituintes da paisagem do bairro. “O conhecimento do espaço dá-se pela construção do conhecimento geográfico e histórico a partir do movimento (ação) espaço-tempo [...]. Embora se deva também conhecer a forma, a função e as estruturas que envolvem o espaço” (CASTROGIOVANNI, 2014, p. 56). A partir das devolutivas das atividades realizadas à distância, partimos para



a validação do conhecimento dos alunos, nos perguntando: “como o professor de geografia percebe o processo de conhecimento do aluno? Como ele considera que seu aluno aprende? Efetivamente, o que os alunos aprendem quando estudam geografia?” (CAVALCANTI, 2015, p. 142 - 143). Percebe-se, entretanto, não haver necessidade de uma prática dialética de ensino (local - global - local), na qual se consideram eventos internacionais a serem comparados com a realidade do aluno. A prática cartográfica é “pé no chão”, e por esta característica pode-se aproveitar a ida do aluno à escola para que este compreenda o uso do que se está aprendendo. Desse modo, o ensino de geografia através dos mapas também agrega o social e a formação do ser humano, pois compreende como pontos de referência do mapa estruturas urbanas que integram a vida do aluno, como a escola, o posto de saúde e a praça do bairro. Como instrumento de análise, também se faz importante, pois a relação heterogênea que as crianças têm com o bairro se mostra presente em seus relatos e respostas às atividades. Logo, compreendemos haver grande conhecimento dos alunos referente ao espaço local, visto que estes se deslocam constantemente nesse, fazendo muitas vezes dele seu único espaço de circulação.

**Palavras-chave:** Ensino de Geografia, Cartografia, Prática docente.

## Referências

CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos (org.) [et al.]. Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano. Porto Alegre: Mediação, 2014.

CAVALCANTI, Lana de Souza. O ensino de geografia na escola. Campinas: Papirus, 2015. 3. ed. GIORDANI, Ana Cláudia (org. [et al.]. Aprender geografia: a vivência como metodologia. Porto Alegre: Evangraf, 2014.

SEEMANN, Jörn (org.). A Aventura Cartográfica: Perspectivas, pesquisas e reflexos sobre a Cartografia Humana. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2005.

Nome dos autores: Angélica Vier Munhoz, Eduarda Grosselli

Eixo: Docência e formação

## **A AULA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: UMA INVESTIGAÇÃO ARQUIVÍSTICA**

O presente projeto de pesquisa denominado “A aula na formação inicial de professores: uma investigação arquivística”, que está sendo desenvolvido pela referida bolsista de iniciação científica BIC/Univates, incorpora-se ao novo macro-projeto intitulado “A aula como criação: interfaces com a docência, o ensinar e o aprender”, em execução pelo Grupo de Pesquisa “Currículo, Espaço, Movimento” (CEM/CNPq/Univates), a partir de 2021. O Grupo CEM, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade do Vale do Taquari - Univates, concentra suas pesquisas na aula, na docência, no currículo e nos processos de ensinar e aprender, tomando-os enquanto possibilidades de criação. Sendo assim, tratar-se-á neste texto, de mostrar o que já foi realizado na investigação que vem sendo desenvolvida pela bolsista, cujo objetivo consiste em compreender de que modo a aula vem sendo pensada, articulada e operada nas discursividades das produções acadêmicas da Área de Ensino. Como filiação teórico-metodológica o Grupo de Pesquisa CEM emprega-se a partir dos estudos pós-nietzscheanos da Filosofia da Diferença e por meio da abordagem genealógica foucaultiana (2005) e de procedimentos exploratórios-experimentais (CORAZZA, 2012). Especificamente, o atual projeto de pesquisa aqui descrito, apresenta como referencial teórico a noção de arquivo com base na perspectiva do filósofo Michel Foucault, o qual toma “a lei do que pode ser dito, o sistema que rege o aparecimento dos enunciados como acontecimentos singulares” (FOUCAULT, 2008, p. 147). Ademais, como referencial teórico, este projeto de pesquisa aproxima-se dos procedimentos produzidos por Júlio Groppa Aquino, os quais denominam-se arquivamento e arquivização. Respectivamente, segundo Aquino e Val (2018, p.48) “o arquivamento é oportunizado por uma nítida inquietação acerca de um tema-problema investigativo”, significando nesta pesquisa, a aula. “O arquivamento corresponde, portanto, à tarefa de reordenação transversal das fontes, por meio das (re)montagens das lacunas discursivas em torno de determinados problemas concretos abrigados no e pelo arquivo” (AQUINO; VAL, 2018, p. 49). Já para conceituar o segundo procedimento, Aquino e Val (2018, p.50) apontam que a operação de arquivização acontece “na medida em que as evidências não estão ocultas, embora não sejam imediatamente aparentes às lentes daqueles que as observam”. Desse modo, este procedimento transcorre por meio de uma investigação tanto de prisma serial quanto acontecimental (AQUINO; VAL, 2018) e sendo assim “oportuniza o encontro não somente com os papéis inertes da história, mas com potências ativas, na qualidade de pontos de inflexão que mobilizam e produzem ressonâncias, dada

sua capacidade de produzirem desvio”(AQUINO; VAL, 2018, p. 50). Como método de pesquisa, opera-se, nesta investigação, com o arquivo a partir de Michel Foucault. Para o autor, o arquivo é “o que faz com que todas as coisas ditas não se acumulem indefinidamente em uma massa amorfa”(FOUCAULT, 2008, p.147). Ainda, para Foucault “o arquivo é, mas também, o arquivo faz” (2008a, p. 145). À vista disso, para dar início a operacionalização do arquivo, as autoras do presente trabalho realizaram o rastreamento das teses de doutorado que versam sobre aula na formação inicial de professores, produzidas em Programas de Pós-Graduação do Brasil, na Área de Ensino, no período de 2013 a 2020, mapeadas no Catálogo de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Para tal fim, serão utilizados os descritores de aula, currículo, licenciatura/formação inicial de professores (“aula” and “currículo” and “licenciaturas” or “formação inicial de professores”). Destaca-se que o período delimitado (2013 - 2020) corresponde à disponibilidade de teses no Portal da Capes, pois sendo a área de Ensino criada em 2011, somente a partir de 2013 as mesmas começam a ser concluídas. Desta forma, esse material deverá ser tabulado utilizando as informações do cadastro da plataforma: título, resumo e palavras-chave. Por meio de tabulação, suspender-se-á os enunciados (FOUCAULT, 2008), que circulam em torno da noção de ensino, bem como suas variações terminológicas (ensino, ensinar, ensinante, ensinando, ensinagem, etc). Com o material tabulado, será feito um movimento de arquivização (AQUINO; VAL, 2018), a fim de dar visibilidade e atualizar o material encontrado. Em um terceiro movimento, as autoras selecionarão os discursos que emergiram em torno dessas noções para a escrita de artigos científicos. O presente projeto de pesquisa, que está sendo desenvolvido pela bolsista, iniciou em setembro de 2021, de modo que ainda não apresenta resultados. Sua execução busca, através de procedimentos arquivísticos, dar visibilidade ao que está sendo produzido sobre a aula na formação inicial de professores, na área de Ensino. Cabe destacar que, enquanto área, o ensino ainda é bastante recente (criado em 2011) e ainda há pouca investigação em torno dela. Por fim, entende-se que os resultados, além de contribuir para a investigação do Grupo CEM, também poderão contribuir para o PPGEnsino da Univates, no qual o Grupo está vinculado.

**Palavras-chave:** Aula, Formação inicial de professores, Arquivo, Ensino, Teses.

## Referências

CORAZZA, Sandra Mara. O drama do currículo: pesquisa e vitalismo de criação. In: IX ANPED SUL. 2012. Disponível em <http://www.uces.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/128/786>

FOUCAULT, Michel. Nietzsche, a genealogia e a história. In: M. B. da Motta (Org.) Ditos e escritos, II. Rio de Janeiro, Brasil: Forense Universitária, 2005. p. 260 -281.

FOUCAULT, Michel. A arqueologia do saber. Tradução Luiz Felipe Baeta Neves. 7.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FOUCAULT, Michel. Michel Foucault explica seu último livro. In: FOUCAULT, M. Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento (pp. 145-152). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008a.

Nome dos autores: Bruno Cauê Lang Souza; Daiane Vaz; Daiana Michelli Ribeiro Dutra; Gabriela Giongo; Paulo Cesar Schena; Alessandra Brod

Eixo: Docência e formação

## **OS JOGOS COOPERATIVOS E SUA IMPORTÂNCIA PARA A INCLUSÃO ESCOLAR**

O presente relato de experiência é fruto de um projeto desenvolvido no PIBID, Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, da UNIVATES, no subprojeto de Educação Física, junto a escola parceira EMEF Guido Arnaldo Lermen, de Lajeado, Rio Grande do Sul. Esta escola atende crianças da educação infantil e do ensino fundamental e tem como filosofia, num processo de participação, compromisso e espírito crítico, à formação integral dos alunos, oferecendo-lhes um ensino de qualidade que desenvolva suas potencialidades, levando-os a se descobrirem como sujeitos históricos e capacitando-os para o exercício da cidadania. O educandário trabalha com Ciclos de Formação Humana e carrega consigo o lema “Amar é deixar de comparar”. A elaboração do planejamento das atividades ocorreu de forma coletiva, o professor titular da escola e supervisor do PIBID, e os acadêmicos da UNIVATES. Nosso objetivo era o de promover a cooperação, utilizando-nos das atividades e dos jogos cooperativos a fim de efetivar a interação entre todos os alunos. As atividades foram aplicadas nas turmas do terceiro ciclo, que correspondem ao 7º, 8º e 9º anos. A proposta surgiu da necessidade de trabalhar com atividades e jogos cooperativos, pois possibilitam trazer uma realidade mais ampliada para a inclusão social, promovendo a interação de todos os alunos da escola. Segundo Orlick, apud Correia (1989) e Soler, apud Araújo (2003), os jogos cooperativos tem o intuito de abordar e desenvolver o pensamento coletivo criando oportunidades para o aprendizado através da interação entre todos do grupo, sem exceção. Deste modo, nosso projeto foi pensado em proporcionar, durante as aulas de Educação Física, vivências que estimulam a convivência, a participação e a interação de todos os componentes do grupo fazendo com que a prática destas atividades servissem de elo de inserção destes alunos. Tendo em vista a pandemia de COVID 19, que afeta o mundo desde 2020, as atividades também foram pensadas para aqueles alunos que ingressaram na escola nos anos de 2020 e 2021, e que não tiveram oportunidade de conhecer os colegas, já que o Decreto Municipal nº11.508, de 02 de abril de 2020, previu aulas remotas para evitar a disseminação do vírus. Através dos jogos e brincadeiras buscamos o envolvimento e a participação das crianças, além de desenvolver o pensamento reflexivo e a solução de problemas, pois o jogo apresenta situações constantes e dinâmicas. A ação pedagógica foi baseada na cooperação, onde os objetivos, as ações e os benefícios tornaram-se comuns a todos, tendo como pressuposto a interação social responsável e produtora de conhecimento, no qual os alunos puderam

refletir sobre o processo que foi desenvolvido encontrando uma solução para o problema. Foram elaborados quatro planos de aulas, porém, com o agravamento da pandemia, tivemos a oportunidade de aplicar somente um, que enfatizou a cooperação e o movimento coletivo através do jogo volençol, que é um jogo cooperativo de voleibol adaptado. Após uma breve apresentação entre alunos e professores bolsistas, nos reunimos na quadra e fizemos uma explanação de como seriam as atividades. Dividimos a turma em duplas de forma que não ficassem com os colegas que tinham mais afinidade, para que trocassem experiências, interagissem e se conhecessem melhor. Cada dupla ganhou um lençol e uma bola, e, conforme o desenvolver das atividades eram trocadas as duplas para que pudessem interagir entre todos. A primeira atividade consistia em lançar a bola para o alto recepcionando-a com o lençol, sem deixá-la cair no chão. Conforme acontecia a compreensão do movimento, aumentamos a complexidade. As duplas trocaram passes, lançaram a bola sobre a rede e realizaram o movimento correspondente ao saque, até evoluir para um jogo com regras semelhantes ao voleibol tradicional. Ao final, realizamos um feedback com o grupo. Todos sentados no centro da quadra puderam avaliar a aula. Alguns relatos mostraram que o grupo gostou da aula, que foi desafiador trabalhar em duplas/grupos, e que a liberdade de conversar e refletir sobre os movimentos, contribuiu para decidirem juntos a melhor forma de executar a proposta desejada, fortalecendo os laços e construindo conhecimento. Considerando os objetivos propostos pela atividade desenvolvida, que eram estimular a convivência e a participação de todos os alunos, percebeu-se que as atividades cooperativas são de grande valia para que aconteça a inclusão na escola e conseqüentemente, a inclusão social do indivíduo pois, estas possibilitaram a interação, uma melhor comunicação e aceitação do outro, nas quais a reflexão e a discussão, que aconteceu durante as atividades, possibilitaram um crescimento pessoal, mostrando que num trabalho coletivo todos são importantes para se alcançar um objetivo. O PIBID, através de suas práticas, nos possibilitou vivenciar de forma direta e objetiva a profissão professor, o contato com os alunos e o funcionamento da escola. Aprendemos na prática que o planejamento é indispensável e que a interação, a reflexão e o diálogo, facilitam a aprendizagem.

**Palavras-chave:** Educação Física, Interação, Jogos cooperativos.

## Referências

MANTOAN, Maria Teresa Eglér - Inclusão escolar (recurso eletrônico) - O que é? Por quê? Como fazer? Maria Teresa Eglér Mantoan. - São Paulo: Summus, 2015. Acesso em 20/09/2021

CORREIA, Marcos Miranda - Jogos Cooperativos: Perspectivas, possibilidades e desafios na educação física escolar. Rev. Bras. Cienc. Esporte, Campinas, v. 27, n. 2, p. 149-164, jan. 2006

ARAÚJO, José Alessandro; ROCHA, Edson Leonel - Jogos cooperativos como instrumento de inclusão social na Educação Física escolar. EFDeportes.com, Revista Digital. Buenos Aires - Año 19 - N° 193 - Junio de 2014.

Nome dos autores: Darlan Pedro Scherer; Zileni Londero; Márcia Solange  
Eixo: Experiências pedagógicas

## **O ENSINO DE HISTÓRIA ATRAVÉS DE RECURSOS AUDIOVISUAIS NO ENSINO HÍBRIDO DURANTE A PANDEMIA DO COVID-19**

O presente relato de experiência se refere ao trabalho desenvolvido no âmbito do Programa Residência Pedagógica da Universidade do Vale do Taquari (UNIVATES), subsidiado pela Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (CAPES). A partir do vínculo com a escola parceira, foram desenvolvidas atividades e estudos, planejamento e regência de aulas de História para uma turma do 2º ano do ensino médio, em uma escola pública, no município de Lajeado/RS, durante a pandemia do COVID-19, no ano de 2021, por meio virtual e presencial. Ao longo das atividades propostas, buscou-se uma abordagem teórica e prática interdisciplinar acerca de conteúdos históricos de diferentes contextos e temporalidades, visando estabelecer laços entre o passado e o presente. Alguns dos conteúdos estudados referem-se aos períodos das Idades Antiga e Medieval, trabalhando-se temas como a Ascensão e Queda do Império Romano, Feudalismo, suserania e vassalagem, as Cruzadas, as ordens de cavalaria e a Peste Negra. As aulas planejadas e ministradas tiveram o objetivo de demonstrar como foi o desenlace dos acontecimentos históricos nestes períodos, utilizando-se de slides, e outros recursos audiovisuais como trechos de gameplay, imagens, mapas e vídeos. As atividades da Residência Pedagógica vêm acontecendo virtualmente com esta turma desde maio de 2021, no entanto, apenas em setembro de 2021 os alunos retornaram às aulas presenciais. As aulas virtuais eram realizadas, por duas horas, a cada quinze dias pelo Google Meet, para a qual eram enviados, antecipadamente, no ambiente virtual da turma, vídeos, leituras e atividades a serem realizadas, e na qual, os alunos também poderiam sanar dúvidas e acessar novos conteúdos. Com o retorno ao presencial, em setembro de 2021, as aulas começaram a ocorrer toda segunda-feira, com duração de duas horas, com revezamento de metade da turma, e postagem de materiais e atividades a cada quinze dias, no ambiente virtual da turma, o Classroom. Com o objetivo de mobilizar para o estudo e motivar o retorno às aulas presenciais, foram empregados recursos didáticos diferenciados, tais como mapas, imagens e gameplay editados dos jogos “Rise: Son of Rome” e “Kingdom Come Deliverance”. Com eles foi possível abordar os conteúdos do Império Romano, enfatizando questões políticas, militares, econômicas e as relações com os Bárbaros e a conquista de seus territórios. O Gameplay tinha como objetivo mostrar o que imagens e vídeos da internet não conseguem mostrar, como o cotidiano, batalhas e o cenário histórico. Os alunos demonstraram interesse e



gostaram da proposta e, conjuntamente com a professora preceptora, avaliou-se como positiva a utilização do gameplay em aula. Os desafios encontrados pelo residente pedagógico em História, durante a passagem das aulas remotas para presenciais, durante a pandemia da COVID-19, se encontram no distanciamento dos alunos e na baixa adesão às atividades propostas. Nos encontros online a grande maioria dos estudantes desligava as câmeras e áudios e, embora tenham respondido a chamada nas aulas por Meet, questionava-se a presença dos mesmos em aula, já que não se manifestavam durante o encontro, não tinham dúvidas quando questionados, tornando-se meros espectadores. Acredita-se que o espaçamento entre as aulas por Meet, que aconteciam a cada quinze dias, possa ter contribuído. Diferente do presencial, os professores não conseguiam se presentificar e se tornarem acessíveis, estimular a interação entre alunos e professores e incitar perguntas ou estimular a realização das atividades à distância tornou-se mais complexo. Algumas atividades foram respondidas de maneira parcial ou nem foram respondidas, mesmo que permitida a consulta em materiais e expansão do tempo de entrega. Outro desafio foi estimular a participação dos alunos nas aulas por Meet, já que alguns entravam na sala, mas desligavam câmera e áudio e não respondiam quando chamados. Durante as primeiras aulas presenciais, da mesma forma que no ensino virtual, observou-se que os alunos mantiveram comportamentos de cópia e colagem integral de conteúdos da internet nas atividades de avaliação, o que demonstra que as atividades não atingiram objetivos de colaborar para a reflexão dos estudantes sobre os processos históricos. Com todas essas dificuldades, compreendemos que é preciso elaborar aulas que estimulem o aluno a interagir, encontrar formas de torná-los presentes e participativos.

**Palavras-chave:** História, Ensino Médio, Pandemia, Gameplay, Recursos audiovisuais.

Nome dos autores: Bruna Naíni Monteiro, Eduardo da Silva Rosa, Isabel Pavan, Ani Carine Kuntz, Moisés Forgearini, Fernanda Bazanella, Alessandra Brod

Eixo: Experiências pedagógicas

## **EXPERIMENTAÇÃO PEDAGÓGICA COM GINÁSTICA RÍTMICA NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR**

O presente relato descreve a experimentação pedagógica desenvolvida pelo Subprojeto de Educação Física do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) da Universidade do Vale do Taquari (Univates), fomentado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), em parceria com escolas públicas do Vale do Taquari/RS. O Subprojeto atua em uma Escola Municipal de Ensino Fundamental da cidade de Estrela/RS, uma das escolas parceiras. O mesmo é composto por estudantes do curso de Educação Física, coordenadora do subprojeto e supervisoras das escolas. A partir de discussões realizadas no grupo via Google Meet, objetivou-se desenvolver, na escola parceira, conhecimentos teóricos e práticos da Ginástica Rítmica (GR) com os estudantes das turmas do 6º e 7º dos Anos Finais do Ensino Fundamental. Larrosa afirma que “a experiência no ofício tem a ver com a atenção ao mundo (e com a responsabilidade para com o mundo), com o fazer das coisas bem feitas, e não apenas com a formação ou com a transformação do sujeito” (2018, p. 23). Ao levar isso em consideração, compreende-se que, por mais que as leituras, debates, apresentações e reflexões realizadas durante a graduação sejam de extrema importância para a formação de professores, os aprendizados mais significativos se concretizam nas experiências com a realidade escolar. Conforme Soares (apud COSTA, MACÍAS, FARO, MATTOS, 2016, p.78) a Educação Física é uma “prática pedagógica que, no âmbito escolar, tematiza formas de atividades expressivas corporais como: jogo, esporte, dança, ginástica, formas estas que configuram uma área de conhecimento que podemos chamar de cultura corporal”. Porém, não se pode confundir a Educação Física Escolar com a prática de esportes resumida ao fazer por fazer. Este componente curricular engloba uma série de fatores que não buscam apenas a formação de indivíduos ativos fisicamente, muitos menos de atletas de alto rendimento, mas sim a formação de cidadãos conscientes, respeitosos e críticos por meio de estudos sócio-político-culturais que contextualizam as práticas corporais. O principal objeto de estudo da Educação Física é a cultura corporal do movimento, a qual é composta por inúmeras práticas corporais, dentre elas a Ginástica Rítmica, marcada pelos processos de criação, experiência que oferece diversas possibilidades como o desenvolvimento da criatividade nas práticas com os estudantes. Esta habilidade proporciona aos discentes experiências significativas para sua formação como indivíduo inserido em uma sociedade. Segundo Taffarel (apud COSTA, 2018), o aluno passará a assumir um papel efetivamente ativo à

medida que as oportunidades lhe forem dadas, desenvolvendo, assim, aspectos criativos, imaginários, de tomada de decisão, entre tantos outros (p. 28). A definição deste conteúdo, surgiu da ideia de realizar com os estudantes alguma atividade diferente daquelas mais tradicionais e conhecidas nas aulas de Educação Física Escolar, também pelo fato de alguns acadêmicos terem conhecimento sobre a GR adquiridos em um componente curricular cursado na graduação e a vontade de experimentar na prática esses saberes, compreendendo sua evolução. Diante disso, pensou-se em uma sequência de aulas com a temática de Ginástica Rítmica, que envolveria muito além dos movimentos técnicos desta modalidade. A escolha das turmas com as quais o projeto foi desenvolvido deu-se em função de que o tema já estava previsto no planejamento da professora titular do componente e o interesse dos bolsistas em conhecer a dinâmica das aulas desta faixa etária. Os planejamentos objetivaram estimular os estudantes a compreender a origem da GR e suas diferenças em relação às demais modalidades das ginásticas, além de exercitar a curiosidade e o pensamento crítico acerca das diferentes dimensões desse esporte (educativo, rendimento e social). Para tanto foram experimentadas diversas possibilidades de movimentos da modalidade, tanto em conjunto quanto de forma individual. Com o retorno das aulas presenciais e, assim, iniciando o ensino híbrido, a dinâmica de aulas passou por modificações. As turmas foram divididas em dois grupos e intercaladas as semanas entre aulas presenciais e não presenciais, nas quais os estudantes estiveram uma semana na escola e outra em casa, realizando as atividades. Sendo assim, as propostas de cada aula consistiram em um planejamento desenvolvido com os alunos (presencialmente) e a mesma atividade adaptada para ser enviada para casa (não presencial), como uma forma de introdução e contextualização com o conteúdo trabalhado nas semanas. A organização das aulas se deu da seguinte forma: a primeira iniciou com a história da modalidade e as modificações até a GR como hoje é conhecida. Na segunda aula buscou-se compreender o conceito de Ginástica Rítmica, além da apresentação de alguns dos aparelhos utilizados, movimentos realizados e propondo a confecção de um dos aparelhos da GR com a utilização de materiais potencializadores. Na terceira trabalhou-se com as experimentações dos movimentos e apresentação dos aparelhos confeccionados. Para finalizar, os alunos foram desafiados a compreender e experimentar a incorporação dos aparelhos nas coreografias e, para isso, cada aluno sugeriu quatro movimentos da Ginástica Rítmica com a utilização de aparelhos. No decorrer das aulas foi possível perceber que a interação dos alunos se deu de forma gradual, alguns participaram logo no início, respondendo as perguntas introdutórias, outros, mais tímidos, se soltaram aos poucos, conforme as atividades foram desenvolvidas. A experimentação e demonstração de movimentos e a confecção dos aparelhos da GR foi desenvolvida, principalmente, pelos meninos, que demonstraram mais interesse, já as meninas estavam mais acanhadas, porém, ainda assim, vivenciaram a Ginástica Rítmica. Percebeu-se que o objetivo foi alcançado no momento em que os estudantes passaram a demonstrar entendimento acerca dos assuntos e a participar das práticas, nas quais conseguiram criar movimentos com a utilização dos aparelhos,

além de contribuir com os conhecimentos prévios sobre a prática e buscar mais informações. Esta experiência de planejar e desenvolver um projeto pedagógico permitiu que os bolsistas tivessem uma vivência única e enriquecedora em sala de aula. Isso foi de extrema importância para a criação de trocas não apenas entre bolsistas e professores, mas também bolsistas e estudantes da escola de educação básica. Esses novos conhecimentos ajudaram principalmente no incentivo acadêmico, pessoal e profissional em busca de uma escola humanizadora, que dê atenção às individualidades e experiências de vida de cada criança e adolescente.

**Palavras-chave:** Ginástica Rítmica, Experimentação Pedagógica, Processo de Ensino e Aprendizagem, PIBID.

## Referências

COSTA, Khadine de Cassia Santana. Os benefícios da Ginástica Rítmica nas aulas de Educação Física escolar no desenvolvimento social dos alunos na Educação Básica. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Educação Física) - Instituto de Educação Física, Universidade Federal Fluminense, 2018. Disponível em: <https://app.uff.br/riuff/handle/1/9940>. Acesso em: 17 maio 2021.

LARROSA, Jorge. Esperando não se sabe o quê: sobre o ofício de professor. 1ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

OLIVEIRA, Glycia Melo; PORPINO, Karenine de Oliveira. Ginástica Rítmica e Educação Física Escolar: perspectivas críticas em discussão. Pensar a Prática. Goiânia, v. 13, n. 2, p. 1-18, maio/ago. 2010. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/fef/article/view/8632>. Acesso em: 17 maio 2021.

Nome dos autores: Carlíria Lima Fumeiro, Claudiney Saraiva Guedes, Aldeide Costa dos Santos Sousa  
Eixo: Experiências pedagógicas

## **CLUBE DE LEITURA ON-LINE - CAURU**

O presente relato surgiu de uma experiência vivida por três servidoras do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Piauí- IFPI, lotadas no campus Uruçuí. O contexto em que se deu essa prática pedagógica foi o 2020, ápice da pandemia, onde os serviços presenciais foram suspensos e tiveram que ser adaptados para a modalidade remota. Nesse mesmo contexto, o Programa Institucional de Apoio à Extensão- ProaAEx- IFPI lança o edital 84/2020 com fomento para projetos. Diante de tal situação e por reconhecer os benefícios adquiridos pelo hábito de leitura é que se resolve participar do certame e pleitear a bolsa de apoio à extensão. Assim, o projeto foi contemplado e surge o Clube da Leitura On-line: CAURU com objetivo geral de: Proporcionar um espaço on-line onde toda a comunidade acadêmica e externa ao IFPI Campus Uruçuí tivesse a oportunidade de participar ativamente de leituras coletivas, discussões, reflexões e troca de experiência sobre obras da Literatura Brasileira e Universal. É pertinente ressaltar que outros objetivos foram surgindo, como, contribuir para o processo de formação do hábito e desenvolvimento do gosto pela leitura, promover uma maior aproximação com a cultura escrita por meio das obras literárias disseminando seus benefícios e manter o vínculo dos estudantes com a instituição de ensino. Além disso, pretendeu-se por meio de uma metodologia dinâmica e interativa, ofertar aos participantes materiais de qualidade literária e experiências de leitura significativas, de obras da literatura brasileira e universal. Como fundamento conceitual sobre leitura, leitor e literatura partiu-se das concepções teóricas de Bakhtin (2013), Freire (2006) e Solé (1998). Pois, sabe-se que uma das características que marca bastante a sociedade atual é o volume de informações a que todos estão sujeitos a todo momento, são informações que chegam por diferentes meios, e de diferentes formatos tecnológicos e digitais. Essa facilidade de acesso à informação, tem contribuído para a formação de uma parcela significativa da população, principalmente dos que dominam o código escrito (alfabetizados), e dos que têm acesso às tecnologias digitais. Percebe-se que a leitura, também tem deixado suas marcas na sociedade, uma vez que é o pressuposto básico, para a inclusão dos indivíduos no mundo das informações. Desse modo, compreende-se a leitura como um processo amplo de letramento, onde o ato de ler é encarado do ponto de vista científico, estético, ético e político, sob o ângulo da inserção social, enfaticamente. Constata-se que o ato de ler está para além da linguagem escrita e da pura decodificação da palavra; envolve contexto, comprometimento solidário entre os sujeitos, sobretudo, para quem ensina, conforme defende Freire

(2008). Partindo desse pressuposto as ações do projeto foram executadas à luz de uma metodologia qualitativa. Onde a condução das atividades ficou a cargo das organizadoras e idealizadoras do projeto: a pedagoga, a bibliotecária e professora de Língua Portuguesa do IFPI campus Uruçuí, que se responsabilizaram pela condução de práticas de leitura mediadas, onde as dificuldades, compreensões, gostos e entendimentos foram compartilhados e mediados. Em sua primeira edição o clube teve a duração de três meses, com carga horária de 60h, sendo os encontros para socialização das leituras, com periodicidade semanal, com duração de uma hora cada. O restante da carga horária ficou disponibilizado para que os alunos realizem as leituras propostas de maneira individual. A equipe organizadora foi responsável pela divulgação das atividades do Clube, pela organização e seleção cautelosa do material a ser reproduzido e disponibilizado para leitura, também pela direção e elaboração dos encontros, pela escolha do material de apoio, pela contratação de uma aluna bolsista e demais necessidades para efetivação do projeto. Ao término do projeto foi possível constatar que a assiduidade, participação e profundidade das reflexões suscitadas a cada leitura, a cada live realizada pelo facebook, instiga os participantes a ler cada vez mais, não apenas as leituras sugeridas pelas mediadoras, como também textos extras que faziam paralelo ao principal. Os inscitos no projeto, compartilharam de forma escrita e oral suas experiências com o universo da leitura e suas pretensões de leituras futuras. O projeto teve inscitos de diversas partes do estado e as lives tinham um bom número de visualizações, de forma que os objetivos foram satisfatoriamente alcançados.

**Palavras-chave:** Práticas Pedagógicas, Leitura, Formação de Leitores.

## Referências

- BAKHTIN, Mikhail. Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 2013.
- FREIRE, Paulo. A importância do Ato de Ler. São Paulo: Cortez, 1982. SOLÉ, Isabel. Estratégias de Leitura. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Nome dos autores: Andressa Fröder, Etiele Naiane Link, Gabriel Cunha, Leticia Leidens Kunzler, Tainara Raquel Keil, Mônica Gomes Vico, Natália Bender, Rosiene Almeida Souza Haetinger, Silvane Fensterseifer Isse  
Eixo: Experiências pedagógicas

## **DESAFIOS DO TRABALHO INTERDISCIPLINAR: LETRAS E EDUCAÇÃO FÍSICA NO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA**

O presente relato visa refletir acerca dos desafios encontrados durante o desenvolvimento dos projetos interdisciplinares, promovidos durante o primeiro semestre de 2021, pelo Programa de Residência Pedagógica Univates e financiado pela CAPES. Cada projeto é elaborado em conjunto pelos residentes dos cursos de licenciatura em Educação Física e Letras da Univates, pertencentes ao subprojeto interdisciplinar. A concepção de interdisciplinaridade é unir, em temáticas comuns a ambas, os conhecimentos de diferentes disciplinas que geralmente são divididas e trabalhadas de forma disciplinar, embora integrem a mesma área de atuação: a área das linguagens. O filósofo Japiassu (1992) acredita que a proposta interdisciplinar é uma nova forma de desenvolver o conhecimento, pois exige que as disciplinas se articulem constantemente, propondo métodos educacionais que visam desenvolver aptidões intelectuais e cognitivas. Essa ideia está vinculada com o que as autoras Andrade e Azevedo (2007) propõem ao descrever a interdisciplinaridade como uma troca mútua, que amplia os horizontes a partir de uma interação entre as disciplinas, potencializando os limites e os processos criativos de cada ciência envolvida. É evidente que, inicialmente, essa proposta de ensino é um desafio para quem planeja e não está habituado a interagir ativamente com outro ponto de vista. No contexto da Residência Pedagógica, o grupo de residentes e professores de Letras e Educação Física precisaram reinventar-se para criar uma proposta coesa, coerente e ao mesmo tempo criativa envolvendo os saberes das duas disciplinas. O planejamento, então, se torna um momento importante e crucial para o desenvolvimento do projeto, é o momento em que os professores se reúnem e começam a pensar em atividades que possam contemplar habilidades de ambos os cursos, construindo conhecimentos significativos junto aos alunos. Ao longo das vivências, o maior desafio foi pensar além do que já se conhece e buscar uma forma de trabalhar com a outra disciplina, integrando-se em um só tema, mas ainda assim respeitando cada uma das ciências. De início, devido à falta de prática, planejar em conjunto parecia ser algo extremamente complicado, praticamente impossível, já que cada residente tem um ponto de vista focado na sua área de atuação. Ocorreram muitas dúvidas e incertezas a respeito do planejamento e das práticas que seriam realizadas, por isso, o primeiro

desafio ao qual nos deparamos era o de encontrar um objetivo em comum, uma ideia que unisse as matérias. Após uma longa discussão sobre os possíveis temas de estudo, os olhares para o projeto mudaram de forma positiva, mostrando que é possível trabalhar usando a linguagem como um todo. Um dos grupos optou por trabalhar sobre inclusão a partir da temática das paralímpiadas, assunto que os alunos demonstraram interesse já que não possuíam muito conhecimento sobre o tema. A proposta é que além de conhecerem mais sobre os esportes, os atletas e o evento, os alunos também possam entender melhor os conceitos de inclusão, desenvolvendo assim um olhar crítico e sensível a respeito da temática. O outro grupo decidiu trabalhar acerca da saúde mental e corporal, um tema de suma importância nos dias de hoje. O projeto pretende mostrar aos discentes, por meio de atividades reflexivas, a importância de se priorizar a saúde física e psicológica de cada um em um mundo caótico. Além do grande desafio de trabalhar de forma interdisciplinar, os residentes ainda se depararam com os desafios provocados pela pandemia, como os escalonamentos, as aulas virtualizadas e o distanciamento social que, por vezes, poderiam exigir mudanças repentinas no planejamento. É fato que o trabalho em grupo é um processo que exige paciência, foco, destreza e muito diálogo para que nenhuma das partes envolvidas seja prejudicada. Mesmo diante das dificuldades impostas pelas diferentes concepções de ideias vimos que é possível trabalhar de maneira conjunta, resultando em momentos significativos de aprendizagem para todos.

**Palavras-chave:** Desafios, Interdisciplinaridade, Letras, Educação Física, Residência Pedagógica.

## Referências

ANDRADE, Maria de Fátima Ramos de; AZEVEDO, Maria Antonia Ramos de. O conhecimento em sala de aula: a organização do ensino numa perspectiva interdisciplinar. *Educar em Revista* [online]. 2007, n. 30, p. 235-250. ISSN 1984-0411. Disponível em:

JAPIASSI, Hilton F. A atitude interdisciplinar no sistema de ensino. *Revista tempo brasileiro*. Rio de Janeiro: n. 108, jan-mar. 1992.



Nome dos autores: Luísa Taís Busch, Maria Eduarda dos Reis Silva, Ricardo da Silva Rocha, Silvane Fensterseifer Isse

Eixo: Experiências pedagógicas

## **JOGOS E BRINCADEIRAS INDÍGENAS E AFRICANOS NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: RELATO DE EXPERIÊNCIA NA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA**

O presente resumo apresenta aulas desenvolvidas com três e quatro anos e um quarto ano do Ensino Fundamental, em uma Escola Municipal de Estrela/RS, através do Programa Residência Pedagógica (RP). O Programa foi lançado por intermédio da Diretoria de Educação Básica Presencial da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, em parceria com as universidades e escolas básicas, e visa implementar projetos inovadores que estimulem a articulação entre teoria e prática nos cursos de licenciatura. Cada estudante residente deve cumprir uma carga horária semestral de estudos, planejamento e regência de classe. No subprojeto Educação Física/Letras, ao qual este trabalho está vinculado, semanalmente nos reunimos virtualmente para planejar, estudar e compartilhar experiências. Durante a semana desenvolvemos o planejamento nas turmas. A Residência nos oferece a oportunidade de vivenciarmos o ambiente escolar e a relação com a escola, as famílias e a comunidade. A sequência didática que vem sendo desenvolvida com as turmas é a unidade temática Jogos e Brincadeiras, mais especificamente brincadeiras e jogos de matriz indígena e africana. O objetivo principal é vivenciar brincadeiras e jogos a fim de ampliar os conhecimentos sobre as culturas. Muitas brincadeiras e jogos que temos aqui no Brasil são atividades herdadas dos povos indígenas e africanos mas que sofreram mudanças ao longo dos anos. A Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008 (BRASIL, 2008) incluiu no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, fazendo com que escolas brasileiras, públicas ou privadas, discutam esse tema no Ensino Fundamental e Médio. As aulas com as turmas são ministradas presencialmente, uma vez por semana, com a duração de quarenta e cinco minutos. Seguindo a dinâmica da Residência Pedagógica são realizados encontros semanais para o planejamento das aulas. Os residentes trabalham em grupos de duas, três ou quatro pessoas, dependendo das possibilidades oferecidas pela escola-campo em que atuam. Os grupos se reúnem virtualmente e são acompanhados pelos professores preceptores (professor da escola que recebe os residentes) e docentes orientadores (professores da universidade). Todas as aulas são pensadas com o intuito de que os alunos vivenciem e aprendam sobre a cultura, através das brincadeiras e jogos, reconhecendo a importância desses valores nas diversidades culturais. Ao todo serão planejadas quarenta horas de

aula com as turmas, variando as atividades para que as crianças possam ampliar e enriquecer a cultura corporal de cada um. No momento da escrita deste resumo, já foram desenvolvidas algumas brincadeiras e jogos indígenas, como a corrida do saci, arranca mandioca, cabo de guerra, gavião e os passarinhos, marimbondo e peixe pacu. Para finalizar a temática indígena iremos realizar a confecção de petecas com sacolas plásticas e jornal e, por fim, jogar a queimada com as petecas, que os indígenas chamam o jogo de Tobdaé. Após, iniciaremos a unidade temática sobre jogos e brincadeiras de matriz africana. As duas culturas não são, muitas vezes, valorizadas e reconhecidas por grande parte da população brasileira. Existe muito preconceito e discriminação, ainda que nossa cultura seja baseada na miscigenação dos povos europeus, indígenas e africanos. Os jogos e brincadeiras proporcionam uma aprendizagem prazerosa, portanto ajudam a conhecer mais sobre a nossa história, os povos, seus valores, seus modos de vida e etc. Através das brincadeiras já vivenciadas, percebeu-se que os alunos demonstraram bastante interesse, participando ativamente de todas as brincadeiras propostas e principalmente nas discussões em relação à cultura, colocando suas contribuições, fazendo apontamentos, questionamentos. Esperamos que as aulas procedam da mesma forma, com participação dos alunos, colocações que possam levar adiante essas brincadeiras e jogos que aprenderam, valorizando as brincadeiras dessas origens.

**Palavras-chave:** Residência Pedagógica, Educação Física, Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Jogos e Brincadeiras de Matriz Indígena e Africana.

## Referências

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Disponível em: Acesso em: 9 de out de 2021.

BRASIL Residência Pedagógica. Univates. Disponível em: . Acesso em: 11 de out de 2021.

Nome dos autores: Bruna Zanini Fiorin, Angélica Vier Munhoz

Eixo: Docência e formação

## **OS EFEITOS DA PANDEMIA DO VÍRUS SARS-COV-2 NAS PRÁTICAS ARTÍSTICAS DO SESC - LAJEADO/RS**

O presente resumo deriva de uma investigação realizada junto ao Grupo de Pesquisa Currículo, Espaço, Movimento (CEM), vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade do Vale do Taquari - Univates. A partir de autores da Filosofia da Diferença, tais como Derrida, Foucault e Nietzsche, o CEM tem por objetivo investigar os processos de ensinar e aprender, produzidos por práticas educativas e artísticas, em espaços escolares e não escolares. Interessa, portanto, para o referido Grupo de Pesquisa aproximar-se das noções de ensino e de aprendizagem que permeiam os currículos de espaços escolares e não escolares, bem como pensar esses processos. Assim, a investigação apresentada aqui, teve como objetivo compreender as práticas educativas e artísticas, realizadas pelo Sesc (Serviço Social do Comércio) - Lajeado/RS, durante a pandemia causada pelo vírus SARS-CoV-2. Inicialmente, se pretendia acompanhar as propostas educativas oferecidas pelo Sesc/Lajeado aos estudantes de diferentes níveis educativos, a fim de compreender de que modo tal espaço é capaz de criar condições para educar o olhar para a arte. Contudo, no início da investigação, em março de 2019, o mundo se deparou com uma pandemia mundial, que exigiu o cumprimento de medidas que reduzissem a mobilidade dos corpos. Por essa razão, os modos de trabalho do Sesc precisaram ser adaptados assim como a presente investigação. Por conta das mudanças causadas pela pandemia, o objetivo da investigação foi redefinido, de modo a refletir sobre os modos de reinvenção do Sesc frente a um momento tão desafiador. Além disso, a investigação buscou entender, em que medida, olhar para a arte por uma tela virtual pode influenciar na experiência artística para os estudantes. Contudo, é válido explicar que o Sesc traz como princípio democratizar o acesso de todo cidadão à cultura, entrelaçando a mesma, com a educação e o entretenimento, dividindo suas atividades nos seguintes eixos culturais: 1. Artes Visuais; 2. Cine Sesc; 2. Música Sesc; 3. Literatura; 4. Artes Cênicas; tendo cada eixo uma abrangência de atividades, que em tempos de distanciamento físico, tiveram que ser repensadas e adaptadas para o universo virtualizado. Portanto, para acompanhar os processos do Sesc, foi utilizado o arquivo, a partir de Michel Foucault (2008). Para o autor, é no arquivo que podemos materializar todos os enunciados, bem como é nele que podemos permitir que estes discursos conversem, se modifiquem e permaneçam vivos. Ou seja, falar de arquivo com Foucault não é trabalhar com um depósito de informações desconexas que tem como objetivo guardar informações do passado, mas sim com discursos vivos que falam do e com o futuro. Desse modo, ao constituirmos um arquivo para ser

objeto de análise, estamos recortando um problema e delimitando suas relações. Partindo dessa noção de arquivo, nos aproximamos do Sesc Lajeado/RS. De início, entramos em contato com uma Agente de Cultura do Sesc, parceira do grupo de pesquisa. Neste primeiro contato, foi solicitado que o espaço enviasse um relatório com todas as atividades realizadas pelo setor da cultura do Sesc, material que compõe o arquivo. Assim, foram recebidas as atividades que ocorreram de janeiro de 2020 até maio de 2021, totalizando dezessete meses, tendo sido grande parte dele (quinze meses), realizados em meio à pandemia do novo coronavírus, o vírus SARS-CoV-2 ou covid-19. Além do arquivamento das atividades realizadas pelo Sesc ao longo dos meses apresentados, foi realizada uma entrevista com uma Agente Cultural, trabalhadora do Sesc de Lajeado, que contou com o total de seis perguntas, que foram respondidas e transcritas. Também foi realizado um momento de conversa informal, através da ferramenta Google Hangouts Meet, buscando melhor entendimento do trabalho do Sesc, bem como do material enviado e arquivado. Importante destacar que foi encaminhado ao Sesc, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para autorização do uso de informações, o qual foi assinado, digitalizado e anexado junto aos demais documentos recebidos neste projeto. Ao observarmos o arquivo produzido, foi possível perceber que o espaço conseguiu se reinventar dentro dos limites impostos pela pandemia, assim como oferecer a um grande número de sujeitos uma oportunidade de entrar em contato com a arte em tempos tão sombrios. Para o Sesc a arte não está relacionada apenas a objetos e pinturas, mas também e principalmente a indivíduos e à vida (LOPONTE, 2014). Assim, por acreditar nesta arte produzida em meio a experiências, seu maior desafio ao longo da pandemia foi descobrir de que forma realizar suas atividades de forma virtualizada, fazendo daqueles, uma verdadeira experiência com a arte. Foi possível observar o número expressivo de sujeitos alcançados pela arte oferecida pelo Sesc ao longo dos dezessete meses observados, sujeitos estes, que em tempos não-pandêmicos poderiam não estar tendo esta oportunidade. Mas Contudo, é impossível afirmar o quanto todos aqueles que participaram das atividades, realmente experienciaram aquele momento com a arte, visto que, ao proporcionar estes momentos de forma virtualizada, muito dos afetos e das sensações que a arte possibilita, podem ter ficado prejudicados, fragilizando a experiência. A pesquisa aqui apresentada encerra-se com diversas perguntas, e talvez poucas respostas, mas parece ser esse o propósito de operar com um arquivo: dar a ver o que está sendo produzido, tornando-o vivo para que se possa olhá-lo de outras formas, reinventando outros arranjos e trajetórias. Que se possa seguir pensando a arte, o ensino e suas relações.

**Palavras-chave:** Arquivo, Ensino, Sesc, Pandemia.

## Referências

FOUCAULT, Michel. A ordem do discurso. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 2001

LOPONTE, L. G. Arte contemporânea, inquietudes e formação estética para a docência. Educação e filosofia, v. 28, n. 56, p. 643-658, 2014.

SANTOS, B. de S. O futuro começa agora: da pandemia à utopia. Boitempo Editorial, 2021.

Nome dos autores: Liandra Fontana Zanatta, Fabiane Olegário

Eixo: Experiências pedagógicas

## **EXPERIÊNCIAS EM SALA DE BERÇÁRIO: A LITERATURA INFANTIL PARA BEBÊS EM UMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL**

O presente resumo é oriundo do Trabalho de Conclusão de Curso II, do curso de Pedagogia da Universidade do Vale do Taquari - Univates. Com o passar dos anos, pais e professores vêm se preocupando cada vez mais com a influência da literatura na vida das crianças, especialmente como incluir a leitura no cotidiano dos bebês fazendo com que se torne algo rotineiro e prazeroso para eles. Nesse sentido, a pesquisa atende ao seguinte problema: De que modo os bebês, de doze a dezoito meses, acessam a literatura no cotidiano de uma escola de Educação Infantil no município de Nova Bréscia/RS? O objetivo geral do estudo é investigar como a escola de Educação Infantil, localizada no município de Nova Bréscia possibilita o acesso à literatura infantil, especialmente em uma turma de bebês. Como aporte teórico, este estudo se baseia em Barbosa e Magalhães (2008) para pensar o breve percurso histórico sobre a literatura infantil voltada para crianças, que emerge a partir do momento em que a sociedade percebe a criança não mais como um mini adulto, mas como uma criança que possui necessidades e cuidados diferenciados dos adultos. É importante salientar que essa percepção de infância se iniciou com o surgimento de uma nova noção de família. No que tange à literatura Diana (2020) aponta que ela foi trazida pelos portugueses durante a colonização de nosso país, através dos registros que narravam as ações dos colonizadores no país recém colonizado. Além dos colonizadores, os jesuítas tiveram um papel importante na divulgação da literatura no Brasil colônia, pois tinham o objetivo de catequizar os indígenas, por meio da religião. Em relação à escrita dos primeiros textos literários, Zilberman (2012) aponta que foram redigidos por volta do final do século XVII, na Europa, por Charles Perrault, trata-se de contos que eram passados oralmente de geração em geração entre as famílias, porém a autora ressalta que nas histórias que Perrault redigiu através das histórias que havia escutado, foi necessário excluir partes obscenas e incestuosas que não se adequavam para as crianças. Abramovich (1997) relata que é importante para a formação de qualquer criança ouvir muitas histórias, visto que possibilita inúmeras aprendizagens, além de contribuir na formação do leitor. Giroto e Souza (2016) abordam o estudo de que os bebês aprendem a usar um objeto porque têm acesso ao objeto e testemunham frequentemente alguém com mais experiência utilizando-o, portanto, a aprendizagem acontece através do fazer por meio da imitação. O método utilizado na investigação é a cartografia, na qual, o

pesquisador ou cartógrafo busca investigar, acompanhar e intervir no campo de estudo, sendo assim, a escolha se deu por ser um método que desenvolve outras maneiras de olhar e de experimentar o processo de investigação. Como procedimento metodológico a investigação conta com o diário de campo que conforme Bocco (2009) relata tudo o que ocorre durante a vivência, visto que trata-se de uma escrita que experimenta o pensamento que busca capturar as sensações do pesquisador implicado no campo de pesquisa. Nesse sentido, o diário de campo possibilita o registro de percepções, experiências, vivências, falas e desvios que ocorrerão durante as observações da turma de berçário no município de Nova Bréscia/RS, com bebês de doze a dezoito meses de idade, dando ênfase na reação dos bebês à introdução da literatura em seu dia a dia. Destaca-se que os resultados da pesquisa ainda estão em fase de produção. Portanto, espera-se com essa investigação mostrar as descobertas feitas a partir das intervenções que serão realizadas, observando as reações que serão demonstradas a partir de situações de aprendizagem envolvendo a literatura. Por fim espera-se que a literatura possa fazer parte do cotidiano dos bebês, estando sempre à disposição deles, em um espaço que seja de livre acesso.

**Palavras-chave:** Literatura, Bebês, Pesquisa, Mundo e Infantil.

## Referências

ABRAMOVICH, Fanny. Literatura infantil: gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 1997.

BARBOSA, Analedy Amorim; MAGALHÃES, Maria das Graças S. Dias; apud Ariès, Philippe A concepção de infância na visão Phillippe Ariès e sua relação com as políticas públicas para a infância. Disponível em: < <https://revista.ufrr.br/index.php/examapaku/article/view/1456>>. Acesso: 13/06/2021.

DIANA, Daniela. Literatura Brasileira. Toda Matéria, 2011-2020. Disponível em: . Acesso em: 26/04/2021

GIROTTO, Cynthia G. G. S; SOUZA, Renata J. de. (Orgs.). Os bebês e os livros: a comunicação afetiva. In: Literatura e educação infantil: livros, imagens e práticas de leitura. Campinas: Mercado de Letras, 2016. p. 57- 84. ZILBERMAN, Regina. A literatura infantil na escola. 1ª ed. São Paulo: 2012. Disponível em: . Acesso em: 26/04/2021.

Nome dos autores: Andréa Regina Sopran Rauber Kaisecamp, Cláudia Cunha Rocha, Mônica Winter, Márcia Solange Volkmer  
Eixo: Experiências pedagógicas

## **O TÃO SONHADO RETORNO, SUPERAÇÃO DAS EXPECTATIVAS**

O presente resumo é um breve relato sobre uma das experiências vividas no Curso de História EAD, no âmbito do Programa Residência Pedagógica, que tem como intuito o aperfeiçoamento de estudantes das licenciaturas, visando uma vivência mais profunda no ambiente escolar. Esse programa é uma iniciativa do Ministério da Educação, junto a Capes, em parceria com as instituições de ensino superior, como a Univates, e com as escolas públicas de educação básica. Com a pandemia mundial do Coronavírus, foi necessária a mudança de muitos hábitos. No cenário da educação, as escolas tiveram que se adaptar com um novo sistema de aulas, no qual era imprescindível manter o ensino e principalmente que o aluno não perdesse o vínculo com as instituições. O mundo escolar muda, na perspectiva da implementação do ensino remoto, e assim começamos, em agosto de 2020, a nossa vivência no contexto da escola. Todavia, estávamos ansiosas pelo retorno presencial, que demora a vir pela intransigência e relutância por parte do Governo Federal em começar a vacinação contra a Covid-19. Começamos a residência na escola através do Ensino Híbrido, onde a única interação com os alunos era através do Ambiente Virtual - Classroom e Google Meet, com um encontro síncrono a cada duas semanas e pelas devolutivas das atividades. Notamos alunos apáticos, sem muita vontade de interação e, sobretudo, sem vontade de realizar as tarefas. Com o avanço da vacinação, as aulas presenciais recomeçam. Nós, residentes, então acostumados com o ensino remoto, tivemos que aprender com a presencialidade, já que esta experiência ainda não tínhamos vivenciado. Tivemos que aprender a lidar com o tempo, de fazer uma aula que cativasse os estudantes. Então trouxemos uma proposta pedagógica simples, mas dinâmica, como uma estratégia de aproximação com os nossos alunos. Continuamos com o assunto sobre o qual estávamos trabalhando e fizemos com que eles, a partir do conteúdo, participassem da atividade que lhes havia sido proposta. Para isso, realizamos o projeto “Cartas do Holocausto”, nas quais eles se tornariam agentes da história, se colocando como personagem do período. Utilizamos da nossa “artesanaria” e levamos já prontas para a sala de aula as folhas envelhecidas com café. Chegamos na sala de aula e eles nos colocaram como o centro do diálogo. Quando falávamos, em todo momento eles buscavam os nossos olhos, ansiavam por este contato, assim, nós com eles. Os alunos queriam nos sentir, mostrar para nós que eles estavam felizes em estar ali naquele momento. Fizemos uma explicação do assunto e problematizamos com um vídeo de um sobrevivente. Posteriormente,



eles tinham que fazer uma carta. A mesma atividade foi destinada a quem ficou na aula remota. Distribuimos as folhas, e o que nos chamou a atenção não foi a realização da atividade, que ficou linda, diga-se de passagem, e sim as atitudes dos estudantes. Sentir a textura de como a folha de ofício ficou, sentir o aroma do café na folha, ansiando nos chamar a todo tempo. Eles queriam falar e ouvir a nossa voz. Olhar em nossos olhos. Na aula posterior ao trabalho, eles trouxeram um universo de questionamentos, pensamentos soltos a serem capturados e internalizados. Sorrisos nos olhos, amorosidade na palavra, “profe”, “sora”. O nosso desafio é levar a alegria da sala de aula para os alunos que continuaram no remoto por receio do retorno e desafiá-los a voltar. Assim, a expectativa do retorno se transformou em alegria pela interação positiva com os nossos alunos. Eles nos ensinam que neste mundo de aprender e ensinar, para além de todo aparato tecnológico, nada substitui o professor e a humanidade que ele traz. Mostraram-nos, de maneira sutil, que o professor ainda tem o seu lugar de destaque no processo de ensino e aprendizagem. Que o professor é muito mais do que o conteúdo e conhecimento que expõe. Que a docência tem a ver, também, com cuidado, zelo, carinho e escuta. Toda semana é um aprendizado diferente e cada aula se apresenta como um desafio, que estamos aproveitando a cada momento.

**Palavras-chave:** Residência Pedagógica, Retorno escolar, Novas experiências, Gratidão.

Nome dos autores: Luana Richardt, Marina Krein, Tainara de Souza, Ketrin Bassani, Maria Elisabete Bersch, Bárbara Letícia Manini Ribeiro

Eixo: Experiências pedagógicas

## **SOMOS ASSIM: A CONSTRUÇÃO DO AUTORRETRATO POR MEIO DE MATERIAIS ALTERNATIVOS**

O presente resumo relata a experiência de um grupo de bolsistas do Programa Residência Pedagógica, que realizou práticas em uma Escola Municipal de Educação Infantil da cidade de Lajeado, durante o primeiro semestre de 2021. As atividades das escolas do município retomam à presencialidade depois de aproximadamente um ano de distanciamento devido à pandemia de COVID-19. Com os devidos cuidados, o nosso grupo de residentes foi até a escola parceira do programa, na qual a professora preceptora apresentou os espaços da escola. Em seguida, nos encaminhou para realizarmos uma observação na Turma D, que é composta por crianças de 4 a 5 anos de idade. Após a observação das características da turma e de sua rotina, conversamos com a professora titular e pedimos algumas sugestões do que poderia ser planejado e proposto com as crianças. A mesma sugeriu trabalhar com propostas envolvendo o desenho do corpo humano, pois percebia que alguns possuíam dificuldade no momento de representar, por meio de desenhos, as suas características. A legislação nacional, por meio da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), propõe a organização do currículo da Educação Infantil em cinco campos de experiência, a saber: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; e Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações (BRASIL, p. 47). Cada um desses campos é perpassado pelo reconhecimento de si próprio na relação com o outro, o que pode ser evidenciado pela ênfase no autoconhecimento e da legitimação do outro e no desenvolvimento da habilidade de expressar-se por meio de diferentes linguagens (oral, corporal, artística). Além disso, por meio do campo “Corpo, gestos e movimentos” propõe-se maior centralidade no desenvolvimento da consciência corporal, bem como da linguagem corporal. Desta forma, destaca-se a importância de oportunizar, desde a educação infantil, experiências que promovam a consciência corporal. Para trabalhar com essa temática, foram planejadas duas oficinas, tendo como objetivos estimular a consciência corporal, a percepção das características físicas próprias e dos colegas, bem como o respeito à diversidade que compõe a turma. Na primeira oficina realizamos a contação da história “Eu sou assim e vou te mostrar”, escrita por Heinz Janisch, por meio de um vídeo produzido por uma das residentes que participou das vivências de forma remota. Após o vídeo, foi realizada uma roda de conversa refletindo sobre as semelhanças e diferenças entre as pessoas. Com o debate acerca da história, foi possível estimular algumas habilidades propostas

na BNCC como a de “demonstrar a valorização das características de seu corpo e respeitar as características dos outros (crianças e adultos) com os quais convive” (BRASIL, p. 47). O segundo momento da oficina teve o intuito de estimular a criação e percepção corporal de cada criança. Para isso foram disponibilizados alguns materiais alternativos como folhas de árvores, tecidos, lã, palitos, entre outros, para que cada um criasse sua autoimagem. O ambiente em que a proposta foi desenvolvida foi preparado antecipadamente por nosso grupo, para que fossem cumpridos os protocolos de segurança necessários, mas também para a acolhida das crianças. Neste momento foi possível propor a reflexão sobre si mesmo, e perceber que as crianças, através da imaginação, expressaram sua autoimagem de maneira detalhada e singular. A segunda oficina foi iniciada com a brincadeira da bolinha, na qual as crianças formaram duplas e sentaram uma de frente para a outra, com uma bolinha entre as duas. Assim, narramos as partes do corpo para que as crianças fossem identificando-as. No momento em que fosse dito “bolinha” todos deveriam tentar pegá-la, porém apenas um de cada dupla conseguiria pegar em cada rodada. Realizamos essa brincadeira em várias rodadas, possibilitando que os alunos, por vezes, ganhassem e, por vezes, perdessem. Então explicamos que o mais importante era que todos soubessem identificar as partes do seu corpo e no final da brincadeira parabenizamos todas as crianças. Em seguida, colocamos diversas músicas sobre o corpo humano, para explorar a dança, os gestos e os movimentos. Para finalizar, foi explorada com a turma a construção de um autorretrato com carvão. Nessa atividade foi possível observar o interesse das crianças por utilizar um material alternativo, que não havia sido experimentado anteriormente. Ao final das duas oficinas o grupo de residentes percebeu que as crianças entenderam suas diferenças, respeitaram seus corpos, de colegas e professores, bem como vivenciaram o momento explorando sua corporeidade de maneira singular, experimentando diferentes possibilidades. Esta vivência proporcionou momentos de aprendizagens significativas para crianças e residentes, além de possibilitar o estímulo de diversas habilidades propostas na BNCC, nossa principal referência.

**Palavras-chave:** Educação Infantil, Práticas pedagógicas, Autorretrato.

## Referências

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

Nome dos autores: Fabiane Olegário, Josiane de Borba Sehn

Eixo: Docência e formação

## **O PROCESSO DE ESCREVER SOBRE O FAZER DOCENTE: UMA PESQUISA COM PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

O presente resumo tem como objetivo apresentar alguns resultados oriundos do Projeto de Pesquisa intitulado “Procedimentos didáticos e a reinvenção de arquivos na docência” (CNPq/Univates), cujo intuito é investigar de que modo os professores de uma escola da rede pública e parceira do grupo de pesquisa Currículo, Espaço, Movimento (CEM/CNPq/Univates), planejam suas aulas e reinventam procedimentos didáticos, a partir dos arquivos. Tal pesquisa vem sendo realizada desde 2019 em uma escola da rede pública de ensino, localizada em Lajeado/RS e abrange um grupo de quinze professores licenciados em cursos de licenciatura distintos, quais sejam: História, Educação Física, Pedagogia, Letras, Matemática, Ciências Biológicas e Artes. Os encontros com os professores são mensais e se constituem como um espaço de estudo e de reflexão sobre o fazer docente com o foco no planejamento. O exercício de planejar exige a prática de ler e reescrever a matéria selecionada dos arquivos (textos, conteúdos) realizada pelo professor para a montagem do plano de aula. A investigação toma o conceito de arquivo de Jacques Derrida (2001, p.47) que afirma que o arquivo não apresenta somente um único conceito, por tal motivo, refere-se a um quase conceito, visto que “dispor de um conceito e ter segurança sobre seu tema é supor uma herança fechada”. Todavia, segundo Derrida, o arquivo é atingido pela pulsão de morte, e sofre de um mal instalado pelo movimento paradoxal que se estabelece entre a memória e o esquecimento. Importante salientar que este mal é produzido no interior do arquivo, cujo efeito é contra si mesmo. Além do conceito de arquivo, a pesquisa busca em Corazza (2015) o conceito de didática da tradução, o qual intenciona recriar os arquivos (textos) rompendo com o estabelecido a fim de empreender novos recomeços através da leitura e da escrita. No que tange à pesquisa acerca dos procedimentos didáticos tradutórios, Corazza (2018) afirma que na medida que professores traduzem os arquivos, eles possibilitam novas leituras transcriadoras em educação. Tal prática implica na reformulação da didática e do fazer docente alterando, inclusive, o currículo escolar, visto que há uma conexão íntima entre a didática e o currículo. A tradução percorre o planejamento do professor, sendo que o ato de planejar uma aula exige leitura de arquivos e reescrita do conteúdo, com quais são possíveis novas formulações didáticas, aqui compreendidas como exercícios do pensar e refletir. Por tal razão, a pesquisa está vinculada ao método da transcrição que busca reeditar o arquivo (texto original) por meio da leitura e

da escrita, sobre o qual é possível desmontar e remontar o conteúdo e com isso, desfazer a concepção de matéria supostamente acabada do arquivo. No que tange aos procedimentos metodológicos, a pesquisa conta com entrevistas e observações em sala de aula, a fim de compreender de que modo os professores elaboraram o planejamento de aula e disponibilizaram para os estudantes na cena da aula. Além desses, os professores foram convidados a escrever sobre os procedimentos didáticos a partir de um roteiro que apresenta as seguintes questões, quais sejam: a) Indique o pensamento de partida na elaboração do plano de aula [Conteúdo, Capítulo, Tema, Cálculo, Problema, Enunciado, Fato, Trecho, Frase, Exemplo, Regra, Conceito...]; b) Descreva o pensamento de partida. [Do que se trata o pensamento de partida? Quais são os motivos para a sua escolha? Quais são as verdades que acompanham esse pensamento?]; c) Descreva a problemática que emerge deste pensamento e que forma pretende apresentá-la aos estudantes? d) Escreva, em que medida, o exercício foi modificado por você, ou seja, disserte sobre a criação realizada. O processo de escrita está em andamento pelos professores e vem sendo tema frequente das reuniões mensais. Levar os professores a perceberem o quanto a sua prática pedagógica é potente, pois ao traduzirem os conteúdos do arquivo, interferem de modo criador tanto na matéria quanto na produção de procedimentos didáticos é uma das funções dessa pesquisa.

**Palavras-chave:** Escrita, Docentes, Arquivo, Procedimentos Didáticos.

## Referências

DERRIDA, Jacques. Mal de Arquivo: uma impressão freudiana. Tradução Cláudia de Moraes Rego. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001.

CORAZZA, Sandra Mara. Didática da tradução, transcrição do currículo (uma escrita da diferença). *Proposições*. v.26, n.1. 2015.

CORAZZA, Sandra Mara. Inventário de procedimentos didáticos de tradução: teoria, prática e método de pesquisa. *Revista Brasileira de Educação*, v. 23, 2018.

Nome dos autores: Eduarda Peres Gallina, Emanuelle Stoll da Silva, Luana Jacobsen

Eixo: Experiências pedagógicas

## **A RELEVÂNCIA DE TRABALHAR A CORPOREIDADE NA EDUCAÇÃO**

O presente resumo tem o objetivo de apresentar reflexões acerca do Campo de Experiência: “Corpo, gesto e movimento”, presente na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e sua presença no cotidiano escolar. O estudo foi realizado a partir de vivências, observações e aplicações em uma escola de Ensino Fundamental na cidade de Arroio do Meio e outra de Educação Infantil no município de Lajeado, ambas escolas parceiras do Programa Residência Pedagógica desta Universidade. O corpo é essencial para as aprendizagens dos pequenos, sendo assim fundamental para o seu desenvolvimento pleno. De acordo com BNCC (Base Nacional Comum Curricular), é por meio do corpo que as crianças exploram o mundo, os espaços, objetos, criam relações, expressam-se, brincam e entendem que o mesmo é a primeira linguagem que possuem para se comunicar com as pessoas ao seu redor. Com o tempo, vão identificando o que consideram bom ou ruim para si, percebendo seus limites e as habilidades mais desenvolvidas, apropriando-se de cultura e obtendo conhecimentos sobre as pessoas e si mesma. Ao pensarmos na criança como centro do seu processo de aprendizagem, devemos levar em consideração a suas próprias interações com o mundo e as que são propostas a ela, pois, de acordo com a BNCC (texto digital), “o objetivo de ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar à educação familiar” é nosso enquanto parte integrante das escolas. É nas escolas que as crianças passam grande parte dessa fase tão importante da vida, que é a infância. Por isso, desde a Educação Infantil temos a oportunidade de oferecer para as crianças diversas experiências que irão contribuir e potencializar seu desenvolvimento tanto cognitivo, como motor, afetivo e social. Os professores da Educação Básica tem, portanto, importante missão de estimular o desenvolvimento desses alunos através de práticas desafiadoras que valorizem o corpo, os gestos e o movimento. Para isso, é preciso que sejam criados ambientes propícios e adequados para que as crianças se desenvolvam e possam vivenciar essas atividades experimentando diferentes formas de ocupar e usar o espaço com seus corpos. Espaço esse, que envolve desafios, com objetos que abram caminhos e que favoreçam aprendizagens, produzindo impacto no desenvolvimento de cada criança. Outro ponto importante, é que nesses espaços e ambientes diversos o professor precisa disponibilizar diferentes objetos e materiais, para que assim, a criança desenvolva não somente a consciência da sua própria corporeidade, mas

também a do seu colega, pois é neste momento que ela precisa dividir algum brinquedo, precisa se socializar e interagir com todos. Nesse sentido, é importante oferecer vivências diversas norteadas pela ludicidade, que promovam a interação com o meio e seus pares. Dentro desse espaço, devemos valorizar o uso do corpo, a motricidade ampla, o uso da imaginação, propor espaços desafiadores, atividades em conjunto, para que elas se desliguem da figura professor, provocando assim, avanços que não aconteceriam de forma espontânea, e fazendo com que as crianças integrem mais da ação pedagógica. Foi pensando nisso que construímos nossas propostas pedagógicas para as turmas que frequentam as escolas parceiras do Programa. Na elaboração do nosso planejamento, buscamos meios de integrar o campo de experiência estudado em nossa prática. Percebendo a importância da corporeidade e das aprendizagens que surgem através do corpo, tentamos sempre proporcionar atividades que potencializasse as mais diversas práticas corporais. Com isso elaboramos propostas como oficinas de dança, de movimento, de expressão corporal, assim como brincadeiras, jogos e atividades ao ar livre. Contudo, enfatizamos o quão é importante este estímulo ao movimento e a ludicidade, para que possamos romper barreiras que foram fixadas na educação em relação a criança e seu corpo. Esperamos contribuir para que elas consigam se conhecer, entender suas necessidades, que sejam autônomas e seres pensantes, que consigam distinguir, por meio de suas experiências, o que julgam ser certo ou errado, que compreendam que onde termina o seu espaço, começa o do próximo. Acreditamos que essas vivências oportunizam o desenvolvimento da empatia, necessária para que cada sujeito saiba lidar com problemas e situações cotidianas.

**Palavras-chave:** Corpo, Movimento, Desenvolvimento.

## Referências

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base. Brasília, MEC/ CONSED/UNDIME, 2017;

Nome dos autores: Geilson de Arruda Reis, Suzana Feldens Schwertner

Eixo: Experiências pedagógicas

## **VIVÊNCIAS ESTUDANTIS EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO ENSINO FUNDAMENTAL: APRENDIZAGENS E SEUS REFLEXOS PARA ALÉM DA ESCOLA**

O presente texto é um recorte de uma dissertação de mestrado em Ensino sobre uma proposta de Educação Ambiental (EA), que vem sendo desenvolvida com discentes do Ensino Fundamental, desde junho de 2012, em uma escola da rede municipal de Imperatriz/MA: o Projeto Bacuri Verde - Adote uma Árvore (PBV). Tal projeto teve como base de estudo a problemática da carência de arborização no bairro Bacuri (onde se localiza a escola) e já são mais de nove anos de atividades desde seu início. O bairro é caracterizado por uma crítica realidade socioambiental, a exemplo do esgoto a céu aberto em grande parte das vias e ocupações desordenadas sobre o riacho Bacuri. Este, por sua vez, se encontra em um avançado grau de poluição. Após investigação dos estudantes e professores, que apontou diversas reclamações sobre o espaço ambiental do bairro, percebeu-se a viabilidade de realizar oficinas de EA com os alunos, para em seguida propor o plantio de árvores pelo método de adoção. Com o passar do tempo, as ações acabaram sendo ampliadas à medida que aumentou o interesse de moradores de outras partes da cidade, que procuram o PBV para receber mudas produzidas no Viveiro Ecológico, erigido em 2016 na escola. Esse espaço é mantido com o trabalho voluntário de discentes, docentes e gestão escolar, que apoiam o zelo da escola, produzem e doam mudas. O PBV vem proporcionando aos participantes, o desenvolvimento de habilidades que se relacionam com EA e cidadania, contribuindo para sua continuação como um elemento permanente no cotidiano escolar. O que nos fez desenvolver esta pesquisa no ano de 2020, foi a possibilidade de estudar sobre o PBV, as aprendizagens estudantis em EA, e o reflexo dessa vivência na vida dos alunos ingressos e egressos. A partir da trajetória e experiência do pesquisador com o contexto do Bacuri Verde, objetivou-se identificar se a vivência em EA promovida pelo PBV resultou em aprendizados para os estudantes dentro e fora do espaço escolar. Em relação à metodologia, trata-se de um trabalho de natureza qualitativa, aproximando-se de estudos multicase. Foram envolvidos nove egressos e três ingressos do Projeto Bacuri Verde, sendo no total 12 sujeitos com idades entre 12 e 21 anos. Os dados foram produzidos por meio de entrevistas semiestruturadas, que foram gravadas e transcritas na íntegra. Os materiais foram analisados seguindo a abordagem da Análise Textual Discursiva (MORAES; GALIAZZI, 2013) emergindo categorias que foram agrupadas e exploradas a partir de uma reflexão apoiada em autores como Louv (2016), Loureiro (2019),



Charlot (2020), Carvalho (2012) e Freire (1987). Na análise da primeira categoria: “Aprendizagens e vertentes sobre EA à luz dos investigados”, os entrevistados apontam que as atividades e vivências, lhes possibilitaram aprender a melhor se relacionar com as pessoas. Foram citados ganhos na escrita e no desenvolvimento da comunicação e socialização. Os discursos indicam aprendizados voltados para as atividades práticas do projeto. De forma geral, essas experiências manuais e associadas com elementos como sementes, plantas e terra, foram bem lembradas pelos participantes, que demonstraram interesse em cooperar na rotina de produção de mudas no viveiro. Louv (2016) aponta que atividades envolvendo recursos da natureza podem ser interessantes meios de ensinar. Ele diz que os professores podem oportunizar outros espaços de ensino às crianças, ao invés de usar somente a sala de aula convencional. Essa estratégia é capaz de gerar melhorias nos estudos em diversas áreas do conhecimento, além de desenvolver a capacidade de solução de problemas, o pensamento crítico e a tomada de decisões. Deste modo, faz muito sentido pensar em EA como um processo que alia teoria à prática. Essa ideia é defendida também por Loureiro (2019), ao tensionar o debate da EA em contextos educativos sociais contemporâneos. O autor valoriza os saberes, as culturas e os povos de periferias como elementos de valor para a concretização de uma EA que dialoga com as questões humanas e com a vida. Pensando nos projetos das escolas e seus efeitos junto aos estudantes, é importante refletir perante um movimento, uma série de atividades envolventes que possibilitem engajamento, apego e identidade ao universo ambiental. Nesse sentido, Charlot (2020) defende a ideia de incorporar a questão do ser humano no centro da reflexão pedagógica, almejando uma EA que ultrapasse uma bricolagem pedagógica. Vários posicionamentos dos entrevistados expõem uma mudança de atitude, evidenciando o início da formação de um sujeito ecológico (CARVALHO, 2012). A exemplo, um aluno ingresso na escola. Ele vem participando ativamente no projeto, já reconhece e assume o quanto estava fora desse círculo ao dizer “que era o que eu fazia bastante [...]”, referindo-se ao ato de jogar lixo no chão que praticava antes. Se mostra bem diferente: “agora eu já tenho muito mais consciência disso [...]”. Nesse trecho, ressalta-se um amadurecimento, uma forma mais saudável e humana de se relacionar com o ambiente. De forma geral as vozes coadunam que essas ações, se levadas para o coletivo, podem influenciar em escala global. Os relatos evidenciam que o Bacuri Verde oportuniza uma experiência de impacto na vida dos estudantes, visando ir além da aprendizagem comportamental. Os depoentes demonstram que suas trajetórias vêm se encaminhando a uma vivência ambiental consolidada, pois tais vivências não estão pautadas somente em boas condutas, mas sim em atitudes ecológicas (CARVALHO, 2012). A análise da categoria “Em todos os lugares que eu for, vou levar o que aprendi no projeto [...]”, chancela que as aprendizagens em EA oriundas do PBV são aplicáveis para outros espaços além da escola. Os estudantes enfatizaram a potência dessas aprendizagens ao serem transformadas em atitudes aproveitadas de forma coletiva no meio social e pessoal. É o que se percebe no trecho: “se estendeu assim pra minha vida, porque com isso, eu levei uma reflexão diferente, aquela

percepção que eu tinha no passado, eu mudei bastante meu entendimento, minha vontade de fazer e tal. Fiquei mais inspirada a fazer coisas novas que pudessem modificar meu meio de vivência [...]. A compreensão da egressa anuncia que as aprendizagens proporcionadas pelo PBV foram significativas, e não vão ficar somente na escola. As experiências geraram novos conceitos e significados para melhor entender o mundo e se posicionar nele, trazendo à tona as ideias de Paulo Freire (1987). A escola e caminhada com o PBV, capacitou e encorajou essa jovem com saberes e significados a servir para a transformação do mundo, da sociedade e da realidade em que está inserida. Os resultados evidenciaram que as aprendizagens produzidas e experienciadas no contexto do Bacuri Verde demonstraram ser relevantes, tanto para o espaço da escola como para outros além dela. Foram apontadas mudanças positivas nas formas de se relacionar e de se comunicar com as pessoas em ambientes frequentados e tempos vividos posteriores à época da escola. A família, o bairro, a cidade e até mesmo o interior de cada um dos participantes parecem ser extensões da atuação e da significação de todos os saberes produzidos. No âmbito das pesquisas em EA, este ensaio contribuiu com reflexões teóricas e experienciais, direcionadas à pedagogia, ao planejamento e ao exercício da EA em espaços formais e não formais de ensino.

**Palavras-chave:** Educação ambiental, Experiências de aprendizagem, Contexto escolar, Contexto não escolar.

## Referências

CARVALHO, Isabel C. de M. Educação ambiental: a formação do sujeito ecológico. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

CHARLOT, Bernard. A educação ambiental na sociedade contemporânea: bricolagem pedagógica ou projeto antropológico? Pesquisa em Educação Ambiental, v. 15, n. 1, 2020. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/pesquisa/article/view/15124>. Acesso em: 24 set. 2021.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

LOUREIRO, Carlos Frederico B. Educação Ambiental: questões de vida. São Paulo: Cortez, 2019.

LOUV, Richard. A última criança na natureza. São Paulo: Aquariana, 2016.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do C. Análise textual discursiva. Ijuí - RS: Editora Unijuí, 2013.

Nome dos autores: Kelly Cristine Formentini Fontana, Fabiane Olegário

Eixo: Experiências pedagógicas

## **A EDUCAÇÃO MUSICAL NO CURRÍCULO ESCOLAR DE UMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL**

O presente texto se refere a uma investigação realizada no componente de Trabalho de Conclusão de Curso II, do curso de Pedagogia da Universidade do Vale do Taquari - Univates, e atende ao seguinte problema: “Como pensar a educação musical no currículo da Educação Infantil?”. Logo, o estudo tem como objetivo investigar de que modo a educação musical se insere no currículo escolar. Como aporte teórico, a pesquisa ainda em andamento baseia-se principalmente no documento norteador dos currículos escolares, a BNCC, que apresenta habilidades e competências específicas nos campos de experiências de cada faixa etária da etapa da Educação Infantil. Além da Base, a pesquisa busca investigar por meio dos estudos de Brito (2003), Godoi (2011) e Nogueira (2003) sobre a importância da música nas práticas escolares. A linguagem musical é um importante componente visto que potencializa o ensino e a aprendizagem ao ser trabalhada junto das outras temáticas e áreas de ensino. Além disso, é importante que essa aprendizagem musical faça sentido ao aluno e para que o ensino seja potencializado é adequado conhecer o contexto musical na qual a comunidade escolar está inserida. Para compreender as questões voltadas ao currículo, a pesquisa se utiliza de Silva (2003), que mostra o currículo como o efeito e resultado das práticas sobre os educandos. O documento curricular é formulado através dos conhecimentos escolares que serão abordados, desde as temáticas das disciplinas até os momentos de práticas. Além disso, a equipe pedagógica precisa ter conhecimento acerca do histórico e cotidiano escolar no qual a criança está participando bem como os costumes e tradições da comunidade. Para analisar o currículo e o desenvolvimento da educação musical, o método utilizado será o método focal, cujos encontros serão realizados com um grupo de cinco professoras de Educação Infantil de uma mesma escola. A coleta de dados através do grupo focal possui como uma de suas maiores riquezas e contribuições a formação de opiniões e atitudes durante os momentos de interação e debate com os participantes. Através dessas interações ocorre a possibilidade de captação de informações, ideias e significados. Para atender a problemática do estudo, será discutido no grupo focal o currículo da Educação Infantil no que tange à educação musical, baseado em documentos norteadores da instituição de ensino. Acredita-se que por meio do grupo focal será possível realizar análises críticas e construtivas acerca das possibilidades e alternativas dispostas pela BNCC e das temáticas e habilidades abordadas no documento curricular escolar. Embora a BNCC seja o ponto de partida para a elaboração do currículo, o currículo escolar oportuniza a liberdade de escolha dos objetivos pela própria

Instituição. Para potencializar o trabalho do educador, os documentos norteadores sugerem que sejam oportunizadas formações específicas com foco no campo de experiência “Traço, sons, cores e formas” para os professores, com o objetivo de promover a relação do profissional com as competências e habilidades propostas, contribuindo, em espaço escolar, para a aprendizagem e o desenvolvimento de seu aluno. Espera-se que com essa pesquisa sejam aprofundados os conhecimentos e saberes acerca de como são apresentadas e trabalhadas as temáticas e habilidades musicais nos campos de experiência do currículo escolar, além de, compreender que a musicalização em sala de aula não ocorre apenas com músicas trabalhadas em momentos específicos da rotina ou datas comemorativas. Ainda, refletir que a música trata-se de uma linguagem presente no cotidiano das crianças e que cabe aos educadores aprimorarem seus ensinamentos nas vivências escolares, de modo a valorizarem a musicalização em suas rotinas, pois, a vivência musical que é promovida através dos momentos musicais permite nos alunos o desenvolvimento de suas capacidades de expressão, criatividade e aprendizagem, seja por meio de brincadeiras, imitações, criações e até de reproduções musicais.

**Palavras-chave:** Educação musical, Currículo, Educação Infantil, BNCC.

## Referências

BRITO, Teca Alencar de. Música na Educação Infantil: propostas para a formação integral da criança. São Paulo: Peirópolis, 2003.

GODOI, Luis Rodrigo. A importância da música na Educação Infantil. 2011. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) - Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2011.

NOGUEIRA, Monique Andries. A música e o desenvolvimento da criança. Revista da UFG, Vol. 5, No. 2, dez 2003.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo e identidade social: territórios contestados. 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

Nome dos autores: Kelly Cristine Formentini Fontana, Laura Gasparotto Lagemann, Maria Elisabete Bersch, Camila Weimer  
Eixo: Experiências pedagógicas

## **A IMPORTÂNCIA DO AFETO ENTRE PROFESSORES E ALUNOS DURANTE AS PRÁTICAS ESCOLARES**

O presente texto tem como objetivo discutir aspectos relacionados à importância do afeto na relação professor-aluno. Decorre dos estudos realizados por duas acadêmicas do curso de Pedagogia da Universidade do Vale do Taquari - Univates, tendo como ponto de partida as práticas realizadas durante o módulo de Alfabetização do programa de Residência Pedagógica, e atende ao tema “A importância do afeto para a constituição de um ambiente que promova a aprendizagem”. Além disso, contempla o objetivo de analisar as ações e expressões vindas do aluno e a atuação reativa do educador em sala de aula como um mediador. Fomos instigadas por esta temática pois ao longo dos momentos em que estivemos em contato via videoconferência ou prática presencial com as crianças percebemos uma maior necessidade de ouvir e conversar com as mesmas. Claro que as figuras de pessoas novas no ambiente de ensino chamam a atenção do aluno e as emoções afloram para o entusiasmo de querer conhecer o “novo”, de conversar, saber de onde veio, o que faz e o que está fazendo no ambiente escolar. Assim como afirma Silva (2017) as relações e os laços que são criados em sala de aula não se baseiam apenas nas emoções e sentimentos, fundamentam-se também através de gestos e ações, sendo estes de grande influência decisiva para a formação da personalidade e do modo como a criança irá trabalhar suas interações e relações sociais ao decorrer de sua vida. O professor, desde muito tempo, é uma referência para os alunos, tanto em sala de aula, nas situações de aprendizagens, como em suas vidas pessoais. Além de ensinar, precisa privilegiar o olhar e escuta atenta aos estudantes, percebendo e registrando situações que possam causar dificuldades de aprendizagem, sendo essas particulares de cada aluno. Desta forma, o profissional tem condições de interferir positivamente na solução destes problemas, criando uma rede de confiança, proximidade e a consequente afetividade entre os envolvidos, além de auxiliar para a aprendizagem e o desenvolvimento da criança em meio social. De acordo com Mussi (2001) é importante que o ensino e a aprendizagem estejam aliados às emoções e à afetividade, pois através da sensibilidade o educador compreende o processo e o desenvolvimento de seu aluno durante a rotina escolar, sendo, também, apoio e fonte de estímulo para que nos desafios a criança continue tentando. Assim, além do educador ser importante para auxiliar seus alunos, ele torna-se o ombro amigo e o responsável por muitos avanços e conquistas de sua turma. Logo, ao unir um ensino qualificado e uma boa assistência, pode-se dizer que o professor está

potencializando seu ofício e também a aprendizagem de seu aluno. Ao sermos residentes, nos foi proporcionado vivenciar diferentes situações dentro de salas de aula. A sensibilidade, o afeto e o carinho foram os principais carros-chefes da nossa atuação em ambiente escolar, onde procuramos ajudar os discentes da melhor maneira possível, desenvolvendo nosso olhar e escuta sensível e promovendo boas práticas aliadas aos laços afetivos criados com as crianças. No decorrer das aulas também ocorreram alguns contratempos e dificuldades, porém estes puderam ser resolvidos com diálogos e ações que envolvem a boa vontade tanto por parte do educador quanto dos alunos. Complementando, podemos concluir que iniciamos as práticas de estágio com o pensamento de que estaríamos apenas desenvolvendo os momentos já planejados. Entretanto, a cada dia voltamos para casa com mais certeza de que estamos no caminho certo para nossa formação e com o coração carregado de amor e carinho demonstrados pelas crianças. Ao concluírem ou dominarem determinadas dificuldades, tanto nós, quanto a professora titular, vibramos e sentimos orgulho pelo empenho e dedicação de cada aluno, e como as emoções possuem o poder de contagiar, toda a turma vibra e comemora junto cada conquista e avanço de um colega, unindo-os cada vez mais de modo a fortalecer os laços criados ao longo do ano durante o cotidiano escolar.

**Palavras-chave:** Crianças, Emoções, Professor, Aprendizagem.

## Referências

BELOTTI, Salua H. A. FARIA, Moacir Alves. Relação professor/aluno. Revista eletrônica - Saberes da Educação. Vol.1 n° 1, 2010. Disponível em:

SILVA, Marcilene R. RENK, Elisônia C. Educação e a afetividade no processo de ensino-aprendizagem. São Lourenço do Oeste/RS, 2017. Disponível em:

Nome dos autores: Leonardo de Oliveira Neves, Cátia Gonçalves, Deise Juliana Beckel Hendges, Márcia Volkmer, Natália Rabuske

Eixo: Experiências pedagógicas

## **VIVÊNCIAS NO ENSINO DE BIOLOGIA NO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: RETORNO DAS AULAS PRESENCIAIS**

O presente trabalho apresenta um relato de experiência vivenciado por um aluno do curso de Ciências Biológicas - licenciatura, e bolsista do programa de Residência Pedagógica, da Universidade do Vale do Taquari – Univates, localizada no município de Lajeado/RS. Durante o segundo semestre de 2021, a comunidade escolar parceira do RP/UNIVATES, situada no município de Arroio do Meio/RS, retornou com suas atividades presenciais, seguindo todos os protocolos de distanciamento e segurança. Nesta perspectiva de retomada das atividades presenciais, seria uma nova vivência no estágio envolvendo muitos desafios, pois seria a minha primeira experiência presencial no âmbito escolar como professor, o que difere das experiências vivenciadas virtualmente na plataforma do Google Meet. Através da observação de algumas aulas ministradas pela professora titular da turma, acompanhei os estudantes do 1.º ano do ensino médio, do qual, observei o comportamento e o interesse em relação à disciplina e aos conteúdos abordados, percebi o interesse e o entusiasmo dos alunos participando e relacionando com a temática da aula. A partir das observações realizadas com a turma, os planejamentos das aulas foram desenvolvidos conforme as propostas da BNCC, e o conteúdo programático das aulas foram: introdução à ecologia, principais biomas brasileiros e níveis tróficos. A elaboração dos materiais para as aulas, contavam com a utilização de muitas imagens ilustrativas passadas através de um projetor de “slides”, e a utilização do quadro para a construção de mapas mentais e desenhos representativos, também foi elaborado uma proposta de aula prática, relacionada com o conteúdo de ecossistemas e biomas. A proposta da aula prática, seria a construção de um mini-terrário, utilizando vidros de conservas, contendo diferentes camadas de substratos, e pequenas plantas de ambientes úmidos. O objetivo dessa proposta era elucidar as relações dos organismos nas condições de um ecossistema independente, neste caso, um terrário. Com base na proposta da montagem do terrário, os estudantes elaboraram um relatório de observação das diferentes mudanças neste mini-ecossistema, e também conseguiram analisar os diferentes ciclos biogeoquímicos, que serão os próximos conteúdos a serem abordados. Os materiais utilizados nas aulas foram adaptados e disponibilizados para os alunos do remoto, na plataforma do Google Classroom, permitindo que esses alunos também participassem das atividades. Durante o

decorrer da aula prática os alunos demonstraram bastante interesse, participando ativamente da proposta de atividade, trazendo exemplos práticos vivenciados nas diferentes perspectivas de cada um. Conforme a nova proposta do Novo Ensino Médio, os períodos de biologia foram reduzidos, anteriormente com dois períodos por semana, atualmente com apenas um período, com aproximadamente uma hora de aula. A problemática da redução dos períodos de biologia é preocupante, sendo uma disciplina ampla que estuda a vida e toda a sua complexidade, a redução para um período por semana pode deixar algumas lacunas no entendimento e compreensão de temas específicos, é importante ressaltar que as atividades e dinâmicas desenvolvidas no ensino de biologia, importantes para o processo de compreensão dos alunos, acaba sendo dificultada em função do tempo. A proposta da construção de um mini-terrário durante um período de aula foi concluída, porém, teve-se bastante dificuldade em relação ao tempo, quase não suficiente para a finalização da atividade. Sendo assim, a nova proposta do ensino médio para a disciplina de biologia, traz um desafio para a elaboração das aulas, em função da redução dos períodos, trazendo alguns problemas para a realização de práticas e dinâmicas diferenciadas. O estágio desenvolvido através do programa RP/UNIVATES permite a qualificação e o aperfeiçoamento da prática docente, devido à imersão do residente nas atividades da escola, principalmente pelo acompanhamento de diferentes turmas no decorrer dos semestres.

**Palavras-chave:** Educação, Biologia, Residência Pedagógica, Ensino Médio.



Nome dos autores: Joelmir Renan Rückert, Sabrina Maciel, Louise Cervo Spencer, Maristela Juchum, Sérgio Nunes Lopes

Eixo: Docência e formação

## **UMA REFLEXÃO ACERCA DA BNCC COMO AMPLIFICADORA DE HORIZONTES**

O presente trabalho busca apresentar uma reflexão sobre a BNCC e a sua aplicação no contexto educacional. Essa reflexão foi possível a partir de uma atividade realizada no subprojeto Pibid interdisciplinar/EMEF Universitário, na qual foi solicitado que fosse assistida a live intitulada “BNCC e aprendizagens essenciais nos Anos Finais - Parte I”. Depreende-se assim, que o planejamento, no campo educacional, acompanha uma tendência de transformações. Transformações essas, possíveis apenas com a construção de uma base que torna viável o desenvolvimento de uma educação que atenda às diferentes realidades. Seguindo esta reflexão, temos como objetivos pensar a BNCC como base apenas para traçar caminhos. Neste sentido, procura-se refletir sobre a importância de construir planejamentos que desenvolvam uma relação entre estudante e professor focando nas diversas realidades existentes. Destarte, entende-se necessário pensar um futuro diferente para a educação refletindo sobre as mudanças na forma de ensinar. Seguindo essa lógica, observa-se que na live em questão são trabalhados pontos como a preocupação em construir um planejamento focado nas especificidades dos envolvidos nos diferentes contextos educacionais. Ou seja, percebemos que a Base Nacional Comum Curricular não deve ser seguida de forma ortodoxa, mas sim como algo que possibilite caminhos, resultando em outras alternativas na elaboração de planos de ensino. Nesse sentido, refletir sobre a aplicação da BNCC é pensar em documentos norteadores que indicam o que deve ser trabalhado em sala de aula nas mais diferentes disciplinas. Seguindo essa ótica, pode-se afirmar que Outro aspecto importante abordado foi com relação ao fato de que o planejamento não deve ser usado como um regulador das ações humanas e sim um norteador na busca da autonomia, na tomada de decisões, nas resoluções de problemas e na escolhas dos caminhos a serem percorridos partindo do senso comum até atingir as bases científicas (CASTRO; TUCUNDUVA; ARNS, 2008, p.60). Por exemplo, para disciplina de História, a BNCC propõe como um dos conteúdos a serem trabalhados a questão das Grandes Navegações. A partir desse norte, abrem-se possibilidades para se desenvolver planos abordando diversas temáticas dentro das Grandes Navegações, que possibilitem o desenvolvimento autônomo do estudante a partir de diferentes materiais de apoio. Portanto, ao propor essa liberdade no desenvolvimento de cada indivíduo, estimula-se a relação da tríade defendida por Larrosa (2018). Esta tríade é formada pela Experiência, entendida como o ato de se envolver com o ambiente e aquilo que o compõe. Seguida pelo

Mundo, compreendido como aquilo que está ao “meu” entorno, aquilo que se torna importante a partir da Experiência. Por fim, o Ofício, evidenciado como o ato de saber fazer a partir da Experiência e compreensão de Mundo. Essa tríade, unida ao conteúdo, produz a independência necessária para o crescimento individual de cada envolvido, seja professor ou estudante. Dessa forma, o foco metodológico o qual propomos mudanças é pensar novos métodos, para que assim possamos sair do tradicional, estimulando o estudante a tornar-se um ser autônomo e crítico. Vale ressaltar que cabe ao professor ampliar as possibilidades do processo de ensino e aprendizagem que intensifiquem a emancipação de cada indivíduo pertencente ao processo. Ao ter essa reflexão efetivada, como promover mudanças na forma de se ensinar e aprender a partir da BNCC? Em primeiro plano, deve-se ter um diálogo aberto entre professores e alunos, para que se possa planejar momentos de estudos criativos cativando os estudantes. Pode-se pensar em mapas mentais, jogos, chuva de palavras, aulas mais práticas que se desvincule da ideia de um simples ato de copiar e colar. Além disso, é necessário estimular os estudantes a descobrirem seus próprios gostos, para que possam adquirir o hábito de ler, de resumir e de compreender. Isso deve resultar numa formação mais crítica que deve ser desenvolvida em sala de aula para um melhor aproveitamento dos conteúdos. Portanto, a BNCC deve servir como uma verdadeira base para que as aulas não sejam monótonas. Por fim, ao analisar o conteúdo supracitado, pode-se notar a importância desse diálogo na atualidade. Mas por que é importante se ter esse diálogo? Pois a pandemia que surgiu com a COVID-19 fez com que se (re) pensassem as formas de como se leciona e do que é essencial de ser aprendido. Nesse viés, os estudos sobre a função da BNCC foram de fundamental importância, pois afirma a ideia de que ela serve como uma base que abre os caminhos para as diferentes realidades. Assim, levando em consideração Larrosa (2018), a Experiência vivenciada a partir da pandemia, fez com que se criasse uma nova visão sobre o Mundo - somando isso à BNCC que possibilita novas oportunidades - criou-se um novo modo de saber fazer, um novo Ofício que abriga o tradicional e o inovador em uma mesma esfera. Espera-se que tais movimentos, que levam a novas formas de lecionar, continuem após a pandemia.

**Palavras-chave:** Planejamento, Educação, Transformações.

## Referências

CASTRO, P. A. P. P.; TUCUNDUVA, Cristiane Costa; ARNS, Elaine Mandelli. A importância do planejamento das aulas para organização do trabalho do professor em sua prática docente. ATHENA Revista Científica de Educação, v. 10, n. 10, 2008. Link de acesso: <https://unioeste.br/portal/arquivos/pibid/docs/leituras/A%20import%C3%83%C2%A2ncia%20do%20planejamento%20das%20aulas%20para%20organiza%C3%83%C2%A7%C3%83%C2%A3o%20do%20trabalho%20do%20professor-%20em%20sua%20pr%C3%83%C2%A1tica%20docente.pdf> Acessado em 20/09/2021.

LARROSA, Jorge. Esperando não se sabe o quê: sobre o ofício de professor. Autêntica, 2018.

Nome dos autores: Bruna Rodrigues de Vargas, Luciane Cuervo, Rosa Maria Rigo  
Eixo: Experiências pedagógicas

## **EXPRESSIVIDADES DAS HISTÓRIAS DE CADA UM RESGATE DE MEMÓRIAS NO ENSINO DE ARTES VISUAIS**

O presente trabalho caracteriza-se como um relato de experiência vivenciado no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) ligado ao Núcleo 2 do Instituto de Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. Desenvolvida no período de julho//2021 a outubro/2021 no Centro Municipal de Trabalhadores Paulo Freire pela pibidiana licencianda em Artes Visuais, com acompanhamento e apoio das professoras supervisoras e coordenadora do núcleo. Desenvolvido em parceria com o Centro Municipal de Educação dos Trabalhadores Paulo Freire (CMET), os pibidianos pesquisaram sobre a atuação docente durante a pandemia de Covid-19. Foram abordados temas envolvendo a estrutura escolar de forma geral, levando em consideração diagnósticos de participação e dificuldades que permeiam a realidade do ensino público frente a necessidade de distanciamento social e consequente adoção do Ensino Remoto Emergencial (ERE). No caso das áreas trabalhadas, artes visuais, artes dramáticas e música, é notória a existência de uma barreira que amplia a dificuldade de diálogo e aproximação incorporado à prática docente, pois tais linguagens demandam de uma conexão sensível e expressiva que ocorrem de forma mais satisfatórias no formato de aulas presenciais mediante contatos físicos. Por isso, buscou-se desenvolver um plano que viabilizasse trabalhar a partir de um plano alinhado à identidade cultural dos alunos, proposição de Freire (1996) em seu livro *Pedagogia da Autonomia*. Isto é, considerando que existe uma barreira comunicativa e cognitiva que impede o desenvolvimento da aula, dentro das possibilidades remotas, é possível reinventar, recriar através de um espaço virtual oferecendo um ambiente acolhedor no decorrer da prática docente. Freire (1996, p.45) descreve que o que importa na formação docente “não é a repetição mecânica, mas a compreensão do valor sentimental, e que o reconhecimento desses valores emocionais e sentimentais trabalha em parceria com a promoção das curiosidades”. Acreditamos que ainda se faz necessário repensar formas e encontrar alternativas para promover maior engajamento quando nos referimos a solidão que a ausência do espaço escolar e de suas relações físicas nutrem, isto é, as relações virtuais possuem certas limitações, como por exemplo a troca e afetividade que no âmbito da linguagem das artes - leitura cognitiva -, no modo geral. Nas palavras de Freire (1996), o trabalho pedagógico envolvendo diferentes públicos significa que: O nosso é um trabalho realizado com gente, miúda, jovem ou adulta, mas gente em permanente processo de busca. (...) É que lido com

gente. Lido, por isso mesmo, independente do discurso ideológico negador dos sonhos e das utopias, com os sonhos, as esperanças tímidas, às vezes, mas às vezes, fortes, dos educandos. (...) Lido com gente, e não com coisas”. (FREIRE, 1996, p. 144). Se lidamos com pessoas e não com máquinas (celulares, contas de e-mails com fotos minúsculas), se reconhece que há um outro tipo de relação sendo instaurada, e que essa relação pede que seja reiniciada e recontada pelo discente quantas vezes for necessária. Ou seja, sua voz precisa ser ouvida, e seu olhar (em sentido amplo), mesmo que imaterial, deve ser cativado. Através da necessidade de construir alternativas para auxiliar no processo de atuação nas escolas, foram realizadas reuniões quinzenais com o grande grupo do núcleo 2 (que inclui 22 pibidianos bolsistas) e reuniões semanais com a supervisão da escola CMET Paulo Freire para sustentar a pesquisa e encorajar um encaminhamento prático das mesmas. Em decorrência de tais limitações ficou estabelecido a construção de um “objeto infoestético”, articulado em grupo ou desenvolvido individualmente, a ser apresentado como uma proposta informativa, visual e pedagógica. O conceito de um objeto info-estético abrange um conteúdo que, conforme seu nome evoca, refere-se a um material que contenha uma temática que possa ser desenvolvida como aula teórica e prática em conformidade com as ferramentas pedagógicas que se possui durante o ensino remoto emergencial. De acordo com Manovich (2008) um objeto infoestético refere-se às práticas culturais que podem ser melhor compreendidas como uma resposta às novas prioridades da sociedade da informação, trabalhar com ela e produzir conhecimento a partir da informação. Durante o período de avaliação do objeto info estético foi identificada a frequência do presente tema norteador expressividade de si, abordado nesta escrita. A expressividade de si envolve um amplo arcabouço conceitual e seu desfecho acontece tanto na vivência como docente, quanto na discente. Nesse trabalho aplicado durante o ensino remoto emergencial, foi compreendido que nossas relações e expressividades são modificadas de acordo com os nossos vínculos educacionais, bem como meios utilizados pela estrutura virtual diante das possíveis limitações que ela oferece. Portanto se buscou construir uma intenção para tornar a participação discente como a temática da expressividade de si diante da proposta docente como uma extensão da necessidade criada, no sentido de que uma relação intervém na outra. Nas palavras de Freire há um reconhecimento dessa expressão decorrente do ser docente: Sou professor a favor da boniteza de minha própria prática, boniteza que dela some se não cuido do saber que devo ensinar, se não brigo por este saber, se não luto pelas condições materiais necessárias sem as quais meu corpo, descuidado, corre o risco de se amofinar e de já não ser o testemunho que deve ser de lutador pertinaz(...). (FREIRE, 1996, p. 103). Nesse sentido, foi criada pela pibidiana uma proposta de apresentação e intervenção no CMET Paulo Freire buscando resgatar as histórias de vida a partir de objetos, roupas, fotos, frases, enfim, pedaços de memórias afetivas que contam um pouco sobre cada um(a). A partir da coleta de “reliquias” e manifestações expressivas das histórias de cada membro envolvido em nosso grupo de trabalho, foi concebido um vídeo de 04 minutos, Uma breve história sobre a história de

cada um (RODRIGUES, 2021). Essa estratégia de aproximação mostrou-se muito cativante junto ao público discente. A referida proposta encontra-se em fase de coleta das produções e envolve estudantes da Educação de Jovens e Adultos do CMET Paulo Freire. Como resultados almeja-se que a apresentação dessas produções promova o entrelaçamento dessas histórias e registros, inclusive como modo de pensar em um conceito estético que amalgama essas vidas contadas através da arte.

**Palavras-chave:** Memórias, Escritas de si, Interdisciplinaridade, PIBID.

## Referências

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e terra, 1996;

MANOVICH, Lev. Introduction to Info-Aesthetics. Disponível em: <http://manovich.net/content/04-projects/060-introduction-to-info-aesthetics/57-article-2008.pdf>. Acesso em 10 set. 2021;

RODRIGUES, Bruna. Uma história sobre a história de cada um. Youtube. 7 de setembro de 2021. 4 minutos. Disponível em: . Data de acesso: 11 de outubro de 2021.

Nome dos autores: Carlíria Lima Fumeiro, Silvana Neumann Martins, Grasiela Kieling Bublitz

Eixo: Educação e tecnologias

## **ENSINO E DOCÊNCIA: REFLEXÕES DE UMA PROFESSORA SOBRE O ENSINO DE LITERATURA NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO**

O presente trabalho está vinculado a dissertação de mestrado O Ensino de Literatura possibilitando o estímulo da autonomia, criatividade e reflexão nos alunos do Ensino Médio Integrado do PPGEnsino da Univates e integra a linha de pesquisa Recursos Ferramentas e Tecnologias para o Ensino e teve como objetivo geral de: Analisar como o ensino de Literatura, com aproximações de uma perspectiva norteada por estratégias de ensino diferenciadas e embasadas nas metodologias ativas, pode contribuir para estimular a autonomia, a criatividade e a reflexão dos alunos em uma turma de Ensino Médio Integrado no IFPI Campus Uruçuí. A pesquisa seguiu uma abordagem qualitativa, fazendo aproximações com a pesquisa documental e a pesquisa-ação, Marconi e Lakatos (2011), Gil (2012), Thiollent (2007) e utilizou como instrumentos de coleta de dados a análise documental, a entrevista, a intervenção pedagógica e o questionário. Neste estudo, se propôs uma interface entre o Ensino da Literatura, as Metodologias Ativas e as Estratégias Diferenciadas de Ensino. Ressalta-se, porém, que apenas os procedimentos metodológicos possibilitam uma postura ativa do aluno. Assim, os procedimentos desta investigação foram elaborados a partir de leituras realizadas pela pesquisadora, sobretudo a partir das que se referiam ao uso de metodologias inovadoras e que primavam pelo estímulo à autonomia, criatividade e reflexão dos alunos. Concernente às reflexões relatadas nesse estudo, elas são emergentes da análise de uma entrevista realizada com a docente de Língua portuguesa do terceiro ano do curso técnico integrado ao médio de agropecuária, sujeitos da pesquisa. Após a coleta, as reflexões foram trabalhadas em consonância com o objetivo geral e também com o objetivo específico de conhecer quais estratégias de ensino de Literatura são desenvolvidas na disciplina de Língua Portuguesa no Ensino Médio Integrado. Neste contexto é importante explicitar as cinco perguntas feitas à entrevistada as quais foram: Quais metodologias você utiliza para desenvolver suas aulas de Literatura?; Você já participou de algum evento / formação continuada sobre Metodologias Ativas? Quais? (isso se a resposta fosse positiva); Você já leu alguma literatura que trata do tema de Metodologias Ativas?; Você acha que as Metodologias Ativas são desenvolvidas nas suas aulas de Literatura?; Quais as facilidades e dificuldades encontradas para se ministrar aulas de Literatura no Ensino Médio Integrado?. Em seguida fez-se contrapontos

entre as respostas e as teorias dos seguintes autores: Moran (2015), Freinet (1975) Freinet (2004), Dussel (1973) e Freire (2002). No que tange aos resultados da entrevista percebeu-se que a professora não tinha metodologias preferidas, mesclando suas aulas com metodologias que iam desde uma aula tradicional a aulas mais modernas, com participação ativa e prática dos alunos. Sobre o fato de conhecer a temática das metodologias ativas, a entrevistada não conhecia e não havia estudado nada sobre essa terminologia propriamente dita. Porém, destacou que acreditava que os teóricos que faziam parte do seu repertório de leitura dialogavam com essa perspectiva, o que a levava a acreditar que trabalhava nesse viés, a partir do qual o aluno passa a ser o centro do processo de ensino-aprendizagem e é instigado a assumir uma postura autônoma. A fim de verificar as teorias defendidas pelos autores presentes no repertório da entrevistada, a saber, Freire, Dussel e Freinet, a pesquisadora se propôs a estudá-los, comparando suas teorias com as metodologias ativas. Como resultado dessa comparação, foi confirmada a impressão da professora entrevistada, pois os autores citados por ela apresentam, em seus textos, aspectos que se aproximam aos das metodologias ativas, principalmente no que se refere à autonomia, à problematização da realidade e à tomada de decisão. De forma sucinta, pode-se destacar algumas conclusões que foram emergindo no decorrer da análise dessa entrevista. A primeira delas é que a professora de língua portuguesa da turma é uma pessoa inteirada com as mudanças pelas quais passa a educação brasileira. Mostra-se aberta a novos aprendizados, mescla estratégias de ensino tradicionais e modernas, contudo, mostra uma simpatia maior pelas metodologias modernas de ensino, de forma que conduz seus alunos ao desenvolvimento de uma postura mais ativa no processo de ensino e aprendizagem. Ressalta-se, portanto, que esse instrumento de coleta de dados, a entrevista, alcançou seu objetivo, pois, através dela as estratégias de ensino da professora entrevistada foram conhecidas.

**Palavras-chave:** Ensino de Literatura, Ensino e Docência, Ensino Médio.

## Referências

DUSSEL, E. Para una ética de la liberación latinoamericana I. Buenos Aires: Ed. Siglo XXI, 1973.

FREINET, C. Pedagogia do bom-senso. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

FREINET, C. As técnicas de Freinet da escola moderna. 4. ed. Lisboa, Portugal: Estampa, 1975.

FREIRE, P. Ação cultural para a liberdade e outros escritos. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

GIL, Antonio C. Métodos e técnicas de pesquisa social. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2012.

INEP. Pisa no Brasil. 2017. Disponível em . Acesso em 02 fev. 2019.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva M. Metodologia Científica. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

MORÁN, J. Mudando a educação com metodologias ativas. In: SOUZA, C. A.; MORALES, O. E. T. (Orgs.). Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens. PG: Foca Foto, 2015. Disponível em: [http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/mudando\\_moran.pdf](http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf). Acessado em: 24 ago. 2019.

THIOLLENT, Michel. Metodologia de pesquisa-ação. 15 ed. São Paulo: Cortez, 2007.



Nome dos autores: Adriel Valdemar Marques; Zileni Londero de Souza; Márcia Solange Volkmer.

Eixo: Experiências pedagógicas

## **JOGANDO E APRENDENDO: A CONSTRUÇÃO DE UM JOGO DE TABULEIRO PARA O ESTUDO SOBRE FEUDALISMO.**

O presente trabalho faz parte das atividades realizadas no subprojeto interdisciplinar: Biologia e História, do Programa Residência Pedagógica da Universidade do Vale do Taquari-UNIVATES/Capes, e tem como objetivo descrever o processo de elaboração e utilização de um jogo de tabuleiro, com alunos do 2º ano do Ensino Médio, sobre a temática Feudalismo. A proposta pedagógica teve como propósito trabalhar a temática em questão e, ao mesmo tempo, buscar avaliar a partir do jogo os conhecimentos prévios adquiridos pelos alunos ao longo do ano a respeito do tema. É importante destacar que o jogo foi desenvolvido com duas finalidades: 1ª Avaliar os conhecimentos prévios dos alunos sobre Feudalismo; 2ª Apresentar a turma ao residente pedagógico, para que pudesse conhecer melhor os alunos. Sobre o primeiro objetivo, se faz necessário salientar que houve uma troca de turmas e horários na escola parceira no segundo semestre de 2021, e o residente passou a acompanhar a turma do segundo ano da escola. Como a turma já vinha estudando o período da Idade Média, tornou-se fundamental a construção de algum tipo de avaliação diagnóstica sobre o que os alunos da turma já haviam compreendido e estudado, bem como, o que deveria ser trabalhado para aprofundar discussões, ampliar conceitos e construir uma análise crítica sobre o período. Já em relação ao segundo objetivo, a proposta de trabalhar um jogo de tabuleiro foi pensada para que houvesse uma interação entre alunos e também de alunos e residente, já que o mesmo ficou responsável por apresentar as regras e intermediar as relações entre os alunos e o jogo, funcionando como uma espécie de narrador ou juiz em alguns casos. Todas as cartas, o tabuleiro, as regras e até mesmo o estilo e a lógica do jogo foram elaboradas pelo professor residente, bem como, o planejamento e regência de uma aula com dois períodos de 50 minutos sobre Feudalismo e Idade Média antes da apresentação do jogo, para que alguns conceitos fossem previamente apresentados aos estudantes ou até mesmo reforçados. O jogo, cujo título é Feudalismo, possui um tabuleiro central com espaço para as 64 cartas, entre elas cartas de ações, que envolvem atividades entre os jogadores; cartas relacionadas ao feudo, como plantar, fortalecer, disputas territoriais; cartas de combate, como atacar, ganhar ou perder cavaleiros; e cartas relacionadas a títulos, como nobreza e realeza. O objetivo do jogo é terminar com o maior número de poderes, sendo que poder significa ter mais feudos sobre seu controle e dividi-los com menos nobres. Quanto mais nobres tiverem, maior sua defesa ou ataque, mas, ao mesmo tempo, menor o poder. Foi escolhida essa forma

de vitória ou derrota pois se fazia necessário a compreensão dos alunos acerca da fragmentação de poder que a relação de vassalagem poderia proporcionar. Nesse sentido, para vencer, todos eles deveriam abrir mão de poder, ou seja, feudos, para poder ter mais poder de ataque, atacar seus adversários e conseguir retirar deles seus feudos. Dessa forma, ao longo da partida eram realizadas ações que eram divididas em estratégia, como plantar para poder movimentar um exército, fortificar-se para se defender, ou até mesmo ações de sorte, como pestes, secas ou crises de fome. É interessante destacar que os próprios alunos interagiam entre eles, já que o rei ou rainha deveria escolher entre seus colegas para serem nobres, e os nobres deveriam ou poderiam se negar a atacar, muitas vezes, devido às cartas de ações, e até mesmo trocavam de lado. Nessas interações, observou-se uma análise crítica das regras por parte dos alunos, que buscavam apontar algumas mudanças para futuras modificações em regras do jogo ou até mesmo em cartas que poderiam ser adicionadas. Da mesma forma, percebeu-se que os estudantes puderam compreender melhor os conceitos trabalhados nas aulas anteriores e ao mesmo tempo ficou perceptível que os alunos gostaram bastante da atividade por se tratar de algo diferenciado no cotidiano escolar, promovendo diálogos e aprendizados.

**Palavras-chave:** Aprendizado, História, Jogos, Feudalismo.

Nome dos autores: Rosiene Almeida Souza Haetinger, Rosane Maria Cardoso

Eixo: Docência e formação

## **A LEITURA SUBJETIVA NO CURSO DE LETRAS: A LITERATURA SOB UMA NOVA PERSPECTIVA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

O presente trabalho, que se constitui em pesquisa desenvolvida durante o doutorado, trata da leitura subjetiva na formação de professores de Letras. Tradicionalmente, espera-se que o acadêmico do mencionado curso leia e analise textos literários, o que faz com que muitas vezes a obra seja vista como um objeto estético a ser “decifrado”. Essa perspectiva, de acordo com a experiência da autora na docência e na orientação de estágios supervisionados, se reflete nas propostas pedagógicas com a literatura na educação básica, as quais acabam priorizando a análise estrutural ou a historiografia literária. Diante desse contexto, é possível questionar o quanto, nas aulas de Literatura durante a graduação, o aluno do curso de Letras consegue aproximar-se subjetivamente do livro, como sujeito leitor (ROUXEL, 2012a), uma vez que “a confrontação do leitor consigo mesmo é (...) uma das dimensões maiores da leitura. A questão é saber como introduzi-la no ensino” (JOUVE, 2013, p. 61). A partir desse questionamento, o presente trabalho concentra-se na leitura subjetiva na formação de professores, propondo o seguinte questionamento: os estudantes do curso de licenciatura em Letras, que são professores em formação, tornam-se mais sensíveis à experiência literária enquanto formante da sua subjetividade a partir de vivências em aulas de Literatura que envolvam a leitura subjetiva? Apoiando-se na perspectiva teórica da leitura subjetiva e seus desdobramentos - sujeito leitor e texto do leitor -, com especial ênfase nos trabalhos de Annie Rouxel, Gérard Langlade, Pierre Bayard, Jean Bellemin-Noël, Vincent Jouve, entre outros, apresenta-se a prática da leitura subjetiva empreendida junto aos licenciandos em Letras a fim de perceber se fazer emergir a subjetividade dos alunos - tanto de forma oral como escrita - faz com que a relação com o texto literário se torne mais pessoal, subjetiva. Para isso, foram propostos momentos de debate e de escrita de textos do leitor nas aulas de um componente curricular da área de Literatura do curso de licenciatura em Letras, que ocorreu em 2020B no formato virtual devido à pandemia de Covid19. A aplicação da pesquisa foi um momento de afirmação do que o tema indicava, pois o retorno dos alunos de Letras foi muito emocionante. Na leitura dos textos do leitor escritos a partir de propostas pensadas tendo em vista as leituras indicadas no componente curricular, foi possível perceber o modo empático com que os acadêmicos se dirigiram aos livros e aos personagens, usando um tom fraterno e familiar, mostrando que houve uma ligação subjetiva, muito mais próxima, com

a obra literária. Os “ecos subjetivos que formam o cortejo da leitura de uma obra literária” seriam, nesse ponto de vista, “os indícios de uma apropriação do texto, de uma singularização da obra realizada pelo leitor” (LANGLADE, 2013, p. 26). Essa perspectiva mudou a postura do acadêmico de Letras no que tange à sua relação com o livro, o que se pode comprovar, de modo mais efetivo, quando o modo de escrever no texto do leitor apareceu na escrita de uma prova, cuja proposta não levava em consideração a leitura subjetiva. Isso mostrou que os acadêmicos consideraram que o texto literário não era algo fora deles, mas que pertencia a eles. Nesse sentido, confirma-se a assertiva de Rouxel e Langlade, quando estes afirmam que “levar em conta as experiências subjetivas dos leitores reais - que sejam estes alunos, professores ou escritores - é fundamental para dar sentido a um ensino de literatura” (ROUXEL; LANGLADE, 2013, p. 22). Por fim, pode-se afirmar que as propostas de produção de textos do leitor a partir da relação subjetiva com a obra literária transformaram a escrita em uma experiência, em uma jornada interna. Por isso, podemos considerar que a pesquisa respondeu positivamente ao problema proposto, pois os alunos de Letras se abriram cada vez mais diante das propostas de escrita do texto do leitor, o que acabou impactando também no olhar da pesquisadora sobre a docência e o papel da literatura na formação de professores de Letras.

**Palavras-chave:** Leitura subjetiva, Sujeito leitor, Texto do leitor, Acadêmicos de Letras, Formação de professores.

## Referências

BAYARD, Pierre. Préface: Julien Sorel était-il noir? In: MAZAURIC, Catherine; FOURTANIER, Marie-José; LANGLADE, Gérard. Le texte du lecteur. Bruxelles: Peterlang, 2011. p. 11-17.

BELLEMIN-NOËL, Jean. Plaisirs de vampires. Paris: PUF, 2001.

JOUBE, Vincent. A leitura como retorno a si: sobre o interesse pedagógico das leituras subjetivas. In: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia de. Leitura subjetiva e ensino de literatura. São Paulo: Alameda, 2013.

LANGLADE, Gérard. O sujeito leitor, autor da singularidade da obra. In: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia de. Leitura subjetiva e ensino de literatura. São Paulo: Alameda, 2013.

ROUXEL, Annie. Mutações epistemológicas e o ensino da literatura: o advento do sujeito leitor. Revista Criação & Crítica, n. 9, p. 13-24, nov. 2012a. Disponível em: . Acesso em: 10 abril 2018.

ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard. Apresentação dos coordenadores franceses. In: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia de. Leitura subjetiva e ensino de literatura. São Paulo: Alameda, 2013.

Nome dos autores: Francisco Jucivânio Félix de Sousa, Lígia Vieira da Silva  
Cavalcante, José Claudio Del Pino  
Eixo: Docência e formação

## **AVALIAR E REFLETIR: UM CAMINHO A PERCORRER**

O presente trabalho resultou de debates frente à temática da formação de professores e os processos de ensino e aprendizagem, realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES), Código de financiamento 001, no programa de Pós-Graduação em Ensino - PPGEnsino da Universidade do Vale do Taquari - Univates. Tem como objetivo apresentar reflexões sobre os conceitos de avaliação e os mecanismos utilizados nos processos de ensino e aprendizagem para melhoria na qualidade da educação básica. Trata-se de um relato de experiência e apresenta caráter descritivo. O desenvolvimento deste trabalho, parte das experiências vivenciadas na disciplina eletiva “Processos de Avaliação” ofertada pelo Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Ensino (nível mestrado e doutorado) da Universidade do Vale do Taquari - Univates. A disciplina ocorreu no mês de julho de 2021, de forma virtualizada em decorrência da atual pandemia ocasionada pela Covid-19, totalizando 30 horas/aulas. Como produção final da disciplina os discentes matriculados deveriam elaborar um texto de caráter reflexivo sobre avaliação e os processos de ensino e aprendizagem, o qual passamos a apresentar. O processo avaliativo carece de muitas reflexões se nos pusermos a analisar o ambiente escolar. Momentos que deveriam ser destinados para o processo de formação e diálogo colaborativo junto aos professores passam a ser vistos como “desperdícios de tempo” e se tornam algo desencorajador e, muitas vezes, utilizados apenas para cumprir exigências legais nos planejamentos pedagógicos da escola, conselhos escolares e/ou planejamentos de áreas específicas. Compreende-se que a avaliação deve se propor como um meio permanente da prática docente, tendo por foco observar e mensurar os processos de aprendizagem dos discentes, de forma a poder refletir sobre o nível de qualidade do ensino e aprendizagem de alunos e professores e, assim, produzir mudanças para melhorias para a educação. Na visão de Libâneo (2006, p. 195): A avaliação é uma tarefa complexa que não se resume a realização de provas e atribuição de notas. A mensuração apenas fornece dados que devem ser submetidos a uma apreciação qualitativa. A avaliação, assim, cumpre funções pedagógico-didáticas, de diagnóstico e de controle em relação às quais se recorrem a instrumentos de verificação do rendimento escolar. Conforme o autor, precisamos ampliar nosso horizonte em relação ao processo avaliativo, pois o mesmo perpassa pelas diversas etapas da construção da aprendizagem. Por isso, é necessário um diálogo constante e um olhar atento para o desempenho das ações e os movimentos de aprendizagens estabelecidos. Esse processo

deverá perpassar por diversos mecanismos que envolvem reflexões, diálogos, constatações das ações e momentos que implicarão debates e orientações entre professores, coordenação pedagógicas e de áreas, além de envolver todas as áreas de ensino, tendo o objetivo de buscar compreender as diversas possibilidades que foram encaradas pelos alunos. Consoante a legislação educacional vigente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) enfatiza que “construir e aplicar procedimentos de avaliação formativa de processo ou de resultado que levem em conta os contextos e as condições de aprendizagem, tomando tais registros como referência para melhorar o desempenho da escola, dos professores e dos alunos.” (BRASIL, 2018, p. 17). As diversas maneiras de se avaliar devem levar em consideração as características e os contextos em que os alunos estão inseridos, o que levará docentes a refletir sobre suas próprias ações na prática pedagógica e nos métodos de ensino. Cid e Fialho (2013, p. 86) orientam que o processo de avaliação para a aprendizagem se desenvolve com ações que dialogam com “[...] um processo muito exigente pois implica partilha, colaboração, reflexão conjunta [...]”. Essas oportunidades precisam ser estimuladas e entendidas pelos professores, pois se faz necessário um processo contínuo de conscientização do que essas avaliações irão representar para os sujeitos envolvidos. O processo de avaliação deve ser balizado com as orientações de trazer elementos que indiquem como o processo de ensino está sendo conduzido e constituído, sobretudo nas aprendizagens a serem desenvolvidas, compreendendo não somente a avaliação do discente, mas de todos os atores escolares envolvidos, tais como professores, gestores e comunidade da escola. Libâneo (2006) e Hoffmann (2014) dialogam sobre a importância de a avaliação ser um processo no qual se busca contextualizar a dinâmica vivenciada na escola pelos alunos, explorando as diversas possibilidades e que busque cultivar amplos aspectos dos procedimentos de ensinar e aprender nas aulas, na escola e na vida. Corroborando com Cid e Fialho (2011) ao relatar a importância de se debater o contexto das concepções atuais da gestão do currículo e das práticas da escola, acrescidas dos aspectos legais com os sujeitos envolvidos, apontamos que esse processo implica a mudança de concepção das práticas pedagógicas e, até mesmo, do próprio funcionamento da organização escolar. Refletimos sobre a necessidade de repensar e realinhar as proposições em que os docentes estão encarando os processos de avaliação: será apenas uma rotina a cumprir? Apenas preencher diários? E os aspectos qualitativos e as coletas de informações ao longo do percurso? Compreendemos que o processo de avaliação deverá sofrer adequações nos variados períodos do ano letivo, acrescidos da bagagem individual do aluno, estimulando o conhecimento adquirido ao longo dos processos de ensino e aprendizagem, servindo “[...] para ajudar o aluno a aprender e, nesse contexto, a avaliação possibilita a coleta de informações, as quais podem servir de feedback ao aluno” (SILVA; GIONGO; QUARTIERI, 2020, p. 4). É necessário estabelecer modelos alternativos de preparação e desenvolvimento da práxis docente, uma vez que se entende que a mediação do professor no decorrer de todo o processo, desde o ensino à avaliação, será responsável por melhorar o desempenho da aprendizagem, sendo ponto fundamental na construção e

aprimoramento da prática pedagógica, proporcionando a exploração de diversas situações que possam refletir na aprendizagem do aluno.

**Palavras-chave:** Avaliação, Ensino, Aprendizagem, Prática Pedagógicas.

## Referências

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

CID, M.; FIALHO, I. Critérios de avaliação. Da fundamentação à operacionalização. In I.Fialho & H. Salgueiro (Orgs). Turma Mais e sucesso escolar. Contributos teóricos e práticos. Évora: Centro de Investigação em Educação e Psicologia - Universidade de Évora, 2011, p. 109-124.

CID, M.; FIALHO, I. Avaliar para aprender na escola: um caminho em aberto. In: FIALHO, I.; VERDASCA, J. (Orgs). Turma Mais e sucesso escolar. Trajetórias para uma nova cultura de escola. Évora: Centro de Investigação em Educação e Psicologia - Universidade de Évora, 2013, p. 79-89.

HOFFMANN, J. Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade. 33. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

LIBÂNEO, J. C. Didática. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2006. Disponível em: [https://www.professorrenato.com/attachments/article/161/Didatica%20Jose-carlos-libaneo\\_obra.pdf](https://www.professorrenato.com/attachments/article/161/Didatica%20Jose-carlos-libaneo_obra.pdf). Acesso em: 06 jul. 2021.

SILVA, M. A.; GIONGO, I. M.; QUARTIERI, M. T. Proposta de avaliação formativa para tarefas investigativas, enfatizando os conteúdos de Geometria Espacial. Produto educacional - Curso de Ensino de Ciências Exatas, Universidade do Vale do Taquari - Univates, Lajeado, 08 jul. 2020. Disponível em: [https://www.univates.br/ppgece/media/pdf/2020/Marileide\\_Alves\\_da\\_Silva.pdf](https://www.univates.br/ppgece/media/pdf/2020/Marileide_Alves_da_Silva.pdf). Acesso em: 06 jul. 2021.

Nome dos autores: Daniele Rodrigues, Fernanda Karine Klein, Kélin Cristine Reinheimer, Kelly Johann Bourscheid, Rafaela Carminatti, Andréa Brancher, Fabiane Olegário  
Eixo: Experiências pedagógicas

## **ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA EM UMA TURMA DE 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

O presente trabalho tem como objetivo apresentar algumas experiências vivenciadas ao longo do processo de construção e prática do Projeto “Alfabetização Científica: Tecendo relações com o cotidiano”, desenvolvido com uma turma de 1º ano dos Anos Iniciais na Escola Estadual de Ensino Fundamental São João Bosco do município de Lajeado - RS, parceira do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) - Univates. Ao longo das aulas do componente curricular Didáticas e Procedimentos de Criação vinculado ao PIBID, procurou-se atrelar reflexões, questionamentos e inquietações com experiências e vivências pessoais e profissionais das bolsistas. Com base nisso, pensou-se sobre como realizar a prática com a turma de 1º ano, já que as crianças haviam retornado ao ambiente escolar para o segundo semestre/2021, após um longo processo de enfrentamento da pandemia mundial causada pela COVID-19. Para compreender a escola e a escolarização das crianças neste contexto, foi fundamental o relato das professoras supervisoras que integram o Subprojeto Alfabetização. Após os relatos, foi possível perceber que ler e calcular foram priorizados no ensino escolar. Desta forma surgiu a ideia de elaborar um projeto que potencializasse a Alfabetização Científica, trabalhando como foco central as Ciências da Natureza com as crianças. Segundo Sasseron (2008), a Alfabetização Científica tem por objetivo a aplicação das ciências de diferentes maneiras, partindo de questões relacionadas, por exemplo, com o meio ambiente. A Alfabetização Científica apoia-se no conceito de alfabetização, associado à capacidade de compreensão da ciência e da tecnologia que se consolida através de um conjunto de práticas sociais, cujo objetivo é formar criticamente os estudantes para o uso dos conhecimentos científicos. A construção do projeto aconteceu em duas etapas: a primeira envolvendo a justificativa, o objetivo geral e a fundamentação teórica, sendo elaborada em parceria com os três grupos do Subprojeto Alfabetização e, a segunda, quando cada grupo planejou suas práticas considerando as especificidades da sua escola. Realizar este projeto foi desafiador aos bolsistas, visto que se tratava de uma experiência nova para o grupo. A proposta foi pensada de modo que contemplasse dois objetos de conhecimentos para o 1º ano do Campo de Experiência das Ciências Naturais, de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), quais sejam: o corpo humano e escala de tempo, buscando desenvolver uma prática com



embasamento científico, que proporciona de forma lúdica novas experiências e aprendizagens às crianças. A partir do tema “Explorando as sombras” realizaram-se quatro situações de aprendizagem, objetivando estimular a curiosidade e as percepções das crianças associadas às suas sombras, nas quais consistiam na observação de aspectos voltados à posição solar, dia/noite, tempo nublado, entre outros fenômenos da natureza. Dentre as experiências destaca-se uma em que as crianças estavam no pátio, prontas para desenhar seus corpos sobre um papel pardo realizando um “contorno” com base em suas sombras, porém o dia previsto para a aplicação estava um pouco nublado, o que dificultou a projeção da sombra. No decorrer da atividade, as crianças da turma perceberam um “buraco” entre as nuvens onde o sol poderia aparecer e, espontaneamente começaram a cantar a música “O Sol” do cantor Vitor Kley para que ele surgisse entre as nuvens. Essa situação foi inusitada e encantadora devido à sensibilidade das crianças em “pedir” para que o sol aparecesse. Outra situação, foi quando as crianças retornaram para a sala, com o projetor ainda ligado, e elas perceberam que era possível fazer sombras através de sua luz e começaram, por conta, a realizar gestos com as mãos criando bichos, se divertindo e aprendendo. Mais um momento marcante se deu quando fizeram uso de tintas para pintar o contorno de seus corpos e, sem intenção, começaram a misturar as cores, e acabaram descobrindo novas tonalidades. Isso deixou todos maravilhados, pois esse trabalho gerou uma descoberta e era nítida a felicidade das crianças em seus rostos. Ao finalizar, realizou-se uma exposição dos trabalhos no corredor da escola, para que todos pudessem apreciá-los. Com a construção e a vivência deste projeto percebemos o quanto um planejamento pode ser flexível, ampliando as possibilidades de trabalho. Além disso, observamos que, mesmo focando na Alfabetização Científica, a interdisciplinaridade pode acontecer entre todas as áreas de conhecimentos. Desse modo concluímos que este trabalho possibilitou vivenciar tanto no âmbito pessoal como no profissional um mundo cheio de experiências, novos conhecimentos e aprendizagens. São elas (experiências) que podem transformar o futuro docente no profissional que deseja ser, cada um do seu jeito, pois elas impactam de várias formas e posteriormente são transformadas em relatos únicos, compartilhados entre as pessoas. A escola é um lugar potente, cheio de vida, onde todos são protagonistas e capazes de transformar o mundo.

**Palavras-chave:** Projeto, Experiência, Alfabetização científica.

## Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf) Acesso em 12 de setembro de 2021.

SASSERON, Lúcia Helena. Alfabetização Científica no Ensino Fundamental: Estrutura e Indicadores deste processo em sala de aula. 2008, p. 265, Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008. Disponível em: . Acesso em: 14 de maio de 2021.

Nome dos autores: Marina Schaffer, Vanessa Schmökel, Roselaine Benett Menezes, Maria Elisabete Bersch  
Eixo: Alfabetização e letramento

## **AS CONTRIBUIÇÕES DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO NO SEGUNDO ANO DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

O presente trabalho tem como objetivo descrever uma ação desenvolvida pelas autoras no contexto do Programa Residência Pedagógica, subsidiado pela CAPES, junto à uma turma de Anos Iniciais do Ensino Fundamental, tendo como objetivo promover o aprendizado da língua escrita. Os seres humanos são seres comunicativos, expressando seus desejos mesmo antes de saber pronunciar uma palavra. Com o passar do tempo, a comunicação vai sendo aprimorada com o desenvolvimento da fala, da linguagem corporal e também da escrita. Aprender a ler e a escrever envolve um conjunto de habilidades que vão desde a percepção sonora das palavras, até a interpretação de textos dos mais diferentes gêneros. Além disso, pressupõem interação entre os sujeitos. Muitas dessas habilidades podem ser trabalhadas desde a Educação Infantil. Dessa forma, o aprendizado da escrita pode ser compreendido como um processo que se inicia na Educação Infantil e, segue durante o Ensino Fundamental. Além do tempo, a interação com as pessoas e o constante contato com a língua escrita são importantes para o processo de construção da comunicação escrita. O autor Artur Gomes de Moraes (2019) destaca a importância do desenvolvimento da Consciência Fonológica na promoção da aquisição e domínio da língua e da comunicação escrita. “A escrita alfabética é um sistema notacional, e seu aprendizado pressupõe o desenvolvimento de aspectos conceituais muito ligados à evolução de habilidades de consciência fonológica, mas também o conhecimento dos aspectos convencionais do sistema, especialmente as correspondências entre grafemas e fonemas na leitura e na escrita” (MORAIS, 2019, p. 222). Ainda segundo o autor, se ainda há crianças que não atingiram uma hipótese alfabética, ou mesmo que tenham atingido, mas que ainda apresentam dificuldades em dominar certas correspondências som-grafia, então ainda deve-se promover essa reflexão oral das partes das palavras, ao mesmo tempo que comparam sua forma escrita. De acordo com Moraes (2019) as crianças devem vivenciar situações ricas e prazerosas diariamente, no mundo dos textos que ouvimos, lemos, falamos e escrevemos, ou seja, exploraremos a diversidade de textos que circulam pelo cotidiano. O lúdico é, portanto, um elemento essencial para a promoção da consciência fonológica, pois o brincar é constituinte da criança. A prática do estágio ocorreu em três momentos: observação, planejamento e desenvolvimento da prática pedagógica.

Ao observarmos a turma do 2º ano da escola parceira, verificamos a necessidade de elaborar uma proposta que pudesse complementar a alfabetização daqueles estudantes, pois foi verificado que muitos apresentam dificuldades no processo de alfabetização, em especial, no reconhecimento dos sons das letras. Inicialmente, dedicamos um tempo de estudo na Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) e posteriormente observamos a turma. A partir de então, planejamos uma situação de aprendizagem de alfabetização envolvendo a Consciência Fonológica, procurando desenvolver e aprimorar a construção da escrita. Tendo em vista que, com a Consciência Fonológica, “as crianças avançam de modo mais eficaz se as estimulamos a analisar detidamente as sequências sonoras a que determinadas letras correspondem e as letras que precisam buscar para notar tais sequências” (Morais, 2019). No dia 23 de setembro, as crianças do 2º ano, vivenciaram a proposta da Caixa Surpresa, da qual eles retiraram uma cartinha. Cada cartinha apresentou uma imagem e as crianças foram desafiadas a representá-la pela escrita. A proposta foi conduzida por uma das estagiárias, que observou que as crianças em sua maioria demonstraram dificuldades na escrita de palavras e na formação de frases.

Nesse sentido, estão sendo organizadas novas oficinas a serem desenvolvidas ainda durante este ano, envolvendo brincadeiras e jogos relacionados à Consciência Fonológica, com o objetivo de oportunizar vivências que auxiliem as crianças em seu processo de apropriação da leitura e da escrita.

**Palavras-chave:** Alfabetização, Consciência Fonológica, Anos Iniciais.

## Referências

MORAIS, Artur Gomes de. Consciência fonológica na educação infantil e no ciclo de alfabetização / Artur Gomes de Moraes. --1.ed. --Belo Horizonte : Autêntica Editora, 2019.

Nome dos autores: Eduarda Ferronato Cavagni, Gabriela Haberkamp  
Werkhausen, Jenifer Eduarda Ferreira Pelegrini, Vitória Laís de Oliveira de Vargas,  
Andréa Brancher, Fabiane Olegário  
Eixo: Experiências pedagógicas

## **DOSSIÊ CONCEPÇÕES DE ENSINAR E APRENDER: A POTÊNCIA DOS REGISTROS FOTOGRÁFICOS**

O presente trabalho tem por objetivo descrever uma experimentação pedagógica, proposta no componente curricular Dimensões do Ensinar e do Aprender, desenvolvida em uma turma de 1º ano dos Anos Iniciais, com a escola parceira do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - Univates, Escola Estadual de Ensino Fundamental São João Bosco. A experimentação foi realizada por registros fotográficos que compuseram um dossiê. Um dos principais objetivos dessa proposta era despertar um olhar sensível, para além do que se vê. “O olho que vê é um olho marcado, carregado, feito de vestígios que tanto subsistem quanto antecipam. Ver é rever e prever, na medida em que as imagens do passado refletem sobre a revelação do que ainda não existe, do futuro que se insinua de modo sensível no instante, pressionando-o” (COSTA; MUNHOZ, 2020, p. 194). Partindo da ideia de que imagens revelam possibilidades de diferentes concepções de ensinar e aprender, o dossiê foi desenvolvido com o intuito de apresentar as vivências das crianças em seu cotidiano escolar. A partir dos registros fotográficos, os cenários foram ressignificados, suspendendo os conceitos enraizados. Diante da pandemia da Covid-19, em que os profissionais da educação precisaram reinventar-se, houve a necessidade de repensar as práticas escolares, a fim de adequá-las ao contexto pandêmico. Ainda, com a implementação dos protocolos de segurança para o retorno seguro dos estudantes às aulas presenciais, a instituição escolar teve que atender suas orientações, dentre elas, o distanciamento social e o uso de máscaras. A turma precisou ser dividida em dois grupos para atendimentos semanais, houve a delimitação de espaço dentro da sala de aula e o brincar tornou-se individualizado, situações que ficam evidentes nas fotografias. De fato o contato físico foi impossibilitado, contudo as trocas continuam acontecendo, pois o aprender é o encontrar-se com outro e com a diferença, abrindo caminho para novas possibilidades (GALLO, 2012). Com a necessidade de proporcionar atividades a serem realizadas individualmente, houve a preocupação da professora supervisora e da equipe diretiva da instituição parceira em manter as trocas e relações entre crianças e professores, uma vez que, para Gallo (2012, p. 03), “qualquer relação, com pessoas ou com coisas, possui o potencial de mobilizar em nós um aprendizado, ainda que ele seja obscuro, isso é, algo de que não temos consciência durante o processo. É apenas ao final que

aquele conjunto de signos passa a fazer sentido; e, pronto, deu-se o aprender, somos capazes de perceber o que aprendemos durante aquele tempo, que nos parecia perdido”. A partir dessas considerações, questionou-se sobre os rumos da educação, em que o maior discurso foi sobre um ano perdido. Em um país onde a educação não é prioridade e é vista como uma preparação para o mercado de trabalho, as aprendizagens extracurriculares não foram consideradas. Logo, a grande inquietação era a de recuperar o conteúdo curricular. Antes de mais nada o dossiê procurou evidenciar e valorizar a criança e sua potência no processo de ensino e aprendizagem, colocando-as como protagonistas. Por intermédio da professora supervisora da escola parceira, foram disponibilizadas fotografias da rotina diária das crianças em uma pasta compartilhada, a qual era atualizada semanalmente. Houve cautela no registro e na seleção das fotografias, evidenciando o propósito do dossiê e as aprendizagens das crianças em meio a uma nova realidade, imposta pela COVID-19. Além das fotografias, o dossiê foi embasado nos relatos semanais da professora supervisora da instituição parceira. A contextualização dos registros tornou-se necessária para possibilitar outros olhares que fossem além do evidente e relacioná-los com as diferentes concepções de ensinar e aprender. Cada registro fotográfico recebeu um título e uma legenda de caráter sensível e poética, que buscava evidenciar possíveis conceitos de ensinar e aprender. Uma nova forma de observar a escola, articulada com os estudos do componente em questão. Com a construção do dossiê foi possível observar pequenas atitudes que fazem grandes diferenças no aprendizado dos estudantes. As leituras das fotografias foram múltiplas e nos permitiram pensar em alguns aspectos, tais como: O que há para além de uma porta da sala de aula; Possibilidades e experimentações como estímulos para orientar a caminhada da criança; O brincar e o jogar como criação, descoberta e aprendizado através da relação com o mundo como direito essencial; A importância de uma educação baseada em valores e sentimentos, pois são detalhes que fazem diferença na realidade da escola parceira. Por fim, o exercício possibilitou observar a importância dos registros fotográficos com um olhar mais sensível a um mundo a ser descoberto, fazendo do dossiê um registro histórico das dimensões do ensinar e aprender.

**Palavras-chave:** Dossiê, Registros fotográficos, Ensinar, Aprender.

## Referências

COSTA, Cristiano Bedin da; MUNHOZ, Angélica Vier. A AULA COMO GESTO: um princípio para a docência. Teias, Rio de Janeiro, v. 21, n. 63, p. 191-205, out/dez. 2020.

GALLO, Sílvio. AS MÚLTIPLAS DIMENSÕES DO APRENDER... In: CONGRESSO DE EDUCAÇÃO BÁSICA: APRENDIZAGEM E CURRÍCULO. 2012. Florianópolis. p. 1-10.

Nome dos autores: Jéssica dos Santos Reis, Irami Soares Mineiro

Eixo: Experiências pedagógicas

## RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: VIVÊNCIAS E RELATOS

O Programa Residência Pedagógica (RP) complementa a Política Nacional de Formação de Professores com o intuito estimular o aperfeiçoamento das práticas docentes nos estudantes de licenciaturas, promovendo a imersão deles na educação básica. Esse aprofundamento deve considerar a regência em sala de aula, bem como os períodos de formação docente teórico. Atualmente, com o contexto pandêmico, as aulas do Módulo I do programa ocorreram de forma remota. Esse subprojeto dividiu-se em três momentos: formação, planejamento e regência, com um total de 138h. Na primeira etapa, os residentes foram apresentados ao programa e ao modelo remoto de ensino. A segunda constituiu-se na preparação de ações e o conhecimento das escolas onde ocorreria a atuação dos residentes. O último momento foi a experiência em sala de aula, de modo virtual, contabilizando às 40h restante do projeto nesse módulo. Entende-se que o modelo remoto de ensino é uma grande dificuldade para o desenvolvimento satisfatório das atividades propostas nas escolas. Entretanto, o RP contribuiu, de forma significativa, para o progresso das ações desenvolvidas em sala de aula, uma vez que fomos orientados a utilizar novas metodologias para atrair a atenção dos discentes. Acerca dos objetivos, o principal consiste na inserção dos estudantes de licenciatura no ambiente escolar de forma que relacione a teoria adquirida ao longo da formação acadêmica com a prática que será desenvolvida no projeto. Já nos objetivos específicos foram articuladas atividades, em sala, que trabalharam as competências e habilidades de leitura nos estudantes, bem como a utilização dos eixos das práticas de linguagem fundamentadas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Na aplicação do Programa, a apresentação aos residentes do curso de Licenciatura em Letras Português da Universidade Estadual do Piauí - Parnaíba, ocorreu no início das ações para que os discentes conhecessem mais sobre o projeto e suas particularidades, assim como o trabalho correspondente ao programa deveria ser realizado. O subprojeto contemplou duas escolas: Unidade Escolar Dr. João Silva Filho e a Escola Municipal Professora Albertina Furtado Castelo Branco - CAIC, localizadas na cidade de Parnaíba-PI, sendo os relatos incluídos neste resumo da última instituição citada. Durante a fase inicial, tivemos reuniões com os gestores de cada escola, bem como os preceptores correspondentes a elas, nesse encontro os Projetos Político Pedagógicos foram apresentados. Dentro da fase de formação, tivemos lives na plataforma Youtube sobre as temáticas: Formação de professores, BNCC e Metodologias ativas. Nessas videoconferências conhecemos mais sobre as novas metodologias e em como aplicá-las em parceria com o currículo proposto pela BNCC. Para entendermos a importância de aliar-se

a BNCC, a docente orientadora sugeriu que participássemos de um curso de 40h disponibilizado pela plataforma AVAMEC, intitulado: A BNCC nos anos finais do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa. Ademais, na parte prática do projeto, os temas trabalhados na regência foram diversificados, como ortografia, interpretação textual, produção de textos e intertextualidade. Além disso, na fase de formação docente tivemos três conferências que abordaram os temas: Sequências didáticas, Novos gêneros digitais, BNCC e metodologias ativas. Coscarelli (1999) discorre acerca da necessidade de um trabalho educacional de forma conjunta às novas tecnologias, afirmando que, atualmente, trata-se de uma indispensabilidade, pois a maioria dos alunos já têm contato com essas novas formas de criação e leitura oferecidas pelo meio digital. Utilizar as novas tecnologias em sala de aula é uma forma de aliar-se às novas metodologias, essenciais, sobretudo, no contexto atual. Antes de iniciarmos a regência, precisamos nos ambientar com a instituição a qual fomos designados, para isso fizemos uma observação e conhecimento da realidade escolar, por meio de imagens/fotos contemplamos o modelo de escola, a organização, a infraestrutura, os projetos já disponibilizados na instituição e os serviços de assistência pedagógica. A regência do Módulo I ocorreu de forma remota, pelo WhatsApp. Portanto, as 40h de carga horária exigidas para a conclusão do módulo foram divididas em dois momentos: 20h para regência individual, 20h para o miniprojeto, sendo 15h para planejamento e preparação desse e o restante para aplicação. As primeiras aulas aconteceram no 7º ano, os temas trabalhados foram pronomes, produção e leitura de crônicas. Entretanto, as aulas finais da regência individual ocorreram no 8º ano, o foco nesse segundo momento foi a leitura, produção textual, interpretação, intertextualidade e pontuação para melhorar as construções dos textos. Uma experiência que marcou a regência foi uma das últimas aulas dadas para o 8º ano, a orientação para a aula era trabalhar interpretação textual e intertextualidade. Porém, ensinar as práticas de leitura no modelo de ensino normal já é uma tarefa que apresenta certo grau de dificuldade que, com a implementação do sistema de aulas em modalidade remota, acentuou-se, uma vez que dificilmente temos um retorno satisfatório dos alunos. Ler diversos textos longos torna a aula cansativa. As novas tecnologias devem servir como apoio para a inovação do ensino da interpretação. Normalmente, os alunos passam o dia inteiro na plataforma Youtube, ouvindo música, vendo vídeos e é ideal integrar coisas que eles fazem no cotidiano com a aprendizagem. Para isso, foi escolhida uma música a fim de trabalhar a relação entre textos. A canção escolhida foi: Canção Infantil - Cesar MC part. Cristal, onde o compositor utiliza contos de fada para ilustrar a realidade da desigualdade social e dos preconceitos impostos pela sociedade. Após o momento de ouvir a canção apresentou-se uma proposta de produção intertextual. Assim, com o intuito de engajar a turma, ficou a critério dos alunos o que produziram, podendo fazer desenhos, poemas, vídeos e etc. Inúmeras atividades foram desenvolvidas com produções únicas, a turma dedicou-se inteiramente à proposta. Confirmando-se, dessa forma, que o processo de planejamento e formação foram essenciais para o crescimento significativo dos participantes do subprojeto. Esse módulo cumpriu



seu papel na unificação da teoria e prática, entramos na regência preparados para o bom desempenho das ações. O acolhimento da escola, das professoras titulares e, sobretudo, dos alunos fora fundamental para a conclusão dessa primeira etapa. Os resultados obtidos com os estudantes, fora fruto de muita dedicação no período de formação, pois a mesma atendeu as expectativas e as demandas propostas. Reforça-se, diante do exposto, a importância da unificação da teoria e prática para docentes formadores, uma vez que o módulo foi concluído de forma satisfatória. Como afirma Pimenta (1999, p. 27-28) “Os saberes pedagógicos podem colaborar com a prática. Sobretudo se forem mobilizados a partir de problemas que a prática coloca”. Portanto, a formação docente anterior à sala de aula torna-se essencial para a melhor aplicação do projeto, uma vez que os acadêmicos podem refletir sobre seus questionamentos antes da regência em si, além de aprender com experiências de outros docentes acerca da melhor maneira de se trabalhar em sala de aula.

**Palavras-chave:** Residência Pedagógica, Formação docente, Regência, Educação.

## Referências

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

CESAR MC - Canção Infantil part. Cristal [S. l.: s. n.], 2019. 1 vídeo (7min04s). Publicado pelo canal PineappleStormTV. Disponível em: &lt;<https://www.youtube.com/watch?v=Ri-eF5PJ2X0>&gt;. Acesso em: 08 maio de 2021.

COSCARELLI, Carla Viana. A leitura numa sociedade informatizada. In: Revisitações: Edição comemorativa: 30 anos da Faculdade Letras/UFMG. Org: Eliana Amarante de Mendonça Mendes, Paulo Motta Oliveira, Veronika Bennlbler. Belo Horizonte: UFMG/FALE, p. 93-106, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org). Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez Editora, p. 15-34, 1999.

Nome dos autores: Bruna Zanini Fiorin, Suzana Feldens Schwertner

Eixo: Educação e diferenças

## **O QUE VOCÊ DIRIA À ESCOLA, CINCO ANOS DEPOIS? TRAJETÓRIAS JOVENS E SUA RELAÇÃO COM O UNIVERSO ESCOLAR**

O que a escola significa para aqueles que já saíram de lá? Qual o sentido deste espaço na formação de egressos após a saída do Ensino Médio? É isto que o projeto de pesquisa “A escola cinco anos depois: olhares de egressos”, que vem sendo desenvolvido desde 2020 (aprovado pelo COEP/Univates, sob o número CAAE: 30630620.7.0000.5310), busca descobrir, ao conversar com egressos cinco anos após deixarem este espaço como estudantes de Ensino Médio. O projeto de pesquisa nasce de seu antecessor, denominado “A escola e as novas configurações da contemporaneidade: a voz de estudantes concluintes de Ensino Médio e Fundamental” (MCTI/CNPq/Universal 14/2014), realizado entre 2015 e 2017, convidando estudantes a refletir sobre o papel da escola em suas vidas, além de produzir fotografias que retratam as funções da instituição escolar para os mesmos. Assim, o projeto apresentado neste resumo busca reencontrar os formandos do ensino médio participantes da pesquisa no ano de 2017 para investigar suas trajetórias, cinco anos depois. Tem como objetivo explorar o percurso destes egressos, bem como investigar a participação da escola, dos colegas e dos professores na construção desta trajetória de vida após a saída da escola e também buscando entender as relações entre a vida na escola e a vida após a escola. Vinculado aos Grupos de Pesquisa Juventudes, Imagem e Educação (JImE/CNPq) e Currículo, Espaço, Movimento (CEM/CNPq/Univates), vem sendo desenvolvido no Grupo de Trabalho 1 - Ensino e Diferenças, ao promover a escuta de crianças, jovens e adultos investigando o ensino em suas relações com a educação e as diferenças. Como referencial teórico, utiliza-se de Dayrell (2014) para pensar em juventudes, que não podem ser vistas no singular, afinal existem inúmeras possibilidades de se viver e existir neste período da vida. A pesquisa também se aproxima de Leão e Carmo (2014), que criticam o entendimento deste momento como um ‘vir a ser’, o que muitas vezes tarda o reconhecimento dos jovens como sujeitos de demandas e necessidades, suprimindo sua voz e direitos e criando dificuldades para que os mesmos venham a descobrir seus próprios caminhos. Desta forma, quando esses jovens se encontram com o ambiente escolar, a escola e todos aqueles atores que a constituem devem valorizar este como um sujeito de potencialidades. Afinal, muitas vezes as críticas à escola feitas por estes estudantes podem incitar uma reflexão acerca do currículo e métodos de ensino. Deste modo, para a realização da pesquisa, os participantes do projeto apresentado anteriormente, que se

formaram no ano de 2017, de duas escolas participantes (uma de ensino público e outra de ensino privado), serão contatados através de redes sociais, mediante mapeamento anterior realizado. Neste contato, serão convidados a participar desta nova pesquisa, que ocorrerá de forma virtualizada, através da plataforma Google Hangouts Meet, após concordância e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), também de forma virtualizada, com assinatura por meio de um formulário disponibilizado por Google Formulários. Após este processo inicial, ocorrerá uma entrevista com os egressos, que será semiestruturada, gravada e posteriormente transcrita. Esta será individual, permitindo uma aproximação maior com os egressos e compreendendo como percebem e significam sua realidade (DUARTE, 2004); neste caso, a sua trajetória escolar e a caminhada após cinco anos da conclusão do Ensino Médio. A entrevista abordará dados da trajetória do egresso, salientando perguntas como: quais os efeitos da escola em sua vida? Como foi a trajetória de vida após a saída da escola? Quais as escolhas que realizaste em termos profissionais? Como entendes a participação da escola e dos professores nessa trajetória? Os dados serão investigados por meio de análise textual discursiva (MORAES; GALIAZZI, 2006), com o objetivo de elaboração de metatextos, respondendo aos objetivos da pesquisa. Importante destacar que o projeto da bolsista ainda se encontra em fase de estudo teórico, e que o mapeamento dos egressos terá início em 2022. Por fim, esta pesquisa busca analisar as percepções de egressos acerca dos efeitos da escola em suas vidas, contribuindo para a discussão sobre a trajetória dos jovens ao longo do Ensino Médio. Leão e Carmo (2014) nos auxiliam a visualizar alguns cenários de discursos que podem ser apresentadas pelos egressos que serão entrevistados, trazendo possibilidades de jovens que indiquem a escola como uma obrigação ou imposição social e parental, outros podendo destacá-la como espaço de crescimento e esperanças de contribuições para um futuro profissional; ou, ainda a compreensão da escola como um espaço de criação de laços de amizade e encontro com as diferenças. Em suma, resta aguardar as potenciais reflexões que podem emergir dos egressos, ao serem indagados: o que você diria à escola, cinco anos depois?

**Palavras-chave:** Egressos, Juventudes, Ensino médio, Escola.

## Referências

DAYRELL, Juarez. Juventude e Ensino Médio. Belo Horizonte: UFMG, 2014.

DUARTE, Rosália. Entrevista em pesquisas qualitativas. Educar, Curitiba, n° 24, p. 213-225.

LARROSA, Jorge. Esperando não se sabe o quê: sobre o ofício do professor. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

LEÃO, Geraldo; CARMO, Helena C. do. Os jovens e a escola. In: CORREIA, Lycinia M; ALVES, Maria Z.; MAIA, Carla L. (orgs.). Cadernos Temáticos: Juventude Brasileira e Ensino Médio. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. p. 11-44.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. Análise textual discursiva: processo  
construído de múltiplas faces. *Ciência e Educação*, v.12, n.1, p.117-128, 2006. Disponível em:  
. Acesso em: 26 set. 2021.

Nome dos autores: Elzanira Sousa De Oliveira; Derli Juliano Neuenfeldt

Eixo: Experiências pedagógicas

## **O EXPERIMENTAR DA PRÁTICA DOCENTE DE UMA ESTAGIÁRIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM UM CENTRO DE EDUCAÇÃO NO MUNICÍPIO DE ITAITUBA - PA.**

Para que um graduando venha a exercer a futura profissão independente da área ou do setor, faz-se necessário o experimentar do ofício ainda no período de formação inicial, visando aliar a teoria como prática. Neste intento, todos os acadêmicos do curso de licenciatura em Pedagogia da UNOPAR têm a oportunidade de desempenhar a prática pedagógica nos estágios supervisionados que compõem a matriz curricular do curso. Desse modo, a presente explanação foi elaborada a partir das observações realizadas no primeiro estágio obrigatório de uma acadêmica do IV período da referida instituição, que diz respeito à Educação Infantil. Assim, o objetivo do presente relato é evidenciar o significado do experimentar da prática docente na educação infantil sob a óptica de uma estagiária, futura professora. Para tanto, a metodologia aplicada foi a pesquisa descritiva com abordagem qualitativa, a partir da técnica da observação e entrevista semiestruturada com as professoras do maternal, jardim I e II, no Centro de Educação infantil municipal "X". Diante das observações feitas foi possível perceber que existe uma rotina na prática docente nas referidas turmas e elas são idênticas, que se inicia com o acolhimento e vai até a liberação das turmas. Contudo, observou-se que a prática pedagógica no maternal é voltado para o primeiro contato com as letras (vogais), números (de 0 a 10), cores (primárias), além da socialização com outros pares que não faziam parte da vivência da criança, tendo o cuidado para não sobrecarregar com muitas atividades e assim facilitar o aprendizado, pois a principal finalidade é a interação com as demais crianças e com esse novo meio que passam a pertencer. Também teve a possibilidade de comprovar que nos Jardins I e II, as rotinas pedagógicas de ensino permanecem, porém, as atividades são mais frequentes, especialmente no jardim II, onde as atividades são mais intensas a fim de preparar as crianças para o pré-escolar, entretanto, a manutenção da interação e socialização ainda são latentes. No que tange às entrevistas com as três docentes, pode-se identificar: elas têm em média quatro anos exercendo a profissão. Quanto às respostas perante aos questionamentos feitos, os resultados obtidos foram: a professora "W" tem experiência somente na Educação Infantil, já professora "k" experimentou a docência da Educação Infantil ao Ensino Fundamental, e a professora "Y" ministra aulas na Educação Infantil e também no Ensino Superior, mas ambas (professoras "K e Y") encontraram realização profissional no Ensino Infantil. Ainda foi possível constatar que as professoras foram unânimes em afirmar que passaram pelo

estágio é que por causa desse contato inicial com a prática pedagógica, decidiram enveredar pela docência; além disso; destacaram que as práxis docentes são melhores absorvidas, capacidade cognitiva, o aprendizado acontecem de maneira mais célere quando as famílias estão envolvidas e imbuídas para o desenvolvimento das crianças, contribuindo ativamente nas atividades escolares das crianças e incentivando a participação ativa nas aulas. Contudo, segundo as professoras, nem todos os pequenos contam com esse cuidado e incentivo, o que dificulta a absorção dos ensinamentos que são expostos e aprofundados em cada etapa da vida escolar de cada criança pequena, sendo isso um ponto que desestimula e entristece o professor. Outro ponto destacado na entrevista, foi a fala da professora “Y”: “em certas situações há necessidade de ficar ‘dormente’, mas, não insensível às questões sociais que permeiam a realidade de muitas crianças, no entanto, é preciso saber conviver com elas para que possamos continuar na docência”. Portanto, o estágio supervisionado proporcionou observação e constatação que a prática pedagógica precisa fazer parte da formação do futuro professor, pois através dela é possível exercitar os conhecimentos adquiridos teoricamente, e desde cedo ele aprende a lidar com questões sociais que circundam a vida das crianças. Sendo assim, conclui-se que a experiência com estágio supervisionado proporciona ao graduando a possibilidade de experimentar a prática docente que enriquece o aprendizado na formação inicial e que prepara o futuro professor para o mundo real da docência, e estar estagiando proporcionou a futura professora a certeza de que havia escolhido a graduação certa, por ela acreditar que ensino é um convite para que as pessoas possam conviver no mundo de uma maneira melhor.

**Palavras-chave:** Estágio Supervisionado, Prática Pedagógica, Professor.

## Referências

BRASIL, Ministério da Educação (MEC). Lei N° 9.394, de 20 de Dezembro de 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso 20 set. 2021.

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

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. Saberes docentes e formação profissional. 9ª ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

Nome dos autores: Bianca de Brito Cruz, Lisiane Pereira Brandt de Lima, Lucas Pires dos Santos, Luciane Cuervo - UFRGS, Rosa Maria Rigo

Eixo: Experiências pedagógicas

## **PODCAST E PEDAGOGIA ENGAJADA NO ENSINO DE NOÇÕES TEATRAIS: ESTRATÉGIAS DE INTERAÇÃO DISCENTE NO PIBID**

A presente proposta traz relatos de uma experiência vivenciada no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) ligado ao Núcleo 2 do Instituto de Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. Desenvolvida para por pibidianos da licenciatura em Teatro e implementada no Centro Municipal de Educação dos Trabalhadores (CMET), foi direcionada a alunos da modalidade de Educação para Jovens e Adultos (EJA). As atividades propostas contemplam métodos relacionados à pedagogia engajada ao abordar temáticas de identidade sociocultural, contação de histórias e teatralidade do cotidiano de forma lúdico-pedagógica através da mídia do Podcast. A pedagogia do Teatro é fundamentada nas relações - consigo mesmo e com o coletivo-, encontrou desafios muito peculiares para adaptar-se ao ensino remoto imposto pela pandemia do COVID-19. Tal situação aproximou-se de uma desnaturação, afastando o fazer teatral de seus alicerces de interpessoalidade. Durante esse período, entretanto, o ensino do Teatro mostrou-se resiliente ao encontrar bases da teatralidade na experimentação de materiais sonoros e expressividades vocais através da mídia do Podcast, possibilitando a continuidade de práticas inspiradas pela re-aproximação. Notada a relevância do Podcast no ensino remoto, esse recurso possibilitou organizar episódios em produções de áudio regidas por temática específica, capaz de pontuar encontros comunicativos livres (SILVA, 2019). O princípio da pedagogia engajada de Hooks serviu como impulso para essa experiência, em especial por tratar de motivações pedagógicas direcionadas à partilha genuína com as pontes da multiculturalidade (HOOKS, 2013). Tal abordagem articulada à noção de poéticas da escuta concebem a “forma artística sonora que nasce da disponibilidade da escuta como estado que legitima o outro e que constitui a vocalidade como presença corpórea e inequívoca.” (SPRITZER, 2020, pg. 35). Partindo dessa concepção, a ferramenta pedagógica escolhida foi a contação de histórias, relatos e anedotas, reais ou ficcionais, em recortes temáticos de identidade sociocultural, diversidades e entrelaçamentos baseados no fundamento da arte teatral como prática social e do conto, e por extensão a contação, como potencial reconquista dos espaços (GOTLIB, 1998). Além disso, também foram associados como diretrizes, dessa vez de modo mais direto às noções teatrais, os conceitos

de performatividade da voz (ICLE; ALC NTARA, 2011) e paisagem sonora (SCHAFER, 1991). A estruturação do projeto foi finalizada com a publicação na plataforma SoundCloud de um episódio de Podcast, intitulado “Qual a sua história?”. O episódio introduziu tematicamente a proposta selecionando a anedota de um cobrador de ônibus - contada pelo próprio - em meio a ambientações sonoras correspondentes, a fim de construir imagens sonoras lúdicas. O material também utilizou da vocalidade, escolhas estéticas e textuais do fazer artístico próprio dos pibidianos envolvidos, de modo a apresentá-los poeticamente à comunidade escolar. A experiência foi implementada na programação intitulada “Sextas Integradoras” do CMET, espaço virtual de interdisciplinaridade, aberto a alunos de turmas variadas e à comunidade, momento em que o primeiro episódio do Podcast foi ouvido coletivamente. Após a apresentação, foi aberto convite para a participação espontânea da comunidade para o envio de narrativas próprias de temática livre, possibilitando o envio de arquivos de áudio, através da plataforma Whatsapp. O trabalho foi direcionado às turmas de Totalidade 5 do CMET com programação prevista para ocorrer em dez semanas, encontros remotos síncronos via Google Meet. São concebidos temas e formas relevantes através das quais abordaremos questões e materiais geradores breves, tais como imagens, poemas, músicas e exercícios de expressividade e construção narrativa dramática, sempre em forma de “roda de conversa”, com o intuito de promover um espaço dialógico vivo e lúdico. Em paralelo ao envio de contação foram propostos envios em formatos de áudio ou escritas, via Google Classroom, Google Forms e Whatsapp - canais variados a fim de facilitar a acessibilidade digital dos alunos. Freire (1996) nos instiga a pensar as práticas pedagógicas como um processo interativo de valorização das trajetórias e falas de nossos estudantes. Nesse sentido, acreditamos que possibilitar a recepção dessas atividades em formato de texto não é ruptura da essência da proposta, mas sim uma extensão visando garantir espaços, para maior aproximação e afinidade pelo efetivo compartilhamento de suas vozes gravadas, promovendo assim maior engajamento ao projeto. Tais textos, poderão ser dramatizados pela voz dos pibidianos, respeitando quaisquer especificidades de forma, conteúdo, linguagem, sentido, etc. ou compartilhados em sua qualidade escrita. As produções discentes a partir de material de áudio e texto narrado, produzido e coletado será compilado pelos pibidianos responsáveis para elaborar Podcasts semelhantes ao que desencadeou esse projeto. Organizado em forma de “álbum de Podcasts” das turmas será compartilhado em episódios sequenciais via SoundCloud, ao longo de seu processo, e por fim disponibilizado como coletânea em um Sarau Interdisciplinar ao encerrar do ano letivo. No que tange às finalidades gerais das atividades, objetivamos promover a introdução às noções teatrais de expressividade e performatividade vocal, junto dos artifícios da estrutura dramática, através da experimentação dessas práticas em relação à vivência cotidiana. Também, se almeja incentivar a autonomia e protagonismo narrativo orientado para a valorização da memória coletiva e seus saberes, em especial quando na modalidade EJA, inspirados pelos pressupostos freireanos (FREIRE, 1996). Além disso, se compreende a possibilidade de prolongamentos em pesquisa das



potencialidades de narrativas identitárias em expressões cênicas e daí derivadas, assim como desdobramentos do Podcast como mídia e recurso de aprendizagem. Tem-se, por fim, frente à impessoalidade das condições remotas, a criação de um álbum de vozes alicerçado pela curiosidade das próprias teatralidades cotidianas, multi-identidades e paisagens ouvidas. Como resultados objetiva-se “corporificar” o coletivo escolar de modo a desencadear subjetividades e imaginários através das vibrações sonoras, sob escuta ativa e poética. Sinteticamente a experiência se configura como cerne artístico e pedagógico a expressividade vocal em auto dramaturgia prática, tendo o protagonismo discente em seu potencial de registro biográfico e sociocultural, possibilitando aos alunos, posicionar-se frente os possíveis silenciamentos estruturais e colaborar para a construção de uma educação como prática da liberdade.

**Palavras-chave:** Pedagogia engajada, Teatro, Podcast, Iniciação a docência.

## Referências

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GOTLIB, Nádya Batella. Teoria do conto. 8.ed. São Paulo: Editora Ática, 1998. 95 p.

HOOKS, Bell. Ensinando a Transgredir: a educação como prática da liberdade. São Paulo: Wmf Martins Fontes, 2013.

ICLE, Gilberto; ALCÂNTARA, Celina Nunes de. TEATRO, PALAVRA, PERFORMANCE: pensar a voz para além da expressão. Repertório, Salvador, v. 17, p. 129-135, 2011.2.

SCHAFER, R. Murray. O Ouvido Pensante. São Paulo: Fundação Editora da Unesp, 1991.

SILVA, Maurício Severo da. O Uso do Podcast como recurso de aprendizagem no ensino superior. 2019. 152 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Ensino, Universidade do Vale do Taquari - Univates, Lajeado, 2019.

SPRITZER, Mirna. Poética da Escuta. Revista Voz e Cena, Brasília, v. 1, n. 1, p. 33-44, janeiro-junho, 2020.

Nome dos autores: Lidiane Brock, Andreia Spessatto de Maman, Marli Teresinha Quartieri, Italo Gabriel Neide, Maria Madalena Dullius

Eixo: Docência e formação

## **USO DA METACOGNIÇÃO EM PROPOSTAS DIDÁTICAS NO ENSINO MÉDIO E SUPERIOR: RELAÇÕES POSSÍVEIS PARA O ENSINO DE MATEMÁTICA**

Por meio da proposta “Metacognição e o uso de atividades experimentais e simulações virtuais com estudantes de Engenharia”, o Grupo de Pesquisa em Experimentação e Tecnologias, busca investigar habilidades metacognitivas desenvolvidas pelos estudantes de Engenharia quando desafiados a solucionar situações problema fazendo uso de diferentes recursos, em especial as atividades experimentais e as simulações virtuais. Em 2020, a pandemia do vírus da Covid-19 impossibilitou a realização de muitas das atividades que haviam sido planejadas para ocorrer de forma presencial, como as intervenções em sala de aula para observação de indícios de pensamento metacognitivo nos estudantes. Dessa forma, esse trabalho apresenta os resultados de uma pesquisa bibliográfica envolvendo a temática da Metacognição no Ensino de Matemática. O objetivo deste trabalho é analisar como a Metacognição vem sendo utilizada em contextos de ensino de Matemática no Ensino Médio e Superior. A Metacognição refere-se ao conhecimento que o indivíduo possui sobre a própria cognição, mais especificamente sobre o processo de aprendizagem (CAMPIONE; BROWN; CONNELL, 1988). Além do conhecimento, outro fator envolvido na Metacognição é a autorregulação do processo de aprendizagem, o que ocorre por meio de planejamento e elaboração de estratégias que possam desenvolvê-lo (CORSO et al., 2013). Estudos envolvendo a Metacognição tiveram início nos anos de 1970 pelo psicólogo John Hurley Flavell. Flavell observou que, conforme crianças cresciam, mais conscientes se tornavam sobre seu funcionamento cognitivo, entendendo que esse processo de autoconhecimento resulta numa maior autonomia acerca da própria aprendizagem (CAMPIONE; BROWN; CONNELL, 1988; FLAVELL, 1971; FLAVELL, 1976). Nesse sentido, entende-se que a regulação desse processo ocorre pela interação de alguns elementos, sendo eles o conhecimento metacognitivo, as experiências metacognitivas, os objetivos cognitivos e as ações cognitivas. Esses elementos compreendem os conhecimentos construídos ao longo da vida, as experiências cognitivas conscientes ou afetivas, o foco de empreendimento cognitivo e as cognições e comportamentos utilizados em determinado momento, respectivamente (ROSA et al., 2020). Aliado a isso, a Metacognição vem se apresentando como potencial na área do ensino, considerando-a como maneira de aperfeiçoar as práticas pedagógicas, por promover maior autoconhecimento

e autonomia do estudante em relação ao que está sendo ensinado (CAMPIONE; BROWN; CONNELL, 1988; ROSA; VILLAGRÁ, 2018). Metodologia: Foi realizada uma busca na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) com os termos “Metacognição” e “Matemática”. Após a busca, foram selecionados os materiais que contemplavam os requisitos da pesquisa, ou seja, que utilizaram o conceito de Metacognição no Ensino de Matemática nos níveis Médio e Superior. Ao todo, foram selecionados seis materiais entre teses e dissertações, sendo feita a tabulação dos dados e análise dos resultados. Os materiais foram tabulados a partir do tipo (tese ou dissertação), ano, objetivos, problema de pesquisa, metodologia (incluindo as características da pesquisa, público alvo, utilização ou não utilização de algum tipo de questionário metacognitivo e a intervenção realizada) e os resultados alcançados. Os materiais analisados incluíram quatro teses e duas dissertações, publicadas entre os anos de 2009 e 2019, a maioria sendo de abordagem qualitativa e envolvendo estudantes do Ensino Superior. Ademais, quatro delas fizeram uso de questionários metacognitivos. Após a análise dos materiais tabulados, observou-se que a maioria dos estudos teve como objetivo desenvolver e/ou identificar indícios de tomada de consciência metacognitiva ou do pensamento metacognitivo. As intervenções buscaram analisar o recurso à Metacognição em situações como o uso da metodologia Modelagem Matemática ou no ensino do conteúdo de Análise Combinatória, por exemplo. Em relação aos instrumentos de coleta de dados, estes estudos utilizaram diferentes atividades, como criação de mapas conceituais, e até mecanismos observacionais, como a Noção de Perfil Conceitual (RODER, 2018). Destaca-se um dos trabalhos que utilizou a Metacognição como norteadora para o planejamento de ensino da disciplina de Pesquisa Operacional do curso de Engenharia de uma instituição do sudeste do país, utilizando de diferentes métodos para avaliar as necessidades, a tomada de decisão e a satisfação no processo (ALMEIDA, 2018). De maneira geral, os trabalhos analisados apresentaram relações possíveis entre Metacognição e Ensino de Matemática, salientando que a utilização de estratégias metacognitivas pelos estudantes teve influência positiva na aprendizagem dos conteúdos trabalhados. Apesar do número de trabalhos encontrados ter sido pequeno, foi possível observar que a Metacognição tem potencial para contribuir com o processo de aprendizagem na área da Matemática, desde à exploração de conteúdos em aula, até no desenvolvimento de métodos e propostas didáticas para o ensino.

**Palavras-chave:** Metacognição, Ensino de Matemática, Ensino Médio, Ensino Superior, Estudantes.

## Referências

ALMEIDA, B. M. Sistemática metacognitiva de educação em engenharia. Tese (Doutorado em Engenharia Mecânica) - Universidade Estadual Paulista, Guaratinguetá, 113 p. 2018.

CAMPIONE, J. C.; BROWN, A. L.; CONNELL, M. L. Metacognition: On the Importance of Understanding What You Are Doing. In.: CHARLES, R. I.; SILVER, E. A. (Edit.). The Teaching and Assessing of Mathematical Problem Solving. Reston: NATIONAL COUNCIL OF TEACHERS OF MATHEMATICS, 1988. p.93-114.

CORSO, H. V.; SPERB, T. M.; JOU, G. I.; SALLES, J. F. Metacognição e Funções Executivas: Relações entre os Conceitos e Implicações para a Aprendizagem. Psicologia: Teoria e Pesquisa, v.29, n.1, p.21-29, 2013. Disponível em: . Acesso em: 28 set. 2021

FLAVELL, J. H. Aspectos metacognitivos da resolução de problemas. 1976.

FLAVELL, J. H. Comentários do primeiro mediador: O desenvolvimento da memória é o desenvolvimento de quê? Human Development, v.14, p.272-278, 1971.

RODER, L. A metacognição e sua relação com a afetividade e a cognição na aprendizagem matemática. Dissertação (Pós-Graduação em Educação em Ciências e em Matemática) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, Paraná. 259 p. 2018.

ROSA, C. T. W.; GATZKE, N. N.; PASSOS, M. M.; ARRUDA, S. M. Metacognição e seus 50 anos: uma breve história da evolução do conceito. Revista Educar Mais, v.4, n.3, 2020. Disponível em: . Acesso em: 28 set. 2021.

ROSA, C. T. W.; VILLAGRÁ, J. A. M. Metacognição e Ensino de Física: Revisão de Pesquisas Associadas a Intervenções Didáticas. Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências, v.18, n.2, p.581-608, 2018. Disponível em: . Acesso em: 28 set. 2021.

Nome dos autores: Bianca Camargo Baracy, Monica Winter, Márcia Solange Volkmer

Eixo: Experiências pedagógicas

## **O DILEMA DO USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA SALA DE AULA**

Por muito tempo, o uso das tecnologias digitais em sala de aula foi negado e visto, principalmente, como algo a ser combatido, tendo em vista que quem fazia o uso eram os alunos, de maneira furtiva. Porém, nos últimos anos, essas tecnologias deixaram claro que vieram para ficar e os profissionais da educação acabaram percebendo que lutar contra o uso delas em sala de aula já era uma ideia ultrapassada e a educação precisava se reinventar. Esse trabalho tem como objetivo analisar e comparar diferentes tipos de tecnologias digitais e seus usos em sala de aula, e tem como base minha experiência como bolsista de Residência Pedagógica. Em 2020, como bolsista do Pibid, em um grupo de estudos, acabei assistindo ao documentário “O Dilema das Redes” (2020/Netflix), que acabou gerando uma mudança na maneira como eu pessoalmente via as redes sociais. Durante o documentário é demonstrado, a partir de ex-funcionários e executivos de empresas como a Google, Twitter e Facebook, os perigos que as redes sociais causam. E o mais interessante: o documentário mostra a maneira como as redes sociais são desenhadas para prever comportamentos e manipular os usuários a fazer compras e ficar mais tempo online no aplicativo. Ou seja, os aplicativos e redes sociais são feitos desde o princípio pensando em prender o foco do jovem pelo maior tempo possível. Agora, por que os sites e aplicativos destinados à educação desses jovens também não são pensados para atrair a sua atenção? Como residente em uma turma de sétimo ano do ensino fundamental, percebi como era fácil para os jovens da turma mexer em aplicativos como o Tik Tok e Instagram, por exemplo, mas muitos não tinham habilidades para enviar um trabalho pela plataforma Google Classroom ou responder formulários simples. É fácil perceber que essas plataformas criadas para auxiliar a educação dos jovens servem um propósito básico de “preenchimento” da lacuna que é o uso das tecnologias digitais em sala de aula, mas não são feitas pensando em manter e prender a atenção dos jovens, tendo como objetivo o ensino e o aprendizado de forma leve e natural. Durante a graduação e minha formação como professora, muitas palestras, cursos, workshops e palestras são disponibilizados com temas como esse, visando naturalizar o uso de computadores e celulares em sala de aula e, de certa forma, tentando auxiliar o professor a fazer isso, porém, percebe-se que não importa quantos cursos sobre o tema são feitos, o professor geralmente tem muita dificuldade no uso em sala de aula. E, se pensarmos nos alunos, eles estão acostumados ao uso de aplicativos que são feitos pensando em mantê-los online, e quando são estimulados em sala

de aula a utilizar aplicativos e sites sobre a matéria da aula, a atividade não chama a atenção do aluno, tornando-se algo monótono. Também é preciso perceber o uso inadequado e exagerado das tecnologias da parte não só dos jovens, como também da sociedade em geral, denunciando a falta de educação tecnológica. Segundo Lisboa (2016), é necessário também pensar no uso consciente e controlado das ferramentas tecnológicas dentro da sala de aula, possibilitando o interesse da parte do aluno, e percebendo quando ele não existe. Concordamos com o autor e “compreendemos que o uso da tecnologia é um elemento muito importante quanto a auxiliar no desenvolvimento da aprendizagem dos alunos”. Hoje em dia já existem alguns aplicativos e ferramentas melhores e pensadas nos jovens, sendo que podemos citar, por exemplo, o aplicativo Duolingo, que por anos é atualizado de forma a fazer do aprendizado de novos idiomas algo natural e estimulado. Isso sem mencionar os muitos e distintos jogos, com gráficos incríveis e histórias pensadas para manter a concentração do jovem por longos períodos. Tendo isso em vista, percebo que cabe aos profissionais da educação e aos jovens a cobrança de novas tecnologias pensadas diretamente para a educação, de maneira a tornar o ensino mais tecnológico e qualificado, pois já sabemos o quanto isso é possível e importante para o processo educativo.

**Palavras-chave:** Educação, Tecnologias digitais, Residência Pedagógica.

## Referências

LISBOA, Mateus Amorim. O uso da tecnologia digital na sala de aula: um olhar sobre o contexto escolar na cidade de Caruaru-PE. 2016. Disponível em: . Acesso em: 8 de out de 2021.

Nome dos autores: Lucas Ribeiro Rodrigues, Taiane Faccio, Marli Teresinha Quartieri, Andreia Spessatto De Maman, Márcia Jussara Hepp Rehfeldt, Maria Madalena Dullius

Eixo: Experiências pedagógicas

## **AÇÕES DA OLIMPIADA DE MATEMÁTICA DA UNIVATES DESENVOLVIDAS NO PERÍODO PANDÊMICO**

Estudos como os de Magedanz et al. (2017) e Braga (2020) têm discutido que existem alunos da Escola Básica que têm dificuldades na resolução de problemas matemáticos. Como consequência disso, percebe-se certo desinteresse pela Matemática, o que acaba influenciando a busca, na vida profissional, por áreas de conhecimento distintas das Ciências Exatas. Para tentar minimizar esta situação, o projeto de extensão “Olimpiada Matemática da Univates: fomentando o raciocínio lógico, desenvolvido na Universidade do Vale do Taquari, tem o intuito de estimular o interesse dos estudantes pela área da Matemática, desenvolvendo o raciocínio lógico e a criatividade, atributos importantes para a resolução de problemas/desafios. De acordo com Furlanetto e Dullius (2017) o uso de desafios matemáticos possibilita a exploração de diferentes estratégias de resolução, bem como proporciona a ampliação de conhecimentos matemáticos. Salienta-se que na Base Nacional Comum Curricular, a resolução de problemas é destacada como uma das “formas privilegiadas da atividade matemática, motivo pelo qual são, ao mesmo tempo, objeto e estratégia para a aprendizagem ao longo de todo o Ensino Fundamental” (BRASIL, 2018, p. 264). Diante deste contexto, o referido Projeto proporciona algumas ações que têm o intuito de motivar os alunos da Educação Básica para que estes se sintam estimulados, desafiados e interessados pela área da Matemática. Assim, o objetivo deste trabalho é socializar algumas das ações que estão sendo executadas pela equipe do Projeto, em particular as efetivadas durante o período pandêmico, no ano de 2021. As principais ações estão direcionadas à postagem de desafios matemáticos e enigmas no Instagram, oferta de oficinas de forma online e a realização da Olimpíada de Matemática da Univates (OMU). Em relação à postagem no Instagram da Extensão-Univates são selecionadas questões da OMU de edições anteriores, as quais têm o intuito de despertar o interesse pela resolução de desafios e também buscam socializar o tipo de questões que são utilizadas nas provas da OMU. As referidas questões são classificadas conforme seu grau de dificuldade em: fácil, médio ou difícil. Assim, uma vez por semana (na segunda-feira) uma questão é postada, para que as pessoas que visitam a página possam resolvê-la. Já na sexta-feira da respectiva semana é publicada a resolução da referida questão para que o público realize a conferência e identifique possíveis erros no seu raciocínio. Outra ação efetivada, é

a postagem de enigmas matemáticos, que também são publicados nas quartas-feiras no Instagram, que se tornam um momento descontraído e ao mesmo tempo prazeroso de identificar a importância da Matemática. Em relação a estas duas ações, destaca-se que, ao todo, em 2021, foram compartilhados no Instagram da Extensão-Univates 18 desafios sobre as questões da OMU e 11 enigmas matemáticos. Outra ação desenvolvida são oficinas de matemática online propostas para as escolas da Região do Vale do Taquari. Essas oficinas são compostas por desafios de lógica que buscam proporcionar aos estudantes a oportunidade de testarem seus conhecimentos sobre matemática de maneira lúdica e interativa, bem como discutir em conjunto com os colegas diferentes estratégias de resolução de problemas matemáticos. As oficinas têm a duração de aproximadamente cinquenta minutos e são realizadas no momento da aula de Matemática do professor solicitante. Além das ações anteriores ainda há o evento Olimpíada Matemática da Univates (OMU), no qual alunos da educação básica resolvem questões matemáticas desafiadoras, estimulando assim seu raciocínio lógico. Destaca-se que a organização da OMU envolve a busca de problemas matemáticos, a seleção, criação e a categorização de questões compatíveis com os níveis de escolaridade dos alunos. Participam da OMU, estudantes da educação básica, do quinto ano do Ensino Fundamental ao terceiro ano do Ensino Médio. As provas, são realizadas em dupla, compostas de dez questões, das quais os alunos escolhem oito para resolver, abrangendo tanto questões objetivas quanto subjetivas. Salienta-se que em todas as questões há necessidade de apresentar a resolução, o que estimula o uso de estratégias diversificadas. A organização da olimpíada também envolve a correção de provas, a seleção das respostas mais criativas para compor os anais do evento e a premiação dos alunos destaques. Devido ao período de pandemia que estamos vivendo, o evento, em 2021, não poderá ser realizado na Univates conforme outras edições, devido às precauções que devem ser seguidas em razão da COVID-19. Assim, a equipe organizadora decidiu realizar algumas modificações no evento. O local de realização da prova será nas próprias escolas em que os participantes estudam. O formato de realização da prova é o mesmo das outras edições, ou seja, em duplas, com o uso da calculadora, com tempo determinado de três horas. Entretanto, a impressão e aplicação da prova será de responsabilidade da Escola. Cada Escola receberá os arquivos com as provas dos respectivos anos de escolaridade dos participantes. Após a aplicação no dia e horário determinado, a Escola ficará responsável por enviar as provas para a comissão organizadora da OMU, para que a referida equipe faça a correção das mesmas. Após a correção das provas, as escolas receberão um arquivo com as notas de todos os participantes. O melhor classificado de cada Escola participante receberá uma menção honrosa. Assim, no mês de agosto do corrente ano, foi realizado um levantamento junto às escolas que participaram do evento em outras edições, a respeito de seu interesse de participação na OMU, respeitando os novos critérios. Verificou-se que 43 escolas demonstraram interesse em participar do evento com esse novo modelo, com o envolvimento de aproximadamente 3700 alunos. Acredita-se na importância do evento da OMU, mesmo nesta nova forma, para estimular o raciocínio lógico e a



criatividade, bem como para incentivar o uso de diferentes estratégias na resolução de problemas matemáticos. Ademais, as ações, de forma online, estão fomentando o raciocínio lógico dos estudantes, o prazer pela resolução de desafios, provocando a curiosidade e o gosto pela matemática.

**Palavras-chave:** Desafios matemáticos, Olimpíada de Matemática da Univates, Raciocínio lógico.

## Referências

BRAGA, E. dos S. de O.. Resolução de problemas no ensino da Matemática: algumas considerações. EM TEIA - Revista de Educação Matemática e Tecnológica Iberoamericana - vol. 11 - número 1 - 2020.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base. Brasília, MEC/ CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: . Acesso em: 10 set. 2021.

MAGEDANZ, A. et al. Oficina de raciocínio lógico: socializando o contexto. In: GONZATTI, Sônia Elisa Marchi; HERBER, Jane. (orgs.) Articulações Possíveis entre Ensino e Extensão: Experiências pedagógicas do projeto Redes Interdisciplinares. Lajeado: Ed. Univates, 2018.

FURLANETTO, V.; DULLIUS, M. M. Estratégias de resolução utilizadas por alunos do 9º Ano em problemas de Matemática da Prova Brasil. Educação Matemática em Revista, Brasília, v. 22, n. 53, p. 75-84, jan./mar. 2017.

Nome dos autores: Priscila de Campo Velho, Adriano Ineia, Thais Emilia Reder, Nathani Eduarda de Andrades Feldens.

Eixo: Docência e formação

## **AVALIAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS DOCENTES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA): REFLEXÃO SOBRE A INTENCIONALIDADE EDUCACIONAL**

### **RESUMO**

O estudo visa promover a reflexão sobre o tema, compreendendo melhor o cenário para futuras tomadas de decisões das equipes de gestão e dos próprios docentes. Será articulado o pensamento de como estimular a transformação do aluno para ser cada vez mais protagonista na caminhada da construção do seu conhecimento. A estratégia metodológica partiu de uma revisão da literatura com ênfase no assunto. O interesse pela pesquisa é proveniente da demanda profissional dos envolvidos. O projeto se encontra no estágio de implementação, portanto, as conclusões são preliminares e tem o intuito de agregar de forma assertiva nessa pesquisa e em outras futuras. O plano de fundo desta pesquisa é desenvolver futuramente um curso de formação continuada para docentes da EJA.

### **INTRODUÇÃO**

Diante da conjuntura atual, a trajetória da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil vem sofrendo inúmeras transformações. Dentre elas, o objetivo de integrar educação básica e profissionalização, que visa proporcionar oportunidades profissionais e ascensão social, além de minorar a vulnerabilidade social a que a maioria destes alunos estão submetidos. As discussões de estratégias pedagógicas cada vez mais demandam de um processo cíclico, construção contínua e contextualização com a realidade.

Segundo o IBGE no seu informe estatístico (1996), a taxa de analfabetismo na população com idade superior a 15 anos é de 20,1%. Nessa perspectiva, onde a educação é tão necessária e ao mesmo tempo insuficiente, o desenvolvimento do capital humano é fundamental, e torna-se ainda mais inevitável falar sobre este assunto em razão da pandemia em que estamos vivendo. Os alunos da Educação de Jovens e Adultos que também são trabalhadores, devem estar preparados e aptos para a utilização de novas tecnologias, visando aliar eficiência, criatividade,

competitividade e acréscimo de valor aos produtos e serviços (SEGNINI, 2020 e CNI, 2014).

O plano de fundo deste estudo tem como tema “avaliação da prática pedagógica dos docentes da Educação de Jovens e Adultos” com o intuito de compreender de que forma o emprego das metodologias ativas acontece, e se acontece, de forma assertiva. A estratégia deste estudo se dará na Educação de Jovens e Adultos de uma Instituição de Ensino situada na Serra Gaúcha, que conta com cerca de 700 alunos, que estudam no Ensino Fundamental Anos Finais e Ensino Médio.

## **OBJETIVO**

Qualificar docentes atuantes na Educação de Jovens e Adultos para o uso de metodologias ativas na prática de ensino.

## **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

Aprendemos pela interação, construindo novos significados a partir desta troca e com a reflexão sobre ela, assim, com um olhar mais focado na Educação de Jovens e Adultos e sempre atentos às características deste público adulto e trabalhador, nos deparamos com pesquisadores que nos direcionam, como Rubem Alves que traz a luz a seguinte reflexão:

“Assim, diante da caixa de ferramentas, o professor tem de se perguntar: ‘Isso que estou ensinando é ferramenta para quê? De que forma pode ser usado? Em que aumenta a competência de meus alunos para viver a sua vida?’ Se não houver resposta, pode-se estar certo de uma coisa: ferramenta não é”. (2011, p.10). Outro estudioso no âmbito educacional, Perrenoud, nos esclarece que: “A maioria das pessoas interessa-se, em alguns momentos, pelo jogo da aprendizagem, se lhes oferecem situações abertas, estimulantes e interessantes. Há maneiras mais lúdicas do que outras de propor a mesma tarefa cognitiva. Não é necessário que o trabalho pareça uma via crucis; pode-se aprender rindo, brincando, tendo prazer.” (2000, p.70). Faz-se necessário avançar de forma mais direta na prática de metodologias alternativas ao “ensino bancário”, tão bem relatado e criticado por Paulo Freire. Sob a ótica de Freire (1996) o método participativo é aquele que envolve de forma participativa e equitativa. De acordo com esse educador, uma das grandes mazelas da educação é a defasada capacidade de pensar de forma autônoma. Desta forma, precisamos considerar a realidade do professor e do aluno e, ao proporcionar experiências diversas, ampliaremos o contexto cultural, possibilitando a ampliação dos horizontes. Muitas vezes nos deparamos com uma equipe docente que veio de uma educação extremamente formal e autoritária. Possibilitar esta quebra de paradigma é fundamental para uma prática focada no aluno e na transformação do conhecimento.

## METODOLOGIA DE PESQUISA

A proposta metodológica desta pesquisa dar-se-á de forma quantitativa e qualitativa, visando compreender os objetivos aqui propostos. Pretende-se ir a campo, entrevistar os sujeitos envolvidos, utilizar questionários, coletando dados para embasar o estudo e possibilitando, assim, subsídios qualitativos para análise, tendo em vista que em um levantamento encontramos número expressivo de alunos matriculados na EJA nesta cidade e região atendida. A base do estudo está firmada na realidade de uma Escola localizada no interior da Serra Gaúcha. Os alunos da Educação de Jovens e Adultos possuem faixa etária entre 18 a 69 anos, sendo 51% do sexo feminino e 49% do sexo masculino. As turmas são multisseriadas. As fundamentações teóricas serão realizadas a fim de produzir os resultados e a discussão desta pesquisa. Apresentaremos de forma dissertativa, com a presença de infográficos para visualização dos resultados obtidos.

## CONCLUSÕES

Ao final desta pesquisa, espera-se o desenvolvimento de um curso de formação continuada para docentes da EJA. A proposta é que estes documentos sejam o pontapé inicial para outros estudos especializados na área. Além de promover e contribuir para o desenvolvimento de uma educação de qualidade, conforme o ODS 04 da ONU. Ainda, desenvolver competências e habilidades aplicadas à prática docente.

**Palavras-chave:** EJA, Docência, Aprendizagem significativa.

## Referências

ALVES, Rubem. Educação dos Sentidos. Campinas, SP: Verus, 2011.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1996. CNI. Falta de Trabalhador Qualificado na Indústria. Brasília. Confederação Nacional da Indústria, 2011.

CNI. Educação para o mundo do trabalho: a rota para a produtividade. Mapa Estratégico da Indústria 2013 - 2022.

Uma agenda para a competitividade. Brasília. Confederação Nacional da Indústria, 2014.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. 29ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FUNDAÇÃO IBGE. Informe Estatístico 1996. (<http://www.sidra.ibge.gov.br/cgi-bin/prtabl>).

MORAN, José Manuel. A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá. 5ª ed. Campinas/SP, Papirus, 2012.

MORIN, Edgar. A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento. 21ª edição. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014.

PERRENOUD, Philippe. Dez novas competências para ensinar. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000

SEGNINI, L.R.P. Educação e trabalho: uma relação tão necessária quanto insuficiente. Revista São Paulo em Perspectiva. Vol. 14 no. 2. São Paulo, Abril/Junho 2000.

UNESCO. Declaração de Hamburgo sobre a educação de adultos e plano de ação para o futuro. In: CONFERÊNCIA INTERNACIONAL SOBRE A EDUCAÇÃO DE ADULTOS, 1997, Hamburgo. Anais... Hamburgo, Alemanha, 1997.

Nome dos autores: Gabriela Girelli, Adriano Ineia

Eixo: Educação e tecnologias

## **COMO UTILIZAR RECURSOS TECNOLÓGICOS PARA O DESENVOLVIMENTO DO RACIOCÍNIO LÓGICO, PERMITINDO QUE NOSSOS PROFESSORES APRESENTEM METODOLOGIAS DIVERSIFICADAS NA HORA DAS ATIVIDADES EM SALAS DE AULAS?**

### **RESUMO**

O intuito desta pesquisa é empregar o Gogo Board como ferramenta educacional no Contraturno Escolar. O objetivo do estudo é desenvolver a concentração, a observação e a motricidade fina, ao utilizarmos o Gogo Board como mediador de aprendizagens estamos aperfeiçoando o desenvolvimento de inúmeras funções motoras e intelectuais, com isso a brincadeira transforma-se em desenvolvimento motor e cognitivo. Ao final se espera que os alunos apreciem as potencialidades do uso de tecnologia como meio para o desenvolvimento educacional, que percebam como essas ferramentas alternativas podem ser transformadas em brinquedo para a construção de aprendizagens reais de maneira lúdica e divertida.

### **INTRODUÇÃO**

Vivemos em uma sociedade tecnologicamente ativa, todos os locais que frequentamos utilizam a tecnologia, assim o mesmo ocorre com os ambientes escolares. Aos poucos a utilização da tecnologia se faz presente na rotina dos educandos, surgindo como alternativa para o desenvolvimento de atividades, estimulando o raciocínio lógico, mediando a aprendizagem de nossas crianças. Entende-se que os educadores necessitam buscar constantemente metodologias diversificadas, tornando as aulas prazerosas e atrativas. Neste sentido pensou-se em utilizar a Gogo Board, para estimular o desenvolvimento a partir de soluções tecnológicas para problemas do cotidiano. Crianças são atraídas por novidades, a Gogo Board possui inúmeras funcionalidades que além de desenvolver o raciocínio lógico permite a interação com sensores e com programações. Acredita-se que com o avanço tecnológico, os ambientes escolares necessitam estar constantemente buscando alternativas para instigar o ensino de maneira palpável, tornando-o mais prazeroso. Através do uso da tecnologia a criança passa a interagir com uma nova forma de aprendizagem, esta por sua vez permite que a mesma adquira de

maneira lúdica inúmeras formas de conhecimento. Neste sentido o uso da Gogo Board torna-se uma ferramenta a mais para o desenvolvimento cognitivo das crianças que a manuseiam.

## **OBJETIVO**

Contribuições da tecnologia no desenvolvimento de tarefas diárias, capacidade de associação e tomada de decisões.

## **REFERENCIAL TEÓRICO**

O uso da tecnologia através da Gogo Board como meio para fomentar a melhora na educação, faz-se presente em muitas instituições de ensino. O mesmo auxilia a aquisição do conhecimento, assim, com o auxílio da tecnologia proporciona para as crianças e pré-adolescentes inúmeras aprendizagens. Resnick e Silverman (2005) afirmam: "Like Papert, we believe that the best learning experiences, for most people, come when they are actively engaged in designing and creating things, especially things that are meaningful to them or others around them." Como Papert, acreditamos que as melhores experiências de aprendizado, para a maioria das pessoas, ocorrem quando elas estão ativamente engajadas em projetar e criar coisas, especialmente coisas que são significativas para elas ou para outras pessoas ao seu redor. (RESNICK, SILVERMAN, 2005, p.2) Através de atividades dinâmicas, incentiva-se a inovação e a criatividade, integrando teoria e prática. As crianças aprendem agindo, fazendo e interagindo. O uso criativo das tecnologias pode auxiliar os professores a transformar o isolamento, a indiferença e a alienação com que costumeiramente os alunos frequentam as salas de aula, em interesse e colaboração, por meio dos quais eles aprendam a aprender, a respeitar, a aceitar, a serem pessoas melhores e cidadãos participativos. Kenski (2011, p.103).

## **METODOLOGIA**

Pensou-se em utilizar esta ferramenta de estímulo ao desenvolvimento de aprendizagens no interior da Serra Gaúcha com um grupo de crianças com idades variadas entre 06 e 12 anos. Os mesmos farão uso da Gogo Board no Contraturno Escolar. A mesma se dará a partir de uma observação minuciosa da utilização da Gogo na rotina das crianças em dois dias na semana. A intenção deste estudo é identificar de que maneira o uso desta tecnologia alternativa agrega na rotina escolar, objetiva-se enaltecer os benefícios que o uso do mesmo proporciona para aqueles que o manuseiam. Entende-se a robótica educacional como um atrativo que desperta nos educandos uma curiosidade maior do que outros métodos, assim ao utilizarmos a robótica como mediadora para o desenvolvimento do raciocínio lógico através do desenvolvimento de projetos, com a produção de pesquisas, projetando hipóteses e buscando constantemente soluções para problemas do

dia a dia, estamos transformando a maneira de adquirir conhecimento, tornando o caminho mais leve.

## CONCLUSÃO

Acredita-se que ao término das atividades as crianças que mantiveram contato com a Gogo Board no desenvolvimento das tarefas, internalizam o uso consciente das tecnologias como meio para o desenvolvimento educacional, que percebam como essas ferramentas alternativas podem ser transformadas em brinquedo para a construção de aprendizagens reais de maneira divertida. A intenção é ter aprovação das crianças na escola regular, intercalando as aprendizagens oferecidas na escola com um olhar diferenciado interno nosso, utilizando as tecnologias, criando vínculos, permitindo que as crianças consigam a partir de associações feitas das disciplinas com as produções desenvolvidas aqui chegar ao conhecimento necessário para a aprovação com um nível de desenvolvimento considerável.

**Palavras-chave:** Gogo Board, Raciocínio lógico, Ludicidade.

## Referências

KENSKI, V.M. Educação e Tecnologias o Novo Ritmo Da Informação. Editora Papyrus. Campinas, SP, 8º edição, 2011. Disponível em: . Acesso em 25. Mai. 2021.

NASCIMENTO, J.B do. A Robótica na Educação. Disponível em: . Acesso em 27. Mai. 2021.

PAPERT, S. (1993). The children's machine: Rethinking school in the age of the computer. New York: Basic Books. Disponível em: < <https://learn.media.mit.edu/lcl/resources/readings/childrens-machine.pdf>> Acesso em 04. Jun. 2021.

PROL, Lyselene Candalaft Alcântara. Diferentes materiais para uso na robótica educacional: A diversidade que pode promover o desenvolvimento de diferentes competências e habilidades. . Acesso em 25.Mai.2021.

RESNICK, M., & SILVERMAN, B. (2005). Some Reflections on Designing Construction Kits for Kids. Proceedings of Interaction Design and Children conference, Boulder, Colorado, 117-122. Disponível em: . Acesso em 05. Jun. 2021.

VIEIRA, José Guilherme Silva. Metodologia de pesquisa científica na prática. Curitiba: Editora Fael, 2010.



Nome dos autores: José Antonio de Carvalho, Carlíria Lima Fumeire

Eixo: Educação e tecnologias

## **AS MUDANÇAS NA ESCRITA ADVINDAS DO USO DA INTERNET**

O presente trabalho está vinculado ao Trabalho de Conclusão de Curso de Licenciatura Plena em Letras Português pela universidade Federal do Piauí, tendo como tema: As Mudanças na Escrita Advindas do Uso da Internet, e como objetivo geral: Analisar As Alterações na Escrita causadas do uso da Internet, por meio de imagens, figuras e abreviações na comunicação virtual, tendo assim como foco para este evento as Alterações na Escrita Sucedidas do Uso Frequente da Internet, que tem como objetivo, compreender as vantagens e desvantagens da linguagem usada pelos internautas na interação através de aplicativos. No entanto, o mundo foi se globalizando e as pessoas passaram a ter maior acesso, devido a um grande número de recursos da internet. Então, com o passar dos tempos, recebem destaque os chats, as salas de bate papo e as redes sociais, como: facebook, messenger, twitter, whatsapp, instagram, Skype, entre outros. Além disso, pode-se perceber que a utilização da escrita em boa parte sendo prejudicada, pois além de diversos métodos de escrita e comunicação virtual que vem fazendo com que os internautas deixam de escrever corretamente, temos também o corretor de textos que corrige as palavras que são digitadas incorretamente, facilitando o uso virtual e acomodando os digitadores a não se preocupar com grafia. Com o aumento do uso constante do celular, notebook, tablet, enfim, todos os meios digitais e internet favorece o surgimento de uma linguagem alegórica, a chamada linguagem digital/virtual modalidade linguística empregada, especificamente, nas redes sociais. Percebe-se que a internet tem transformado a vida de muitas pessoas, sobretudo quando se trata da escrita virtual. Atualmente, ela tem sido um dos fatores que mais influenciaram na mudança do comportamento humano em vários aspectos, principalmente quando se trata de escrita, especialmente na vida dos jovens e dos adolescentes, fato este que comprovamos ao analisar a escrita de alunos. E isso comprova que os meios tecnológicos/ redes sociais tornam o uso de numerosas mudanças na escrita, que se chama de internetês, como por exemplo; as abreviações, palavras sem acentuação, sem pontuação, a aglutinação ou eliminação de sílabas, emoticons e imagens, entre outros, e uma das apreensões a que surge é quando todas essas tecnologias começam a fazer parte da vida de alguns dos estilos desses internautas que geralmente são os adolescentes e jovens, isso pode acarretar problemas futuros na linguagem escrita. Com isso, o alvo desse trabalho é esclarecer se realmente podemos dizer que esses meios, podem ou não interferir na linguagem verbal, especialmente a das crianças e dos adolescentes. Contudo, busca-se responder às dúvidas, como por exemplo: essa

afirmação corresponde ao fato? Podemos dizer que a linguagem ilusória/virtual, realmente, causa um déficit na prática da escrita? E com isso abordará suposições fundamentais referentes à fala e à escrita e proporcionará algumas características da linguagem empregada pelos usuários de comunicadores virtuais. Para isso foi realizada a pesquisa bibliográfica, que se limita ao tema em que foi escolhido, com o propósito de traçar um histórico sobre o objeto de estudo e compreender a importância sobre a temática, feita a partir da análise de fontes, embasados em alguns livros, trabalhos com a temática, sites, de diferentes maneiras entre outros, dos autores como: (MELO; SANTANA; 2017, p. 23), (RIBAS, RIBAS, PINHO E LAHM, p. 3, 2015), e outros autores que abordam sobre essa temática. De fato, o internetês tem se virado vicioso e os internautas, principalmente os jovens, têm se deixado levar por isso, e acabaram sendo seus próprios vilões na prática escrita do português correto, muitas vezes atrofiando sua aprendizagem já adquirida, esquecendo-se de como realmente devemos escrever, assim como também, pode-se dizer que é visível que as transformações ocorridas no nosso meio, especialmente com a evolução do uso das tecnologias, têm trazido grandes extensões no comportamento humano no que diz respeito às mudanças na escrita, pois os usos das novas tecnologias são constantes e acabam extrapolando pelo fato do manuseio frequente.

**Palavras-chave:** Escrita, Internetês, Virtuais, Internautas.

## Referências

MELO, E. A. e SANTANA, F.. A influência da linguagem da internet na escrita formal: uma pesquisa com alunos do 9º ano na cidade de Tobias Barreto-Se. 34 f 2017 . Revista Cadernos de Estudos e Pesquisa na Educação Básica, Recife, v. 1, n. 1, CAp UFPE. \_\_\_\_\_.

RIBAS, EI; RIBAS, A; PINHO, D. S; LAHM, R. A. A influência da linguagem virtual na linguagem formal de adolescentes. Programa de Pós graduação em Educação em Ciências e Matemática - PUCRS, 2015.

Nome dos autores: Larissa Damiris Lopes Franco, Sofia Scheid Wolmeister, Isolde Maria Villa Brust, Rosiene Almeida Souza Haetinger

Eixo: Experiências pedagógicas

## **DE RAINHAS A DRAGÕES: O INCENTIVO À CRIATIVIDADE PARA A FORMAÇÃO DE LAÇOS NA RELAÇÃO ALUNO- PROFESSOR**

Sabemos da extrema importância do vínculo entre professor e aluno e que essa ligação pode ser estabelecida de diversas maneiras. Ao pensar na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, uma das estratégias mais utilizadas e eficazes para criar esse elo consiste na execução de dinâmicas, jogos ou brincadeiras que promovam uma interação entre aqueles presentes em sala de aula, visto que atividades dessa natureza põem “indivíduos em relação consigo mesmos, com os outros, com o mundo” (FORTUNA, 2004). Considerando a relevância de práticas com esse intuito, o presente resumo busca expor, por meio de um relato de experiência, nosso primeiro contato em sala de aula durante o Módulo III do subprojeto Letras/ Educação Física do Programa de Residência Pedagógica, realizado no segundo semestre de 2021. A prática foi realizada com uma turma de sexto ano da E.E.E.F. Fernandes Vieira, em Lajeado, consistiu em uma dinâmica a partir do jogo “Quem conta um conto”, da Estrela. Ressaltamos que, devido à pandemia da Covid-19, a turma foi dividida em dois grupos - A e B - que frequentam a escola de forma escalonada e utilizam o espaço da biblioteca escolar como sala de aula. Ao elaborar o planejamento dessa intervenção inicial, consideramos, inicialmente, que experiências criativas no âmbito escolar proporcionam um bem-estar emocional e impactam de forma positiva a vida dos discentes (ALENCAR, 2002). Pensando nisso, a dinâmica teve como objetivos promover momentos em que os alunos pudessem interagir com os residentes em seu primeiro contato em sala de aula e exercitar a criatividade ao construir uma história em grupo. Ainda, buscamos criar um ambiente em que os estudantes se sentissem seguros e incentivados a participar dessa e de atividades futuras, fatores que julgamos essenciais para a realização de qualquer prática em sala de aula. Em linhas gerais, o jogo, que foi realizado em primeiro momento com o grupo B e, na semana seguinte, com o grupo A, consistiu em criar uma história que envolvesse todos os personagens, que passasse por todos os desafios e que terminasse com o que a carta objetivo sorteada pelos jogadores no início da partida determinava. Antes de iniciar a atividade, a turma foi convidada a sentar em uma mesa redonda próxima às janelas da biblioteca. Estando todos em seus devidos lugares, cada participante sorteia uma carta para descobrir qual personagem representa na história (ex. “princesa”, “cavaleiro”, “arqueira”, “mago”), duas cartas para definir suas características (ex. “seu

personagem é medroso”, “seu personagem é alto”, “seu personagem tem a harpa que faz dormir”) e uma carta com um desafio a ser cumprido no decorrer da história (ex. “encontre as ninfas e receba delas uma poção mágica”, “participe do torneio de arco e flecha”). Por fim, cada grupo retirou uma carta objetiva para conduzir a história criada em conjunto. O jogo só pode ser terminado quando todos os alunos descartam suas cartas desafios e cumprem o objetivo geral que norteia a narrativa. Sendo uma conquista em equipe, portanto, o sucesso em resolver o problema da história dependia da participação de todos. Durante o jogo com o grupo B, que teve como objetivo “recuperar o tesouro da Rainha no jardim submerso”, apenas três estudantes estavam presentes e acabamos sendo responsáveis por conduzir a maior parte da narrativa construída em grupo, juntamente com a professora titular da turma. Quando questionados sobre quais próximos passos poderiam dar para seguir a história, ficavam acanhados e dificilmente respondiam. Entretanto, um dos alunos, após ser incentivado, passou a participar da tomada de decisões para dar continuidade à atividade. Ainda, curiosamente, após cumprir todos os desafios e finalizar a história, nenhum dos participantes hesitou em apontar com entusiasmo sua parte preferida da criação em conjunto, demonstrando terem gostado da prática. Em relação ao grupo A, como já havíamos notado a dificuldade dos alunos em completar os desafios da história e considerando que, nessa semana, oito alunos se fizeram presentes, dividimos a turma em duplas: cada dupla tornou-se responsável por cumprir, em conjunto, um desafio. A história, dessa vez, teve como objetivo geral “apreender o dragão furioso na caverna misteriosa” e foi conduzida majoritariamente pelos alunos, sendo que um deles estava presente, também, na aula da semana anterior. Com a dinâmica, pudemos perceber que os estudantes, apesar de tímidos, quiseram retribuir o laço iniciado por nós, residentes. O aluno que compareceu em ambos os momentos ficou visivelmente mais confortável para participar e contribuir no segundo encontro, ajudando os colegas no desenrolar da narrativa sempre que possível. Dois alunos, ainda, demonstraram empolgação com a atividade e nunca perdiam a oportunidade de inserir suas colocações. Esse papel de protagonismo, em que o estudante pode se expressar com maior segurança, só comprovou a importância de se estabelecer um vínculo entre professores e alunos, pautado na confiança e na liberdade, para que tanto docentes quanto discentes possam compartilhar toda a experiência da docência. Os resultados positivos da dinâmica realizada nos motivaram a pensar, futuramente, em outras atividades que possam colocar nossos alunos nesse papel de protagonista do brincar, pois, segundo Fortuna (2004), “brincando, reconhecemos o outro na sua diferença e singularidade e as trocas inter-humanas aí partilhadas podem lastrear o combate ao individualismo e ao narcisismo tão abundantes na nossa época”. Dessa forma, ao explorarmos ainda mais os laços que construímos e a criatividade dos estudantes através dos jogos, estaremos permitindo que nossa experiência como residentes e a das crianças como estudantes seja muito mais rica e proveitosa.

**Palavras-chave:** Criatividade, Relação aluno-professor, Criação de histórias, Jogos, Residência Pedagógica.

## Referências

ALENCAR, E. M. L. S. O contexto educacional e sua influência na criatividade. Linhas Críticas, v. 8, 2002. p. 165-178.

FORTUNA, T. R. Vida e morte do brincar. In: ÁVILA, I. S. (org.) Escola e sala de aula: mitos e ritos. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004. p. 47-59.

Nome dos autores: MILENA MACALÓS SASSO, CARINA MACHADO SOUZA

Eixo: Experiências pedagógicas

## **REALIDADE MUSICAL: A UTILIZAÇÃO DE MÚSICAS BRASILEIRAS PARA O ENSINO DE SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO**

Segundo os ensinamentos de Paulo Freire, a educação como prática de liberdade pode ser reconhecida como ação e reflexão, tendo o diálogo como elemento essencial e fundante de seu caminho. A condição dialógica é uma exigência existencial que nasce de uma matriz crítica e gera criticidade através de um método ativo, dialogal, crítico e criticizador. Para haver um diálogo verdadeiro é preciso que haja em seus sujeitos um pensar consciente e crítico. Na mesma esteira, bell hooks elenca como imprescindíveis a existência dos elementos de pensamento crítico e pedagogia engajada para que a educação seja, efetivamente, uma ferramenta de emancipação e mobilidade social dos indivíduos. Pensar criticamente é o oposto de pensar ingênuo, de sujeição; é a forma de abordar ideias que possuem por objetivo entender as verdades centrais, subjacentes e não simplesmente a verdade superficial. É por meio do pensamento crítico, tendo compromisso central com a realidade, que se restaura a intersubjetividade e que se ultrapassam as fronteiras coloniais de raça, classe social, gênero e circunstância; que se questiona a vida, a realidade, a ordem social estabelecida e tida como definitiva, permanente e imutável, o sistema, os valores vigentes, o pensamento acabado, as certezas, a realidade homogênea e estática. A pedagogia engajada é uma estratégia de ensino que tem por objetivo recuperar a vontade dos estudantes de pensar - criticamente - e o desejo de alcançar a total autorrealização e autodesenvolvimento, empoderando-os para um pensamento independente e engajando-os para além da superficialidade, tendo os professores como líderes e facilitadores que devem descobrir o que os estudantes sabem e o que precisam saber. É por meio da pedagogia engajada que os professores fazem os alunos agentes de sua própria recuperação, pondo-o em uma postura conscientemente crítica de seus problemas. Embasando-se nos marcadores epistemológicos de ação dialógica, pensamento crítico e pedagogia engajada, e visando colocá-los em prática a partir da participação como docentes da disciplina de Sociologia junto às turmas do primeiro ano do ensino médio, no Colégio Estadual Cândido José Godói, devido ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência CAPES/UFRGS, as autoras do presente resumo, estudantes do Curso de Ciências Sociais Licenciatura da UFRGS (doravante denominadas de PIBIDianas), propuseram e aplicaram em sala de aula, a experiência pedagógica que denominaram de “Realidade Musical”. A atividade desempenhada pretendia abordar as questões

das desigualdades sociais, além de estimular o desenvolvimento da consciência social e do pensamento crítico, através de músicas brasileiras pré-selecionadas pelas docentes PIBIDianas que abordem, de forma mais concreta, as questões relacionadas às desigualdades sociais nas interseccionalidades de raça, classe e gênero. A música é uma forma de arte que se constitui na combinação de vários sons e ritmos, seguindo uma pré-organização ao longo do tempo. É considerada como uma prática cultural e humana. Não se conhece nenhuma civilização ou agrupamento que não possua manifestações musicais próprias. Através da música é possível tudo e muito mais, inclusive estudar Sociologia. Para tanto, e considerando que a aula possui a duração total de cinquenta minutos, escolheu-se seis músicas e nestas, selecionados alguns trechos, que melhor evidenciavam a temática a qual se pretendia expor, sendo: “Negro Drama” e “Um Homem na Estarada” do conjunto de RAP Racionais MC’s; “Triste, louca ou má”, da banda Francismo, El Hombre; “Exú nas Escolas”, da cantora Elza Soares; “Desconstruindo Amélia”, da cantora Pitty; e “P.U.T.A.”, da banda feminina (e feminista) Mulamba. Além disso, as PIBIDianas elaboraram e disponibilizaram aos alunos uma playlist no aplicativo Spotify com diversas músicas brasileiras que, em seguimento aquelas apresentadas em sala de aula, também abordam, sobre diversas perspectivas, as questões das desigualdades sociais existentes no Brasil.

No momento em que os alunos se depararam com músicas e artistas que conheciam, bem como em decorrência de a aula ser totalmente embasada em músicas - elemento diferenciado em comparação às aulas expositivas via slides realizadas anteriormente -, percebeu-se uma maior participação dos estudante que, mesmo ainda em um ambiente virtual, sentiram-se mais confortáveis em digitar mais no chat, ligar e abrir suas câmeras e microfones e interagir, fosse sobre a música e cantores/bandas expostos pelas PIBIDianas, fosse para indicar outros trechos da mesma música, ou outras músicas, ou ainda, outros conjuntos musicais que conhecem e que gostam. Como atividade complementar da aula, as PIBIDianas propuseram aos alunos que: (a) escolhessem uma música da preferência deles, independentemente do estilo musical; (b) selecionassem pelo menos dois trechos da música que tratasse sobre a realidade da sociedade brasileira, considerando a temática de desigualdades sociais trabalhada em sala de aula; (c) explicassem o porquê da escolha da música e dos trechos; e (d) explicassem o porquê e como aquela música e os trechos retratam as temáticas abordadas em sala de aula. O retorno da atividade foi bem surpreendente, seja pela escolha musical dos alunos, seja pelo tom e grau de criticidade com a qual desempenharam a tarefa, quando da justificativa da opção que tiveram. Dentre as músicas, destacam-se as escolhas de: “O portão do céu”, “Sr. Presidente” e “Ela só quer paz”, do Projota; “Dona de mim”, da IZA; “Passarinhos”, do Emicida e da Vanessa da Mata; “100% Feminista”, da Karol Conká e MC Carol; “Que país é esse”, do Renato Russo; “Girl from Rio”, da Anitta; “Favela”, do Alok e da Ina Wroldsen; “Psicose”, do Alok e do Hungria Hip Hop; e “Eu não sou racista”, do Nego Max. A utilização das músicas se demonstrou como uma boa ferramenta para despertar o interesse dos alunos na participação da aula e para,

principalmente, pensar criticamente sobre as desigualdades sociais existentes e presentes na sociedade brasileira. Além disso, os estudantes compreenderam que a música é uma ferramenta imprescindível para expor e disseminar pensamentos, culturas, indignações, manifestações e críticas. Da mesma forma, também foi possível instigar os estudantes a pensarem no que as letras das músicas que eles gostam e escutam estão disseminando, visto que, diversas vezes o teor da letra é superado pela sua sonoridade, e a mensagem que passa é contrária à sociedade que se busca, isto é, mais justa, solidária, sem racismo/antirracista, sem machismo/feminista, sem classismo, sem pobreza, sem as desigualdades sociais que nos tornam diferentes (sob uma perspectiva negativa).

**Palavras-chave:** Músicas, Desigualdades sociais, Ação dialógica, Pensamento crítico, Pedagogia engajada.

## Referências

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 73.ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020.

FREIRE, Paulo. Educação como prática de liberdade. 47.ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020.

HOOKS, Bell. Ensinando a transgredir: educação como prática de liberdade. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

HOOKS, Bell. Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática. São Paulo: Elefante, 2020.



Nome dos autores: Carolina Theves Heisser, Willian Cauã Fell, Louise Cervo  
Spencer, Maristela Juchum  
Eixo: Experiências pedagógicas

## **A ESSÊNCIA DA EMPATIA NO PERÍODO PÓS-PANDÊMICO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA**

Tratamos de observar que a relação entre docente e alunos é de grande importância para o bom convívio e a aprendizagem no ambiente escolar. Relacionando essa ideia ao estudo do componente curricular Dimensões do Ensinar e do Aprender, foi possível explorar a possibilidade da criação de um vínculo entre os bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - Pibid Interdisciplinar/Univates- e os estudantes da escola parceira EMEF Universitário, a partir da experiência do autoconhecimento e do conhecimento do próximo, perpassando a importância do social e do coletivo. Dessa forma, este resumo tem como principal objetivo relatar a prática desenvolvida a partir de um projeto desenvolvido com a turma do 8º ano da escola parceira. Em razão das medidas de contenção de contágio da pandemia de Covid-19, os estudantes foram divididos em dois grupos para o retorno presencial na escola, visando seguir com a capacidade da sala de aula para um retorno de forma segura. Estando presentes na escola um grupo a cada semana, o projeto foi pensado para que ambos os grupos pudessem participar simultaneamente das aulas. Para isso, foram utilizados recursos tecnológicos, de modo que todos pudessem ter acesso e os alunos em aula remota acompanhassem, via plataforma Google Meet. Nesse cenário, o projeto desenvolvido na escola teve como principal objetivo estabelecer e fortalecer o vínculo entre os bolsistas do PIBID e os estudantes da EMEF Universitário. Ainda, como objetivos específicos, estão os seguintes: compartilhar experiências e aprendizagens vivenciadas com esse grupo de alunos, buscando envolvimento nas propostas, respeitando as singularidades do grupo de docentes e discentes, bem como vivenciar as experiências interdisciplinares (História, Ciências Biológicas e Letras), desenvolvendo uma conexão entre os diversos saberes. No primeiro encontro, então, foi apresentada a música “Dia especial”, da banda Cidadão Quem, em uma versão interpretada por Tiago Iorc, que tinha como objetivo estabelecer uma relação com a turma, para que eles pudessem entender como seriam os momentos futuros, repletos de afeto e emoção. Depois disso, pudemos apresentar os professores do PIBID através de vídeos enigmáticos, os quais apresentavam características desses professores, e os estudantes deveriam adivinhar quais bolsistas possuíam tais atributos. Ao final de cada encontro, os estudantes tinham uma tarefa a ser realizada. Por isso, na sequência, os estudantes do 8º ano deveriam pensar, para o próximo encontro, em características que lhes definissem, tais como as apresentadas pelos professores. No segundo encontro, foi

exposto o vídeo “Fragmentos - para pensar habilidades socioemocionais”, através do qual pudemos entrar no assunto de uma vida saudável em comunidade, assim como conseguimos refletir sobre a importância daquilo que falamos para outras pessoas. Após uma longa discussão sobre o vídeo, retomamos a atividade do encontro anterior, em que cada estudante trouxe características particulares que definiam sua vida. Nesse momento, relacionamos com o tema discutido no início desse encontro, para que percebessem que temos muito em comum e também coisas que são diferentes, mas que não devem ser desrespeitadas de nenhuma forma. Assim como no primeiro encontro, uma atividade foi pensada para a próxima aula, para a qual cada aluno deveria trazer um objeto simbólico e explicar a importância dele na sua vida. No terceiro encontro, levamos a música “Me espera” de Sandy e Tiago Iorc, e com ela pudemos adentrar em conceitos filosóficos, éticos e morais, para que os estudantes pudessem refletir sobre eles. Após esse momento, tivemos a apresentação dos objetos simbólicos e suas respectivas importâncias pessoais. Para finalizar, cada aluno escreveu um pequeno relato sobre a experiência vivenciada com a dinâmica, constando as histórias mais interessantes que ouviu dos colegas e também as considerações perante ao sentimento que teve, podendo compartilhar seus sentimentos com outras pessoas. Conforme supracitado, o projeto ocorreu em um momento delicado em razão da pandemia, em que tanto alunos quanto docentes e demais indivíduos encontram-se emocionalmente abalados. Diante dessa preocupação com o emocional dos alunos, conseguimos alcançar o fortalecimento do vínculo entre os bolsistas do PIBID e os estudantes da escola parceira. Foi possível estabelecer uma relação entre os envolvidos no projeto, tornando-a uma experiência única. Um exemplo disso foi quando os alunos tentaram descobrir quem era cada um dos bolsistas através das características dos vídeos enigmáticos e puderam enxergar traços próprios olhando para outras pessoas e, assim, idealizando o que eles mesmos poderiam se tornar em um futuro próximo. Os professores-bolsistas também tiveram a oportunidade de conhecer as características de cada aluno e lembrar parte do processo até chegarem à Universidade. Práticas como essa garantem o afloramento de sentimentos. Por fim, pudemos garantir aos estudantes um aprendizado baseado na emoção e trabalhar a empatia entre eles, possibilitando uma turma mais unida e mais livre de preconceitos. Pode-se concluir, dessa forma, que conhecer o aluno é fundamental, não só para a adaptação da criança no ambiente escolar como também para que o professor possa compreender o processo de delimitação das práticas e intervenções consistentes para o trabalhar de determinadas questões, tal como propostas neste projeto para a compreensão do contexto no qual se está inserido e para que ações futuras sejam pensadas. Vale ressaltar que conhecer o estudante aproxima e transforma as relações práticas e cotidianas, sendo relevante destacar a importância da criação e do fortalecimento de laços e vínculos entre discente e docente. E, no atual cenário pandêmico, há necessidade de acolher e ouvir os alunos para que um ambiente propício à construção de novos conhecimentos e novas experiências possa ser criado.

**Palavras-chave:** Projeto, Escola parceira, Empatia, Vínculo entre discente e docente.

### Referências

TIAGO IORC - Dia Especial - <https://youtu.be/yOwzDTutImE> - acessado em 25 de setembro de 2021.

Fragmentos - para pensar habilidades socioemocionais - [https://youtu.be/V-rXgE\\_ZDLg](https://youtu.be/V-rXgE_ZDLg) - acessado em 25 de setembro de 2021.

Sandy - Me Espera ft. Tiago Iorc - <https://youtu.be/zBUurckfliE> - acessado em 25 de setembro de 2021.

Nome dos autores: Marcela Vitória Lunkes, Michele Aparecida Besten, Marcelo Dal-Santos, Andressa Aparecida Sokoloski

Eixo: Educação e tecnologias

## **USO DO JOGO CAÇA-PALAVRAS NO ENSINO DE QUÍMICA: UMA CONTEXTUALIZAÇÃO COM A COVID-19**

### **CONTEXTUALIZAÇÃO**

A contextualização como modelo de ensino vem sendo bastante discutida e utilizada no meio educacional (MACHADO 2004, LOPES 2002, SANTOS e MORTIMER, 1999) e pode ser considerada como a inserção do conhecimento disciplinar nos diferentes setores da sociedade, suas relações com os aspectos políticos, econômicos e sociais de cada época e com a tecnologia e cultura contemporâneas.” (BRASIL, 2002). Mais especificamente na área da química, a contextualização é importante porque utiliza-se da vivência dos alunos e os fatos do dia-a-dia (BRASIL, 1999). A contextualização deve partir de situações de interesse do estudante, sua realidade em geral, como sua vivência, suas informações prévias, fatores que o influenciam, e que estes se relacionem com a história da evolução dos conhecimentos químicos, permitindo ao aluno a análise crítica dos temas e verificar sua aplicabilidade em seu entorno. (SÃO PAULO, 1988). Outra metodologia atrativa e motivadora a ser utilizada no ensino são os jogos didáticos. Estes vêm sendo inseridos no ensino porque tem uma boa aceitabilidade por parte dos alunos, devido ao interesse na diversão proporcionada pelos mesmos. (SOARES, CARVALHEIRO, 2003). Apesar de sair do método tradicional de ensino, o jogo instiga o aluno a aprender e procurar mais sobre o assunto, além de desenvolver a percepção visual, enriquece o vocabulário e aumenta o poder de concentração (COLUNISTA PORTAL-EDUCAÇÃO, 2020). Recentemente, em todo mundo foi presenciada a pandemia mundial da doença conhecida como Covid-19, que se iniciou no ano de 2019 na China (ASKIN, TANRIVERDI, ASKIN, 2020), e que levaria as pessoas ao isolamento social (BRASIL, 2020), afetando diversos setores da sociedade, incluindo a educação (SARAIVA, TRAVERSINI e LOCKMANN, 2020). Trata-se de uma doença causada por um vírus da família coronavírus associado ao SARS (SARS - associated coronavirus), cujos sintomas se mostraram parecidos com os da gripe, porém mais severos, causando principalmente complicações graves nos pulmões (ASKIN, TANRIVERDI, ASKIN, 2020). Para evitar a exposição direta ao aerossol expelido pelas vias respiratórias, recomenda-se além do distanciamento social, uso de máscaras adequadas (KAMPF et al, 2020) além da higienização das mãos e superfícies com álcool ou água e sabão (SEQUINELA et al., 2020).

## OBJETIVO

Preparar um material didático que contextualize os conhecimentos sobre o vírus da Covid-19, bem como sua prevenção, com os conceitos químicos envolvidos, promovendo a conscientização sobre o assunto.

## DESENVOLVIMENTO

Devido a necessidade de inserir os conhecimentos sobre a covid-19 para os alunos do ensino médio, doença fortemente impactante no cotidiano dos estudantes, dentro do programa PIBID foi proposta a atividade de desenvolver um material didático que estivesse relacionado tanto a química como a doença, utilizando ferramentas e aplicativos online. Escolheu-se desenvolver um material em PDF contendo informações sobre o vírus da Covid-19, com sua parte estrutural e genética, sobre a estrutura e o funcionamento do sabão frente ao mesmo, bem como a função química e funcionamento do álcool. No decorrer do texto foram inseridas ilustrações. Ao final desta parte escrita, no mesmo material, inseriu-se um jogo do tipo caça -palavras. Neste, existem 10 perguntas referentes ao tema, cujas respostas devem ser encontradas dentro do campo contendo letras misturadas. Tal jogo foi criado utilizando-se uma um site que propicia o desenvolvimento deste tipo de material conforme a necessidade, podendo-se estabelecer os níveis de dificuldade e o tamanho do mesmo (GENIOL). Desta forma, o jogo teve um tamanho grande e nível de dificuldade difícil.

## RESULTADOS

O jogo didático foi apresentado de forma online em um encontro no curso de formação de professores. O material foi exposto através de recurso de conferência Google Meet, mostrando aos presentes o material desenvolvido e indicando na prática o funcionamento do jogo. Foi também mostrado de forma síncrona o site em que se pode preparar o jogo de caça palavras. Os presentes tiveram a oportunidade de se manifestar através de impressões acerca do trabalho, sugestões, e ressaltaram a importância deste tipo de atividade como forma de contribuição nos materiais a serem utilizados por um professor de química. O produto criado pode ser aplicado em aulas presenciais ou remotas, por se tratar de um arquivo Word que pode ser enviado ou impresso.

**Palavras-chave:** Covid-19, Prevenção, Pandemia.

## Referências

ASKIN, L. TANRIVERDI, O. ASKIN, H. S. O Efeito da Doença de Coronavírus 2019 nas Doenças Cardiovasculares. Arq. Brasil. Cardiol. 144 (5). Maio de 2020.

BRASIL, Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN +). Ciências da Natureza e Matemática e suas Tecnologias. Brasília: MEC, 2002.

BRASIL. Lei nº. 13.979, de 06 de fevereiro de 2020. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF, Atos do Poder Legislativo, 2020a.

BRASIL, Secretaria de Educação Média e Tecnológica - Ministério da Educação e Cultura. Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio. Brasília: MEC/SEMTEC, 1999.

COLUNISTA PORTAL - EDUCAÇÃO. Portal Educação. Disponível em: <https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/educacao/o-jogo-como-recurso-pedagogico/26041> . Acesso em 06 de outubro de 2021.

DUARTE, E.; FRANÇA, G. V. A.; GARCIA, L. P.; OLIVEIRA, W. K. Como o Brasil pode deter a Covid-19. Scielo. Disponível em: <http://scielo.iec.gov.br/pdf/ess/v29n2/2237-9622-ess-29-02-e2020044.pdf>. Acesso em 02 de outubro de 2021.

KAMP, G. TODT, D. PFAENDER, S. STEINMANN, E. J. Hosp Infect. 2020, 104, 246.

LIMA, M. L. S. O. ALMEIDA, R. K. S. FONSECA, F. S. A. GONÇALVES, C. C. S. A QUÍMICA DOS SANEANTES EM TEMPOS DE COVID-19: VOCÊ SABE COMO ISSO FUNCIONA? Departamento de Ensino, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia - Campus Juazeiro, 48918-900 Juazeiro - BA, Brasil. Publicado em: 21/05/2020.

LOPES, A. C. Os Parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio e a submissão ao mundo produtivo: o caso do conceito de contextualização. Educação & Sociedade, Campinas, v. 23, n.80, 2002. Disponível em: Acessado em: 28 Ago. 2005.

MACHADO, N. J. Educação: projetos e valores. 5 edição. São Paulo, Ed. Escrituras: 2004.

(Coleção Ensaio Transversais). MELISSA. KAYSER. Aula 9 Vírus. IFSC (2016). Disponível em: . Acesso em: 01/10/2021.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Proposta Curricular para o Ensino de Química - 2º grau. São Paulo, SE/CENP, 1988.

SANTOS, W. L. P.; MORTIMER, E. F. Concepções de Professores sobre Contextualização Social do Ensino de Química e Ciências. In: Reunião Anual da Sociedade Brasileira de Química, 22., 1999, Poços de Caldas, MG. Livro de resumos. São Paulo: Sociedade Brasileira de Química, 1999a.

SARAIVA, Karla; TRAVERSINI, Clarice; LOCKMANN, Kamila. A Educação em Tempos de Covid-19: ensino remoto e exaustão docente. Práxis Educativa, Ponta Grossa, v. 15, p. 1-24, ago. 2020.

SOARES, M. H. F. B. CAVALHEIRO, É. T. G. Proposta de um Jogo Didático para Ensino de Conceito de Equilíbrio Químico. Química Nova na Escola, 2003.

SEQUINELA, R. LENZA, G. F. SILVA, F. J. L. B. SILVA, F. R. Soluções a Base de Álcool para Higienização das Mãos e Superfícies na Prevenção da Covid-19 Compêndio Informativo sob o Ponto de Vista da Química Envolvida. Química Nova, Vol 43, No. 5, 679-684, 2020.



**UNIVATES**

R. Avelino Talini, 171 | Bairro Universitário | Lajeado | RS | Brasil  
CEP 95914.014 | Cx. Postal 155 | Fone: (51) 3714.7000  
[www.univates.br](http://www.univates.br) | 0800 7 07 08 09