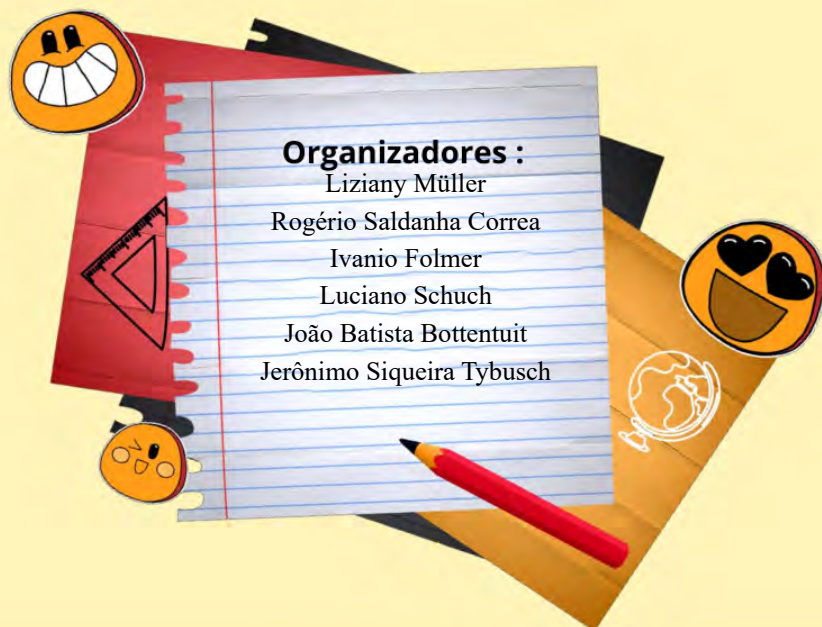
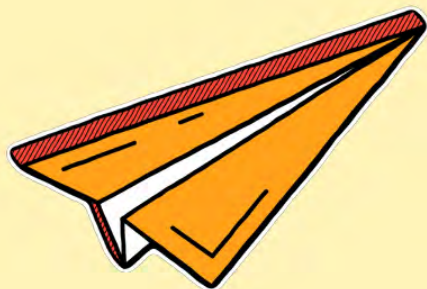




Organizadores :

Liziany Müller

Rogério Saldanha Correa

Ivanio Folmer

Luciano Schuch

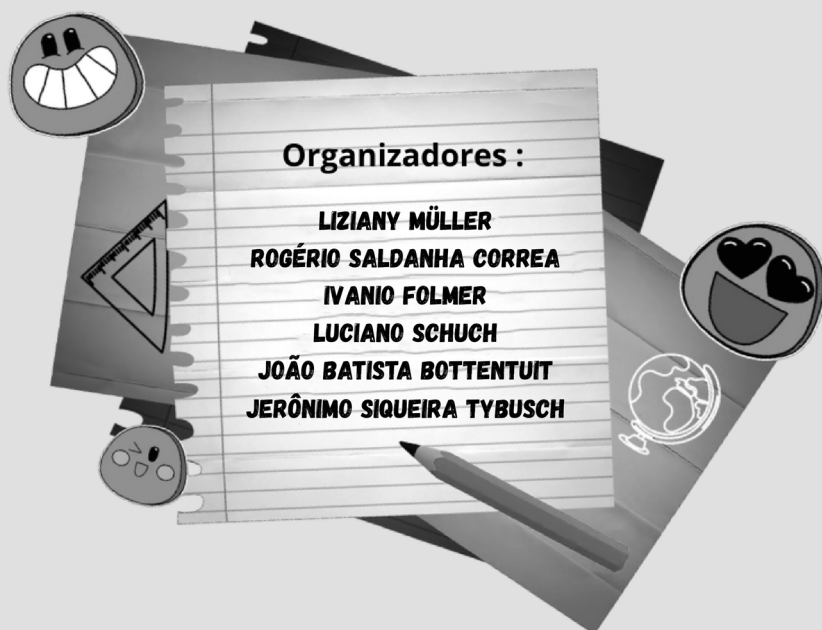
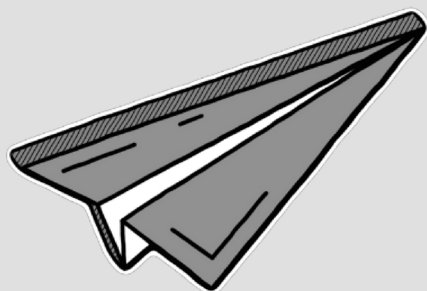
João Batista Bottentuit

Jerônimo Siqueira Tybusch

Memórias do Programa Temas Emergentes e Ensino Híbrido: RELATOS DOS(AS) EDUCADORES(AS) MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO DURANTE A PANDEMIA



ARCO
EDITORES



Memórias do Programa

Temas Emergentes e Ensino Híbrido:

RELATOS DOS(AS) EDUCADORES(AS)

MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO DURANTE A PANDEMIA

ARCO
EDITORES ● ● ●

CONSELHO EDITORIAL

Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerote
Silva
UNIDAVI/SC
<http://lattes.cnpq.br/8318350738705473>

Profa. Msc. Jesica Wendy Beltrán
UFCE- Colômbia
<http://lattes.cnpq.br/0048679279914457>

Profa. Dra Fabiane dos Santos Ramos
UFSM- Santa Maria/RS
<http://lattes.cnpq.br/0003382878348789>

Dr. João Riél Manuel Nunes Vieira de
Oliveira Brito
UAL - Lisboa- Portugal.
<http://lattes.cnpq.br/1347367542944960>

Profa. Dra. Alessandra Regina Müller
Germani
UFFS- Passo Fundo/RS
<http://lattes.cnpq.br/7956662371295912>

Prof. Dr. Everton Bandeira Martins
UFFS - Chapecó/SC
<http://lattes.cnpq.br/9818548065077031>

Prof. Dr. Erick Kader Callegaro Corrêa
UFN- Santa Maria/RS
<http://lattes.cnpq.br/2363988112549627>

Prof. Dr. Pedro Henrique Witchs
UFES - Vitória/ES
<http://lattes.cnpq.br/3913436849859138>

Prof. Dr. Thiago Ribeiro Rafagnin
UFOB
<http://lattes.cnpq.br/3377502960363268>

Prof. Dr. Mateus Henrique Köhler
UFSM- Santa Maria/RS
<http://lattes.cnpq.br/5754140057757003>

Profa. Dra. Liziany Müller
UFSM- Santa Maria/RS
<http://lattes.cnpq.br/1486004582806497>

Prof. Dr. Camilo Darsie de Souza
UNISC- Santa Cruz do Sul/RS
<http://lattes.cnpq.br/4407126331414>

Prof. Dr. Dioni Paulo Pastorio
UFRGS - Porto Alegre/RS
<http://lattes.cnpq.br/7823646075456872>

Prof. Dr. Leonardo Bigolin Jantsch
UFSM- Palmeira das Missões/RS
<http://lattes.cnpq.br/0639803965762459>

Prof. Dr. Leandro Antônio dos Santos
UFU– Uberlândia/MG
<http://lattes.cnpq.br/4649031713685124>

Dr. Rafael Nogueira Furtado
UFJF- Juiz de Fora/MG
<http://lattes.cnpq.br/9761786872182217>

Profa. Dra. Angelita Zimmermann
UFSM- Santa Maria/RS
<http://lattes.cnpq.br/7548796037921237>

Profa. Dra. Francielle Benini Agne
Tybusch
UFN - Santa Maria/RS
<http://lattes.cnpq.br/4400702817251869>

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

Memórias do programa temas emergentes e ensino híbrido [livro eletrônico] : relatos (as) educadores (as) municipais de educação durante a pandemia / organizadores Liziany Müller ... [et al.]. -- Santa Maria, RS : Arco Editores, 2023.

PDF

Outros organizadores: Rogério Saldanha Correa, Ivanio Folmer, Luciano Schuch, João Batista Bottentuit, Jerônimo Siqueira Tybusch
ISBN 978-65-89949-80-0

1. Educação 2. Educação - Finalidades e objetivos
3. Ensino híbrido 4. Pandemia 5. Professores - Relatos I. Müller, Liziany. II. Correa, Rogério Saldanha. III. Folmer, Ivanio. IV. Schuch, Luciano. V. Bottentuit, João Batista VI. Tybusch, Jerônimo Siqueira.

22-104601

CDD-371.3

Índices para catálogo sistemático:

1. Ensino híbrido : Educação 371.3

Maria Alice Ferreira - Bibliotecária - CRB-8/7964



10.48209/978-65-89949-80-0



Esta obra é de acesso aberto.

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

PROGRAMA DE CAPACITAÇÃO TEMAS EMERGENTES E ENSINO HÍBRIDO PARA EDUCAÇÃO BÁSICA - ANO 2021

Rosiele Oliveira da Encarnação¹

Raiane da Rosa Dutra²

Daniele da Rocha Schneider³

Liziany Müller⁴

APRESENTAÇÃO

O Programa Temas Emergentes e Ensino Híbrido para Educação Básica da Universidade Federal de Santa Maria, ampliou horizontes, estreitou distâncias, fomentou uma formação gratuita e de qualidade, e construiu uma rede de compartilhamento entre as instituições. A experiência vivenciada em 2021 tornou-se um privilégio de encontros e de uma caminhada construída desde 2020. Dito isso, vamos contar como tudo começou, o desenvolvimento do programa e as perspectivas futuras.

PRIMEIROS PASSOS: SURGIMENTO DO PROGRAMA TEMAS EMERGENTES E ENSINO HÍBRIDO PARA EDUCAÇÃO BÁSICA

No ano de 2020 a pandemia da Covid-19 expandiu-se em grande escala fazendo com que medidas sanitárias fossem tomadas para frear a transmissão, medidas como a suspensão das atividades presenciais e o estabelecimento das aulas remotas. Com isso, a Portaria N. 544, 16 de junho de 2020, do Ministério da Educação, dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios

1 Doutoranda em Educação em Ciências na Universidade Federal de Santa Maria - UFSM, Integrante da equipe do Programa Temas Emergentes e Ensino Híbrido para Educação Básica, Mestra em Educação em Ciências, rosiele_oliveira@live.com.

2 Designer Educacional na CTE/PROGRAD, Universidade Federal de Santa Maria - UFSM; Doutoranda em Educação em Ciências na UFSM; Mestra em Educação em Ciências; raiane.rosa.dutra@gmail.com.

3 Professora substituta na Universidade Federal de Santa Maria - UFSM, Doutora em Informática na Educação, dani.qmc@gmail.com.

4 Professora na Universidade Federal de Santa Maria - UFSM, Coordenadora do Programa Temas Emergentes e Ensino Híbrido para Educação Básica, Doutora em Agronomia, lizianym@hotmail.com.

digitais, enquanto durar a situação de pandemia do COVID-19, o que ocasionou a adoção do “Ensino Remoto Emergencial”, com o intuito de manter o processo de ensino aprendizagem com seus estudantes. Na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), a partir da Resolução n. 024, de 11 de agosto de 2020, regulamentou-se o Regime de Exercícios Domiciliares Especiais (REDE) e outras disposições afins, durante a suspensão das atividades acadêmicas presenciais em face da pandemia.

Nesta perspectiva, em um processo de fornecer e fomentar a capacitação tecnológico-pedagógica, criou-se a Capacitação Digital UFSM, com a coordenação da professora Doutora Liziany Müller. Neste período desenvolvemos o projeto de ensino «Fluência Tecnológica no AVEA Moodle para o planejamento de disciplinas no ensino remoto”, com a parceria da Pró-reitoria de Graduação (PROGRAD) e o Fundo de Incentivo ao Ensino (FIEn) da UFSM. No projeto ações foram desenvolvidas com o intuito de promover a fluência tecnológica dos servidores da UFSM (professores e técnicos-administrativos) no ambiente virtual de ensino aprendizagem Moodle, em sites, em programas, em aplicativos e demais recursos e ferramentas.

Assim, ministramos cinco cursos no ambiente virtual Moodle para auxiliar no planejamento e desenvolvimento de disciplinas e atividades no ensino remoto, no período de outubro de 2020 a janeiro de 2021. A partir dessa primeira experiência, identificamos a necessidade de expandir a capacitação para a educação básica, a fim de possibilitar que os professores e gestores das escolas tivessem a oportunidade de ter uma formação em relação às tecnologias digitais no sentido de fomentar a utilização das mesmas no planejamento e desenvolvimento de práticas em seus espaços.

Além disso, devido ao prolongamento da pandemia, o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou em outubro de 2020, o Parecer 15/2020, que autorizava o ensino remoto no Brasil até o final de 2021. Nesse contexto, de acordo com Centro de Inovação para a Educação Brasileira - CIEB (2021) a maior parte

das secretarias estaduais e municipais utilizaram estratégias mistas e complementares a fim de atender diferentes contextos das escolas e de seus estudantes, surgindo assim, interesse pelo ensino híbrido.

A expressão ensino híbrido está enraizada em uma ideia de educação híbrida, em que não existe uma forma única de aprender e na qual a aprendizagem é um processo contínuo, que ocorre de diferentes formas, em diferentes espaços (BACICH et al., 2015). O CIEB (2021), aponta que o ensino híbrido auxilia em diferentes estágios de aprendizagem, mas que para isso tem que vir integrado e planejado a ações que fomentem uma maior autonomia dos estudantes.

Dessa forma, em 2021, desenvolvemos o “Programa de Capacitação em Tecnologias Digitais na Educação Básica”, em parceria com a Pró-Reitoria de Extensão da UFSM, através dos projetos institucionais Geoparque Quarta Colônia e Geoparque Caçapava. Neste programa desenvolvemos seis cursos, nos quais realizamos a capacitação de professores da educação básica, instrumentalizando a respeito das principais ferramentas digitais fornecendo meios para auxiliar nas práticas educativas através do uso dessas ferramentas, no ensino remoto e híbrido.

Por consequência, identificamos a necessidade de formação para além das tecnologias digitais, mas de temas emergentes para a educação atual. Somado a isso, a necessidade de pensar em “alternativas para proporcionar o acesso ao conhecimento e a interação entre diferentes sujeitos, especialmente, num período caracterizado pelo cancelamento das atividades presenciais e do confinamento social, é propiciar um ambiente para o fortalecimento de saberes e aprendizagens”.

Nessa mesma perspectiva o CIEB (2021, p.17) destaca que “é importante a gestão escolar promover momentos de formação para os/as docentes, possibilitando a adequação do planejamento a novos modelos de aprendizagem, considerando o/a estudante como protagonista de seu percurso educativo”. Portanto, a partir desses contextos e considerando o papel social da UFSM, desenvolveu-

-se o Programa Temas Emergentes e Ensino Híbrido para Educação Básica, a fim de implementar e fomentar ações que forneçam subsídios para que os atores da educação básica possam desenvolver suas práticas e seu exercício escolar.

DESENVOLVIMENTO DO PROGRAMA TEMAS EMERGENTES E ENSINO HÍBRIDO PARA EDUCAÇÃO BÁSICA

No processo de reestruturação e adaptação da educação no período remoto, fazem-se necessárias a concretização de ações que reduzam as desigualdades de acesso à educação. Mais do que planejar os protocolos sanitários para a segurança de toda a comunidade escolar, é necessário articular estratégias que atendam os novos desafios da educação durante e pós-pandemia, como os temas emergentes que envolvem o ensino híbrido.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a qual é referência nacional para a formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação. Assim, competências são definidas a partir da mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas do cotidiano (BRASIL, 2018).

Freire (2013) remete-se a práxis no sentido de uma ação questionadora, reflexiva e prática, com o viés de transformação e libertação da realidade. Neste sentido, tornam-se necessárias ações comprometidas com a transformação do status quo vigente, no sentido de pensar processos educacionais que garantam a autonomia e o potencial transformador, promovendo um debate crítico e reflexivo, sob a perspectiva da práxis pedagógica.

Desta forma, afirmamos que foi com esse cerne que construímos o Programa Temas Emergentes e Ensino Híbrido para Educação Básica, o de possibilitar,

mesmo no cenário de pandemia e isolamento social, a reflexão sobre diferentes temáticas. Concomitante a isso, o fortalecimento da comunidade escolar durante o ensino híbrido, potencializando a qualificação através do trabalho colaborativo e interativo.

A reflexão sobre temas emergentes e a instrumentalização para o planejamento, produção e elaboração de práticas educativas para contextos disciplinares híbridos para professores e a comunidade escolar, amplia o universo cultural e possibilita diálogos problematizadores.

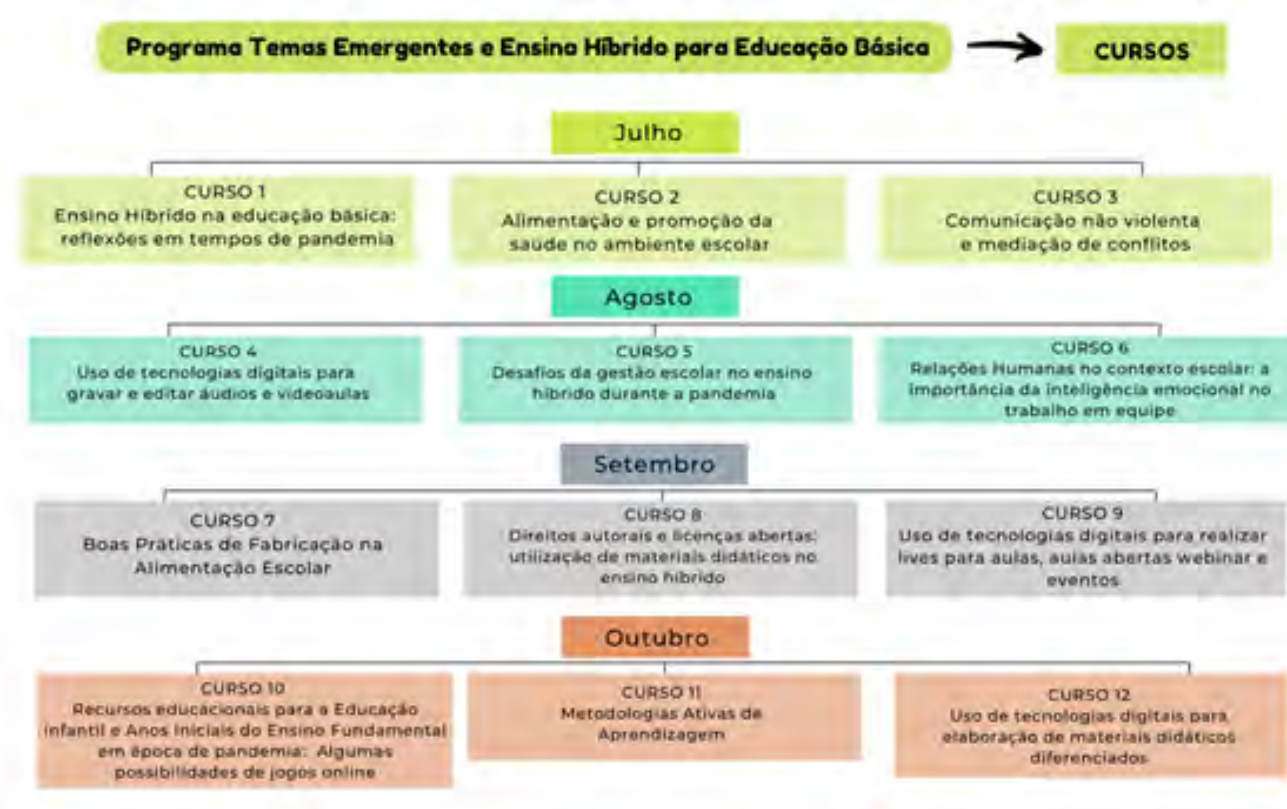
Dito isso, o programa promoveu em 2021 a oferta de cursos e palestras, na perspectiva de refletir e instrumentalizar sobre os diferentes temas emergentes e o ensino híbrido no contexto escolar, durante a pandemia. O público participante foi formado por profissionais da educação básica pertencentes a sessenta e seis (66) Secretarias Municipais de Educação, além de interessados pelas temáticas.

CAMINHOS E NUANCES DO PROGRAMA TEMAS EMERGENTES E ENSINO HÍBRIDO PARA EDUCAÇÃO BÁSICA - ANO 2021

O programa iniciou suas atividades no dia 01 de julho de 2021, com a palestra inaugural “Estratégias e Tecnologias Digitais para aulas remotas na Educação Básica”, com o palestrante: Dr. Prof. João Bottentuit Junior. E finalizou o ano com a palestra “Como e porque renovar meu mundo interior?”, com a palestrante: Irlei Hammes Wiesel.

Ao longo do ano de 2021, de julho a dezembro, realizamos 12 cursos (figura 1) e 51 palestras. Os cursos, tiveram um quantitativo de 91 vídeos, entre tutoriais e vídeos formativos, com 60 instrutores.

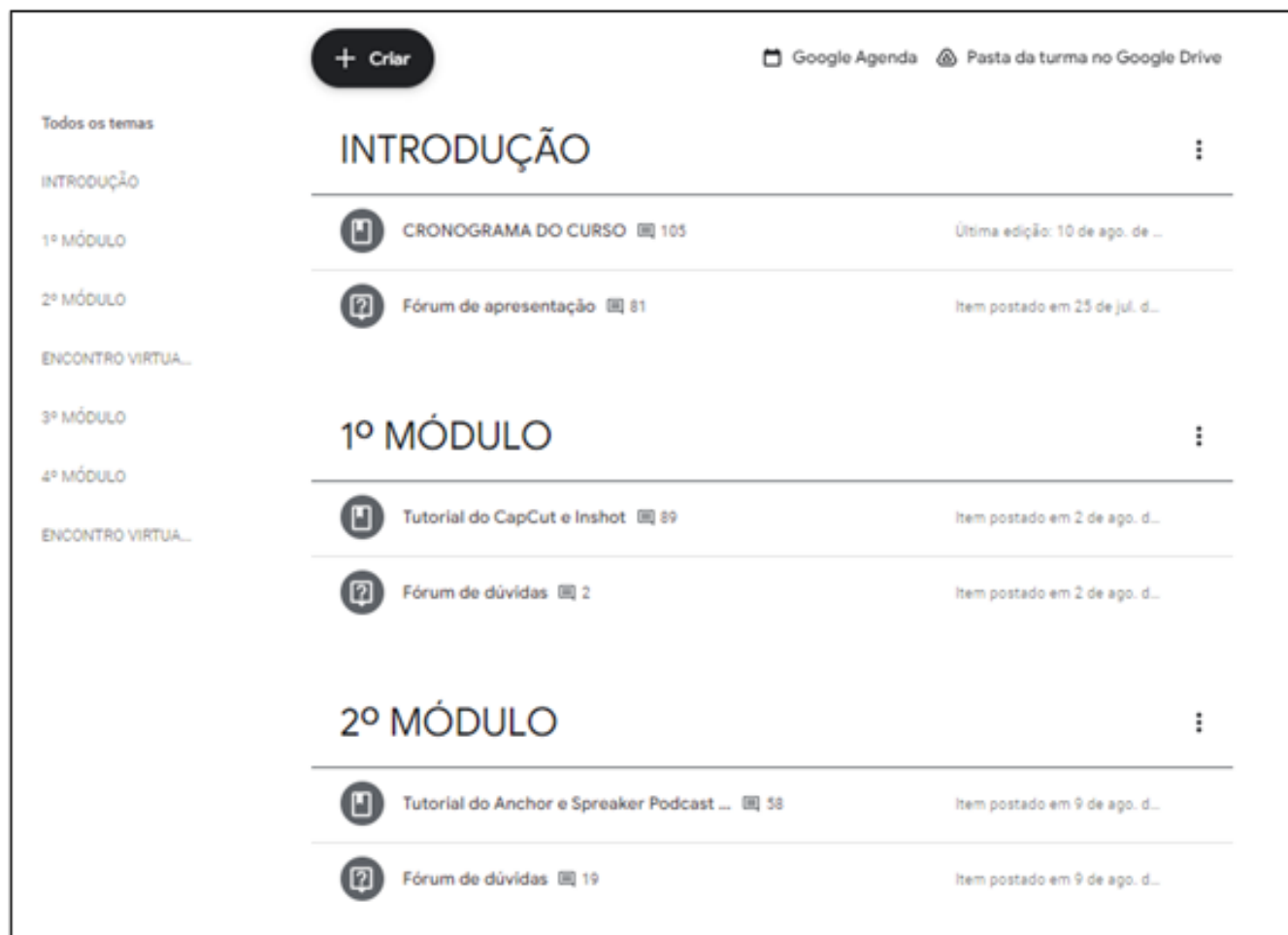
Figura 1 – Cursos ofertados no Programa Temas Emergentes e Ensino Híbrido para Educação Básica - ano 2021



Fonte: As autoras.

Destacamos que para cada curso foi criada uma sala no Google Sala de Aula (Google Classroom). A sala foi organizada em módulos, nos quais disponibilizamos os materiais instrucionais em diferentes formatos para os cursistas, bem como os instrutores realizavam as interações com os cursistas. Na figura 2 apresentamos um exemplo do Google Classroom de um dos cursos, para exemplificar a organização estrutural.

Figura 2 – Exemplo da organização dos cursos no Google Classroom



Fonte: Ambiente Virtual de uma sala do Google Classroom.

Em cada módulo do ambiente virtual, disponibilizamos um fórum de dúvidas para que os cursistas tivessem a possibilidade de deixar suas dúvidas, o que tornou-se uma estratégia para realizar as interações entre cursistas e instrutores, constituindo-se um caminho de troca de experiências. Ao longo de 2021, tivemos 51 palestras (figura 3), em que 24 estavam inseridas dentro dos cursos e 27 foram palestras integradoras, além disso contamos com a participação de 58 palestrantes.

Figura 3 – Palestras ofertadas no Programa Temas Emergentes e Ensino Híbrido para Educação Básica - ano 2021



Fonte: As autoras.

As palestras foram realizadas via Google Meet e transmitidas para o Canal Capacitação Digital UFSM. Na figura 4, apresentamos um exemplo de estrutura dos vídeos das transmissões no Canal Capacitação Digital UFSM.

Figura 4 – Exemplos de palestras ofertadas no Programa Temas Emergentes e Ensino Híbrido para Educação Básica - ano 2021



Fonte: Canal do YouTube Capacitação Digital UFSM.

Os participantes e cursistas somaram 15 mil pessoas. Atingimos o número de 285,2 mil visualizações e 9.603 inscritos no Canal do Youtube Capacitação Digital UFSM. Além disso, por intermédio das redes sociais, realizamos a divulgação e publicamos informações sobre o cronograma de palestras e cursos, bem como avisos sobre o andamento do programa. Ainda, contamos com a participação e auxílio dos representantes das instituições parceiras em termos de divulgação para sua comunidade.

Por fim, em 2022, ocorreu a segunda edição do Programa Temas Emergentes e Ensino Híbrido para Educação Básica - Ano 2022, com a parceria da Capacitação Digital UFSM, da Coordenadoria de Tecnologia Educacional - CTE, da Pró-Reitoria de Graduação - PROGRAD e do Centro de Ciências Rurais - CCR da UFSM. Além disso, contamos com a participação de 225 instituições educacionais de todo o Brasil (Secretarias Municipais de Educação, Coordenadorias Regionais de Educação, Polos de Apoio Presenciais da UAB, APAEs, entre outras). Desta forma, desenvolveram-se palestras semanais, com os diversos temas que circundam a educação e o ambiente escolar.

REFERÊNCIAS

BACICH, L.; TANZI N.A.; TREVISANI, F.M. (Orgs.). **Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na Educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.

BRASIL. **Portaria N. 544**, 16 de junho de 2020. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-544-de-16-de-junho-de-2020-261924872>> Acesso: abr. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular** – Versão final. Brasília, Distrito Federal, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf> Acesso: abr. 2022.

CENTRO DE INOVAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO BRASILEIRA. **CIEB: notas técnicas #18: Ensino híbrido e o uso das tecnologias digitais na educação básica**. São Paulo: CIEB, 2021. E-book em pdf. Disponível em: <https://cieb.net.br/wp-content/uploads/2021/02/Nota-tecnica-18_Ensino-hibrido.pdf> Acesso: abr. 2022.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 54. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

UFSM. **Resolução n. 024, de 11 de agosto de 2020** regulamenta o Regime de Exercícios Domiciliares Especiais (REDE).

Aproveite a leitura!

***Liziany Müller
Rogério Saldanha Correa
Ivanio Folmer
Luciano Schuch
João Batista Bottentuit
Jerônimo Siqueira Tybusch***

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1

AJUDA NO TEMPO CERTO.....	22
----------------------------------	-----------

Angelita Vargas Kolmar

CAPÍTULO 2

O ÓCIO CRIATIVO: RELATO DE EXPERIÊNCIAS DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO ENSINO REMOTO.....	36
--	-----------

Beatriz S. Pontes

CAPÍTULO 3

ATIVIDADES EXPERIMENTAIS DE QUÍMICA PARA O ENSINO MÉDIO ADAPTADAS AO ENSINO REMOTO	48
---	-----------

Bruna Jeske Gehrke

Daniela Copetti Santos

CAPÍTULO 4

A UTILIZAÇÃO DE UM BLOG COMO FERRAMENTA DE COMUNICAÇÃO: ESTRATÉGIA DE APRENDIZAGEM REMOTA NO ENSINO FUNDAMENTAL.....	65
---	-----------

Daniela Cherobini Cargnelutti

Ana Cláudia Oliveira Pavão

CAPÍTULO 5

A PRÁTICA TRANSDISCIPLINAR ATRAVÉS DOS CONTOS DE FADAS: A BUSCA POR UMA EDUCAÇÃO TRANSFORMADORA.....	85
---	-----------

Denize Estega de Oliveira

CAPÍTULO 6

AULA EM CASA: O USO DA PLATAFORMA DIGITAL GEDUC NA CIDADE DE IMPERATRIZ- MA.....97

Diego Carvalho Viana

Rodrigo Pereira Coelho

Lívia Maria de Carvalho Cardoso Montel

CAPÍTULO 7

FINAL DE BIMESTRE E AGORA? COMO MELHORAR A AVALIAÇÃO E ENRIQUECER O PROCESSO DE APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS DO CICLO ALFABETIZADOR EM TEMPOS DE PANDEMIA.....106

Edilene de Jesus Furtado Ferreira Vieira

CAPÍTULO 8

ATIVIDADES DURANTE A PANDEMIA DESENVOLVIDAS NO PIBID PEDAGOGIA – ENSINO DE CIÊNCIAS E MATEMÁTICA.....124

Emanuelle de Farias Xavier

Antônio Maurício Medeiros Alves

Caroline Terra de Oliveira

CAPÍTULO 9

MEMÓRIAS DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SAPIRANGA/RS EM MEIO À PANDEMIA: PERCEPÇÕES SOBRE AS DIFICULDADES E POSSIBILIDADES.....137

Geslaine Taís Wasem

CAPÍTULO 10

**O DESPERTAR DO LÚDICO COM O USO DA PLATAFORMA WORDWALL
NA DISCIPLINA DE MATEMÁTICA NOS QUARTOS ANOS.....153**

Gisele Morales

Suelen Borges Loth Correa

CAPÍTULO 11

**ENTRE OS DESAFIOS E A REALIZAÇÃO: RELATOS DA
IMPLANTAÇÃO DO SISTEMA DE GESTÃO DE APRENDIZAGEM
DE GRANITO-PE.....164**

João Carlos Sedraz Silva,

Jorge Luis Cavalcanti Ramos

Rodrigo Lins Rodrigues

Francisca Antônia dos Santos Soares

Ana Lúcia Pessoa Pereira

Cintia Maria Aguiar dos Santos Ferreira

José Hédio Luis

Jose Pessoa Filho

Maria Cláudia da Silva Oliveira Sá

CAPÍTULO 12

**UMA EXPERIÊNCIA DE VIDA NA VIDA QUE VALE A PENA SER
VIVIDA.....183**

Jucelaine Domingues Curin

CAPÍTULO 13

ATIVIDADE ORIENTADORA DE ENSINO NO CONTEXTO DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL: PRODUÇÃO DE UMA REVISTA LITERÁRIA VIRTUAL.....195

Kathia Alexandra Lara Canizares

Rosa Maria Manzoni

Thaís Cavalcanti dos Santos

CAPÍTULO 14

TECENDO O GÊNERO ARGUMENTATIVO POR MEIO DE SEMINÁRIOS NO ENSINO MÉDIO SOB A REALIDADE DO ENSINO HÍBRIDO.....214

Marcileni dos Santos

Taís Tournier Machado

Ana Paula Uliana Mason

Fernando José Spanhol

CAPÍTULO 15

ESTRATÉGIAS OFERTADAS PELA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, ESPORTE E CULTURA DE SANTIAGO/RS A CRIANÇAS/ ESTUDANTES, COLABORADORES E PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO DURANTE O PERÍODO DE ENSINO REMOTO (2020).....229

Maria Joceli dos Santos Figueiredo

Angélica Cargnin de Souza

Kelen Dal-Souto Frescura

CAPÍTULO 16

POTENCIALIDADES DO MATERIAL DIDÁTICO PARA O ENSINO DE NÚMEROS NOS ANOS INICIAIS: ATIVIDADE DE PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR NA FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE MATEMÁTICA.....240

Maria do Socorro Aragão Paim

Antônio Mauricio Medeiros Alves

Thais Philipsen Grutzmann

CAPÍTULO 17

EM TEMPOS DE PANDEMIA: FILME DE CURTA-METRAGEM E FOTOGRAFIAS COMO CAMINHO DE APRENDIZAGEM NOS ANOS INICIAIS.....257

Maria do Amparo Torres Pinheiro

Maria Julia Nunes

Rousiane Damasceno Evangelista

Jussara Cassiano Nascimento

CAPÍTULO 18

EDUCAÇÃO INFANTIL E PANDEMIA: [im]POSSIBILIDADES NA ESCOLA DA INFÂNCIA.....277

Marília Rodrigues Lopes Heman

Taciana Uecker

CAPÍTULO 19

MATERIAIS EDUCACIONAIS DIGITAIS NA E PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UMA EXPERIÊNCIA NO INSTITUTO FEDERAL DE BRASÍLIA.....285

Palma Carla Carneiro de Castro

Débora Leite Silvano

CAPÍTULO 20

O USO DO TELEJORNAL PARA PROMOVER O PROTAGONISMO INFANTIL DURANTE A PANDEMIA.....303

Paulina Gessika Ferreira da Silva

CAPÍTULO 21

O USO DA LUDICIDADE E DOS JOGOS DIGITAIS COMO FERRAMENTAS PARA A ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA E MATEMÁTICA NO ENSINO REMOTO.....315

Rafaela Elert Strelow

Suelen Loth

Antônio Maurício Medeiros Alves

Caroline Terra de Oliveira

CAPÍTULO 22

O USO DA PLATAFORMA DO GOOGLE CLASSROOM COMO FERRAMENTA DE APOIO AO ENSINO REMOTO: RELATO DE APLICAÇÃO NO ENSINO MÉDIO NA CIDADE DE AXIXÁ - TO.....327

Rodrigo Pereira Coelho

Diego Carvalho Viana

CAPÍTULO 23

O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA EM TEMPOS DE PANDEMIA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA EM UM CURSO DE IDIOMAS.....337

Sabrina Lima dos Santos

CAPÍTULO 24

OFICINAS ONLINE PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA CIBERCULTURA PANDÊMICA.....	358
---	-----

Scheila Simone Secretti

Juliana Brandão Machado

CAPÍTULO 25

PANDEMIA E OS GUARDIÕES MIRINS DE SEMENTES CRIOULAS: RELATO DE EXPERIÊNCIA DE VISITAS DOMICILIARES COM RECOLHIMENTO E DISTRIBUIÇÃO DE SEMENTES DE MILHO CRIOULO.....	370
--	-----

Sirlei Lenice Rodrigues

CAPÍTULO 26

O ENSINO DE GEOGRAFIA FORA DA SALA DE AULA: APREENDENDO SOBRE O SISTEMA SOLAR E OS PLANETAS NO ENSINO REMOTO, DURANTE A PANDEMIA COVID-19.....	383
--	-----

Vanessa Manfio

SOBRE OS ORGANIZADORES.....	397
-----------------------------	-----

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES.....	401
------------------------------------	-----

CAPÍTULO 1

AJUDA NO TEMPO CERTO

Angelita Vargas Kolmar

INTRODUÇÃO

A vida de professores de São Lourenço do Sul era marcada por aulas, cadernos, quadros, salas de aula, alunos, reuniões, formações, seminários, etc. Seguia assim, ano após ano, com algumas incursões pela internet, mas sem grandes mudanças nas aulas tradicionais ministradas, apesar de as formações trazerem excelentes oportunidades de rever a prática de sala de aula.

As escolas, geralmente, possuíam uma conexão de internet de baixa qualidade, normalmente o sinal não abrangia toda a área da escola e algumas nem isso tinham. Esta internet não estava disponível aos alunos e, durante alguns anos, seus celulares, ou não podiam ir à escola, ou, caso fossem, deveriam ficar na mochila o tempo todo ou em uma caixa de sapatos na mesa do professor.

Possibilidade de acesso ao conhecimento produzido nos mais diversos espaços, desde universidades, até práticas de sucesso em escolas, existem há um bom tempo, mas nada disso era prática rotineira na educação do município, se o acesso fosse virtual. Presencialmente eram promovidas reuniões, palestras e seminários que traziam novidades e levavam ao debate, promovendo certa medida de reciclagem em práticas pedagógicas, mas, em geral, as mudanças eram poucas e lentas.

Era evidente a possibilidade de mudança de dentro para fora da escola, embora, por vezes dolorosa e bem mais morosa do que a demanda exigia. Então, repentinamente, o agente de mudança exógeno surgiu em forma de doença, modificando tudo que se sabia ou realizava como prática de ensino e aprendizagem. Trazendo dúvidas, incertezas e medo. Fazendo com que se questionasse todas as certezas e, gradualmente se buscasse e surgissem novos caminhos.

DESENVOLVIMENTO

O ano de 2019 apresentou ao mundo a Covid-19. Segundo o site do Médico Sem Fronteiras “mais de 200 países já relataram casos de Covid-19, a doença provocada pelo coronavírus. A Organização Mundial de Saúde (OMS) declarou o surto como uma pandemia (...)” (MSF, 2020).

Não demorou para que o Brasil apresentasse os primeiros casos. Segundo estudo divulgado pela revista *Veja Saúde*, em agosto de 2020, “o primeiro caso de Covid-19 foi confirmado no Brasil no dia 26 de fevereiro”, mesmo período em que as aulas da rede municipal de educação começaram o primeiro semestre do ano.

À medida que a doença avançava pelo país medidas para contê-la foram adotadas. Uma delas foi o cancelamento das aulas presenciais, menos de um mês após o primeiro caso ser relatado. Sem aviso, sem planejamento, sem previsão de retorno, abruptamente todos foram mandados para casa.

As práticas normais de sala de aula, as estratégias de ensino e aprendizagem que eram adotadas até aquele momento, as diferentes maneiras de formação continuada apresentadas até então deixaram de ser acessíveis. As demandas foram multiplicadas instantaneamente, sem uma receita de que medidas adotar.

Após uma primeira semana de paralisação completa foram emitidas orientações por parte da secretaria de educação. Durante este período eu exercia a função de diretora de uma das escolas municipais. Era evidente o quanto a comunidade escolar buscava na gestão um direcionamento do que fazer. E esta se voltava à secretaria de educação que, também sem orientação adequada, não se mostrava capaz de auxiliar.

Foram criados grupos de *WhatsApp* para manter o contato com os alunos e suas famílias e fornecer-lhes informações sobre o andamento da situação

acadêmica. Logo duas situações ficaram evidentes: uma quantidade grande de alunos não tinha acesso à tecnologia e o número de professores que, apesar de poderem ter tal acesso, não tinham familiaridade alguma com ela.

Em meio a muitos desafios foi pensada a possibilidade de trabalhar com o ensino remoto, ou seja, enviar atividades para os alunos, que seriam mediadas pelos professores e realizadas pelos alunos, em suas residências, com o auxílio dos responsáveis por estes.

Na direção da escola foi possível observar a necessidade de se pensar em formas de os conteúdos chegarem até os alunos. Os grupos de *WhatsApp*, o *Facebook*, os materiais impressos retirados na escola ou entregues nas residências, as ligações telefônicas, as aulas pelo Google Meet e chamadas de vídeo pelo *Whatsapp* ajudaram nesta questão.

Para que isso fosse possível foi necessário que a escola estivesse em funcionamento, imprimindo materiais, distribuindo — com as medidas de segurança necessárias — fazendo busca ativa nos casos de não encontrar alguns alunos e ajudar os professores, não apenas no preparo das aulas, mas também em lidar com a tecnologia.

Foi possível ver professores investirem seus próprios recursos financeiros em novos equipamentos, cursos e internet de maior capacidade para que as aulas pudessem seguir e os vínculos não fossem perdidos. O empenho foi bastante grande, mas os desafios seguiam, principalmente por falta de apoio e direção de instâncias superiores.

Após alguns meses de trabalho árduo, dedicação e superação por parte de muitos: professores, pais e responsáveis, alunos, comunidade em geral que colaborou inclusive com o fornecimento gratuito de cópias de materiais e alimentos

para as famílias que estavam em situação de risco, houve uma mudança significativa no cenário educacional de São Lourenço do Sul.

Em setembro de 2020 assumi o cargo de Secretária de Educação, Cultura e Desporto do município. Neste momento sem nenhuma certeza, a não ser a de que queria contribuir de alguma maneira para enfrentar o momento tão difícil que a educação passava, por já ter estado na condição de professora e de diretora de escola e vivenciar diversas situações, frustrações e fracassos, mas também casos de sucesso que poderiam ser adaptados às mais diversas questões apresentadas.

Sem a pretensão de cargo, nome, prestígio ou posição fui atrás de toda e qualquer ajuda possível. Iniciando por trocas internas que possibilitaram ver o que estava dando certo e podia ser extrapolado para outras escolas. Toda a rede foi extremamente colaborativa neste sentido e foi possível ver os primeiros passos em direção a soluções possíveis.

Após este primeiro movimento, palestras de profissionais de várias áreas, não apenas da educação, começaram a ser disponibilizadas, inclusive gratuitamente, e os profissionais da educação do município criaram a prática de compartilhar no grupo de gestores todas as atividades que achavam interessante e comentar os pontos que mais chamaram sua atenção.

Estes movimentos criaram na rede o cenário ideal para a melhor oportunidade de formação oferecida aos profissionais de educação, não apenas do município de São Lourenço do Sul, mas de todo o estado. Em junho de 2021 a Universidade Federal de Santa Maria, através do programa Temas Emergentes e Ensino Híbrido para Educação Básica, de responsabilidade da Professora Doutora Liziany Müller ofereceu à rede municipal de educação e a dirigentes municipais de outras cidades, a oportunidade de uma formação abrangente com profissionais extremamente qualificados e a flexibilidade necessária para que todos os interessados tivessem acesso.

Em 13 de julho começou a divulgação do evento, tendo o mês de julho como marco inicial, com o curso 1: ensino híbrido na educação básica: reflexões em tempos de pandemia; curso 2: alimentação e promoção da saúde no ambiente escolar e o curso 3: comunicação não violenta e mediação de conflitos.

A adesão dos profissionais da educação do município, não apenas professores, mas comunidade em geral, foi maciça e os comentários que se seguiram mostraram o quanto os temas abordados foram relevantes, mostrando-se oportunos e práticos para quem estava enfrentando uma série de desafios e com dificuldades de encontrar soluções.

A partir daí o projeto, que já era ambicioso em seus primeiros momentos, se expandiu para palestras com profissionais das mais diversas áreas do conhecimento que objetivavam contribuir com as discussões relevantes para educação. Trazendo temas emergentes e se adaptando às demandas locais, regionais e nacionais.

Os temas propostos abrangiam uma vasta gama de assuntos que atendiam às necessidades de diferentes atores que fazem parte da educação: pais e responsáveis, professores, gestores, serviços gerais, merendeiras e técnicos em geral.

Indo de temas como alimentação até uso de tecnologias, passando por questões relativas à inteligência emocional, competências socioemocionais, base nacional comum curricular, sustentabilidade, ensino remoto, direitos autorais, entre outros.

Minha experiência pessoal se deu de maneira mais contundente no que se refere às questões da gestão municipal, principalmente em tudo que se relacionava à gestão de pessoas, pois este tema viabilizou conhecimentos colocados em prática prontamente e suas demandas eram mais severas neste momento pandêmico.

São diversas as competências que um gestor precisa apresentar. Segundo Cohen (2003, p. 170) “competências são as áreas de conhecimento, habilidade e capacidade que aumentam a eficácia da pessoa em lidar com o mundo”. As atividades desempenhadas na educação exigem o domínio de um grande número de competências, das mais simples às mais complexas.

Estas podem ser divididas em técnicas e humanas (CORDEIRO, 2012). As técnicas estão relacionadas à capacidade de pesquisar, criar e inovar; domínio técnico dos processos; capacidade de condução técnica de projetos; utilização de metodologias para resolver problemas; capacidade e desenvolvimento técnico da equipe que lidera; capacidade de tomar decisões, entre outras.

É necessária uma avaliação criteriosa e honesta da própria atividade, dos conhecimentos que se tem e dos que são necessários para que o dirigente municipal de educação dê conta da realização competente de suas tarefas. Após esta análise fui em busca de cursos voltados especificamente para o desenvolvimento de conhecimentos relativos às diversas áreas voltadas ao conhecimento técnico específico da gestão municipal. Diversas instituições fornecem tais conhecimentos, tais como a União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), a organização Todos Pela Educação, diversas universidades e fundações.

As instituições citadas acima foram fundamentais para fornecer o aporte necessário para o desenvolvimento da função de dirigente municipal de educação, mas não se mostraram suficientes. Diversas competências humanas também devem ser mobilizadas para um bom trabalho de gestão (CORDEIRO, 2012). Estas incluem envolvimento emocional com os processos e projetos; liderança participativa; qualidade de relacionamentos; capacidade de negociação e de gestão de conflitos; competência social; reforço positivo; ousadia para assumir riscos e abertura para aprender e se adaptar às mudanças.

Neste momento foi visto como extremamente oportuna a oferta das palestras do programa Temas Emergentes. Analisando minhas competências individuais foi possível ver a possibilidade de reforçar as já existentes; alinhar minhas ideias e objetivos pessoais aos objetivos da educação municipal; fazer uma análise clara de limites e potencialidades e traçar prioridades de ação.

Temas como: acolhendo as emoções no contexto escolar e fortalecendo os vínculos; comunicação não violenta e mediação de conflitos; desafios da gestão escolar no ensino híbrido durante a pandemia; relações humanas no contexto escolar: a importância da inteligência emocional no trabalho em equipe; relações entre saúde mental, professores e comunidade escolar; a escola a partir de agora; como as crenças do passado influenciam na construção de um novo futuro? Equilíbrio emocional e a pandemia; princípios e valores durante a pandemia: a humanização da educação e a glândula pineal e a conexão espiritual foram algumas das palestras que oportunizaram, tanto o fortalecimento quanto o desenvolvimento das competências humanas necessárias para a boa gestão do cargo.

Diversos pontos foram decisivos para a melhora da gestão. Por exemplo, a importância de desenvolver a autoconsciência; a importância de avaliar a tolerância à ambiguidade; os cuidados que se deve ter com a dieta, descanso e atividades físicas; gestão de tempo e de tarefas; determinar prioridades; motivação; coerência entre discurso e prática. Estes, ao serem analisados mais de perto, possibilitaram o aprimoramento da gestão.

Não é tarefa fácil trabalhar com uma equipe grande como a educação. Em São Lourenço do Sul há mais de quatro mil alunos e cerca de mil pessoas que trabalham direta ou indiretamente com eles, além das famílias dos alunos. As questões a serem resolvidas diariamente vão muito além de procedimentos técnicos, que, por si só, já seriam desafiadores.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As palestras apresentadas durante os meses de julho a novembro de 2021 proporcionaram uma série de aportes práticos e teóricos que tornaram a rede municipal de educação de São Lourenço do Sul mais capacitada para fazer frente aos vários desafios que se apresentaram durante a pandemia.

Foram vários depoimentos de professores que assistiram e se beneficiaram diretamente delas. Estes depoimentos podem ser observados nos chats dos vídeos, além de terem sido expressos nas reuniões online de formação da rede municipal. Os resultados obtidos nas escolas também foram visíveis, fazendo com que fosse atingido o objetivo final que é a qualificação dos processos de ensino e aprendizagem na rede.

Pessoalmente foi possível observar a importância do trabalho em grupo, de eu, enquanto secretária municipal de educação, exercer o papel de facilitadora dos processos. As palestras mostraram a importância de ser responsável pelo grupo, de incentivar em cada um a atitude de estar plenamente presente cognitivamente e afetivamente nas funções que exerce, de ser sensível a cada um e ouvi-los realmente, de criar um clima de segurança, respeito e paciência e de ter empatia.

Também foi possível ver aspectos muito importantes relacionados à liderança. Era evidente a necessidade de liderança ao assumir o cargo. Na educação como um todo, e em São Lourenço do Sul em particular, não havia diálogo, gestão democrática ou planejamento futuro. Os professores não tinham apoio e não eram sequer ouvidos.

A rede buscava alguém que tivesse autoconhecimento a ponto de reconhecer pontos fortes e fracos; que tivesse motivação para si e para estimular outros; curiosidade para seguir buscando novos caminhos; sinceridade no discurso e na prática, agindo com integridade e respeito; audácia para correr riscos calculados, baseados em estudos e necessidades observadas; responsabilidade com rela-

ção às escolhas e decisões tomadas; flexibilidade para se adaptar às mudanças que o momento impõe e, finalmente, ética para lidar com todas as demandas e pessoas envolvidas nos processos.

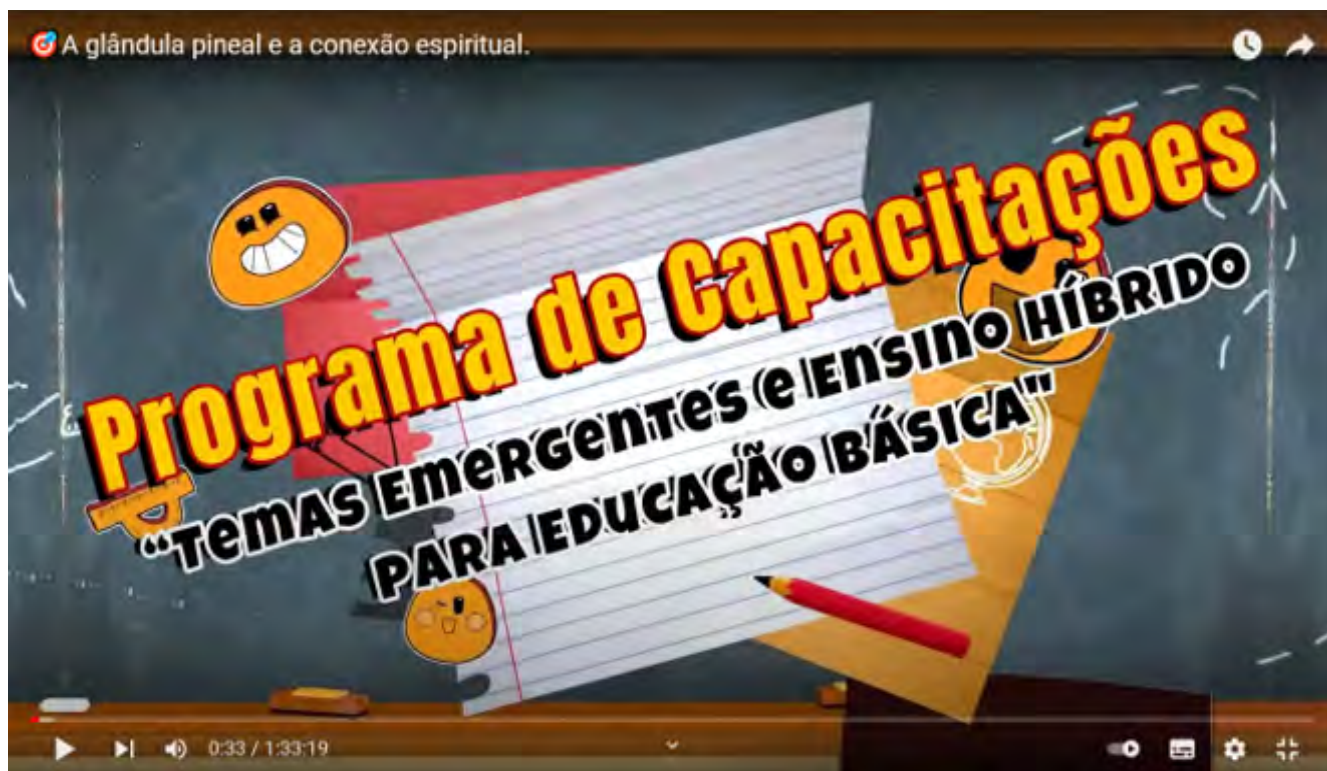
As palestras do programa Temas Emergentes apresentaram diversos pontos relacionados ao que foi exposto acima, que, ou já estavam sendo postos em prática, reforçando o quanto a gestão estava indo na direção certa, além de apresentaram outros que precisavam ser melhor organizados. Entre outros um ponto importante foi o de dar liberdade de expressão à equipe, incentivar a cada um de maneira individualizada, delegar funções, flexibilizar os procedimentos sempre que possível e necessário, fortalecer a criatividade, favorecer o trabalho em equipe e as trocas entre os atores, comunicar-se de forma clara e fornecer feedback de qualidade.

Ao ver estes pontos serem postos em prática e os resultados obtidos ao longo do semestre, foi inegável a importância da parceria entre a Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Desporto (SMECD) e a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), através do programa Temas Emergentes e Ensino Híbrido para Educação Básica.

Laís Passareli (1997, n.p.) diz que “o indispensável, mesmo, é a soma das qualidades individuais que fatalmente vão chamar atenção para o desenvolvimento do executivo. O essencial é saber lidar com pessoas, formar um time, ser um resolvidor de problemas, inovar, criar”. Segundo ela é preciso “ter bom humor”.

O programa de capacitação oportunizou grandes reflexões no campo profissional e pessoal, instrumentalizando os profissionais da educação a fazer frente ao momento tão sensível vivido por todos. Estar fazendo parte da história, no sentido de estar vivendo em uma época tão singular à humanidade, é um privilégio. O programa, ao longo do seu curso, observou as necessidades da educação, forneceu aportes importantes e auxiliou nas demandas.

Figura 1 – programa de capacitação



Fonte: canal do Youtube de Temas Emergentes.

Ao rever a figura acima, em momentos futuros, sem dúvida, serão evocados momentos e memórias muito importantes para a educação de vários municípios gaúchos.

Segundo a citação do escritor e médico escocês A. J, Cronin, encontrada no livro Quem mexeu no meu queijo “a vida não é um corredor reto e tranquilo que nós percorremos livres e sem empecilhos, mas um labirinto de passagens, pelas quais nós devemos procurar nosso caminho, perdidos e confusos, de vez em quando presos em um beco sem saída”. Aqui ele descreve muito do que vemos e vivenciamos neste período. Especialmente eu, enquanto dirigente municipal de educação durante os meses de outubro de 2020 e setembro de 2021, em que estive no cargo. Mas o mesmo autor também salienta: “porém, se tivermos fé, uma porta sempre será aberta para nós, não talvez aquela sobre a qual nós mesmos nunca pensamos, mas aquela que definitivamente se revelará boa para nós”.

Figura 2 – assistindo ao programa de capacitação



Fonte: acervo da autora.

Apesar de, no momento da palestra registrada acima, do doutor Sérgio Felipe de Oliveira, que falou sobre a glândula pineal e a conexão espiritual, não estar mais no cargo de secretária, sigo na educação como professora concursada da rede e certa de que novos desafios e mudanças virão e o programa seguirá sendo extremamente relevante para minha formação e atuação docente.

CONCLUSÃO

O Covid-19 lançou desafios adicionais sobre um sistema que já vinha precário há muito tempo. A educação sofria com a falta de investimento, com a desvalorização dos profissionais, com o desinteresse por parte de muitos alunos e a falta de apoio pelas famílias. Além destes desafios que são, por si só, basto difíceis de serem superados, a pandemia trouxe distanciamento social, medo,

aumentou as desigualdades sociais e deixou ainda mais evidentes os problemas cotidianos.

As aulas saíram da sala de aula e entraram nas residências dos alunos. O livro e o caderno foram substituídos por PDFs e vídeos dos professores. As dúvidas se acumulavam diariamente. O que fazer, como fazer, onde fazer eram questionamentos frequentes em todos os grupos. Como seria possível trabalhar o conteúdo previsto de maneira virtual? Como avaliar? Como dar o apoio que os alunos e as famílias necessitavam? Como trabalhar com alunos que têm necessidades especiais? Como o aluno poderia se concentrar no aprendizado em meio a quadros de miséria e violência?

Onde buscar suporte para tantos desafios? Uma resposta foi o programa Temas Emergentes e Ensino Híbrido para Educação Básica, da UFSM. Este programa foi uma ajuda extremamente valiosa para educação do município de São Lourenço do Sul como um todo e, em especial a mim, como secretária de educação, cargo que exerci até o final de setembro deste ano.

É possível dizer com segurança que muitas das falas apresentadas nas palestras instrumentalizaram os profissionais da educação, qualificando seu trabalho e trazendo importantes aportes teóricos e práticos para a sala de aula, seja esta presencial, seja online.

Como futuros encaminhamentos gostaria de sugerir não apenas que estes eventos seguissem, neste mesmo formato de flexibilização, que nos permite assistir mais de uma vez e em diferentes momentos, mas também que os anteriores ficassem a disposição como em uma biblioteca acessível à futuras consultas, dada a relevância dos temas abordados.

REFERÊNCIAS

COHEN, A. R. **Comportamento organizacional: conceitos e estudos de caso**. Rio de Janeiro: Campus, 2003.

CORDEIRO, Léia. **Gestão estratégica de pessoas**. Curitiba, PR: IESDE Brasil, 2012.

JOHSON, Spencer. **Quem Mexeu no meu queijo**. Rio de Janeiro, Record, 2000.

MÉDICOS SEM FRONTEIRAS. **Coronavirus**. Disponível em: https://www.msf.org.br/o-que-fazemos/atividades-medicas/coronavirus?utm_source=adwords_msf&utm_medium=&utm_campaign=covid-19_comunicacao&utm_content=epidemias_brasil_39923&gclid=CjwKCAiAp8iMBhAqEiwAJb94zwHI3 LMS2gjA-1-PwiGuk6a UyCFJ87T7Q-fjfAcfV4StCgZf53-InjhoCtUYQAvD_BwE. Acesso em 10 de nov. 2021.

OPAS. Organização Pan-americana de saúde. **Histórico da pandemia de Covid-19**. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19>. Acesso em 12 de nov. 2021.

PASSARELI, Laís. **Você é intuitivo?** Exame, São Paulo, n. 21, 8 jan. 1997.

VEJA SAÚDE. **Grande estudo mostra como o coronavírus chegou e se espalhou pelo Brasil**. Disponível em: <https://saude.abril.com.br/medicina/grande-estudo-mostra-como-o-coronavirus-chegou-e-se-espalhou-pelo-brasil/>. Acesso em 12 de nov. 2021.

YOUTUBE. **Temas emergentes**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=0RKOS6FXLbs>. Acesso em 12 de nov. 2021.

CAPÍTULO 2

O ÓCIO CRIATIVO: RELATO DE EXPERIÊNCIAS DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO ENSINO REMOTO¹

Beatriz S. Pontes

¹ TRABALHO APRESENTADO NO FORMATO PÔSTER NO 4º CONGRESSO INTERNACIONAL de EDUCAÇÃO: FORMAÇÃO HUMANA E TECNOLOGIA, AMF (Faculdade Antonio Meneghetti-Restinga Seca/RS) E PREMIADO EM 1º LUGAR.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil constitui-se de interações e propostas presenciais embasadas em leis e diretrizes que normatizam esse ensino nas escolas com profissionais com formação específica na área. Mas, como ficam esses objetivos de aprendizagem quando a escola é impedida de atender presencialmente em tempos que se vive uma pandemia de vírus COVID 19?

É sobre essa temática que nosso artigo vai abordar trazendo como tema “O ócio criativo que protagonizamos como professoras atuando no trabalho remoto desde março de 2020.

As Tecnologias de Informação e Comunicação têm sido recursos fundamentais neste cenário atual, a fim de minimizar os impactos nos processos de ensino-aprendizagem das crianças, permitindo a manutenção de vínculos e proporcionando experiências educacionais.

Contudo foi necessário nos adaptar a esse cotidiano de pensar e executar propostas que atendessem a BNCC e fossem possíveis de serem também vivenciadas pelas famílias, já que não estamos auxiliando presencialmente elas.

Também, os recursos de acesso tecnológico e materiais físicos das famílias foram pauta dos nossos estudos e na viabilização desses instrumentos de estudo tão importantes já que não estamos lá nos seus ambientes domiciliares amparando suas dificuldades.

Uma demanda complexa logo de início, pois não sabíamos de fato por quais caminhos seguir e estávamos mais norteadas e experienciadas pela prática de sala de aula com as crianças e jamais passaria por nossas construções mentais e práticas um dia executar e dinamizar atividades à distância e remotamente com crianças da Educação Infantil.

No mínimo podemos nomear como desafiador, para não dizermos assustador, mas apesar de todas as dificuldades nos desafiámos e prosseguimos a maravilhosa jornada da educação dando o nosso melhor aos nossos alunos, com o auxílio dos seus familiares e fomos incansáveis em busca de que todos os alunos tivessem acesso às propostas pedagógicas, sempre levando em conta a ludicidade

A iniciativa da secretaria de Educação em parceria com a Universidade Federal de Santa Maria foi trazer propostas formativas através de web conferências e reuniões através plataformas de multimídia para tentarmos aos poucos desvelar esse momento tornando-o produtivo e enriquecedor na busca de elementos que contribuíssem a nossa prática educativa remota.

Começamos então, a transformar um possível ócio que de início aterrorizante em produções criativas que embasaram um ano atípico, mas cheio de descobertas e que até mesmo uniu essas duas professoras de escolas e realidades diferentes em uma proposta de trabalho em comum representando uma das boas ações que a pandemia nos trouxe.

DESENVOLVIMENTO

O desenvolvimento das propostas se constitui por meio de um trabalho colaborativo, participativo e criativo, envolvendo planejamento, organização e envio de atividades de ensino-aprendizagem para a Educação Infantil, envolvendo professores da RME SM. Os planejamentos proporcionam estudos de forma colaborativa e remota, no qual ambas as envolvidas interagem, discutem e colaboram. O planejamento e integração destes recursos na prática docente exige o desenvolvimento de novas habilidades e conhecimentos tecnológicos e teóricos.

Utilizamos como referência neste trabalho a visão de prática docente do autor professor Altino José Martins Filho que na sua obra *Minúcias da vida coti-*

diana no fazerfazendo da docência na Educação Infantil nos faz pensar nesse novo normal de cotidiano das famílias sem a escola presencial e na nossa prática diante disso quando fala que

(...)pensar no fazer fazendo da docência é chamar a atenção para os aspectos de convivência cotidiana das crianças entre si e dos adultos com as crianças, envolvendo as professoras nas suas relações com os outros profissionais, com as crianças e com as famílias” (MARTINS, 2020, p.151).

A professora Querti desde 2019 atua na EMEF João da Maia Braga localizada em uma região rural da cidade de Santa Maria, no bairro Passo das Tropas com cerca de 250 crianças aproximadamente de maternal 1º a 9º ano.

A professora Beatriz desde 2018, atua na EMEF D. Luiz Victor Sartori, localizada no Bairro Nonoai. A turma a qual são desenvolvidas as práticas é de pré-escola mista (alunos de 4 e 5 anos).

Diante da pandemia, os desafios nestes contextos escolares foram questionamentos: Como pensar o planejamento para crianças pequenas em espaços familiares? Quais as funções específicas de uma escola que atende crianças da Educação Infantil orientar as famílias nesse contexto? Quais estratégias são consideradas adequadas ao trabalho pedagógico durante a pandemia? Que possibilidades de conhecimento podem ser propiciadas para as crianças neste momento? Que concepções de tempos e espaços os professores devem ter estando afastados das crianças presencialmente? Que caminhos percorrem diante dos desafios de pensar educação e cuidados para crianças pequenas em isolamento? Como podemos focar no protagonismo das crianças no momento de pensar nesses espaços?

Ao buscar documentos legais acerca da educação infantil como a BASE NACIONAL CURRICULAR COMUM BNCC que enfatiza dois grandes eixos norteadores para a educação infantil, INTERAÇÕES E BRINCADEIRAS, deixando clara, a importância do lúdico nesta faixa etária e priorizando a forma em que a

criança vivencia o mundo, em diferentes linguagens que as crianças precisam explorar desde o corpo, formas, cores até a linguagem verbal.

A BNCC referencia-se nas diretrizes, mas traz com clareza os direitos das crianças ampliados, formando as 6 competências da infância: os direitos, direito de conviver, de brincar, de participar, de explorar, de se expressar, de conhecer-se. Esses seis direitos de aprendizagem são trabalhados por meio de cinco campos de experiências: Eu o outro e nós, Corpo, gestos e movimentos, Espaços, tempos, quantidades e transformações, Escuta, fala, pensamentos e imaginação, Traços, sons e cores.

Assim sendo podemos dizer que a Educação Infantil constitui-se num espaço social político e pedagógico, uma vez que deve almejar a produção de aprendizagens, tendo em vista que a criança constrói conhecimentos a partir da interação que mantém com o seu meio físico e social, nas trocas interativas com as pessoas com quem convive; os conhecimentos aqui são entendidos dentro de uma perspectiva processual de significação progressiva da realidade, pelos quais os sujeitos buscam apreensão cada vez mais nítida dos sentidos que se fazem presentes no mundo, na vida, ao mesmo em que tentam redimensioná-los. Os campos de experiências oferecem a oportunidade da criança aprender e se desenvolver. Desta forma, a prática educativa com crianças pequenas precisa contemplar aspectos que possibilitem o pleno desenvolvimento da infância garantindo esses direitos na escola.

O planejamento então, precisou ser reflexivo e intencional, buscando esse protagonismo infantil e produzindo um caráter de experimentação das potencialidades infantis pensando intencionalmente de diferentes formas por exemplo, uma atividade corporal realizada na sala de aula ocorre de uma maneira, já em casa ou pátio seu desenvolvimento é outro, isto é, altera os espaços sem alterar a essência da atividade, como acrescenta Barbosa “os espaços criam novas formas de ação, de movimento, de experiencia” (BARBOSA, 2006, p. 135).

Há de se considerar que nossa função enquanto educadoras dentro das atividades no Ensino Remoto, foi o de fazer emergir novas formas formas de ensinar e aprender, era mediatizados pelo uso das tecnologias, ora pela entrega de material físico para aqueles que não tinham possibilidade de acesso por meio informatizado, tomando sempre como instrumento de ação o “brincar” das crianças, mesmo estando estas fora da escola. Há de se considerar que as práticas educativas por nós vivenciadas, se configuram com um misto de perplexidade, onipotência, desafio e (re) significação, demonstrando as coreografias do ser professor e que nos impulsiona a experimentar “a beleza de ser um eterno aprendiz”

Dado o exemplo das imagens de yoga, uma proposta de movimento realizada de forma remota com as crianças e famílias foi enviar algumas imagens de objetos que podem ser encontrados em suas residências e possibilitam a construção intencional de um espaço para desenvolvimento motor.

Exemplo da proposta enviada para a turma via grupo de whatsapp:



yoga



circuito

Possibilitar propostas que as famílias consigam compreender e mediar neste período de distanciamento escolar abriu caminhos para aproximação e afetividade, além de valorização e compreensão das necessidades das crianças física, emocional e cognitivamente.

Outra proposta que encantou bastante as famílias envolveu a questão da educação alimentar e a saúde bucal através das historinhas “Bibi come de tudo”(Fig.1), de autoria de Alejandro Rosas, com o intuito de cultivar nas crianças o gosto pela alimentação saudável e “E o dente ainda doía”(Fig.2), de autoria de Ana Terra e que relata a trajetória dolorosa de um jacaré com dor dente e que recusava a sugestão de seus amigos da fazendo para solucionar o seu problema, a proposta foi de estimular a reflexão sobre as diferentes formas de pensamento e variedades de animais, além de aguçar as noções numéricas e também de incentivar a importância do cuidado com os dentes.



Fig.1



Fig.2

E nestes moldes de sugestões através de imagens possibilitou que os familiares mesmo sem muitas compreensões didáticas e pedagógicas pudessem contribuir e até mesmo participar nas propostas oferecidas. E assim, sucessivamente estimulando potencialidades e as competências trazidas pela BNCC foram partilhadas diversas outras ideias seguindo esse mesmo exemplo de envio no grupo da turma.

Primavera chegou!

Flores, cheiros, brincadeira e arte!
O que você consegue pensar e criar com as flores
que caem das árvores?
crie e poste sua ideia aqui na nossa sala de aula!



Proposta enviada para as famílias PENSANDO UM CENÁRIO LÚDICO O PAPEL DA FAMÍLIA SERÁ AUXILIAR A CRIANÇA NA INVENÇÃO E DOS MATERIAIS UTILIZADOS E PODEM SE PERMITIR DESFRUTAR DESTE MOMENTO, POIS A BRINCADEIRA PODE SER APROVEITADA EM TODAS AS IDADES.

Propostas de brincar em casa, utilizando elementos da natureza e do quintal usando a criatividade e diferentes formas de organização criando cenários de casa e oportunizando o contato com materiais encontrados na natureza (madeira, folhas, sementes, capim, terra, areia).

A utilização de pedras como elementos criativos foi uma proposta que valorizou a busca e observação das crianças, transformando materiais não estruturados em brincadeiras. O que é encontrado no chão, o parque na praça também tem grande potencial nas mãos das crianças. Realizar contagens, contornos, desenhos, pinturas, expressões, formas, características, registros de histórias, e até mesmo compreender o desenho de letras.



A proposta desenvolvida nesta atividade foi trabalhar a música “Os indiozinhos”, contemplando os campos de experiências da oralidade e escrita, bem como espaços, tempos, quantidades e transformações.



A partir desta atividade, fazendo uso de material alternativo foi proposta a atividade relacionando número/quantidade.



Podemos perceber que com o desenvolvimento dessas atividades, que a ludicidade é potencializadora de aprendizagens, que embora o ensino presencial não ocorresse por conta do período pandêmico, fizemos uso das tecnologias para nos aproximarmos de nossas crianças, instigando-as a aprender. Kishimoto (2010), ratifica que o lúdico é ferramenta potencializadora de aquisição e desenvolvimento de conhecimentos, garantindo a integração social (e neste caso a integração familiar), além de exercitar o equilíbrio emocional e atividade intelectual, onde a criança organiza e reorganiza suas experiências.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir desse relato de experiências, consideramos que as práticas educativas vivenciadas são de encontro/confronto com formas diferenciadas de se conceber o processo ensino aprendizagem. Nessa relação, nós educadoras, que vivenciamos momentos distintos na nossa formação e atuação, fomos e somos desafiadas constantemente a rever nossas práticas através do uso das novas tecnologias , pois aprendemos a usá-las com mais frequência pelo desafio imposto pela pandemia; em momento algum, apesar do isolamento social, deixa-

mos de interagir com nossos alunose seus familiares , com o intuito de que eles se sentissem acolhidos por nós e ao mesmotempo levá-los a adquirir conhecimento no ambiente de suas casas.

Assim sendo, reconhecer a heterogeneidade do público alvo da Educação infantil, implica em contemplar a diversidade, rica em contradições, com o intuito de buscar alternativas necessárias a o atendimento às crianças e seus familiares, compreendendo-as dentro de suas experiências e condições concretas de vida e ter empatia e criatividade frente aos desafios criados pela pandemia e que reforça a necessidade de cada vez mais de se ressignificar práticas que possibilitem maior interação das crianças e de seus familiares.

Conceber a criança como protagonista, investigadora, expressiva e criativa, que tem direito, sobretudo a brincar, estabelecer vínculos afetivos e de trocas com com seus pares e com os adultos, a utilizar diferentes linguagens, expressando sentimentos, pensamentos, desejos e necessidades, exige uma prática que contemple este estatuto. Supõe, ainda, um olhar interdisciplinar para compreender e interpretar a variabilidade de fatores que constroem a infância e a Educação Infantil, a partir da interlocução entre os diferentes campos do conhecimento.

Hoje, na educação, aceitar a diversidade (enquanto processo de construção do conhecimento) significa analisar a realidade, considerando um determinado contexto sócio-educativo e cultural. Há de se ressaltar que é salutar a necessidade do conhecimento da multiplicidade de opções teóricas e alternativas práticas possíveis, onde a educação deve ser pensada/perspectivada como uma reconstrução de sentidos, analisando como os diálogos dão lugar a monólogos construtivos, dando vazão a um pensar reflexivo e ao mesmo tempo desafiador e transformador nesse maravilhosocaminho que é o fazer pedagógico.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

<https://bebe.abril.com.br/familia/6-atividades-para-familia-inteira-movimentar-o-corpo-durante-a-quarentena/>

KISHIMOTO, M.T(Org) **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 2010.

MARTINS Filho, Altino José. **Minúcias da Vida Cotidiana no fazer - fazendo dadocência na Educação Infantil**. Florianópolis. Edit. Insular, 2020.

<https://www.tempojunto.com/2015/08/16/uma-brincadeira-de-circuito-para-se-movimentar-ao-ar-livre/>

CAPÍTULO 3

ATIVIDADES EXPERIMENTAIS DE QUÍMICA PARA O ENSINO MÉDIO ADAPTADAS AO ENSINO REMOTO

*Bruna Jeske Gehrke
Daniela Copetti Santos*

INTRODUÇÃO

Em tempos de pandemia da Covid-19, o ensino remoto vem sendo algo inovador e tecnológico para os professores da educação básica brasileira, são diversos os fatores que tornam este cenário desafiador para escolas e instituições de ensino, como a infraestrutura das escolas, problemas com a conexão de internet e várias outras dificuldades encontradas.

O ensino remoto nas escolas de educação básica, na maioria das vezes, ocorre com atividades complementares ou utilizando as plataformas de aprendizagem como suporte às atividades desenvolvidas nas aulas na modalidade presencial. Porém, devido à pandemia, as escolas puderam optar pelas aulas não presenciais e utilizar as tecnologias digitais para oferecer aulas remotamente (MODELSKI, 2021).

Diante disso, os professores foram provocados a se reinventar e ressignificar sua prática pedagógica procurando meios de promover uma educação qualificada frente a esta nova modalidade de ensino remoto. Na qual, a mediação pedagógica pode ser considerada uma das principais dificuldades nesse novo modelo de ensino (DUARTE, 2020).

Para algumas pessoas, o termo ensino híbrido pode ser algo novo e desconhecido, porém na educação essa nomenclatura vem sendo cada vez mais utilizada frente a essa nova modalidade de ensino. Vejamos alguns significados e expressões de alguns autores referente a esse assunto. Para Schiehl (2016) o termo híbrido vem do “misturar”, algo que envolve duas ou mais situações, ou seja, são componentes misturados - o tempo, o espaço, as atividades, são exemplos desses elementos.

O ensino híbrido destaca a interação do ser humano com as tecnologias. Assim, essa mistura não necessariamente precisa acontecer entre quatro paredes, ela pode ser adaptada a qualquer ambiente. Isso é possível graças à ubiquidade tecnológica, ou seja, encontra-se e adapta-

-se nos diversos ambientes, das mais diversas formas e necessidades (SCHIEHL, 2016, p. 2).

Outra definição descrita por Bacich (2016) é de que o ensino híbrido traz dois modelos de aprendizagem, um deles é presencialmente, na qual o estudante realiza suas atividades na sala de aula e o outro é de forma on-line em que se desbrava o uso das tecnologias digitais de modo a contemplar o ensino.

No modelo híbrido, a ideia é que educadores e estudantes ensinem e aprendam em tempos e locais variados. Principalmente no Ensino Superior, esse modelo de ensino está atrelado a uma metodologia de ensino à distância (EaD), onde o modelo tradicional, presencial, se mistura com o ensino à distância e, em alguns casos, algumas disciplinas são ministradas na forma presencial e, outras, ministradas apenas a distância (BACICH, 2016, p. 679).

Para Souza e Andrade (2016) o ensino híbrido tem quatro grandes áreas que estão diretamente interligadas com as propostas educacionais deste novo século, se tratando do modelo de Rotação, Flex, À La Carte e o Virtual Enriquecido na qual os autores trazem uma definição para cada uma delas:

O modelo de Rotação, no que lhe concerne, possui uma subdivisão: rotação por Estações de Trabalho, Laboratório Rotacional, Sala de Aula Invertida e Rotação Individual, que incorporam a sala de aula tradicional com a educação on-line. Os modelos de Rotação permitem que os estudantes de um curso ou de uma disciplina, em um roteiro pré-estabelecido pelo professor, passem algum tempo imersos em diferentes estações de ensino, em que pelo menos uma tem que ser on-line. Já os modelos Flex, À La Carte e Virtual Enriquecido sugerem a aprendizagem on-line como o eixo condutor de todo o processo de ensino (SOUZA; ANDRADE, 2016, p.4).

A partir desses fatores o ensino remoto vem sendo cada vez mais trabalhado nas escolas uma vez que há uma necessidade de adaptação tanto dos alunos quanto da escola, pois necessitam de melhorias nas instalações de rede de internet, o uso de computadores frequentemente e os estudantes também devem ter acesso à essas tecnologias digitais e ainda terem habilidade ao manusear esses equipamentos. Frente a essas razões que o ensino remoto dificulta, além do andar das aulas, temos as atividades experimentais no ensino de química, as

quais muitas vezes deixam de ser realizadas devido ao curto espaço de tempo e à ausência de materiais e equipamentos laboratoriais específicos para a execução das práticas.

De acordo com Silva (2020):

As atividades experimentais são uma das abordagens que mais fazem parte do repertório dos professores em suas aulas. E é consenso entre eles, sejam professores da educação básica ou do ensino superior, que as atividades experimentais são essenciais no processo de ensino e aprendizagem (SILVA, 2020, p. 3).

Outra grande dificuldade encontrada, é o entendimento frente aos conteúdos de química que os alunos enfrentam, sendo esses muitas vezes abstratos e de difícil compreensão. Nesse sentido:

A abstração é um fator comum durante o processo ensino-aprendizagem na disciplina de Química, sobretudo, pela abordagem de conteúdos de natureza microscópica, tais como estrutura dos átomos; arranjos moleculares e comportamento das moléculas, por exemplo (SANTOS NETO et al. 2018, p. 132).

Sendo assim, para suprir essas necessidades de aprendizagem no ensino de química, é de suma importância a realização de atividades experimentais, uma vez que:

A experimentação no Ensino de Química, no processo de ensino e aprendizagem tem sua importância justificada quando se considera sua função pedagógica de auxiliar o aluno na compreensão de fenômenos e conceitos químicos. A clara necessidade dos alunos se relacionarem com os fenômenos sobre os quais se referem os conceitos justifica a experimentação como parte do contexto escolar, sem que represente uma ruptura entre a teoria e a prática (SALESSE, 2012, p. 17).

Ainda para Guimarães (2009) a experimentação traz uma importância no trabalho em grupo, a interação entre colegas e a compreensão e fixação dos conteúdos propostos na sala de aula.

A experimentação pode ser utilizada para demonstrar os conteúdos trabalhados, mas utilizar a experimentação na resolução de problemas pode tornar a ação do educando mais ativa. No entanto, para isso, é necessário desafiá-los com problemas reais; motivá-los e ajudá-los a su-

perar os problemas que parecem intransponíveis; permitir a cooperação e o trabalho em grupo; avaliar não numa perspectiva de apenas dar uma nota, mas na intenção de criar ações que intervenham na aprendizagem (GUIMARÃES, 2009, p. 199).

Numa preparação para a implantação de um modelo de ensino híbrido, contornando o ensino remoto e o presencial, compreendem a importância e a relevância da experimentação no ensino de química, principalmente voltada à escola básica, na qual encontramos inúmeras intercorrências e obstáculos a serem enfrentados pelos professores e estudantes, perante a infraestrutura das escolas, ausência de projetos para promover motivação e maior interesse e eficácia na aprendizagem dos alunos. Mediante a nossa realidade atual, de ensino remoto, devido à pandemia da COVID-19, observamos a necessidade de modificar esse modo tradicional de ensino para algo diferente, motivador aos estudantes e pudesse desbravar o conhecimento já adquirido ao longo do ano. Dessa forma, pensamos em pesquisar, adaptar para cada realidade escolar e aplicar atividades experimentais voltadas aos conteúdos já observados no ensino remoto, a partir de equipamentos e materiais que os alunos encontram em casa. Pois, sabemos que pesquisas relacionadas com a experimentação sempre são válidas e reconhecemos a necessidade de pesquisar sobre as práticas no ensino de Química, uma vez que, esta temática sempre esteve presente na minha vida acadêmica e agora como professora pesquisadora numa escola pública.

Assim, o uso de atividades experimentais se tornou uma forma de despertar um maior interesse no aluno, desde que seja associada ao conhecimento coletivamente, à possibilidade de promover discussões e investigações que permitam um enriquecimento do conhecimento e a evolução da autonomia dos estudantes. Pensando nisso, esse projeto se propôs a reconhecer e desenvolver atividades experimentais para aulas de química, com o objetivo de qualificar e facilitar a compreensão dos conteúdos desse componente curricular, tornando as aulas mais interessantes e relacionando-as com o cotidiano dos estudantes mesmo em tempos de ensino remoto.

Para desenvolver essa pesquisa foi realizada uma busca de atividades experimentais em dois livros, um deles livro didático do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) trabalhados nas aulas pela professora e o outro do projeto de pesquisa “Tecnologias no Ensino” aprovado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento, Científico e Tecnológico, escolhido através de uma pesquisa sobre atividades experimentais. Após essa busca foram selecionadas cinco (05) atividades experimentais, abordando diferentes conteúdos, sendo elas aplicadas aos alunos do primeiro ano do ensino médio remotamente. As aulas e orientações foram realizadas de forma on-line, através do Google Meet e para a análise dos dados da pesquisa foram utilizadas as etapas do Ciclo da Experiência Kellyana (CEK) baseado na Teoria dos Construtos Pessoais de George Kelly (1963).

DESENVOLVIMENTO

Esse projeto de ensino foi realizado no período de maio a julho de 2021 no Instituto Estadual de Educação Visconde de Cairu (IEE Visconde de Cairu), localizado no município de Santa Rosa, no noroeste do estado do Rio Grande do Sul. Ele foi desenvolvido com duas turmas do primeiro ano do Ensino Médio, contabilizando aproximadamente 60 alunos que fizeram a entrega das atividades.

A metodologia deste trabalho será organizada a partir das etapas do Ciclo da Experiência Kellyana (CEK) baseado na Teoria dos Construtos Pessoais de George Kelly (1963), na qual traz em um dos seus corolários que a experiência no sistema de construção de uma pessoa muda à medida que ela constrói réplicas de eventos e as confronta com as realidades do cotidiano. Essa reconstrução está diretamente relacionada à ideia de Kelly sobre aprendizagem, que de acordo com ele, se a pessoa não aprende, ela não viveu a experiência (ANDRADE; VIANA, 2017). Dessa forma, Kelly define a ocorrência da aprendizagem a partir da experiência em um ciclo que consiste em cinco etapas: Antecipação, Investimento, Encontro, Confirmação ou Desconfirmação e Revisão Construtiva (LIMA; SILVA; SANTOS; SILVA; VIANA, 2018).

Seguimos o detalhamento de Andrade e Viana (2017) para descrever este ciclo: na primeira etapa temos a **Antecipação**, momento em que os alunos terão o contato com o conteúdo previamente presentes nos planos de ensino da turma. Na segunda etapa do **Investimento**, é o momento de melhorar a construção da réplica, através da inclusão de novos elementos, por leituras, conversas e reflexões. Nessa etapa os alunos escolherão as atividades práticas a partir dos conteúdos trabalhados anteriormente e por livros indicados pela professora.

Ao chegar na terceira etapa, se tratando do **Encontro**, é o momento de avaliar e testar suas próprias teorias e hipóteses sobre o evento. É o momento em que os alunos apresentarão os ajustes dos experimentos escolhidos e adaptados na etapa anterior do investimento. Para a apresentação desses experimentos será utilizado a plataforma Google meet, o que leva à quarta etapa, a **Confirmação ou Desconfirmação**. Nesta, o sujeito confirma ou desconfirma suas hipóteses iniciais presentes na etapa da Antecipação e ampliadas na etapa do Investimento, por meio da vivência no evento. E para encerrar o CEK, a etapa da **Revisão Construtiva**, na qual o sujeito é levado a reconstruir suas construções pessoais (KELLY, 1963). As respostas nessas últimas duas etapas poderão ser compartilhadas por relatórios ou com gravações de vídeos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise dos dados foi realizada a partir das etapas do Ciclo da Experiência Kellyana (CEK) de Kelly (1963), na qual se inicia com a **Antecipação** momento em que foi efetuada uma análise prévia dos conteúdos já trabalhados no ensino remoto com as turmas envolvidas no estudo. Os conteúdos estão listados na Tabela 1, conforme o ano.

Tabela 1: conteúdos trabalhados nos três anos do Ensino Médio.

ANO	CONTEÚDOS
1°	O estudo da Química e as grandezas físicas Propriedades da matéria Substâncias e misturas Ligação Iônica e compostos Inorgânicos

Fonte: As autoras (2021)

A etapa seguinte é a do **Investimento**, momento em que os alunos deveriam refletir sobre o que havia sido aprendido através dos conteúdos ministrados de forma síncrona, abordados no ciclo anterior pela professora.

A partir daí surge a hipótese de se realizar atividades experimentais de forma remota, para que todos os alunos tivessem a oportunidade de ampliar seus conhecimentos frente a esse modelo de ensino.

As atividades práticas partem da necessidade de fazer a diferença e não permanecer apenas nas aulas conteudistas, mesmo em um contexto de aulas on-line, em que a frequência dos alunos era baixa e havia pouca motivação e vontade em estudar.

A busca por experimentos relacionados com a área de Química ocorreu através de dois livros, sendo um livro didático e aprovado através do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e o outro surgiu de um projeto proposto pela equipe de pesquisa “Tecnologias no Ensino” aprovado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento, Científico e Tecnológico que teve o propósito de instigar e auxiliar os professores da área das Ciências Exatas da Educação Básica a abordar conteúdos de Matemática, Física e Química a partir da exploração de atividades experimentais em seu fazer pedagógico. Esses livros estão citados na Tabela 2:

Tabela 2: Livros utilizados na pesquisa.

LIVRO	AUTORES	ANO	LINK
Química 1	Martha Reis	2016	https://tinyurl.com/yb92vaz3
Aprender experimentando	Maria Madalena Dullius, Marli Teresinha Quartieri.	2014	https://tinyurl.com/dxs2rxx7

Fonte: As autoras (2021)

A partir desses dois livros foram escolhidas cinco (05) atividades práticas, conforme o conteúdo e o ano que estão demonstrados na Tabela 3:

Tabela 3: conteúdos e atividades experimentais utilizadas na pesquisa.

ANO	CONTEÚDOS	ATIVIDADES EXPERIMENTAIS
1º	O estudo da Química e as grandezas físicas Propriedades da matéria Substâncias e misturas Ligação Iônica e compostos Inorgânicos	Experimento 1: Densidade e correntes de convecção Experimento 2: Extrato do repolho roxo: indicador ácido-base Experimento 3 e 4: Leite Psicodélico e Areia Movediça Experimento 5: Crescimento de Cristais

Fonte: As autoras (2021)

Na construção desses experimentos os alunos utilizaram a sua criatividade, tendo sido sugerido que eles utilizassem materiais caseiros, baratos que fosse de fácil acesso para os mesmos.

Para a apresentação das atividades, foi realizada uma explicação/interação para cada turma de como eles poder iam realizar as atividades, deixando livre para cada estudante escolher o experimento que gostaria de realizar e o modo de fazer a atividade de modo a estimular sua criatividade e autonomia. Eles poderiam fazer uma adaptação nos experimentos a partir dos materiais existentes em casa, desde que realizassem as questões de cada atividade e assim, contemplassem e compreendessem os conceitos envolvidos.

A próxima etapa é a do **Encontro**, momento de demonstrar as atividades experimentais desenvolvidas e construídas pelos alunos para a professora e os seus colegas. Essas apresentações deveriam ser de forma remota, por meio do Google Meet.

Contemplando o Encontro, a quarta e a quinta etapa que se trata da **Confirmação ou Desconfirmação** e da **Revisão Construtiva**, momento em são confirmadas ou não as hipóteses iniciais descritas nas etapas da Antecipação e do Investimento e que podemos reconhecer a construção pessoal do indivíduo.

A seguir, apresentamos imagens dos experimentos fotografados pelos alunos que são codificados como por exemplo Experimento 1, código do estudante (EM101) e logo abaixo os relatos das atividades experimentais, assim como as adaptações realizadas pelos próprios alunos e por fim foi realizada a análise das atividades apresentadas. E ao lado das imagens estão os materiais sugeridos pelos livros para a realização dos experimentos. Os experimentos são apresentados conforme a Tabela 3.

Figura 1: Experimento 1: Densidade e correntes de convecção



Fonte: Imagem estudante EM101

Materiais sugeridos:

- 2 copos plásticos de café
- 2 jarras transparentes
- sal de cozinha
- Água
- Corante alimentício
- Gel

Fonte: Livro Química 1, 2016, p. 20

Nesse caso houve a adaptação do experimento, em vez de ser usado duas jarras transparentes foram utilizados dois copos de vidro e ao faltar corante alimentício em casa, algo que é pouco utilizado, o estudante realizou o experimento com suco de pacotinho. O relato do experimento foi da seguinte forma: *“O gelo derrete primeiro no copo com água pura. No copo de água, o corante se espalha em toda a parte do líquido. Já no copo com água e sal, o corante fica acumulado em uma camada na superfície do copo.”*

Figura 2: Experimento 2: Extrato do repolho roxo: indicador ácido-base



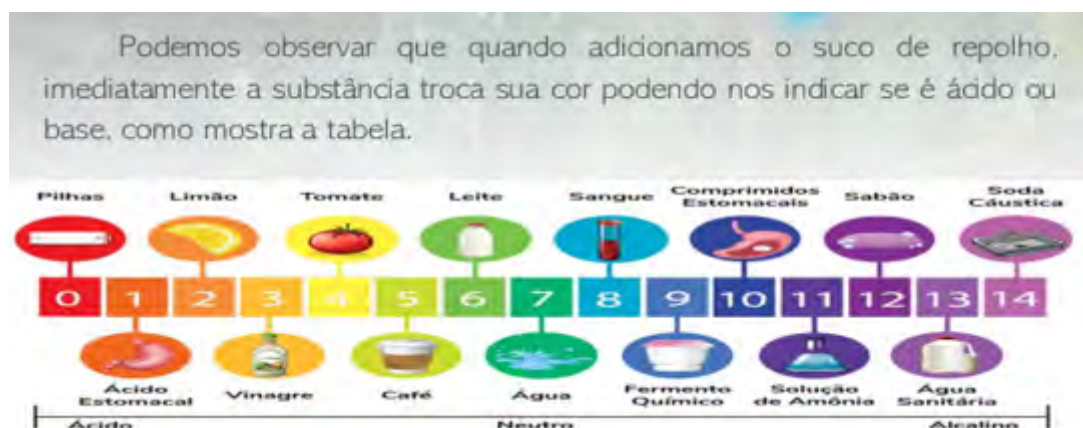
Fonte: Imagem estudante EM102

Materiais sugeridos:

- vinagre
- água da chuva
- água de cal
- refrigerante
- desinfetante com amoníaco

Fonte: Livro Química 1, 2016, p. 45

Figura 3: Tabela Indicador ácido-base



Fonte: Imagens estudante EM102

Para a adaptação foi utilizado suco de limão, água salgada, água com vinagre, água com sabonete, água com bicarbonato de sódio, água com detergente e água com xampu. Outra modificação realizada foi de que para extrair o extrato do repolho roxo não é necessário ferver e sim, apenas bater no liquidificador a adicionar o extrato aos copos com as devidas soluções. Através da tabela de cores que o estudante trouxe, ele relatou o seguinte: *“podemos observar que quando adicionamos o suco de repolho imediatamente a substância troca sua cor podendo nos indicar se é ácido ou base, como mostra a tabela anterior.”*

Figura 4: Experimento 3: Leite Psicodélico



Materiais sugeridos:

- 1 prato
- leite
- corante alimentício
- detergente líquido

Fonte: Livro Aprender Experimentando, 2014, p. 76.

Como adaptação, alguns alunos substituíram o corante alimentício pelo orégano, o qual tem o mesmo efeito dos corantes. Nesse caso, o estudante explicou a sua conclusão da seguinte maneira: *“O efeito visto ocorre porque o detergente dissolve (emulsifica) a mistura de leite e corante. Assim, os corantes não se misturam no leite por causa de sua gordura. Mas o detergente é um agente tensoativo, que é capaz de quebrar essa tensão superficial que impede o corante de se dissolver no leite.”*

Figura 5: Experimento 4: Areia Movediça



Fonte: Imagem estudante EM104

Materiais sugeridos:

- uma vasilha rasa;
- amido de milho;
- água.

Fonte: Livro Aprender Experimentando, 2014, p. 84

Nesse caso, não precisou de adaptação dos materiais para conseguirem executar o experimento e compreender os conceitos envolvidos. De acordo com o estudante ele relatou os conceitos envolvidos da seguinte forma *“a explicação consiste no fato de que tanto a areia movediça quanto essa mistura preparada são fluidos não newtonianos. Isaac Newton relaciona linearmente a força aplicada sobre um fluido e a sua resposta a uma força aplicada sobre ele. Os fluidos que se comportam dessa maneira possuem viscosidade constante e não sofrem deformação quando se aplica uma força sobre eles, sendo denominados de fluidos newtonianos.”*

Figura 6: Experimento 5: Crescimento de Cristais



Materiais sugeridos:

- algumas pedras britas
- potes de vidro de boca larga
- vinagre
- corante alimentício amarelo, azul e vermelho.

Fonte: Livro Química 1, 2016, p. 264

Fonte: Imagem estudante EM105

Essa adaptação chamou muito a atenção tanto da professora quanto dos alunos, pois o estudante ao ver que o experimento não criaria os cristais ao redor das pedras por causa do curto espaço de tempo, ele resolveu fazer algo diferente, pesquisou o experimento sobre o Crescimento de Cristais de açúcar, utilizando os seguintes materiais: Açúcar, Água, Palito de madeira, Dois pregadores de madeira, um pote de vidro, Barbante, Papel-toalha, Panela, Fonte de aquecimento (de preferência um fogão), Colher e uma Xícara. Ou seja, ao verificar que seu tempo não seria hábil para tal atividade, pesquisou e realizou outra atividade confirmando sua criatividade e autonomia.

Dessa forma, de acordo com os resultados positivos apresentados pelos alunos do primeiro ano, podemos observar a importância das atividades experimentais mesmo em tempos de pandemia e de ensino remoto, como afirma Sousa e Valério (2021):

Para ensinar Química a experimentação torna-se essencial, já que consegue relacionar muitos assuntos teóricos com a prática em laboratório, para que haja uma ilustração mais completa do conteúdo, porém essa não é a única função das aulas práticas. A importância das aulas experimentais desperta o interesse do aluno pela ciência, auxiliando-o a de-

envolver ideias e entendimento sobre diversos assuntos, muitas vezes presentes no seu cotidiano (SOUSA; VALÉRIO, 2021, p. 2).

Ainda nessa perspectiva, percebemos através dos relatos e a maneira das abordagens trazidas pelos alunos a satisfação em conseguirem realizar tais atividades de forma remota, sem o auxílio do professor, de terem autonomia e criatividade em adaptar certos materiais ou até de modificarem totalmente a atividade experimental e trazer algo diferente, conseguindo abordar o mesmo conteúdo no experimento. São esses, alguns dos fatores que nos mostram a importância das atividades experimentais no ensino de química (SOUSA; VALÉRIO, 2021).

CONCLUSÃO

No decorrer da pesquisa observamos que o objetivo do trabalho em qualificar e facilitar a compreensão dos conteúdos de química, tornando as aulas mais interessantes para os estudantes foi satisfatório e eficaz, mesmo em tempos de pandemia da COVID-19. Em alguns momentos da realização das aulas, obtiveram-se dificuldades por parte de alguns estudantes em não conseguirem entregar as atividades propostas, alguns por não se interessarem, outros por não conseguirem conexão, porém a maioria deles concluiu a atividade com êxito.

Outro fator importantíssimo de salientar seria em relação à criatividade e autonomia dos alunos ao adaptarem às experiências, utilizando alternativas de materiais e métodos para desenvolver os experimentos e ainda assim contextualizarem com os conteúdos abordados em cada atividade experimental.

Por fim, devo ressaltar a minha satisfação e realização pessoal e profissional no desenvolver da pesquisa e futuramente poder dar continuidade ao projeto e reitero a importância da busca de novas metodologias ativas na educação básica, com intuito de auxiliar e facilitar o ensino e aprendizagem dos educandos.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Rosivânia da Silva; VIANA, Kilma da Silva Lima. Atividades experimentais no ensino da química: distanciamentos e aproximações da avaliação de quarta geração. **Ciência & Educação (Bauru)**, [S.L.], v. 23, n. 2, p. 507-522, jun. 2017.

BACICH, Lilian. Ensino Híbrido: proposta de formação de professores para uso integrado das tecnologias digitais nas ações de ensino e aprendizagem. In: XXII WORKSHOP DE INFORMÁTICA NA ESCOLA, 5., 2016, São Paulo. **Anais do XXII Workshop de Informática na Escola (WIE 2016)**. São Paulo: Sociedade Brasileira de Computação - Sbc, 2016. p. 679-687.

DUARTE, Kamille Araújo. DESAFIOS DOS DOCENTES: AS DIFICULDADES DA MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA NO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL: educação como (re)existência: mudanças, conscientização e conhecimentos. In: VII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. 2020, Maceio - Al. **Anais [...]**. Maceio - Al: Conedu, 2020. p. 1-12.

DULLIUS, Maria Madalena. **Aprender Experimentando**. Lajeado: Editora Univates, 2014. 92 p.

GUIMARÃES, Cleidson Carneiro. Experimentação no Ensino de Química: Caminhos e Descaminhos Rumo à Aprendizagem Significativa. **Química Nova na Escola**, Bahia, v. 31, n. 3, p. 198-202, ago. 2009.

KELLY, G. A. A theory of personality: the psychology of personal constructs. **New York: W. W. Norton**, 1963.

LIMA, Rayanne da Silva; SILVA, Palloma Joyce de Aguiar; SANTOS, Danielly Francielly dos; SILVA, Fernando Cleyton Henrique de Mendonça; VIANA, Kilma da Silva Lima. A UTILIZAÇÃO DO CICLO DA EXPERIÊNCIA KELLYANA (CEK) NA. In: V CONGRESSO INTERNACIONAL DAS LICENCIATURAS, 5., 2018, Pernambuco. **INTEGRAR E INOVAR SABERES PARA A DEMOCRATIZAÇÃO DO CONHECIMENTO**. [S.L.]: Instituto Internacional Despertando Vocações, 2018. p. 1-13.

MODELSK, Daiane. **ESPAÇOS DE EXPERIMENTAÇÃO DE FORMAÇÃO DO-CENTE: uma experiência de migração emergencial do ensino presencial ao remoto**. 2021. 150 f. Tese (Doutorado) - Curso de Pós-Graduação em Educação, Escola de Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul., Porto Alegre, 2021.

REIS, Martha. **Química 1**. São Paulo: Editora Atica, 2016. 370 p.

SALESSE, Anna Maria Teixeira. **A EXPERIMENTAÇÃO NO ENSINO DE QUÍMICA: importância das aulas práticas no processo de ensino aprendizagem**. 2012. 40 f. Monografia (Especialização) - Curso de Pós Graduação em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino, Modalidade de Ensino A Distância, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira, 2012.

SANTOS NETO, Manuel Bandeira dos *et al.* USO DE OBJETOS DE APRENDIZAGEM PARA ABSTRAÇÃO NO ENSINO DE QUÍMICA: ESTADO DA ARTE. **Caminhos da Educação Matemática em Revista/Online**, Sergipe, v. 8, n. 2, p. 128-140, 2018.

SCHIEHL, Edson Pedro. Contribuições do Google Sala de Aula para o Ensino Híbrido: Joinville. **Novas Tecnologias na Educação**, Joinville, v. 14, n. 2, p. 1-10, 2016.

SILVA, Francislainy Natália da. CONCEPÇÕES DE PROFESSORES DOS CURSOS DE QUÍMICA SOBRE AS ATIVIDADES EXPERIMENTAIS E O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL. **Revista Docência do Ensino Superior**, Belo Horizonte, v. 10, n. 024727, p. 1-21, 03 dez. 2020.

SOUSA, L. G. de .; VALÉRIO, R. B. R. . Química experimental no ensino remoto em tempos de Covid-19. *Ensino em Perspectivas*, [S. l.], v. 2, n. 4, p. 1–10, 2021.

SOUZA, P. R. de; ANDRADE, M. do C. F. de. Modelos de rotação do ensino híbrido: estações de trabalho e sala de aula invertida. **Revista E-Tech: Tecnologias para Competitividade Industrial** - ISSN - 1983-1838, [S. l.], v. 9, n. 1, p. 03–16, 2016.

CAPÍTULO 4

A UTILIZAÇÃO DE UM BLOG COMO FERRAMENTA DE COMUNICAÇÃO: ESTRATÉGIA DE APRENDIZAGEM REMOTA NO ENSINO FUNDAMENTAL

Daniela Cherobini Cargnelutti

Ana Cláudia Oliveira Pavão

INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como temática principal a utilização de um blog como ferramenta de comunicação, manutenção de vínculos escolares e democratização do ensino em tempos de pandemia Covid-19 no Ensino Fundamental, versando sobre estratégia de aprendizagem remota.

Em tempos de Pandemia, onde o isolamento nos impediu somente do contato físico, porque o contato social aconteceu de outras maneiras, traçar estratégias para não perder o vínculo com os estudantes, tornou-se um desafio a ser superado pela escola.

Então, diante do cenário pandêmico se deparou com a obrigatoriedade de pensar e criar estratégias de acesso à comunidade escolar com baixa fluência tecnológica e tentar minimizar os transtornos sanitários e sociais que a pandemia Covid 19 causou em realidades, iniciou-se, então, a articulação e planejamento para atender de maneira simples e de fácil acesso às famílias. Professores e gestores preocupados com o possível cenário de desigualdade que estaria à frente, se mobilizaram planejando ações educacionais para tentar manter vínculos escolares com seus alunos e manter o mínimo de igualdade de acesso.

Necessitava-se, naquele momento, de uma atitude prática, mesmo em meio a tantas informações, divergência de opiniões e posições ainda indeterminadas. Foi então que se reativou uma página web institucional da escola, ou seja, um weblog. O Blogger é um serviço online e uma das suas principais vantagens é o endereço virtual gratuito, uma alternativa popular em que se pode canalizar um único meio de comunicação para todas as turmas, na qual seria publicado semanalmente com as sugestões de sequências didáticas e também informações importantes referentes ao andamento do ano letivo. E mais ainda, não necessita que o professor tenha conhecimentos especializados em computação para realizar publicações na página web.

Este estudo objetivou reconhecer as potencialidades na utilização de um

blog como estratégia de aprendizagem remota e democratização do ensino para a manutenção de vínculos escolares durante o período da Pandemia Covid-19 no Ensino Fundamental.

A pesquisa que se apresenta é de caráter qualitativo, na qual salienta os aspectos da experiência humana, para apreender a totalidade no contexto daqueles que estão vivenciando o fenômeno. “[...] aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações médias e estatísticas” (MINAYO, 1994, p.22).

Este estudo é caracterizado como um estudo de caso, sendo um processo específico de uma investigação qualitativa, cujos propósitos são os de proporcionar uma visão global do problema ou de identificar possíveis fatores que o influenciam ou são por ele influenciados. Constitui-se num estudo profundo de uma unidade de interesse e ainda uma interpretação de um contexto. Para Yin (2001, p.32), o estudo de caso é “uma inquirição empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de um contexto da vida real, quando a fronteira entre o fenômeno e o contexto não é evidente e onde múltiplas fontes de evidência são utilizadas”.

O *lócus* dessa pesquisa foi em uma Escola Municipal de Ensino Fundamental, a qual se destina ao atendimento de estudantes em um município do interior do estado do Rio Grande do Sul, atendendo cerca de 170 alunos. Os participantes da pesquisa foram os profissionais atuantes dessa escola, professores e gestores, que totalizam 18 sujeitos. A participação foi voluntária, por meio de convite, sendo que 15 professores aceitaram responder e foram nominados pela letra P e os números subsequentes de um a quinze, P1, P2 e assim por diante.

O instrumento de coleta de dados que possibilitou estruturar, refletir e analisar as questões que nortearam a pesquisa constituiu-se um questionário, organizado de maneira online e elaborado pelo Google Forms, e respondido pelos pesquisados totalmente a distância e por meio digital, durante o mês de julho de 2020.

A análise dos dados foi organizada de maneira teórico reflexiva, a fim de refletir sobre as informações coletadas por meio do formulário online e que possibilitou responder ao problema de pesquisa. Segundo Gil (2010), a interpretação dos dados procura o sentido mais amplo das respostas, o que é feito diante de sua ligação com outros conhecimentos obtidos inicialmente.

BLOG: ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM REMOTA

Este estudo tem seus eixos norteadores que são a utilização do blog como estratégia de aprendizagem remota e a democratização de ensino em tempo pandêmico, manutenção de vínculos escolares e a análise da ferramenta digital blog como facilitadora de comunicação entre a escola.

A democratização do ensino se refere a oportunidade de acesso, permanência e êxito na aprendizagem, que atualmente pode ser interpretado pelo acesso e uso dos meios tecnológicos disponíveis na atualidade. Democratizar o ensino com o uso da tecnologia é um tema bastante discutido no meio educacional e se intensificou quando o ensino remoto ocupou o ano letivo de 2020. Muitas mudanças acontecem e a sociedade se modifica a cada dia que passa. Canclini (2003, p.56) comenta sobre o fato de que as tecnologias se transformam de acordo com sua socialização e que os “recursos tecnológicos não são neutros tampouco onipotentes”.

O processo de ensino-aprendizagem em tempos de isolamento social é ainda mais desafiador, por ser remoto. Tornou-se pertinente pensar que a manutenção de vínculos escolares não pode ser confundida com educação a distância e sim, como uma estratégia para gerar interatividade e manter o vínculo dos estudantes e suas famílias com a escola.

A partir da importância de legitimar a docência como essencial no processo de ensino-aprendizagem à adequação ao contexto de distanciamento social e à preservação da saúde de todos, sejam profissionais, sejam estudantes e familia-

res, é que se reconhecem as possibilidades e estratégias remotas para garantir os direitos de aprendizagem.

O Ensino Remoto compreende o atendimento não presencial, enquanto permanecerem as medidas de prevenção ao novo Coronavírus (COVID-19), no ano letivo de 2020. O Conselho Municipal de Educação de Santa Maria, na Resolução 40 sinaliza que o Ensino Remoto possibilite:

[...] garantir os princípios da educação pública, laica, plural, democrática, inclusiva e de qualidade previstos no artigo 3º da Lei nº 9394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN e inciso VII do artigo 206, da Constituição Federal de 1988. Além disso, visa a manutenção dos vínculos entre estudantes, escola e família (RES/CME nº 40, 2020, p. 10).

Dessa maneira, a efetivação do Ensino Remoto não pode ser definida pela substituição das aulas presenciais, adentrada ao seio familiar. Criar estratégias de ensino mediadas pela tecnologia, alicerçadas em objetivos de aprendizagem que são previstos na Base Nacional Comum Curricular, no Referencial Curricular Gaúcho e no Documento Orientador Curricular de Santa Maria foi desafiador. Ou seja, desenvolver objetivos de aprendizagem no Ensino Fundamental que na sua essência é presencial, previstos em lei e embasados em inúmeras teorias de aprendizagem que necessitam se transformar em emergencial enxuto e com habilidades mínimas para o percurso letivo.

Repentinamente distanciados do espaço físico da escola, as incertezas do futuro e o alastramento do vírus deixou todos ainda mais indecisos e com medo. Em tempos de Pandemia em decorrência do avanço da Covid-19, onde o isolamento impediu o contato físico presencial no ambiente escolar no Brasil e no mundo, o uso da tecnologia se enquadrou em um contexto oferecendo uma possibilidade de comunicação, interação entre a escola e as famílias. Logo, os encontros presenciais em sala de aula necessitam de uma nova adequação e precisam ser estrategicamente adaptados para os meios digitais.

É pertinente fazer uma alusão ao fato de que as tecnologias estão presentes em todo e qualquer espaço social, a tecnologia também está na casa dos estudantes e pode ser uma grande aliada para atender aos propósitos educacionais, o que dificulta pensar as tecnologias digitais fora desse contexto. “É a tecnologia básica e essencial que possibilita a comunicação entre a sociedade e a comunicação é fundamental para a vida social, econômica e política” (CASTELLS, 1999, p.08).

As ferramentas virtuais contribuem para a sociabilidade, que se constitui em um canal importante para troca de informações entre familiares e amigos, no contexto do trabalho colaborativo, contribuindo para o contato entre colegas e equipes, e também na área acadêmica e científica, já que facilita o contato com pessoas reconhecidas em sua área de ação (FÉLIS, 2020).

Com esse pensamento permite-se explorar novas metodologias de ensino que comportem uma experiência de aprendizagem remota. A busca por estratégias que englobasse o uso de tecnologias digitais de informação e comunicação foi mais intensa, tendo em vista as especificidades da comunidade escolar. Apoiados nesse contexto, a fim de efetivamente encontrar uma solução prática para o desafio imposto à escola, buscou-se uma análise conceitual de temáticas sobre a diferença entre educação a distância e suas especificidades.

Um dos objetivos previstos para o Ensino Remoto é

[...] viabilizar meios diversos que possibilitem a efetivação dos processos de ensino e de aprendizagem, atendendo às especificidades das etapas, modalidades e às condições objetivas de acesso a todas as mídias e materiais pedagógicos, de forma acessível, criativa, crítica e inclusiva (RES/CME nº 40, 2020, pág. 10).

Já o Centro de Inovação da Educação Brasileira – CIEB – organizou experiências e boas práticas, elaborando o que se denomina Estratégias de Aprendizagem Remota (EAR), em que diz “As EAR são estruturações de possibilidades de atuação emergenciais para garantir educação não-presencial no cenário de

pandemia, tendo como objetivo dar suporte ao gestor de educação para tomada rápida de decisão” (CIEB, NT17, 2020, p.09).

Professores e gestores no anseio de executar ações pedagógicas diante do cenário exposto com o propósito de manter vínculos com seus alunos, no mínimo de igualdade de acesso, organizam sugestões de atividades de maneira remota. Para Behar (2020, s.p) “O termo remoto significa distante no espaço e se refere a um distanciamento geográfico. O ensino é considerado remoto porque os professores e alunos estão impedidos por decreto de frequentarem instituições educacionais para evitar a disseminação do vírus”.

Já na proposta CIEB, indica que

As EAR estão estruturadas de modo didático, apontando condições necessárias para sua aplicação, potencialidades e desafios, ações de como fazer e pontos que devem ser observados, como questões de legislação, ao se escolher aquele formato para atividades não-presenciais. Isto permite que o gestor identifique o cenário de sua realidade local, considerando decisões sobre o uso de TDIC, meio impresso e outros canais de comunicação. Assim, as EAR podem ser aplicadas combinadamente, criando modelos únicos e personalizados, ou seja, que a rede de ensino utilize duas ou mais estratégias combinadas simultaneamente (NOTA TÉCNICA 17, 2020, p.09).

A criação de uma página web institucional da escola, ou seja, um weblog, para a publicação e envio de conteúdos digitais em ferramenta on-line, enquadrou-se em uma estratégia remota de aprendizagem, que de acordo com CIEB é “Compartilhamento de conteúdos e recursos digitais em diferentes formatos (.pdf, games, vídeos etc.), por meio de ambientes on-line específicos para desenvolver e apoiar a aprendizagem dos estudantes” (NOTA TÉCNICA 17, 2020, p.10).

O termo “Blog” é originário da abreviação de weblog, seu conceito se traduz em: web (tecido, teia, também usado para a designar o ambiente de Internet) e log (diário de bordo). De maneira geral, os blogs são utilizados como diários eletrônicos, por meio dos quais seus usuários expõem sua vida pessoal ou profissional. Essa configuração vem mudando com diferentes propósitos temáticos voltados para gostos musicais, discussões sobre projetos, informações de programas

televisivos e também pedagógicos, por permitir que qualquer pessoa publique conteúdos na rede, de acordo com diferentes interesses. Para Félis (2020, p.03):

Os blogs surgiram em agosto de 1999 com a utilização do software Blogger, da empresa do norte-americano Evan Williams. O software fora concebido como uma alternativa popular para a publicação de textos on-line, uma vez que a ferramenta dispensava o conhecimento especializado em computação. A facilidade para a edição, atualização e manutenção dos textos em rede foram, e são, os principais atributos para o sucesso e a difusão dessa chamada ferramenta de auto-expressão. A ferramenta permite, ainda, a convivência de múltiplas semioses, textos escritos, imagens (fotos, desenhos, animações) e som (músicas).

O Blog é um serviço online e uma das suas principais vantagens é o endereço web gratuito, uma alternativa popular para publicação de sugestões de sequências didáticas, que não necessita de conhecimentos especializados em computação. A Internet é muito mais que uma simples tecnologia, é o meio de comunicação que constitui a forma organizativa de nossas sociedades (CASTELL, 2003, p. 250).

Rapidamente, professores e gestores se ambientaram com esse recurso, no qual passou a ser um meio consideravelmente importante para manter comunicação com as famílias. “ A comunicação desempenha um papel importante na formação dos cidadãos, não só para que sejam aprendizes ao longo da vida, mas para que sejam membros ativos e vozes significativas de comunidades” (PÉREZ GOMEZ, 2015, p.84).

Consiste em um espaço multimídia virtual que: “[...] possibilita novas formas de experiências comunicativas aos seus usuários, que utilizam como ferramenta para comunicar e refletir assuntos em comum e temática de interesse particular, através das postagens ou comentários” (SOUZA; HAMMES, 2011, p.3).

Outra vantagem do uso dos blogs é ser uma ferramenta gratuita. Isso abre uma gama de possibilidades, visto que uma instituição pública apresenta dificuldades de recursos próprios para sustentar financeiramente um espaço web ou a manutenção de um ambiente virtual de aprendizagem, organizado para fins

educacionais. Foi nesse contexto em que se alicerçou a motivação para a comunidade escolar acompanhar as ações pedagógicas não presenciais sugeridas pela escola.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A coleta de dados foi formalizada pela criação de questionário online, contendo questões organizadas por duas seções: a primeira refere-se a identificação dos sujeitos pesquisados, a formação inicial ou área de atuação dos entrevistados e idade. Com relação a segunda seção, “Blog: estratégia de aprendizagem remota” no qual questionou-se sobre a utilização do Blog como facilitador de comunicação, a contribuição do Blog para manutenção de vínculos escolares e por fim, como uma ferramenta que permite a democratização da educação em meio ao ensino remoto.

A pesquisa contou com 15 participantes, 50% dos participantes possuem entre 51 e 60 anos, 21,4% possuem de 41 a 50 anos e 28,6% possuem de 31 a 40 anos. Esse retrato é visível que a maioria dos sujeitos de pesquisa já caminham para o final de carreira na docência com pouca habilidade para uso da tecnologia, mas também por professores ainda com breve atuação profissional na escola. Ao mesmo tempo, é unânime a movimentação para dominar aparatos tecnológicos a fim de que possam reestruturar suas metodologias de trabalho pedagógico, e ainda reconstruir intenções educativas emergentes, mesmo em momento em que se restringe a presencialidade no ambiente escolar.

De acordo com a formação inicial dos sujeitos pesquisados, 35,7% são Pedagogos e 14,3% Licenciatura em Educação Física e o restante respostas individualizadas (7,1%) nas formações: Atendimento Educacional Especializado, Artes, Ciências, Geografia, História, Língua Inglesa, Língua Portuguesa e Matemática. Nessa perspectiva, as discussões dentro da equipe pedagógica e gestora sobre as possibilidades de recursos digitais disponíveis que poderiam auxiliar no processo de restabelecer e manter o vínculo com todos os estudantes foram

decisivas do ponto de vista coletivo e interdisciplinar, mas primordialmente por ser uma ferramenta gratuita. Enquanto escola pública não obtém recursos financeiros para manter a hospedagem e domínio disponível na internet.

Do ponto de vista pedagógico, os professores reconhecem que o compartilhamento de materiais didáticos é essencial para garantir o direito de aprender dos estudantes. Potencializar o desenvolvimento de habilidades cognitivas, operacionalizar o currículo, mesmo distante do ambiente escolar legítima um contexto educativo institucional e emergente. De acordo com ROSENBERG-KIMA; MIKE (2020, p. 122), “Acreditam-se que um dos obstáculos enfrentados pelos professores na época do COVID19 é a falta de experiência pessoal como alunos em ambientes de aprendizagem online.”

A escola tinha a missão de manter as famílias e seus estudantes informados sobre o andamento do ano letivo, comunicados, chamamentos, entre outros. Mas, primordialmente, acessar em uma página virtual em que não necessitasse de usuário e senha foi o mais importante motivo pela escolha da ferramenta blog.

A comunidade atendida pela escola são de baixa renda e de baixo nível de escolarização, logo, a única evidência era que seria necessária a apropriação da tecnologia como mecanismo de apoio. Segundo Hara & Burke(1998) apud Meyer, Taubenheim, Vu (2020, p. 144), a “comunicação oportuna e regular entre as partes interessadas, incluindo administradores escolares, professores, pais de alunos e alunos é a chave para qualquer sucesso educacional”. Esse contato é necessário para aliviar a ansiedade tanto do corpo docente quanto das famílias e ter uma transição do aprendizado em sala de aula para o aprendizado remoto em casa com mais tranquilidade.

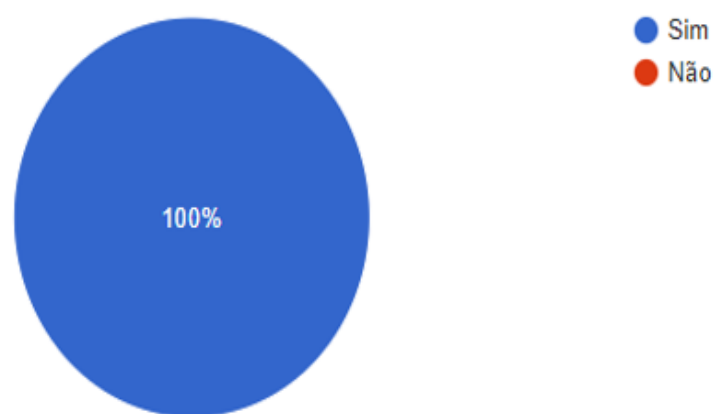
A receptividade das famílias também foi positiva, entenderam a necessidade e a emergência do atual contexto. Como a página era subdivida em abas e cada aba pertencia a uma turma, logo as famílias se adaptaram com tranquilidade ao novo formato.

Em unanimidade, os professores sinalizaram que a utilização da ferramenta digital blog facilitou a comunicação da escola com famílias em tempos de pandemia Covid-19.

Gráfico 1. Representação Gráfica da utilização do Blog como facilitadora de comunicação.

A utilização da ferramenta digital BLOG facilitou a comunicação da escola com famílias em tempos de pandemia Covid-19 ?

15 respostas



Fonte: arquivos da autora (2020)

Houve muitas justificativas para a determinada questão, dentre elas:

“O blog é prático e acessível” (Professor 13);

“Porque é umas das ferramentas de comunicação mais populares da internet”(Professor 12);

“O blog é uma ferramenta de fácil acesso e permite a comunicação da escola com a família” (Professor 15);

“O Blog constituiu-se em um importante canal de comunicação, de fácil acesso às famílias” (Professor 14);

“Considerando a condição social das famílias essa é a melhor forma e uma das únicas possibilidades de comunicação” (Professor 01);

“Sim, pois os alunos e as famílias estão interagindo e conseguindo manter vínculo com as atividades propostas” (Professor);

“Acredito que foi a ferramenta que mais facilitou este processo. É uma ferramenta de fácil acesso, simples. Todos entenderam o funcionamento num espaço de tempo muito curto!”(Professora 06).

Ao salientar sobre a emergência da situação e o acolhimento socioemocional recorrentes das privações de sociabilidade, corroboramos com Bayford (2020, p.68) ao declarar que “essa experiência revelou que a abordagem educacional baseada na paciência e flexibilidade tanto para alunos quanto para professores é a melhor maneira de lidar com uma mudança inesperada na entrega de ensino.”

Também entendem que a ferramenta é de fácil manuseio, igualmente pelos professores, quanto para as famílias:

“É um grande instrumento de comunicação, as informações são recebidas tanto pelos alunos como pelas famílias. É um instrumento público, de fácil acesso por todos, sem necessidade de conhecimento prévio ou de login”. (Professora 08)

Pode-se perceber que a maioria dos professores reconhece que a ferramenta utilizada foi uma alternativa encontrada pela escola como uma possibilidade popular, prática e de fácil acesso às famílias. Além de reconhecer sobre ser um importante canal de comunicação, ao qual não necessita de senha (login) para ter acesso às atividades remotas orientadas pelos professores.

Mesmo que esse tipo de ferramenta digital não tenha sido criada para fins didáticos, não impediu de ser utilizada como um recurso prático e pedagógico, com fins de divulgar recados institucionais e sequências didáticas sugeridas pelos docentes de maneira assíncrona. “A aprendizagem assíncrona ofereceu à criança o controle sobre sua aprendizagem. Também é mais conveniente e flexível para os pais ajudá-los com as atribuições durante o tempo de isolamento” (MEYER, TAUBENHEIM, VU , 2020, p.142).

Outro ponto a ser mencionado na questão foi a divulgação e flexibilização, atingindo praticamente a comunidade escolar na sua totalidade.

“Acredito que a escola fez um trabalho de divulgação bem feito e com isso teve uma boa aceitação das famílias e alunos.” (Professor 04)

Souza e Hammes (2011, p.05) entendem que “utilizar possibilidades advindas da internet, especialmente o blog, é uma oportunidade para o professor

expandir suas ações metodológicas incorporando novas formas ao processo ensino aprendizagem.”

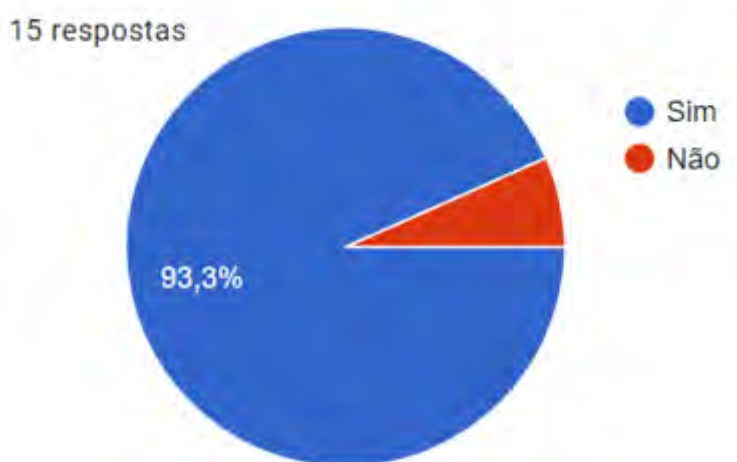
Corroborar-se com os autores e com a justificativa apresentada por um pesquisado ao sinalizar para um canal institucionalizado e que representa uma unidade escolar, ou seja, a escola em sua totalidade aderiu ao blog como uma ferramenta unificada e de ampla divulgação.

Já o Professor 03, manifesta um entendimento sobre o ensino mais institucionalizado, sendo que toda a comunidade escolar vinculada a um endereço virtual formal, não sendo comparado a uma rede social.

“Acredito que um único canal de comunicação seja bem mais eficiente do que cada professor entrando em contato separadamente com os alunos e as turmas. Além disso, por ser um ambiente separado e destinado apenas a isso, evita que os alunos se distraiam com outras ferramentas, que é o que pode acontecer quando as atividades são lançadas em grupos de facebook, por exemplo, pois nesse site/aplicativo existem outros atrativos que podem tirar a atenção dos alunos”. (Professor 03)

Na sequência, os pesquisados foram questionados sobre o uso da ferramenta digital blog, de maneira assíncrona e a sua contribuição para a manutenção de vínculos escolares. Logo, a sua grande maioria respondeu de forma positiva.

Gráfico 02: Representação Gráfica do uso do Blog mesmo que de maneira assíncrona contribui para a manutenção de vínculos escolares



Fonte: arquivos da autora (2020)

Em seguida, questionou-se sobre a opinião sobre a manutenção de vínculos escolares e a manifestação foi exitosa.

“Extremamente importante. Em uma época em que as aulas remotas ainda não estavam regulamentadas, essa iniciativa foi extremamente útil e motivadora” (Professor 03).

Essa colocação nos remete ao período inédito vivido durante a Pandemia Covid-19, em que a escola se organizou para manter seus propósitos educativos por meio de um canal de comunicação gratuito e de fácil acesso, bem como manutenção tecnológica. Além de estar atenta à preservação da saúde de todos, não só física como mental. Para ROGERS (2020, p.245), o “corpo docente pode construir comunidades de aprendizagem online que se concentram em conexões pessoais e garantem que os candidatos à saúde social e emocional é uma prioridade”.

Os pesquisados reconhecem tamanha importância em manter os estudantes estimulados e motivados para a aprendizagem:

“Cumprindo o distanciamento, essa é ainda a melhor forma de manter o vínculo” (Professor 01).

“Importantíssimo em tempos de trabalho pedagógico remoto(pandemia)” (Professor 12);

“Absolutamente essenciais neste tempo de distanciamento social” (Professor 09);

“Importante neste momento em que estamos passando” (Professor 05);

“Fundamental. A distância é ruim em qualquer área”(Professor 11);

“Importante e necessária” (Professor 13);

“Quanto mais formas de interação, melhor o vínculos com os alunos e por consequência melhor aprendizagem” (Professor 10);

“Foi através dessa ferramenta que nossa escola conseguiu a ligação com o aluno e não paramos de trabalhar. Uma ferramenta fácil e acessível” (Professor 11).

É evidente a importância da utilização do blog, do ponto de vista de mediar a construção do conhecimento que transcende distâncias e a impossibilidade de frequentar o ambiente escolar em tempo pandêmico.

“É preciso garantir a manutenção de vínculos entre os estudantes e a escola para que não haja evasão” (Professor 07);

“Somente através deste vínculo estabelecido conseguimos dar seguimento ao processo ensino aprendizagem” (Professor 04);

“Fundamental, sem vínculo se desconfigura a relação de ensino aprendizagem. O vínculo é a base dessa relação”(Professor 08);

“A manutenção de vínculos escolares é essencial nestes tempos emergentes” (Professor 14);

“Totalmente necessário para o desenvolvimento social e cognitivo do aluno” (Professor 15).

Pois bem, as intenções docentes canalizadas no blog devem potencializar a aprendizagem dos estudantes, motivar, acompanhar com o intuito de estar junto virtualmente. Para Rogers (2020, p.245): “Usado como um maneira de se conectar com os alunos e servir para aterrá-los em um sentimento de pertença e segurança, ajudando-os a se concentrar na aprendizagem pela frente”.

“Por meio do blog houve maior democratização no acesso ao trabalho pedagógico proposto pelos professores”. (Professor 09)

E ainda requer reinvenção didática pedagógica docente, segundo o pesquisado o blog é um instrumento que possibilita a manutenção de vínculos de várias maneiras:

“Ótima! Possibilita a postagem de vídeos, atividades, brincadeiras, mensagens, isto faz com que estejamos sempre próximos vão aluno e de suas famílias sem perder vínculos” (Professor 06)

Percebe-se que o estar junto virtualmente está vinculado às propostas alimentadas semanalmente nas páginas das turmas no blog. Para Senra e Batista (2011, p.05) uma das vantagens do uso do blog na educação “é a facilidade de o professor fazer intervenções, corrigindo e orientando todas as postagens, sem o limite de tempo imposto pela sala de aula, e da mesma forma o aluno pode realizar suas atividades no seu ritmo, conforme sua agenda e disposição”.

Para finalizar, foi questionado aos pesquisados se a ferramenta digital “Blog” pode ser considerada uma estratégia de democratização da educação em

meio ao ensino remoto. As respostas sinalizaram a grande maioria reconhecer como verdadeira.

Gráfico 03: Representação Gráfica do “Blog” pode ser considerada um estratégia de democratização da educação em meio ao ensino remoto

Você acredita que a ferramenta digital "Blog" pode ser considerada um estratégia de democratização da educação em meio ao ensino remoto?

15 respostas



Fonte: arquivos da autora(2020)

Percebe-se que 80% dos pesquisados concordam que a utilização do blog favorece a democratização, 6,7% sinalizam que não contribui para a democratização de acesso. Outro pesquisado, posicionou-se com o seguinte:

“Acredito que ela possa ser uma das alternativas. Por outro lado existem plataformas elaboradas para atender melhor a essa demanda. Tudo depende da habilidade de professores e alunos em acessar e desenvolver as atividades dentro dessas plataformas. Mas com certeza o blog pode cumprir esse papel de democratizar a educação” (Professor 03)

Reconhece-se que um dos maiores desafios das famílias foi a dificuldade em navegar por ambientes virtuais, se localizar e se situar dentro de uma comunidade virtual. “Em tempos de pandemia e isolamento social, a condução da educação se modifica completamente. Tendo em vista a majoritária necessidade de acesso à internet e a computadores, as classes sociais menos favorecidas são ainda mais prejudicadas” (FARIAS, 2020, p.02).

Já outro pesquisado, disse que:

“Sim, se o aluno tiver como acessar o blog” (Professor 15).

Quando nos deparamos com a resposta, em que retrata a incerteza de acessos dos alunos, requer atenção, os motivos são inúmeros, desde a falta de internet, problemas psicológicos, falta de concentração e de contato com educadores, esse cenário nos traz à tona dificuldades do sistema de educação público brasileiro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em meio a tantas ferramentas tecnológicas digitais disponíveis na Web, os blogs destacam-se por oportunizar interatividade entre quem transmite a informação e quem as lê, mesmo que de maneira assíncrona. A ferramenta utilizada pela escola configura-se democrática por conta da facilidade do acesso de todos, tornando-a uma possibilidade de comunicação bastante eficiente na manutenção de vínculos escolares no ano letivo de 2020.

Nesse caso, as famílias tinham acesso ao material disponibilizado pelos professores, os alunos realizavam as sequências no caderno ou livro didático ou outros e as devolutivas eram feitas de maneira física, no qual o professor fazia o acompanhamento e suas considerações.

Por meio dessa pesquisa, pode-se concluir que a iniciativa da escola contemplou seu objetivo de sustentar a manutenção de vínculos escolares, oportunizando sequências didáticas por meio de uma ferramenta de comunicação digital, mais especificamente o blog, que é uma alternativa de fácil acesso e manutenção. Da mesma forma que facilitou a comunicação com a comunidade, canalizando-o como um único meio de informações e avisos importantes, enfim. Reconheceu-se como uma possibilidade útil de estratégia remota em tempos de pandemia Covid-19.

REFERÊNCIAS

BEHAR, Patrícia Alejandra . **O Ensino Remoto Emergencial e a Educação a Distância**. Disponível em <https://www.ufrgs.br/jornal/o-ensino-remoto-emergencial-e-a-educacao-a-distancia/?fbclid=IwAR1UKDIqJSPNu97ZTdqAJ-svpYC_PeiDSN745u56zK9YoZ2Ur0TdvV4x6AA> Acesso em: 07 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Saúde. **O que é o Coronavírus**. Disponível em <<https://coronavirus.saude.gov.br/sobre-a-doenca#o-que-e-covid>>. Acesso em 08 de julho de 2020.

CANCLINI, Néstor Garcia. **Culturas Híbridas**. São Paulo: Edusp, 2003.

CASTELLS, Manuel. **A Galáxia da Internet**: reflexões sobre a Internet, os negócios e a sociedade. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

CASTELLS, Manuel. A Sociedade em Rede. **A Era da Informação**: Economia, Sociedade e Cultura. Vol. 1. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CENTRO DE INOVAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO BRASILEIRA. **CIEB**. Notas técnicas #17: estratégias de aprendizagem remota (EAR): características e diferenciação da educação a distância (EAD). São Paulo: CIEB, 2020. E-book em pdf.

FARIAS, Lucas Gomes. Covid-19, ensino remoto emergencial e a democratização do acesso à educação no Brasil. **UnICEUB**. Disponível em <<https://repositorio.uniceub.br/jspui/handle/prefix/14320>> v. 2, n. 2, 1º sem. 2020.

FÉLIS, Cláudia Cristina Gatti. **Blog**: um gênero textual a ser desconstruído e descrito na abordagem do interacionismo sócio-discursivo. Disponível em<http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Anais/SIGET_III/artigos/Felis.pdf?> Acesso em 09 jul. 2020.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MINAYO, Marília Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

PÉREZ GOMEZ, Ángel I. **Educação na era digital**: a escola educativa. Porto Alegre: Penso, 2015.

PINTO, Marcio Benito. O blog como estratégia no processo de ensino-aprendizagem em uma terceira série do ensino médio. 2015. **Revista Ensino Médio em diálogo**. Disponível em <<http://www.emdialogo.uff.br/content/o-blog-como-estrategia-no-processo-de-ensino-aprendizagem-em-uma-terceira-serie-do-ensino>> Acesso em 07 jul .2020.

ROGERS, Karen Santos. Morning Meetings: A Responsive Model to Increase Teacher Candidates' Connectedness. In: FERDIG, R.E.; BAUMGARTNER, E.; HARTSHORNE, R.; KAPLAN-RAKOWSKI, R.; MOUZA, C. **Teaching, Technology, and Teacher Education during the COVID-19 Pandemic**: Stories from the Field. Association for the Advancement of Computing in Education (AACE). Retrieved June 15, 2020. Disponível em: <<https://www.learntechlib.org/p/216903/>>. Acesso em: 20 mai. 2021.

ROSENBERG-KIMA, Rinat B.; MIKE, Koby. Teaching Online Teaching: Using the Task-Centered Instructional Design Strategy for Online Computer Science Teachers Preparation. In: FERDIG, R.E.; BAUMGARTNER, E.; HARTSHORNE, R.; KAPLAN-RAKOWSKI, R.; MOUZA, C. **Teaching, Technology, and Teacher Education during the COVID-19 Pandemic**: Stories from the Field. Association for the Advancement of Computing in Education (AACE). Retrieved June 15, 2020. Disponível em: <<https://www.learntechlib.org/p/216903/>>. Acesso em: 20 mai. 2021

SANTA MARIA. Conselho Municipal de Educação de Santa Maria. **Resolução nº 40 do Conselho Municipal de Educação de Santa Maria**. Ensino Remoto Emergencial para o Ensino Fundamental, de 22 jun. 2020.

SOUZA, C.A; HAMMES, M.H. **Mídias na educação: a importância do blog para a Educação Física escolar**. EFDeportes.com, RevistaDigital. Buenos Aires, Ano 16, Nº 160, Setembro de 2011.

SENRA, Marilene L. B.; BATISTA, Helena A. **Uso do blog como ferramenta pedagógica nas aulas de Língua Portuguesa**. Revista Diálogo e Interação. Volume 5 (2011) - ISSN 2175- 3687. Disponível em: <<http://www.faccrei.edu.br/dialogoeinteracao/>>. Acesso em: 20 set.2021.

VU, PHU; MEYER, RICHARD; TAUBENHEIM, KELLI. Best Practice to Teach Kindergarteners Using Remote Learning Strategies In: FERDIG, R.E.; BAUMGARTNER, E.; HARTSHORNE, R.; KAPLAN-RAKOWSKI, R.; MOUZA, C. **Teaching, Technology, and Teacher Education during the COVID-19 Pandemic: Stories from the Field**. Association for the Advancement of Computing in Education (AACE). Retrieved June 15, 2020. Disponível em: <<https://www.learntechlib.org/p/216903/>>. Acesso em: 20 mai. 2021.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. (2Ed.). Porto Alegre: Bookman. 2001.

CAPÍTULO 5

A PRÁTICA TRANSDISCIPLINAR ATRAVÉS DOS CONTOS DE FADAS: A BUSCA POR UMA EDUCAÇÃO TRANSFORMADORA

Denize Estega de Oliveira

INTRODUÇÃO

“Mudança de paradigma é processo longo, difícil, caótico, que esbarra em enormes resistências das estruturas estabelecidas e das mentalidades. É realizada num longo trabalho histórico ao mesmo tempo, inconsciente, subconsciente e consciente. A consciência pode contribuir para o avanço do trabalho subconsciente e inconsciente. É aquilo em que acreditamos e aquilo em que queremos fazer parte.” Morin (2020, p. 22).

O contexto em que vivemos, principalmente nesse período de pandemia, é marcado por transformações e pela rapidez com que tudo muda. Segundo Morin, (2020, p. 21), “um minúsculo vírus surgido de repente numa longínqua cidade da China criou um cataclismo mundial”. Foi necessário nos adaptarmos a essa nova realidade, para podermos sobreviver, e refletir sobre nossos atos foi o ponto de partida para que essa mudança fosse possível. Como educadora, refleti sobre minha própria prática pedagógica e sobre o real papel do educador na vida dos educandos e na sociedade de modo geral. É preciso enxergar e ouvir as crianças com sensibilidade, descobrindo quais são suas curiosidades e necessidades, permitindo que elas criem, experimentem, explorem e façam suas próprias descobertas, para que o conhecimento adquirido seja significativo e transformador.

Uma educação que permite que a criança seja autora de seu próprio aprendizado, forma um cidadão crítico, capaz de descobrir problemas onde os outros apenas aceitam as respostas prontas, como sendo verdades. Para que a educação seja significativa, o ambiente escolar precisa encantar, acolher, incentivar a criatividade, gerar uma imensidão de possibilidades para que as crianças experimentem e criem seus próprios conhecimentos, pois somente assim formaremos seres autores e não meros reprodutores. Afinal, a educação transformadora é aquela que aguça a curiosidade, que desperta o interesse e nos inquieta.

Segundo Piaget (1977, p.85), “a primeira tarefa de um educador, diante de um problema internacional, é, pois a de procurar adaptar o aluno a semelhante situação, sem nada lhe omitir a respeito da sua complexidade”. Dessa forma, fica

evidente que devemos abandonar o reducionismo, deixando de simplificar a realidade, permitindo que a criança faça a sua própria leitura do mundo, enxergando aquela determinada situação a partir das suas vivências, da sua realidade e de seu contexto, já que devemos considerar o mundo como um todo indissociável.

DESENVOLVIMENTO

As formações continuadas ofertadas pela Rede Municipal de Ensino de Santa Maria, durante a pandemia, instigaram uma série de questionamentos acerca da importância de mantermos um equilíbrio entre a nossa intencionalidade docente e o protagonismo do aluno na sua própria formação. Quais ensinamentos eram realmente necessários diante deste contexto? Qual seria a forma mais adequada de proporcionar uma educação de qualidade mesmo a distância? Do que essa criança precisa? Quais suas necessidades?

Muitas escolas ainda trabalham com o conhecimento fragmentado, não permitindo conexões entre disciplinas e nem com a realidade do educando. Alguns educadores transferem seus conhecimentos, de maneira inquestionável, não permitindo que as próprias crianças construam seus saberes, tirando, assim, o direito de serem seres humanos críticos, anulando seus conhecimentos prévios e podendo suas oportunidades de crescimento. O contexto que estamos vivendo, nos permite enxergar o tipo de seres humanos que esse ensino fragmentado e inflexível está formando, pessoas centradas apenas no seu próprio bem, sem se importar com um bem comum. O egocentrismo se faz tão presente, que pouco sobra espaço para a empatia. Mas, como querer que as pessoas enxerguem o “todo”, se elas foram programadas, durante toda a sua formação, a enxergarem apenas os fragmentos? Esse método de ensino, formou seres humanos incapazes de enxergar além da sua própria realidade e sem o senso crítico necessário para exercer sua cidadania de uma forma consciente.

Acredito que a transdisciplinaridade seja o caminho para a prática de uma educação transformadora, que possibilite uma aprendizagem significativa para o educando, articulando os conhecimentos com os diversos contextos vivenciados por ele. Visando, assim, o desenvolvimento global do ser humano. enxergo a realidade como sendo a maior formadora de seres humanos, e a educação como processo de humanização e de personalização. E mesmo sabendo que a prática transdisciplinar está longe de ser majoritária em nosso sistema de ensino, percebo ser através dela que uma educação transformadora se tornará possível. Percebo quão emergente é mudarmos nossos métodos de ensino e proporcionarmos aprendizagens realmente significativas aos nossos educandos. O contexto atual necessita de uma formação voltada para a consciência coletiva, que não fragmente os conhecimentos e integre os valores humanos às práticas formativas, ampliando, assim, a maneira do educando de perceber a realidade.

Sempre defendi a utilização dos contos de fadas no contexto escolar, como agente transformador, porém, acredito que muitos educadores ainda não têm consciência do quanto e de como eles podem auxiliar no desenvolvimento infantil. Historicamente, a contação de histórias é vista como um simples passatempo para as crianças ou utilizada para a interpretação textual, já que, geralmente, a escola é reprodutivista. Porém, acredito que o desenvolvimento psíquico que acontece na criança a partir das leituras dos contos de fadas, será de total importância para sua formação. Os contos de fadas podem auxiliar as crianças a passarem por conflitos da sua realidade e isso irá refletir positivamente no desenvolvimento do seu aprendizado. Sendo assim, percebo os contos de fadas como um método eficaz de levar a prática transdisciplinar para as salas de aula.

Mesmo possuindo consciência das dificuldades que precisam ser enfrentadas para a efetivação da prática transdisciplinar nas escolas, acredito que precisamos buscá-la permanentemente, visando uma educação que prepare o educando para a prática do autoconhecimento, para que ele tenha uma melhor

relação com a sociedade e se reconheça como agente transformador da mesma. A partir dos contos de fadas, a criança é conduzida para um mundo de sonhos, onde pode-se aproximar a fantasia e o real, e onde as insatisfações cotidianas são compensadas por superpoderes e magia. A narração de histórias para as crianças envolve todas as oportunidades de interação que ela tem com o seu mundo imaginário. Para elas, a história não acaba quando chega ao fim, pois ela permanece na sua mente. Dessa forma, a criança é capaz de navegar em um mundo onde tudo é possível, mas, também, onde existem fronteiras entre o bem e o mal, o certo e o errado, auxiliando assim a formação da moralidade humana e consequentemente no desenvolvimento global do educando.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), afirma, em seu Art. 2º, que “a educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Essa mesma legislação, refere no Art. 22, que “a educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”. É possível perceber que a legislação nos incentiva a realizar uma educação voltada para o desenvolvimento global do ser humano, porém, na prática, a educação continua fragmentando o conhecimento, prejudicando, assim, a aquisição dos saberes fundamentados nos valores humanos, éticos e sociais. Essa mesma educação, veda o senso crítico dos educandos, transferindo os ensinamentos como verdades absolutas e inquestionáveis, sem considerar seus conhecimentos prévios e sem olhar a criança por inteiro, ou seja, seu desenvolvimento físico, motor, afetivo, cognitivo, ético e social.

Ao refletir sobre o verdadeiro papel da educação e sobre a prática que vem sendo utilizada pelos professores, percebemos que se faz necessário buscar novos caminhos. A adesão de uma perspectiva transdisciplinar, que integre os valores humanos em suas práticas formativas e que busque um sentido mais consistente para a vida, pode ser o caminho mais eficaz. Segundo Santos (2008), a transdisciplinaridade originou-se com o Teorema de Gödel, onde, em 1931, o autor propôs distinguir vários níveis de realidade. Em 1994, como foi registrado na Carta da Transdisciplinaridade, ocorreu o Primeiro Congresso Mundial da Transdisciplinaridade, na qual a concepção transdisciplinar adquiriu uma dimensão internacional e a escola assumiu o papel de preparar o educando para a vida em sociedade, considerando que a realidade não é fragmentada e que uma educação de qualidade deve envolver a compreensão do ser, da vida e da cultura, em suas relações e inter-relações. Diante deste contexto, Morin (2010, p. 99) reconhece que,

reformular um pensamento é um problema paradoxal, pois para reformar o pensamento é necessário antes de tudo reformar as instituições que permitem esse novo pensar. Mas para reformar as instituições é necessário que já exista um pensamento renovado. Este não deve ser ultrapassado deve começar por movimentos marginais/ movimento piloto pelas universidades e escolas de boa formação. O grande problema é a reeducação dos educadores.

Sendo assim, o professor precisa desenvolver a capacidade de se libertar das suas antigas representações de escola e de educação e compreender que pensar em escola, atualmente, é pensar em reorientar o ser humano no mundo, reconfigurando o espaço e o tempo de aprender e ensinar. A complexidade da realidade, traz a necessidade de trabalharmos o conhecimento através de uma educação planetária, visando uma compreensão mais abrangente sobre o mundo em que vivemos. E esse é o desafio da educação, relacionar os conhecimentos, conectando todas as disciplinas. A transdisciplinaridade defende a concepção de que todos os saberes são igualmente importantes, superando, dessa forma, a

hierarquização dos saberes existentes no contexto escolar. Segundo D'Ambrósio (1997, p. 89);

Se pretendemos uma educação abrangente, envolvida com o estado do mundo, abrindo perspectivas para um futuro melhor, temos que repensar nossa prática, nossos currículos. Os objetivos da educação são muito mais amplos que aqueles tradicionalmente apresentados nos esquemas disciplinares. Devem necessariamente situar a educação no contexto da globalização evidente do planeta.

Para que a aprendizagem se torne significativa, é necessário que o conhecimento seja construído através das interações entre os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, pois a aprendizagem que se dá a partir do ensino fragmentado e desarticulado, produz uma formação insuficiente para enfrentar a realidade e as práticas sociais de maneira crítica e eficaz. Esse método de ensino constrói um ser humano dividido, alienado e sem a humanidade necessária para a vida em sociedade. No contexto em que estamos vivendo, se faz emergente uma formação capaz de construir pessoas com uma consciência coletiva, para que sejam capazes de enxergar o outro como um indivíduo que também tem sentimentos, que possui suas diferenças e que merece ser respeitado. Conviver com o outro e com o mundo como um todo, é extremamente complexo, e para que essa convivência seja saudável, precisamos nos tornar seres tolerantes, capazes de refletir e agir em prol de um bem comum. É necessário compreender que cada um enxerga o mundo de acordo com a sua realidade, e na sala de aula não seria diferente. O professor precisa respeitar o modo como o educando vê o mundo a partir das suas vivências, acreditando nas suas potencialidades como ser humano pensante e crítico. Desta forma, a sala de aula se torna um ambiente de troca de saberes, onde aprendemos enquanto ensinamos.

O conhecimento está diretamente ligado a existência humana, ele se constrói a partir dos conhecimentos científicos, quando articulados aos contextos sociais. Sendo assim, é papel da escola proporcionar o desenvolvimento cognitivo e emocional do educando, significando as aprendizagens através de suas próprias

experiências e contextos sociais, permitindo que ele seja autor da sua própria formação. Uma maneira eficaz de significar os conhecimentos adquiridos, através da prática transdisciplinar, é a contação de histórias. Quando trabalhamos com os contos de fadas, podemos transmitir às crianças valores e perspectivas, sejam em relação à vida e aos sentimentos, sejam em relação ao ser humano na sua complexidade. Segundo Bettelheim (1978), todos os problemas e ansiedades infantis, como a necessidade do amor, o medo, o desamparo, a rejeição e a morte, são colocados nos contos em lugares fora do tempo e do espaço, mas muito reais para crianças. A solução geralmente encontrada na história e que quase sempre leva a um final feliz, indica a forma de se construir um relacionamento satisfatório com as pessoas ao redor.

Quando a criança brinca de faz de conta, ela age em um mundo imaginário, porém, ela busca elementos da sua realidade. Nesses momentos, as crianças dão significados a movimentos, objetos, sons, pessoas e a si mesmas, por meio dos diferentes papéis que elas desempenham, e também expressam o que entendem sobre o mundo à sua volta. Lidar com a fantasia nos contos de fadas, é um recurso fundamental no processo do desenvolvimento humano porque favorece a comunicação via imagens simbólicas com as dimensões mais profundas da Psique. Através dos contos de fadas adentramos magicamente no nosso inconsciente, condição básica para se conhecer o significado profundo de nossa vida. O professor precisa trazer para a sala de aula a história a ser trabalhada, da maneira mais presente possível, como se ela estivesse acontecendo naquele momento em que está sendo narrada. A apresentação do mundo dos livros para as crianças deve ocorrer de maneira lúdica, e deve sempre fazer algum sentido para a criança. Segundo Larrosa (2016, p.141),

“o professor, quando lê o texto, o lê simultaneamente para fora, para dentro e para os ouvintes. Para fora porque o professor pronuncia para si mesmo e para os demais isso que diz o texto. Para dentro porque o professor diz o texto com a sua própria voz, com sua própria língua, com suas próprias palavras, e esse redobrar-se do texto faz com que as pa-

lavras que o compõem soem para ele, lhe pareçam ou lhe digam de um modo singular e próprio. Para os ouvintes, porque o professor diz o texto no interior de algo comum, daquilo que poderíamos chamar de seu “sentido comum”, aquilo que os ouvintes sentem em comum quando prestam atenção à mesma coisa e que nada mais senão a experiência da pluralidade e do infinito do sentido.”

Um mesmo texto, terá um sentido diferente para cada pessoa que lê-lo, pois cada um projetará sua realidade, suas crenças, seus sentimentos e seus saberes na narrativa, fazendo com ela tenha múltiplas possibilidades de significâncias. Por isso, é importante que o educador permita que o educando expresse a sua própria interpretação da história, que ele reflita o conto a partir do seu próprio ponto de vista, considerando suas experiências de vida.

CONCLUSÃO

Diante do contexto pandêmico que estamos vivendo, foi possível refletir sobre nossas práticas e metodologias de ensino, assim como, que tipo de pessoas estamos nos propondo formar. Trabalhar de forma transdisciplinar, nos permite formar Seres Humanos mais humanos, pensantes, críticos e com uma consciência voltada para a vida em sociedade. Mesmo sabendo o quanto a prática transdisciplinar está distante da realidade de muitas escolas, acredito na importância de buscá-la incansavelmente, pois através dela, será possível fazermos uma educação transformadora e realmente significativa.

Segundo Bettelheim (1978), os contos de fadas são uma excelente ferramenta para trabalharmos os valores, os traumas, medos, anseios, desejos e necessidades das crianças, já que a partir das histórias as crianças conseguem projetar suas vidas, fazendo conexões entre o real e o faz-de-conta. A contação de histórias é um método eficaz de levarmos a prática transdisciplinar para as salas de aulas, mas, para isso, precisamos inovar e ressignificar os contos de fadas, sugerindo que, a partir deles, não seja imposto a interpretação de texto que aceita apenas uma resposta como sendo a correta, como historicamente

vem sendo proposto por escolas reprodutivistas. Na “1ª Parada de Formação da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria”, que aconteceu no dia 28 de abril de 2021, contamos com a presença do poeta e jornalista Fabrício Carpinejar, como palestrante. Em sua fala, ele afirmou “o conhecimento não vem apenas pela razão, ele vem pelo coração. Sentir é saber duas vezes mais.”. Essa inspiradora palestra nos reforçou a importância do “permitir sentir” no processo de ensino-aprendizagem.

A utilização do ensino remoto e do ensino híbrido, destacou ainda mais a importância do vínculo e da interação entre escola e famílias, já que os responsáveis pelas crianças se tornaram mediadores das atividades propostas e o nosso elo de ligação com nossos alunos. Essa experiência nos fez perceber a importância de um ensino subjetivo, de um olhar sensível, que compreenda e respeite as diferenças, as necessidades, as possibilidades e as capacidades de cada família, pois ao contrário do que muitos pensam, não estamos todos no mesmo barco, estamos todos na mesma tempestade, alguns com barcos luxuosos e outros contando apenas com o auxílio de um pequeno bote salva-vidas. Nosso principal objetivo deve ser o desenvolvimento integral da criança, devemos instigar que ela faça conexões entre a sua realidade e os conhecimentos adquiridos em sala de aula, valorizando sua identidade, propondo um aprendizado significativo e permitindo que ela seja protagonista da sua própria formação.

O contexto emergente que estamos vivendo, abalou nossas estruturas, fazendo com que todos nós tivéssemos que nos reinventar dia após dia. Cada escola buscou os melhores recursos e metodologias para garantir uma educação de qualidade, mesmo à distância. Segundo Moran (2005, p. 12), “o novo profissional da educação integrará melhor as tecnologias com a afetividade, o humanismo e a ética. Será um professor mais criativo, experimentador, orientador de processos de aprendizagem presencial e a distância”. Essa mudança de

paradigma, trará consigo uma série de desafios, teremos que (re)aprender para poder ensinar e ensinando, estaremos aprendendo. Em alguns momentos desse processo, mesmo nos esforçando para agir da maneira correta, iremos cometer alguns erros, pois somos humanos e a imperfeição faz parte dessa humanidade e ela também nos ajuda a aprender. Entre erros e acertos, o que não podemos é desistir, precisamos “esperançar”.

“É preciso ter esperança, mas ter esperança do verbo esperançar; porque tem gente que tem esperança do verbo esperar. E esperança do verbo esperar não é esperança, é espera. Esperançar é se levantar, esperançar é ir atrás, esperançar é construir, esperançar é não desistir! Esperançar é levar adiante, esperançar é juntar-se com outros para fazer de outro modo...” (FREIRE, 1992, s. p.).

Que possamos compreender o momento atual, com calma. E, que durante este processo, não percamos de vista o nosso objetivo de construir escolas democráticas, igualitárias e transformadoras, que propiciem oportunidades de aprendizagens realmente significativas, para que nossos educandos também sejam capazes de transformar a realidade ao seu redor.

REFERÊNCIAS

BETTELHEIM, B. **A psicanálise dos contos de fadas**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

BRASIL. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União de 23 de dezembro de 1996, P.27833.

CHALITA, G. **Pedagogia do amor**: a contribuição das histórias universais para a formação de valores das novas gerações. SP: Ed. Gente, 2003.

D'AMBRÓSIO, U. **Transdisciplinaridade**. São Paulo: Palas Athena, 1997.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREITAS, L. de; MORIN, E.; NICOLESCU, B. **Carta da Transdisciplinaridade**. Portugal, Convento da Arrábida, 6 de novembro de 1994. Disponível em: <<http://cettrans.com.br/assets/docs/CARTA-DA-TRANSDISCIPLINARIDADE1.pdf>>. Acesso em 15 out 2021.

GIL, A.C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

LARROSA, J. **Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas**. 5.ed. Belo Horizonte; Autêntica Editora, 2016.

LE BOTERF, G. **Pesquisa participante: Propostas e reflexões metodológicas**. In: Brandão Carlos Henrique. et. al. **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

MORAN, J. M. **As múltiplas formas do aprender**. Revista Atividades & Experiências, Julho, 2005.

MORIN, E. **Educação ambiental na escola: objetivos conceitos e estratégias – pensamento sistêmico e pensamento complexo**. EDIC, 2010.

MORIN, E. **É hora de mudarmos de via: lições do coronavírus**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2020.

NEVES, J. L. **Pesquisa Qualitativa – Características, Usos e Possibilidades**. **Caderno de Pesquisa em Administração**. São Paulo, v. 1, n° 3, 2° sem., 1996.

PIAGET, J. **Para onde vai a educação?** 5ª ed. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora, 1977.

Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica. Salvador, Blograph, v.1, n° 1, 2016.

CAPÍTULO 6

AULA EM CASA: O USO DA PLATAFORMA DIGITAL GEDUC NA CIDADE DE IMPERATRIZ- MA

Diego Carvalho Viana

Rodrigo Pereira Coelho

Lívia Maria de Carvalho Cardoso Montel

INTRODUÇÃO

O período da Pandemia da Covid- 19 fez com que mais de 98% da população mundial de estudantes foi afetada pelo fechamento das escolas, segundo relatório da UNESCO 2020, tendo consequências profundas e impactos nas relações educacionais e nos processos de ensino- aprendizagem. Diante desse cenário institui- se aulas on line de forma síncronas ou assíncronas.

Para Demo (2009, p.09), faz- se necessário desenvolver uma compreensão que essas tecnologias, ao se consolidarem no cotidiano educacional surgiram como uma força de permanência e vão invadir cada vez mais os espaços educacionais.

As tecnologias serviram como uma chave para dar continuidade ao processo de ensino aprendizagem. A sala de aula é redesenhada para a evolução tecnológica em um novo ambiente virtual de aprendizagem. (Kenski,2015).

Para Levy (2009) destaca ainda o aspecto educacional frente aos desdobramentos da cybercultura dentro da perspectiva de uma nova relação do saber, levando a novas formas de construção do conhecimento e novos estilos de aprendizagem. A escola além de adotar a tecnologia como aliada deve saber guiar estudantes para as melhores formas de aproveitar esta gama de informações que nos cercam.

Segundo dados do IBGE (2018), 20,9% dos brasileiros não tem acesso à internet e 79% utilizam o celular para acesso a internet e praticamente 99% compartilham um único equipamento. Esses dados nos levam a entender os novos desafios enfrentado principalmente no campo educacional da rede pública de ensino, com ênfase na educação básica na cidade de Imperatriz e toda a problemática do uso da plataforma digital como pano de fundo.

Segundo Santos (2009) a educação on line é fenômeno da cibercultura e não uma evolução da EAD e traz o favorecimento da autonomia e da comunica-

ção colaborativa em rede, da interatividade e do diálogo. Ainda segundo o autor, o ensino remoto tem deixado suas marcas, em algumas situações permitindo encontros afetuosos e boas dinâmicas curriculares e em outros, tem repetido modelos subutilizados de cibercultura na educação.

Dentro dessa perspectiva do diálogo e da interatividade buscou-se investigar qual a real contribuição da plataforma em análise para uma possível autonomia do aluno e desenvolvimento do processo de aprendizagem.

REFERENCIAL TEÓRICO

A educação faz parte da experiência do ser humano (SAVIANI, 2007): o homem age sobre a natureza para garantir sua sobrevivência e repassar ao seu semelhante. A educação pode ser compreendida como apropriação da cultura que foi produzida por um ser humano e a escola deve formar sujeitos participativos e críticos.

Com relação ao processo de ensino remoto, o cotidiano da sala de aula foi alterado e gestores, docentes, alunos e pais tiveram que repensar suas práticas no ambiente escolar. (MELO, 2020)

O êxito na educação on line depende de muitos fatores que passam desde o perfil do aluno, sua motivação para a aprendizagem, o acesso à internet, os recursos tecnológicos disponíveis, competência digital dos professores nesta modalidade de ensino.

A prática docente deve superar o pensamento cartesiano tradicional, que segundo Morin vai para um pensar complexo que possa abranger as transformações da sociedade em rede. Novas tecnologias, novos paradigmas e mudança latente do papel do professor conteudista e transmissor de conteúdos, mudando para uma perspectiva de interligação de saberes e soluções, construindo conhecimentos, para uma educação emancipatória.

O uso da plataforma GEDUC na cidade de Imperatriz-Ma contemplou a educação online assíncrona para a rede pública do Ensino Fundamental para um total de aproximadamente 45.000 alunos. Vale ressaltar que durante o período pandêmico da Covid-19 a rede municipal de ensino passou por longos 4 meses sem a oferta de aulas.

O acesso dos alunos após o retorno das aulas on line aconteceu pela plataforma, que disponibiliza de um app que pode ser baixado gratuitamente nos smartphones.

Uma das bases de inquietação deste trabalho passa pela percepção dos professores diante de tal realidade de ensino. O uso de um novo recurso, a utilização da internet e a necessidade de um planejamento específico para essa nova realidade educacional.

As mudanças no processo de ensino aprendizagem passam por um grande incômodo e perspectiva de mudanças na prática docente, sem muitas vezes não ter qualquer tipo de formação e capacitação por parte do município.

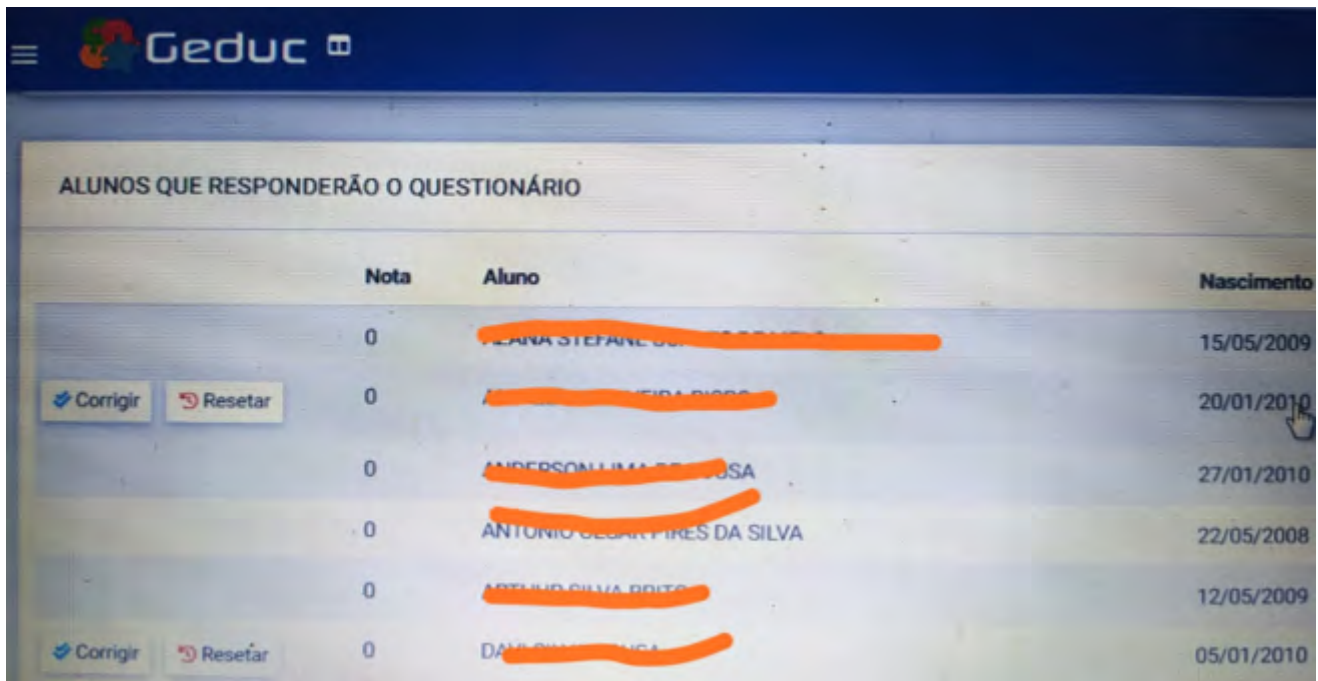
Outro aspecto é o nível de interação que a plataforma possibilita entre professores e alunos.

Figura 01: página inicial do Geduc



A plataforma não apresenta uma possibilidade de maior interação e intercâmbio entre professor e aluno, servindo basicamente como um local de inserção de dados e conteúdos, dentro de uma perspectiva tradicional ou como Paulo Freire designou como bancária, vista como numa perspectiva exclusivamente conteudista.

Figura 02: página de inserção e correção de atividades.



	Nota	Aluno	Nascimento
	0	LEANA STEFANE GUERREIRO	15/05/2009
Corrigir Resetar	0	LEANA STEFANE GUERREIRO	20/01/2010
	0	ANDERSON LIMA DE OLIVEIRA	27/01/2010
	0	ANTONIO CESAR PIRES DA SILVA	22/05/2008
	0	ANTONIO CESAR PIRES DA SILVA	12/05/2009
Corrigir Resetar	0	ANTONIO CESAR PIRES DA SILVA	05/01/2010

A figura 02 mostra a seção designada para a correção das atividades inseridas na plataforma, com a data da devolutiva de cada uma e com pequenos espaços para comentários por parte do docente, mais uma vez é notório o valor conteudista e distante do aluno que a plataforma proporciona, resultando em uma aprendizagem com pouquíssima interação dos alunos e baixo rendimento de grande parte dos discentes.

METODOLOGIA

O estudo caracteriza-se como exploratório de natureza descritivo. A pesquisa exploratória para Gil (2002, p.41) “têm como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torna-lo mais explícito ou construir hipóteses”. Portanto, buscou-se explorar a plataforma e sua análise crítica no pro-

cesso de ensino- aprendizagem. Dentro da perspectiva descritiva Gil (2022,p.42) defende

que “as pesquisas descritivas têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno.

Descreve- se a utilização da plataforma digital GEDUC na rede municipal de ensino da cidade de Imperatriz na perspectiva do olhar do docente. A pesquisa foi realizada com 15 professores da Escola Municipal Eliza Nunes do turno matutino, sendo aplicado um questionário com 10 perguntas aberta e fechadas, sendo mantido o sigilo dos discentes participantes.

O levantamento resultante na obtenção de informações prestadas pelos professores selecionados teve como objetivo conhecer a percepção sobre a eficácia do uso da plataforma no período da pandemia da Covid.

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Dentre os 15 profissionais entrevistados temos professores com formações em diferentes áreas: matemática, letras, história e geografia para que dessa maneira pudesse obter diferentes olhares do processo de aprendizagem. Dentre os profissionais entrevistados temos discentes com experiência de 5 a 20 anos de trabalho em sala de aula, mostrando profissionais de com ampla bagagem de formação e trabalho em sala de aula.

No que diz respeito ao acesso aos meios tecnológicos, 100% tem computador e 100% dos profissionais usam celular com acesso a internet, fator que mostra a influência que o momento exigiu quanto ao acesso aos recursos tecnológico, em destaque o computador, bem como o acesso a internet, quer seja com dispositivos móveis ou uso doméstico.

Outro item abordado foi a respeito da auto- avaliação com respeito ao conhecimento em informática, em que 80% classificaram com um nível Bom de

conhecimento nesta área, mais uma vez tal realidade mostra a necessidade e impactos na relações profissionais causadas pelo ensino remoto.

No que diz respeito a capacitação 80% não receberam nenhum tipo de capacitação por parte da prefeitura para uso e manuseio da plataforma ou para utilização de outros recursos tecnológicos e app educacionais. A falta de capacitação profissional gera uma lacuna enorme para o desenvolvimento do processo de ensino- aprendizagem.

Durante o período 20% dos professores fizeram cursos na área de tecnologias educacionais usando recursos próprios. Demonstrando um baixo interesse ou falta de recursos para aprimoramento de suas práticas educativas.

No que diz respeito a avaliação da plataforma as resposta mais usadas foram: “pouco eficiente, falta melhor interação com os alunos, não é um acesso democrático e razoável. Estas respostas por parte dos discente leva a seguinte interpretação: a plataforma possibilita pouca interação entre professores e alunos e possui pouca eficiência mitológica educacional.

Além das dificuldades por conta de todo o processo resultante da pandemia, os professores se vêm frente a uma plataforma com baixo rendimento e com caráter exclusivamente tradicional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os anos de 2020 e 2021 impulsionaram mudanças substâncias no processo de ensino aprendizagem e uma reflexão por parte do discente. As mudanças nas relações entre professores e alunos são latentes e requer um novo olhar e repensar na prática educacional. Agora as tecnologias têm um papel de destaque e uso, tendo os professores que refletir a cerca de suas práticas e nesse processo de link entre o aprender e o uso da internet e das plataformas educacionais.

O trabalho almejou a análise da realidade do uso da plataforma na cidade de Imperatriz e seus impactos na sociedade. Serve como análise e discussão para um debate mais amplo, pois a educação municipal da cidade abrange um amplo universo de escolas, alunos e professores, sendo interessante o levantamento do debate iniciado nesta pesquisa.

As plataformas educacionais são ferramentas que devem propiciar uma maior interação e conectividade entre alunos e professores, possibilitando maior interação.

Outro dado abordado é a respeito da formação e capacitação dos profissionais da educação nesse cenário de constantes mudanças e tendo em sala de aula um aluno inserido nesse mundo virtual dos jogos e das redes sociais. Cabe a reflexão e debate a respeito dessas mudanças e aperfeiçoamento da prática discente, deixando de lado o tradicionalismo latente e passando um processo de colaboração, tendo o professor o papel de mediador do trabalho educacional.

Vale ainda ressaltar que a plataforma objeto de estudo tem baixa aceitação por parte dos discentes, fruto da pesquisa.

REFERÊNCIAS

DEMO, Pedro. Tecnologia & tecnofobia. B. Téc. SENAC: a R. Educ. Prof. Rio de Janeiro, v. 35, n. 1, jan./abr. 2009.

GALLO, S. Deleuze e a educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

Kitchenham, B., & Charters, S. (2007). Guidelines for performing systematic literature reviews in software engineering. Technical Report EBSE- 01, Keele University.

KENSKI, Vani Moreira. Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação. Campinas: Papirus editora, 2015.

Lévy, Pierre (1997). Cibercultura. Lisboa: Instituto Piaget.

MELO, I.V. As consequências da pandemia (COVID-19) na rede municipal de ensino: impactos e desafios. 2020. 24 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialista em Docência no Ensino Superior) – Câmpus Ipameri, Instituto Federal Goiano, Ipameri, 2020.

MORIN, Edgar. Os sete saberes necessários à educação do futuro. Trad. Catarina Eleonora Silva e Jeanne Sawaya. 12^a ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2007.

Morin, E. (2005). *Ciência com consciência* (8 ed.). Rio de Janeiro: Bertr and Brasil.

SANTOS, E. Educação online para além da EAD: um fenómeno da cibercultura. Anais do Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia. Universidade do Minho, Braga, Portugal, 2009, p. 5658-5671.

SANTOS, E. EAD, palavra proibida. Educação online, pouca gente sabe o que é. Ensino remoto, o que temos para hoje. Mas qual é mesmo a diferença? Revista Docência e Cibercultura, 2020. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/re-doc/announcement/view/1119>> Acesso: agos. 2021.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. Revista Brasileira de Educação, [s.l.], v.12, n.34, p.152 - 180, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf>. Acesso em: 22, agos. 2021.

SILVA, Elbênia Marla Ramos. Estudo analítico sobre as plataformas digitais: possibilidades para a educação. 2016. Revista Investigação Qualitativa em Educação, v. 1. Acesso em: <<https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2016/article/download/1104/1076/>> Acesso: 20, agos. 2021.

UNESCO (2020). *COVID-19 Education Response* Disponível em: <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse/globalcoalition>.

CAPÍTULO 7

FINAL DE BIMESTRE E AGORA? COMO MELHORAR A AVALIAÇÃO E ENRIQUECER O PROCESSO DE APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS DO CICLO ALFABETIZADOR EM TEMPOS DE PANDEMIA

Edilene de Jesus Furtado Ferreira Vieira

INTRODUÇÃO

Todo o processo de ensino-aprendizagem requer um processo avaliativo contínuo numa tentativa de verificarmos onde estamos acertando e podemos continuar ou podemos melhorar. Ao final de cada Unidade Letiva, nas escolas da Rede Municipal de São Luís, os (as) professores(as) precisam preparar seus instrumentos avaliativos para mostrar como cada aluno(a) está fazendo esse percurso que muitas vezes tem sido desconsiderado.

Desde o início da pandemia em março de 2020 as aulas presenciais foram paralisadas e só retornaram em agosto do mesmo ano, porém de maneira remota, através de grupo de turma de WhatsApp. Em 2021, o ano letivo começou e da mesma forma, continuei com o trabalho remoto com a diferença que não tive a oportunidade de conhecer pessoalmente as crianças no início do ano, como em 2020. Assim, até o diagnóstico inicial imprescindível para qualquer turma dos anos iniciais, ficou comprometido, pois o contato virtual era muito limitado, muitas famílias tinham dificuldade de acesso à internet, sem falar que muito do que acompanhava pela tela não mostrava de fato a realidade.

Com todos os obstáculos, comecei o ano letivo sem, praticamente, nenhuma informação do meu alunado, até porque era o primeiro ano deles na escola, a maioria estava vindo de uma escola de educação infantil, que também teve suas aulas presenciais paralisadas. À medida que ia interagindo no grupo de WhatsApp da turma conseguia algumas informações. Mas a maioria delas veio mesmo com contato individual online com cada família, ainda assim com algumas limitações.

Então dei início aos trabalhos escolares do ano de 2021, fiz os planejamentos considerando principalmente o Documento Curricular do Município de São Luís adaptado para o trabalho remoto em 2020 e 2021 denominado “Continuum Curricular” em que tinha algumas orientações de quais conteúdos seriam prio-

ritários para cada ano. No entanto, como todo trabalho planejado é necessário pontuar como será avaliado para então dar seguimento e alcançar novos objetivos. Foi aí que apareceu o problema: fichas de avaliação foram enviadas aos(as) professores(as), por meio da Secretaria Municipal de Educação para avaliarmos alguns pontos do processo de aprendizagem, mas como conseguir realizar isso por meio do trabalho remoto e, principalmente com fidedignidade?

Nesse sentido, acompanhar a devolutiva das crianças e avaliar se elas realmente conseguiam alcançar os objetivos propostos se tornou uma tarefa bem delicada e comprometedora. Por esse motivo senti necessidade de repensar esse processo e relatar essa experiência atendendo a seguinte problemática: O processo de ensino e avaliação através do trabalho escolar no grupo de WhatsApp da turma do 1º ano tem dado condições satisfatórias para atender aspectos pontuados na ficha de avaliação da Secretaria Municipal de São Luís (SEMED)?

A partir disso tenho como objetivo geral descrever as estratégias de avaliação desenvolvidas no final do 2º bimestre letivo de atividades remotas em 2021 que se aproximaram da realidade das crianças e que proporcionaram intervenções positivas no processo de aprendizagem de cada uma delas. Para isso realizei uma pesquisa descritiva em que, com detalhes, descrevi o que aconteceu, como aconteceu, porque aconteceu e quais foram os resultados.

A experiência ocorreu com crianças do 1º ano do ensino fundamental matriculadas na escola Municipal de São Luís do Maranhão, na Unidade de Educação Básica Professor João de Souza Guimarães, localizada no bairro da Divinéia. Os instrumentos de geração de dados foram as fichas de avaliação da Secretaria Municipal de São Luís (SEMED) e os relatos das crianças com a professora registrados pela plataforma google Meet em conversa individual.

Os estudos teóricos que nortearam esse estudo foram de Luckesi (2013), Brasil (2012), Andrade (2021). Os resultados foram para além do esperado, tanto

para as crianças, que puderam ter um momento a mais de interação real e virtual com a professora, expondo suas dificuldades, como estão se sentindo nesse período, como também para a professora, que pode escutar a voz das crianças e entender um pouco as situações reais de aprendizagem a qual elas estão inseridas.

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM COMO PROCESSO DIAGNÓSTICO, CONTÍNUO E FORMATIVO

A avaliação da aprendizagem é fundamental para qualquer etapa da Educação. Em se tratando de séries iniciais, especificamente ciclo de alfabetização (1º e 2º anos) esse trabalho se torna ainda mais delicado. E o que falar de avaliação da aprendizagem em tempos de pandemia com realização de trabalho remoto? A pergunta que tem feito muitos professores(as) estarem pensativos nesse momento decisivo.

A priori faz-se necessário que o(a) professor(a) tenha claro qual concepção de avaliação está norteando sua prática e de fato conseguir colocá-la em ação. E à medida que for passando pelas dificuldades do processo tentar compreender o porquê isso aconteceu.

Com o passar dos anos as concepções de avaliação foram ganhando novos olhares e buscando novas estratégias para que pudessem ter seus objetivos alcançados e assim abarcar as diversas realidades sociais em que alunos(as) estavam inseridos(as). No ciclo de alfabetização isso não foi diferente, considerando que as crianças vêm de uma outra etapa escolar, com características específicas, o processo de avaliação também precisa ser construído considerando todas essas nuances.

Assim, os aspectos de uma avaliação diagnóstica, contínua e formativa não podem ser deixados para segundo plano, precisam fazer parte permanentemente do processo de ação e reflexão do(a) professor(a). Para Penna Firme (2017), avaliações diagnósticas são conduzidas com o propósito de identificar as

fraquezas e as potencialidades dos estudantes, com o intuito de informar futuras estratégias ao professor(a) e ao aluno(a). É por meio desse tipo de avaliação que o professor(a) alfabetizador(a) terá condições de se aproximar da realidade das crianças que estão chegando no ensino fundamental, cada uma com características bem particulares. Conforme Brasil é necessária uma ação consistente do docente que faça com que ele conheça melhor o(a) aluno(a):

Uma ação didática consistente pressupõe necessariamente uma atividade diagnóstica para que o professor possa conhecer melhor os estudantes e reorganizar seu planejamento em função de suas necessidades. Essa atividade diagnóstica permite ao professor compreender o momento da aprendizagem do aluno, no início do processo avaliativo, que deve ser orientada pelos objetivos de aprendizagem previamente definidos, em função dos conhecimentos e habilidades que precisam ser construídos. (2012, p. 7)

Além do aspecto diagnóstico da avaliação, é necessário ter continuidade no processo como todo, durante todo o ano letivo. À medida que temos resultados positivos ou negativos dos instrumentos aplicados vamos construindo novos objetivos e pensando em outras estratégias de modo a alcançar as novas metas estabelecidas. Nesse sentido que se entende a avaliação como um “processo contínuo de uso de procedimentos, coleta de informações e dados e, sobretudo, uma postura de reflexão sobre esses fatores com vistas a favorecer a mediação entre o ensino e a aprendizagem” (SÃO LUÍS, 2021, p. 41).

Ademais os enfoques acima citados, não podemos deixar de considerar a avaliação formativa que contribui para um projeto de formação humana e integral da criança. Para dar continuidade à etapa inicial da Educação Infantil não podemos desconsiderar esse sujeito que é único e que precisa ter suas potencialidades desafiadas e desenvolvidas, assim, por meio da avaliação formativa tem-se um processo de desenvolvimento da criança que é percebido por ela mesma e pelo docente que vai se ampliando à medida que novos objetivos vão sendo alcançados.

Segundo Luckesi (2013) devemos investir significativamente no sucesso da aprendizagem por meio da avaliação. Apostar em estratégias significativas e com objetivos claros pode ser uma possibilidade de bons resultados que por meio deles o professor consegue avaliar o seu processo de intervenção e assim alcançar suas intenções já planejadas. “A condição necessária para que isso aconteça é de que a avaliação deixe de ser utilizada como um recurso de autoridade, que decide sobre os destinos do educando e assuma o papel de auxiliar o crescimento” (LUCKESI, 2013, p.184).

Nesse sentido que o docente que consegue fazer o diagnóstico da atividade proposta e entender os resultados obtidos, sendo eles positivos ou negativos, também tem condições de refletir suas ações modificando suas estratégias em busca de resultados satisfatórios tanto para o processo de ensino como a aprendizagem.

DISCUSSÃO E RESULTADOS

Ao final do 1º bimestre Letivo de 2021 recebi uma ficha de avaliação construída pela SEMED - São Luís onde tivemos que completar com algumas informações sobre o processo de aprendizagem das crianças naquele período. Entretanto muitas informações que ali constavam não tinham como respondê-las de forma que condissesse com a realidade da criança naquele momento, mas por falta de tempo de reavaliar ou pensar em uma outra possibilidade, enviei as informações do mesmo jeito.

Contudo, no bimestre seguinte as inquietações aumentaram, mas dessa vez não tinha como preencher as fichas da mesma forma e ficar conformada com aquelas informações. O trabalho escolar que estava sendo desenvolvido pela maioria das escolas municipais de São Luís utilizava a ferramenta do grupo de WhatsApp para envio e recebimento de atividades apenas de maneira assíncrona. Além do grupo pelo aplicativo, os responsáveis também buscavam atividades

impressas na escola para complementar o trabalho que estava sendo realizado remotamente.

Entretanto, nenhuma das duas formas davam condições de avaliar a criança de forma eficaz, pois muitas crianças não devolviam as atividades respondidas pelo WhatsApp, ou quando devolviam não tinha certeza de que foi respondida pela própria criança, assim, o processo de avaliação deixava muitas lacunas nesse período de trabalho remoto o que tornava meu trabalho docente mais dificultoso, pois a ação e reflexão que são tão necessárias nesse processo avaliativo tornavam-se medidas muito difíceis de serem executadas. Conforme Bastos:

A ação reflexiva no processo de ensino e aprendizagem é claramente notada quando se identificam os desafios que surgem na prática em relação com o que foi planejado. Isso é absolutamente natural, sendo planejado nem sempre se concretiza, surgem novidades e imprevistos que mudam os caminhos e provocam novos encaminhamentos. Logo, a reflexão deve estar presente em todo o processo pedagógico, incluindo a avaliação da aprendizagem (2015, p. 89).

Nesse sentido continuar avaliando o processo de aprendizagem das crianças sem um respaldo mais consistente da sua realidade não era o suficiente para dizer qual “situação” ela se encontrava, e como podia melhorar. Eu precisava de dados mais próximos de sua realidade e só poderia alcançá-los por meio de uma estratégia que me aproximasse delas e sentisse seus anseios e dificuldades e assim me sentir mais segura para atribuir conceitos com mais propriedade.

Foi então que vi cada um dos itens que constavam na ficha avaliativa e comecei a pensar como conseguiria responder com mais fidedignidade cada tópico daqueles. Como as atividades entregues não garantiam que era a própria criança que fazia, seria preciso organizar e planejar um momento síncrono que pudessem estar com eles online, mas vendo ao mesmo tempo o que eles poderiam me mostrar que conseguiam fazer de maneira autônoma, ou se não conseguissem fazer, eu também poderia avaliar esse processo de maneira a desenvolver as dificuldades encontradas.

A ficha avaliativa da Secretaria de Educação apresentava itens considerando três aspectos: leitura, escrita e matemática. Mesmo que fossem trabalhados com as crianças todas as áreas do currículo, esses critérios eram os mais exigidos. Por exemplo, na leitura eram avaliados questionamentos como: se reconhece letras do alfabeto, e os diferentes tipos de letras; se lê palavras canônicas e não-canônicas; lê com autonomia. Na escrita os questionamentos realizados eram sobre se escreve o nome completo, se domina as convenções gráficas, escreve texto com autonomia respeitando uma sequência lógica de ideias. E na matemática, questões como se utiliza números naturais como indicador de quantidade em situações cotidianas; conta de maneira exata ou aproximada utilizando estratégias diferentes; reconhece, compara e nomeia figuras planas; resolve e elabora problemas de adição e de subtração. Esses eram os itens que deveria preencher conforme as atividades impressas recebidas e a participação no grupo de WhatsApp.

Assim, para conhecer melhor as condições de aprendizagem das crianças, pensei em fazer esse trabalho de estar com elas, ainda que fosse através da tela, mas ali poderia tirar algumas dúvidas e elaborar alguns encaminhamentos mais assertivos.

Mas antes de tudo me questionava sobre esses elementos da ficha de avaliação. Se realmente fazia sentido cada um daqueles tópicos serem avaliados nesse momento de trabalho remoto. De acordo com Andrade (2021, p. 8) “é preciso indagar sobre o que avaliar, como avaliar e por que avaliar no período de ensino remoto e as ponderações sobre o que é válido considerar como instrumento avaliativo na pandemia”. Foi então que para minha realidade, de uma turma do 1º ano do ensino fundamental, eu precisava sim, analisar cada aspecto daqueles e deixar registrado, uma vez que essas crianças estão na primeira etapa da alfabetização e a professora do 2º ano teria mais subsídios para continuar

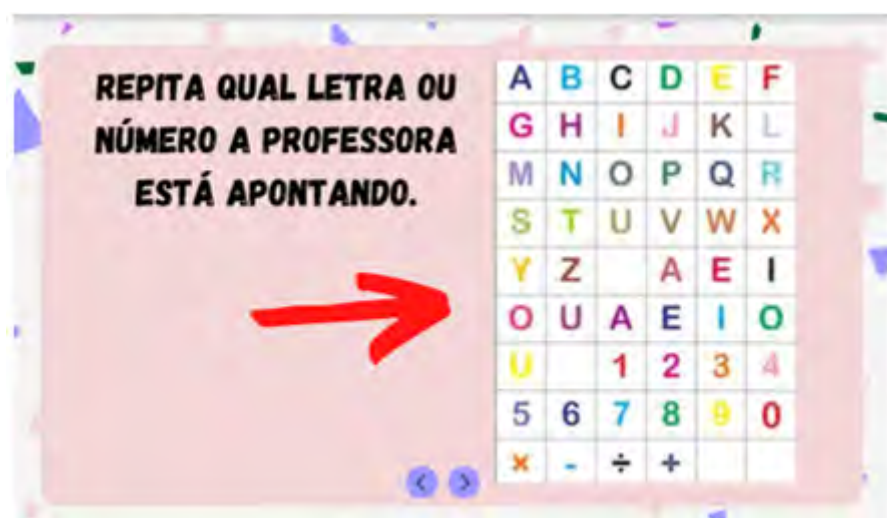
com o processo, considerando que avaliação é também (HOUFFMANN, 2010) acompanhar o processo de construção do conhecimento.

Para isso pensei e planejei um cronograma de datas com encontro individual online pela plataforma google Meet que tivesse uma duração em torno de 45 minutos com cada criança. Avisei cada família previamente para conseguir a participação do máximo de crianças possível. Assim, fiz os encontros durante três dias no turno matutino, conseguindo uma participação de 10 crianças, das 13 matriculadas. Sendo que três dessas consegui fazer em horários especiais ou a tarde ou a noite para atender questões específicas dos pais.

Um aspecto importante de ressaltar que durante essa experiência pude escutar as crianças, vê-las e perceber o quanto estavam ansiosas por esse dia e assim, nos conhecer melhor. Algumas crianças demonstraram estar contando os dias para aquele momento acontecer e outras já eram mais tímidas, nem mesmo querendo olhar nas telas. Mas o bom mesmo foi ter percebido elas mostrarem seus avanços e dificuldades, o desenvolvimento na oralidade e algumas vezes autonomia em determinados posicionamentos, mesmo estando próximas do responsável. Ainda que o tempo fosse limitado, por conta da própria plataforma, pude conhecer um pouco cada criança e agora ter condições de fazer minhas relações com aquelas que se apresentavam no grupo da turma e também com aquelas que estavam mais ausentes.

Considerando os itens da ficha de avaliação, no item leitura, o primeiro a ser considerado foi “o reconhecimento das letras do alfabeto pelo nome e os diferentes tipos de letras”. Para as crianças apresentei as seguintes fichas:

Figura 1: Letras do alfabeto



Fonte: Autora (2021).

Na figura 1 apontava a seta e a criança ia me dizendo qual era a letra, número ou sinal, aqui percebia que a maioria conhecia as letras do nome, mas quando era perguntado outras letras, algumas mostravam dificuldade.

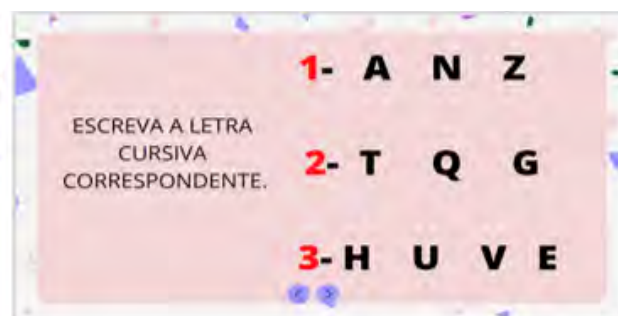
Para identificação dos diferentes tipos de letras – imprensa e cursiva, pedi para que elas escrevessem no papel a letra correspondente com a qual eu mostrava na tela. Assim, quando mostrava a letra cursiva elas me diziam a correspondente letra de imprensa e vice-versa. Veja a seguir:

Figura 2: Letra cursiva



Fonte: Autora (2021).

Figura 3: Letra de imprensa



Fonte: Autora (2021).

Para verificação da leitura de palavras formadas por diferentes estruturas silábicas canônicas e não canônicas, ou ainda se faz leitura com autonomia, apresentei uma lista de palavras do mesmo grupo semântico e que já faz parte da rotina delas numa tentativa de se sentirem mais familiarizada com o objeto apresentado. Porém, apenas duas crianças conseguiram fazer a leitura pausada dos sons das sílabas. Veja o quadro abaixo:

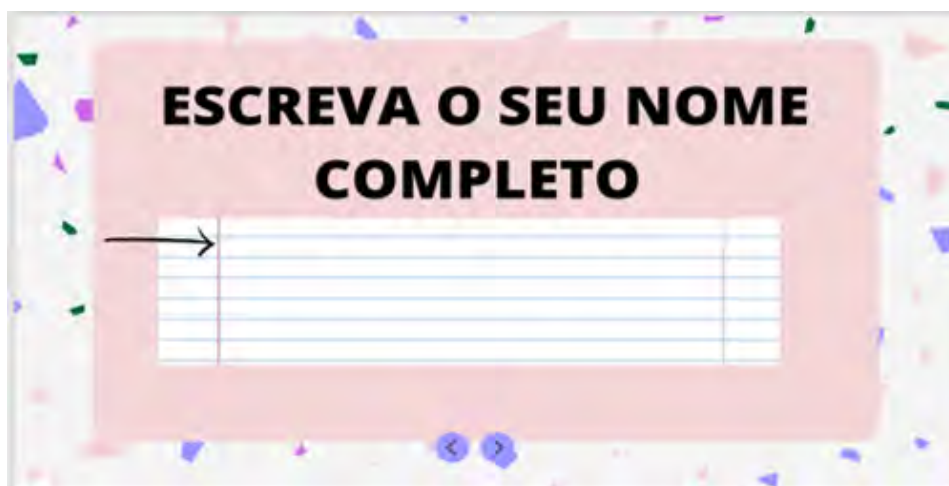
Figura 4: Lista de palavras



Fonte: Autora (2021).

No tópico da escrita, o primeiro aspecto a ser verificado foi a escrita do nome completo. Como essa era uma questão de dúvida, se realmente eram as crianças que escreviam, eu observei cada movimento que a criança fazia para realmente saber se já escreviam ou não. De maneira geral, todas já escreviam, porém não o nome completo, às vezes, apenas o primeiro e segundo nome. Nessa atividade eu explicava o que estava escrito e pedia para que elas escrevessem no caderno ou uma folha o nome completo. Ao final da atividade, a própria criança mostrava o seu escrito por meio da tela, e ao final da atividade, o responsável tirava a foto do caderno e me enviava por mensagem.

Figura 5: Escrita do nome completo



Fonte: Autora (2021).

No item para verificar se domina as convenções gráficas, acompanhando o texto (ou mesmo já fazendo a leitura) da esquerda para a direita e de cima para baixo, apresentei essa parlenda de domínio popular, para que elas fossem lendo e me sinalizando onde começa e termina cada linha do texto, ou ainda se não leem mas que dissessem a letra inicial de cada palavra que inicia a frase e onde termina. Ao final da atividade, cada responsável me enviou um pequeno vídeo de como as crianças faziam a leitura desse texto em casa sempre utilizando o dedo para indicar onde estavam lendo, de onde começava e de onde terminava. Mesmo a maioria não sabendo ler, elas faziam de conta que sabiam e apontavam o dedo na direção certa.

Figura 6: Domínio das conveções da escrita



Fonte: Autora (2021).

Para verificação da escrita do texto com autonomia respeitando uma sequência lógica de ideias, apresentei uma outra parlenda, também de domínio público “Macaca Sofia”. A professora fazia a leitura de cada linha e pedia para a criança escrever, porém foi preciso ler cada palavra pausadamente para que elas (apenas duas crianças) pudessem realizar a escrita de maneira mais segura. As demais crianças não conseguiram realizar a atividade proposta.

Figura 7: Leitura com autonomia



Fonte: Autora (2021).

Nos aspectos matemáticos, o primeiro item a ser avaliado foi quanto a utilização de números naturais como indicador de quantidade em diferentes situações cotidianas. Para isso eu trouxe o exemplo do calendário do mês de setembro, onde lancei algumas perguntas provocativas às crianças. Veja:

Figura 8: Uso do calendário



Fonte: Autora (2021).

Fiz uso do calendário pois é uma atividade que já faz parte de nossa rotina, diariamente é enviado para as crianças no grupo da turma, uma forma delas perceberem a importância dele no nosso dia a dia e como pode ser explorado.

O segundo e terceiro itens de matemática foram avaliados de maneira concomitante. O primeiro era para ver se a criança conta de maneira exata ou aproximada, utilizando diferentes estratégias como o pareamento e outros agrupamentos, o segundo, se consegue resolver e elaborar situações envolvendo adição e subtração. Para esses critérios fiz uso de peças de dominó, para elas juntarem os pontos e irem somando ou subtraindo. A escolha desse jogo se deu pois provavelmente muitos já conheciam ou já tinham jogado.

Nesse caso a professora apontava com a seta qual numeração a criança iria contar, se 1, 2 ou 3. Então a criança somava os pontinhos e dava o resultado final. Após o momento da oralidade, eu pedia para elas fazerem o registro dessas relações no caderno, sempre com orientação de um adulto caso fosse necessário. Veja a figura abaixo:

Figura 9: Contagem e pareamento de elementos



Fonte: Autora (2021).

Ainda aproveitando a mesma ficha as crianças fizeram uso de alguns objetos para parear com as quantidades mostradas em cada peça, por exemplo,

pedi previamente que os responsáveis conseguissem palitos de fósforo ou picolé, tampinhas de garrafa pet, lápis de cor ou qualquer outro material que a criança tivesse em casa que fosse fácil de manusear. Assim, à medida que aparecia a peça de dominó, a criança pegava a mesma quantidade e conseguia relacionar o número com a quantidade.

Enfim, por meio desses poucos minutos com cada criança pude verificar o quanto a distância no processo de alfabetização é algo prejudicial e quando o assunto é avaliação da aprendizagem ainda é mais preocupante. Com esse pouco contato virtual consegui perceber aspectos bem peculiares de cada criança e pontuar melhor meu processo de avaliação e o processo de aprendizagem delas. Acredito que a partir desse diagnóstico, ainda que tardio, conseguirei um novo caminho que realmente poderá iluminar não só o meu trajeto como alfabetizadora como também as possibilidades de aprendizagem de cada criança que consegui alcançar nesse desafio que eu mesma me propus. Abaixo, na figura 10, aparece o grupo das crianças que participaram desse momento de novas possibilidades e esse foi um card de agradecimento aos pais pela parceria e confiança.

Figura 10: Grupo de crianças que participaram da atividade relatada



Fonte: Autora (2021).

CONCLUSÃO

Através da experiência vivenciada no final do 2º bimestre de 2021, acerca do processo de avaliação na turma do 1º ano do ensino fundamental, senti a necessidade de construir outros instrumentos avaliativos que fundamentassem melhor os resultados e justificassem cada item marcado na ficha de avaliação do aluno(a) construído pela Secretaria de Educação de São Luís (SEMED). Já que cada item dessa ficha exigia conhecer melhor cada criança para então preenchê-la com segurança, tive que pensar em alguma estratégia que me aproximasse mais das crianças e conseguisse verificar como estava a aprendizagem delas em relação à alguns aspectos da alfabetização.

Retomando a questão inicialmente elencada sobre como a avaliação tem contribuído no processo de aprendizagem em crianças do 1º ano do ciclo de alfabetização em tempos de pandemia, eu afirmo que ela é imprescindível para o sucesso do trabalho docente desde que seja feita de maneira reflexiva, com propostas de construção de novas lógicas para o processo de ensino.

Com o trabalho remoto sendo desenvolvido nas escolas da rede Municipal de São Luís nesse período de pandemia desde março de 2020, o processo de avaliação da aprendizagem ficou muito a desejar tendo em vista esse distanciamento entre escola e família. E para as turmas do ciclo de alfabetização que lidam com crianças tão pequenas esse afastamento dificultou ainda mais esse acompanhamento.

Portanto, para dar respostas tão pontuais a cada item nas fichas de avaliação da SEMED foi que a estratégia dos encontros online pela plataforma virtual foi uma ação que atendeu muitos dos aspectos lá solicitados. Primeiro, porque a professora pode conversar online com a criança e perceber de alguma forma inquietações que a criança pudesse demonstrar e assim já tentar estreitar os laços de confiança ainda não vinculados. Segundo, que as atividades promovidas

pela professora foram bem objetivas e diretas para alcançar cada item apontado nas fichas avaliativas. Sem falar que a professora conseguia verificar se a criança conseguia fazer com autonomia além de identificar suas limitações, o que por meio das atividades no grupo de WhatsApp e na devolutiva das atividades impressas não era possível de ser avaliado.

Nesse sentido, que a estratégia planejada e executada pela professora foi exitosa à medida que proporcionou à docente encaminhamentos de novas estratégias, diferentes do que estava sendo implementado no grupo de WhatsApp. A professora percebeu que para as crianças alcançarem novos objetivos de aprendizagem o caminho precisava ser modificado ou então iria continuar nos mesmos resultados sem tantos avanços.

Apesar do trabalho continuar de maneira remota, proporcionar momentos de aproximação entre professor(a) e aluno(a) regularmente são imprescindíveis para o desenvolvimento de um bom trabalho bem como seu processo avaliativo, considerando que a avaliação também é um ato de acolhimento e inclusão (LUCKESI, 2013), e que muitos dos(as) alunos(as) da escola pública brasileira ficaram desamparados(as) pelo sistema público nesse período.

Pensar no processo de avaliação da aprendizagem nesse contexto que estamos é também se colocar no lugar do outro e criar uma relação afetuosa onde o outro (a criança) se sinta seguro para demonstrar o que sabe e não sabe, mas principalmente o que gostaria de conhecer por mediação do(a) professor(a).

REFERÊNCIA

ANDRADE, Natália Ávilla. Como avaliar os alunos do ensino fundamental durante o período de ensino remoto. **Educar e evoluir**. Vol. 1, nº 3, janeiro, 2021.

BASTOS, Silvana Maria Machado. **Avaliação da aprendizagem** – entre concepções e práticas. São Luís: Expressa, 2015.

BRASIL, Secretaria de Educação Básica. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Avaliação no ciclo de alfabetização**: reflexões e sugestões. Ministério da Educação, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliar**: respeitar primeiro, educar depois. 2 Ed. São Paulo: Mediação, 2010.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudo e proposições. São Paulo: Cortez, 2013.

SÃO LUÍS, Secretaria Municipal de Educação do Município. **Guia para o Ensino Remoto**. São Luís, 2021.

PENNA FIRME, Thereza. Os avanços da avaliação no século XXI. **Rev.Elet. Educação Geográfica em Foco**. Ano 1, Nº1, jan/jul 2017.

CAPÍTULO 8

ATIVIDADES DURANTE A PANDEMIA DESENVOLVIDAS NO PIBID PEDAGOGIA – ENSINO DE CIÊNCIAS E MATEMÁTICA

*Emanuelle de Farias Xavier
Antônio Maurício Medeiros Alves
Caroline Terra de Oliveira*

INTRODUÇÃO

O presente relato visa apresentar duas experiências desenvolvidas na modalidade remota por duas graduandas em Pedagogia da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), junto ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Essas experiências deram-se a partir do trabalho com a geometria plana, no ensino de matemática, e com o conteúdo de animais vertebrados, no ensino de ciências, com uma turma de primeiro ano e uma turma de quarto ano, respectivamente, em uma das escolas parceiras. O planejamento proposto incluiu atividades pedagógicas que explorassem o conteúdo de figuras geométricas planas e as principais características dos animais, de modo a analisar como se daria o ensino e aprendizagem das mesmas para as crianças no contexto do ensino híbrido.

Partindo desses princípios e levando em consideração a relevância deste estudo, foram planejados planos de aula com o desenvolvimento de vídeos explicativos e atividades interativas para ambas as turmas abordando as referidas áreas de conhecimento citadas. Importante destacar que o planejamento teve como base as unidades temáticas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), considerando às duas áreas de conhecimento citadas voltadas, especificamente, para o ensino e a aprendizagem nos anos iniciais.

DESENVOLVIMENTO

A metodologia utilizada para aplicação das práticas deu-se a partir da seguinte divisão: sendo uma assíncrona com o envio do material via Google Classroom, e outra, síncrona, com o encontro virtual com as turmas no formato on-line, através da plataforma Google Meet, num intervalo de quatro dias entre o envio do material e o encontro. Os conteúdos foram escolhidos após uma consulta com as professoras da escola parceira, sendo assim, os alunos não possuíram contato com o que seria trabalhado, antes das práticas.

Na primeira experiência, com a turma do primeiro ano, na matéria de matemática, sobre figuras geométricas planas, foi criado um vídeo gravado por uma das graduandas, onde o conteúdo foi apresentado junto de imagens com a identificação das formas quadrado, triângulo, círculo, retângulo e suas características, atentando-se a exemplificar os diversos tamanhos e disposições que as formas podem ser apresentadas.

Sobre a geometria, essa foi trabalhada considerando-a

como um dos cinco eixos estruturantes que compõem o conhecimento matemático, enfatiza a necessidade de exploração, por parte da criança, de conceitos e procedimentos relativos ao espaço e à forma, possibilitando a construção de relações para a compreensão do espaço a sua volta. (LOPES et al., p. 98, 2018)

Para isso, apresentamos para o aluno uma reflexão sobre a representação de formas geométricas planas nas superfícies dos objetos existentes em casa, identificando-a também no seu dia a dia. Ao final do vídeo foi solicitado um exercício de investigação: a criança deveria escolher uma das formas geométricas apresentadas e, com a ajuda de um adulto, buscar identificá-la em algum objeto de sua residência para mostrá-lo aos demais colegas na aula síncrona.

É importante, que a Matemática desempenhe, equilibrada e indissociavelmente, seu papel na formação de capacidades intelectuais, na estruturação do pensamento, na agilização do raciocínio dedutivo do aluno, na sua aplicação a problemas, situações da vida cotidiana e atividades do mundo do trabalho e no apoio à construção de conhecimentos em outras áreas curriculares. (BRASIL, 1997, p.29).

O segundo vídeo contou com a história “A Menina da Cabeça Quadrada”, narrado por uma das graduandas, com as ilustrações originais do livro, de modo a proporcionar um momento lúdico para os alunos junto ao conteúdo, além das reflexões trazidas durante a história, visto que “a educação lúdica, tem significância na formação dos alunos, pois ela quando utilizada deve repensar a vivência das crianças e no que queremos contribuir para a melhora na aprendizagem deles” (ALVES, 2016, p. 5). A partir deste vídeo, foi solicitado que a turma desenhasse um boneco, no qual as partes do corpo fossem compostas das formas

geométricas planas estudadas. Ainda, ao final do desenho, haveria a contagem das vezes em que cada forma geométrica apareceria no desenho (se a criança utilizasse três triângulos, marcaria um X nessa quantidade na tabela proposta).

Na segunda experiência, na matéria de ciências, sobre animais vertebrados, foram enviados dois vídeos sobre a explicação do conteúdo contendo as principais características dos vertebrados e suas classificações, incluindo, também, a alimentação destes animais. Neste plano, buscou-se o reconhecimento do próprio ser humano e suas características também. Optou-se pelo uso de imagens reais dos animais e seus sons, fugindo do fantasioso, a fim de colaborar para a visualização de cada característica apresentada, especialmente, por se tratar de uma aula dada a distância - distância essa que, nos dias atuais, vai além da separação de aluno e professor, mas também dos objetos de estudo, nesse caso, os animais.

Após a explicação do conteúdo, os alunos de quarto ano tiveram a narração de uma história chamada “A Casa dos Animais” onde também buscou-se por um momento lúdico que trouxesse leveza à prática, apresentada tal qual a metodologia explicada anteriormente. Para finalizar a momento assíncrono, foi proposta a realização de atividades que consistiam em classificar os animais entre peixes, répteis, anfíbios, aves e mamíferos a partir da imagem de cada um deles, contendo também uma sugestão de investigação sobre os animais do nosso cotidiano, no qual os alunos deveriam analisar e anotar as características físicas dos animais constatados no ambiente de vivência e, além disso, refletir sobre a alimentação dos mesmos.

Além deste material enviado pela plataforma Classroom, também incluímos uma folha de revisão, conforme a imagem 1, com o conteúdo do que foi aprendido para às duas turmas, para que, assim, eles pudessem imprimir ou salvá-las. Utilizamos avatares de características semelhantes às integrantes a fim de trazer uma referência para os alunos.

Figura 1 – Folhas de revisão



Fonte: Autores.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

É perceptível do quão distante da realidade é um ensino para todos em nosso país. E, através dos dados apresentados nas tabelas 1 e 2 dos tópicos a seguir, com base nas atividades aplicadas remotamente, isso se torna ainda mais visível nos anos iniciais.

A disruptividade provocada pela pandemia do Coronavírus evidenciou, destacadamente, para países que apresentam percentuais significativos de pobreza e desigualdade social acirradas, como o Brasil, as barreiras físicas, culturais, econômicas e tecnológicas que estruturam a sociedade, dando visibilidade àqueles que eram considerados invisíveis e muitas vezes esquecidos. Essa parcela da população vem sendo muito afetada especialmente no que se refere às questões relacionadas a sobrevivên-

cia durante esse período. Para essa população muitas vezes, a educação não é uma prioridade, sobretudo neste momento. (ALVES, 2020, p. 357)

O planejamento de primeiro ano, que possuiu a geometria plana como objeto de conhecimento, baseou-se na BNCC e na habilidade que permite “Identificar e nomear figuras planas (círculo, quadrado, retângulo e triângulo) em desenhos apresentados em diferentes disposições ou em contornos de faces de sólidos geométricos”, (EF01MA14), enfatizando-se a necessidade de que o aluno, neste momento, fosse capaz de compreender os significados de objetos matemáticos, conseguindo criar relações entre estes ensinamentos e os demais componentes. Estabelecemos o compromisso com o letramento matemático, no que diz respeito a raciocinar, representar e visualizar o conteúdo no seu dia a dia, de forma que a investigação também sirva como mecanismo para este aprendizado.

Enquanto o planejamento de quarto ano, que teve as características e desenvolvimento dos animais, bem como a cadeia alimentar simples como objetos de conhecimento, foi desenvolvido as habilidades: “(EF03CI04) Identificar características sobre o modo de vida (o que comem, como se reproduzem, como se deslocam etc.) dos animais mais comuns no ambiente próximo”, “(EF03CI06) Comparar alguns animais e organizar grupos com base em características externas comuns (presença de penas, pelos, escamas, bico, garras, antenas, patas etc.)” e “(EF04CI04) Analisar e construir cadeias alimentares simples, reconhecendo a posição ocupada pelos seres vivos nessas cadeias e o papel do Sol como fonte primária de energia na produção de alimentos.” Neste planejamento, utilizamos as habilidades da unidade Vida e Evolução destinadas a terceiro e quarto ano por levar em consideração o déficit de aprendizagem que estas crianças vêm enfrentando, a partir de um diálogo com a professora titular da turma, a fim de reforçar o conteúdo para os próximos anos. Também se buscou pelo compromisso com o letramento científico no que tange a capacidade de compreender e interpretar o mundo, a partir de si e da natureza, aplicando tais conhecimentos

no seu dia a dia, junto a visualização, também, de animais que habitam a região de Rio Grande e Pelotas, onde a escola se situa.

PRIMEIRO ANO – GEOMETRIA PLANA

A tabela a seguir mostra que, de uma turma de dezoito alunos, sete enviaram as atividades na plataforma e, apenas três, participaram da aula síncrona. Dos três alunos que participaram, nenhum havia acessado o conteúdo disponibilizado. Acredita-se que os motivos que possam justificar o não acesso dos alunos aos materiais disponibilizados antes da aula síncrona se devem, principalmente, pela pouca idade dos mesmos, o que os tornam dependentes de responsáveis para guiá-los em seus celulares, computadores, tablets e afins – nesse caso, quando a família dispõe de algum destes dispositivos.

Tabela 1 – Presença de alunos

Número de alunos cadastrados na turma:	Entregas de trabalhos pela plataforma Classroom:	Alunos presentes na aula síncrona
18 alunos	7 alunos	3 alunos

Fonte: Autores.

Sendo assim, houve a necessidade de uma readaptação no roteiro da aula, onde todo o conteúdo apresentado nos vídeos foi novamente explicado de forma síncrona a partir de slides, buscando a interação sobre quais objetos ao redor de cada aluno, representavam a superfície de alguma forma geométrica estudada. Apesar de sair do roteiro programado, foi possível analisar o raciocínio que as crianças estabeleceram a partir da explicação, pois eles notavam as características dos objetos, tomavam a voz para relatá-las e faziam descobertas traçando raciocínios não só sobre os objetos, mas sobre eles mesmos, como o caso de um dos alunos que relacionou a quantidade de lados de um quadrado com a quan-

tidade de anos que ele tinha, concluindo que ele, com seis anos, possuía “mais idade” que um quadrado possuía de lados.

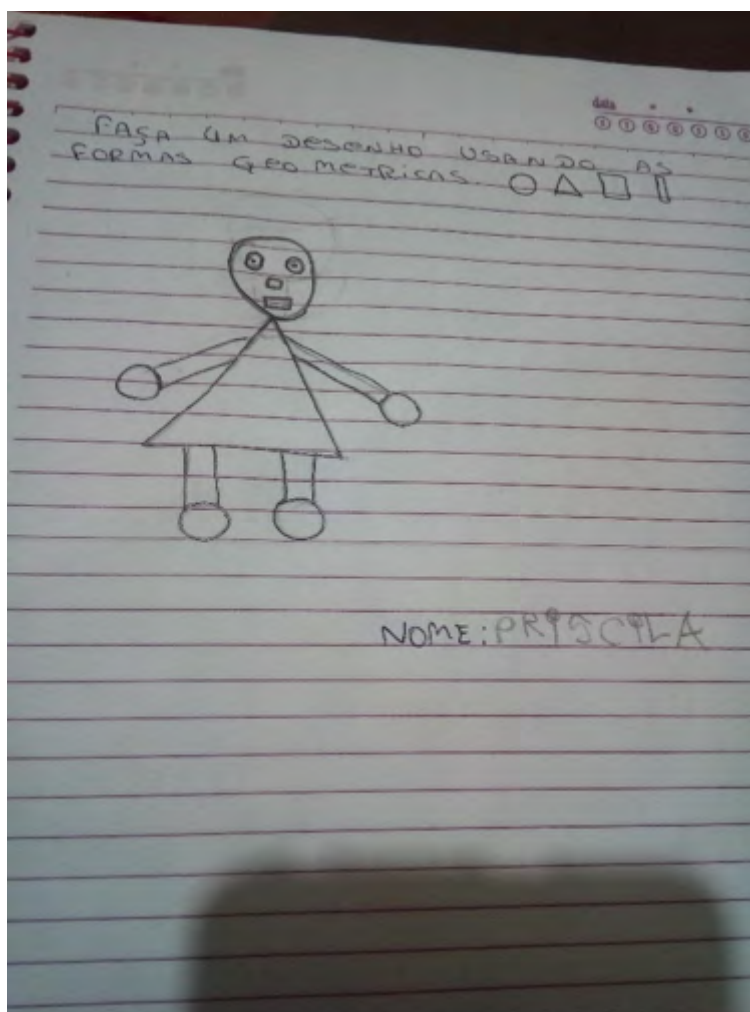
Foi realizado também o desenho solicitado nas atividades e a contagem das formas geométricas presentes neles, conforme o proposto, no qual se percebeu o grande entusiasmo da turma no seu desenvolvimento e a necessidade de apresentar o que cada um escolheu para o seu próprio desenho, proporcionando um momento de interação entre as crianças, que não se limitaram apenas a desenhar o boneco, mas buscaram por outros elementos para complementá-los, como chapéu, sol, etc.

Figura 2 – Desenho compondo figuras geométricas



Fonte: Foto enviada pelo aluno na plataforma Classroom.

Imagem 3 – Desenho compondo figuras geométricas



Fonte: Foto enviada pelo aluno na plataforma Classroom.

QUARTO ANO – ANIMAIS VERTEBRADOS

A tabela a seguir mostra que, de uma turma de trinta alunos, somente cinco enviaram as atividades na plataforma e, apenas quatro, participaram da aula síncrona. Nesta aula, não houve necessidade de adaptação, pois todos os alunos presentes tiveram acesso aos vídeos e atividades, permitindo que a aula seguisse seu planejamento. Foi feita a retomada do conteúdo a partir de figuras de animais situados na região de Pelotas e Rio Grande - RS, com o apoio do livro “Nossos Bichos” e suas figuras reais, levando em consideração que:

[...] muitas vezes o ensino de ciências, tem contribuído para a ampliação do vocabulário dos alunos com palavras que não raras vezes, os estudantes apenas memorizam sem conseguir atribuir significados, fazendo

com que o aprendizado na escola seja totalmente desvinculado das situações da sua vida cotidiana. (VIECHENESKI et.al, 2012, p.856)

Tabela 2 – Presença de alunos

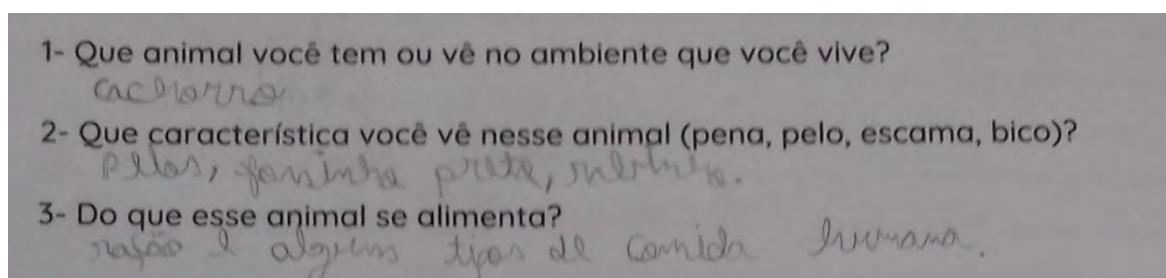
Número de alunos cadastrados na turma:	Entregas de trabalhos pela plataforma Classroom:	Alunos presentes na aula síncrona:
30	5	4

Fonte: Autores.

Inicialmente, as crianças apresentaram boas respostas, demonstrando uma assimilação do conteúdo ao qual a professora titular não havia introduzido ainda, lembrando-se de características específicas como a respiração do sapo através da pele e pulmão - conteúdo explicado em um dos vídeos enviados. Os alunos também tiveram um momento para falar sobre os animais que possuem em suas residências, contribuindo para a construção da aula. Inclusive, um dos cachorros de uma aluna serviu como objeto de estudo, pois a partir dele as crianças também debateram sobre sua coluna vertebral, alimentação e características físicas.

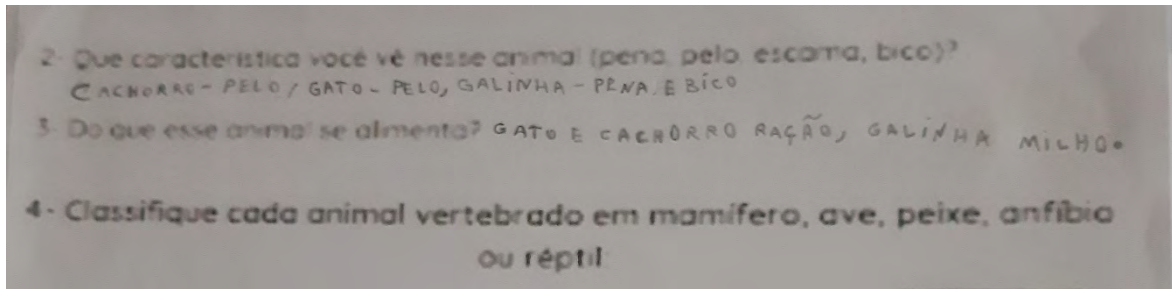
Entretanto, foi notória a dificuldade em compreender a alimentação de animais domésticos, como os cachorros, já que se alimentam comumente de rações - dos quais as crianças não haviam refletido, até então, sobre sua composição conter base de vegetais e/ou carne, dúvida que foi sanada durante a aula. A dificuldade transpareceu tanto na aula síncrona, quanto nos exercícios que antecederam a aula, feitos em casa, conforme a imagem 3 e 4:

Figura 4 – Exercícios



Fonte: Foto enviada pelo aluno na plataforma Classroom.

Imagem 5 – Exercícios

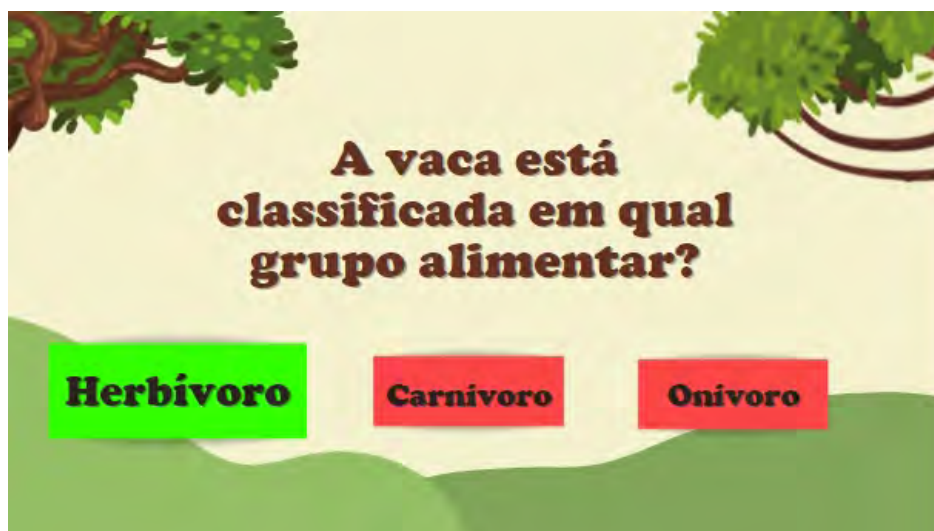


Fonte: Foto enviada pelo aluno na plataforma Classroom.

Também foi notória a dificuldade quanto à diferenciação de répteis e anfíbios, especialmente pelas características físicas apresentadas nas fotos, como cor da pele: cobra verde, sapo verde etc., expressando também seus sentimentos pelos animais apresentados, como: medo de aranha, nojo de sapo e empatia reflexiva quanto à alimentação de animais carnívoros, por ser à base de outros animais.

Por fim, foi realizado um jogo *quis* (imagem 6), que consistia em perguntas sobre o conteúdo, onde o objetivo era contar com a participação de todos, sem ganhar ou perder. Foi evidente o entusiasmo dos alunos ao participarem do jogo, que foge de suas rotinas escolares (ainda que remotas) e as interações que foram possíveis de serem traçadas, especialmente, dos alunos já possuíam vínculo afetivo entre eles.

Imagem 6 – Quiz dos animais



Fonte: Autores.

CONCLUSÃO

O resultado do retorno dos alunos de ambas as turmas foi satisfatório, ainda que existissem lacunas na quantidade de alunos presentes, interrupções pelo ambiente inadequado de estudos, problemas pontuais acarretados pela tecnologia e dificuldades que são ocasionadas pelo ensino remoto.

Notou-se, também, especialmente na aula de ciências, uma dificuldade maior dos alunos em diferenciar a realidade do abstrato, em que eles ligavam os animais a personagens e até mesmo a signos astrológicos, como o signo de leão e as características do animal. Estas concepções alternativas afastam-se das compreensões científicas a respeito do tema trabalhado. Nos dias de hoje, com a facilidade ao acesso de informações por conta da Internet, ainda que benéfica e indispensável para o atual contexto, se não existir uma orientação específica por parte do professor ao trabalhar os conceitos de Ciências, acabam-se reforçando estas concepções alternativas dos alunos sobre os fenômenos da natureza. Desse modo, destacamos a importância de trabalhos de campo em locais urbanos e rurais, saídas investigativas, visitas a museus de Ciências e, mesmo a exploração de livros, artigos e textos científicos e, além disso, a utilização de fontes diversas de pesquisa de forma que possam ampliar a compreensão dos conceitos científicos abordados.

Na turma de primeiro ano ficou evidente a importância da interação entre os alunos no dia a dia escolar, já que estes, até então, sequer tinham pisado na escola, logo, não se conheciam presencialmente, somente pelas telas, o que acarretou numa contribuição mais individual de cada participante para a construção da aula, sem que houvesse outra interação além de aluno e professor. Estes alunos mostraram maior necessidade de sair dos assuntos principais da aula, tanto pela curiosidade natural da idade, como pelo desejo de interação, relatando seus sonhos, contando sobre a rotina e inclusive desabafos devido aos tempos de pandemia, diferentes da turma de quarto ano, que já se conheciam antes da

pandemia, possuíam acesso mais independente às redes sociais e tinham maior intimidade para interagir entre si durante a aula, além de terem mais autonomia e conhecimento da plataforma. Logo, conseguiram construir coletivamente seu conhecimento, com maior facilidade.

REFERÊNCIAS

ALVES, Luana. **A importância da matemática nos anos iniciais**. EREMATSUL, XXII. 2016, Curitiba.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros curriculares nacionais: matemática**. Brasília: Ministério da Educação, 1997.

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

VIECHENESKI, Juliana Pinto; LORENZETTI, Leonir; CARLETTO, Marcia Regina. DESAFIOS E PRÁTICAS PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS E ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL. **Atos de Pesquisa em Educação**, [S.l.], v. 7, n. 3, p. 853-876, dez. 2012. ISSN 1809-0354. Disponível em: <<https://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/3470>>.

CAPÍTULO 9

MEMÓRIAS DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SAPIRANGA/RS EM MEIO À PANDEMIA: PERCEPÇÕES SOBRE AS DIFICULDADES E POSSIBILIDADES

Geslaine Taís Wasem

INTRODUÇÃO

Nos últimos meses a educação de qualidade passou a ser uma meta um tanto desafiadora para os professores e gestores, pois a pandemia do novo coronavírus (COVID-19) trouxe consigo um contexto educacional que necessitou da mobilização de estratégias de ensino diferenciadas das quais as escolas estavam acostumadas.

Muitas destas estratégias já estavam emergindo em meio às discussões acadêmicas e passaram a se tornar mais viáveis com a real necessidade que foi apresentada às escolas. O ensino remoto e híbrido se constituiu num desafio emergente e cada vez mais necessário de modo a dirimir a distância entre os alunos e a escola nesse momento de adversidades.

Nesse contexto, foi dispendido um espaço especial às habilidades socioemocionais, ao uso da tecnologia em sala de aula e aos conteúdos curriculares que eram realmente considerados essenciais para a evolução dos alunos e que constam na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

As famílias, no que lhe concerne, também precisaram se adaptar à nova realidade imposta pela pandemia e precisaram refletir sobre diversos pontos relacionados à educação de seus filhos, em meio a dilemas pessoais e profissionais diante dos protocolos sanitários divulgados periodicamente pelos municípios.

Diante disso, esta pesquisa se constitui em um relato de experiência sobre as percepções das dificuldades e possibilidades que a pandemia do novo coronavírus (COVID-19) trouxe para o contexto educacional da cidade de Sapiranga/RS sob o olhar de uma supervisora pedagógica, autora deste artigo, e seus colegas da Secretaria Municipal de Educação (SMED).

Nesse sentido, buscou-se responder ao questionamento “Quais as principais percepções dos supervisores pedagógicos do Município de Sapiranga/RS quanto às dificuldades e possibilidades que a pandemia apresentou no âmbito da educação?”.

O objetivo desta pesquisa é identificar aspectos relevantes relacionados à educação de Sapiranga/RS que emergiram neste contexto pandêmico a fim de oferecer reflexões, bem como descrever os maiores desafios e possibilidades de ensino e aprendizagem que se apresentaram nos últimos meses.

A abordagem metodológica é a pesquisa descritiva narrada por meio de um relato de experiência de uma supervisora pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de Sapiranga/RS. Este relato abrange as percepções de seus colegas de trabalho que auxiliam na gestão de todas as áreas de conhecimento, da alfabetização, da educação de jovens e adultos e da formação de professores com o apoio da coordenação do Polo Universitário UAB – Universidade Aberta do Brasil.

Os principais teóricos que embasaram esta pesquisa foram Paulo Freire que trata da Pedagogia da Autonomia e José Moran que defende a dinamização das aulas por meio do uso de tecnologias, bem como aborda temáticas voltadas ao ensino híbrido e ao uso das metodologias ativas.

Com isso, este artigo seguirá com os capítulos de desenvolvimento em que disponibilizará um aporte teórico com os autores supracitados. Em seguida será apresentada a metodologia e a descrição das perguntas de um questionário aplicado na SMED. Em sequência tratará do relato de experiência por meio do capítulo de resultados e discussões em que desenvolverá o contexto específico da cidade de Sapiranga/RS e como se deu a continuidade dos estudos em meio à pandemia entre março de 2020 e outubro de 2021.

DESENVOLVIMENTO

Em meio à pandemia, o desenvolvimento das competências¹ gerais da Educação Básica descritas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ainda é

1 “Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2018, p. 8)”.

o objetivo da educação brasileira. Em busca de equidade ela descreve:

(...) o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2018, p. 7).

No que lhe concerne, o Referencial Curricular de Sapiiranga

abarca todos os conhecimentos, competências e habilidades propostas na BNCC e agrega as especificidades locais nos diferentes níveis e modalidades de ensino. É fruto de um esforço de gestores e professores das Redes Municipal, Estadual e Particular e é norteador por princípios éticos tendo como principal objetivo construir uma unidade na Educação, assegurando a todos equidade no processo de ensino e aprendizagem (SAPIRANGA, 2019, p. 7).

Esses dois documentos foram alguns dos balizadores para a continuidade dos estudos nesse contexto pandêmico e, como muitos municípios do Brasil inteiro, acreditava-se que o maior desafio em 2020 seria implementá-los, bem como gerir o orçamento a fim de atingir as metas estabelecidas no Plano Municipal de Educação. Entretanto, a realidade se mostrou muito diferente e os desafios apresentados tiveram foco no processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

Em conjunto com concepções da pedagogia social² (GRACIANI, 2014), da pedagogia da autonomia (FREIRE, 1996) e do uso de metodologias ativas (MORAN, 2018) os conteúdos considerados essenciais para a realidade local foram sendo trabalhados com os alunos ao longo de 2020 e 2021.

Uma das constatações mais relevantes na realidade dos últimos meses foi a necessidade de revisão dessas aprendizagens essenciais, considerando a saída da rotina escolar, a pouca possibilidade de gerenciamento de tempo pela escola das atividades escolares em casa, bem como a necessidade de desenvolvimento

2 Considerada uma ciência que tem como proposta educativa a reflexão sobre as mudanças sociais e a busca por um modelo ético-político voltado à justiça social e os direitos humanos. Considera a educação como fator determinante para isso e é influenciada pelas obras de Freire (GRACIANI, 2014, p. 18).

de habilidades emocionais devido às perdas familiares frequentes nesse período.

Dessa forma,

Impõe-se, portanto, em tempo atual extremamente instável e imprevisível, dinâmico, conectado e desigual a necessidade cada vez maior de um entendimento sistêmico educacional que não se limite apenas a transmissão de conteúdo, mas sim, produza e gere condições de cooperação, autonomia e criatividade (BERG et al., 2020, p. 6).

Considerando isso, as crianças em situação de vulnerabilidade foram as que mais sofreram (BERG et al., 2020, p. 3) e, sendo assim, é possível afirmar que a pandemia trouxe inúmeros gatilhos para a desigualdade social e educacional (GRACIANI, 2014) no Brasil e no mundo. Em Sapiranga, a fim de diminuir essa desigualdade, optou-se por orientar os professores a ofertar menos atividades do que costumeiramente se fazia, além de priorizar temas relacionados à COVID-19, pois seria um assunto do cotidiano e que faria sentido para os alunos naquele momento.

Freire (1996) em seu livro *Pedagogia da Autonomia* descreve que a educação faz mais sentido para o aluno quando são trabalhadas questões voltadas ao seu cotidiano e essa abordagem foi tomada como premissa para a elaboração do planejamento escolar.

Entretanto, outro aspecto relevante tratado por Freire (1996) é o desenvolvimento da autonomia do aluno que nesse contexto se mostrou muito ineficiente. O percentual de devolutiva das atividades no ano de 2020 não se mostrou num patamar ideal, o que foi um fator alarmante para a educação de Sapiranga/RS.

Com isso, Moran (2018) destaca a abrangência de metodologias ativas com vistas no aprendizado mais profundo dos alunos. Ademais, ele cita a importância da personalização no ensino, considerando que

A personalização, do ponto de vista dos alunos, é o movimento de construção de trilhas que façam sentido para cada um, que os motivem a aprender, que ampliem seus horizontes e levem-nos ao processo de serem mais livres e autônomos. Cada estudante, de forma mais direta ou

indireta, procura respostas para suas inquietações mais profundas e pode relacioná-las com seu projeto de vida e sua visão de futuro, principalmente ao contar com mentores competentes e confiáveis (MORAN, 2018).

Essa personalização descrita pelo autor não se limita ao planejamento de atividades pensando na capacidade individual, mas a atividades com roteiro básico comum a todos que possam ser realizadas em ritmos diferenciados de acordo com características individuais dos alunos (MORAN, 2018).

Nesse sentido, a capacitação dos professores se torna relevante, pois o planejamento adequado é um aspecto muito importante para a qualidade do ensino, ainda mais evidente neste momento de adversidades.

Em vista disso, um espaço para a formação de professores foi possivelmente um dos marcos desses dois anos, considerando a necessidade de reinvenção por parte dos professores. Diversos programas de capacitação foram ofertados gratuitamente por órgãos governamentais, por universidades federais³ e privadas, bem como pelo município de Sapiranga/RS, especificamente para seu corpo docente.

Portanto, a realidade atual demonstrou a necessidade de capacitação dos professores em meio à revisão das aprendizagens essenciais para o ensino em meio à pandemia.

METODOLOGIA

Como abordagem metodológica optou-se pela pesquisa descritiva narrada por meio de um relato de experiência de uma supervisora pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de Sapiranga/RS que realizou um questionário abert-

3 O Programa de Capacitação “Temas emergentes e ensino híbrido na educação básica” ofertado pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) convidou o município de Sapiranga/RS por meio de seu Polo Universitário UAB a participar de um espaço de formação aos professores e gestores no ano de 2021. Por meio desses cursos foi possível participar desta submissão de artigo de relato de experiência, bem como realizar diversas reflexões acerca de temáticas voltadas ao contexto pandêmico e educacional, o advento das tecnologias, as habilidades socioemocionais, metodologias ativas, dentre outras, consolidando-se em aproximadamente 2.000 inscrições nos cursos ofertados.

to com os supervisores pedagógicos onde trabalha para angariar percepções diferentes das principais dificuldades e possibilidades que a pandemia apresentou à educação da cidade.

Foram elaboradas quatro perguntas aos supervisores pedagógicos da Secretaria Municipal de Educação com o auxílio do Google Formulários em que sete responderam. As perguntas foram:

1) Cite três palavras que descrevam a educação de Sapiiranga/RS em meio à pandemia.

2) Quais as principais adequações que foram feitas na sua área de supervisão pedagógica para suprir as necessidades educacionais em Sapiiranga? Pode ser com relação a 2020, 2021 ou ambos.

3) Quais as principais dificuldades observadas nesse contexto pandêmico?

4) Quais as principais possibilidades que emergiram nesse contexto pandêmico que podem levar a uma melhora na qualidade de ensino em Sapiiranga?

Os professores que participaram da pesquisa foram nomeados como P1, P2, P3, P4, P5, P6 e P7. Ressalta-se que apenas parte dos supervisores pedagógicos respondeu à pesquisa, pois o formulário foi encaminhado como um convite à reflexão.

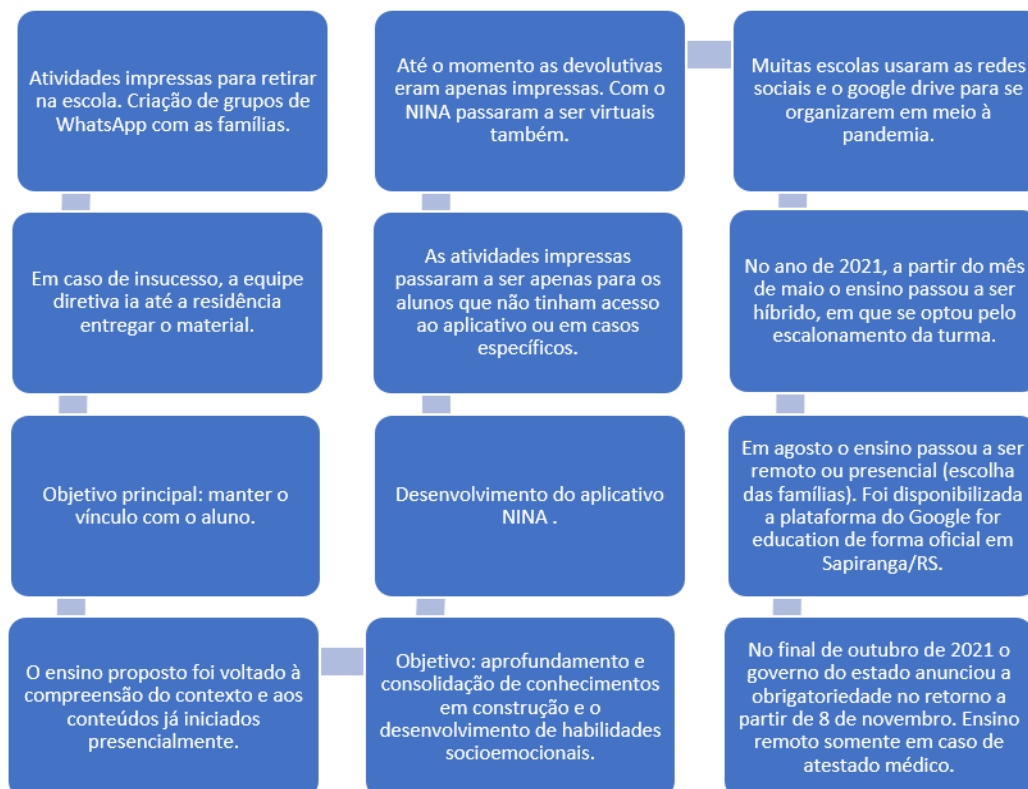
As respostas da primeira pergunta compuseram uma nuvem de palavras enquanto os resultados da segunda pergunta geraram reflexões acerca das adequações mais evidentes na visão dos profissionais. Além disso, as demais perguntas geraram um quadro de possibilidades e dificuldades aparentes na visão dos educadores e que possibilitam uma reflexão ao leitor no que tange a realidade de seu próprio município.

RESULTADOS E DISCUSSÃO⁴

Este capítulo descreverá as principais ações realizadas pela SMED de Sapiranga/RS a fim de repensar a educação na cidade, bem como destacar os resultados percebidos pelos supervisores pedagógicos que participaram da pesquisa.

Desde março de 2020 até outubro de 2021 foram ocorrendo mudanças com relação ao ensino em Sapiranga/RS com estratégias de adaptação gradativa conforme Figura 1. Nos primeiros meses de distanciamento social a intenção da Secretaria Municipal de Educação foi que a escola não perdesse o vínculo com seus alunos e aos poucos foram sendo desenvolvidos recursos tecnológicos para complementar as estratégias adotadas a fim de possibilitar a integração das famílias no processo de aprendizagem dos alunos.

Figura 1 – Processo adaptativo gradativo do ensino em Sapiranga



Fonte: da autora.

⁴ Este capítulo apresentará termos em primeira pessoa por se tratar de um relato de experiência e alguns trechos apresentarem a visão da autora diante das adequações nas estratégias educacionais utilizadas em Sapiranga/RS, bem como na argumentação sobre a visão dos colegas de trabalho que responderam ao questionário.

No ano de 2021, com o desenvolvimento e disponibilização de vacinas em massa, aos poucos os protocolos sanitários foram liberando as atividades escolares até o anúncio de retorno obrigatório às aulas presenciais no estado do Rio Grande do Sul que ocorreu na última semana de outubro de 2021 para valer a partir de 08 de novembro.

Além disso, no ano de 2020 os eventos e projetos foram suspensos e não retornaram no corrente ano. Em 2021 a Secretaria Municipal de Educação resolveu realizar os eventos comumente desenvolvidos nas escolas até 2019, mas optou em disponibilizá-los de maneira virtual. A Feira do Livro, a Semana Municipal da Pessoa com Deficiência, a Feira Municipal Integrada – FEMINT e o torneio de xadrez foram apenas virtuais. Já os jogos escolares serão desenvolvidos apenas na modalidade de competição individual (atletismo). Todos os cuidados foram tomados para que aos poucos as atividades escolares pudessem voltar e essa adaptação se mostrou bastante positiva.

A plataforma do *Google for education* passou a ser utilizada oficialmente pelo município de Sapiranga/RS a partir de 2021⁵, bem como um movimento de levar conectividade e ferramentas de apoio à sala de aula foi iniciado. Essas ferramentas podem auxiliar o professor a levar metodologias ativas para a sala de aula, pois:

Os processos de aprendizagem são múltiplos, contínuos, híbridos, formais e informais, organizados e abertos, intencionais e não intencionais. O ensino regular é um espaço importante, pelo peso institucional, anos de certificação e investimentos envolvidos, mas convive com inúmeros outros espaços e formas de aprender mais abertos, sedutores e adaptados às necessidades de cada um (MORAN, 2018, p. 39).

Sendo assim, é contundente levar recursos tecnológicos para as salas de aula, pois os alunos têm acesso a eles cada vez mais cedo. Entretanto, o que se observa nas salas de aula de Sapiranga é que a maioria utiliza apenas as redes

5 Alguns professores já utilizavam a plataforma na modalidade gratuita para aulas síncronas.

sociais e não sabe, por exemplo, fazer uma pesquisa de forma satisfatória e relevante para a sua aprendizagem.

Com relação à avaliação, ressalta-se que, no ano de 2020 todos os alunos foram promovidos conforme orientação do Conselho Municipal de Educação. Vale salientar que a avaliação em 2020 foi personalizada conforme as possibilidades individuais dos alunos por meio de conceitos. Segundo Moran (2018, p. 38)

As pesquisas atuais da neurociência comprovam que o processo de aprendizagem é único e diferente para cada ser humano, e que cada pessoa aprende o que é mais relevante e o que faz sentido para si, gerando conexões cognitivas e emocionais.

Em 2021 a avaliação continuou sendo personalizada, mas foi eleita a atribuição de notas de 0 a 10 como forma de avaliação.

No que se refere à manutenção do calendário escolar, ele foi definido conforme orientações do Conselho Nacional de Educação, bem como as portarias conjuntas emitidas em 2020 e 2021 pelo estado do Rio Grande do Sul.

Ainda no que se refere a adequações realizadas, é possível citar P2 que afirma que

Os livros não puderam ser manipulados. Os professores precisaram encontrar estratégias para estimular a leitura dos alunos virtualmente ou com literaturas trazidas de casa. Outro fator importante foi elencar as habilidades essenciais para serem trabalhadas durante o ano.

Enquanto isso, P3 destaca que foi necessário eleger “(...) *materiais que fossem de fácil acesso aos alunos (folha de desenho, lápis de cor...)*”.

P4 salienta outros pontos relevantes para o retorno das atividades, pois cita que

durante o período de aulas remotas, o contato com as escolas, que era frequente, foi diminuído, as reuniões passaram a ser de forma on-line. Em 2021, quando os alunos retornaram para a escola de forma presencial, foi elaborada uma avaliação diagnóstica padrão com o objetivo de mapear quais habilidades preditoras à alfabetização haviam sido desen-

volvidas pelos educandos nesse período de aulas remotas. A partir dos dados obtidos, os professores puderam traçar objetivos mais concretos com o objetivo de suprir as lacunas que ficaram devido à suspensão de aulas presenciais.

P6 ainda cita as “criações de materiais/tutoriais de atividades pedagógicas para garantir o aprendizado do aluno”, a “*implementação de novos recursos*” e a “*formação para professores e alunos com intuito de incentivar ainda mais o uso das tecnologias*”.

Já o Quadro 1 apresenta a visão dos profissionais P1 a P7 com relação aos aspectos positivos e as dificuldades que se tornaram mais aparentes na realidade da educação em Sapiiranga. Os professores que são supervisores pedagógicos da SMED estão relacionados em ordem no Quadro 1, sendo a resposta da 1º linha correspondente a P1 e a última linha a P7.

Quadro 1 – Principais percepções relatadas entre possibilidades e dificuldades

Possibilidades	Dificuldades
A informatização e o uso de mídias e recursos virtuais trouxeram grandes avanços à educação, muitas vezes arcaica. Ela veio pra ficar.	Questões ligadas à aprendizagem escolar ficaram aquém do esperado, de um modo geral. As aulas remotas desaceleraram o desenvolvimento.
A inovação. Os professores precisaram adaptar as aulas e o uso da tecnologia já faz parte da rotina de muitos professores.	A maior parte dos alunos voltou para a sala de aula sem rotina e com muita defasagem na escrita e interpretação. Apesar de lerem bastante, já que o celular foi muito utilizado neste período, a superficialidade com que foram realizadas muitas atividades durante o remoto fez com que os alunos voltassem com bastantes dificuldades.

Utilização da tecnologia para a pesquisa, para atividades on-line, para planejamentos diversificados.	Falta de acesso à internet/tecnologias; Falta de contato com o professor; Entendimento das explicações das atividades; Contato com as famílias e alunos; Dificuldade dos professores com as tecnologias.
Novas tecnologias, aprendizagem e diversidade no planejamento.	Uma das maiores dificuldades apresentadas foi a falta de acesso dos alunos à internet, o que limitava a mediação do professor, fator fundamental para a aprendizagem.
Foram a oferta de vários cursos para que os professores pudessem refletir e se reinventar na sua prática, primando pela qualidade da educação.	Distância, Dificuldades de contato com os alunos, acesso a tecnologia.
Desmistificação de que as aulas de informática são recursos recreativos na grade do ensino municipal. Agregação de valor dos recursos tecnológicos na aprendizagem escolar.	Acesso à internet e recursos técnicos para acompanharem as aulas.
Constatação das famílias da importância do professor em sala de aula para a efetiva aprendizagem do aluno. Nada substitui a presença do professor em sala de aula.	Mobilização dos estudantes para a realização das tarefas em casa e devolutiva das atividades.

Fonte: Elaborado pelas autoras com base nas respostas do questionário.

Nesse sentido, é possível destacar que a pandemia trouxe diversas dificuldades na promoção da aprendizagem dos alunos, mas também apresentou aspectos positivos com vistas a uma educação de mais qualidade.

Com relação à primeira pergunta foi formada uma nuvem de palavras que descreve as percepções dos professores que trabalham na Secretaria Municipal de Educação de Sapiranga. Nesse sentido, conforme a Figura 2 é possível afirmar que as palavras superação, desafio e inovação são as mais salientes e que mais transparecem na visão deles. Enquanto isso conhecimento, comprometimento, criatividade, dedicação, reflexão, iniciativa, tecnologia, responsabilidade, qualidade e reinvenção também representam esses últimos meses na visão dos educadores.

Figura 2 – Nuvem de palavras da educação em Sapiranga/RS em meio à pandemia



Fonte: elaborado pela autora com o auxílio do Mentimeter⁶.

É importante destacar a visão dos supervisores pedagógicos no que se refere aos aspectos positivos do uso da tecnologia nas aulas em 2020 e 2021. Entretanto, de acordo com Berg et al. (2020, p. 3) é necessário cautela no uso dessas ferramentas para que não se torne maçante seu uso no meio educacional.

Esse é um cuidado que deve ser tomado, bem como foi um fator confirmado

por meio do alto número de alunos que retornou em agosto no formato presencial, pois o modelo remoto e híbrido demanda um alto grau de autonomia por parte dos alunos para que garanta a aprendizagem de forma eficaz.

Portanto, foram muitas as adequações que foram realizadas para suprir as demandas dos estudantes da cidade de Sapiranga/RS. E saliento que nesse momento foi necessário lembrar que “de nada adianta o discurso competente se a ação pedagógica é impermeável a mudanças (FREIRE, 1996, p.7)”. E as mudanças foram necessárias e tiveram abrangência em toda a Rede Municipal.

Dessa maneira, acredito que o contexto, as ações e os resultados das estratégias adotadas convergirão com muitos outros municípios do Brasil e do mundo, pois a pandemia nos trouxe muitas lições no que se refere ao ensino e aprendizagem na Educação Básica.

CONCLUSÃO

Conclui-se que todos os desafios impostos pela pandemia resultaram em profundas reflexões acerca da educação e como proporcionar um ensino de qualidade aos alunos de Sapiranga/RS. Estas reflexões foram expostas no quadro e na nuvem de palavras formados no capítulo anterior.

Ademais, é possível identificar que na visão dos supervisores pedagógicos e da coordenação do Polo Universitário da cidade que não há mais como desconectar os professores dessas novas propostas de ensino voltadas à inclusão da tecnologia nos planejamentos diários.

Além disso, a valorização que a BNCC trouxe às habilidades socioemocionais se apresentou muito contundente neste momento, considerando o quanto a comunidade escolar precisou se adaptar às perdas e às adversidades que a pandemia trouxe. Foi um momento de readaptação e de inclusão de estratégias que estavam sendo propostas à passo lento no meio educacional, mas que

se apresentaram essenciais para viabilizar a manutenção da educação em Sapiiranga/RS.

Portanto, é possível descrever o quanto foi penosa essa mudança, diante das dificuldades listadas e das não listadas que inúmeros docentes poderiam descrever. Tanto professores, quanto alunos, famílias e gestores tiveram de se reinventar, pois as decisões tomadas ao longo dos últimos meses envolveram exigências voltadas ao cumprimento dos protocolos sanitários, bem como readequações necessárias para possibilitar a continuidade dos estudos. Espera-se que estas aprendizagens no contexto pandêmico não fiquem apenas na memória da Secretaria Municipal de Educação, mas ofereça possibilidades de melhorias na qualidade de ensino de Sapiiranga/RS.

REFERÊNCIAS

BERG, Juliana; VESTENA, Carla Luciane Blum; COSTA-LOBO, Cristina. Criatividade e autonomia em tempo de pandemia: ensaio teórico a partir da pedagogia social. **Revista internacional de Educación para la justicia social**. Número extraordinario. v. 9. 3 ed. 2020.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 30 out. 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. – (Coleção Leitura).

GRACIANI, Maria Stela Santos. **Pedagogia social**. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2014.

MORAN, José. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. 2018. In: BACICH, Lilian; MORAN, José (orgs). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. [recurso eletrônico]. Porto Alegre: Penso, 2018.

SAPIRANGA. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, CULTURA E DES-
PORTO. **Referencial Curricular de Sapiiranga**. 2019. 346p. Disponível em:
<<http://www.sapiiranga.rs.gov.br/uploads/servico/4973/sv7iK43hqYf1iIPTnkwGL-15T7AerjpJN.pdf>>. Acesso em: 30 out. 2021.

CAPÍTULO 10

O DESPERTAR DO LÚDICO COM O USO DA PLATAFORMA WORDWALL NA DISCIPLINA DE MATEMÁTICA NOS QUARTOS ANOS

Gisele Morales

Suelen Borges Loth Correa

INTRODUÇÃO

Como os jogos digitais trabalham com a ludicidade, a brincadeira, o ato de jogar, seria o suporte ideal que precisamos, para despertar no aluno o interesse pela disciplina de matemática nos anos iniciais, um complemento no ato de alfabetizar, principalmente na modalidade do ensino remoto, para Ramos e Cruz(2021; p.16) “Nessa perspectiva, os desafios da abordagem de educação remota criaram demandas urgentes de adaptação, na qual os professores tiveram que repentinamente mudar os canais de comunicação e mediação com os alunos, explorar diferentes recursos e materiais”. Desse modo o professor procura trazer para a escola os jogos virtuais, adaptando-se a esse novo formato de educação, o ensino remoto, colocando em suas aulas de matemática, mais ludicidade, tirando o mito da disciplina de matemática como uma disciplina vilã nos bancos escolares, para uma disciplina que se pode aprender jogando.

A ludicidade dos jogos digitais está sendo de grande ajuda para a disciplina de matemática nessa abordagem remota, porque segundo Ramos e Cruz

[...] os jogos digitais, para além de contextualizarem, abordarem e criarem situações para aplicação de conhecimentos e exercício de habilidades, proporcionam experiências divertidas. As crianças e jovens sentem-se atraídos porque são desafiados, buscam atingir objetivos, obtêm recompensas, fazem conquistas e se sentem capazes de realizar coisas. (RAMOS; CRUZ, 2021, p.17).

Por esses alunos fazerem parte da nova geração, nascem no auge da tecnologia, podem desenvolver muitas habilidades na escola com a ajuda das Tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC), todavia, aliam tecnologia digital com a educação, no entender de Kenski (2012, p. 15) “Desde o início dos tempos, o domínio de determinados tipos de tecnologias, assim como o domínio de certas informações, distingue os seres humanos. Tecnologia é poder.” A tecnologia é o que move o mundo, mas desde o início dos tempos ela comanda os avanços, desde a construção de ferramentas para o trabalho, que facilitou a vida do homem em outros períodos da história.

Os objetivos dessa experiência são a base para a elaboração das atividades propostas:

Objetivo geral:

Desenvolver e analisar o uso dos jogos digitais como facilitadores da aprendizagem na escola dos anos iniciais.

Objetivos específicos:

Investigar o uso das tecnologias digitais da informação - jogos digitais como motivador da aprendizagem matemática na escola;

Identificar os jogos digitais como proposta metodológica permitindo que alunos dos anos iniciais intensifiquem suas habilidades e competências na disciplina de matemática. Como pergunta motivadora:

Como aplicar os jogos digitais para desenvolver a disciplina de matemática, como um recurso lúdico na aprendizagem dos alunos, dentro de uma abordagem motivadora nos anos iniciais?

Segundo Silva (2020, p. 38) “O aluno precisará ser protagonista do seu aprendizado.” Com o uso dos games digitais ele passa por esse processo de sala invertida¹, produzindo também sua formação, possibilitando a modificação do aprendiz, mediante as tecnologias inovadoras que deram luz ao processo de educação em tempos de pandemia.

Esse trabalho tem como importância os games, como um sistema virtual que articula saberes, dependendo da direção proposta, porque o jogador necessita desenvolver habilidades, ele tem que ter a atitude para criar, falhar e se reorganizar perante o jogo, reiniciando a aprendizagem a cada momento, através de várias tentativas de falhar e desacertos, para terminar com êxito o final desejado,

1 Designa-se aula invertida porque inverte a lógica de organização da sala de aula. Com ela, os alunos aprendem o conteúdo em suas próprias casas utilizando Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), por meio de videoaulas ou outros recursos interativos, como jogos de computador, textos, vídeos ou outro conteúdo adicional para estudo. https://pt.wikipedia.org/wiki/Aula_invertida Acesso: 29 de out. de 2021.

dando uma certa noção de prazer ao final. Assim contempla Silva (2020, p.43) “A utilização dos jogos e dos games na educação deve ter como objetivo principal manter o interesse e o engajamento dos participantes mesmo que se tenham grandes desafios durante a prática.”

E a matemática é uma disciplina de grande desafio para todos os estudantes, e nada como vivenciar uma prática de games para mostrar o quanto a educação matemática se preocupa com a forma que o aluno receberá a informação, assim fazendo um parâmetro entre a matemática e os games, ambos como desafios que os alunos necessitam superar.

DESENVOLVIMENTO DO TRABALHO

Para delimitar os passos da experiência, utilizamos Minayo (2002; p. 16), que destaca que “a metodologia significa o caminho do pensamento é a prática exercida na abordagem da realidade.” Desse modo, fizemos uma proposta que viabilizasse a realidade do momento, o uso das Tecnologias, as TDIC.

Essa experiência está sendo desenvolvida em 2 turmas dos quartos anos da escola Municipal Doutor Joaquim Assumpção, situada no centro da cidade de Pelotas - RS.

As tecnologias estão por todo o lado, o avanço tecnológico é iminente nos dias atuais, com a pandemia do Covi-19, tivemos que aprender a mexer nas tecnologias de uma maneira recorde, para enviar as atividades para nossos alunos, para não se dispersarem da escola, mesmo sem poder participar dela presencialmente. Assim, conforme Lévy (2010, p. 145) “Construir uma classe significa estabelecer limites. E nenhuma fronteira existe a priori.” Perante essa observação do autor, a sala de aula em tempos de Pandemia, com o reforço das tecnologias podem ocorrer em qualquer lugar, exterior ou interior de uma escola, e dessa forma que ela se condiciona no momento de hoje, virtualmente.

A temática teve como premissa o momento que foram enviados para as escolas do município pela Mantenedora, o DOM (Documento Orientador Municipal que se utiliza da BNCC (A Base Nacional Comum Curricular), para que através desse documento, possamos elencar a base de conhecimentos necessários para os alunos desenvolverem habilidades e competências ao longo do ano/série que estão inseridos.

Observamos que poderíamos inserir nos planos de aula de abordagem remota, jogos, games dos mais variados. Que poderiam ser abertos nos seus celulares ou *tablets*, porque muitas famílias relataram dificuldades dos seus filhos em compreender as atividades sem a explicação da professora, assim utilizamos a plataforma de compartilhamento de vídeos *Youtube*, para primeiramente auxiliar e trabalhar a ideia de conceito.

Após eles assistirem os vídeos, utilizamos o aplicativo de jogos, *Wordwall*, uma plataforma educativa, específica para alunos e professores, fácil de entrar e concluir as atividades propostas, com uma gama de atividades prontas, nela também aprendemos a construirmos jogos dos mais variados, por hora, viabilizando nossas aulas remotas na escola.

Muitos alunos tiveram um retorno positivo das atividades, e durante essa etapa foi feito uma coleta de dados, com um formulário do Google. Através da enquete com as duas turmas dos quartos anos que atuamos. Após 4 semanas de trabalho com os jogos digitais da plataforma *Wordwall*, enviamos um o Formulário do Google através do *WhatsApp*, para se ter uma ideia se a implantação dos games estão sendo apreciados pelos alunos.

Os games estão sendo uma alternativa de atividade muito positiva com os alunos. Dezoito alunos responderam ao questionário, sendo que dezessete gostam de jogos; dezoito gostam de aprender brincando, desses, oito alunos gostam de jogos variados.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Podemos observar que durante a experiência do uso dos games, os alunos estão mais incentivados a fazer as atividades, eles são uma geração da tecnologia. Esse cenário que as escolas mudaram de ambiente, porque complementando sendo assim, uma geração que não sabe mais viver sem internet, onde as redes se prolongam em todos os lares e ambientes, onde o virtual ultrapassa paredes, indiferente de classe e idade. Assim, os games são uma maneira de entretenimento muito popular entre públicos de todas as faixas etárias. Exemplos de respostas feitas pelos alunos após concluírem os jogos.

Figura 1 – Pontuação do aluno Paulo 2021



Fonte: Acervo da autora

Figura 2 – Pontuação do Aluno Gabriel e Silva 2021

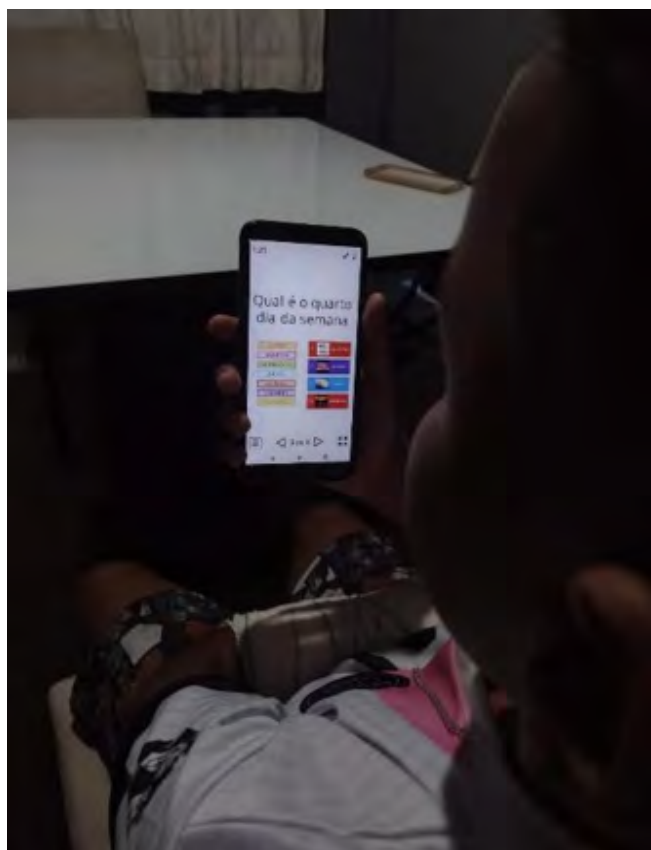


Fonte: acervo da autora

Nessas figuras 1 e 2, pode-se observar que os jogos trabalham vários conteúdos como: escore, pontuação fracionada, medidas de tempo, numeração natural, como a atividade do jogo em si, evidenciando que abrange mais conteúdos que a própria proposta do jogo.

Fotos dos alunos das turmas, A4A, A4B, fazendo as atividades em seus celulares:

Figura 3 – aluno Arthur Mello jogando no celular o jogo digital



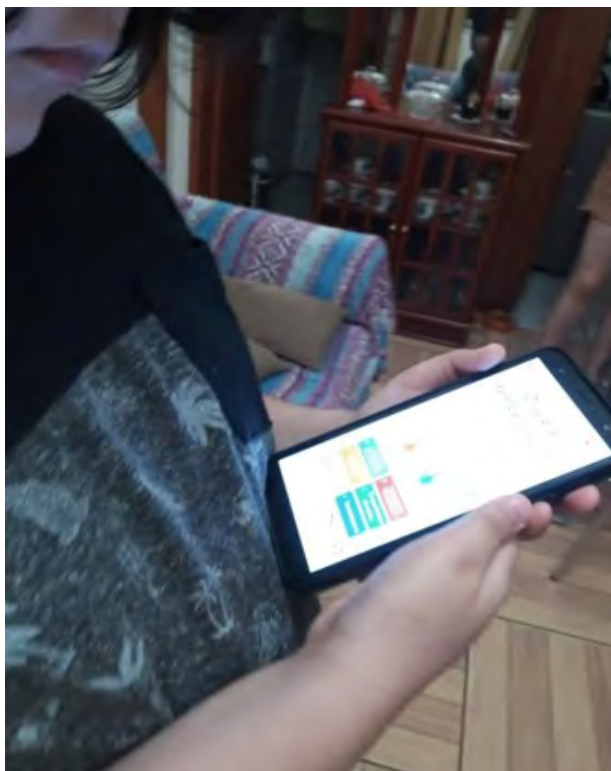
Fonte: Acervo da autora

Figura 4 – como é visto o jogo pelos alunos nos celulares



Fonte: Acervo da autora

Figura 5 - aluno Gabriel e Silva jogando o jogo digital



Fonte: Acervo da autora

Figura 6 – aluno Gabriel da Rosa jogando o jogo digital no celular



Fonte: acervo da autora

Observando as figuras 3,4, 5 e 6, os games são uma ótima alternativa nas atividades “remotas”, podendo se pensar na inclusão dos games, quando retornar o presencial, como atividades extra classe ou aulas de reforço. Acrescentando Ramos e Cruz (2021) “[...] que a adaptação dos professores ao sistema remoto, serviu para explorar diferentes materiais, para no futuro incluí-los nas aulas presenciais.”

CONCLUSÃO

Contudo, em nosso trabalho, podemos observar que durante a experiência do uso dos games, os alunos sentem-se incentivados a fazerem as atividades, porque se identificam, dentro de uma geração tecnológica.

Em suma, encontramos outro cenário, para podermos desenvolver nossos planos. As escolas mudaram de ambiente, para dentro das casas, onde as redes passaram a se prolongar para todos os lares e ambientes, diante dessa nova definição de espaço escolar, estamos conseguindo passar nossos conteúdos no formato digital, ampliando assim a Educação de um modelo tradicional para o digital. Após essa pandemia a escola não será a mesma que antes, complementamos, a escola está dando grandes passos para o futuro.

REFERÊNCIAS

KENSKI, Vani Moreira. Educação e tecnologias: O novo ritmo da informação/ Vani moreira Kenski – 8ª ed. - Campinas, SP: Papirus, 2012 – (coleção Papirus Educação).

LÉVY, Pierre. As tecnologias da Inteligência: o futuro do pensamento na era da informática. Tradução Carlos Irineu da Costa. 8ª reimpressão. São Paulo: Editora 34.

MINAYO, M.C. de S. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo-Rio de Janeiro, HUCITEC-ABRASCO, 1992.

RAMOS, Daniela Karine. cruz, Dulce Márcia. 1. Jogos digitais - aprendizagem. 2. combate covid-19. 3. Aprendizagem Digital. 4. ensino remoto – pandemia. 5. Educação e Saúde. 6. atividades pedagógicas – pandemia. i. Pimentel, Fernando Silvio Cavalcante. II. Francisco, Deise Juliana. III. Ferreira, Adilson Rocha. - Maceió, AL: EDUFAL, 2021. 160 p.: il.

SILVA, Fernanda Aparecida da. Aprendizagem mediada em aulas de Educação Física com o uso de Aplicativo Gamificado: estudo de uma experiência. 132f. Dissertação (mestrado em educação matemática) – programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Passo Fundo - grupo de pesquisa em inclusão digital (GEPID) orientação do prof. dr. Adriano Canabarro Teixeira.

CAPÍTULO 11

ENTRE OS DESAFIOS E A REALIZAÇÃO: RELATOS DA IMPLANTAÇÃO DO SISTEMA DE GESTÃO DE APRENDIZAGEM DE GRANITO-PE

João Carlos Sedraz Silva,

Jorge Luis Cavalcanti Ramos

Rodrigo Lins Rodrigues

Francisca Antônia dos Santos Soares

Ana Lúcia Pessoa Pereira

Cintia Maria Aguiar dos Santos Ferreira

José Hédio Luis

Jose Pessoa Filho

Maria Cláudia da Silva Oliveira Sá

INTRODUÇÃO

O cenário grave e desafiador da pandemia de COVID-19, que assolou a humanidade desde o final de 2019, trouxe consequências irreparáveis para toda a sociedade, sobretudo, para as centenas de milhares de famílias brasileiras que perderam seus entes queridos. Todas as áreas da sociedade foram impactadas de maneira profunda e avassaladoras. A área da saúde foi primeira afetada, com o desconhecimento inicial da gravidade e das formas adequadas para o tratamento dos contaminados. O emprego e renda de boa parte da população foram prejudicados pelas medidas necessárias para reduzir a transmissão do SARS-Cov-2. Na área da educação, em todos os níveis, também, houve a necessidade de intervenções para conter a disseminação do vírus, com medidas de isolamento e distanciamento social.

Especificamente, no caso da educação, destaca-se que as redes públicas municipais foram ainda mais afetadas, por, em sua maioria, não disporem de recursos materiais e equipe de colaboradores com a capacitação adequada para a oferta do ensino remoto aos estudantes. Os danos na formação dos discentes, ainda, serão mensurados, mas já é possível imaginar as perdas nos processos educacionais.

Mesmo diante de tantos obstáculos, algumas secretarias municipais de educação buscaram alternativas para tentar minimizar os danos causados pela pandemia, principalmente, combinando o fornecimento de material didático impresso para os estudantes com o suporte remoto, por meio de aplicativos de mensagens ou por ligações telefônicas. Apesar de ser uma solução paliativa, a execução dessa estratégia causou dificuldades operacionais, em razão da logística de envio de material e da limitação no atendimento às demandas dos estudantes.

Soluções como redes sociais, *blogs*, salas de reuniões *online*, entre outras, tiveram o seu uso adaptado para fins educacionais e, de certa forma, conseguiram

ram promover o ensino por meios tecnológicos. Mas, por não disporem de funcionalidades voltadas, especificamente, para a gestão do processo pedagógico, essas soluções apresentaram restrições, que dificultavam o acompanhamento e o apoio aos estudantes nas atividades de aprendizagem.

O uso de sistemas de gestão de aprendizagem, que facilitam a criação de ambientes virtuais adequados para fins educacionais, tem sido uma alternativa utilizada pelas escolas, subsidiando o ensino remoto vivenciado durante a pandemia e proporcionando meios para contornar os obstáculos impostos pelo distanciamento social.

Este texto relata a experiência na implantação do sistema de gestão de aprendizagem Amadeus LMS na rede pública de educação do municipal de Granito, localizado no sertão pernambucano, no qual foram obtidos resultados importantes e que podem servir como referência na adoção de plataformas de ensino remoto e híbrido em redes públicas de educação básica.

REFERENCIAL TEÓRICO

Nesta seção, são apresentados os principais pressupostos e conceitos envolvidos no presente estudo, além da apresentação do contexto em que o mesmo foi conduzido.

O sistema Amadeus LMS

O Amadeus LMS¹ (do inglês *Learning Management System*) é um sistema de gestão de aprendizagem com características inovadora, acessíveis e versáteis (Figura 1). Inicialmente, foi desenvolvido no Centro de Informática da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), a partir de experiências de pesquisadores e usuários, de modo a contemplar, de maneira eficaz e eficiente, as demandas por plataformas para o ensino a distância e híbrido (SILVA, 2018).

1 <https://softwarepublico.gov.br/social/amadeus>

O Amadeus LMS foi projetado para que estudantes, professores e gestores tenham um melhor desempenho no processo educacional. Contando com diversos recursos, o sistema mantém o usuário notificado e atualizado com o conteúdo do seu curso. Além disso, as características de rede social servem como um atrativo a mais para a interação na plataforma (GOMES, 2020).

Figura 1: Tela principal do Amadeus LMS.



Fonte: <https://softwarepublico.gov.br/social/amadeus/>.

As primeiras adoções do Amadeus LMS aconteceram em contextos de cursos de graduação e pós-graduação. A plataforma teve sua primeira experiência com a educação básica em uma escola pública do município de Sobradinho-BA, onde atendeu cerca de 500 estudantes, do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, a partir de julho de 2020, devido à suspensão das atividades presenciais nas escolas.

Como resultado dessa primeira experiência e, principalmente, pela elevada interação dos estudantes e professores com os recursos didáticos e de comunicação disponíveis no Amadeus LMS, o projeto foi ampliado para outra rede municipal, com um número maior de escolas, estudantes e professores, inclusive, contemplando as séries iniciais do ensino fundamental, conforme relatado por Silva *et al.* (2021).

O Amadeus LMS funciona a partir de navegadores *web*, sendo totalmente responsivo à resolução dos diversos dispositivos (computador, *tablet*, *smartphone*). É desenvolvido em Python, sob licença *Creative Commons*² GPL V2 e usa o sistema de banco de dados PostgreSQL. Mais informações e características do sistema, podem ser obtidas no Portal do *Software Público Brasileiro*¹.

Caracterização do município de Granito-PE

O município de Granito fica localizado no sertão do estado de Pernambuco, na região do Araripe pernambucano. Distante cerca de 600 Km da capital do estado, Granito possui uma população estimada de 7.586 habitantes (IBGE 2021), distribuídos numa área de 521,857 km², tendo assim, uma densidade demográfica de 13,13 hab/km².

A sua economia é baseada na produção agropecuária, com destaque a ovinocaprinocultura e apicultura. A renda mensal média dos trabalhadores formais é de 1,9 salários mínimos e seu IDHM é 0,595 (IBGE, 2021).

Sua rede escolar do ensino fundamental público é formada por 5 escolas. Em 2020, essa rede atendia cerca de 1.355 alunos, com 68 professores, entre efetivos e contratados. O município possui taxa de escolarização de 98,5%. O ensino fundamental na rede pública do município se destaca pelos bons resultados obtidos no IDEB, tendo alcançado em 2019 o índice de 5,1 para os anos iniciais e 4,6 para os anos finais, aproximando-se das metas para o município (5,3 para os anos iniciais e 5,2 para os anos finais).

A paralisação das atividades educacionais foi determinada com o Decreto Municipal nº 03/2020 (GRANITO, 2020), com início em 18/03/2020, o que ocasionou a suspensão das aulas presenciais e gerando dificuldades e novas demandas para os gestores e professores municipais. Além disso, o distanciamento social e falta de atividades presenciais, gerou preocupações em relação ao risco

2 <https://creativecommons.org/>

de aumentou da evasão escolar, o que representaria prejuízos para uma parcela expressiva da população em idade escolar.

FASES DO PROCESSO DA IMPLANTAÇÃO DO AMADEUS LMS

O Amadeus LMS foi apresentado a gestão educacional de Granito, ainda, no mês de fevereiro de 2021, com base na utilização da plataforma por uma rede de educação de outro município integrante do Consórcio Intermunicipal do Sertão do Araripe Pernambucano.

A partir daí, foi feito um termo de colaboração entre a prefeitura municipal e uma fundação regional de apoio ao desenvolvimento (FUNDESF)³, para apoiar a implantação na rede municipal de educação de Granito, contemplando as 4 escolas, 59 professores e 1.143 estudantes matriculados no ensino fundamental I e II, no ano 2021.

O objetivo era a implantação plena do Amadeus LMS, incluindo as atividades de cadastro de escolas e usuários e treinamento para os gestores escolares, técnicos da Secretaria de Educação e professores da rede, buscando proporcionar melhores condições para oferta do ensino remoto na rede municipal.

O processo de implantação foi criteriosamente planejado e discutido entre as equipes da FUNDESF e da Secretaria Municipal de Educação de Granito, sendo desenvolvido um plano de trabalho, com etapas, metas e prazos definidos. As atividades foram então desenvolvidas conforme descritas nas seções seguintes.

Instalação, configuração e testes do Amadeus LMS

Com a efetivação da parceria entre a FUNDESF e a Secretaria Municipal de Educação e respectiva aprovação do plano de trabalho, as duas equipes definiram o planejamento das atividades iniciais. Como primeira decisão, definiu-se

3 www.fundesf.org.br

o nome que o sistema iria utilizar. Como forma de dar uma identidade local ao sistema, em vez de usar o nome original do sistema (Amadeus LMS), a secretaria escolheu e adotou o nome “**Conecta Granito**” para a utilização na rede municipal, além de definir o esquema de cores da interface do sistema.

Com essas definições, foi feito o registro do domínio da plataforma na Internet, sendo a URL *www.conectagranito.net.br* adotada como endereço oficial da plataforma. Também, foi contratado um serviço de hospedagem baseado em nuvem, utilizado para o armazenamento e acesso *online* à plataforma, com disponibilidade plena, além de serviços adicionais de processamento dos dados em tempo real.

Com a instalação e configuração do sistema em um servidor na nuvem, foram realizados os testes de funcionalidades, desempenho e navegação, sendo feitos os ajustes necessários para assegurar o seu funcionamento adequado.

Customização do sistema para o ambiente Conecta Granito

Com a definição do nome da plataforma e do esquema de cores a ser utilizado, a Secretaria de Educação apresentou algumas ideias da logomarca da plataforma. Essas sugestões eram simuladas na plataforma, sendo gerados alguns *prints* das telas a partir da utilização do esquema de cores e das logos sugeridas. Após rodadas de discussões, foi escolhida a logomarca e definido o *layout* da plataforma. Essa definição foi importante para caracterizar o ambiente, dando-o uma identidade visual própria da rede e de fácil aplicação nas peças de divulgação do Conecta Granito.

Foi criado também o Manual de Identidade Visual, com as *guidelines* de aplicação da logomarca, as cores e fontes padronizadas, com as devidas utilizações em todos os materiais e telas da plataforma. A Figura 2 ilustra um exemplo das possíveis variações da logomarca.

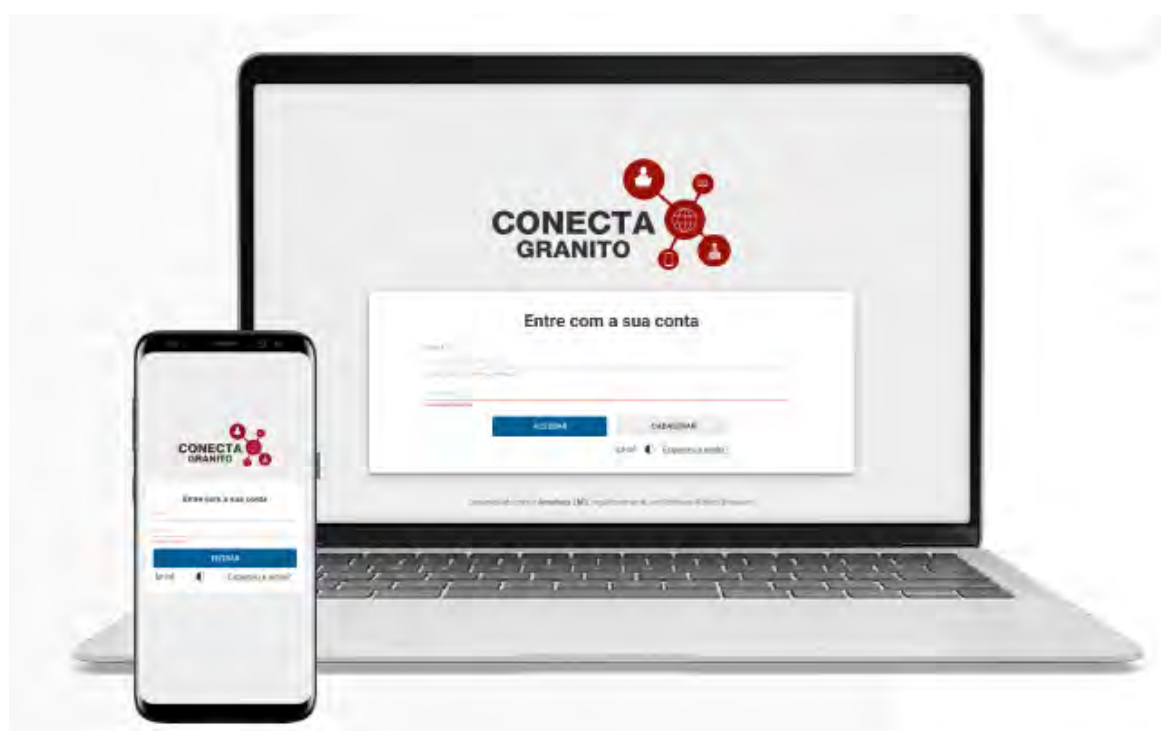
Figura 2 - Logomarca Conecta Granito e suas variações de cores.



Fonte: Manual de Identidade Visual do Conecta Granito

Após aprovação do Manual de Identidade Visual, a instância do Amadeus LMS foi customizada para o *layout* definido, sendo oficialmente denominada de Conecta Granito (Figura 3).

Figura 3 - Tela de acesso à plataforma Conecta Granito na web.



Fonte: www.conectagranito.net.br.

Cadastro dos dados na plataforma Conecta Granito

Após a instalação e os testes funcionais da plataforma, foram feitos os cadastros dos dados da rede municipal, para que a mesma pudesse espelhar virtualmente o sistema educacional público do município. Assim, foram cadastradas as **4 escolas**, com **168 turmas**, **18 gestores escolares e técnicos da Secretaria de Educação**, **59 professores** e **1.143 estudantes**, perfazendo um total de 1.202 usuários aptos para utilizar o Conecta Granito, todos devidamente vinculados às suas escolas e turmas.

Capacitação da equipe técnica, gestores e professores

Com todos os usuários cadastrados, em particular os gestores e professores, foi iniciada a capacitação para uso da plataforma. Ainda em razão do distanciamento social, o processo formativo se deu de forma remota, a partir do uso do *WhatsApp*, baseado na realização de desafios práticos, a serem desenvolvidos pelos participantes da capacitação, de modo a explorar os recursos da plataforma, proporcionando domínio e segurança na utilização do Conecta Granito de forma gradual.

Os gestores e professores foram divididos, no *WhatsApp*, em grupos de 10 usuários. Diariamente, eles recebiam logo cedo as atividades e as respectivas instruções de realização, dentro da plataforma, em turmas virtuais experimentais criadas para a capacitação. Assim, teriam todo o dia para realizar as tarefas, em forma de desafios. Após 3 dias de atividades, era realizada uma apresentação *online*, para cada grupo de usuários, para que os professores e gestores pudessem, ao vivo, sanar suas eventuais dúvidas ou mesmo sugerir algum tipo de ajuste nos procedimentos. Cada participante recebeu também o Guia de Formação do Conecta, como material didático da sua formação, para futuras consultas e

para consolidar sua capacitação.

Formação de administradores do sistema

Além da formação geral dos usuários, técnicos especializados da Secretaria de Educação foram capacitados para atuarem como administradores do sistema, para proporcionar o suporte inicial e para que ações básicas, como inclusão e edição de usuários, criação de novas turmas e conteúdos, pudessem ser desenvolvidas na própria Secretaria de Educação.

Serviços de suporte técnico, hospedagem e backup do sistema

Com o início pleno das atividades no Conecta Granito, uma equipe da FUNDESF ficou responsável em prover o suporte técnico da plataforma, para as demandas operacionais que surgiam e, também, acompanhando o fluxo de interações e dados na plataforma, a fim de promover ajustes na configuração do servidor ou mesmo no código do programa. Embora a plataforma já tivesse sido testada em outro cenário, com maior número de usuários, escolas e turmas, cada rede municipal tem suas características e particularidades na utilização, o que demandou ajustes no código fonte do sistema, buscando sempre melhorar o seu desempenho.

Além disso, a hospedagem da plataforma foi feita em servidor internacional de alta disponibilidade e o *backup* regular dos dados do ambiente, garantindo a sua integridade e persistência.

Serviços *web* adicionais, como um servidor para tratamento da base de dados, necessário para geração dos gráficos e relatórios de acompanhamento, também, foram incluídos nessa atividade, em razão do grande volume de dados de interação e conteúdo armazenados.

Desenvolvimento de novas funcionalidades para o sistema

Com o uso contínuo e o aperfeiçoamento das experiências dos usuários, surgiram demandas para ajustes nas funcionalidades e, também, para a criação de novos recursos ou componentes na plataforma. Esses ajustes e criação de recursos foram analisados pela equipe técnica de desenvolvimento de *software*, tendo sido implementadas de maneira adequada ao sistema.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Inicialmente, somente os gestores e professores puderam acessar a plataforma, tanto para realizar as atividades da capacitação quanto para identificar as suas turmas e começarem a preparação dos seus respectivos ambientes virtuais.

Somente a partir do dia 17/05/2021 foi que os estudantes passaram a ter acesso ao Conecta Granito, após uma campanha de divulgação das instruções de acesso, promovida pela secretaria, utilizando materiais impressos, mídia social e carros de som.

Importante destacar que nos primeiros dias de acesso, vários vídeos produzidos pelos próprios estudantes, foram postados nas redes sociais, apresentando dicas de acesso, pequenos tutoriais, demonstrando assim um grande engajamento inicial dos estudantes na plataforma.

As equipes de suporte apoiaram constantemente os professores durante a fase de preparação dos ambientes de suas turmas, oferecendo sugestões de como produzir e postar os conteúdos didáticos de maneira mais adequada para os estudantes.

Muitos *feedbacks* foram dados à equipe de suporte e de desenvolvimento, como forma de melhorar ainda mais a usabilidade e as interações dentro da plataforma.

Para fins de coleta de dados para este estudo, foram considerados todos os acessos à plataforma no período de 17/05/2021 até 30/09/2021. Assim, 57 professores, 815 alunos e 15 gestores tiveram acessos à plataforma. No caso de professores, praticamente a sua totalidade, e no caso dos estudantes, cerca de 71% dos discentes matriculados registraram seus acessos.

O número de interações na plataforma (visualização de mensagens e postagens, visualização de conteúdos, realização de atividades, entre outras), no mesmo período, totalizaram 479.128 interações, com uma média diária aproximada de 3.500 interações, com a máxima de 17.954 interações em um único dia. Destaca-se que no início do mês de setembro de 2021, as escolas começaram a ter aulas presenciais, o que naturalmente provocou uma redução significativa nos acessos, mas, ainda assim, a plataforma continuou sendo usada no apoio ao processo de ensino e aprendizagem.

Esses resultados indicam um sucesso na implantação da plataforma Conecta Granito, mesmo diante de um cenário adverso, mas, que contou com ampla colaboração dos servidores públicos envolvidos, dos estudantes e seus familiares e da equipe de apoio da FUNDESF.

Um dos grandes diferenciais do Conecta Granito é o seu módulo de tratamento e visualização de dados. A partir de painéis, gráficos e detalhamentos das informações, o usuário de qualquer nível consegue visualizar uma série de informações importantes para sua tomada de decisão, acompanhamento da aprendizagem, verificação de condições de acesso, dentre outras características, permitidas pelos recursos de “*Analytics*” nativos da plataforma.

Painel de apoio ao estudante

Diariamente, a plataforma emite para cada estudante, notificações de atividades pendentes e mensagens enviadas ou postagens nos murais. Além disso, o estudante tem ao seu dispor recursos visuais, que permitem uma rápida veri-



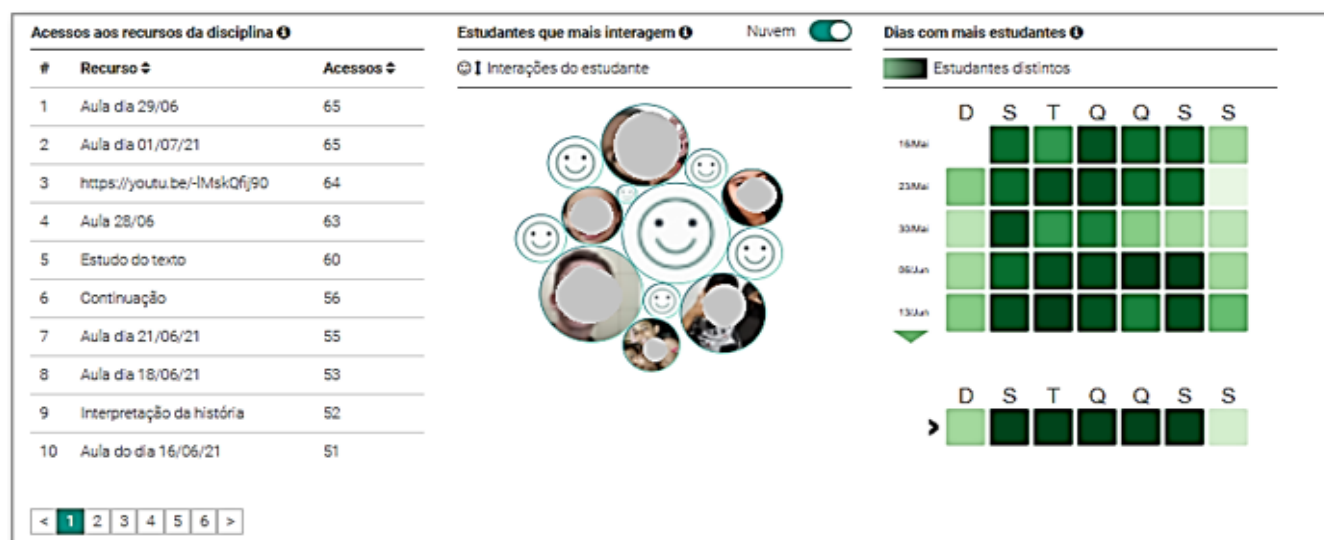
Fonte: www.educadormentes.net.br.

Painel de apoio ao professor

A plataforma gera indicadores visuais importantes para auxiliar o professor na identificação de conteúdos mais acessados nas suas turmas, no acompanhamento dos acessos dos estudantes aos diversos recursos disponibilizados e também para, a partir da identificação de discentes com possíveis dificuldades ou com baixo número de acessos, já enviar uma mensagem diretamente para eles, buscando motivá-los ou identificar com mais clareza os problemas.

No seu painel de visualização por disciplina, é exibida a mesma nuvem de palavras com os tópicos mais acessados na disciplina (Figura 6). Além disso, outras três áreas importantes exibem a lista de recursos mais acessados na disciplina, uma nuvem de imagens dos estudantes que mais interagem e o painel destacando os dias e horários com mais acessos à sua disciplina (Figura 7). Esse conjunto de informações subsidia o professor na reflexão de pontos como *“o que faz um recurso didático atrair mais a atenção dos alunos, em relação aos demais?”* ou *“em que dia e horário eu observo uma maior presença de alunos na plataforma, para que se possa planejar atividades síncronas naqueles horários mais convenientes?”*.

Figura 7 - Informações sobre recursos mais acessados, alunos que mais interagem e dias e horários com mais interações em uma disciplina do professor.



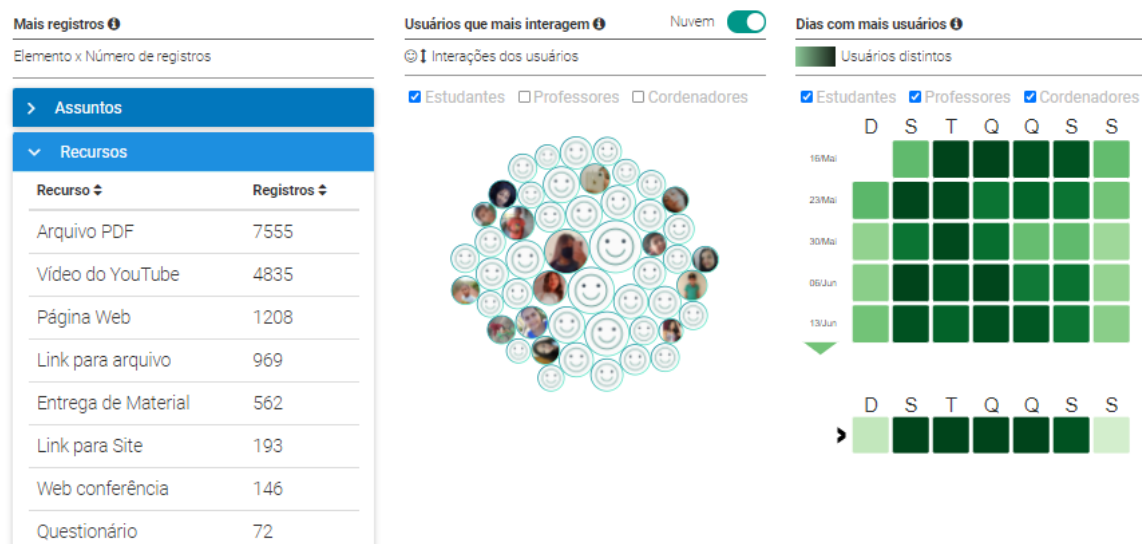
Fonte: www.conectagranito.net.br.

Além disso, o sistema permite o reuso da estrutura e do conteúdo de uma disciplina, a partir da opção de *backup* da disciplina. Assim, o professor não precisa criar vários ambientes de uma mesma disciplina que atua, basta fazer uma única vez, efetuar o *backup* e restaurar nas suas demais turmas.

Painel de apoio aos gestores escolares

Os gestores escolares, também, dispõem de painéis específicos para apoiar seus planejamentos e decisões. Esses painéis apresentam informações no nível macro da escola, mas que podem ser expandidas ou detalhadas por turma, professor ou aluno. O painel apresenta visualizações semelhantes às anteriores, sendo que os dados são inicialmente agrupados por escola, para geração das visualizações (Figura 8).

Figura 8 - Informações sobre recursos didáticos mais acessados, estudantes que mais interagem e dias e horários com mais interações em uma escola.



Fonte: www.conectagranito.net.br.

Caixas de seleção permitem especificar sobre que usuários se deseja visualizar os dados (estudante, coordenadores ou professores). Os números de registros de acessos às disciplinas (assuntos) e conteúdos educacionais (recursos) também podem apontar estratégias interessantes para atrair a atenção dos discentes.

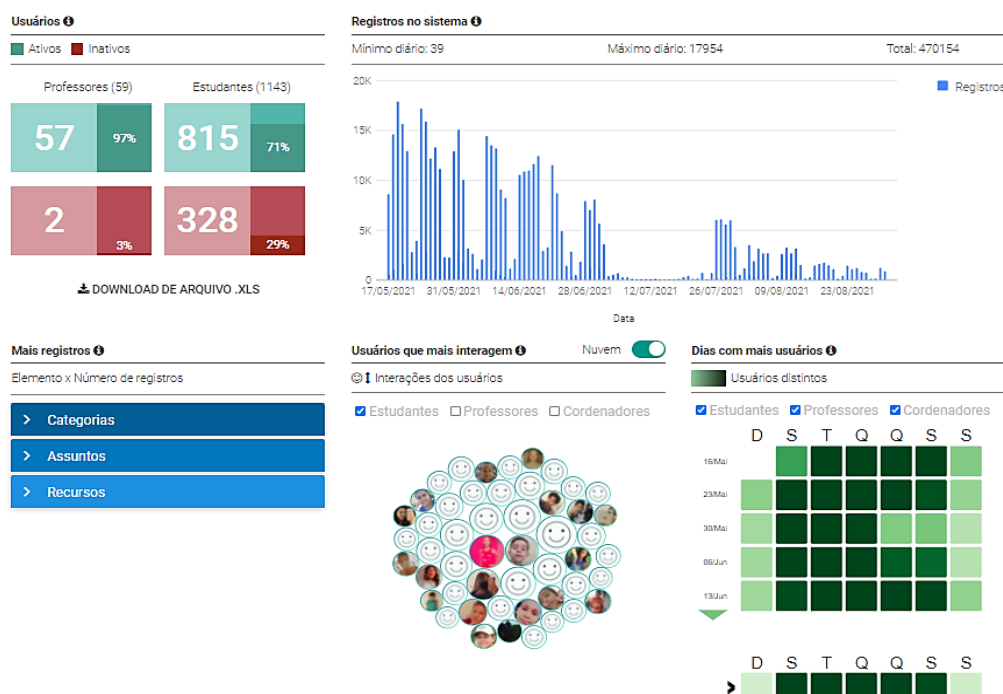
Painel de apoio para a Secretaria de Educação

No nível da Secretaria de Educação, são apresentadas diferentes possibilidades de seleção e visualização de dados, sejam eles macros, de toda a rede; intermediários, de uma escola ou micros dados, de uma turma específica de um professor. O painel (Figura 9) possui filtros e caixas de seleções, que permitem definir o nível da informação pretendida pelo gestor, possibilitando o acesso a dados em tempo real, com todos os recursos e interações no Conecta Granito.

Esse painel permite, também, observar usuários que ainda não interagiram ou que o fizeram em poucas vezes. Em relação aos acessos dos estudantes, isso pode orientar buscas ativas por aqueles que estão com pouca ou nenhuma interação, indicando uma possível evasão ou mesmo dificuldade de acesso à internet e à plataforma. Em outra situação, naquelas escolas ou turmas de maior acesso, possibilita identificar práticas e conteúdos que motivam e atraem os estudantes, professores que produzem e compartilham conteúdos de maneira colaborativa,

buscando uma uniformidade nas abordagens pedagógicas.

Figura 9 – Painel gerencial da Secretaria de Educação, destacando as categorias, assuntos e recursos mais acessados, estudantes que mais interagem e dias e horários com mais interações na plataforma.



Fonte: www.educagranito.net.br.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pandemia de COVID-19 atingiu a todos sem distinção de fronteiras, nível de desenvolvimento ou condição socioeconômica. Foi e, ainda, está sendo uma dura e cruel realidade, em que as classes menos favorecidas são as mais prejudicadas. Especificamente, na educação, enquanto as escolas privadas retornaram às atividades presenciais ainda no ano de 2020, as redes públicas continuaram sofrendo, ao longo de 2021, os efeitos danosos do isolamento e distanciamento social. Poucas redes tiveram condições de retomar as atividades presenciais e, mesmo assim, praticamente após a metade do ano letivo.

As tecnologias de informação e comunicação estão sendo essenciais para garantir o mínimo de condições para as atividades educacionais remotas, mesmo diante da persistente dificuldade de acesso à internet e aos dispositivos conectados por milhões de brasileiros. O ensino remoto e agora híbrido pôde ajudar mui-

tos professores e estudantes a tentar manter os processos educacionais ativos, mesmo diante de várias dificuldades e da necessidade de uma rápida adaptação de metodologias, conteúdos e práticas educacionais.

O planejamento e o uso adequado de sistemas de gestão de aprendizagem podem proporcionar uma atenuação das dificuldades, embora se reconheça que, ainda, não podem substituir toda a cadeia educacional de seus atores. As plataformas como o Amadeus LMS, agora adaptado para o Conecta Granito, representam aliados importantes nos processos educacionais, mesmo com o retorno das atividades presenciais.

Conforme apresentado neste texto, os recursos disponibilizados pelo Conecta Granito indicam o êxito e uma boa aceitação do sistema por boa parte dos integrantes da rede municipal de educação de Granito. A iniciativa da gestão pública em disponibilizar para seus gestores, professores e estudantes uma plataforma moderna, inovadora e de fácil utilização foi compensada pelo seu alto volume de interações aos diferentes materiais didáticos, evidenciados nos resultados expostos.

Mesmo com a atenuação dos efeitos da pandemia, o uso de tecnologias digitais no processo de ensino e aprendizagem vai permanecer como um importante instrumento de promoção e difusão do conhecimento, além de permitir aos gestores e professores, um melhor acompanhamento do processo educacional, subsidiando a tomada de decisões didático-pedagógicas, a partir das informações fornecidas pelo sistema de gestão de aprendizagem.

Após esse período de utilização plataforma Conecta Granito, destaca-se a experiência exitosa que foi desenvolvida de maneira colaborativa e bastante proativa com a secretaria municipal de educação, além dos professores e gestores escolares. É evidente que, ainda, não se conseguiu alcançar a totalidade da rede, seja por questões socioeconômica ou por disponibilidade de acesso à internet em algumas localidades. Em relação a esse aspecto, o Conecta Granito ajuda a identificar esses alunos e professores com dificuldades de acesso, de

maneira objetiva e rápida, permitindo então que esses casos recebam a atenção especial e tenham formas alternativas de continuarem desenvolvendo suas ações de ensino e aprendizagem.

Por fim, fica o registro dos agradecimentos à gestão municipal de Granito; à Secretaria de Educação, aos coordenadores de suporte da plataforma e a todos professores, coordenadores, diretores, que se esforçaram bastante para superar desafios e dificuldades, para alcançar os importantes resultados listados neste texto.

A todos os estudantes, também, o reconhecimento pelo esforço, pela dedicação e por contribuírem com a construção e a melhoria de uma plataforma pública, dedicada ao apoio da educação híbrida e remota, com inclusão e inovação.

REFERÊNCIAS

GOMES, C. V. C. **Proposta de um *Dashboard* para ampliar a percepção dos professores sobre as atividades de estudantes em ambiente virtual de aprendizagem**. 2020. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Engenharia de Computação) - Universidade Federal do Vale do São Francisco.

GRANITO. **Decreto nº 03, de 18 de março de 2020**. Estabelece medidas de enfrentamento à COVID 19 no âmbito do município e dá outras providências. 2020.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Portal Cidades@**. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/>>. Acesso em: 20 out. 2021.

SILVA, J. C. S. **Uma abordagem de Learning Analytics para a autorregulação da aprendizagem de estudantes em sala de aula invertida**. 2018. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Pernambuco.

SILVA, J. C. S.; RAMOS, J. L. C.; RODRIGUES, R. L.; CAVALCANTI, A. D.; SILVA, C. R.; CAVALCANTI, L. M.; **Implantação de Sistema de Gestão de Aprendizagem dm Escolas Públicas no Ensino Fundamental: relato de Experiência em Dormentes-PE**. In Ensino híbrido: estratégias orientadas para aprendizagem: volume 2 / Organizadores Milson dos Santos Barbosa, Luma Mirely de Souza Brandão, Danyelle Andrade Mota. – Rio de Janeiro, RJ: e-Publicar, 2021. DOI: **10.47402/ed.ep.c202156116011**

CAPÍTULO 12

UMA EXPERIÊNCIA DE VIDA NA VIDA QUE VALE A PENA SER VIVIDA

Jucelaine Domingues Curin

INTRODUÇÃO

A criança, desde os primeiros anos de vida, começa a descobrir os objetos e o mundo através das interações do eu com o outro e com o conhecimento do mundo ao seu redor. A partir destas relações é que ela vai construindo as suas percepções e vai desenvolvendo -se.

Os bebês e as crianças bem pequenas, por exemplo, comunicam-se através de várias linguagens: corporal, os gestos, o som, o choro, a expressão facial, o olhar, um toque, um carinho, o silêncio. No que lhe concerne, professores precisam se reinventar e ressignificar as suas práticas através da escuta atenta e do olhar sensível. Precisamos ampliar as nossas lentes para exercitar todos esses aspectos que são extremamente importantes para o desenvolvimento integral das crianças.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2009), por exemplo, nos remetem a dois eixos indissociáveis para este desenvolvimento que são as brincadeiras e as interações.

Nesta perspectiva das brincadeiras, podemos nos perguntar quais são os significados do brincar na Educação Infantil? Quanto a brincadeira consegue afetar o processo de desenvolvimento?

Em consonância com as palavras de Daniela Martini (2020, p. 42) concorda-se que “o brincar é um modo de viver, de ser criança, é fonte do desenvolvimento(...)”. Por meio do brincar, a criança adquire maneiras de entrar em relação com o mundo externo, desenvolvendo as potencialidades cognitivas, relacionais e afetivas. Além disso, é extremamente importante ressaltar que na brincadeira as crianças desenvolvem suas potencialidades lúdicas e enriquecedoras de aprendizagens e humanidade, sobretudo, através de vivências e experiências de vida.

Assim, este relato se justifica como possibilidade de compartilhar experiências e de refletir as nossas práticas pedagógicas na Educação Infantil, em uma

turma de Berçário, durante o contexto de pandemia no ano de 2021. Neste sentido de acreditar na brincadeira como a mola propulsora do desenvolvimento em uma perspectiva holística, ou seja, do ser humano em sua totalidade, é que as ações pedagógicas durante a pandemia têm sido pensadas e refletidas a partir de muitos estudos, leituras, pesquisas e reflexões. O professor pesquisador é aquele sujeito de sua própria ação. Somente através das leituras, estudos, pesquisas e formação continuada que se constrói a nossa professoralidade, a nossa grandeza enquanto educadores comprometidos e responsáveis com as nossas infâncias.

A experiência que compartilharei é o projeto da “Carretinha para passear com a Educação Infantil”. O projeto iniciou no ano de 2017 e o objetivo principal visitar e passear pelos bairros da comunidade com os bebês e crianças. Além disso, conhecer e passear pelos bairros da comunidade também era um dos objetivos do projeto desenvolvido neste mesmo ano: “Uma escola para além da ponte”. Este projeto teve o nome e origem a partir do local, pois a escola fica situada depois de uma ponte. A Escola Municipal de Ensino Fundamental Sérgio Lopes está inserida na comunidade Renascença na zona oeste de Santa Maria - RS.

Em virtude da necessidade de se pensar estratégias e meios para as crianças da Educação Infantil ir passear, percorrendo as ruas onde moram e também de reconhecer-se nos espaços geográficos, pois as crianças não são apenas seres históricos, sociais, mas também geográficos, a gestão com a equipe de professores e famílias pensaram em uma alternativa de levar os bebês a se reconhecerem em outros espaços, diferentes e possíveis, além dos muros da escola.

Neste sentido de tornar o ambiente escolar rico em interações e brincadeiras e também com o objetivo de possibilitar aos bebês e crianças experiências com sentido e significado, acredita-se que a escola possa ser um ambiente para viver a infância na sua inteireza e boniteza

Deste modo, entendemos que os bebês precisam ser escutados em sua essência e plenitude. É fundamental serem ouvidos com nossa escuta atenta e sensível, olhares e gestos, pois deste modo estaremos possibilitando o desenvolvimento das suas múltiplas linguagens. Uma mesma linguagem pode emitir diferentes mensagens e diferentes significados. Cabe ao adulto escutar e interpretar, para entender o que os bebês e crianças desejam comunicar. O desafio é interpretar como as crianças vão realizar suas pesquisas, e quais linguagens usam para se expressar e comunicar. Neste sentido é necessário criar infinitas possibilidades para que os pequenos através das suas múltiplas linguagens desenvolvam suas competências, experiências, pesquisas e interação com a vida. Por isso, Malaguzzi (1999) afirmou, através de seu poema, “A criança é feita de cem”, que toda criança tem inúmeras linguagens.

“A criança é feita de cem.

A criança tem cem mãos, cem pensamentos, cem modos de pensar, de jogar e de falar.

Cem alegrias para cantar e compreender.

Cem mundos para descobrir. Cem mundos para inventar.

Cem mundos para sonhar.

A criança tem cem linguagens (e depois cem, cem, cem),

mas roubaram-lhe noventa e nove.”

(...)

DESENVOLVIMENTO

Em 2017, os professores da Escola Municipal Sérgio Lopes, começaram a ter ideias para colocar em prática com os bebês e crianças da Educação Infantil, no intuito de levá-los para conhecer o mundo, além dos muros da escola. Nesse sentido as professoras se inspiraram em uma experiência que estava sendo realizada em uma Escola de Educação Infantil (EMEI) em Santa Catarina, que era

visitar os locais do bairro com uma carretinha e as professoras queriam proporcionar algo novo, inédito e extraordinário à eles.

Na mesma perspectiva os professores da EMEF Sérgio também queriam muito que os bebês passeassem e pudessem se sentir felizes em construir as suas próprias narrativas de vida, junto com seus pares, professores e famílias. No começo, o projeto era apenas uma ideia da diretora. A partir das reflexões com o grupo de professoras, este sonho foi pensado e analisado em seus mínimos detalhes, como quais ferramentas eram necessárias, material resistente e seguro, as rodas para a carretinha, as estratégias, a mão-de-obra, e também as pessoas que ajudariam a colocar em prática. Aos poucos o sonho que era de uma só pessoa, começou a ser de todos. Quando sonhamos sozinhos é só mais um sonho. Quando sonhamos juntos é o começo de uma nova realidade.

A partir do coletivo, as professoras deram início à realização do grande sonho: a construção da carretinha. E assim as mãos de todos se juntaram para garantir que a infância da Educação Infantil da Escola Municipal Sérgio Lopes tivesse a possibilidade de experimentar vivências e de serem felizes. Nesse sentido, as professoras foram dialogando com os pais da comunidade e descobriram quem poderia construir a carretinha. Desta forma, um pai que é marceneiro, da comunidade escolar efetuou o orçamento e disse que alguns materiais poderiam ser reaproveitados, não necessitando comprá-los.

Estratégias e metodologias de trabalho

Após o orçamento, iniciou-se a busca pelos materiais. Um portão de madeira foi reaproveitado para fazer o assoalho da carretinha. As rodas foram compradas no mercado livre com recurso próprio da diretora. Foram calculados o peso e a quantidade de crianças que as rodas suportam, de maneira que ficasse seguro para carregar os bebês e crianças da Educação Infantil. As rodas suportam

até 50 quilos. Em cima das rodas estão colocadas seis caixas de madeiras, nas quais as crianças cabem sentadas e encostadas em almofadas para poderem passear felizes e em segurança.

As caixas de madeira foram conseguidas em um depósito de frutas. A partir do levantamento dos materiais era necessário apenas a mão-de-obra. O referido marceneiro, pediu um valor pequeno, visto que reconheceu o carinho e a importância com a qual era tratada a infância da Escola Sérgio Lopes.

A carretinha foi um sonho construído e realizado através do pensamento e da vontade em realizar oportunidades de vivências para as crianças e bebês da comunidade onde a escola está inserida. Esta ideia também está ligada à concepção de criança, infância e Educação Infantil.

O trabalho de construção da carretinha foi realizado com amor e cuidado. Todos os detalhes foram pensados. Uma família levou a carretinha para casa e a pintou no final de semana. Também foi colocada a placa com o nome da Escola, a qual está afixada na carretinha. As cores são coloridas e alegres, remetendo à alegria que é viver a infância. Em 2017, na Semana da Educação Infantil, foi inaugurada a carretinha e os bebês e crianças tiveram seu primeiro passeio na comunidade da Renascença.

Figura 1 - Passeio de Carretinha



Autora: Jucelaine Domingues Curin

A partir de 2020 e 2021 e com o advento da pandemia uma rotina diferente passou a ser vivida no cotidiano escolar da Educação Infantil e de muitas outras crianças. O ensino foi regulamentado conforme a Resolução CME N° 41 de 03 de julho de 2020 que regulamenta as ações pedagógicas orientadas não presenciais na Educação Infantil no Sistema Municipal de Ensino de Santa Maria. Além desta resolução, cada escola de educação infantil do município escreveu a sua carta de intenções que representa o currículo emergencial para o ano letivo de 2020 e devido à continuidade da pandemia também foi escrita a carta de intenções para o ano de 2021. O plano de ação da escola é outro documento

elaborado mensalmente pelas professoras em consonância com o Plano de Contingência aprovado pelo Centro de Operação de Emergência em Saúde para a Educação - COE-E. A Prefeitura de Santa Maria instituiu em seu Decreto Executivo nº 91, de junho de 2020, a criação do Centro de Operação de Emergência em Saúde para a Educação - COE-E Municipal, dispondo sobre as medidas de prevenção, monitoramento e controle ao novo Coronavírus (COVID-19) a serem adotadas por todas as Instituições de Ensino. O fortalecimento dos vínculos, bem como as estratégias de comunicação permanente foram essenciais para estabelecer a parceria família-escola.

A criança é um ser completo, tendo sua interação social e construção como ser humano permanentemente estabelecido em tempo integral. Cuidar e educar significa compreender que o espaço/tempo em que a criança vive exige seu esforço particular e a mediação dos adultos como forma de proporcionar ambientes que estimulem a curiosidade com consciência e responsabilidade.

A partir destas vivências acredita-se que as crianças possam construir significados e sentidos para viver a vida com protagonismo, desenvolvendo sua humanização dentro de um contexto histórico - cultural e geográfico. E ainda desenvolvendo experiências através de suas narrativas e marcas neste mundo. Nesta perspectiva de entender a criança como seres que constroem suas próprias teorias e aprendizagens, acredita-se na concepção de criança trazida nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil:(2009, p.12)

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.

A experiência da carretinha vivida por bebês e crianças na Escola Municipal Sérgio Lopes em Santa Maria-RS deixa marcas na memória e no coração destes pequeninos. O trabalho pedagógico das professoras têm sido fazer um

mundo mais bonito para que a Educação Infantil possa viver a vida que vale a pena ser vivida.

Atualmente o Berçário possui doze bebês com idades entre sete meses e dois anos de idade. A turma é composta por duas meninas e dez meninos. Devido à pandemia, a turma foi dividida em dois grupos com seis alunos, e estes são atendidos em dois turnos: manhã e tarde, dois dias por semana. Nos demais dias da semana o atendimento é remoto com atendimento e comunicação às famílias e videochamadas para os bebês.

No passeio que acontece semanalmente pela comunidade e pátio da escola os bebês aproveitam para ter contato com a natureza, sentar-se ao lado dos colegas, e desfrutar de uma linda viagem e para tecer infinitas recordações em suas memórias de infância. O passeio não significa apenas dar uma volta, mas também criar expectativas do inédito e do extraordinário. Viver intensamente os minutos, sem pressa de chegar, e mesmo que a viagem termine, que a carretinha estacione, o mais importante é que eles sabem que o outro dia chegará e que a viagem tornará acontecer. A pandemia nos trouxe dúvidas e incertezas, porém nunca deixamos de nos reinventar e de proporcionar alegrias aos bebês e crianças da Educação Infantil. Deste modo, para muitos que conhecem o trabalho das professoras da Educação Infantil da Sérgio Lopes acreditam que a escola não é apenas um espaço onde os pais deixam as crianças para trabalhar, mas um espaço de aprendizagem e de muito amor.

Durante o passeio nenhum detalhe passa despercebido aos olhos dos bebês, inúmeras as sensações que vão sentindo no decorrer do caminho. A observação de tudo, os animais, a natureza, as pessoas, as casas, são elementos que gradualmente vão sendo internalizados e tornando-se com significados em suas aprendizagens. Para os pais também é uma alegria saber que podem ir trabalhar tranquilos, pois seus filhos estão felizes e experimentando muitas emoções além dos muros da escola.

A ideia da carretinha foi tão bem aceita em Santa Catarina que o prefeito considera a ideia de expandir para outros centros de Educação Infantil. Assim como em Santa Catarina, a nossa escola também valoriza a infância e considera que é necessário uma escuta atenta e um olhar sensível para os bebês e crianças desta escola que é uma EMEF, mas que acolhe e valoriza todas as etapas de desenvolvimento do ser humano. Nas palavras de Bardanca (2018) escutar com o coração requer, sobretudo, afeto para com quem estamos falando, tempo e todo o nosso desejo de entender, é por isso que a escola da infância é o lugar ideal para iniciá-los nessa atitude. (p.113, ano, 2018). Escutar com o coração significa que vamos dar formas às atividades e não apenas sonhar. Entretanto, significa que é preciso esperar, pensar, organizar, refletir, escutar e observar. É necessário que exercitemos todos os aspectos indicadores e as mensagens que os bebês e crianças querem nos expressar através das suas múltiplas linguagens. Escutar os bebês e crianças bem pequenas são processos da aventura e das descobertas de ser criança na constituição de suas subjetividades.

A experiência da carretinha, é um exemplo das atividades que são proporcionadas na Educação Infantil da EMEF Sérgio Lopes. As atividades são pensadas pela equipe de professoras em um planejamento semanal para que possam possibilitar o encantamento e o extraordinário aos olhos dos bebês e crianças da EMEF Sérgio Lopes. A escola ainda atende duas turmas de Maternal e uma turma de Pré-Escola Mista.

Além de todo o planejamento e execução do projeto da carretinha, também foi necessário observar a relação com as contribuições da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em especial aos campos de experiência e os direitos de aprendizagem na Educação Infantil (BRASIL, 2018). Pensar os espaços, os tempos e as materialidades para a Educação Infantil é sempre um desafio. É necessário uma postura de uma professora sensível e acolhedora todos os dias.

Os adultos têm a responsabilidade de disponibilizarem, equiparem, organizarem, e planejarem a utilização dos espaços da instituição. A organização de espaços diversos e plurais rompe com a lógica do uniforme,

igual, oportuniza vivências heterogêneas para o grupo de crianças, distanciando-se de uma perspectiva homogeneizadora que prevê que todos façam a mesma coisa no mesmo tempo, rompendo assim com práticas adultocêntricas e com modelos escolares, respeitando ritmos e escolhas pessoais, enriquecendo as práticas da Educação infantil com atividades significativas e prazerosas para crianças e adultos. (AGOSTINHO, 2005 p.85)

A Educação Infantil está fundamentada nas interações e brincadeiras. Portanto, nesta primeira etapa fundamental da vida dos bebês e crianças é necessário uma professora criancista e brincante, pois educar é a busca de sentido. Além de todos os outros desafios, também é necessário se maravilhar e se encantar com o dia, com o simples e com a VIDA!

CONCLUSÃO

A partir das inquietações de um grupo de professoras da Educação Infantil que ousaram sonhar, um projeto foi realizado. Estas inquietações foram o fio condutor para que pesquisas, planejamento e reflexões fossem somadas para a concretização de um sonho: a carretinha da Educação Infantil. Esta equipe demonstrou que de mãos dadas podemos ser potencializadores de grandes construções. Que os sonhos são sempre mais bonitos quando sonhamos juntos.

Diante disso, os resultados obtidos com a experiência nos remete a um pensamento: a infância é um tempo que precisa ser vivido em suas totalidades integradoras, com intensidade, inteireza e boniteza, que as intenções e ações planejadas foram efetivas em relação ao objetivo principal garantindo os direitos de brincar, explorar, conviver, participar, expressar e conhecer-se, (BNCC, 2018) em um ambiente escolar lúdico, interativo e facilitador de vivências inéditas e extraordinárias.

Estas vivências foram promovidas por professoras, que ampliaram os seus olhares e envolveram-se com as possibilidades de brincadeiras as quais são necessidades vitais da infância. Além disso, as brincadeiras são fundamentais

para os bebês e crianças aprenderem, interagirem e serem felizes, pois através das brincadeiras elas desenvolvem suas linguagens expressivas e constroem suas aprendizagens.

REFERÊNCIAS

AGOSTINHO, Kátia. .A. **“Creche e Pré-escola é lugar” de criança?**”. In: MARTINS FILHO, Altino José (ORG). Criança pede respeito: Ação educativa na creche e pré-escola. Porto Alegre: Editora Mediação, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNE/CEB nº 20/2009 de 11 de novembro de 2009. **Diretrizes Curriculares nacionais para a Educação infantil**. Brasília: Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica.

BRASIL, Base Nacional Comum Curricular - Disponível em <https://www.google.com/search?q=BNCC-planalto&rlz=1C1J-ZAP_pt-BRBR895BR895&oq=BNCC&aqs=chrome.1.69i57j69i-59j0i433i512l3j69i60l3.4134j0j7&sourceid=chrome&ie=UTF-8> Acessado em: 24 out 2021.

BARDANCA, Angeles Abelleira; BARDANCA. Isabel Abelleira. **Os fios da infância..** São Paulo: Phorte editora, 2018.

EDWARDS, C.; GANDINI, L; FORMAN, G. (Org). **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Editora ArMed, 1999.

MARTINI, Daniela.”**O projeto educativo: conexões e significados**”. In: Martini,D. MUSSINI,I. GILIOLI, C, RUSTICHELLI. F. **Educar é a busca de sentido**. Editora Ateliê Carambola Escola de Educação Infantil, 2020.

CAPÍTULO 13

ATIVIDADE ORIENTADORA DE ENSINO NO CONTEXTO DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL: PRODUÇÃO DE UMA REVISTA LITERÁRIA VIRTUAL

Kathia Alexandra Lara Canizares

Rosa Maria Manzoni

Thaís Cavalcanti dos Santos

INTRODUÇÃO

Em 2020, as instituições escolares que desenvolviam as suas atividades de forma presencial tiveram que suspender as aulas devido à pandemia ocasionada pela COVID-19. Em seguida, professores, alunos e gestores da educação articularam diversos recursos para continuar o processo de ensino/aprendizagem de modo remoto a fim de adequar o ensino às novas condições materiais que se impuseram.

A emergência do Ensino Remoto Emergencial (ERE) ensejou, em alguns locais, a utilização de Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), com a transmissão de aulas *on-line*, ao vivo, pela internet. Esse contexto tornou oportuna a abordagem, em consonância com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018), de gêneros multissemióticos, os quais, à luz do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) (BRONCKART, 2003), instrumentalizam o ensino de modo a promover o desenvolvimento das capacidades de linguagem dos estudantes. Por essa razão, o gênero multissemiótico Revista Literária Virtual foi selecionado para operacionalizar o ensino de um conteúdo curricular específico - os gêneros literários clássicos - e potencializar o uso das TICs e das multissemioses.

Com o intuito de colaborar para a compreensão e enriquecimento da prática educativa, Soares *et al.* (2016, p. 495) defendem a coexistência de paradigmas diversos, incorporando elementos de diferentes correntes. Frente a isso, a hipótese que orienta este trabalho pressupõe a articulação duas teorias, o Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) e a Atividade Orientadora de Ensino (AOE), como forma de possibilitar a apropriação de estratégias de ensino pelo docente e de conteúdos curriculares pelos estudantes no contexto específico do ERE.

Assim, este relato de experiência objetiva descrever os procedimentos utilizados na organização do ensino de Língua Portuguesa, mediado por um gênero multissemiótico - a Revista Literária Virtual - com o uso de ferramentas

digitais. Convém salientar que a análise das condições de ensino na modalidade de ERE, embora faça parte do contexto de produção, não constitui objetivo de análise desse relato.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A AOE, utilizada como base para a organização do ensino na intervenção didática, baseia-se nos pressupostos teórico-metodológicos da Teoria Histórico-Cultural (THC) que “caracterizam a atividade de estudo como aquela em que o sujeito da atividade é, ao mesmo tempo, sujeito e objeto dessa atividade, já que há uma autotransformação de si” (MENDONÇA, 2019, p. 7)

Com o intuito de conduzir o aprendiz à apropriação do pensamento teórico, a AOE organiza o ensino com base em saberes e conhecimentos ligados ao objeto de ensino. Para isso, pressupõe que a atividade individual (internalização de conceitos) se constitui a partir da atividade coletiva (experiência social historicamente produzida pela humanidade), num processo educativo, mediado pelo professor, de modo intencional, organizado e sistematizado, objetivando a apropriação de conhecimentos teóricos, por abstração, generalização e formação de conceitos (MOURA, *et al.*, 2010).

Assim, a atividade de aprendizagem (aluno) decorre de uma atividade de ensino, mediada pelo professor (MOURA *et al.*, 2010 e MELLO, 2003). O professor planeja ações voltadas a promover a consciência nos alunos sobre os **motivos** de estudar e aprender que, em última instância, corresponde à apropriação do objeto de ensino (**objetivo**). Segundo Davidov (*apud* Moura *et al.*, 2010), a **necessidade** conduz a **ações** de estudo e **operações** de pensamento (análise/síntese, geral/particular, abstrato/concreto), devidamente articulados em procedimentos organizados.

Quadro 1 – Componentes da Atividade Orientadora de Ensino (AEO)

ATIVIDADE DE ENSINO	← CONTEÚDO →	ATIVIDADE DE APRENDIZAGEM
Professor	← SUJEITO →	Aluno
Ensinar	← OBJETIVO →	Aprender
Organização do ensino	← MOTIVO / NECESSIDADE →	Apropriação de conhecimentos teóricos
Definição dos procedimentos de como trabalhar com conhecimentos teóricos	← AÇÕES →	Resolução de problemas de aprendizagem
Recursos metodológicos para auxiliar o ensino	← OPERAÇÕES →	Utilização dos recursos metodológicos para auxiliar na aprendizagem

Fonte: Moura *et al.* (2010)

O professor coloca-se em **atividade de ensino** ao definir as ações, instrumentos e critérios de avaliação do processo de ensino, ao mesmo tempo em que objetiva colocar os alunos (sujeitos) em **atividade de aprendizagem**, de modo que consigam delimitar a necessidade e os motivos da atividade para se apropriar do objeto de estudo (conteúdo). Como aponta Miller (2019, p. 81):

A atividade de estudo, em seus diferentes níveis de formação, constitui-se como um caminho privilegiado para inserir o aluno em um processo de aprendizagem que gera desenvolvimento, isto é, que o transforma qualitativamente, tornando-o sujeito capaz de agir de forma autônoma e criativa em seu meio.

Para ensinar um **gênero textual**, é mister primeiro conhecê-lo detalhadamente. Segundo Bakhtin (2011, 262), os enunciados, “relativamente estáveis”,

agrupam-se em gêneros que constituem instrumentos socio-historicamente produzidos pela humanidade, para atingir objetivos e satisfazer diferentes necessidades. Assim, em todos os campos da atividade humana, as diferentes modalidades de linguagem, organizadas em construções composicionais específicas, mobilizam um conteúdo temático determinado e um estilo próprio. Os **gêneros multimodais ou multissemióticos** são produções que integram diferentes semiotes não como mera ilustração da escrita, mas como parte essencial do que se veicula naquela produção empírica (ROJO, 2012).

Para Bronckart (2003), na perspectiva do ISD, o **texto** é constituído por três folhados superpostos: “a infraestrutura geral do texto, os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos” (p. 119). As dimensões que envolvem a produção de um texto decompõem-se entre os elementos do *contexto de produção* e da *arquitetura interna* do texto (Quadro 2).

Quadro 2 – Elementos constitutivos do texto segundo os pressupostos do ISD

<i>Contexto de produção</i>	<i>Arquitetura interna do texto</i>	
Contexto físico e sociossubjetivo da situação de produção Objetivo da interação Conteúdo temático Suporte de circulação	Infraestrutura	<i>Plano geral do texto</i> <i>Tipos de discurso:</i> teórico, narração, relato-interativo, interativo <i>Sequência textual:</i> argumentativa, narrativa, descritiva, explicativa, dialogal, injuntiva. <i>Elementos paratextuais</i>
	Mecanismos de textualização	Conexão, coesão nominal, coesão verbal.
	Mecanismo enunciativos	Modalização, gerenciamento de vozes.

Fonte: Bronckart (2003)

Ainda na perspectiva do ISD, as dimensões elencadas no Quadro 2 relacionam-se com as capacidades de linguagem mobilizadas para a produção de textos (BRONCKART, 2003; DOLZ *et al.*, citados por DOLZ e SCHNEUWLY, 2004). A capacidade de ação está relacionada com o contexto físico da ação de linguagem (parâmetros sociais, lugar de produção, momento de produção, produtor e receptor do texto), com o contexto sociossubjetivo (lugar social, posição social de emissor e receptor, objetivo da interação), e com o conteúdo temático ou referente relacionado aos conhecimentos pessoais e temas que serão semiotizados no texto. A capacidade discursiva compreende o plano geral do texto, tipo de discurso e a sequência textual. Já a capacidade linguístico-discursiva mobiliza-se tanto nos mecanismos de textualização - conexão, coesão nominal e coesão verbal - quanto nos mecanismos enunciativos, por meio das categorias do gerenciamento de vozes e do uso de modalizadores.

METODOLOGIA

Duas abordagens metodológicas orientaram a prática de ensino relatada neste trabalho. Conforme relatado por Manzoni *et al.* (2020), o fato de perceberem o processo de ensino e aprendizagem como meio para o desenvolvimento humano e a apropriação de conhecimentos historicamente produzidos permite associar duas teorias no planejamento da prática de ensino: a Atividade Orientadora de Ensino (AOE) e o Interacionismo Sociodiscursivo (ISD).

Por um lado, a AOE (Moura *et al.*, 2010) delineou os elementos essenciais da intervenção didática - problema, necessidade, motivo e objetivo, com a previsão de ações e operações tanto do docente (planejamento e orientação do ensino) quanto dos estudantes (a solução coletiva de um problema). Por outro lado, os dispositivos didáticos propostos pelo ISD - o modelo didático de gênero e a sequência didática (SD) (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004) - subsidiaram, respectivamente, o levantamento das dimensões ensináveis do gênero escolhido e a organização dos módulos de ensino.

Quadro 4 - Relações entre os elementos da AOE e do ISD

AOE		ISD*
Problema	Problematização e propostas de resolução de problema: os alunos são desafiados a produzirem coletivamente uma Revista Literária Virtual, com diferentes gêneros literários clássicos.	Apresentação da situação inicial. Determinação das dimensões do gênero Revista Literária Virtual não conhecidas pelos alunos. Apropriação dos conhecimentos que ainda faltam para a produção do gênero textual “Revista Literária Virtual” Produzir uma Revista Literária, tendo como conteúdo temático de gêneros literários clássicos. Desenvolver as capacidades de linguagem que ainda não foram desenvolvidas na produção do gênero textual.
Necessidade	Apropriação da teoria sobre os gêneros literários clássicos e sobre o gênero Revista Literária Virtual.	
Motivo	Como criar coletivamente uma Revista Literária Virtual com gêneros literários clássicos (objeto de ensino).	
Objetivo	Observar o processo de apropriação do conhecimento para produzir o objeto de aprendizagem.	

Ações e tarefas	Mobilização de conhecimentos (conteúdo temático) e procedimentos (curadoria) para produzir o objeto de ensino a partir de um modelo e vice-versa.	Tarefas para o desenvolvimento do conteúdo temático e para a apropriação do gênero textual.
Operações e tarefas	Concretização por meio de participação na aula teórico-expositiva, escolha de um tema, pesquisa na web, leitura de excertos literários, redação alterando o fim de uma história, produção de poema, curadoria, reunião virtual com os pares, registro das tarefas parciais, participação do plantão de dúvidas, confecção da revista.	
	Resolução do problema.	Apresentação da Revista Literária na sala virtual.

* Especificidade no Quadro 5.

Fonte: Autoria própria, com base em Moura et al., (2010) e Dolz (2004).

Uma vez definidos os elementos da AOE, procedeu-se à elaboração do modelo didático do gênero, seguindo os pressupostos do ISD a fim de delinear suas dimensões ensináveis e planejar os módulos de ensino da SD.

As atividades previstas na SD foram desenvolvidas no primeiro semestre de 2021 no contexto do ERE, ao longo de 12 horas-aula consecutivas, nas aulas de Língua Portuguesa, com trinta alunos da primeira série do ensino médio de uma escola pública do interior de São Paulo.

As interações ocorriam em uma sala de aula virtual, alojada na plataforma *Teams*, e foram organizadas para haver uma hora-aula síncrona on-line e duas horas-aula para o desenvolvimento das tarefas propostas. Durante esse tempo, o professor mediador ficou no sistema de plantão à disposição dos alunos para sanar dúvidas e/ou auxiliá-los com as tarefas propostas que, na maior parte do tempo, foram realizadas de forma assíncrona. A produção do texto foi realizada de forma colaborativa, em grupos de 2 a 4 alunos, utilizando-se como suporte o aplicativo *Jamboard* e as atividades previstas para cada módulo estão detalhadas abaixo.

Quadro 5 - Módulos da SD para a produção do gênero Revista Literária Virtual

Aula	Atividades	Objetivo
Módulo I 1 hora-aula síncrona.	Apresentação da situação inicial e do projeto de dizer. Ficcionalização. Avaliação Formativa: produção inicial.	Explicar o projeto, esclarecer dúvidas e promover a motivação e necessidade do conhecimento. Determinar os saberes que faltam ser desenvolvidos sobre a produção do gênero textual “Revista Literária Virtual” e sobre o conteúdo temático. Promover a formação de grupos de trabalho em função das afinidades dos membros.
Módulo II 3 horas-aula síncronas.	Conteúdo: gênero literário clássico épico. Aula teórico-prática e montagem de narrativa colaborativa no <i>PADLET</i> .	Ampliar o conhecimento sobre o conteúdo temático. Oportunizar um espaço para a escolha de um tema a partir de uma sugestão.
Módulo III 3 horas-aula síncronas.	Conteúdo: gênero literário clássico dramático. Aula teórico-prática e alteração do final de <i>Romeu e Julieta</i> .	Ampliar o conhecimento sobre o conteúdo temático. Demonstrar o uso do aplicativo <i>JAMBOARD</i> .

Módulo IV 3 horas-aula síncronas.	Conteúdo: gênero literário clássico lírico. Aula teórico-prática e criação poética.	Buscar na web testes literários que representem o tema escolhido e promover a habilidade de curadoria no processo de pesquisa.
Módulo V 2 horas-aula síncronas.	Produção da Revista Literária Virtual. Síntese e Avaliação Somativa.	Finalizar e compartilhar a experiência da construção colaborativa da Revista Literária Virtual. Realizar a síntese do projeto.

Fonte: Elaboração própria.

Os detalhes das tarefas realizadas nas diferentes atividades são descritos no relato de experiência.

MODELO DIDÁTICO DO GÊNERO REVISTA LITERÁRIA VIRTUAL

Para o desenvolvimento da intervenção didática, optou-se pelo gênero Revista Literária, visto que o objetivo foi criar uma revista com recortes textuais de gêneros literários clássicos. Na esfera escolar, é mais frequente o uso de *fanzines* (NASCIMENTO, 2010; BENVENUTI, 2011; SILVA, 2011; PENTEADO, 2014), gênero com que guarda algumas semelhanças. Zavan (2006) destaca que a produção de Revistas - como os *zines* eletrônicos - pode ser circunscrita ao “ato de veicular, através da internet, produções artísticas ou divulgar informações sobre elas fora das legitimadas instâncias comerciais de produção cultural. São, portanto, edições eletrônicas, que abordam todo tipo de assunto” (Zavan, 2007, 4).

Embora os *zines* possam ser considerados, ora gênero, ora suporte, veículo ou meio de difusão (ZAVAM, 2006), assume-se, neste trabalho a definição de gênero na perspectiva de Bakhtin (2011), haja vista constituir-se como um tipo relativamente estável de enunciado integrante de uma esfera específica da

atividade humana. Ademais, a Revista Literária Virtual não se confunde com um suporte que veicula ou justapõe gêneros, mas constitui-se como um gênero multissemiótico à medida que, na esteira do que afirma Rojo (2012), adquire um contorno específico dependente de certa conjunção entre diferentes semioses para produzir sentidos. Nesse sentido, uma imagem ou segmento de texto não funciona como um gênero particular, mas apenas em conjunto com os demais segmentos. De modo semelhante, o meio (virtual) também não é incidental, mas figura como parte constitutiva do gênero à medida que sua produção materializa-se necessariamente no ambiente virtual.

Sendo assim, o gênero Revista Literária Virtual o contexto de produção e a arquitetura interna do texto. O contexto de produção da Revista Literária envolve o lugar físico e social da escola, espaços de produções informais e editoras formais. Uma pessoa, um grupo de alunos, amadores, cidadãos ou publicitários criam/produzem Revistas para divulgar um tema da área literária, entre um público geral ou específico, que comunga ou não com os mesmos interesses dos produtores, utilizando-se de diferentes tipos de suportes físicos ou eletrônicos (virtual).

A arquitetura interna da Revista Literária Virtual é constituída pelo *tipo de* discurso interativo, ou seja, predomina o mundo discursivo do expor, com predomínio dos tempos do presente, e a implicação dos parâmetros da situação de produção (com dêiticos e uso de primeira e segunda pessoa). As sequências textuais dependem dos gêneros literários elencados, sendo mais frequentes a descritiva, dialogal e narrativa. O plano global do texto (quadro 3) apresenta uma capa com título e imagem; uma contracapa, com expediente (dados, endereço, autores, gráfica, data) e editorial (texto de apresentação); em seguida, os conteúdos são divididos em páginas com textos verbais e não verbais com uma temática específica; na última página, há uma mensagem final.

Quadro 3 - Plano geral do gênero Revista Literária Virtual

CAPA Título e imagem	CONTRACAPA Expediente e editorial	CONTEÚDO Texto verbal e não verbal sobre um tema	CONTEÚDO Texto verbal e não verbal sobre um tema	ENCERRAMENTO Mensagem final
----------------------------	---	---	--	--------------------------------

Fonte: Elaboração própria.

Quanto aos mecanismos de textualização, apresenta mecanismos de textualização característicos das multimodalidades. Desse modo, conexões, coesão nominal e a coesão verbal articulam-se com a diagramação verbo-visual e ancoram elementos não-verbais por analogia temática. Dentre os mecanismos enunciativos, as vozes mobilizadas representam desde personagens ou autores dos textos literários elencados até entidades sociais e, ainda, o produtor/enunciador. Já as modalizações privilegiam as apreciativas, marcadas, por exemplo, pelo uso de expressões nominais de cunho valorativo.

RELATO DE EXPERIÊNCIA: PRODUÇÃO DE REVISTA LITERÁRIA VIRTUAL

A sequência didática de ensino do ISD, atrelada à AOE, começou com a explicação da logística das aulas, explicitação dos objetivos e da apresentação do projeto de dizer. A situação desencadeadora de ensino partiu de uma **situação-problema** que consistiu em desafiar os alunos para a produção de uma Revista Literária Virtual onde seriam colocadas as tarefas resultantes das aulas sobre gêneros literários clássicos. Com essa finalidade, nesse momento foi feita a ficcionalização por meio da **comanda** (instruções de produção escrita):

Vocês foram convidados(as) pelo grêmio da escola a participarem da Semana Literária Virtual. Para isso vocês devem apresentar uma Revista Literária Virtual, de aproximadamente quatro páginas, criada por vocês, utilizando o aplicativo Jamboard. O tema (livre) será representado por meio de exemplares que remetam aos gêneros literários clássicos.

Frente a essa proposta, os alunos realizaram algumas perguntas (algumas delas pelo *chat* da plataforma *Teams*). O esclarecimento do **objetivo** de vivenciar uma produção coletiva textual, junto à identificação da necessidade de conhecimentos específicos para tal realização, assim como o delineamento do **motivo** para as ações que os conduziriam à produção da Revista Literária Virtual foram determinantes para promover a implicação dos alunos nas tarefas propostas. Assim, a partir dos questionamentos realizados pelos alunos sobre a proposta de produção da Revista Literária Virtual, **necessidade** e **motivação** foram acionadas para aceitarem o desafio da produção de texto.

Toda vez que os alunos solicitavam esclarecimentos pelo *chat* sobre a produção inicial da revista, foi explicado que, nesse momento, deviam fazer aquilo que eles achavam fazer parte da revista, visto que, as próximas aulas, após a produção inicial, seriam direcionadas ao ensino e reflexões sobre os elementos necessários para a produção da revista.

Após uma semana, alguns textos foram entregues, a partir dos quais foi possível identificar os conhecimentos que faltavam para a produção da revista. Esse momento foi essencial para compreender a situação real dos alunos em relação à proposta de produção (Avaliação Formativa). Com o intuito de direcionar as tarefas, a partir da observação geral dos textos, foi selecionado um texto (doravante grupo A), representativo (Figura 1).

Figura 1 - Produção inicial da Revista Literária Virtual do Grupo A



Fonte: Acervo próprio.

Em primeiro lugar, com relação ao contexto de produção, o Grupo A teve uma compreensão parcial da proposta. Embora o grupo tenha utilizado o aplicativo *Jamboard*, quatro páginas, escolhido um tema (amizade) e mobilizado excertos de poemas, percebe-se a ausência dos elementos do *Plano Geral do Texto* (título da revista, expediente e editorial e mensagem final) e do *Conteúdo Temático* (gêneros literários clássicos). Observaram-se também alguns obstáculos relacionados a questões gramaticais (“eu não tem muitos amigos”) que foram abordados nas aulas.

O desenvolvimento das **ações** e **operações** necessárias para a realização da atividade aconteceu no formato módulo, no sistema ERE. Sobre o conteúdo do gênero literário épico (módulo II) foram abordadas as epopeias clássicas “Ilíada” e “Odisseia”, de Homero. Nesse momento foi feita a construção de uma das páginas da Revista, oportunizando-se, também, um espaço para a escolha de um tema, a partir de sugestões (amor, traição, amizade, família, entre outros).

Além disso, foi feito, de forma colaborativa com todos os alunos da sala, um mural virtual com o aplicativo *Padlet*, produzindo uma narrativa (elementos da narração) com as personagens das diferentes mitologias universais (greco-latinas, indígenas, africanas e outras).

Concomitantemente à realização da aula teórico-prática sobre o gênero literário dramático (módulo III), foi feita a demonstração da criação de uma nova página no *Jamboard*, assim possíveis dúvidas conseguiram ser sanadas com relação ao suporte da Revista Literária Virtual. E para consolidar os conhecimentos sobre o texto teatral, foi solicitado a modificação do Quarto Ato de *Romeu e Julieta*, de William Shakespeare, a partir de uma adaptação. O gênero literário lírico foi desenvolvido a partir do conceito poesia lírica amorosa através da história. Para isso, foi demonstrado o processo de busca na web, curadoria e reconhecimento da autoria do texto. Além disso, foi deixado em aberto a possibilidade de produzir voluntariamente os poemas que exemplificariam a página da Revista Literária.

No último módulo (IV), foram postadas as Revistas Literárias Virtuais na área de trabalhos da plataforma *Teams*, e algumas foram apresentadas oralmente.

Figura 2 - Produção final da Revista Literária Virtual do Grupo A



Fonte: Acervo próprio.

O Grupo A manteve vários elementos da 1ª produção, relacionados de alguma forma com a temática da amizade. O plano geral do texto atendeu às exigências do gênero Revista Literária Virtual. A Figura 2 corresponde à produção final, e nela pode ser observado a incorporação de um excerto do poema de Cecília Meireles, como exemplo do gênero lírico e imagens representativas do conteúdo temático: anúncios publicitários sobre apresentações de peças de teatro e a capa de um livro sobre uma epopeia.

A síntese do projeto de produção textual foi realizada por meio do confronto do **objetivo** inicial, do **motivo** e do **objeto** produzido e agora aprendido, atendendo a um dos pressupostos da AOE que aponta para esses elementos como correspondentes. O motivo da produção, a partir de uma necessidade, conduz o sujeito, por meio de ações e operações, à apropriação de conhecimentos necessários para atingir um objetivo.

A **avaliação** somativa da sequência didática de ensino do gênero textual Revista Literária Virtual possibilitou uma série de constatações: atendimento aos conteúdos curriculares, desenvolvimento de capacidades de linguagem, apropriação do conteúdo temático e do gênero textual por parte de sujeitos (professor e alunos) em atividade de ensino e de aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No contexto do ensino remoto emergencial, adotado em razão da pandemia de Covid-19, a coexistência de práticas de ensino podem orientar o ensino e contribuir para a prática educativa. Para tanto, é essencial que as abordagens teórico-metodológicas tenham sido apropriadas pelo professor de modo a orientar a transposição didática. Neste relato, a integração entre os procedimentos didáticos do ISD e da AOE viabilizaram o planejamento do ensino pautado na cooperação e voltado à autonomia dos alunos.

Assim, a partir do reconhecimento das dimensões ensináveis do gênero Revista Literária Virtual (ISD), foi possível organizar a atividade de ensino (AOE) para colocar os estudantes em atividade colaborativa com o intuito de produzirem um texto multissemiótico. Com isso, pode-se notar o engajamento dos alunos ao longo do processo, participando das aulas síncronas e das tarefas assíncronas, no contexto de ERE. Além disso, foi possível verificar as potencialidades do gênero Revista Literária Virtual como instrumento para a apropriação do conteúdo temático sobre os gêneros literários clássicos.

Desse modo, sob os preceitos metodológicos utilizados, pode-se contemplar os objetivos de ensino equivalente à motivação do aprender, abordando conteúdos curriculares que podem ser planejados por meio de ações e operações para possibilitar aos estudantes a apropriação de saberes.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. M. Os gêneros do discurso. In: _____ **Estética da Criação Verbal**. (Prefácio à edição francesa Tzvetan Todorov; Tradução Paulo Bezerra). 6ª ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, p. 261 – 306, 2011.

BENVENUTI, J. **Letramento, leitura e literatura no ensino médio da modalidade de educação de jovens e adultos: uma proposta curricular**. Porto Alegre: UFRGS, 2011. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. Disponível online em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/37807/000823167.pdf?...1>

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília-DF: Ministério da Educação, 2018. Disponível online em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/12/BNCC_19dez2018_site.pdf. Acesso em: 20 dez. 2020.

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo**. (Tradução Ana Raquel Machado e Péricles Cunha). São Paulo: Educ., 2003.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Os gêneros escolares - das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: ROJO, R. H. R. e CORDEIRO, G. S. (org., trad.) **Gêneros Orais e Escritos na Escola**. (Capítulo 3) Campinas: Mercado de Letras, 2004.

FERREIRA, M. Ensino e aprendizagem no ensino superior. **Arquipélago: ciências da educação**, Ponta Delgada, n. 12, p. 121-144, 2011. Disponível em: <<http://gg.gg/d8yhh>>. Acesso em: 20 jul. 2021.

MANZONI, R. M.; SANTOS, T. C.; CANIZARES, K. A. L. Inovação pedagógica com a Atividade Orientadora de Ensino: uma experiência com a carta argumentativa. **Revista de estudos y experiencias en educación**, v. 19, n. 39, p. 275-286, 2020.

MELLO, S. A. Uma reflexão sobre o conceito de mediação no processo educativo. **Teoria e Prática da Educação**, Maringá, v.6, n.12, p.29-38, 2003.

MENDONÇA, S. G. L. Prefacio. In: PUENTES R. V.; MELLO S. A. (Org.) **Teoria da Atividade de Estudo**. Livro II. Contribuições de pesquisadores brasileiros e estrangeiros. *Ebook*. Uberlândia: EDUFU, v. 8, p. 7, 2019. Disponível em <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/29693/4/TeoriaAtividadeEstudo.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2021.

MILLER, S. Atividade de estudo: especificidades e possibilidades educativas. In: PUENTES R. V.; MELLO S. A. (Org.) **Teoria da Atividade de Estudo**. Livro II. Contribuições de pesquisadores brasileiros e estrangeiros. *Ebook*. Uberlândia: EDUFU, v. 8, p. 73-96, 2019. Disponível em <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/29693/4/TeoriaAtividadeEstudo.pdf>. Acesso em: 10 mai. 2021.

MOURA, M. O.; ARAÚJO, E. S.; MORETTI, V. D.; PANOSSIAN, K. L.; RIBEIRO, F. D. Atividade Orientadora De Ensino: unidade entre ensino e aprendizagem. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 10, n. 29, p. 205-229, 2010.

NASCIMENTO M. E. S. **Pedagozinando em sala de aula: artes de dizer e pedagogias de fazer** (2010), Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Disponível online em http://www.btdt.uerj.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=3577. Acesso em: 20 mar. 2021.

PENTEADO, H. C. **Fanzine: expressão cultural de jovens em uma escola da periferia de São Paulo**. São Paulo: PUC/SP, 2005. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política e Sociedade, Pontifícia). Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/10503>. Acesso em: 25 jul. 2020.

PUENTES, R. V.; MELLO S. A. (Org.). **Teoria da Atividade de Estudo**. Livro II. Contribuições de pesquisadores brasileiros e estrangeiros. *Ebook*. Uberlândia: EDUFU, v. 8, 2019. Disponível online em <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/29693/4/TeoriaAtividadeEstudo.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2021.

ROJO, R. H. R. Linguagem: representação ou mediação? **Revista Veredas**, v. 1, n. 1, 2016. Disponível em <https://periodicos.ufjf.br/index.php/veredas/article/view/25386>. Acesso em: 10 dez. 2020.

ROJO, R. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Ed., 2012.

SILVA, F. C. **Fala, Galera! Produção de fanzines com jovens da periferia de Juiz de Fora em processo de educomunicação para a cidadania**. Juiz de Fora: UFJF, 2011. Dissertação (Mestrado em Comunicação Social). Faculdade de Comunicação Social, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora. Disponível online em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFJF_57b1e448b011eac8081d21dfdd5b491b. Acesso em: 20 jul. 2021.

SOARES, E. S.; PAULA, G. M. M. de; VIEIRA, M. L. Aprendizagem no contexto de uma atividade: um confronto teórico analisado a partir de um exemplo prático. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 65, p. 477-503, 2016.

ZAVAM, A. S. Fanzine: a plurivalência paratópica. **Linguagem em (Dis)curso - LemD**, Tubarão, v. 6, n. 1, p. 9-28, jan./abr, 2006.

ZAVAM, A. S. E-zine: uma instância da voz dos excluídos. In: ARAÚJO, Júlio César (org.). **Internet & Ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, v. 1., 2007.

CAPÍTULO 14

TECENDO O GÊNERO ARGUMENTATIVO POR MEIO DE SEMINÁRIOS NO ENSINO MÉDIO SOB A REALIDADE DO ENSINO HÍBRIDO

Marcileni dos Santos

Taís Tournier Machado

Ana Paula Uliana Mason

Fernando José Spanhol

INTRODUÇÃO

O ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio está ganhando novas configurações e metodologias que convergem com o público nativo digital emergente deste início de século. Nesse sentido, é preciso que as atividades dialoguem com esses educandos e despertem o interesse pelo ensino da língua materna nos mesmos.

Destaca-se, nesse contexto, o papel do professor como mediador do processo de ensino e de aprendizagem (VYGOTSKY, 1989) nas práticas de produção textual nas aulas de língua portuguesa. Dessa forma, entende-se o educando como sujeito ativo do processo com repertórios vivenciais dos quais permeiam o meio ao qual vive e no ambiente escolar (SANTA CATARINA, 1998). Nesse processo de dialogia e interação entre professores e educandos desperta-se a necessidade de metodologias que contemplem o público almejado e, ao mesmo tempo, contemplem o saber científico e despertem o prazer pela prática da escrita e da oralidade.

Assim, esta pesquisa enfatiza a utilização da organização textual escrita para a apresentação oral de defesa de argumentos. Esta prática da linguagem é de suma importância nas aulas de língua portuguesa, uma vez que, prepara os estudantes para argumentar com propriedade diante de temas que emergem em seu meio social, bem como, desenvolve-se a habilidade da expressão oral para aplicação em trabalhos escolares, na vida social e no mundo do trabalho.

Sob esse viés, este artigo traz um relato de experiência em duas turmas de segundo ano do ensino médio sobre uma sequência didática de produção e apresentação de seminários aplicada em uma escola gaúcha. Dessa forma, este trabalho visa responder a seguinte questão: Como utilizar a produção e apresentação de seminários para introduzir o gênero dissertativo no ensino médio

na realidade do ensino híbrido? Pretende-se responder à pergunta através de um embasamento teórico que dê suporte aos dados apresentados e uma análise da aplicação de uma sequência didática a respeito da introdução da argumentação por meio de seminários.

A partir do exposto, estruturou-se este trabalho da seguinte forma: uma análise do tema, apresentação da justificativa e do problema na primeira seção; o aporte teórico do artigo na segunda seção; a descrição dos processos metodológicos na terceira seção; na quarta seção apresenta-se os resultados oriundos da aplicação da pesquisa e a quinta seção trazendo a conclusão.

A IMPORTÂNCIA DO GÊNERO ARGUMENTATIVO PARA A FORMAÇÃO DO ESTUDANTE DO ENSINO MÉDIO

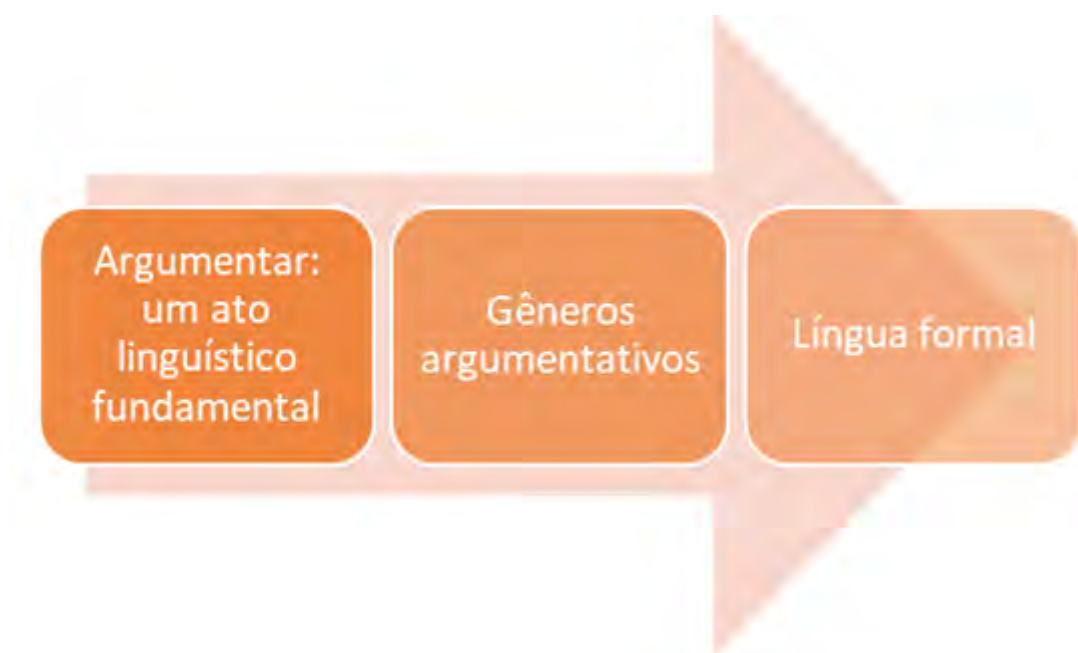
A partir dos diversos gêneros textuais com possibilidades de efetivo trabalho pedagógico no ensino médio, os gêneros argumentativos ganham certa relevância, ora pela aproximação do ENEM e dos vestibulares, ora para preparar os educandos ao exercício da cidadania de maneira plena e para o mundo do trabalho. Assis e Gomes (2018), trazem a seguinte definição:

Os gêneros textuais dissertativo-argumentativo buscam construir uma opinião diante de uma situação-problema, ou seja, uma temática. Refere-se a gêneros que, geralmente, são produzidos no Ensino Médio, com o propósito de aprimorar a capacidade argumentativa dos alunos. Isso porque, nos textos em que a sequência argumentativa se manifesta de modo essencial, é possível construir uma opinião acerca de uma temática polêmica, por meio de argumentos consistentes.

Peres e Sturm (2017), afirmam que qualquer indivíduo já possui a arte de argumentar e de defender seu ponto de vista desde a infância, instituindo-se, assim, a ação de argumentar como um ato linguístico fundamental, na medida que se utiliza a argumentação para influenciar seu semelhante e convencê-lo sobre determinada opinião. Entretanto, os autores destacam que os educandos

possuem dificuldade de exercer essa mesma função com eficiência na escrita, visto que, a fala traz as marcas da oralidade sem a necessidade de formalizar linguisticamente os enunciados, já na escrita, faz-se necessário uma formalidade que os alunos não possuem na sua integralidade por diversos fatores, como a falta de leitura e a cultura vivencial.

Figura 1 – Sequenciamento argumentativo



Fonte: desenvolvida pelos autores

À vista disso, faz-se necessário utilizar metodologias que contemplem a produção escrita de gêneros argumentativos no ensino médio, desde que se leve em consideração que os sujeitos envolvidos no processo possuem uma bagagem conceitual composta por suas vivências no meio no qual vivem (SANTA CATARINA, 1998) e se explore de maneira sistematizada a ampliação dos saberes e da escrita. Posto que, a interação entre os sujeitos, muitas vezes determina a finalidade das produções textuais, porém, no ambiente da sala de aula o professor deve ser o mediador que promove o gênero necessário para o nível de ensino, observando a função dos interlocutores, o tema, as estruturas e as maneiras de circulação do gênero em questão. (TURKIEWICZ; HÜBES, 2017)

METODOLOGIA

O objetivo deste artigo é analisar a utilização de produção e apresentação de seminários para introduzir o gênero dissertativo no ensino médio na realidade do ensino híbrido. Para atingir o objetivo proposto, desenvolvemos uma experiência em sala de aula a qual será analisada na seção de resultados e discussão e realizamos uma busca de artigos científicos que embasassem os dados apresentados na base *Google Acadêmico*, as palavras-chave utilizadas foram: gêneros argumentativos e prática da linguagem. Após a busca na base de dados, selecionamos alguns artigos que estavam mais condizentes com a proposta deste trabalho, realizamos a leitura e destacamos os conceitos e citações.

Ademais, este trabalho configura-se como um estudo descritivo e qualitativo, do tipo relato de experiência, realizado a partir da vivência do ensino da prática da linguagem em sala de aula pelos autores. Para o desenvolvimento do trabalho, aplicamos uma sequência didática sobre a introdução do gênero argumentativo por meio de seminários em duas turmas do segundo ano do ensino médio de uma escola estadual do município de Torres, Rio Grande do Sul. Convém destacar que as aulas aqui descritas aconteceram em julho de 2021 quando as aulas no estado do Rio Grande do Sul, em sua maioria, aconteceram de maneira híbrida.

Dessa maneira, as duas turmas aqui elencadas realizaram suas atividades pedagógicas da seguinte maneira: enquanto uma parte da turma assistia a aula presencialmente em uma semana, a outra parte da turma realizavam atividades de forma remota, na semana subsequente invertia-se a ordem do grupo presencial. Portanto, a experiência aqui relatada aconteceu de maneira híbrida e tem sua base metodológica pensada para esta metodologia ativa.

Para entender a necessidade das aulas remotas é preciso destacar que o momento de experimentação ainda é um período pandêmico, devido ao COVID-19. Durante a pandemia o estado do Rio Grande do Sul adotou a plataforma *Google Sala de Aula* como veículo auxiliar de aplicação das aulas;

em um primeiro momento as aulas aconteceram totalmente *online* e no segundo momento (o qual estamos) de maneira híbrida, encaminhado-se para um retorno totalmente presencial.

Procedimento

Os gêneros argumentativos possuem grande importância para as práticas comunicativas e para a cultura letrada. No ensino médio, é fundamental a realização de práticas de produção de texto que envolvam a construção de argumentos, desenvolvam o senso crítico dos educandos e a habilidade oral. Destaca-se para esta sequência didática a produção escrita e apresentação oral de seminários como práticas da linguagem propulsoras de todo o trabalho pedagógico a ser realizado.

No primeiro momento realizamos uma explanação sobre os gêneros argumentativos e suas características e as possibilidades de utilizá-los em seminários com amostra de exemplos por meio de slides e aula expositiva. Em seguida, os estudantes foram dispostos em duplas para fazer análise dos materiais digitais dispostos no *Google Sala de Aula* sobre possíveis temas atuais e relevantes para os seminários. Esta fase da sequência didática permitiu aos alunos a interação entre os pares e a reflexão sobre o gênero em questão.

O segundo momento aconteceu por meio da plataforma digital *Google Sala de Aula* em situação não presencial, assim, após a leitura e visualização dos materiais disponibilizados cada dupla escolheu um tema para ser abordado no seminário e desenvolveu o primeiro esquema para produção dos slides, como a identificação: do tema, do problema, dos argumentos a serem explorados e das possíveis soluções e/ou intervenções para solucionar o problema identificado.

O terceiro momento aconteceu presencialmente e os alunos trouxeram suas ideias para serem apresentadas, discutidas e ajustadas. Neste momento, eles iniciaram a confecção dos slides cuja função era auxiliar nas apresentações

finais; para tanto, utilizamos os celulares dos próprios alunos e os *netbooks* da escola para aqueles que não conseguiram acessar o *power point* pelo celular.

A etapa final aconteceu em dois momentos: pesquisa por um site ou aplicativo para fazer a gravação do seminário (em sala de aula) e a gravação do seminário e postagem no *Google Sala de Aula* (remoto). A culminância aconteceu em momento presencial, alternando os dois grupos, com a apresentação dos seminários na sala de áudio da escola.

Quadro 1 – Cronograma

Etapas da sequência didática	Cronologia
Aula expositiva e formação das duplas	2 períodos de 50 minutos
Leitura e visualização de materiais	2 períodos de 50 minutos
Reflexão, discussão e montagem dos slides	2 períodos de 50 minutos
Busca pela ferramenta digital para gravação	1 período de 50 minutos
Apresentação dos seminários	2 períodos de 50 minutos

Fonte: desenvolvido pelos autores

Conforme observa-se no quadro acima, toda a experimentação aconteceu em nove períodos de cinquenta minutos das aulas de língua portuguesa. O público compreendido neste trabalho é composto por duas turmas de segundo ano do ensino médio.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A introdução de gêneros argumentativos nas aulas de língua portuguesa do ensino médio possibilitam a reflexão e formação crítica dos educandos que estão sendo preparados para seguir seus estudos e/ou para o mundo do trabalho. Assim, além de saber argumentar é de suma importância saber expor suas ideias e argumentações por meio de exposições orais.

Nesse sentido, o presente relato de experiência apresenta a formação de temas e textos bases para serem apresentados em seminários no intuito de auxiliar o processo de discussão e argumentação de ideias. Durante as atividades os estudantes foram estimulados a pensar sobre temas de relevância social para serem discutidos durante os seminários, bem como, identificar um problema referente a tal tema. Dessa maneira, surgiram temas como: homofobia, tráfico de armas, problemas ambientais, bullying, incêndios florestais entre outros.

A discussão e reflexão de temas com relevância social na prática pedagógica

Os gêneros textuais permeiam o cotidiano dos estudantes e precisam ser abordados em sala de aula para promover um processo de aprendizagem mais efetivo e que traga significado ao público envolvido. Conforme Oliveira (2010) há uma ampliação nos estudos sobre os gêneros textuais o que pode favorecer as reflexões sobre a linguagem a partir de diferentes epistemologias, sejam elas cognitivista, enunciativa, interacionista, semiótica, entre outras.

A idéia de trabalhar com os gêneros na escola surgiu da necessidade de trazermos o contexto, ou seja, a situação de produção e recepção daquele texto, para a sala de aula. Quem escreve precisa saber para quem está escrevendo, o que quer dizer e com que objetivo está escrevendo. Muitas vezes, entender um texto isoladamente, julgar a qualidade do texto fora do contexto em que ele foi produzido e da situação na qual ele será lido é quase impossível. (COSCARELLI, 2016)

Dessa maneira, destaca-se neste trabalho os gêneros argumentativos preparados para exposição oral. Haja vista que “é no intercurso de situações argumentativas que as interações entre os alunos, alunos e professor e alunos e materiais didáticos são favorecidas.” (COSCARELLI, 2016)

Nossa experiência envolveu os alunos do segundo ano do ensino médio, estimulando-os a pensar e refletir sobre os problemas sociais que os permeiam. À medida que a sequência didática desenvolveu-se, o envolvimento dos estudantes com os temas abordados foi aumentando, sendo ampliado por meio

das discussões de sala de aula. Converging com Leitão (2007) quando afirma “realizar as ações discursivas que constituem a argumentação (justificação de pontos de vista e consideração e resposta a posições contrárias) implica instituir o próprio pensamento como objeto de reflexão.”

Cada dupla escolheu um tema e identificou um problema a ser discutido, refletido e exposto por meio de argumentações que fundamentassem suas teses. Ao realizar esse tipo de atividade, o educando conseguiu entender seu papel crítico-reflexivo diante de um acontecimento social que precisa de intervenção para ser melhorado, adequado ou modificado.

Figura 2 – Apresentação de uma dupla sobre o problema de tráfico de armas no Brasil



Fonte: Desenvolvida pelos autores

Observando a figura 2, percebe-se que os educandos conseguiram captar a intenção do trabalho e trouxeram um problema de relevância social para ser apresentado à turma, delimitando suas argumentações, dados estatísticos e possíveis soluções para melhorar o problema apresentado. Essa percepção perpassou todos os trabalhos apresentados pelas turmas, trazendo-nos grande satisfação e sentimento de que o processo de ensino e aprendizagem concretizou-se de forma efetiva.

A utilização dos gêneros argumentativos nas produções orais por meio de seminários

A produção de seminários de língua portuguesa oferece muitas perspectivas de trabalho e de avaliação. Na experiência aqui relatada, buscamos integrar o ensino de um aspecto importante da prática da linguagem à metodologia de produção de seminários por parte dos alunos, culminando em uma apresentação oral feita por meio de dispositivos de gravações. Estas atividades idealizadas e propostas por nós, professores, foram mediadas em todo seu processo para que os alunos tivessem autonomia e ao mesmo tempo um direcionamento formal quanto aos temas abordados.

O professor, autoridade epistêmica e social, deve cuidar para que a participação ativa de seus alunos seja instaurada. É o professor quem propõe um problema para investigação e o torna mais complexo com base nos entendimentos apresentados por seus alunos, orientando-os de forma que possam aproximar suas compreensões e explicações aos conceitos científicos socialmente aceitos naquele momento, promovendo a discussão e o debate de hipóteses, e solicitando que as conclusões proferidas sejam ancoradas em outros conhecimentos previamente estabelecidos e conhecidos pelos alunos. (FERRAZ; SASSERON, 2017)

Nesse sentido, o propósito de trabalhar produções textuais, quer sejam escritas ou orais, nas aulas de língua portuguesa é entender que todo texto é construído para um interlocutor e que este terá uma reação ao estar em contato com a produção. Por isso, é necessário pensar sobre o público-alvo a ser

atingido, definindo os objetivos e finalidades do texto de acordo com o meio de circulação pretendido. (COSCARELLI, 2017)

Pensando nas ideias aqui apresentadas, as sequências desta experiência didática foram delimitadas para serem apresentadas à comunidade escolar, envolvendo-os em um trabalho de exposição e apresentação do trabalho realizado. Segundo Balardini e Tullio (2016) os aspectos sociais da vida humana estão intrinsicamente ligados a modalidade linguística oral; assim, a escola ao proporcionar o contato com o conhecimento científico permite uma maior reflexão acerca desta modalidade, tornando-nos mais eficientes e competentes na prática comunicativa.

FIGURA 3 – Apresentação de um seminário sobre o problema dos incêndios florestais

Brasil em chamas

Incêndios florestais no Brasil

Maria Eduarda Leffa Gomes- 204



Incêndio florestal no Brasil

Um incêndio florestal é a disseminação do fogo em áreas florestais e de savana(cerrados e caatingas), ocorre com frequência e intensidade nos períodos de estiagem e está relacionado com a redução da umidade ambiental.

Os incêndios podem se iniciar de forma espontânea ou em consequência das ações humanas, os fatores do clima e ambientais são importantes para torná-lo maior, facilitando a propagação e interferindo no seu controle.

Temos como exemplo o Cerrado, lá o fogo "é um evento natural que evolui junto com o bioma há centenas de milhares de anos," como diz André Cunha, professor e pesquisador de ecologia e turismo da UnB.



Fonte: Desenvolvida pelos autores

Os autores Balardini e Tullio (2016) também complementam:

O domínio do gênero oral seminário pode ser aprendido, exercitado e aperfeiçoado de forma didática, em sala de aula, com os alunos e, estes terão a oportunidade de desenvolver habilidades de leitura: ler com objetivo, fazer inferências, organizar os turnos de fala por meio de esquemas e/ ou palavras - chave, conhecer e fazer uso dos elementos que compõem e estruturam o gênero oral seminário (abertura, introdução, exposição, desenvolvimento, encadeamento dos temas, recapitulação, síntese).

Como já evidenciamos ao longo do trabalho, a aplicação do exposto aconteceu de maneira híbrida, favorecendo também o acesso aos diversos aparatos tecnológicos para a comunicação entre os pares e entre os professores. Para Brito (2020) os modelos pedagógicos adotados no ensino híbrido se interpenetram, produzindo nova identidade epistemológica à prática docente, já que não existe, exatamente, uma fronteira entre um ambiente e outro.

Assim, evidenciamos que a práticas de produções de material escrito que deem suporte à oralidade na modalidade híbrida trouxe diversos benefícios aos educandos aqui apresentados. Uma vez que, estimulamos o discurso argumentativo, a modalidade formal escrita da língua, o contato com diversos aparatos tecnológicos e, por fim, a prática da oralidade. Envolvermos em uma mesma sequência didática a prática da leitura, da interpretação e da produção de textos que evidenciam a prática da linguagem como fim pedagógico no ambiente das aulas de língua portuguesa.

CONCLUSÃO

As novas perspectivas na educação devido a era digital proporcionou a utilização de diversas metodologias que antes não existiam. Houve progresso nos últimos anos, principalmente, forçado pela situação da pandemia COVID-19, assim, as aulas passaram a ser realizadas por meios digitais e no retorno das aulas presenciais de maneira híbrida.

Nesse contexto, realizamos a experiência contida neste relato em duas turmas de segundo ano do ensino médio nas aulas de língua portuguesa e filosofia. Para tanto, elegemos os gêneros argumentativos como conteúdo a ser trabalhado e os seminários gravados como aporte metodológico a ser utilizado. Destacamos esses gêneros porque entendemos a importância da argumentação para a vida escolar e social dos educandos do ensino médio.

Com o objetivo de analisar a utilização de produção e apresentação de seminários para introduzir o gênero dissertativo no ensino médio na realidade do ensino híbrido, apresentamos a sequência didática utilizada para a realização do trabalho e refletimos sobre as práticas evidenciadas com referências teóricas que as embasaram.

À vista disso, entendemos a importância dos gêneros textuais, enfatizando os argumentativos, na preparação do educando da era digital para que possa ter o desenvolvimento das práticas da linguagem de maneira plena e efetiva. Na intenção de preparar este educando para a vida em sociedade, para a continuação dos seus estudos e para o mundo do trabalho.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos UNIEDU/FUMDES e à Fundação de Apoio a Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina (FAPESC) pelo apoio financeiro a este trabalho, concedido por meio de bolsas de pós-graduação.

REFERÊNCIAS

ASSIS, Eleone Ferraz; GOMES, Fernanda Martins da Costa. Análise das sequências rgumentativas prototípicas produzidas por alunos do ensino médio. **Caderno Seminal Digital**, nº 31, v. 31 (JUL-DEZ/2018). Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/cadernoseminal/article/view/33836/0>. Acesso em: 22 de out. de 2021.

BALARDINI, Edijoice. TULLIO, Cláudia Maris. Exposições orais com foco no gênero seminário. **Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor pde**. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2016/2016_artigo_port_unicentro_edijoicebalardini.pdf. Acesso em: 15 de out. de 2021.

BRITO, Jorge Maurício da Silva. A Singularidade Pedagógica do Ensino Híbrido. **EaD Em Foco**, 10(1). Disponível em: <https://doi.org/10.18264/eadf.v10i1.948>. Acesso em: 20 de out. de 2021.

COSCARELLI, Carla Viana. Gêneros textuais na escola. **Veredas**, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/veredas/article/view/25208>. Acesso em 22 de out. de 2021.

FERRAZ, Arthur Tadeu; SASSERON, Lúcia Helena. Espaço interativo de argumentação colaborativa: condições criadas pelo professor para promover argumentação em aulas investigativas. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências**, 2017, v. 19 Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1983-21172017190117>. Acesso em: 20 de out. de 2021.

LEITÃO, Selma. Argumentação e desenvolvimento do pensamento reflexivo. **Psicologia**, Porto Alegre, v. 20, n. 3, p. 454-462, 2007. <https://www.scielo.br/j/prc/a/ybbn9YVRhzTLyZbvWmZdcNf/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 15 de out. de 2021.

OLIVEIRA, Maria do Socorro. Gêneros textuais e letramento. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. 2010, v. 10, n. 2, pp. 325-345. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1984-63982010000200003>. Acesso em: 15 de out. De 2021.

PERES, Cristiane; STURM, Ingrid. O texto dissertativo argumentativo no ensino médio. **VII Congresso Internacional de Educação**, 2017. Disponível em: <http://revistas-old.fapas.edu.br/index.php/anaiscongressoie/article/view/1076>. Acesso em: 23 de out. de 2021.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. **Proposta Curricular de Santa Catarina: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio. Formação docente para educação infantil e séries iniciais**. Florianópolis: COGEN, 1998b.

TURKIEWICZ, Rosemary de Oliveira Schoffen; COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. Produção, correção e reescrita textual: resultados de uma pesquisa-ação-crítico-colaborativa. **Letras & Letras**, v. 33, n. 2, p. 81-107, 8 nov. 2017. <http://www.seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/view/36616>. Acesso em: 20 de out. de 2021.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo, Martins Fontes, 1989.

CAPÍTULO 15

ESTRATÉGIAS OFERTADAS PELA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, ESPORTE E CULTURA DE SANTIAGO/RS A CRIANÇAS/ESTUDANTES, COLABORADORES E PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO DURANTE O PERÍODO DE ENSINO REMOTO (2020)

Maria Joceli dos Santos Figueiredo

Angélica Cargnin de Souza

Kelen Dal-Souto Frescura

INTRODUÇÃO

A Rede Municipal de Ensino de Santiago, foi surpreendida no mês de março de 2020, assim como as redes de ensino de todo o país, com a desmobilização das atividades presenciais nas instituições de ensino, como medida sanitária de enfrentamento à pandemia do coronavírus. Assim, considerando o artigo 7º parágrafo II do decreto municipal 014/2020 que suspendeu por prazo indeterminado as aulas presenciais, a partir do dia 18 de março, nas escolas do Sistema Municipal de Ensino, se fez necessária uma nova postura para manter a Educação Municipal mobilizada.

Dessa forma a Gestão da Secretaria Municipal de Educação, Esporte e Cultura (SMEEC), juntamente com sua equipe técnica pedagógica, necessitou articular um planejamento estratégico para a rede de ensino. Este teve como principais objetivos, assegurar a continuidade das atividades letivas, manter o vínculo com os estudantes e a comunidade escolar e proporcionar o bem estar dos colaboradores da SMEEC e dos profissionais da Educação da rede.

Durante o período de suspensão das aulas presenciais, estabeleceu-se nas escolas o ensino remoto como opção temporária até o possível retorno ao formato presencial. Assim, a SMEEC orientou as equipes da rede a manter o vínculo com os estudantes através de propostas de atividades enviadas inicialmente pelas redes sociais das escolas e, posteriormente, com oferta físicas de material semanal e/ou quinzenal. Assim, o ensino remoto teve como objetivo principal “fornecer acesso temporário aos conteúdos e apoios educacionais de uma maneira a minimizar os efeitos do isolamento social nesse processo” (JOYE; MOREIRA; ROCHA, 2020, p. 13).

Paralelo a isto, a equipe da mantenedora foi seguindo as orientações dos órgãos competentes: CNE, UNDIME, UNCME, FAMURS, AM Centro, Promotoria Regional da Educação e CME as quais deram fundamentação legal para a implementação de seu Planejamento Estratégico.

A fim de atender as demandas apresentadas no território, tanto pelos discentes como pelos docentes, a Secretaria pensou e estruturou algumas estratégias como NetBus, Fala Educação, Formação continuada online, Escuta Qualificada, Busca Ativa, Rodas de Acolhimento e produção de instrumentos de trabalho (cartilha, cartas, bate papo, rádio).

Assim, este relato de experiência é constituído pela descrição das principais estratégias ofertadas a rede pela Secretaria Municipal de Educação Esporte e Cultura.

DESCRIÇÃO DAS ESTRATÉGIAS IMPLEMENTADAS

NetBus

Dentre as estratégias criadas a fim de garantir o acesso e realização das atividades propostas aos estudantes, implementou-se o projeto do NetBus com o objetivo de ofertar conexão da internet itinerante aos estudantes e suas famílias em seus territórios, ampliando a conectividade e acesso às ferramentas digitais reafirmando o compromisso com a equidade e inclusão, fornecendo suporte tecnológico para os estudantes da rede municipal.

O NetBus consistiu em um ônibus adaptado com WiFi, notebook e impressora que se deslocou nos bairros do município, permanecendo em frente das Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI) e de Ensino Fundamental (EMEFs), que totalizam 20 escolas (10 EMEIs e 10 EMEFs), obedecendo um cronograma organizado pela SMEEC. A monitoria do NetBus, foi realizada por estagiários das licenciaturas, em contratos remunerados na prefeitura municipal, perfazendo turno de 4 horas. As atividades começaram no dia 22 de junho e foram finalizadas no dia 12 de dezembro. No total, foram 2.156 impressões de 835 estudantes atendidos durante as atividades.

Formação Continuada online

Entendendo que o novo contexto imposto pela pandemia exigiu, em especial dos docentes, revisitar suas práticas, adaptando-as e reinventando maneiras de manter o vínculo e a educabilidade com os estudantes, a SMEEC, manteve em seu planejamento não presencial, a oferta da Formação Continuada online aos Profissionais da Educação. Esta estratégia possibilitou a reflexão e o repensar do fazer pedagógico dos docentes, bem como o fortalecimento dos mesmos.

Desta forma, acreditamos que a formação de professores é fundamental também para o sucesso das novas tecnologias como ferramentas de apoio ao ensino e uma reavaliação de suas práticas pedagógicas, tornando-se fundamental que seja feito um trabalho de reflexão crítica, que leve o sujeito a repensar o processo do qual participa dentro da escola como docente (ARAÚJO, 2020).

Pensando na importância deste processo de formação para os profissionais da Educação, a SMEEC garantiu também o cumprimento da lei do Plano de Carreira dos Docentes, que conta com a oferta de 40h de Formação/ano, disponibilizada pela Secretaria de Educação, sendo que foram garantidas, destas 40h previstas, a legalidade da oferta online que é 75% deste total.

Os docentes foram certificados tanto pela participação das formações online, quanto pela realização de Cursos de Extensão, eventos formativos que fortaleceram a rede em um momento decisivo de suas ações no ano de 2020.

A fim de avaliar a Formação Continuada ofertada e levantamento das necessidades formativas dos docentes para a continuidade da capacitação profissional foi organizado e aplicado um questionário de avaliação onde foi considerada pela maioria como excelentes e significativas.

Fala Educação

O Fala Educação constitui-se em uma importante estratégia que ampliou o acesso e o vínculo dos estudantes e suas famílias com seus professores e sua escola. Através da parceria com a rádio Santiago FM 90.3, foi ao ar, semanalmente, todas sextas feiras, às 9h, “dicas” de uma aula e/ou conteúdo que os professores considerassem importante, fazendo uso do espaço para abordar. A SMEEC elaborou um cronograma, dinamizado através de sorteio, onde todas as EMEFs e EMElS tiveram a oportunidade de comunicar-se com a sua comunidade escolar através do rádio.

Rodas de Acolhimento

Em 18 de março todos nós recebemos a notícia de que haveria a necessidade de suspender as aulas presenciais em nosso município, abrindo-se diante de todos um impasse: como proceder laborativamente a partir daquele momento se, de um dia para o outro, não teríamos mais o nosso campo de trabalho, o chão da escola, para as nossas práticas?

Imediatamente a gestão e coordenação da SMEEC sugeriram que nos mantivéssemos em casa, momento este que o termo *home office* ainda era estranho aos nossos ouvidos, mas que se tornou rotina para milhares de pessoas no mundo todo e para centenas de nós aqui no município.

Na época (nem tão distante assim) começamos a criar estratégias de enfrentamento para manter o contato com as famílias e com as crianças/estudantes, as quais, naquele momento, nominamos de Atividades Remotas Domiciliares (ARD). Para tanto, houve a necessidade de aproximação entre o setor pedagógico e o corpo técnico da mantenedora (SMEEC). Em vista disso precisamos decidir como fazer a fusão das equipes no sentido de fortalecimento e organização do trabalho voltado às necessidades daquele momento. Foi assim que decidimos

escolher, entre tantas propostas, o Método Paideia ou, como estamos utilizando aqui, o Método da Roda (MR).

De acordo com Cunha e Campos (2010) o método Paidéia é uma proposta de co-gestão de coletivos organizados para a produção de valor de uso e também traz entrelaçadas uma dimensão crítica e uma dimensão propositiva. A dimensão crítica abarca uma análise do mundo do trabalho e das instituições contemporâneas e a dimensão propositiva engloba um método, propriamente dito, de apoio e co-gestão.

A partir desse ponto entendemos que o desafio seria contextualizar o MR para o campo da educação e que só conseguiríamos isso com o trabalho responsável e cogestivo de todos da equipe.

Passamos então pela experimentação do método primeiro em nós, equipe técnico pedagógica da mantenedora, e, posteriormente, percebemos que poderíamos oferecer também essa experiência para professora(e)s e gestora(e)s de toda a Rede Municipal de Educação Pública de Santiago. Organizados, ora presencial, ora virtualmente, realizamos 38 Rodas de Acolhimento (RA) utilizando o MR, que nos oportunizou fazer a leitura das demandas atuais e a partir das relatorias realizadas em cada RA trabalhar essas informações.

Produção de instrumentos de trabalho

No decorrer do ano pandêmico, que impossibilitou e/ou dificultou as atividades presenciais, nos deparamos com alguns problemas de aproximação costumeiras em anos letivos tradicionais. Para tanto, houve a necessidade de produzirmos instrumentos de trabalho adaptados às diferentes necessidades que o contexto nos apresentava.

As ferramentas utilizadas como enfrentamento e estratégias de aproximação se deram de diferentes maneiras, utilizamo-nos da escrita de cartas sema-

nais aos professores, as quais sempre levavam um tema em destaque para ser refletido e problematizado com o grupo de professores da rede municipal de educação.

Construímos também espaços virtuais para a comunidade escolar, em que um desses foi o Bate-Papo EscoLAR, estratégia coletiva para envolver responsáveis dos estudantes, gestores e técnicos da SMEEC. Foi utilizado quinzenalmente a rede social Facebook para transmitir ao vivo esses encontros virtuais e tratarmos assuntos que se apresentavam como as demandas das famílias e escolas, agregando e fomentando os vínculos e indicando as aprendizagens informais, assim como as dificuldades daquele momento.

No ambiente radiofônico nos foi oferecido um espaço no programa Olho Vivo da rádio Santiago, todas as quintas-feiras no primeiro horário, o qual ocupamos assiduamente até o dia 17 de dezembro do decorrente ano, levando assuntos pertinentes ao processo de trabalho dentro e fora da SMEEC, dando vistas das nossas práticas a toda a população de Santiago e região.

Nossa produção de maior impacto relativa aos instrumentos de trabalho se materializou na construção de uma cartilha decorrente das práticas das Rodas de Acolhimento, uma iniciativa interna da mantenedora, mas que surgiu da demanda de ansiedade e preocupação dos professores e professoras, ao se depararem com as dificuldades e desafios ao longo do processo de trabalho. Após a realização das rodas de acolhimento recebemos apoio externo do curso de psicologia da Universidade do Alto Uruguai e das Missões - URI Campus Santiago e analisamos as relatorias dos encontros presenciais e online realizados com professores e equipes diretivas das escolas para a construção coletiva da referida cartilha, a qual foi investida pela gestão da mantenedora emocional, estrutural e financeiramente, sendo que a materializamos na tiragem de 500 unidades de material impresso, que foi distribuído nas escolas e está sendo utilizado como ferramenta de trabalho ao longo de 2021.

Escuta Qualificada

Intervenções junto aos profissionais da educação constitui uma das práticas previstas pela psicologia escolar, no Serviço de Atendimento e Estudos Interdisciplinares -SAEI Girassol na SMEEC. Durante o período remoto, a mesma contemplou as demandas advindas da necessidade de adaptação e readequação das práticas pedagógicas e educacionais que, por si só, foram geradoras de significativa alterações emocionais na maioria dos profissionais da educação e que, quando ultrapassam as possibilidades de intervenção da gestão escolar, contam com a alternativa da realização de encaminhamentos através do psicólogo escolar da instituição que acolheu, avaliou e/ ou direcionou tal acompanhamento de acordo com a demanda de cada caso, assim como, com a concordância do profissional acolhido.

A origem dos encaminhamentos se deu tanto pelo pedido do próprio profissional a sua gestão escolar, como por indicação/sugestão desta gestão a ele e/ ou ao psicólogo escolar de referência da instituição sempre em concordância e conhecimento dos sujeitos envolvidos.

Todas as ações foram contempladas de acordo com os protocolos sanitários e orientações da vigilância sanitária em cada período pandêmico, ocorrendo em diferentes modalidades, presencial ou virtual.

Busca Ativa

A estratégia de Busca Ativa de crianças/estudantes da rede se deu principalmente pelos técnicos da psicologia escolar do SAEI Girassol após as tentativas e contatos realizados pelas equipes das escolas. Esta ação intensificou-se no momento da decisão municipal a partir do decreto de não retorno presencial. Assim, foi contratado com as escolas que, esgotando as intervenções no âmbito escolar, seriam encaminhados os casos que necessitavam de buscas ativas e

intervenções ampliadas com a rede de atenção psicossocial e/ou sistêmica na organização das famílias para a mantenedora, aos cuidados dos respectivos psicólogos escolares.

Contamos com o setor de transporte da SMEEC, com o apoio logístico e com incentivo e autonomia para nos aproximarmos e organizarmos as intervenções de acordo com a necessidade de cada criança/estudante e suas respectivas famílias.

Os casos que ultrapassam as ações técnico pedagógicas foram encaminhados para a rede de cuidado psicossocial do município com acompanhamento via reunião presencial ou online.

A partir das Buscas Ativas resgatamos ou auxiliamos na produção dos vínculos fundamentais para o objetivo do processo de aprendizagem, seja ela formal ou informal, seja presencial ou online.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando todos os desafios implicados no fazer pedagógico dos educadores e, por consequência, na Rede Municipal de Ensino de Santiago como um todo, o ano de 2020 descortinou inúmeras possibilidades concretas dentro de toda essa diversidade de saberes exigidos da Educação, já preconizados pela LDB 9394/96 e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais reafirmados nos novos referenciais BNCC (2018), RCG, DOM: Educação Inclusiva, Metodologias Ativas, Habilidades e Competências para a educação do século XXI, Formação Continuada, Propostas Pedagógicas das escolas, Gestão escolar democrática e de qualidade. Dessa forma, concluímos que o atípico que vivenciamos em 2020, nos trouxe novas possibilidades diante da incerteza e dos desafios da Educação.

Professores tiveram que se reinventar, buscando novas alternativas, experienciando, se desafiando com a tecnologia. Vimos professores mais solidários,

colegas mais próximos apesar do distanciamento social. Professores entendendo que nem sempre tem as respostas e que não ter as respostas, faz dele um professor pesquisador, investigador. Vimos famílias dedicando maior tempo aos seus filhos, aprendendo e ensinando, sendo um pouco professor. Vimos estudantes saudosos da escola, da sala de aula, de seu(s) professor(es) de uma forma que nunca se mostrou no contato presencial diário. Vimos a troca de saberes, a solidariedade entre redes de ensino, a partilha.

Tivemos medos, incertezas, ousamos, reinventamos, propomos, planejamos, avançamos, retrocedemos e sim, aprendemos, aprendemos muito.

Escrevemos um capítulo novo na Educação Municipal, mergulhamos em um paradigma moderno chamado “novo normal”. Porém, a maior lição deste novo paradigma é que o ser humano, é um ser social e coletivo, e que todo seu potencial criador e inventivo, é disparado a partir de um dispositivo chamado “afeto”.

Dessa forma, o ano letivo de 2020 permanecerá em aberto em nossas ações, planejamentos, memórias e principalmente na responsabilidade social que permeia a educação. Uma educação para além de conhecimentos desconexos. Uma educação inovadora e holística, capaz de prover conexões que movem caminhos, assim como foi nosso 2020.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, A. N. et al. **A importância da formação continuada em meio a pandemia da covid-19**. Anais VII CONEDU - Edição Online... Campina Grande: Realize Editora, 2020. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/67671>

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996.

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

CUNHA, G. T. CAMPOS, G. W. de S. Método paidéia para co-gestão de coletivos e organizados para o trabalho. **Organizações e Democracia**. Marília, n. 1, p. 31-46, jan./jun. 2010. Disponível em <<http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/orgdemo/article/view/468>>

JOYE, C.; MOREIRA, M. M.; ROCHA, S. S. D. Educação a Distância ou Atividade Educacional Remota Emergencial: em busca do elo perdido da educação escolar em tempos de COVID-19. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 7, p. 1-29, 2020.

CAPÍTULO 16

POTENCIALIDADES DO MATERIAL DIDÁTICO PARA O ENSINO DE NÚMEROS NOS ANOS INICIAIS: ATIVIDADE DE PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR NA FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE MATEMÁTICA

*Maria do Socorro Aragão Paim
Antônio Mauricio Medeiros Alves
Thais Philipsen Grutzmann*

INTRODUÇÃO

Os estudos investigativos sobre os Materiais Didáticos (MD) no ensino de Matemática dos anos iniciais do Ensino Fundamental têm sido recorrentes nos programas de pós-graduação em Educação Matemática. Neste contexto de reflexões integra-se a pesquisa de mestrado intitulada Materiais didáticos para o ensino de número nos anos iniciais: uma ação na formação do professor de Matemática, desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática (PPGEMAT/UFPel), sendo também vinculada ao Grupo de Estudos sobre Educação Matemática com ênfase nos Anos Iniciais (GEEMAI).

As teorias e estudos de pesquisadores em Educação e Educação Matemática constituem referencial da dissertação, que tem como objetivo analisar as potencialidades dos materiais didáticos para o ensino de números nos anos iniciais, problematizando sua produção e utilização em propostas de ensino, a partir da percepção de ingressantes do Curso de Licenciatura em Matemática da UFPel, contextualizada no Laboratório de Ensino de Matemática (LEM) como prática pedagógica na formação inicial do professor de Matemática. Dessa forma, os estudos de Sérgio Lorenzato (2006, 2010, 2018) e de outros teóricos e pesquisadores da área foram utilizados como referencial e aporte teórico.

Para a investigação, é pontual destacar, dentre os estudos de Sérgio Lorenzato, as reflexões de diferentes pesquisadores em Educação Matemática, o conteúdo abordado na obra literária *O laboratório de ensino de Matemática na formação de professores* (LORENZATO, 2006).

Esse texto é um recorte da dissertação com abordagem na pesquisa-ação sobre as potencialidades dos materiais didáticos manipulativos para o ensino de números, problematizando sua produção e utilização em propostas de ensino, com o objetivo de analisar as percepções de alunos ingressantes no curso de Licenciatura em Matemática sobre os MD para o ensino de números nos anos ini-

ciais. Descreve acerca da intervenção pedagógica da investigação aplicada com ingressantes do primeiro semestre de 2020 do curso de Licenciatura em Matemática da UFPel, cuja metodologia utilizada compreendeu o desenvolvimento de oficinas pedagógicas com a confecção de materiais didáticos, através das quais se analisou as percepções dos investigados sobre dois materiais didáticos, **reta numérica de deslocamento e fichas sobrepostas**, produzidos no contexto da disciplina de Laboratório de Ensino de Matemática I (LEMA I).

A análise e representação dos dados coletados ocorreram pela plataforma Google Forms, com o preenchimento de formulários específicos, intitulados de relatórios de análise avaliativa sobre o desenvolvimento das oficinas pedagógicas, aplicadas na modalidade de ensino remoto, nas quais foram produzidos os dados da pesquisa, complementados com informações contidas no *chat* do ambiente virtual das oficinas e de fotos dos materiais disponibilizados pelos investigados.

Como principais achados do estudo, pontua-se os dados coletados com o diálogo didático no ambiente virtual presencial, com a troca do ponto de vista do professor/pesquisador e dos investigados, destacando-se como um diferencial do processo investigativo por ter apresentado importantes informações para o processo de reflexão da ação docente e os saberes didáticos, relacionados ao ensino de Matemática nos anos iniciais e anos finais do Ensino Fundamental, compreendido como níveis de ensino que devem se relacionar entre si.

Das percepções dos participantes da pesquisa apresentadas para as potencialidades didáticas dos MD reta numérica de deslocamento e fichas sobrepostas, destacam-se: modos distintos de apresentação do conteúdo; potencializadores das aulas; liberdade, socialização, integração, interdisciplinaridade na construção dos saberes, ou seja, consideraram os materiais trabalhados como alternativas ao ensino tradicional.

ATIVIDADE DE PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR NA FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE MATEMÁTICA

Estudo identificado como pesquisa-ação na formação inicial de professor de Matemática, com objetivo de analisar as percepções de alunos ingressantes no curso de Licenciatura em Matemática/UFPel sobre os materiais didáticos para o ensino de números nos anos iniciais, produzidos artesanalmente, no contexto da disciplina de Laboratório de Ensino de Matemática I. Apresenta-se na perspectiva do conhecimento para a prática profissional, tendo a participação do pesquisador, dos investigados e demais envolvidos.

Para considerar a pertinência, a relevância e o sucesso do estudo investigativo, consideram-se as reflexões e a experiência da pesquisadora sobre os materiais didáticos para o ensino de Matemática nos 35 anos de docência no curso de licenciatura em Matemática da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), destacando-se a implantação do Laboratório de Ensino de Matemática da instituição e implantação de laboratório de ensino em escolas de educação básica na cidade sede da universidade. Com os quais, aponta-se a necessidade de reflexão sobre os materiais didáticos para o ensino de Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental, vista como lacuna de conhecimento curricular enquanto processo de formação do professor de Matemática. Razão pela qual impulsionou a formulação do problema da investigação e, consequentemente, o porquê de realizar a pesquisa e a questão-pergunta.

Para procedimento metodológico da investigação, conduziu o desenvolvimento de oficinas pedagógicas com liberdade de ação e de aprendizagem dos participantes pela confecção de materiais didáticos para o ensino de números nos anos iniciais, como forma de obter a resposta da questão investigada: *Qual a percepção dos ingressantes do curso de licenciatura em Matemática da UFPel sobre os materiais didáticos para o ensino de números, produzidos no contex-*

to da disciplina de Laboratório de Ensino de Matemática I?, questão esta que passou por inúmeras reflexões e ajustes, priorizando a relação entre o tema e o objetivo da investigação.

A sistematização do procedimento metodológico compreendeu o planejamento que, além de indicar a forma de resposta da questão investigativa, também definiu a forma da coleta e análise dos dados, e esquematizou o percurso a seguir.

Após diversos ajustes no planejamento, a fase exploratória e preparatória da investigação, considerou a exploração do tema “materiais didáticos para o ensino de números nos anos iniciais do Ensino Fundamental” com: a leitura, tendo os estudos de Sérgio Lorenzato como referencial e aporte teórico e estudos de outros teóricos e pesquisadores; a seleção dos apontamentos de aulas, oficinas e fotos de materiais produzidos, enquanto atuação docente; a leitura sobre a Matemática dos anos iniciais e a prática dos professores, com a participação no GEEMAI e nas disciplinas específicas do mestrado; o conhecimento acerca do Ensino Fundamental, anos iniciais, da cidade sede da pesquisa, com visita a algumas escolas e realização de oficinas com professores que atuam nos anos iniciais; a identificação do conhecimento sobre tema junto aos licenciandos de Matemática da UFPel com a participação nos encontros do PIBID, eventos específicos do curso, realização de oficinas e exposição de materiais didáticos confeccionados; e a organização do expositor didático com diferentes modelos de materiais específicos para as oficinas com os investigados.

Para a identificação e delimitação do tema e do problema, foram considerados: a especificação do tema pelo indicativo da proposta apresentada para a pesquisa, sendo consolidada após estudo sobre o campo de atuação e o público investigado; o conteúdo das dissertações e teses como composição da revisão bibliográfica; a configuração do problema, pela necessidade de reflexão do conteúdo específico do tema enquanto processo de formação do professor de Ma-

temática, observada nos encontros com professores do componente curricular Laboratório de Ensino de Matemática do curso de Licenciatura em Matemática da UFPel, priorizando o indicativo para a formulação da questão e dos objetivos.

A estruturação metodológica, via pesquisa-ação, considerou para a identificação dos sujeitos da pesquisa, os ingressantes do curso de Licenciatura em Matemática/UFPel, pela relação entre o tema de estudo e o conteúdo identificado no componente curricular Laboratório de Ensino de Matemática I (LEMA I).

Para estudar o problema da investigação, considerou-se como campo para geração e coleta de dados em um contexto de ensino, a sala de aula, tendo o questionário como principal instrumento, direcionado com perguntas mistas, combinando parte com perguntas fechadas e parte com perguntas abertas, focadas na compreensão do fenômeno central do estudo investigativo, ou seja, na percepção dos investigados sobre dois materiais didáticos produzido no contexto da disciplina LEMA I. Ajustaram-se, ainda na coleta de dados, apontamentos dos argumentos e reflexões ocorridos no decorrer do desenvolvimento da ação investigativa, no caso, as oficinas pedagógicas.

A definição da coleta de dados passou por vários momentos de ajustes, a considerar: as reflexões sobre o tema do estudo investigativo; a incerteza da modalidade de ensino (ensino presencial ou ensino remoto), que diretamente interferia na coleta de dados; o acesso à comunicação e às ferramentas adequadas para a coleta e apuração dos dados. Para tanto, a escolha do instrumento de coleta de dados priorizou o contexto atual de ensino remoto e as ferramentas pedagógicas recomendadas para esta modalidade de ensino, no caso, o Google Forms¹. No caso, para a coleta de dados da investigação foram aplicados os formulários: Perfil Acadêmico, Relatório de análise investigativa 1 (avaliação sobre a reta numérica) e Relatório de análise investigativa 2 (avaliação sobre as fichas

1 Aplicativo de gerenciamento de pesquisas lançado pelo Google.

sobrepostas).

O perfil dos sujeitos da pesquisa, ingressantes do primeiro semestre de 2020 do curso de Licenciatura em Matemática da UFPel com vínculo de matrícula no componente curricular LEMA I, fora obtido a partir do formulário do Google Forms “Perfil acadêmico”. O referido formulário compilou dados de identificação pessoal, relacionados ao curso de vínculo (diurno ou noturno) na UFPel, estado civil, sexo, residência (Pelotas-RS ou região circunvizinha) e ano de nascimento.

As características dos investigados apresentadas com o preenchimento do Google Forms Perfil Acadêmico, revelam o conhecimento adquirido no Ensino Fundamental e Médio, apontando para um quase total desconhecimento dos materiais didáticos para o ensino de Matemática, a considerar os relatos de que os professores não utilizavam os materiais didáticos como recurso de ensino em sala de aula e que as escolas não dispõem de LEM.

Enquanto preparação para a ação docente, a primeira estratégia metodológica de aplicação da investigação previa a aplicação das oficinas por modalidade de aula presencial, para quatro turmas de LEMA I, com um total de 100 ingressantes do primeiro semestre de 2020 do curso de Licenciatura em Matemática. Fora realizado em dezembro de 2019, encontros com a professora ministrante do componente curricular e o orientador, nas quais delineou-se o plano de ensino das oficinas com todos os elementos direcionadores do plano de aula (datas, local, horários, número de turmas/estudantes), indicação dos três MD (reta numérica de deslocamento, fichas sobrepostas e triângulo de Pascal) a serem confeccionados pelos investigados e a técnica de confecção por moldagem que utiliza o material pré-moldado, assim como a indicação de produção dos modelos didáticos.

A ação de planejamento para as oficinas na modalidade de ensino presencial resultou na organização de material pré-moldado para cem participantes:

fichas sobrepostas (Figura 1) e reta numérica (Figura 2); modelos didáticos: reta numérica (Figura 3) e fichas sobrepostas (Figura 4).

Figura 1 - Material pré-moldado: fichas sobrepostas.

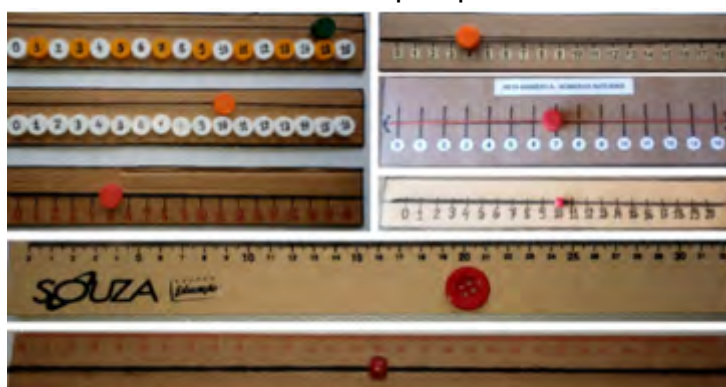


Fonte: Dados da pesquisadora.

Figura 2 - Material pré-moldado: reta numérica.



Fonte: Dados da pesquisadora.



Fonte: Dados da pesquisadora.



Fonte: Dados da pesquisadora.

Dos materiais produzidos para a modalidade de ensino presencial, alguns foram adaptados para a modalidade do ensino remoto.

A mudança imediata da modalidade de ensino, na educação básica, provocou uma série de ajustes nas dinâmicas de ensino para o ambiente virtual. De igual, as oficinas previstas para a investigação, programadas para aulas presenciais, foram modificadas e adaptadas para aulas remotas pela ferramenta *web-conf*, via vídeo conferência como ferramenta integrada à plataforma educacional que a universidade utiliza no ensino remoto, versão do MOODLE² identificada como “e-aula”.

Dentre as adaptações, faz-se menção a não utilização do material pré-moldado produzido para estes fins, a considerar a impossibilidade de entrega, sendo este, substituído por material reaproveitável, justificado pela facilidade de acesso

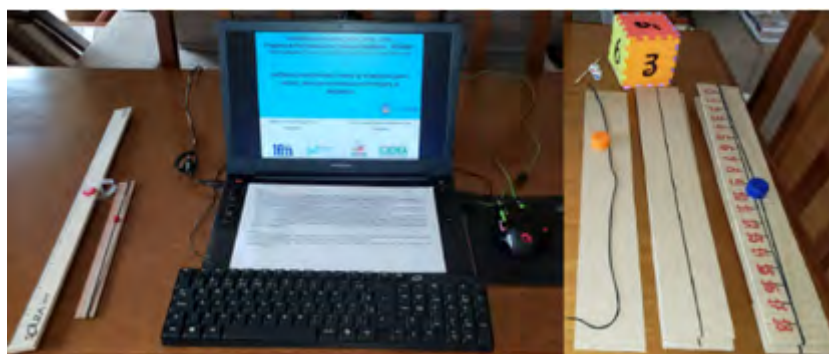
2 MOODLE - (Modular Object Oriented Dynamic Learning Environment) é um dos sistemas classificados como AVA, pois permite a implementação de cursos na modalidade a distância, bem como auxiliar as disciplinas e cursos presenciais, possibilitando a gestão da aprendizagem e de trabalhos colaborativos. Outra característica do Moodle é a flexibilidade de configurar e disponibilizar conteúdos, recursos e atividades de forma simples e rápida (<https://moodle.ufpel.edu.br/sysead/>, acesso em 25/02/2021).

para sua aquisição em decorrência do isolamento social. Material solicitado com antecedência conforme programação de produção do material didático específico. Para o MD reta numérica: pedaço de papelão ou material semelhante (50cm x 8cm), pedaço de cordão (55cm), 1 tampa de garrafa com dois orifícios feitos na lateral (para passar o cordão), régua, lápis grafite, uma caneta ponta grossa (hidrocor), pedaço pequeno de durex ou fita gomada e um dado (tendo sido enviado modelo de confecção do dado com rolo de papel higiênico). Para o MD fichas sobrepostas: pedaço (30cm x 27cm) de papelão fino (espessura de fácil corte com tesoura) ou material semelhante, tesoura, régua, lápis grafite, uma caneta ponta grossa.

A realização das oficinas contou com a participação de catorze licendandos, (ingressantes) das turmas do turno integral e turno noturno. Na aplicação das oficinas por aulas remotas, por se tratara de confecção de materiais, optou-se pela exposição em *slides* do acervo de modelos didáticos idealizados e produzidos pela pesquisadora, o procedimento de confecção e utilização do MD confeccionado pelos investigados.

A dinâmica de ensino das oficinas contou com apresentação de *slides*, constando ainda com a organização do ambiente provisório da aula (residência da pesquisadora): mural com os modelos didáticos (Figura 5); mesa com o computador, moldes do processo de confecção para apresentação durante a demonstração do procedimento de confecção e material de apoio para o desenvolvimento de atividades de aplicação do conteúdo (Figura 6).

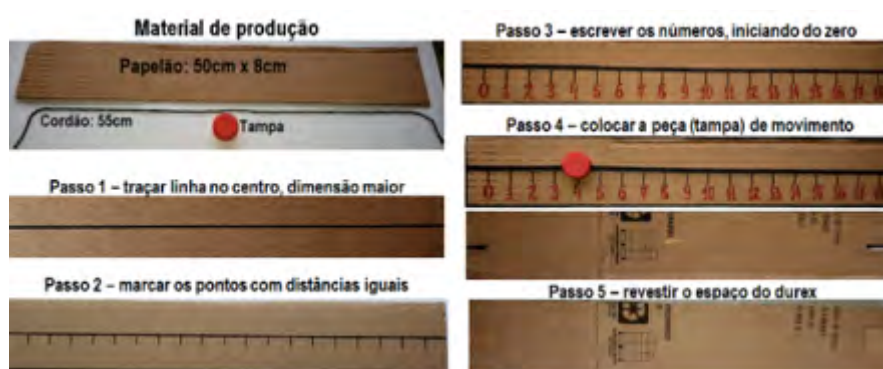




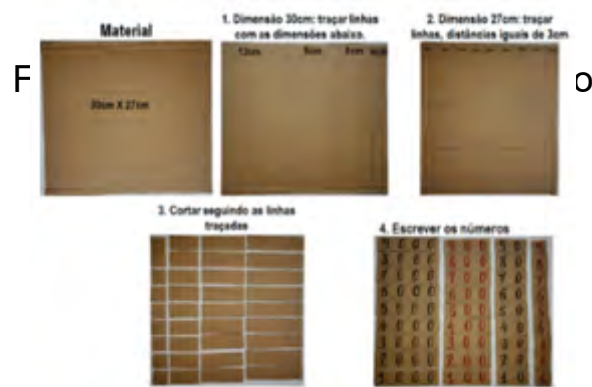
Fonte: Dados da pesquisadora.

A metodologia das aulas utilizou a apresentação de slides, dando ênfase: ao processo de confecção do MD por etapa, priorizando o tempo necessário para o processo de confecção e o envolvimento dos participantes na sequência do procedimento da confecção; a realização de atividades de utilização do material em situações de conteúdo da Matemática; ao diálogo sobre o aprender Matemática com uso dos materiais didáticos manipulativos. O conteúdo da oficina foi direcionado para o procedimento de confecção da reta numérica de deslocamento (Figura 7) e das fichas sobrepostas (Figura 8).

Figura 7 - Procedimento confecção.



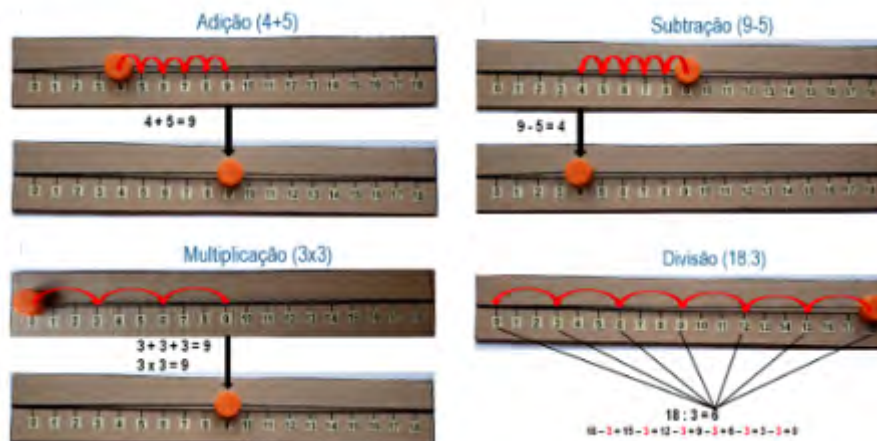
Fonte: Dados da pesquisadora.



Fonte: Dados da pesquisadora.

Das oficinas resultaram no desenvolvimento dos MD nominados de reta numérica de deslocamento, indicada para representação dos números naturais pela relação de ordem e sucessão no sistema numérico (Figura 9) e fichas sobrepostas, conjunto de fichas que permitem escrever os números de 0 a 99.999 ou maiores dependendo do número de fichas (Figura 10), cujo principal objetivo, apresentado por Smole e Diniz (2016, p. 47), é “trabalhar a relação entre a escrita do número no Sistema de Numeração Decimal (SND) e sua decomposição nas diferentes ordens”.

Figura 9 – Reta numérica.



Fonte: Dados da pesquisadora.



Fonte: Dados da pesquisadora.

Assumir a melhor postura na ação docente foram pontais para a superação dos desafios decorrentes da mudança na modalidade de ensino presencial para a ensino remoto, a considerar, ser o planejamento, um instrumento que apresenta a estrutura de trabalho de forma flexível e assume um papel importante na metodologia do ensino, seja qual for a modalidade.

ANÁLISE DA SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM NUMA AULA REMOTA DE OFICINA DE CONFEÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO

Organizar e dirigir uma situação de aprendizagem para aulas remotas está sendo um desafio tanto para o professor quanto para o aluno, como para a instituição de ensino. Porém, pode-se entender que as necessidades impostas pela situação emergencial e as estratégias utilizadas pelos envolvidos revelaram a capacidade de respostas dos professores e alunos, ampliando as oportunidades de aprendizagem.

Nessa mesma direção, se enquadram as oficinas de confecção de dois

materiais didáticos para o ensino de números nos anos iniciais, enquanto estudo investigativo, realizadas com duas turmas do curso de Licenciatura em Matemática da UFPel, em dois encontros de aula remota por turma, tendo a produção de dois materiais didáticos por turma.

As oficinas realizadas virtualmente dirigiram os momentos de ensino, dando prioridade à participação dos investigados na confecção dos materiais didáticos e na realização de atividades de conteúdo, estimulando o desejo do saber sobre o processo de confecção e de utilização do material. Como instrumentos de produção e coleta de dados para a análise do estudo, destacam-se as conversas via *chat*³, os diálogos virtuais, as fotos dos materiais produzidos, enviadas pelos investigados e os relatórios de análise investigativa preenchidos no ambiente Google Forms.

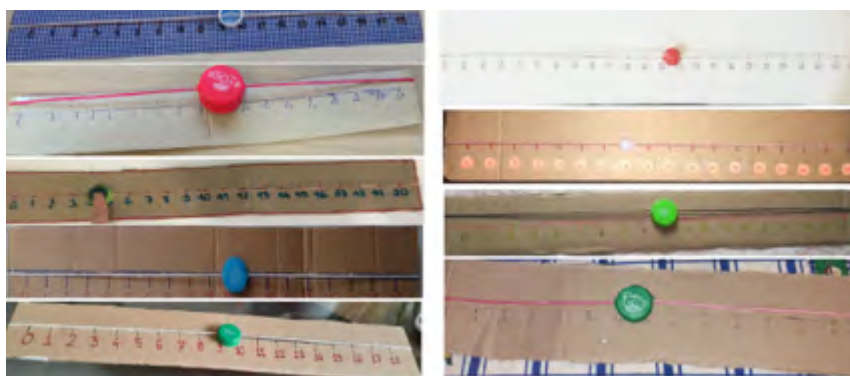
Do diálogo via chat nas oficinas de confecção dos materiais didáticos reta numérica de deslocamento e fichas sobrepostas, destacam-se as seguintes falas: a) Gostaram do material confeccionado? *“sim”; “muito bom”; “gostei muito”; “muito legal”; “adorei”; “que legal”; “muito bonito”; “foram excelentes!!!”; “a maioria das crianças e adolescentes, infelizmente, estão acostumados com o ensino sem os materiais, então é lindo ver o resultado em sala de aula”; “esses materiais facilitam muito o aprendizado das crianças”; “com certeza aproveitamos muito”; “amei as aulas da oficina”; “já estou pensando em fazer o mesmo mestrado”; “nunca pensei que iria dar tanto valor às aulas presenciais”; “atividades simples, mas que contribuam com o aprendizado dos alunos!”*. b) Realizou a experiência de uso da reta numérica confeccionada com familiares ou amigos? *“apliquei com meus pais ..., gostaram bastante”; “apliquei com meu filho de 7 anos”; “consegui testar com o meu primo de 5 anos”; “ainda não! Mas, com certeza, irei utilizar”*;

3 Forma de comunicação a distância, utilizando computadores ligados à internet, na qual o que se digita no teclado de um deles aparece em tempo real no vídeo de todos os participantes do bate-papo (Definições de Oxford Languages)

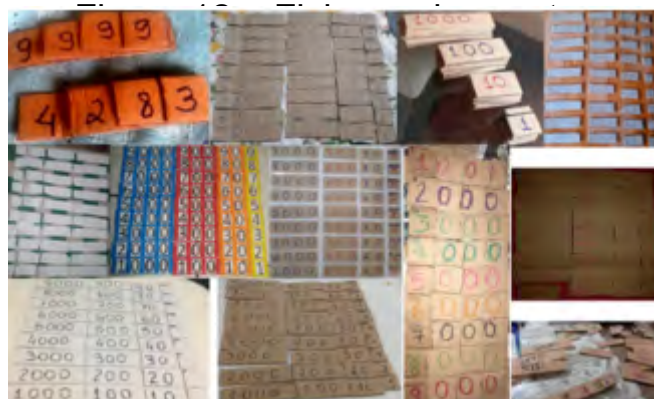
“vejam que interessante, o uso de material didático não tem idade!”.

Complementa como produto de coleta de dados do estudo investigativo, fotos do MD reta numérica (Figura 11) e fichas sobrepostas (Figura 12) confeccionados pelos investigados.

Figura 11 - Reta numérica



Fonte: Dados da pesquisadora.



Fonte: Dados da pesquisadora.

Em se tratando de oficina de confecção de material didático na modalidade de ensino remoto presencial, a comunicação virtual revelou ter sido uma estratégia de ensino que estimulou o prazer do aprender, enquanto formação inicial de professor de Matemática.

CONSIDERAÇÕES

As interações das argumentações dialogadas em ambiente de sala de aula favoreceram a dinâmica de realização das atividades de ensino. Os diálogos das oficinas revelaram um compartilhar de ideias com a participação dos investigados e a mediação dos professores presentes, proporcionando a superação das dificuldades apresentadas e o aprofundamento do conhecimento sobre os dois materiais didáticos para o ensino de números nos anos iniciais.

A análise das interações durante as oficinas perpassa pela abordagem do refletir sobre as falas articuladas com as situações distintas do ambiente virtual. Portanto, foi ponderável considerar como ponto de análise do estudo investigativo a apreciação do grau de satisfação dos investigados, realçado no decorrer das oficinas, tendo como foco a percepção e as expectativas destes em relação à qualidade dos materiais didáticos apresentados, à dinâmica de desenvolvimento das oficinas e à seleção dos conceitos matemáticos abordados.

O sentimento de prazer ou de desapontamento tornou-se resultante da comparação do desempenho esperado em relação às expectativas para a ação de ensino e aprendizagem. O grau de satisfação “*com certeza aproveitamos muito*” das interações expressas nos diálogos no ambiente de ensino remoto e *chat* das oficinas, tendo como indicativo as falas virtuais e as escritas do *chat*, revelaram o sentimento de prazer e de contentamento com a produção dos MD reta numérica de deslocamento e fichas sobrepostas.

O resultado das interações está correlacionado com a questão norteadora da investigação, “qual a percepção dos investigados sobre os materiais didáticos para o ensino de número nos anos iniciais, produzidos no contexto da disciplina LEMA I?”. Porém os dados coletados e apreciados pela comunicação de aula virtual presencial da modalidade de ensino remoto, tornou-se um diferencial do

processo investigativo por apresentar importantes informações para o processo de reflexão da ação docente com a troca do ponto de vista do professor e os alunos. Em se tratando de dinâmica de oficina de confecção de material didático, o estudo revela ser uma estratégia de ensino que proporciona bons resultados de aprendizagem.

A atitude de conduzir a ação docente pelo diálogo didático no decorrer das oficinas, permitiram uma maior aproximação (em ambiente virtual), dos participantes com o professor, notificando bons resultados. O que remete a reflexões sobre a ação docente e os saberes didáticos. Nos aponta Lorenzato (2010, p. 10) que os saberes da experiência podem ser melhorados, tanto em qualidade, quanto em quantidade, desde que o professor se disponha a refletir sobre sua prática pedagógica, assumindo a atitude de registrar os principais momentos da aula. Para o autor, o registro do diálogo didático é rico em “dificuldades, perguntas interessantes, conflitos, propostas, atitudes e soluções inesperadas”.

Das percepções sobre os MD reta numérica de deslocamento e fichas sobrepostas, apresentadas pelos investigados é possível perceber a relevância atribuída ao uso destes materiais didáticos manipulativos para a construção dos conceitos de números nos anos iniciais do Ensino Fundamental, destacando as potencialidades na abordagem de diferentes conceitos matemáticos com a utilização deste recurso didático.

REFERÊNCIAS

LORENZATO, S. **O laboratório de ensino de matemática na formação de professores**. 2. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

LORENZATO, S. **Para aprender matemática**. 3. ed. ver. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

SMOLE, K. S; DINIZ, M. I. (Org.) **Materiais manipulativos para o ensino do sistema de numeração decimal**. Porto Alegre: Penso, 2016.

CAPÍTULO 17

EM TEMPOS DE PANDEMIA: FILME DE CURTA-METRAGEM E FOTOGRAFIAS COMO CAMINHO DE APRENDIZAGEM NOS ANOS INICIAIS

Maria do Amparo Torres Pinheiro

Maria Julia Nunes

Rousiane Damasceno Evangelista

Jussara Cassiano Nascimento

INTRODUÇÃO

A Pandemia do Covid-19 causou rápidas mudanças de comportamentos sociais. O distanciamento e isolamento exigiram novas relações de convivência, o que fez a Organização Mundial de Saúde (OMS), em março de 2020, declarar o estado de pandemia do novo coronavírus.

Nesse cenário, o Ministério da Saúde declarou Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional, por meio da Portaria nº 188 de 03/01/2020, levando Estados e Municípios a publicarem decretos e instrumentos legais e normativos em razão da Pandemia, como fechamento de vários estabelecimentos, incluindo escolas, além da obrigatoriedade do uso de equipamentos de proteção individual (EPIs), modificando significativamente a rotina da sociedade.

As tecnologias ativas já estavam em evidência, mas ainda assim muitos profissionais da educação foram pegos de surpresa, causando pânico e insegurança quanto a suas práticas em sala de aula.

O ensino remoto emergencial chegou como solução para a continuidade do ano letivo, embora para as crianças menores o afastamento e a quebra da rotina escolar pudessem gerar sérias implicações emocionais na circunstância de catástrofe, foi indispensável a sua utilização.

No caso específico, repensar o currículo, como tomada de decisão, provocou discussões e debates no âmbito educacional. E nesse novo contexto se fazia urgente um repensar do currículo e do ensino para atender essa nova demanda da educação. Nesse sentido, coadunamos com Moran quando diz que:

O currículo precisa estar ligado à vida, ao cotidiano, fazer sentido, ter significado, ser contextualizado. Muito do que os alunos estudam está solto, desligado da realidade deles, de suas expectativas e necessidades. O conhecimento acontece quando algo faz sentido, quando é experimentado, quando pode ser aplicado de alguma forma ou em algum momento (MORAN, 2007, p. 23).

O presente relato de experiência tem como objetivo apresentar, através de narrativas, práticas pedagógicas, que foram desenvolvidas a partir de um convite, vindo de uma instituição da rede federal de ensino que propôs parceria às escolas de diferentes esferas de ensino do município.

A ideia era desenvolver um trabalho pioneiro envolvendo alunos dos anos iniciais, anos finais e ensino médio em um projeto que trabalhasse durante a quarentena e o ensino remoto os desafios encontrados pelas escolas, professores, familiares e alunos durante a pandemia; através de curta-metragem e/ou fotografias.

As escolas envolvidas no projeto pertencem ao Município de Alcântara, cidade histórica tombada pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) em 1948 e ratificada no ano de 1997 pela lei nº 244/97 como Patrimônio Nacional. Rica em cultura, Alcântara abriga um Centro Aeroespacial, um acervo arquitetônico colonial incrível, uma veia turística natural, muitas áreas quilombolas e um povo lindo e acolhedor.

O objetivo do projeto foi dialogar com os educandos, através dos vídeos e fotografias, e dos componentes curriculares correspondentes. E a partir deles, produzir materiais midiáticos, de até 1 (um) minuto de duração no caso dos vídeos ou fotografias, sobre os desafios em tempos de pandemia, que registrados por mídias de baixa resolução, deveriam ser feitos a partir de programas de edição de vídeo e imagem, para serem socializados em uma mostra de curta-metragem e fotografia junto à comunidade escolar – “Mostra Escolar Alcantareense” na versão não presencial, evento já consagrado na cidade.

A linguagem audiovisual faz parte de um contexto social, que em alguns casos já está incorporado em algumas instituições escolares, porém, em uma visão mais ampla, não atingindo a grande rede escolar. Então, como os professores poderiam utilizar linguagem audiovisual no formato de aulas remotas?

A apropriação das tecnologias requer apoio na formação continuada para que o professor aponte, separe, decida o que usar ou adaptar ao seu contexto educacional. Em outras palavras, para Ellano e Adrián (2006) o educador é o agente principal deste processo de inserção da tecnologia nos ambientes educativos, e para isso precisa de formação, apoio e acompanhamento.

Durante o desenvolvimento do projeto cada série/ano construiu seu próprio ritmo de aprendizagem. O edital teve como tema “Desafios em tempos de pandemia”. As crianças deveriam produzir curtas-metragens e/ou fotografias sobre a pandemia em suas vidas.

Nesse contexto a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) elucida o seguinte,

[...] ensinar é promover práticas de ensino assentadas em ideias, ações e pensamentos concretizados não apenas pela realidade oral, escrita e impressa, mas também aquelas concretizadas pelo ciberespaço. É neste último, principalmente, que as informações são maciçamente produzidas, armazenadas e divulgadas, extrapolando a realidade local, estadual e nacional, e nele há integração entre pessoas do mundo inteiro (BRASIL, 2019, p. 94).

A comissão organizadora promoveu vários encontros virtuais com os colaboradores mediadores na orientação quanto aos procedimentos junto aos educandos, ao cumprimento das regras do edital, os produtos que deveriam ser originais, sem conter plágios, ofensas ou preconceitos e o respeito ao tempo de duração determinado. Houve palestras e discussões sobre expressão estética, utilização da tecnologia, bem como de acompanhamento do processo de criação e produção do filme e/ou fotografia.

Os trabalhos selecionados passariam por uma comissão julgadora externa composta por representantes do teatro, da fotografia e audiovisual que escolheriam os vencedores das seguintes categorias: melhor direção; melhor ator/atriz; melhor filme; e melhor fotografia.

As narrativas a seguir discorrem sobre experiências com turmas do 2º, 3º e 4º ano, dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, mediadas por suas respectivas professoras. As mediadoras envolvidas orientaram e incentivaram a elaboração e reelaboração dos produtos norteados pelos conhecimentos abordados, com a utilização das tecnologias definidas no projeto, acompanhando todo o processo de criação e produção do filme e/ou da fotografia de seus alunos.

ENSINO REMOTO E EXPERIÊNCIAS COM TURMA DE ALFABETIZAÇÃO

O ensino remoto emergencial, com a turma do 2º ano, ciclo de alfabetização, nos impulsiona a buscar o tempo todo novas estratégias e dinamismo na elaboração das aulas. Observou-se que em tempos de isolamento, pensar em ações, recursos e instrumentos pedagógicos aliados aos conteúdos programáticos passou a ser primordial para um ensino eficaz e encantador, uma vez que:

O educador, além de conhecer a área específica da qual é especialista, procura ajudar o aluno a compreendê-la e a situar esse pedaço, essa área, no processo e no contexto maior, que são os do compreender o todo. Além de conhecer, ele precisa aprender a ensinar, isto é, a organizar ações que facilitem a aprendizagem do aluno, a ampliação do conhecimento deste, tanto na área específica como no todo (MORAN, 2007, p. 51).

E nesse contexto buscou-se construir, junto aos estudantes, ações que pudessem contribuir com um aprendizado significativo, facilitando a ampliação dos conhecimentos dos alunos nesse contexto alfabetizador. As ações desenvolveram-se em 6 (seis) etapas:

1) Etapa 1: Sensibilização – Introdução ao tema principal, abrindo diálogo, pela plataforma, sobre a Pandemia covid-19, e os momento difíceis, vivenciados por todos.

2) Etapa 2: Conceitos sobre o conteúdo – Ainda nesse cenário, de conversas e discussões sobre a pandemia, o conteúdo programático de língua portuguesa envolvendo gênero textual, Diário Pessoal.

3) Etapa 3: Produção textual e registro fotográfico – Considerando o entendimento sobre o conteúdo trabalhado no diário pessoal, retornamos para os relatos sobre o vírus, dos pontos positivos e negativos vivenciados durante esse período. Com auxílio da família os alunos escreveram no caderno sobre a situação que viveram em tempos de pandemia, com as seguintes orientações: Pense em uma situação, desafios em tempo de pandemia, que tenha vivido e escreva sobre ela. Tire uma foto, fotografar com o celular, que retrate e/ou simbolize a situação escolhida desafios em tempo de pandemia. Revisão e reescrita dos textos, para alguns foi necessário melhorar conferindo o uso da letra minúscula no início das frases, se colocou sinal de pontuação no final das frases, escreveu corretamente todas as palavras, e se escreveu de modo que sua letra fosse entendida por outras pessoas. Revisão finalizada e as correções realizadas partimos para leitura.

4) Etapa 4: Leitura – Momento de socialização das produções textuais, foram realizadas leituras individualizadas das produções.

5) Etapa 5: Diário Virtual – Produção do curta - E a partir da exploração das emoções, foi solicitado a produção de um vídeo, nomeado Diário virtual. Ainda com a participação da família, eles deveriam com o uso do celular, produzir um filme de curta duração. Depois da revisão das produções, dos vídeos, pois para alguns foi preciso repetir a gravação, devido a ruídos externos, baixa qualidade de áudio e a presença de pessoas nas filmagens que não constavam como figura da história relatada. Produto finalizado, momento da inscrição.

6) Etapa 6: Inscrição na Mostra Escolar Alcantareense de curtas e fotografias “Desafios em tempos de pandemia – N” Nesse cenário de muitas produções,

foi feita a escolha dos produtos, com a ajuda dos responsáveis, que iriam participar, bem como, a entrega das fichas de autorizações de participação, direitos autorais e de uso de som e imagem.

De um quantitativo de 12 alunos, a turma participou com 08 (oito) produtos inscritos no total, sendo 06 (seis) alunos(as) com filme de curta-metragem e 02 (dois) alunos(as) com fotografias.

a) (Estudante A) com o título “*CONSEQUÊNCIAS DA COVID-19*”, gênero do filme em forma de relato de experiência, duração 45 segundos. Consiste no relato de uma menina de 7 anos sobre o último ano, quando um pequeno vírus destruiu várias famílias. Reforçando o cuidado que deveríamos ter: como uso do álcool em gel, das máscaras e de higiene ao lavar as mãos sempre.

b) (Estudante B) fotografia com o título “*SUPERANDO OBSTÁCULOS*”, imagem que retrata a nova realidade pandêmica, em que se ressalta o uso do álcool em gel e máscara de modo indissociável.

c) (Estudante C) com o título “*A POÇÃO DA CURA!*”, gênero do filme ficção, duração 48 segundos. Conta a história de um jovem cientista preocupado com a triste realidade de doentes no mundo, entre eles a própria mãe e a avó, devido ao vírus da Covid-19. Pesquisa uma poção mágica extremamente poderosa para acabar, aniquilar esse vírus. Enquanto a poção da cura, aniquilação do coronavírus não fica pronta o cientista solicita que todos continuem a usar máscara, muito álcool em gel, lavando as mãos e evitando aglomerações.

d) (Estudante D) com o título “*LEITURA DE UM DIÁRIO*”, gênero do filme em forma de relato de experiência, duração 58 segundos. Consiste no relato de uma menina sobre o que aprendeu em meio à Pandemia – Covid-19. Ela faz o relato de experiência através da leitura da página de seu diário em que expõe

seus sentimentos em relação às novas posturas de convívio social, além de compartilhar algo muito especial (o nascimento de seu irmão), fato que trouxe alegria e esperança de dias melhores.

e) (Estudante E) com o título “AMIGO DIÁRIO”, gênero do filme em forma de relato de experiência, duração 56 segundos. Relato de um menino de 7 anos sobre a rotina em meio à Pandemia – Covid-19. Exposição de seus sentimentos, o que aprendeu e as adaptações na vida escolar e familiar vividos durante o isolamento social.

f) (Estudante F) com o título “JOÃO EM UMA NOVA MISSÃO”, gênero do filme em forma de relato de experiência, duração 59 segundos. Relato de um estudante do Ensino Fundamental I, turma do 2º ano, sobre sua nova lição, uma tarefa sobre Gênero textual - DDiário, que escreveu sobre o covid-19 e as mudanças em sua vida. No início da Pandemia, até gostou de ficar em casa, mas agora a saudade aperta. Aprendeu durante todo esse tempo a gravar vídeos, a responder nas provas online, a digitar no computador, usar máscara e álcool em gel. Adverte sobre a importância do uso correto da máscara para proteção de todos, sabe que é difícil, mas, necessário. Termina afirmando que o que quer muito é voltar para sua escola.

g) (Estudante G) Fotografia com o título “LAVANDO BEM AS MÃOS”, a imagem retratou a importância de lavar bem as mãos, como ato simples e decisivo de prevenção contra o Covid-19.

h) (Estudante H) com o título “ADAPTAÇÃO NA PANDEMIA-COVID19”, gênero do filme em forma de relato de experiência, duração 40 segundos. Consiste no relato de uma estudante do Ensino Fundamental 1, turma do 2º ano, sobre o mundo mudar de repente por conta de um ser minúsculo, mas com um poder avassalador.

Produções premiadas relacionadas abaixo:

Figura 1 – Fotografia - Superando obstáculos.



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2021).

Figura 2 – Fotografia - Lavando bem as mãos.



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2021).

Figura 3 – Cartaz do curta -
Leitura de um diário.



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2021).

Figura 4 – Cartaz do curta -
A poção da cura!



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2021).

AS EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS DESENVOLVIDAS COM ESTUDANTES DO 3º ANO

A proposta de trabalho apresentada para os estudantes da turma do 3º ano foi considerada nova para eles, no âmbito de tarefas escolares. E para que todos os estudantes tomassem conhecimento e compreendessem a natureza do evento, realizou-se a leitura de alguns trechos do edital.

A professora da turma propôs um diálogo incentivador com as crianças. Ouvia os relatos das experiências dos educandos na produção de vídeos e

fotografias, e a maioria da turma já tinha experiência na produção dessas mídias. E, as orientações começaram a ser dadas para a produção de vídeos, voltados para o tema desejado.

Aos poucos as crianças iam produzindo seus trabalhos e a cada dia um produto era apresentado pelo autor com seus respectivos relatos. A professores aproveitava as falas trazidas pelos alunos-autores para fazer reflexões sobre a realidade difícil que todos enfrentavam.

Ao ouvir cada narrativa foi possível perceber o sentimento de tristeza e saudades que envolvia cada aluno, alguns preferiram fotografar os locais que compartilhavam das brincadeiras com os colegas nas áreas de vivências da cidade, outros, destacaram os novos costumes e hábitos adotados para o enfrentamento da pandemia.

As fotografias tiveram dupla utilidade em sala de aula, serviram para compartilhar ideias e sentimentos que envolviam cada produção e para participação no evento. Finalmente, as fotografias foram enviadas para a comissão da Mostra Escolar Alcantareense de curtas e fotografias. “Desafios em tempos de Pandemia”.

Vale ressaltar que todos os cuidados com a ética foram detalhadamente pensados para preservar as imagens de cada participante da mostra, pois era regra do concurso e todas as séries/anos seguiram rigorosamente cada etapa.

Os curtas foram feitos pelas crianças com apoio dos pais, em que apresentavam suas histórias. Cada um expressou suas angústias pelo isolamento social em decorrência da pandemia. A turma produziu três curtas com os seguintes temas:

a) (Estudante I) - Curta com duração de 46 segundos, com o título “ANIVERSÁRIO NA PANDEMIA” apresentou a tristeza pelo isolamento que

não lhe permitiu celebrar seu 2º aniversário na companhia de seus amigos e professores na escola.

b) (Estudante J) - Curta de 41 segundos, com o título “*SAUDADES DA MINHA ESCOLA*” apresenta satisfação pelas aulas remotas, mas que tem saudades dos amigos e da escola e do seu desejo em retornar logo para a mesma.

c) (Estudante K) - Curta de 56 segundos, com o título “*A IMPORTÂNCIA DE LAVAR A MÃOS*” apresenta uma releitura da importância de lavar as mãos corretamente e usar água e sabão para evitar a contaminação pela Covid-19.

Dentre as fotografias os alunos apresentaram os seguintes títulos:

d) A (estudante L) - Fotografia apresentou o seguinte título: “*SEM BRINCADEIRAS NO FAROL DA CIDADE*”; no seu relato declarava o quanto sentia vontade de passear ao entardecer no farol da cidade para brincar com seus amigos.

e) O (estudante M) – Fotografia apresentou o nome de “*ESTABELECIMENTOS*”; o aluno observou que em todos os estabelecimentos havia uma placa com a mensagem “use máscaras”.

f) O (estudante N) – Fotografia com o nome de “*ESCOLAS FECHADAS*”; fez um relato do quanto sentia falta da escola infantil que deixou de funcionar na frente da sua casa.

g) A (estudante O) – Fotografia recebeu o título de “*ALIADOS NA PREVENÇÃO*”; destacou as imagens do vidro de álcool em gel e do cabide usado para expor as máscaras para vender em uma residência por onde passava.

h) O (estudante P) - Fotografia de nome “*SEM BRINCAR NA PRAÇA DA MATRIZ*”, ao apresentar a sua fotografia relatou a saudade das brincadeiras diárias na praça próximo a sua casa.

i) A (estudante Q) – Fotografia que recebeu o título de “FÉ E TRADIÇÃO NA PANDEMIA”; destacou a premiação do morador mais antigo da cidade, considerado o maior organizador da festa do divino, evento que não aconteceu devido à pandemia.

j) A (estudante R) – A Fotografia foi intitulada de “APRENDIZAGEM A DISTÂNCIA E DESAFIOS DO ENSINO REMOTO”; trouxe fotos dos estudos em casa com a mãe, onde ela também ministra aulas para seus alunos.

O projeto proporcionou seu encerramento por meio de um evento virtual, na plataforma do *Youtube*, onde cada segmento conheceu seus vencedores.

Nos anos iniciais cada ano de escolaridade competia entre si, o 3º ano obteve a seguinte classificação na modalidade fotografia: em primeiro lugar ficou a fotografia com o título: “Fé e tradição na pandemia”; em segundo lugar “Aliados na prevenção”, e em terceiro lugar “Sem brincar na praça da matriz”.

Na modalidade de filmes de curta-metragem configurou-se a seguinte classificação: o primeiro lugar ficou o curta “Aniversário na pandemia”; em segundo lugar ficou o curta “A importância de lavar as mãos”, e o terceiro curta premiado desta série foi “Saudades da minha escola”.

Todos os trabalhos foram apresentados com uma forte carga de sentimentos e emoção. Traduzindo a satisfação da participação exitosa na mostra. A *live* que encerrou o evento contou com a participação dos alunos, familiares, autoridades, e convidados que puderam prestigiar e comentar através dos *chats* interativos, ratificando o sucesso do evento.

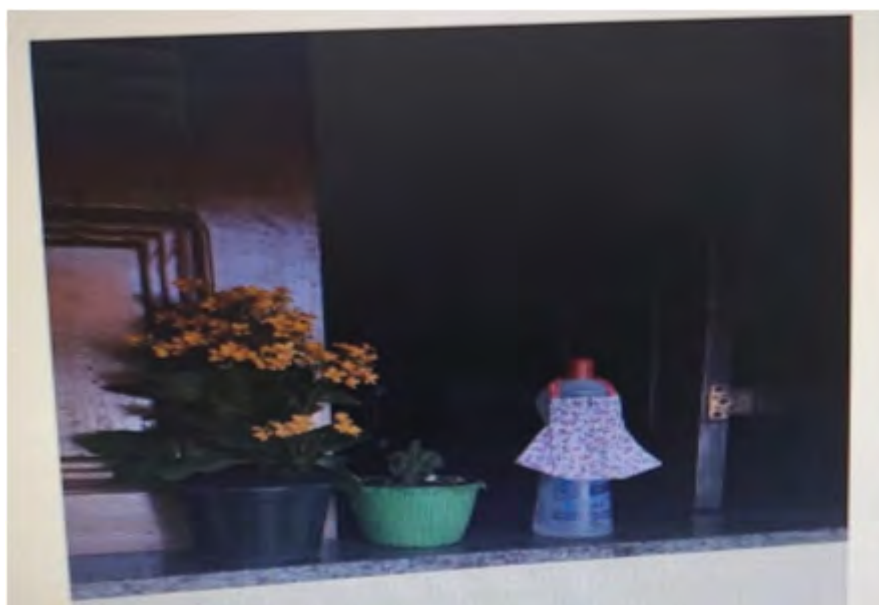
Produções fotográficas premiadas relacionadas abaixo:

Figura 5 – Fotografia – Fé e tradição na pandemia.



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2021)

Figura 6 – Fotografia – Aliados na prevenção.



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2021)

Figura 7 – Fotografia – Sem brincar na praça da matriz.



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2021)

EXPERIÊNCIAS DE CURTA-METRAGEM E FOTOGRAFIA COM ESTUDANTES DO 4º ANO

Na turma do quarto ano, inicialmente a maioria das crianças se empolgou para participar do projeto, mas na medida em que as produções transcorriam, alguns foram perdendo o entusiasmo, por não possuírem aparelhos tecnológicos minimamente preparados para as filmagens e fotos, ou pela ausência dos responsáveis com o suporte necessário para a inicialização dos produtos.

Ao final a turma participou com 4 estudantes e em duas categorias: 2 (dois) trabalhos com curta-metragem e 1 (um) em fotografia.

As duas categorias trouxeram uma experiência única para todos os envolvidos, pois professoras, familiares e alunos aprenderam muito sobre o potencial que podem desenvolver e como aproveitar de forma educativa os recursos dos smartphones, das câmeras; além de aproveitar esses materiais para melhorar aulas, apresentação de trabalhos. Os familiares auxiliaram seus filhos e participaram como diretores, roteiristas etc.

a) O primeiro curta metragem da dupla (Estudante S) e (Estudante T) teve como tema: “A REALIDADE NA PANDEMIA”, em que as alunas falavam da dificuldade em usar corretamente a máscara, de como receber visitas em casa por causa do distanciamento necessário imposto pelos protocolos do Covid-19 e de como estavam tristes em ficar sem sair, sem brincar e ter que se adaptar a tantas novidades. Para chegar nesse resultado foram desenvolvidas várias atividades interdisciplinares envolvendo as disciplinas de língua portuguesa e ciências, tais como; compartilhamento de vídeos baixados da internet com os conteúdos: vírus e seu contágio, sintomas gripais, cuidados com a higiene pessoal e coletiva; além de produção textual falando sobre a pandemia e organização dos roteiros com as falas dos personagens dos vídeos e a síntese da representação simbólica da fotografia. Pôde-se também trabalhar a coerência e a coesão textual, bem como saber organizar as ideias dentro do tempo mínimo. Esse trabalho foi o vencedor na categoria melhor direção, melhor atriz e melhor curta.

b) O segundo curta metragem da (Estudante U) teve como tema: “*SALVE VIDAS, USE CORRETAMENTE A MÁSCARA!*”. A estudante destacou que as pessoas precisavam usar de forma adequada a máscara, colocando-a no rosto e não na testa, ou na orelha, além de orientar sobre como lavar corretamente as mãos e usar o álcool em gel. Ao final ela deixou um recadinho de que todos precisavam se cuidar e manter o distanciamento social, pois essa atitude poderia salvar muitas vidas. A estudante precisou gravar vários vídeos até chegar num bom resultado. Através das produções escritas, ela chegou ao ponto considerado satisfatório. Fez o resumo e ensaiou para cumprir o tempo de um minuto como previsto no edital. Esse trabalho ficou com o segundo lugar na categoria melhor curta.

c) Na categoria fotografia a (Estudante V) apresentou uma belíssima foto com o tema: “*COVID-19 UMA PEDRA NO CAMINHO*”. Essa foto causou arrepios

na equipe organizadora e nos jurados, pois a aluna conseguiu fotografar uma máscara preta, jogada na rua da sua cidade. Na sua produção textual, em seu resumo ela contou que a máscara preta e suja jogada no chão simbolizava muitos sentimentos daquele momento, como: a morte de familiares, de vizinhos, enfim, o sentimento de perda, o quanto que esse vírus atrapalhou, ceifou planos e vidas; colocou efetivamente pedras no caminho de muitas pessoas no mundo inteiro; causando separação e isolamento pelo distanciamento. A aluna conseguiu de forma genial fotografar, além da máscara: os próprios pés. Essa simbologia dos pezinhos dela na imagem representando o caminho difícil e solitário do momento.

Produções premiadas relacionadas abaixo:

Figura 8 – Cartaz do curta –
A realidade na pandemia.



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2021).

Figura 9 – Cartaz do curta – Salve vidas, use corretamente a máscara.



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2021).

Figura 10 – Foto – Covid-19 uma pedra no caminho.



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2021).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Participar do Projeto Curtas e Fotografias com estudantes do 2º, 3º e 4º anos, das Anos Iniciais, permitiu a todos uma vivência permeada de aprendizagens. O ambiente remoto e a aprendizagem com o uso das tecnologias para captar imagens foi um exercício que possibilitou o envolvimento não só dos estudantes, mas também da família e da comunidade.

As imagens captadas por cada estudante permitiam a construção de narrativas, em que a criança compartilhava seu universo e suas ideias junto aos seus colegas, familiares e professoras.

Apesar do momento pandêmico, percebeu-se que a produção de mídias no universo infantil em ambiente remoto possibilitou novas leituras, expressões e valorização dos espaços, até então pouco explorados pela escola. As fotografias e curtas que foram produzidos pelos estudantes agregaram valores aos recursos que usualmente já estavam disponíveis.

O projeto possibilitou aos participantes a valorização dos diferentes aspectos da cultura local, através dos relatos e imagens de ruas, praças, fachadas

dos prédios, a fé e os costumes da cidade. Trabalhou também, os conteúdos programáticos com base em um currículo redimensionado para atender as necessidades do fazer pedagógico durante a pandemia, com foco na produção da escrita e da oralidade por meio da linguagem audiovisual, na mediação dos filmes e fotografias desenvolvidos pelas crianças.

Finalizamos com os apontamentos citados por Nilda Alves (2000, p. 8) em artigo intitulado “O romance das aulas”:

[...] para compreender os processos de tessitura do conhecimento nos cotidianos das escolas [...] é preciso contá-los. Isto significa entender que é necessário ouvir o que seus sujeitos têm a dizer sobre as tantas e tão diferentes histórias vividas das artes de fazer.

As narrativas aqui compartilhadas apresentam as diferentes artes do fazer que foram desenvolvidas com os estudantes dos Anos Iniciais e que trouxeram muitas aprendizagens tanto para os estudantes e suas famílias, quanto para as professoras e sendo assim, podemos com Certeau (1994, p. 38) afirmar que “[...] o cotidiano se inventa com mil caças não autorizadas”.

REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda. Os romances das aulas. **Revista Movimento: Profissão docente – teoria e prática**, n. 2. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

BRASIL. Portaria Nº 188, de 3 de fevereiro de 2020. Declara Emergência em Saúde Pública de importância Nacional (ESPIN) em decorrência da Infecção Humana pelo novo Coronavírus (2019-nCoV). Diário Oficial da União, seção 1, Brasília, DF, edição 24-A, p. 1, 04 fev. 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-188-de-3-de-fevereiro-de-2020-241408388>. Acesso em: 31 jul. 2021.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano – Artes de Fazer**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

ELLANO, José Gregorio de; ADRIÁN, Mariella. **A informática educativa na escola**. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL – IPHAN. Alcântara, MA. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/345/>. Acesso em: 16 março. 2022

MARANHÃO. Governo do Maranhão. **Documento Curricular do Território Maranhense para Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Maranhão: Editora FGV, 2019.

MORAN, José Manuel. **A educação que desejamos: novos desafios de como chegar lá**. Campinas-SP: Papirus, 2007.

OLIVEIRA, Pedro Ivo de (ed.). Organização Mundial de Saúde declara pandemia do novo Coronavírus. *In: Agência Brasil*, 11, mar. 2020. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2020-03/organizacao-mundialdasaude-declara-pandemia-de-coronavirus>. Acesso em: 15 jul. 2021.

CAPÍTULO 18

EDUCAÇÃO INFANTIL E PANDEMIA: [IM]POSSIBILIDADES NA ESCOLA DA INFÂNCIA

Marília Rodrigues Lopes Heman

Taciana Uecker

INTRODUÇÃO

Situamo-nos em uma Escola de Educação Infantil no Estado do Rio Grande do Sul – RS, no Município de Santa Maria, em uma comunidade periférica que apresenta dificuldades e fragilidades sociais. Sobretudo, numa ‘escola da infância’¹ que se coloca como um ‘lugar possível de/para habitar’ ao assumir a sua ‘postura/autoria’ na pesquisa/luta pela concepção contemporânea de Educação Infantil. E, por ora, atravessados/as pela pandemia de COVID-19 causada pelo coronavírus - doença respiratória [infecto-contagiosa] em humanos, uma doença que produz o risco para as populações do mundo. Ainda, frente às atribuições educacionais-sociais-institucionais, pelo trabalho que se configurou remoto/não-presencial de março de 2020 a julho de 2021, e híbrido, a partir de agosto de 2021.

Viemos desse cenário/território que nos atravessa e atravessa os modos de como compreendemos e cunhamos ‘nossas concepções’ sobre as infâncias, as crianças e a escola [‘escola da infância’], por meio das práticas participativas e suas [im]possibilidades, que envolvem: o ‘olhar-escuta-envolvimento’ para a educação e o cuidado; a inserção das crianças e suas singularidades/subjetividades nas vivências/experiências sociais; as situações de aprendizagem/desenvolvimento mediadas pelas brincadeiras e interações; os modos próprios das crianças em aprender e produzir cultura no cotidiano. E, com isso, também, a formação² permanente e a pesquisa contínua como um incentivo/aprimoramento aos seus.

Nossas práticas participativas visam pensar/articular/potencializar ainda mais a escola como uma possibilidade outra, àquela que promove encontros [acontecimentos e experiências] por meio da sua potência criadora: as parcerias,

1 Espaço/tempo onde acontecem as práticas de produção da infância, em que as crianças enquanto sujeitos sociais, potentes e participativas, interagem e experienciam no/com o mundo, com os seus pares e com a cultura adulta (FONSECA; HEMAN; MORO; UECKER, 2020).

2 À exemplo da participação do corpo docente no Programa Temas Emergentes e Ensino Híbrido para Educação Básica, da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM, em 2021.

as formações e a continuidade pedagógica. Um devir-porvir³ possível em que tudo pode ser de outra maneira no reino das possibilidades e da ausência de uma verdade mais verdadeira, porque tudo pode ser inventado, inclusive as verdades que mobilizam as infâncias, as crianças, as experiências e as existências. Uma possibilidade/experiência para produzir também existência: pensar, escutar os pensamentos possíveis, criar, inventar, sentir, aprender a esperar, a ocupar-se em estranhar, ter curiosidade, problematizar... Ainda como uma condição de ser outro, estar em outro tempo, produzir outras linguagens, ocupar-se de aprendizagem: vivenciando, experienciando, pensando, escutando, criando, inventando, sentindo...

Por experiências, tomamos como disparador o ‘conceito de experiência’, que para Larrosa (2016) é algo que (nos) acontece e que às vezes treme, ou vibra, algo que nos faz pensar [...]. Ainda, é um significante suscetível de desencadear profundas emoções em quem lhe confere um lugar de privilégio em seu pensamento. Assim, mobilizamos esse ‘conceito de experiência’ imbricado em algumas implicações acerca da ‘noção de infância’, de modo a poder pensar e articular junto dos escritos de Kohan (2015), sendo:

“[...] a infância é quase uma condição da filosofia. [...] Podemos perceber essa relação entre filosofia e infância pelo lado dos possíveis: a filosofia e o filosofar são também escuta atenta dos possíveis no pensamento, e a infância é, justamente, pelo menos num sentido, o reino das possibilidades e da ausência de determinação. Quando se entra na filosofia, lê-se sempre no seu frontispício: ‘Tudo pode ser de outra maneira’”. (KOHAN, 2015 p. 217).

Com isso, tomamos tal ‘noção de infância’ para pensar/articular esse ‘conceito de experiência’, visto que infância e experiência remetem àquilo que não é uma realidade, uma coisa, um fato, que não é fácil de definir e nem de identificar, que não podem ser objetivadas e não podem ser reproduzidas. E, tampouco, um conceito/noção em si ou em uma ideia clara e/ou distinta. E assim, Corsaro (2011) nos subsidia: as crianças podem, pela experiência da infância, oferecer

3 Que mobiliza outros atrativos para os processos educativos e suas variações, pois o seu pensamento é atravessado por devires e por intensidades (HEMAN, 2020).

modos de pensar que mobilizem outros modos de ser, estar e produzir sentidos às coisas que fazemos e inventamos no mundo.

INTENCIONALIDADE PEDAGÓGICA: [im]POSSIBILIDADES EM TEMPOS DE PANDEMIA

Considerando ‘nossas concepções’ de infâncias, crianças e escola [‘escola da infância’], passamos a pensar em possíveis vivências [acontecimentos e experiências] que pudessem ser realizadas pelas crianças e seus familiares, na lógica de um convite por meio de propostas remotas/não-presenciais à exploração e investigação de forma que viessem a ser instigantes e significativas, assim como propomos em nossas práticas presenciais cotidianas na Escola (presencialmente), e que dizem das [im]possibilidades de ‘nossa Educação Infantil’, especialmente durante a pandemia de COVID-19.

Por meio da BNCC⁴ (BRASIL, 2017), e também, do DOC⁵ (SANTA MARIA, 2019), concebemos a criança como um sujeito singular que cresce interagindo em um ambiente social e histórico, e assim, elaborando sentidos como participante: sobre a sociedade, as relações, o mundo, a natureza e outros. Também, ao considerar as diferentes maneiras pelas quais as crianças (re)significam o mundo e (re)constroem o conhecimento, procurando aproximar-nos delas e de inspirações contemporâneas em que seja possível compreender as interações e as brincadeiras como eixos estruturantes no fazer pedagógico. Sobretudo, com a BNCC (BRASIL, 2017), que propõe a organização e a construção de um currículo coletivamente possível acerca dos direitos de aprendizagem, sendo eles: Conviver; Brincar; Participar; Explorar; Expressar e Conhecer-se (BRASIL, 2017), os quais são pautados nos campos de experiência, quais sejam: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transfor-

4 Base Nacional Comum Curricular – Ministério da Educação / Brasil.

5 Documento Orientador Curricular – Prefeitura Municipal de Santa Maria / RS.

mações (BRASIL, 2017), que juntos dizem/apoiam meios de pensar/criar, através da intencionalidade pedagógica, modos outros de possíveis vivências significativas para as crianças-famílias-escola.

Assim, consideramos tais campos como “mundos cotidianos de experiências da criança” (ZUCOLLI, 2015, p. 209), e com isso, compreendemo-nos como possibilidades de ‘acontecimentos’ e ‘experiências de vida’, ou seja, acontecimentos/experiências fundamentais para o seu desenvolvimento (integral), onde se dão de formas contínuas e por participativas interações, produzindo sentidos pessoais e coletivos. E, aqui, a Educação Infantil como “espaços de vida coletiva nos quais as crianças aprendem mais sobre si, sobre o outro e o mundo” (SILVA; CARVALHO, 2020, p. 501).

E, a partir daí, consideramos a ‘escola da infância’ na Educação Infantil como um/a espaço-tempo-etapa que, para além de ser o/a primeiro/a da Educação Básica, subsidia necessidades formativas potentes e específicas: focalizando a importância (e a necessidade) de articular educação e cuidado; a inserção das crianças nas práticas sociais; as situações de aprendizagem mediadas pelas brincadeiras e interações; os modos próprios de aprender e produzir cultura no cotidiano... Com isso, buscamos cotidianamente articular as vivências que partem dos interesses e imperativos de curiosidades infantis, como um incentivo também à investigação tanto nossa enquanto docentes, como das próprias crianças, onde juntos, nesse momento específico, integralmente com as famílias, viéssemos a tornar possível a realização da organização e da respectiva entrega/recebimento de materiais físicos acerca de possíveis propostas pedagógicas para casa, e que viessem essas a envolver pesquisas, experiências, investigações, registros, documentações, tentativas, erros e/ou acertos sustentados/compartilhados, a fim de manter e fortalecer, inclusive, o (nosso) vínculo afetivo “escola-família”, inspirados todos em tudo o que já vivenciamos juntos em oportunidades e situações outras: no contexto presencial.

Portanto, inspiradas em revisitar as experiências vividas na escola, propomos intervenções e instalações criativas em casa, para/com a família. Ou seja, a criança como participante de sua própria proposta e criação a partir dos materiais recebidos. Essa ao encontro de ‘nossa intencionalidade pedagógica’ por meio do envio dos materiais físicos - do ambiente escolar para o ambiente doméstico.

Assim, propomos, a partir da documentação pedagógica da E.M.E.I., algumas ações que contemplaram as Turmas das Etapas Creche e Pré-Escola, no sentido de manter e fortalecer os vínculos afetivos. E, diante das possibilidades de descobertas, curiosidades e explorações de desenvolvimento contínuo das crianças pequenas, foram organizadas ‘sacolas surpresas’ que envolveram temáticas diversas a partir da junção de materiais físicos, e também, de proposições de vivências que já eram exploradas no espaço escolar. Nas sacolas estiveram anexadas cartas direcionadas às crianças a fim de instigar a manipulação/criação/invenção/exploração dos materiais que estavam compondo-as, bem como, orientações aos familiares.

As ações das ‘sacolas surpresas’ propuseram intenções pedagógicas a fim de manter vínculos, contudo, não em formato de atividades, que em nosso entender, poderiam desencadear angústias tanto aos familiares quanto às crianças. Tampouco nossa expectativa foi a da realização de determinadas ações com prazos estipulados, mas, a da intencionalidade como uma forma convidativa de leitura da carta pelos adultos, essas que estavam escritas/assinadas pelas professoras (no sentido de (re)aproximação), considerando as experiências da vida cotidiana das crianças, também, como possibilidade de explorações pedagógicas, de desenvolvimento e crescimento pessoal e social. Assim, o direcionamento foi o da manipulação/criação/invenção/exploração dos materiais enviados conjuntamente (crianças/famílias) por meio de descobertas, pesquisas, novas possibilidades de usos, de alegrias/risos, de registros e de imaginações.

Com isso, pontuamos ainda, que seguimos criteriosamente ‘nossa inten-

cionalidade pedagógica' presencial como uma ação afirmativa, essa que diz das vivências cotidianas as quais organizamos em nossos planejamentos, conforme os interesses e as intenções das próprias crianças, ou seja, "*tudo para as crianças, com as crianças*"⁶, visto que nossos planejamentos também configuram-se contínuos e (com)partilhados em pequenos grupos, envolvendo a interação das diversas turmas/idades - a 'multi-idades'.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando este momento específico - remoto/não-presencial -, direcionamos nossos olhares frente às demandas e exigências que se fizeram legalmente necessárias, contudo, sem perder de vista as miradas para com os interesses infantis, 'nossa intencionalidade pedagógica' e 'nossas concepções' sobre as infâncias, as crianças e a escola, e ainda, para com as dificuldades sociais pelas quais nossa comunidade escolar é inserida, e mais acentuadas em tempos de pandemia, onde esse enfrentamento diz até mesmo do organizar rotinas e estabelecer o desenvolvimento de ações que se fazem árduas e desiguais frente aos parâmetros 'normais' em que parece repousar as expectativas do/no campo da Educação: as [IM]possibilidades.

Afinal, nossas propostas e ações afirmativas não pretendem, de forma alguma, não condizer com a realidade social e econômica em que estamos situados/as geograficamente, onde o anseio pelo material físico é, por vezes, inferior ao anseio pelo recebimento de alimentação, pois diz de fome, miserabilidade e fragilidade social - a restrição do acesso a direitos básicos.

'Nossa intencionalidade pedagógica', por fim, com um princípio de escola como um lugar possível e como um espaço/tempo que pode ser um lugar de... Uma escola pública povoada de vidas –, e que é capaz de produzir experiências possíveis e acontecimentos por-vires.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular - BNCC**, com a alteração da LDB, por força da Lei Nº. 13.415, de 2017. Disponível em: <<https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/431644888/lei-13415-17>>. Acesso em: 01/06/2021.

CORSARO, W. A. **Sociologia da Infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

FONSECA; HEMAN; MORO; UECKER. **Educação Infantil e Base Nacional Comum Curricular**: vivências possíveis da/na escola da infância. Karla Madrid Fonseca; Marília Rodrigues Lopes Heman; Taciana Uecker (Orgs.). Rio de Janeiro: Dictio Brasil, 2020.

HEMAN, M. R. L. **Pistas, saídas, fugas e suspeições da escola como agenciamento de uma matriz discursiva da vulnerabilidade**. Santa Maria: UFSM, 2020. (Dissertação de Mestrado), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, 2020.

KOHAN, W. O. **Visões de filosofia: infância**. ALEA, Rio de Janeiro, v. 17, n. 2, p. 216- 226, 2015.

LARROSA, J. **Tremores**: escritos sobre a Experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2016..

SANTA MARIA. **Documento Orientador Curricular - DOC**. Prefeitura Municipal de Santa Maria. Santa Maria, RS, 2019. Disponível em: < www.santamaria.rs.gov.br/docs/noticia/2019/08/D21-1747.pdf>. Acesso em: 01/06/2021.

UECKER, T.; POSSA, L. B. **Cirandando pelos pareceres pedagógicos na Educação Infantil**: a produção da infância e da criança. Ijuí, RS: Net.Copy, 2020.

ZUCCOLI, F. **Didattica tra scuola e museo**. Antiche e nuove forme del sapere. Parma: Edizioni Junior-Spaggiari, 2015.

CAPÍTULO 19

MATERIAIS EDUCACIONAIS DIGITAIS NA E PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UMA EXPERIÊNCIA NO INSTITUTO FEDERAL DE BRASILIA

Palma Carla Carneiro de Castro

Débora Leite Silvano

INTRODUÇÃO

Este relato trata da experiência de elaboração e aplicação de um produto educacional, do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica - PROFEPT, no Instituto Federal de Brasília – IFB. Na modalidade do mestrado profissional, os discentes precisam desenvolver um produto educacional que, conforme as tipologias previstas na área de Ensino da CAPES (BRASIL, 2013), deve ser aplicado em contexto real. Neste sentido, este relato apresenta um produto educacional que foi desenvolvido no formato de curso de formação profissional cujo objetivo é contribuir para a melhoria dos processos de ensino no contexto da Educação Profissional.

O curso de formação profissional foi elaborado após uma pesquisa realizada com professores do Ensino Médio Integrado da Secretaria da Educação do Distrito Federal. Os dados colhidos na pesquisa indicaram que a realização de um curso, com foco no estudo das bases conceituais da educação profissional, contribuiria para qualificação das práticas docentes. Além disso, na perspectiva da articulação entre teoria e prática, os materiais educacionais digitais utilizados no decorrer da formação, iriam colaborar para o letramento digital dos cursistas.

Com base em Zabala (1998), o curso foi estruturado a partir de uma sequência didática que contemplava a construção de conhecimentos de ordem factual, conceitual, procedimental e atitudinal. Frigotto (2005), Ramos (2005) e Ciavatta (2005) são os referenciais teóricos que sustentam o estudo sobre educação profissional e, no campo dos materiais educacionais digitais, as principais referências são Behar (2009) e Falkembach (2005).

Na modalidade de educação a distância, o curso intitulado Educ@ção profissional: contradições, desafios e perspectivas, foi ofertado no primeiro semestre de 2021, no Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA (Moodle) do Instituto Federal de Brasília-IFB. Com carga horária de 80 horas, o curso tinha

como público alvo professores de todo Brasil que estivessem em regência na educação básica e/ou superior da rede pública ou privada de ensino.

Após divulgação no site do IFB, as inscrições do curso foram efetivadas por meio do *Google Forms*. As atividades assíncronas eram realizadas semanalmente no Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA (Moodle) e assíncronas, mensalmente no *Google Meet*.

Organizado em cinco blocos de estudo, o conteúdo do curso foi estruturado em seis módulos. Uma trilha de aprendizagem foi desenhada para cada módulo e, no decorrer dessas trilhas, os cursistas conheciam diferentes plataformas e ferramentas digitais tais como canva, *Proprofes Genially*, *Sutori*, *Wixsite*, *Anchor*, *Slido*, *Quizur*, *Slidesgo*, *Mentimeter*, *Coggile*, *YouTube*, *Padlet* e *Telegram*.

Textos, vídeos, imagens e áudios foram os materiais educacionais digitais utilizados no decorrer do percurso formativo. A utilização desses materiais potencializou o estudo da temática principal do curso – bases conceituais da educação profissional – e viabilizou a elaboração de outros materiais como mapas mentais, painéis interativos, infografias e *Ebook*.

Os resultados obtidos a partir do questionário de avaliação do curso, indicaram que os materiais educacionais digitais utilizados no decorrer da formação, funcionaram como uma espécie de disparador de ações, permitindo que as experiências vivenciadas durante o percurso formativo pudessem ser replicadas no contexto educacional dos cursistas. Também há indícios que o curso proporcionou uma diversidade de estímulos e contribuiu para a qualificação das práticas pedagógicas.

Diante do exposto nesta introdução, o presente relato de experiência objetiva apresentar como a utilização de materiais educacionais digitais pode contribuir na e para a formação continuada de professores. Para alcançar tal objetivo, será apresentada a fundamentação teórica que sustentou o estudo, a metodologia

adotada para que os professores cursistas conhecessem e produzissem materiais educacionais digitais; os resultados alcançados no final do curso e as considerações finais – as conclusões obtidas – sobre a experiência.

DESENVOLVIMENTO

As mudanças ocorridas nas últimas décadas no campo das inovações tecnológicas impactaram o sistema educacional. Por causa disso a escola foi provocada a se relacionar com a cultura digital. A pandemia da Covid-19 deixou ainda mais evidente que, diante das mudanças, será necessário repensar o ecossistema educacional e como a escola deve se atualizar diante das inovações tecnológicas.

O uso de tecnologias digitais na escola passa necessariamente pela formação de professores e pelo redimensionamento de processos e práticas pedagógicas. Nesse sentido, utilizar recursos digitais não significa aderir a um Modismo pedagógico. Significa abrir-se para outras possibilidades, experimentar novas linguagens e novas ferramentas, ou seja, significa ampliar e qualificar a construção de novos saberes.

Os materiais educacionais digitais, nos seus mais diferentes formatos, apresentam-se como uma possibilidade para que, de forma interativa, a escola seja um espaço de construção e troca de saberes, um lugar que conecta conhecimentos e aprendizagens.

Materiais educacionais digitais

A pandemia ocasionada pela Covid-19 confirmou a inevitabilidade de mudanças pedagógicas no espaço escolar. Agora, mais do que nunca, os docentes perceberam que integrar tecnologias digitais no exercício da prática pedagógica é uma das possibilidades para o desenvolvimento de metodologias educativas

ativas que contribuam tanto para a formação dos docentes como dos discentes. No entanto, cabe ressaltar que não se trata apenas de utilizar os dispositivos eletrônicos acessar conteúdos de multimídia. É necessária uma apropriação crítica das tecnologias digitais a fim de assegurar a qualidade do ensino.

Para Moran (2015, p. 35),

“o digital facilita e amplia os grupos e comunidades de práticas, de saberes, de coautores. O aluno pode ser também produtor de informação, coautor com seus colegas e professores, reelaborando materiais em grupo, contando histórias(*Storytelling*), debatendo ideias em um fórum, divulgando seus resultados em um ambiente de webconferência, blog ou página da *web*”. Neste sentido, integrar materiais educacionais digitais no dia a dia da sala de aula, possibilita que o processo de ensinagem transcorra de forma interativa e diferenciada, propiciando o engajamento dos sujeitos envolvidos.

Utilizar materiais digitais no contexto educacional é um grande desafio, seja para instituições em geral ou para os professores em particular. Mas, afinal, o que são materiais educacionais digitais? Para que servem? Como integrá-los na organização curricular?

Segundo Falkembach (2005, p. 2), material educacional digital“ é todo material didático elaborado com objetivos relacionados à aprendizagem e que incorpora recursos digitais”. Segundo Falkembach (2000, p. 02), materiais educacionais digitais são “recursos que podem ser desde pequenas atividades realizadas via computador ou ainda livros eletrônicos, jogos, simulações, histórias em quadrinhos ou desafios propostos aos alunos”. Logo, um material educacional digital, além da especificidade do seu formato (digital), precisa dialogar com os principais elementos que constituem a prática pedagógica, ou seja, currículo, planejamento, metodologia e avaliação.

Este relato de experiência, gira em torno de um curso de formação continuada para professores e descreve como a integração de materiais educacionais

digitais, na perspectiva das metodologias ativas, pode contribuir na e para a qualificação de práticas pedagógicas.

Os materiais educacionais digitais utilizados no curso, conforme descrito na figura 1, foram organizados a partir de quatro eixos: imagem, vídeo, áudio e texto. Para cada eixo, buscou-se oferecer variados conteúdos textuais; auditivo, como podcast; visual, como vídeos, ilustrações e infografias.

Figura 1 - Materiais educacionais digitais divididos em quatro eixos estruturantes



Fonte: Autores

A integração de materiais educacionais digitais no decorrer da formação, a partir dos eixos estabelecidos, possibilitou que os cursistas elaborassem outros materiais, que posteriormente poderiam ser inseridos na sua prática pedagógica, independente do seu campo de atuação.

Imagem

De acordo com Sardelich (2006, p. 459), “as imagens não cumprem apenas a função de informar ou ilustrar, mas também de educar e produzir conhecimento”. Por isso, antes de pensar em utilizar qualquer formato de imagem, é impor-

tante relacionar conteúdo e objetivos de aprendizagem. As imagens, integradas às metodologias educativas ativas, contribuem para desenvolver os sentidos emocionais e interpretativos dos educandos.

No curso de formação continuada, as imagens apresentadas na introdução de cada módulo de estudo, estavam relacionadas com as temáticas da educação profissional. Assim, as obras de Tarsila do Amaral serviam como uma espécie de elemento disparador para iniciar os estudos e os debates. O mediador colocou à disposição dos cursistas um banco de imagens e sugeriu que, observando as normas que orientam as questões relacionadas aos direitos autorais, pesquisassem outras plataformas de imagens, como por exemplo *Freepik*,

As imagens também foram utilizadas para compor o mural interativo do curso (*Padlet*), a elaboração do *Ebook* e a produção de cartazes e infografias. Para tal, as plataformas *canva* e *Genialy* apresentaram-se como boas possibilidades.

A figura 2 apresenta os diferentes tipos de imagens que foram utilizadas no curso e que estavam relacionadas com o tema central da formação, ou seja, educação profissional.

Figura 2 – Imagens utilizadas no curso de formação de professores



Fonte: <https://br.freepik.com/home>

Vídeo

O vídeo é um material educacional que, seja na modalidade presencial ou à distância, atende diversas finalidades. Para Marcondes Filho (1998, p. 106) o

vídeo “desperta a curiosidade, prende a atenção, parte do concreto, mexe com a mente e o corpo do telespectador, educa mesmo sem fazer tal afirmação, procura inovar, entre outros fatores”. Portanto, em consonância com o conteúdo que será estudado, o vídeo é um recurso didático que amplia a compreensão do assunto.

No curso de formação, antes de montar a videoteca que ficaria disponível no AVA-Moodle, o mediador fez a curadoria do material. Deste modo, os assuntos tratados nos vídeos dialogavam diretamente com as temáticas abordadas em cada módulo. Os vídeos proporcionaram uma conexão entre o conteúdo teórico-conceitual e a prática pedagógica dos cursistas.

Além do *YouTube*, os cursistas também acessaram outros vídeos que estavam disponíveis no blog criado pelo mediador do curso (<https://palmacastro.wixsite.com/palma-meublog-ept>). Neste blog, os fundamentos da educação profissional foram apresentados no formato de documentários e entrevistas.

Áudio

A UTFPR (2015) define áudios como artefatos tecnológicos pertencentes ao domínio de sistemas de som, que podem ser gravações de voz, narração, audiobook, música, etc. Logo, dependendo das ferramentas ou plataformas digitais que serão utilizadas, os áudios podem ser formatados ou adaptados.

O podcast foi o formato de áudio empregado no curso de formação de professores. Objetivando qualificar o processo formativo e, para explorar o conteúdo do segundo bloco de estudo, o mediador criou o podcast EPT pod, disponível na plataforma *Anchor* (<https://anchor.fm/palma-castro/episodes/Trabalho-como-principio-educativo-e79p06/Trabalho-como-principio-educativo-as6jm2>)

A escolha do podcast como material educacional digital se deu em função

das vantagens deste material, uma vez que são arquivos de áudio pequenos, que podem ser ouvidos a qualquer hora e em qualquer lugar. Os cursistas perceberam que, além da flexibilidade e mobilidade, o podcast é uma forma mais interativa e disruptiva de abordar os conteúdos curriculares.

Texto

De acordo com Marinho (2014), as formas como um texto pode ser apresentado evoluíram muito e “no campo das mídias digitais, os textos possíveis se ampliaram em extensão e natureza”, ampliando a inserção e mesclagem de diversas linguagens.

No contexto educacional, o texto é um recurso muito utilizado para a apreensão dos conteúdos. Desta forma logo, é necessário que esse material seja apresentado de forma atrativa e acessível. Textos interativos e dialógicos permitem que os educandos se envolvam mais com as temáticas apresentadas pelo professor, fato que permite assim que o processo formativo transcorra de forma mais dinâmica e eficaz.

No formato digital, a combinação do texto com outros elementos proporciona uma experiência de leitura diferenciada, contribuindo para que o educando aprenda de forma ativa e autônoma.

Durante o curso de formação, para que os cursistas percebessem como é possível utilizar textos de forma diversificada, o mediador utilizou recursos como mapas mentais, hipertexto e painéis interativos. Além disso, com a intenção de desenvolver o letramento digital dos cursistas, os textos de cada módulo de estudo foram disponibilizados em diferentes espaços, conforme apresentado na figura 3.

Figura 3 -Espaços utilizados para disponibilização dos diferentes tipos de texto



Fonte: Autores

Dependendo, da intencionalidade pedagógica do professor, é possível integrar outros materiais educacionais digitais, a partir dos quatro eixos estruturantes apresentados neste trabalho. Textos, imagens, vídeos e áudios também podem ser utilizados como materiais educacionais digitais em atividades como: enquete digital, fóruns, *Quiz* e *Brainstorming*.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

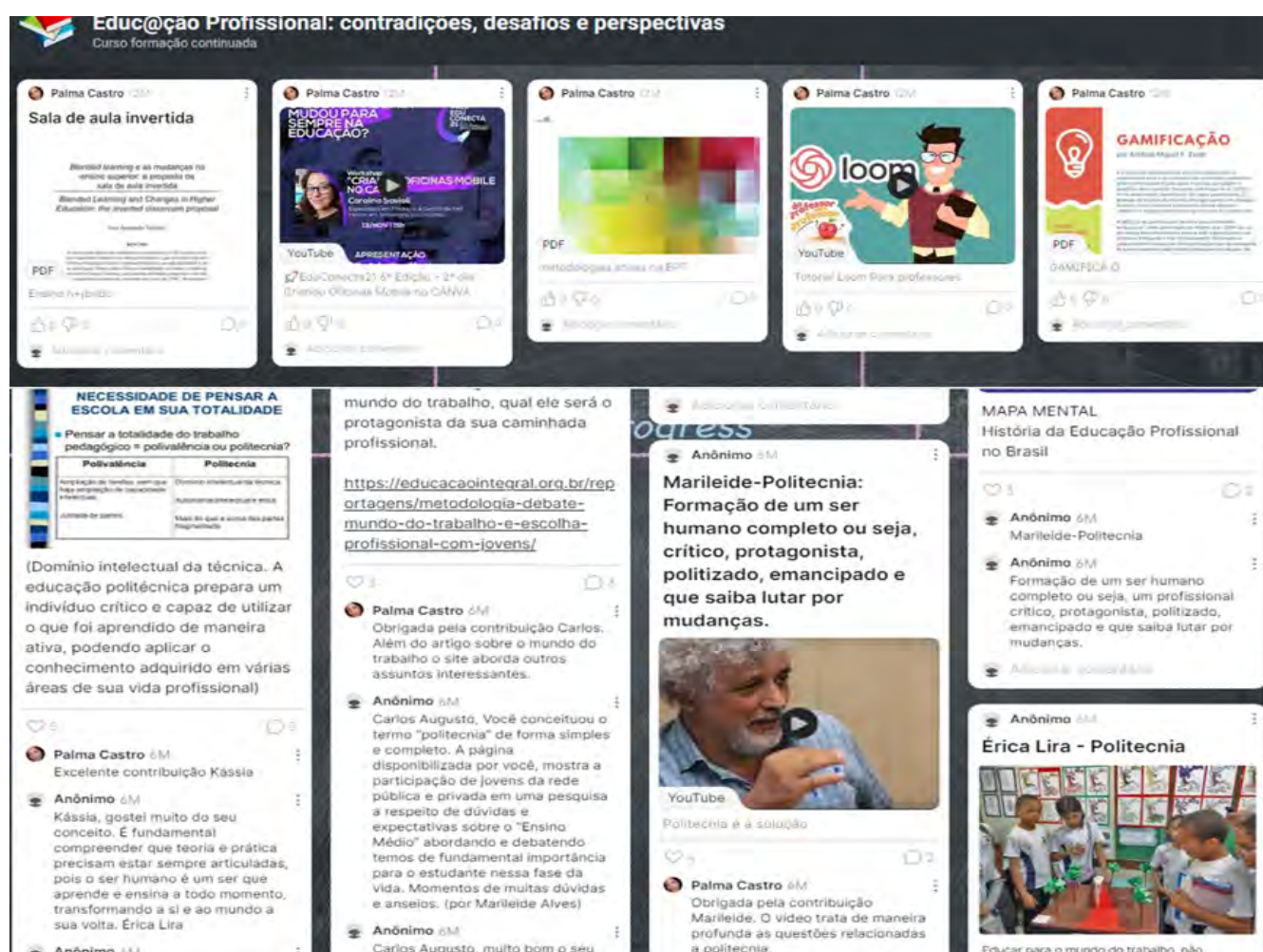
Segundo Kenski (2012), não basta dominar as tecnologias, é preciso compreendê-las e conhecê-las para realizar escolhas mais coerentes para o fazer pedagógico. Pensando nisso, durante o curso de formação, além de acessar uma variedade de materiais educacionais digitais, os cursistas também produziram outros materiais que, dependendo do contexto educacional, podem ser utilizados no dia a dia da sala de aula.

Como resultado deste relato de experiência, destacam-se alguns dos materiais educacionais digitais produzidos pelos próprios cursistas, durante a realização das atividades: painel interativo, mapa mental e *Ebook*. Cabe ressaltar que, o conteúdo destes materiais estava diretamente relacionado com a temática principal da formação.

Na perspectiva da aprendizagem colaborativa, os cursistas produziram um painel interativo. Para tal, utilizaram o *Padlet*, uma ferramenta que, na versão gratuita permite que o professor possa utilizá-lo em mais de uma turma ou disciplina. O *Padlet* é um mural digital que viabiliza o trabalho colaborativo a partir de interações e postagens públicas. Uma das vantagens do uso do *Padlet* é a possibilidade de inserir diferentes tipos de mídias, por exemplo, áudio, imagens, vídeo, link, desenho, gif, entre outras.

Com o objetivo de ampliar a compreensão sobre a temática apresentada no módulo 03, cada cursista deveria inserir um texto e uma imagem no painel interativo, além de comentar as postagens dos colegas. A figura 4 apresenta como o *Padlet* do curso foi construído com a colaboração dos cursistas e do mediador.

Figura 4 – Painel interativo produzido no curso de formação de professores



Fonte: <https://padlet.com/palmacarlacastro/ktb4u7evhryb6wjl>

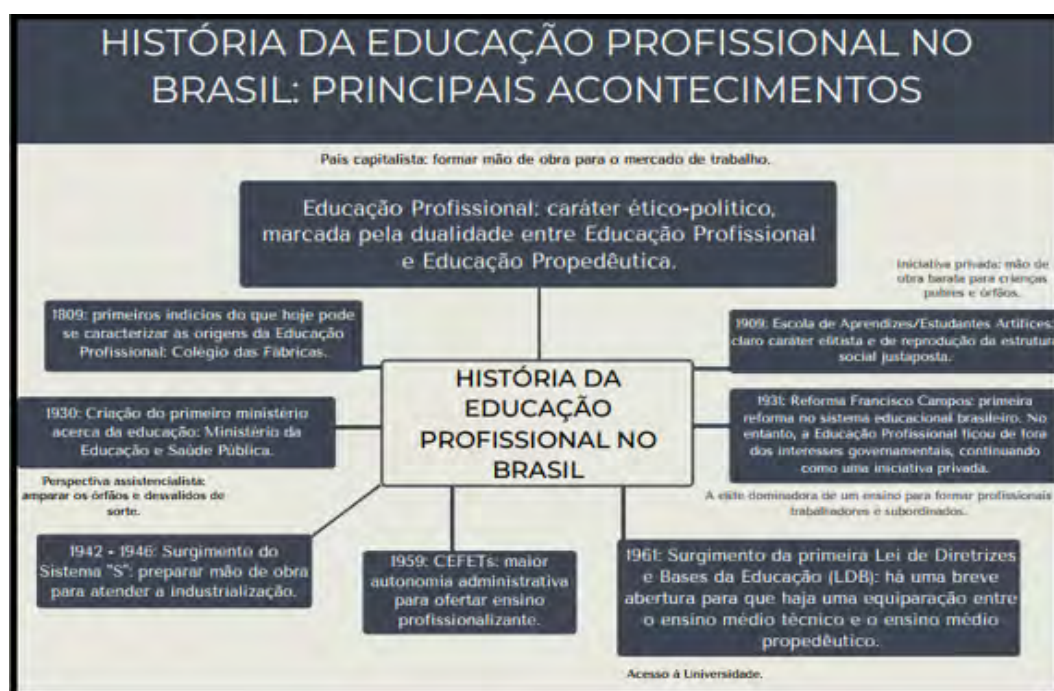
Além dos textos e imagens que foram solicitados pelo mediador, os cursistas também disponibilizaram vídeos, músicas e links no painel interativo. A criatividade e os comentários dos cursistas contribuíram de forma significativa para o estudo do conteúdo.

Ainda como resultado do curso de formação, os cursistas produziram mapas mentais. Mapas Mentais são formas de organizar um conjunto de informações de modo a tornar a compreensão e memorização de conhecimentos muito mais simples e fácil.

Enquanto material educacional, o mapa mental é uma forma didática de explicar e resumir conteúdo de forma esquematizada, forma que torna possível visualizar todo estudado, se concentrando nas informações mais importantes.

Conforme demonstrado na figura 5, o mapa mental foi utilizado no curso de formação, para descrever os principais acontecimentos da história da educação profissional no Brasil. Para a produção do mapa, os cursistas poderiam escolher uma das plataformas digitais indicadas pelo mediador: *Coggle*, *Mindmeister* ou *GoConqr*.

Figura 5 -Mapa mental produzido no curso de formação de professores



Fonte: elaborado pelos cursistas

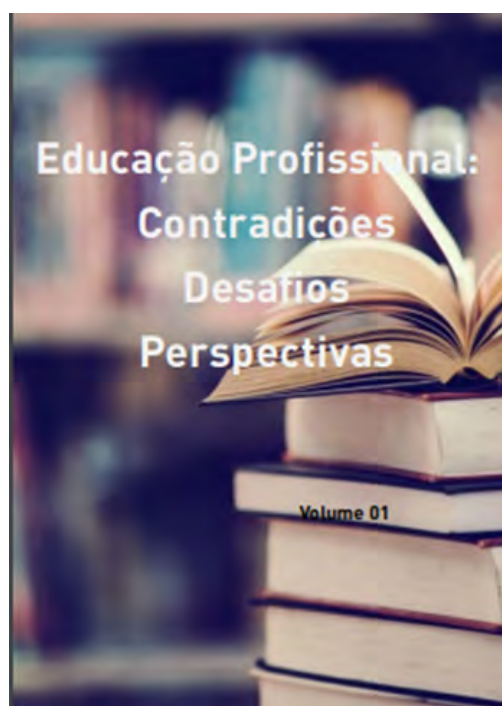
Por fim, com o objetivo de estimular o protagonismo dos cursistas, foi proposta a elaboração e publicação de um *Ebook*. Conteúdos organizados em forma de livro, composto por texto e imagens, que podem ser lidos em dispositivos digitais, são as características que definem um *Ebook*.

No início do curso o mediador solicitou que os cursistas anotassem os conhecimentos construídos no decorrer da formação. Essas anotações seriam utilizadas para a produção de um texto que, acompanhado de imagens, iriam compor o *Ebook*. Assim, o *Ebook* foi produzido de forma colaborativa, visto que cada cursista seria responsável por um capítulo do livro.

Composto por 11 capítulos, o livro digital foi organizado a partir dos principais elementos estruturais que compõe um Ebook: capa, página de rosto, dedicatória, agradecimento, sumário, introdução e desenvolvimento.

Conforme apresentado na figura 6, o *Ebook* recebeu o mesmo título do curso (Educ@ção Profissional: contradições, desafios e perspectivas) e foi publicado na plataforma Livros Digitais.

Figura 6 -Capa do *Ebook* produzido no curso de formação de professores



Fonte: <https://www.livrosdigitais.org.br/>

A produção do *Ebook* confirmou, a importância de relacionar a utilização e produção de materiais educacionais digitais com objetivos de aprendizagem, uma vez que os textos produzidos pelos cursistas, trouxeram novos olhares e significativas contribuições para o estudo principal da formação.

No final do curso, onze dos doze cursistas que concluíram a formação, responderam ao questionário de avaliação. Utilizando a plataforma do *Google Forms*, o questionário dispunha de questões de múltipla escolha e questões de perguntas abertas.

A escala de *Likert* foi o modelo adotado nas questões de múltipla escolha. O conteúdo do questionário contemplava questões de ordem conceitual, pedagógica e comunicacional. Deste modo, o quadro abaixo ilustra os principais resultados obtidos, especificamente em relação a experientiação de materiais educacionais digitais no decorrer do curso.

Quadro 1 – Eixos avaliativos do curso de formação de professores

Eixos avaliativos	Avaliação dos cursistas concluintes
Conceitual	100% concordaram com o fato que os recursos e materiais utilizados no curso proporcionaram uma experiência de aprendizagem, ou seja, experiência de mudanças e enriquecimento conceitual e pedagógico.
Pedagógico	100% concordaram com o fato que as plataformas e ferramentas digitais contribuíram para o letramento digital dos cursista
Comunicacional	100% concordaram com o fato de que a organização do curso contribuiu para a experientiação de diferentes materiais educacionais digitais

Fonte: Autores

Os resultados da experiência realizada, também podem ser apresentados a partir da opinião dos cursistas sobre o curso de formação. Avaliação do cursista C1: “Gostei muito das atividades propostas, que além de estarem bem embasadas no material teórico, ainda permitiram que utilizássemos diversas ferramentas. Eu aprendi muito.” Avaliação do cursista C2: “O formato do curso foi excelente, muito organizado e me oportunizou conhecer recursos digitais que trazem mais qualidade ao trabalho docente.” Avaliação do cursista C3: “O curso desencadeou uma série de reflexões importantes. Foi algo consideravelmente relevante não só para a compreensão dos conceitos, mas também para a projeção de aplicabilidade.”

Os dados coletados indicaram que as metodologias adotadas pelo mediador e os materiais educacionais digitais utilizados, contribuíram para que, além do letramento digital, o objetivo principal da formação fosse alcançado, ou seja, o estudo teórico-conceitual das bases conceituais da educação profissional.

CONCLUSÃO

A utilização de recursos digitais no processo de ensinagem, aliado a metodologia educativas ativas, é uma possibilidade que se abre para o redimensionamento do ecossistema educacional, permitindo que a escola se fortaleça frente as inovações tecnológicas e a inevitável propagação da cultura digital. Deste modo, os materiais digitais apresentam-se como uma possibilidade para que aprendizagem ocorra de forma diferenciada e interativa, promovendo o engajamento de professores e educandos.

A pandemia da Covid-19 confirmou a inevitabilidade de mudanças pedagógicas no espaço escolar e evidenciou os desafios enfrentados pelos professores para utilizar, integrar e produzir materiais digitais. Cabe ressaltar que, ensinar na era digital não significa apenas utilizar dispositivos eletrônicos

para acessar conteúdo multimídia, antes é necessário uma apropriação crítica das tecnologias digitais, afim de assegurar a qualidade do ensino. Por isso os materiais digitais, além da especificidade do seu formato (digital), assumem o caráter educacional quando dialogam com os principais elementos que constitui a prática pedagógica, ou seja, currículo, planejamento, metodologia e avaliação.

Fruto do produto educacional elaborado e aplicado no Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica - PROFEPT, do Instituto Federal de Brasília – IFB, este relato de experiência descreveu como é possível, na perspectiva das metodologias ativas e do letramento digital, integrar materiais educacionais digitais na e para a formação de professores.

Os materiais educacionais digitais utilizados no curso de formação de professores, foram divididos em quatro eixos: textos, vídeos, imagens e áudios. Para cada eixo buscou-se, a partir de múltiplas plataformas e ferramentas digitais, oferecer um repertório variado de recursos, tais como podcast, videoteca, infográficos, entre outros.

A integração dos materiais educacionais digitais, além de potencializar o estudo da temática principal do curso – bases conceituais da educação profissional – permitiu que os cursistas elaborassem outros materiais, como: mapas mentais, painéis interativos e *Ebook*.

Infere-se, a partir dos dados coletados pelo questionário de avaliação do curso, que a integração de materiais educacionais digitais é passível de aplicabilidade e pode contribuir para a qualificação das práticas pedagógicas.

Espera-se que este trabalho sirva como um exemplo de ações que podem ser aplicadas na e para a formação continuada de outros professores, afinal, independentemente do contexto educacional, ensinar sempre exigirá uma formação prática e contínua.

REFERÊNCIAS

- BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. M. (Org.). **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015. p. 35
- BEHAR, P. A. (Orgs.) **Modelos Pedagógicos em Educação à Distância**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- BEHAR, P. A. (Orgs.) **Modelos Pedagógicos em Educação à Distância**. Porto Alegre: Artmed, 2009. p.33.
- CAPES. **Avaliação Trienal 2013**. Brasília, 2013.
- FALKEMBACH, Gilse Antoninha Morgental. Concepção e Desenvolvimento de Material Educativo Digital. **Renote – Revista Novas Tecnologias na Educação**, maio. 2005.
- FALKEMBACH, Gilse Antoninha Morgental. Concepção e Desenvolvimento de Material Educativo Digital. **Renote – Revista Novas Tecnologias na Educação**, maio. 2005. p.02.
- FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (orgs.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.
- KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. Campinas, SP: Papirus, 2007.
- MARCONDES FILHO, Ciro. **Cenários do novo mundo**. São Paulo: NTC, 1998. p. 106.
- MARINHO, Francisco Carlos de Carvalho. Narrativas interativas e jogos digitais: considerações sobre formas de escrita, leitura e imersão. **Texto Digital**, Florianópolis, v.10, n.1, p. 138-162, jan./jul. 2014.
- SARDELICH, Maria Emilia. Leitura de imagens e cultura visual: desenredando conceitos para a prática educativa. **Educar**, Curitiba, n. 27, p. 203-219, 2006. Editora UFPR.

UTFPR, Universidade Tecnológica Federal do Paraná. **Recursos Educacionais Digitais**, 2015.

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

CAPÍTULO 20

O USO DO TELEJORNAL PARA PROMOVER O PROTAGONISMO INFANTIL DURANTE A PANDEMIA

Paulina Gessika Ferreira da Silva

INTRODUÇÃO

Com a chegada da pandemia da Covid-19 no Brasil em março de 2020, o Ministério da Educação, publicou no dia 17 de março de 2020 a Portaria nº. 343 decretando que as aulas presenciais deveriam ser substituídas por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Covid-19 (BRASIL, 2020).

Dessa forma, os alunos tiveram que se adaptar a uma nova realidade, as aulas remotas se tornaram um meio da escola manter contato com os alunos. Diante deste contexto, a autonomia e o protagonismo dos alunos são mais necessários que nunca, pois, auxiliam no processo de aprendizagem eficiente, os levando a fazer escolhas levando em consideração a sua importância no seu próprio aprendizado.

Sendo assim, como forma de promover o protagonismo e integrar os alunos neste período pandêmico, criei o projeto “Eu repórter” juntamente com a turma do 3º ano do ensino fundamental da escola Alzira Xavier das Neves, no município de São Vicente do Seridó- PB. O projeto se deu a partir da seguinte questão problema: Como o uso do telejornal na escola pode contribuir para o protagonismo e a oralidade dos alunos do ensino fundamental I?

Portanto, o objetivo deste relato é descrever como esse projeto foi realizado, e tem sido relevante não só na vida dos alunos durante a pandemia, mas também, para a comunidade em geral, pois traz conteúdos referentes ao nosso município.

TELEJORNAL NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

Para se produzir um telejornal é necessário trabalhar com gêneros textuais diversificados, dessa forma, além de os alunos terem o contato com um dos maiores veículos de comunicação existentes na sociedade, também conheceram diversos tipos de gêneros textuais.

De acordo com Fiorin (2017) os gêneros do discurso/textuais são ferramentas importantes para o ensino de Língua Portuguesa, pois permitem a relação entre a vida e discursos historicamente construídos

Sabendo disso, para realização do projeto inicialmente foi apresentado o gênero textual notícia, com o intuito de fazer com que os alunos se apropriassem do gênero, reconhecendo-o como forma de interação comunitária/cultural e utilizando-o como fonte de letramento, envolvendo-se na esfera social com maior autonomia e protagonismo.

Baltar considera que

conhecer os gêneros textuais, presentes no intertexto da sociedade letrada contemporânea, com suas configurações contextuais e cotextuais, é condição necessária para desenvolver a competência discursiva dos usuários de uma língua materna (BALTAR, 2004 p.43).

Isso posto, o gênero notícia foi introduzido por meio de vídeos presentes no nosso cotidiano levando assim, a sensibilização sobre o gênero.

Levando em consideração que a comunicação é a troca de informações (SODRÉ, 1972: 11), a mídia em geral especificamente, o telejornalismo, tem um papel fundamental na garantia da democracia.

Ainda de acordo com Muniz Sodré, a Sociologia atual “identifica hoje dois tipos principais: o sistema oral e o sistema por media (veículos indiretos ou de comunicação de massa)” (SODRÉ, 1972: 12). Nesse caso, o telejornalismo se encaixa no sistema por media, pois, é voltado para a massa (ampla, dispersa e heterogênea), de fonte profissional e de conteúdo descritivo.

Conclui-se, dessa forma, que o telejornalismo tem importância fundamental na construção da comunicação e criticidade do aluno.

ORALIDADE

De acordo com Marcuschi (2002, p. 25-26) a oralidade é “uma prática social para fins comunicativos que se apresenta sob variadas formas ou gêneros textuais, fundados na realidade sonora; ela vai desde uma realização mais informal à mais formal, nos mais variados contextos”.

Desenvolver trabalhos que contribuem para a oralidade na escola é um dos aspectos essenciais para a formação dos alunos, dessa maneira, devemos criar um ambiente que favoreça o debate, o respeito mútuo e desenvolva ações que levem ao domínio da expressão oral.

No momento em que estamos vivenciando, isso se torna mais um desafio, pois, as aulas online dificultam o processo de oralidade dos alunos, alguns não se sentem à vontade para falar durante as aulas, outros ao menos ligam a câmera.

Foi pensando nisso, que desenvolvi esse projeto, para ajudá-los a se comunicar, pois, como alguns alunos já são bastante ativos nesse processo de comunicação, auxiliam os seus colegas, fazendo com que eles percam um pouco da vergonha, e se engajem no projeto.

PLANO DE AULA PARA O DESENVOLVIMENTO DO PROJETO

O plano de aula a seguir é resultado do planejamento inicial das atividades que foram desenvolvidas com a turma de alunos.

Quadro 1 – Plano de aula

Segmento	3º ano EF 1
Duração sugerida	2 aulas
Objetivos curriculares / habilidades da disciplina:	(EF03LP18) Ler e compreender, com autonomia, cartas dirigidas a veículos da mídia impressa ou digital (cartas de leitor e de reclamação a jornais, revistas) e notícias, dentre outros gêneros do campo jornalístico, de acordo com as convenções do gênero carta e considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto. (EF35LP03) Identificar a ideia central do texto, demonstrando compreensão global.
OBJETIVOS	• Conhecer o gênero “notícia”, o tema, assunto, estrutura composicional, função social e contextos de circulação e produção. • Abordar o telejornalismo e suas características; • Produzir um telejornal
ATIVAÇÃO	Iniciar como uma roda de conversa, para conhecer os conhecimentos prévios dos alunos, sobre o tema.
DESENVOLVIMENTO	1ª AULA 1º momento- Início de conversa: Conhecendo as características e estrutura do gênero notícia, a partir do vídeo do canal Brasil Escola, presente no link https://www.youtube.com/watch?v=Cw3VZUnCA4E 2º momento- Sensibilização do tema: Nesta etapa, os alunos assistirão ao vídeo TELEJORNAL “Espaço Criança” disponível no link: https://www.youtube.com/watch?v=W WFvZ5UsA04&t=25s 3º momento- Escolha de um nome para o telejornal.

DESENVOLVIMENTO	2ª AULA 1º momento- Dialogar com os colegas com base no vídeo. 2º momento- Apresentar a notícia falada, isto é, o telejornal, explicar todos os elementos que compõem um telejornal. 3º momento- Escolha do repórter do dia por meio de sorteio. 4º momento- Escolha do tema do dia a ser apresentado no telejornal.
FECHAMENTO	Gravação de um vídeo ou áudio de até 2 minutos, com o celular como se fosse o repórter da notícia, trazendo
MATERIAIS PARA A AULA	Utilização do google meet, youtube, whatsapp.

A CONSTRUÇÃO DO TELEJORNAL

A construção do telejornal iniciou com o projeto “Eu Repórter”, que tinha como objetivo gerar o protagonismo dos alunos, e contribuir para o desenvolvimento da oralidade.

Inicialmente foi apresentado um slide explicando como se daria esse projeto (Imagem 1), logo após iniciamos uma roda de conversa, com as seguintes indagações: Vocês assistem jornal? Quais são as emissoras de televisão que você conhece? E quais os telejornais a que assiste ou já viu alguém assistindo?

Imagem 1



Fonte: Arquivo Pessoal

Logo após, foi escolhido o nome para nosso telejornal, e para isso foi utilizado a ferramenta *Mentimeter*, contendo 3 opções de nome, sendo elas: Alzira News, Giro de notícias 3º C e Diários de notícias 3º C, e os alunos votaram e escolheram o nome “Telejornal Alzira News” (Imagem 2).

Imagem 2



Fonte: Arquivo Pessoal

Com o nome do jornal definido, foi apresentado o cronograma que aconteceria da seguinte maneira: toda semana seria sorteado um aluno para ser o repórter, assim como, o assunto a ser abordado por ele. O sorteio foi realizado com o uso da roleta disponível no site *Wordwall.net* (Imagem 3).

Imagem 3



Fonte: Arquivo Pessoal

A partir daí, iniciamos a construção do nosso telejornal, criamos o *slogan* de abertura (Imagem 4), foi sorteado o primeiro repórter que foi o aluno Davi da Silva Xavier (8 anos). Sendo assim, o primeiro vídeo do nosso projeto foi postado nos grupos e no instagram no dia 22 de abril de 2021. O quadro escolhido foi “As crônicas de São Vicente do Seridó-PB”, e ele escolheu falar sobre um dos patrimônios da nossa cidade, a Braúna, uma das árvores mais antigas da cidade (Imagem 5).

Imagem 4



Fonte: Arquivo Pessoal

Imagem 5



Fonte: Arquivo Pessoal

No dia 28 de abril foi postado nosso segundo vídeo, com a aluna Maria Letícia Ferreira Trajano (8 anos), (Imagem 6), no seu vídeo ela trouxe uma das opções da nossa cidade para encontrar presentes para o dia das mães. Na semana seguinte foi a vez da aluna Bruna Luiza Pereira dos Santos (9 anos), apresentar o seu vídeo, (Imagem 7) onde o tema do quadro era “Dia de lazer”, e ela apresentou a praça pública da nossa cidade, que é uma das opções de lazer disponíveis.

Imagem 6



Fonte: Arquivo Pessoal

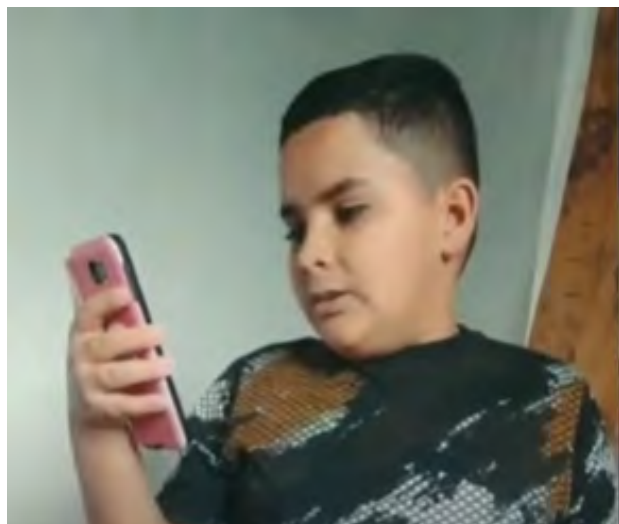
Imagem 7



Fonte: Arquivo Pessoal

No dia 10 de maio, foi a vez do aluno Renato Santos Medeiros de França (9 anos), que apresentou o tema pandemia da Covid-19, em seu vídeo ele trouxe os dados do boletim epidemiológico atualizado da nossa cidade, (Imagem 8). Na semana posterior, a aluna Ana Lídia Araújo de Alcântara (8 anos), apresentou uma das opções de comércio presentes na nossa cidade, como também as variedades que você encontra nesse local (Imagem 9).

Imagem 8



Fonte: Arquivo Pessoal

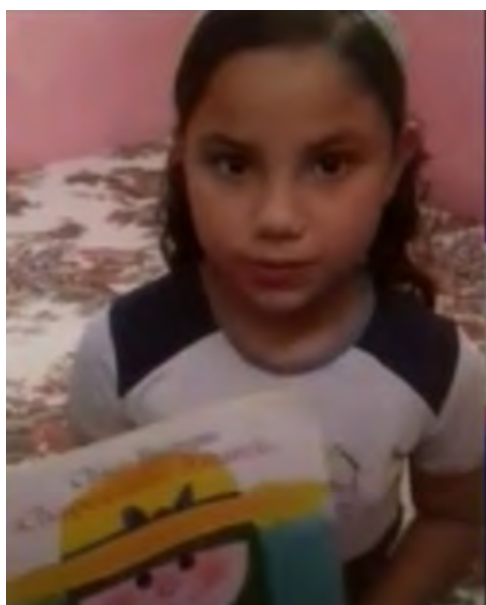
Imagem 9



Fonte: Arquivo Pessoal

Para encerrarmos a 1º edição no dia 14 de junho, foi sorteado dois alunos, a aluna Emilly Eloá dos Santos Fernandes (9 anos), trouxe uma sugestão de leitura, indicando o livro “Chapeuzinho amarelo” do autor Chico Buarque, falando sobre o porquê da indicação desse livro, e incentivando que outras crianças o lessem, (Imagem 10). Já o aluno Amos Raymundo Pereira Mota Silva (8 anos) fez uma entrevista com um jogador de futebol da nossa cidade, para saber como ele está se sentindo neste período de pandemia. (Imagem 11).

Imagem 10



Fonte: Arquivo Pessoal

Imagem 11



Fonte: Arquivo Pessoal

E assim, encerramos nossa 1ª edição do Telejornal Alzira News, com um resultado bastante positivo, pois, os alunos que participaram amaram a experiência, e já querem realizar outra edição.

Concluímos que o telejornal é uma ótima ferramenta para o protagonismo e a oralidade da criança, pois, através dele os alunos têm condições de conhecer múltiplos gêneros, praticar sua oralidade e exercer seu protagonismo não só na comunidade escolar, mas na sociedade em geral.

CONCLUSÃO

O projeto realizado, possibilitou aos alunos um melhor entendimento sobre o gênero textual notícia, como também sobre o telejornalismo. Ressaltou-se a importância do aluno se enxergar como sujeito ativo e protagonista no seu processo de aprendizagem, e permitiu uma aproximação do conteúdo com o seu cotidiano.

Além da importância do conteúdo trabalhado, observou-se também a importância de abordar aspectos sobre o telejornal, para incentivá-los a buscar assuntos pertinentes à sua comunidade.

Dessa maneira, a prática da produção de um telejornal mostrou-se capaz de contribuir na construção do conhecimento e da oralidade dos alunos, como também mostrou ser uma excelente forma de promover o seu protagonismo na comunidade escolar, os motivando a serem sujeitos ativos na sua aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BALTAR, Marcos. **Competência discursiva e Gêneros Textuais**: uma experiência com o jornal de sala de aula. Caxias do Sul, RS: Educs, 200

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2017.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros Textuais: Definição e Funcionalidade. In: Dionisio, A.P, et al. (Org). **Gêneros & Ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p.19-36.

SODRÉ, Muniz. **A Comunicação do Grotesco**: Um Ensaio sobre a Cultura de Massa no Brasil. Petrópolis, RJ: Vozes, 1972

CAPÍTULO 21

O USO DA LUDICIDADE E DOS JOGOS DIGITAIS COMO FERRAMENTAS PARA A ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA E MATEMÁTICA NO NSINO REMOTO

Rafaela Elert Strelow

Suelen Loth

Antônio Maurício Medeiros Alves

Caroline Terra de Oliveira

INTRODUÇÃO

Com a chegada da Pandemia da COVID 19, no início do primeiro semestre de 2020 foi preciso uma nova forma de organização e desenvolvimento nos mais variados segmentos e sistemas da sociedade e, com a educação, essa necessidade de reorganização não foi diferente, assim, o processo de ensino/aprendizagem vem sendo desenvolvido de forma remota, o que implica consequentemente em novas maneiras de elaboração e execução de práticas pedagógicas e metodológicas que visem à aprendizagem do educando de forma significativa e atraente no contexto remoto.

Nesse sentido, a utilização de jogos pedagógicos e de atividades lúdicas que proporcionem uma participação ativa e efetiva dos educandos tornou-se algo imprescindível, já que todo processo educativo ocorre remotamente, foi preciso pensar maneiras de manter a atenção desse aluno voltada para as atividades que ocorriam em aula, e que possibilitassem uma aprendizagem leve, divertida e ao mesmo tempo, que colaborasse para a sua formação como um todo, conforme abordam Souza e Moura (p. 2, 2021):

Nesse sentido, os docentes tiveram que ressignificar sua prática, ampliando um olhar lúdico como forma de atraí-los para sua aula, certo de que com a finalidade de cativá-los a uma aprendizagem participativa, autônoma e interativa no processo de ensino-aprendizagem. (SOUZA e MOURA, 2021 p. 2).

Paralelamente ao início do ensino remoto e da Pandemia da COVID 19, as atividades do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID, na Universidade Federal de Pelotas, estavam começando a ser desenvolvidas em 2020, assim, foi preciso repensar toda a organização das atividades que seriam realizadas pelos núcleos juntamente com as escolas parceiras do projeto, de maneira a garantir e promover uma aprendizagem proveitosa e relevante, tanto para os bolsistas que ministrariam as oficinas, quanto para os alunos das escolas parceiras.

Portanto, o presente trabalho de natureza qualitativa, é fruto da experiência de uma aluna do terceiro semestre do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pelotas, bolsista de iniciação à docência do PIBID/UFPEL, Subprojeto Alfabetização- Núcleo de Ensino de Ciências e Matemática nos anos iniciais que conta com o apoio financeiro da CAPES, que vem sendo desenvolvido em parceria com a escola Dr. Joaquim Assumpção, integrante da rede municipal de Pelotas- RS, com supervisão da professora Suelen Loth.

O trabalho objetiva apresentar as experiências e os benefícios da ludicidade e do uso de jogos produzidos a partir de ferramentas digitais, no processo de Alfabetização Científica e Matemática de alunos do primeiro ano do ensino fundamental. Da mesma forma, visa identificar as aproximações entre os artigos teóricos e a prática aplicada, no ensino remoto.

Destaca-se ainda, que as oficinas realizadas desde agosto de 2021 ocorrem em parceria com mais duas colegas, também bolsistas do programa PIBID/UFPEL Pedagogia, e que as observações e interações com a escola parceira, envolvendo: direção, funcionários, professores, pais e alunos vêm ocorrendo desde outubro de 2020 com o objetivo de traçar o diagnóstico escolar e conhecer a realidade em que a escola está inserida. Além disso, desde o início das atividades do Núcleo, em outubro de 2020, vem sendo realizados estudos acerca da alfabetização e ensino de Ciências e Matemática nos anos iniciais de maneira a promover uma abordagem adequada e satisfatória em meio a esse período de incertezas e crise sanitária.

É importante ressaltar que, devido à reclusão que enfrentamos por conta da Pandemia da Covid-19, o presente trabalho foi efetivado de forma remota, respeitando as devidas ordens de segurança e distanciamento.

O PROGRAMA PIBID/UFPEL, SUBPROJETO ALFABETIZAÇÃO - NÚCLEO DE ENSINO DE CIÊNCIAS E MATEMÁTICA NOS ANOS INICIAIS

O referido Programa, como salientado anteriormente, teve o início de suas atividades no ano de 2020, tendo como coordenadora a professora Caroline Terra de Oliveira e coordenador voluntário professor Antônio Maurício Medeiros Alves. O Projeto conta atualmente com vinte e quatro bolsistas de iniciação à docência, três alunos voluntários, três professoras supervisoras de duas escolas da rede pública de Pelotas.

Assim, o Programa busca contribuir no processo de Alfabetização Científica e Matemática de crianças dos anos iniciais da educação básica, qualificando o conhecimento dos alunos sobre a Matemática e as Ciências da Natureza, por meio dos planejamentos, oficinas, e sequências didáticas, aplicadas nas escolas pelos bolsistas do curso de Pedagogia. Estes planejamentos tiveram como objetivo explorar os objetos de conhecimento e as habilidades dos anos iniciais, relacionadas às unidades temáticas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), especificamente, envolvendo as duas áreas de conhecimento em destaque.

Dessa maneira o processo de Alfabetização Científica visa contribuir para a formação de seres críticos e reflexivos, de forma que estes educandos possam compreender os conceitos, temas e conhecimentos básicos e fundamentais que envolvem a ciência e a tecnologia, seus avanços, suas aplicações cotidianas na sociedade, bem como, suas respectivas implicações, procurando sempre levar em consideração a realidade em que o aluno está inserido, sendo este um ponto de partida para essas abordagens.

Ao que tange à Alfabetização Matemática, esta objetiva propiciar aos alunos as primeiras noções de lógica, aritmética, números, dentre outros, levando em consideração também, a função social da Matemática, assim, é necessário

que o aluno consiga dominar mais do que números e operações, mas, que de fato, possa compreendê-las em seus múltiplos usos e facetas.

Sabe-se que existe uma grande defasagem do ensino e na aprendizagem de Ciências e Matemática durante toda a formação básica dos educandos, resultado em muitos casos, de uma dificuldade de ensino de ambas as áreas pelos professores desde a educação inicial, como relata Bezerra (2016, p.01):

O processo de ensino-aprendizagem da Matemática nas séries iniciais do ensino fundamental tem sido um desafio não só para os alunos, mas também para os docentes dessa modalidade de ensino. E muitas vezes esta área do saber tem sido anulada pela preocupação com a alfabetização. Por isso entendemos a necessidade de analisar e refletir as dificuldades apresentadas neste contexto.

Uma das maiores dificuldades encontradas pelos professores do Ensino Fundamental I é ensinar determinados conteúdos matemáticos, visto que a maioria dos cursos de formação pedagógica por meio dos quais os professores são licenciados não os preparam para atuar efetivamente nas salas regulares do ensino fundamental I, lecionando disciplinas diversas. (BEZERRA, 2016, p.01).

O mesmo ocorre também com a disciplina de Ciências da Natureza, já que muitas vezes, a formação inicial dos professores graduados em Pedagogia, aborda de forma superficial os conteúdos não permitindo uma maior profundidade no assunto, o que acaba por criar inúmeras barreiras posteriormente em sala de aula, visto que, conforme salientado na Base Nacional Comum Curricular (2018):

É necessário destacar que, em especial nos dois primeiros anos da escolaridade básica, em que se investe prioritariamente no processo de alfabetização das crianças, as habilidades de Ciências buscam propiciar um contexto adequado para a ampliação dos contextos de letramento. (BRASIL, 2018, p.331).

Assim, através da realização das atividades planejadas junto à escola e ao núcleo, bem como, os estudos teóricos e metodológicos que permitem um bom embasamento e conhecimento a ser aplicado na prática, evidencia-se, a importância do Projeto para minha formação, enquanto graduanda e futura professora. Por meio das oficinas realizadas observou-se também, a importância do uso da

ludicidade e dos jogos digitais como uma ferramenta no ensino de Ciências e Matemática nos anos iniciais, nesse momento atípico, de ensino remoto, conforme será melhor explicado no decorrer do presente trabalho.

A ESCOLA E AS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS NO ENSINO REMOTO:

Desde outubro do ano de 2020, nosso núcleo vem realizado contato com a escola Dr. Joaquim Assumpção, da rede municipal de Pelotas, que tem sido parceira no PIBID/UFPEL, nesse sentido, realizamos reuniões semanais online, pela plataforma Google Meet, com a professora supervisora Suelen Loth, e eventualmente com as professoras dos anos iniciais, direção e coordenação Pedagógica, além disso, foram também, realizadas de forma assíncrona observações de grupos de WhatsApp e Facebook das turmas de primeiro e segundo ano do ensino fundamental, sendo esse um meio digital de contato entre equipe escolar, pais e alunos, já que a rede municipal em questão, não possui uma plataforma oficial para a realização das atividades escolares no modelo de ensino remoto.

A E.M.E.F. Dr. Joaquim Assumpção, tem atualmente aproximadamente setecentos alunos distribuídos em manhã, tarde e noite, na Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial.

Por ser uma escola central recebe alunos de vários bairros da periferia, formado por pessoas de situação socioeconômica média e pessoas em condições de vulnerabilidade social, fato este, levado em consideração no momento de realizar as atividades síncronas, de forma remota, visto que muitos alunos possuem dificuldades de acesso à internet ou a aparelhos tecnológicos como celular, tablet ou notebook.

Assim, as oficinas vêm ocorrendo desde agosto de 2021 durante todos os sábados com duas turmas de primeiro ano, no formato de rodízio. Nesse sentido, juntamente com mais duas colegas realizamos a cada dois sábados oficinas com

os educandos, sendo que, no sábado que nosso trio não realiza as atividades, outra dupla fica responsável pelo planejamento e aplicação das mesmas, com as referidas turmas.

OS JOGOS E A LUDICIDADE

Os jogos contribuem para o desenvolvimento humano, por meio deles é possível aprender, pensar, produzir prazer, desenvolver a concentração, controlar emoções, bem como trabalhar em grupo, e estas habilidades são fundamentais e possibilitam o desenvolvimento e crescimento intelectual, social, afetivo, emocional e psicomotor.

Nesse sentido, Rau (2007, p. 32) afirma que “o entendimento do jogo como recurso pedagógico passa pela concepção de que, se a escola tem objetivos a atingir e o aluno busca a construção de seu conhecimento, qualquer atividade dirigida e orientada visa a um resultado e possui finalidades pedagógicas.”

Os jogos também auxiliam na Alfabetização Matemática e Científica, visto que, por meio deles ocorre também o desenvolvimento do raciocínio lógico-dedutivo, promovem a criticidade, a classificação e o estímulo para solucionar diferentes problemas, bem como, a utilização de diferentes materiais que possuem formas, tamanhos, grandezas e espessuras variadas.

A ludicidade vai além do uso dos jogos, ou brincadeiras, é o meio pelo qual o aluno pode ter várias experiências em diversas situações, melhorar a sua capacidade de linguagem e comunicação, expressar-se de diversas maneiras e aprimorar habilidades essenciais para a alfabetização e o aprendizado como um todo. Kiya e Dionízio (2014, p. 13) colocam que: “O jogo, enquanto atividade lúdica, além de ser prazeroso pode contribuir para estimular, na criança, diferentes esquemas de conhecimentos que são necessários para que haja a aprendizagem”.

Percebe-se assim, a importância e contribuição que os jogos e a ludicidade trazem para o processo formativo do educando, pois possibilitam diversas abordagens em diferentes contextos, como, o do ensino remoto.

ANÁLISE DOS JOGOS NAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS:

Conforme salientado anteriormente as oficinas com as duas turmas de primeiro ano da escola Dr. Joaquim Assumpção (aqui denominadas de turma A e turma B), começam a ser realizadas no início do mês de agosto, após muitos estudos, planejamentos e debates, de maneira a propiciar uma aprendizagem que beneficiasse a todos envolvidos, especialmente os educandos da escola em questão.

Como muitos alunos são oriundos de famílias com baixo poder aquisitivo, procuramos, desde a primeira proposta promover atividades de fácil acesso, para que os mesmos pudessem realizar sozinhos, já que muitos pais trabalham e, na maioria das vezes, têm um acesso mais limitado às ferramentas digitais ou aos recursos solicitados.

Assim, logo no primeiro contato com os educandos percebemos o grande desafio que seria ministrar oficinas de Ciências e Matemática para crianças de seis/sete anos, em casa, já que, por estarem de forma remota, facilmente a atenção era dispersa e as concentrações nas atividades propostas eram muito baixas, mesmo tendo sido feitas todo um trabalho anterior com as professoras titulares que nos recepcionaram de forma aberta e entusiasmada. Assim, procuramos adequar nossas práticas às necessidades da escola e dos educandos, Freire (2021, p. 47), nos coloca que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou a sua construção.”.

Nesse sentido, passamos a criar jogos educativos na plataforma WordWall que permite criar ou adaptar diversos jogos de forma gratuita, assim, utilizamos esses jogos nos encontros síncronos na plataforma Google Meet, onde os alunos

resolvem determinadas questões, através de Situações problemas que elaboramos de acordo com o conteúdo que está sendo trabalhado pelas professoras titulares.

Elaboramos alguns jogos também na ferramenta digital Canva, a qual permitiu que utilizássemos recursos variados, e personagens que as crianças gostavam, nessas atividades, por exemplo, os educandos ao acertarem certas perguntas podiam escolher a área de nosso rosto que gostaríamos que pintássemos com tinta, tornando a atividade leve e divertida, mas, ao mesmo tempo prazerosa e que proporcionou aprendizagens aos alunos. Falkembach (2006) destaca que:

O uso das ferramentas computacionais, de forma lúdica propicia flexibilidade e criatividade fazendo o aluno explorar, pesquisar, encorajando o pensamento criativo, ampliando o universo, saciando a curiosidade, alimentando a imaginação e estimulando a intuição, e tudo isso contribui para o aprendizado. (FALKEMBACH, 2006, sp).

Assim, com o uso dos jogos, foi perceptível e notável a melhora de rendimento e participação dos alunos nas nossas oficinas, bem como, o tanto que eles esperam por essas atividades, já que é algo diferente e que mesmo remotamente, permite uma maior interação entre todos.

Através dos jogos podemos trabalhar inúmeros aspectos da Alfabetização Científica e Matemática, sempre respeitando o nível dos alunos, já que mesmo as professoras das turmas A e B trabalhem em conjunto e alinhadas, os alunos encontram-se em diferentes níveis de desenvolvimento, decorrente de inúmeras causas, mas, especialmente do ensino remoto e das dificuldades encontradas por essas crianças de participarem das atividades pedagógicas propostas pela escola.

Luckesi (2002) chama atenção para o fato de:

Atentar para as dificuldades e desvios da aprendizagem dos educandos e decidir trabalhar com eles para que, de fato, aprendam aquilo que deveriam aprender, construam efetivamente os resultados necessários da aprendizagem. (p.91).

Assim, é preciso levar em consideração todas as dificuldades dos alunos, e não somente se o mesmo aprendeu ou não, de maneira a elaborar estratégias que possibilitem a aprendizagem desse educando, conforme seu nível cognitivo, buscando também, por meio desses jogos promover mudanças nas percepções dos alunos, contribuindo para seu desenvolvimento, conforme aborda Seber (1997):

Piaget nos ensina que o referencial deve ser sempre a criança, ou melhor, o nível de sua organização cognitiva. Respeitando esse nível, o professor tem chance de favorecer assimilações e acomodações ativas do que pretende transmitir, isto é, tem chance de favorecer o entendimento. (p. 59).

É pertinente destacar, ainda, que ao utilizar os jogos como um recurso pedagógico no processo de ensino-aprendizagem é preciso que o docente tenha claro o que pretende ensinar e como pretende fazer isso.

Sabe-se que o ensino de Ciências e de Matemática nos anos iniciais deve também promover a capacidade crítica dos educandos, a compreensão de diversos agentes e avanços, bem como suas implicações e consequências, procurando também, sempre levar em consideração aspectos relacionados ao cotidiano dos alunos e suas realidades, assim, uma das sequências didáticas que elaboramos utilizou o uso do calendário, sendo trabalhado em três oficinas, a primeira voltada para matemática (sucessores e antecessores), a segunda de forma interdisciplinar (relacionando ambas as disciplinas) e a terceira relacionada ao ensino de Ciências (estações do ano).

Ao todo já foram realizadas onze oficinas com as turmas A e B, sendo seis delas por parte de nosso trio. Juntamente com os jogos, utilizamos também outras metodologias, como livros em PDF, vídeos, músicas, recursos pedagógicos elaborados pelos alunos do núcleo do Projeto PIBID, slides explicativos, dentre outros. Além disso, disponibilizamos o material para as famílias para que estas possam refazer os jogos com as crianças ou fazê-los em conjunto, caso esse educando não tenha conseguido participar do encontro síncrono.

CONCLUSÃO

Tendo em vista os aspectos acima abordados, percebe-se que os jogos digitais enquanto ferramentas pedagógicas são um recurso importante e que pode colaborar para a Alfabetização Científica e Matemática nos anos iniciais, especialmente no atual momento, em que a educação passa por novas ressignificações, tendo que se reorganizar em busca de uma aprendizagem significativa em um contexto nunca antes vivenciado.

Ao utilizar os jogos e a ludicidade como um recurso pedagógico, torna-se possível trabalhar conceitos específicos de Ciências e Matemática e que, portanto, são fundamentais para a aprendizagem de ambas as disciplinas, especialmente, para Alfabetização Científica e Matemática nos anos iniciais, e que serão o subsídio para as futuras aprendizagens no processo formativo desses educandos.

Os jogos são também um recurso didático, possível de ser utilizado e acessado nesse momento de ensino remoto por todos os alunos, além de contribuir para todo um desenvolvimento, seja ele social, psicomotor, afetivo ou cognitivo, bem como, é uma ótima oportunidade de aproximar alunos e professores, de trocar visões e experiências em um momento de distanciamento.

Destaca-se por fim, também, a importância do projeto PIBID neste momento do ensino remoto, tanto para a escola de educação básica, pois contribui para a educação de muitas crianças que estão em uma fase extremamente importante de seu desenvolvimento cognitivo, de maneira a reforçar conteúdos e conceitos já trabalhados pelos professores, quanto para a qualificação da formação inicial dos alunos da graduação que mesmo em um momento de exceções passaram em muitos casos a ter o seu primeiro contato em sala de aula, descobrindo maneiras de lecionar, de aplicar conhecimentos, de pôr em prática teorias e aprender nesse processo de inúmeras trocas e aprendizagens.

REFERÊNCIAS:

BEZERRA, Pamela dos Santos. O ensino de matemática nas séries iniciais: desafios e necessidades docentes. **Educação Matemática na Contemporaneidade: desafios e possibilidades**. XII Encontro Nacional de Educação Matemática: São Paulo, 2006.

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

FALKEMBACH, G. A. M. **O lúdico e os jogos educacionais**. CINTED-Centro Interdisciplinar de Novas Tecnologias na Educação, UFRGS. 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. 67ª Edição. Rio de Janeiro/ São Paulo: Editora Paz e Terra, 2021.

KIYA, Marcia C. da Silveira; DIONÍZIO, Fátima Aparecida Queiroz. O uso de Jogos e de atividades lúdicas como recurso pedagógico facilitador da aprendizagem.

Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE-Produções Didático-Pedagógicas. Online. Paraná, V. 2, p 1-42, 2014.

Luckesi C. Avaliação da Aprendizagem Escolar: estudos e proposições, 14 ed. São Paulo: Cortez, 2002

RAU, M. C. T. D. **A ludicidade na educação: uma atitude pedagógica**. Curitiba: IBPEX, 2007.

SEBER, Maria da Glória. A explicação Biológica do Conhecimento (cap. 2). In: SEBER, Maria da Glória: Piaget: o diálogo com a criança e o desenvolvimento do raciocínio. São Paulo: Scipione, 1997 (p. 48-83).

SOUSA, Francisco Vando Pacheco; MOURA, Andréa Sales Braga. O lúdico como instrumento metodológico no ensino remoto. **Ensino em Perspectivas**, Fortaleza, V. 2, N. 4, P. 1-10, 2021.

CAPÍTULO 22

O USO DA PLATAFORMA DO GOOGLE CLASSROOM COMO FERRAMENTA DE APOIO AO ENSINO REMOTO: RELATO DE APLICAÇÃO NO ENSINO MÉDIO NA CIDADE DE AXIXÁ – TO

*Rodrigo Pereira Coelho
Diego Carvalho Viana*

INTRODUÇÃO

Atualmente em meio a pandemia os professores dispõem de uma variedade de plataformas que podem auxiliar no processo de ensino e aprendizagem dos alunos e disponibilizar um ambiente de aprendizagem colaborativo entre eles, evitando o completo isolamento dos discentes. Segundo Scuisato (2016, p.20) “a inserção de novas tecnologias nas escolas está fazendo surgir novas formas de ensino e aprendizagem; estamos todos reaprendendo a conhecer, a comunicar-nos, a ensinar e a aprender...” A tecnologia serve com suporte neste momento revolucionário de mudanças e pandemia, os professores e a educação de forma geral está aprendendo e aprimorando o uso destas ferramentas no processo de ensino- aprendizagem.

A problemática e questionamento do presente artigo: “Qual a contribuição da plataforma do Google Classroom no processo de ensino aprendizagem do ensino médio da rede pública estadual do Tocantins ?”

A postura e o papel mediador do professor e aliado com uma postura ativa do aluno, proporciona novas formas de interação entre os envolvidos. Os chats, fóruns, espaços para interação, avisos e vídeos proporcionam aos alunos e professores uma espécie de sala virtual.

O presente artigo nasceu a partir do isolamento e decretos governamentais proibindo as aulas presenciais em virtude da pandemia do Covid- 19. A inquietação quanto ao desenvolvimento das atividades não- presenciais e o uso da plataforma do Google Classroom no ano letivo de 2020 na cidade de Axixá- To na rede estadual. A Escola que teve foco de estudo e análise é a Escola Marechal Ribas Junior que oferece o ensino médio (1ª, 2ª e 3ª série), tendo 744 alunos matriculados no ano letivo de 2020.

A pandemia e o isolamento fez com que a escola em análise buscasse uma solução para que evitasse uma reprovação em massa e até mesmo deixar essa centena de aluno sem qualquer tipo de aparato educacional.

O professor deve conhecer e estudar todas as possibilidades que a plataforma disponibiliza para que o conteúdo abordado por ele seja trabalhado de forma efetiva com os alunos.

Este trabalho teve o objetivo de investigar como o uso do Google Classroom e sua contribuição para o processo de ensino- aprendizagem na cidade de Axixá- To em meio a pandemia do Covid- 19, a interação e a aprendizagem em colaboração dos alunos. O Google Classroom foi escolhido por ser uma plataforma simples, fácil de utilizar, gratuita e que permite o desenvolvimento de um espaço colaborativo online visando apoiar e complementar as aulas presenciais. A plataforma pode ser acessada de qualquer dispositivo que tenha acesso à internet e possua um browser (navegador), também há uma versão mobile disponível para baixar para as plataformas Android² e IOS³.

A plataforma possibilita aos alunos a oportunidade de acessar recursos de apoio, conversar com o professor para promover uma maior interação entre eles e tirar suas dúvidas. Vídeos no youtube, textos e atividades podem ser utilizadas nas aulas on line, tendo a mediação do professor sendo importante para que o processo de aprendizagem ocorra de forma efetiva e identificar problemas ocorridos durante a aplicação das aulas.

Segundo Leite et al (2005, p.5) é preciso que o professor tenha preparo para saber lidar com as diferentes situações que podem surgir, ainda segundo o autor o professor deve ser como um mediador, ele deve utilizar toda a sua experiência como orientador de trabalhos em grupo, para realmente acrescentar ao curso e ao trabalho em conjunto.

O professor deverá buscar novas metodologias de ensino, qualificar suas aulas, buscar e utilizar novos recursos tecnológicos, o professor terá que motivar os alunos a continuar sua busca e incentiva- los em seu processo de ensino- aprendizagem em aulas não presenciais.

A educação on line assume papel fundamental enquanto ferramenta de inclusão e não dá mais para separar educação on-line de educação presencial. Que passamos a utilizar a internet como amplo dispositivo para navegar, inventar, mobilizando os alunos a construir novos dispositivos para disparar, para auto-construir. Nessa perspectiva, o professor pode, por exemplo, utilizar ferramentas para ambiente de Sala de Aula do aplicativo “Google Sala de Aula”, pode despertar o interesse do aluno por meio de um trabalho lúdico e prazeroso, que o levará a uma maior socialização e um processo de relacionamento interpessoal, o qual propiciará o aprendizado coletivo.

A tecnologia de Informação e Comunicação enquanto ferramenta metodológica no processo ensino-aprendizagem tem assumido papel cada vez mais importante no cenário educacional brasileiro, que segundo Prandini (2009) a tecnologia fez disponibilizar uma grande quantidade de informação a uma grande velocidade, mas isso não é sinônimo de promover condições para aprendizagem por aqueles que têm acesso a essas informações.

A informática educacional tem vasta contribuição para a educação, dispondo de uma infinidade de recursos, possibilitando pesquisa, cálculos, comunicação e simulação de fenômenos que Para Mastrela (2015), a informática na área educacional é um recurso didático importantíssimo e de grande amplitude, visto que dispõe de uma gama enorme de recursos.

Nos dias atuais o computador, a internet e os smartphones fazem parte do cotidiano quer seja por meio de suas redes sociais, quer seja pela interação e pesquisa na internet. Essas ferramentas devem fazer parte do cotidiano da sala de aulas fazendo parte do dia a dia.

A sala de aula tradicional com aulas expositivas, sem dinâmicas devem fazer parte de práticas passadas, necessitando uma nova forma de trabalho em sala de aula mais participativo com ferramentas tecnológicas.

Google Sala de Aula é pacote gratuito desenvolvido para auxiliar professores e escolas. É uma ferramenta que permite a criação de grupos –turmas –para compartilhamento virtual de informações e documentos.

Esta ferramenta contribuiu para servir de elo entre professores e alunos, evitando um processo de exclusão escolar e evasão dos alunos da Escola Ribas Junior na cidade de Axixá Tocantins.

O Google Classroom é uma plataforma LMS gratuita e livre e tem como objetivo apoiar professores em sala de aula, melhorando a qualidade do ensino e aprendizagem (Daudt, 2015). Foi criada pela divisão do Google for Education.. O serviço faz parte de um pacote integrado ao GoogleDrive, fazendo parte da suíte de aplicativos do Google Apps for Education e aplicativos de produtividade como o Google Docs e Slide. O serviço do Google é disponibilizado para quem tem e-mail cadastrado no G-mail, podendo ser uma conta institucional ou pessoal.

Figura 1. Tela da da Plataforma Google Classroom com turmas de 3 série cadastradas no sistema.



Fonte: Google Classroom, (2020)

METODOLOGIA

A pesquisa foi fundamentada em uma metodologia qualitativa para a coleta e análise de dados. Foi realizada uma pesquisa bibliográfica nas plataformas Cielo e base de dissertações e teses da USP tendo as seguintes palavras chaves: ensino- aprendizagem e uso Google classroom. A pesquisa teve ainda como base, os trabalhos apresentado nos últimos 5 anos.

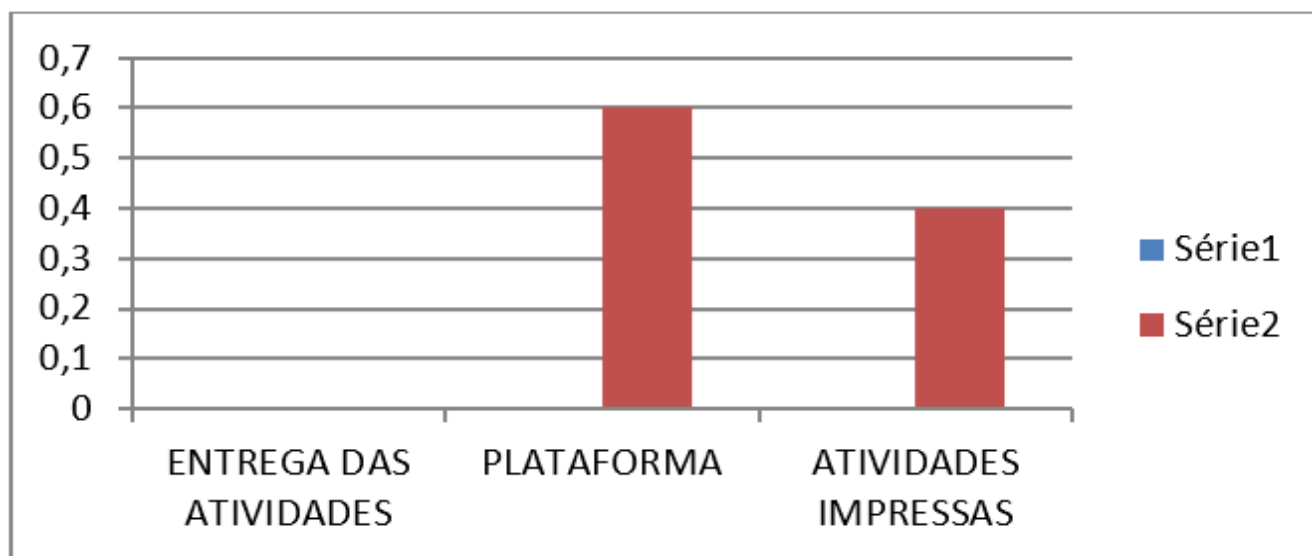
A pesquisa que norteou este trabalho foi realizada na cidade de Axixá- To, na Escola Estadual Marechal Ribas Junior, com 744 alunos distribuídos nos três turnos no Ensino Médio. Durante o ano letivo de 2020, a escola apoiou seu trabalho de ensino – aprendizagem na plataforma Google Classroom, evitando a evasão e evitando uma exclusão dos alunos desta escola.

O foco principal da pesquisa foi responder à seguinte questão, “O uso da ferramenta Google Classroom pode contribuir com a aprendizagem dos conteúdos e evitar evasão dos alunos durante o período de pandemia da Covid- 19 ?”

Público- Alvo

O público alvo desta pesquisa é composto por 230 alunos que responderam aos questionários on – line, alunos com idade entre 16 a 19 anos, 58% são meninas, tendo apenas 42 % de meninos. Deste universo de alunos 80% acessam a internet através do smartphone e 60% possuem internet por dados móveis.

Gráfico 1. Aparelhos utilizados pelos alunos para acessar a internet.



Fonte: Google Classroom, (2020)

O gráfico aponta para uma realidade na qual os alunos utilizam o celular como principal ferramenta para acesso e resolução das aulas bem com a maioria utiliza os dados móveis de seus aparelhos ter acesso a internet.

Local de Pesquisa

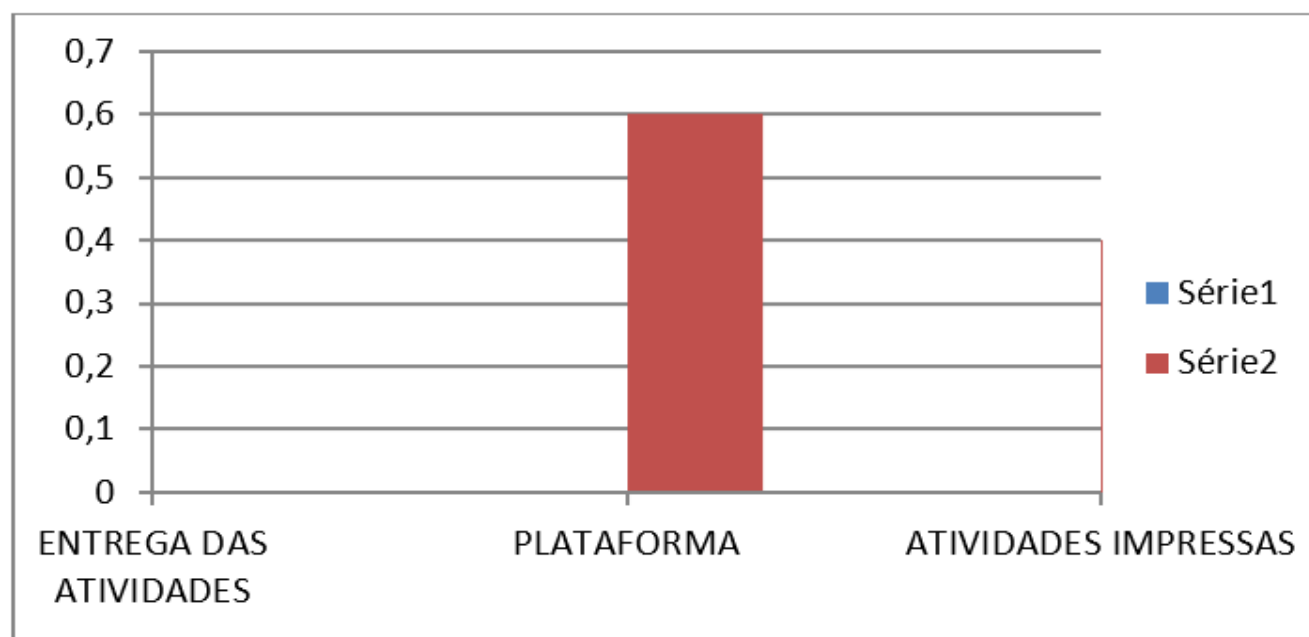
A pesquisa foi realizada na Escola Marechal Ribas Júnior da cidade de Axixá do Tocantins. Nesta escola estudam 744 alunos, distribuídos nos turnos matutino, vespertino e noturno. Da referida pesquisa participaram 230 alunos, quer seja através de formulários on- line, quer seja no acesso à plataforma do Google Sala de Aula. Vale destacar que a maioria dos alunos é da Zona Rural (55%) e o restante residente na cidade foco da pesquisa.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir da escolha do tema e das metodologias a serem aplicadas, o trabalho foi desenvolvido no ensino médio da uma Escola Marechal Ribas Junior na cidade de Axixá- To. Estabeleceu-se como objetivo inserir Tecnologias de Informação e Comunicação na prática docente e a utilização de ferramentas para

ambiente de sala de aula do aplicativo “Google Sala de Aula”, com vistas à criação de um ambiente interativo onde se possa compartilhar materiais didáticos de forma dinâmica bem como propiciar a interação em tempo real entre professores e aluno.

Gráfico 2. Acesso às aula e atividades no ano letivo de 2020.



Fonte: Google Classroom, (2020)

Como podemos observar no gráfico à cima, os alunos lograram êxito no acesso à plataforma do Google Classroom com a devolutivas das atividades, com auxílio de vídeos e um roteiro de atividades semanais para serem entregues pelos alunos na própria plataforma. Vale destacar que os alunos que não tinham acesso à internet, poderiam retirar a atividade impressa na própria escola. Para facilitar o acesso a plataforma foi feito um tutorial explicativo de como o aluno poderia responder suas atividades no caderno e enviar uma fotos desta atividades pela plataforma.

Na própria plataforma existe uma ferramenta de correção e comentário para possíveis redirecionamentos e orientações necessárias para os alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos resultados apresentados houve indícios novas tecnologias são fundamentais e essenciais para facilitar o ensino e aprendizagem no âmbito educacional, agilizando a troca de informações e produzindo conhecimento compartilhado entre os alunos e o professor.

Apesar das novas tecnologias, ainda existem algumas barreiras que tornam o uso dessas tecnologias pouco praticada nas escolas do ensino médio, o acesso à internet ainda ser um pouco limitado em questão de velocidade de navegação que foi um problema detectado através desta pesquisa.

Este trabalho mostra que a inclusão de plataformas online utilizadas no ensino médio, tende a despertar o interesse dos alunos pela disciplina que está sendo estudada, tendo uma interação maior entre os alunos, aumentando assim o espaço colaborativo entre eles, contribuindo no processo de ensino e aprendizagem. Conclui-se então que o uso de plataformas colaborativas online mostra indícios de que é possível apoiar o processo de ensino e aprendizagem de forma mais colaborativa e efetiva.

Como subsídio para trabalhos futuros, pode se apontar o uso do Google Classroom na rede pública de ensino, por ser tratar de uma ferramenta gratuita, de fácil utilização e com recursos dos mais diversos para sala de aula virtual, sendo uma necessidade que veio para ficar nas escolas e cada vez mais sendo utilizadas e aperfeiçoadas.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, M. M. **Introdução à metodologia do trabalho científico**: elaboração de trabalhos na graduação. 10. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **ABNT ISO/IEC Guia 2**: normalização e atividades relacionadas: vocabulário geral. 2. ed. Rio de Janeiro, 2006.

BARROS, A. J. S.; LEHFELD, N. A. S. **Fundamentos de metodologia científica**. 3. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A.; SILVA, R. **Metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

CUNHA, L. G. C. Normalização de originais. **Ciência da Informação**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 1, p. 59-63, 1973.

_____. **Estimativas de População**. Rio de Janeiro, c2018. Disponível em: <<https://sidra.ibge.gov.br/pesquisa/estimapop/tabelas>>. Acesso em: 6 abr. 2018.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ. **Calendário 2018**. Fortaleza, 2018. Disponível em: <<http://ifce.edu.br/comunicacao-social/calendarios/calendario-2018.pdf>>. Acesso em: 6 abr. 2018.

LEITE, Cristiane Luiza Köb et al. A aprendizagem colaborativa no ensino virtual. Disponível em: < CI167.pdf> Acesso em: 09 de novembro de 2016.

PRANDINI, R. C. Formação do formador para a atuação docente mediatizada pelas tecnologias da informação e comunicação. In: HESSEL, A.; PESCE, L.; ALEGRETTI, S. Formação online de educadores: identidade em construção. São Paulo: RG Editores, 2009, p. 63-88.

CAPÍTULO 23

O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA EM TEMPOS DE PANDEMIA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA EM UM CURSO DE IDIOMAS

Sabrina Lima dos Santos

INTRODUÇÃO

Ao falarmos em tecnologias sabemos que haverá aqueles que falam com entusiasmo e aqueles que irão falar com receio, mas o que é não é discutível é a sua importância no ensino de línguas modernas. O uso das tecnologias na aprendizagem de línguas estrangeiras não é uma ideia nova, principalmente se levarmos em consideração os tipos de tecnologias antigas, que hoje são consideradas ultrapassadas, mas que antes eram revolucionárias. Nesse sentido, Paiva (2009, p. 17), afirma que “[O] homem registrou sua história em pedra, barro, cascas de árvore, ossos de baleia, dentes de foca, conchas, cascos de tartaruga, bambu, tecido, papiro e pergaminho”. A autora ainda afirma que as invenções da prensa e do papel foram de suma importância para a humanidade, pois facilitou a disseminação da informação. (PAIVA, 2019)

Na história do ensino de línguas modernas há alguns momentos marcantes quando a associamos ao uso dessas tecnologias. Segundo Paiva (2019, p. 5), há três momentos na história do ensino de línguas considerados marcantes, a saber: 1) com o surgimento da prensa (Gutenberg) e dos livros; 2) está associado às tecnologias de voz, a criação de laboratórios de línguas e dos gravadores portáteis; e 3) a criação do computador e da *Internet*, além da evolução dos equipamentos e dos *smartphones*. Entretanto, toda essa evolução tecnológica precisou ser repensada com o surgimento inesperado de uma pandemia causada pelo coronavírus (SARS – CoV-2) e a quarentena que a todos nós foi imposta por conta dessa doença, tais ferramentas pedagógicas, seja ela baseado nas tecnologias ou não, como os livros, por exemplo, nos forçou a pensar e a pesquisar como tornar a cibertecnologia uma das principais estratégias de ensino com a capacidade de permitir uma relação mais favorável entre docentes e discentes no processo de aprendizagem dos alunos.

Como já foi dito acima, a pandemia nos colocou de quarentena, ou seja, toda e qualquer atividade realizada pelo ser humano que fosse baseado em con-

vívio social, teria que ser feito agora em casa, isto é, o chamado *home office*, e as escolas não ficaram de fora dessa situação. Portanto, a partir de março de 2020 as escolas tiveram que adaptar as aulas que antes eram presenciais para as aulas remotas para alunos desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. Contudo, nessa tomada de decisão, todo o corpo técnico da escola desde a gestão até os professores teve que rapidamente desenvolver novas habilidades relacionadas as tecnologias. Porém, ao perceber o quanto seria difícil de uma hora para outra os meus colegas de profissão adaptarem as suas aulas presenciais para as aulas *online*, me questionei “como desenvolver tais habilidades cujo o objetivo é a qualificação dos professores e a preparação dos mesmos para as mudanças futuras?”

No início de 2020, portanto antes da pandemia, eu já fazia cursos voltados para as tecnologias na educação e sobre Metodologias Ativas e, por conta disso, fui convidada pela coordenação do curso de idiomas localizada em Castanhal, no Pará para realizar palestras, minicursos e oficinas para os professores da referida escola em abril desse mesmo ano. O meu vínculo com a escola aconteceu de 2015 até 2017 quando trabalhei como professora de língua inglesa para crianças e adolescentes. Ao mesmo tempo em que fui convidada para realizar essas formações com os professores também fui convidada para trabalhar com duas turmas, pois a professora que estava com eles não estava conseguindo se adaptar a esse novo modelo de ensino. E foram nesses momentos que ao ouvir algumas frases dos professores com relação ao modelo de ensino remoto, tais como: “nunca dei aula *online*, não sei fazer isso”, “eu trabalho com educação infantil, não tem como dar aulas *online* para crianças”, “na escola onde eu trabalho não tem internet” e “meus alunos não tem celular e nem internet” que percebi o quanto a formação continuada é importante na formação de qualquer docente. Entretanto, todas essas situações citadas pelos professores tiveram que de algum modo ser superadas, pois todos nós tivemos que dizer sim para algo que nunca fizemos, sim para um campo totalmente desconhecido para a maioria, e sobretudo o professor da educação básica do século XXI precisou ressignificar o

seu fazer pedagógico e se reinventar tão rapidamente que não houve tempo de pensar e repensar sobre o que estava fazendo e de que forma iria fazer as aulas acontecerem.

A inserção das tecnologias no âmbito educacional não é algo novo, apesar de parecer, principalmente nesse momento de pandemia. Segundo Motteram (2013), “o desenvolvimento e a implementação de ferramentas tecnológicas visando cada vez mais melhorar a educação e auxiliar os professores em suas jornadas está cada vez maior”, porém, em contrapartida, há aí um grande desafio a ser superado que é o fato de que muitos professores não tomam conhecimento do que está sendo produzido a favor da educação, ou seja, a seu próprio favor ou, por vários motivos, se fecham em sua zona de conforto e se negam a inovar.

Esse artigo é um relato de experiência de adaptação às aulas de língua inglesa mediadas pelo uso dos Recursos Educacionais Digitais em uma escola de idiomas para as turmas *Kids* (crianças de 04 e 05 anos) e *Explore* (crianças de 06 até 08 anos) no período da pandemia, discutindo com os professores os recursos digitais adequados para cada idade e para cada objeto de aprendizagem propostos pela didática adotada na escola e pelo plano de ensino e suas potencialidades. Neste relato, farei a transposição didática feita pelos professores cujas as aulas anteriormente tinham sido planejadas para serem realizadas em sala de aula presencial e tiveram que sofrer alterações para se adaptar ao modelo remoto. Além disso, também irei relatar como os professores desse curso de idiomas lidaram com as frustrações que passou pela situação de se aprender novas formas de utilizar as tecnologias até a edição de vídeos, adaptação de atividades para o formato *online* e o acompanhamento do desenvolvimento dos alunos. Sendo assim, através desse relato das experiências das aulas, do acompanhamento e orientação dos professores da escola de idiomas bem como a minha experiência na referida escola é que busquei trazer práticas e exemplos vividos nas aulas a fim de compartilhar os desafios e práticas que deram certo e as que não deram certo no modelo remoto emergencial de aulas na pandemia.

DESENVOLVIMENTO

Antes da Pandemia

A escola de idiomas, alvo deste relato, é uma escola de porte médio que atende alunos de idades e séries variadas e esses alunos são divididos nas turmas de acordo com a idade e o nível de inglês que possuem. Nesse sentido, na escola há turmas de *Kids*, *Explore*, Intermediários e Avançados. Porém, as turmas alvo desse relato são as turmas *Kids* e *Explore*.

As aulas em fevereiro de 2020 iniciaram conforme o planejamento feito pelos professores na jornada pedagógica realizada em janeiro desse mesmo ano, porém nos primeiros dias de março surgiram os primeiros casos de covid-19 no estado do Pará e em quase todo o Brasil, iniciando assim o período de quarentena que fez com que as escolas fechassem as portas e todos tiveram que permanecer em casa, conforme o Decreto n° 609, de 16 de março de 2020. A princípio a quarentena seria de 15 dias para todos os órgãos públicos, incluindo as escolas, então, rapidamente o Conselho Estadual de Educação do Pará publicou a Resolução n° 102, de 19 de março de 2020, que dispôs sobre o regime especial de aulas não presenciais no âmbito de todo o Sistema Estadual de Ensino do Pará, definido essencialmente pela manutenção das atividades pedagógicas sem a presença de alunos e professores nas dependências escolares, como medida de prevenção e contágio do coronavírus. Diante desse contexto que a pandemia nos impôs, as escolas na tentativa de continuar o ano letivo tomaram a iniciativa e se organizaram para dar continuidade às aulas de forma remota.

Entendemos aqui como aula remota de acordo com a definição de Almeida (2020, p. 18) que diz que há semelhança entre o ensino remoto e o híbrido, porém não devemos confundir essas modalidades, pois

dentro da ideia de ensino híbrido há momentos de escola remota, de aprendizagem remota, de ensino remoto. No entanto, o que vimos no isolamento social por conta da pandemia foi uma mistura que ora parecia

com ensino remoto – na maioria das vezes, ora parecia EAD, ora parecia *e-learning*, ora tantas outras coisas.

Na escola lócus deste relato de experiência, em questão de semanas, as professoras se viram forçadas a modificar por completo a sua forma de trabalhar. Vale ressaltar que para essas mudanças não houve nenhum treinamento prévio sobre ensino remoto, e os professores tiveram que iniciar junto de toda a escola a adaptação de seus planejamentos para este formato para que, assim, as aulas pudessem continuar. Nas próximas fases do relato irei expor detalhadamente como as aulas se organizaram e foram se modificando no decorrer das experiências neste formato de ensino remoto.

As Aulas Remotas em Regime Emergencial

Nesses primeiros meses de suspensão das aulas presenciais uma das soluções pensadas pelos professores foi a de replicar aquilo que já conheciam e faziam nas aulas presenciais, porém agora de forma remota com aulas assíncronas, ou seja, que não aconteciam em tempo real e com os professores fazendo nessas aulas exatamente igual o que faziam nas aulas presenciais. Como exemplo podemos citar: aulas gravadas pelos próprios professores, criação de grupos com os pais no *WhatsApp* e envio de atividades pelo aplicativo. Entretanto, quando fui chamada para trabalhar novamente na escola e devido a minha formação já mencionada acima foi que procuramos juntas encontrar ferramentas que se encaixassem nas aulas remotas, pois as professoras me relataram que era muito difícil encontrar atividades que se encaixassem para os alunos menores devido a fase de desenvolvimento em que se encontravam. Fase essa que sabemos que as crianças precisam da supervisão e da mediação de um adulto, pois é através da interação que eles se desenvolvem. Vygotsky (1998, p. 122), corrobora com essa afirmação quando diz que:

A distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas

sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.

Portanto, para esses estudantes ainda em fase de alfabetização era necessário que se fizesse uma pesquisa sobre quais recursos tecnológicos utilizar nas aulas, pois eles precisariam ser mais didáticos e lúdicos já que naquele momento quem estava desenvolvendo as atividades com as crianças eram os seus pais e/ou responsáveis, e não o professor. Além disso, esse processo de planejamento e execução utilizando os REDs precisaria ser mais rápido e eficaz já que o planejamento que era feito anteriormente demandava muito para a execução, como por exemplo, o tempo para gravar uma aula de 20 minutos levava mais ou menos 5 horas já que antes passaria por várias etapas que ia desde a construção de seu material visual, a adaptação das atividades para o formato remoto, a gravação em si até a edição dos vídeos.

Como podemos perceber diante do relato acima, uma boa parte dos professores não estavam preparados para essa nova metodologia de ensino e os pais tão pouco estavam preparados para terem que entender as aulas e os conteúdos para auxiliar os seus filhos, e como em toda mudança a reclamação dos mesmos era constante. Por outro lado, já era esperado que houvessem reclamações e problemas de adaptação com relação a essa nova metodologia, justificada, talvez, como já foi dito, pelo receio da mudança ou por desconhecimento da metodologia. Almeida (2020, p. 18), corrobora com essa afirmativa quando diz que os:

pais tiveram muitos problemas. Professores tiveram muitos problemas. Alunos tiveram muitos problemas. Todos aqueles atores do processo educativo que tanto resistiram à mudança, precisaram experimentá-la. E, é claro, como não havia nenhum preparo anterior, a ação, emergencialmente composta para garantir o envolvimento do aluno com os conteúdos, não poderia ter dado 100% certo. Falo do ensino remoto.

Além do exposto acima, também houve muitas reclamações dos pais dizendo que eles não sabiam inglês e por isso não conseguiam ajudar seus filhos, já que por ser um curso de idiomas no qual a metodologia está baseada na

Abordagem Comunicativa¹ as atividades tinham uma ênfase maior no aprender a comunicar-se por meio da interação com a língua-alvo e uma tentativa de “ligar” a aprendizagem da linguagem em sala de aula (remota) com ativação da linguagem fora da sala de aula. Sobre essa dificuldade dos pais Marcelino (2020, p, 51) nos diz que: “não é incomum que os pais tenham lutado e passado por dificuldades, típicas de adultos, no processo de aquisição de uma L2 e projetem as mesmas dificuldades em suas crianças”.

Outro desafio para os professores nesse modelo de aulas remotas foi a questão da avaliação, ou seja, como saber se as crianças estão realmente aprendendo e como avaliar essa aprendizagem diante de tantos obstáculos já citados nesse relato. Bem, a princípio, as professoras estavam utilizando o aplicativo *WhatsApp* para envio de atividades e vídeos para as crianças, portanto, foi pelo mesmo aplicativo que elas estavam fazendo a avaliação pedindo que as crianças gravassem pequenos vídeos falando em inglês e tentando usar os conteúdos aprendidos nas aulas, além disso, elas pediam também para eles postarem no grupo fotos das atividades que foram enviadas ou das páginas do livro, para quem tinha o livro, mas também essa metodologia foi alvo de reclamações por parte dos pais, pois os mesmos alegavam que tomava muito tempo deles ou de quem estava auxiliando os alunos na realização das atividades. Outra justificativa para essa reclamação dos pais era que eles alegavam não ter conhecimento sobre tecnologia e se sentiam frustrados tanto quanto as professoras na tentativa de ajudar a todos. As professoras seguiram esse modelo por dois meses, sendo que a cada dia elas tentavam explorar várias metodologias de ensino para ajudar no desenvolvimento das aulas com o objetivo de adquirir a capacidade de compreender a evolução dos alunos, além de tentar facilitar para eles e o adulto responsável.

1 Entendo como Abordagem Comunicativa segundo a afirmativa de Widdowson (1990) que diz que as aulas de línguas estrangeiras devem focar na habilidade de comunicação e interação da língua e os professores deveriam buscar distintos métodos nos quais os alunos estivessem mais expostos ao *input*, isto é, à linguagem a qual os alunos estão expostos.

Eu cheguei para assumir as turmas dos alunos com idades entre sete (07) anos e oito (08) anos em abril de 2020, ou seja, depois que as aulas já haviam iniciado e comecei a fazer parte desse universo e dessas angustias descritas tanto pelos professores quanto pelos pais e mesmo que eu tivesse conhecimento das tecnologias e dos recursos digitais na educação também fiquei com receio do que eu ia enfrentar já que para mim dá aulas *online* também era novidade. Portanto, a coordenação pedagógica, os professores e eu fizemos várias reuniões *online* através da plataforma *Google Meet* para juntos tentarmos alinhar novas metodologias, novas estratégias de ensino e novas ferramentas que pudessem nos auxiliar realmente nesse processo de ensino-aprendizagem. Uma das alternativas pensadas por nós foi a necessidade de começarmos com as aulas síncronas utilizando o *Google Meet*, porém, antes disso, fiz várias oficinas com os professores e também tutoriais com os pais sobre como utilizar a ferramenta. Os objetivos de começarmos a ter as aulas síncronas era uma tentativa de garantir que de fato os estudantes estavam fazendo as aulas e também uma forma de trabalhar o desenvolvimento linguístico dos alunos, já que esses momentos síncronos são defendidos por Moreira e Schlemmer (2020, p. 9) como momentos que “propicia um encontro seguindo os princípios do presencial”.

Dessa forma, a escola juntamente com os professores criou um calendário com as datas das aulas síncronas para cada turma desde o nível *kids* até o avançado, porém, sem deixar de usar os grupos no *WhatsApp* que eram usados para momentos assíncronos das aulas e para tirar alguma dúvida dos alunos. Portanto, a partir de agora, irei descrever quais foram as ferramentas utilizadas tanto para as aulas síncronas quanto para as assíncronas e o progresso dos alunos durante esses momentos no que diz respeito ao seu desenvolvimento linguístico e tecnológico.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Uma das alternativas encontrada pelas professoras para que as aulas síncronas fossem mais interativas foi a utilização de *quizz online* como por exemplo o *Kahoot* (www.kahoot.it) e o *Quizziz* (www.quizizz.com). As aulas se tornaram mais interativas e mais lúdicas, porém ainda sim encontramos algumas barreiras por parte dos alunos e pais, pois muitos alegaram que não tinham uma boa conexão de *internet wi-fi* e nem tão pouco uma boa *internet* de dados móveis.

Ao mesmo tempo em que fomos inserindo essas ferramentas no processo de ensino-aprendizagem e verificando quais delas dava certo e quais não dava, também fomos percebendo que utilizar somente o grupo no *WhatsApp* não estava sendo suficiente e nem tão pouco tão eficaz como no início das aulas, pois como o grupo era aberto todos poderiam postar no grupo e as atividades, os avisos e as explicações das atividades e das aulas ficavam “perdidos” em meio a tantas conversas que muitos pais que estavam trabalhando, mesmo que de forma remota, não conseguiam acompanhar. Para resolver tal situação eu e alguns professores que já conhecíamos a plataforma *Google Classroom* sugerimos que as atividades fossem lançadas nessa plataforma bem como todo o planejamento de aula semanal, para assim, aqueles pais que não conseguissem acompanhar as mensagens soubessem que conteúdos haviam sido trabalhados no dia, que atividades haviam sido passada não só para serem feitas durante as aulas síncronas como também as aulas assíncronas. Para isso, em maio a escola antecipou as férias de julho para que fossem feitos uma série de treinamentos com os professores para que eles pudessem se familiarizar com as novas ferramentas e aprender como utilizá-la.

Essas formações foram feitas por mim juntamente com outro profissional da área, além disso indiquei a eles canais no *Youtube* que tinham vários tutoriais ensinando a utilizar os REDs. Os recursos a eles apresentados no momento das formações foram *PowerPoint*, *Jamboard* (jamboard.google.com), *Liveworksheets*

(liveworksheets.com) e *Edpuzzle* (edpuzzle.com). Como podemos perceber nesse novo formato de ensino remoto emergencial os professores sentiram muita necessidade em dar continuidade à sua formação para que assim as aulas fossem mais produtivas. Portanto, para contribuir para essa formação continuada a escola buscou profissionais para ajudar os professores além de buscar se atualizar, também, inserindo a metodologia *Web-Based Learning*² ao método adotado pela escola.

Entretanto, mais essa mudança e adaptação deixaram os professores, os estudantes e os pais confusos, no começo, pois o ambiente virtual exigiu um pouco mais de conhecimento deles para conseguirem compreender, porém com o tempo todos conseguiram se adaptar, prova disso é que muitos pais, alunos e professores demonstraram satisfação em relação às mudanças.

As primeiras ferramentas apresentadas aos professores foram o *PowerPoint* e o *Jamboard*. O *PowerPoint* é uma ferramenta muito comum e a maioria dos professores já estavam acostumados com ela, porém há algumas funções com as quais você pode transformar os *slides* em um jogo. Essa ferramenta foi utilizada para a turma do *Kids 1* (crianças de 04 e 05 anos) com o objetivo de tornar as aulas mais interessantes e lúdicas sendo utilizada, também, para trabalhar a aquisição de novo vocabulário. House (1997, p. 7), corrobora com essa intenção em deixar as aulas mais lúdicas quando afirma que “a criança aprende através de experiências e não de memorização de informações, portanto, deve-se propor a maior quantidade possível de experiências para garantir um aprendizado de sucesso”.

As aulas que utilizaram o *PowerPoint* foram elaboradas a partir do uso de *slides* que utilizavam imagens e palavras em que as crianças deveriam selecionar a resposta correta. Nessa dinâmica de atividade se as crianças acertassem, elas

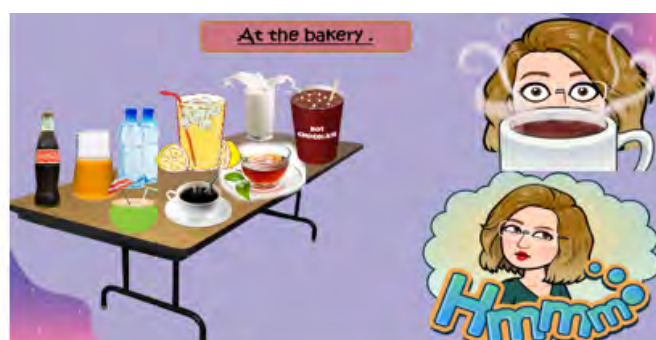
2 De acordo com Moreira e Schlemmer (2020, p. 18), “Web-based learning (aprendizagem baseada na Web) é uma forma de aprendizagem que utiliza tecnologias ou ferramentas da Web, promovendo a aprendizagem como um processo ativo, dinâmico e centrado no estudante”.

poderiam passar para o próximo desafio, e se errassem deveriam continuar e tentar novamente até que conseguissem identificar os erros com a ajuda ou não do professor ou do colega de classe, pois aqui o erro é visto como algo positivo ou segundo Scovel (1988, p. 177) como “resultado da inteligência e não da estupidez”, já que a maioria desses erros são resultados da tentativa, consciente ou inconsciente, de os alunos usarem o que já aprenderam para aprender ainda mais. Tais atividades estão ilustradas nas figuras abaixo.

Figura 01 – *Slides* – atividade interativa Figura 02 – *Slides* – atividade interativa



Fonte: captura de tela. A autora (2020)



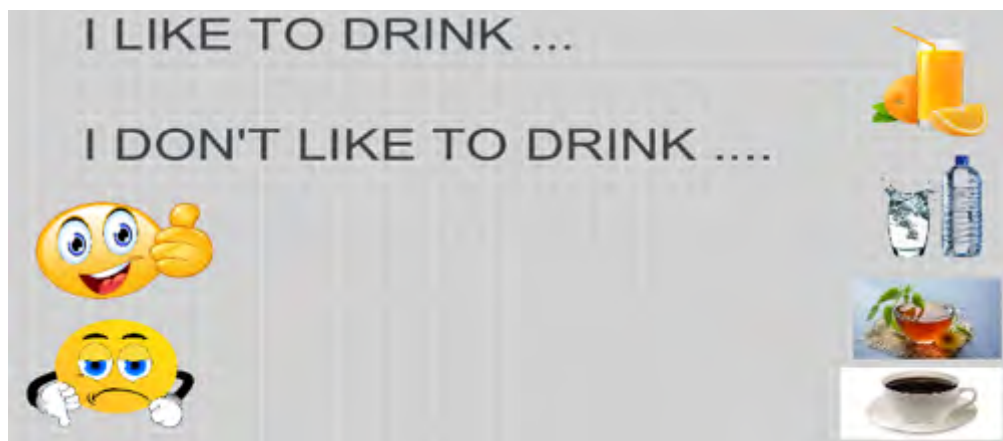
Fonte: captura de tela. A autora (2020)

Nesta atividade (figura 01), os alunos deveriam ouvir a professora pronunciar os nomes das bebidas em inglês, e logo em seguida, repetir as palavras. Em um segundo momento, a professora clicava no *slide* para aparecer uma nova imagem (figura 2) e perguntar “What drink does the teacher like?” e os alunos deveriam responder conforme a imagem que aparece, nesse caso, “She likes to drink hot chocolate.” E assim os *slides* iam passando até que fossem faladas todas as bebidas (*drinks*) que estão à mesa (figura 01), e por fim, a professora fazia a pergunta para o aluno: “What drink do you (nome do aluno) like?”. Essa atividade foi realizada em uma aula síncrona, porém as professoras também a adicionaram no *Google Classroom* para que os alunos pudessem refazer-las com os pais ou para aqueles que não puderam participar da aula.

Outra ferramenta utilizada pelas professoras foi o *Jamboard* que é um quadro interativo desenvolvido pelo *Google* em que se pode desenhar e colocar imagens. Para as crianças do *Kids 1* (com idade entre 4 e 5 anos) foi uma excelente

ferramenta para trabalhar os campos da experiência citados pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), esses campos propõe uma nova organização curricular e colocam a criança como centro do processo educativo. A BNCC estabelece cinco (05) Campos de Experiência, porém, nessa atividade focamos no campo 5 que está relacionado ao “Espaço, Tempo, Quantidades, Relações e Transformações” dando ênfase principalmente na construção de noções espaciais relativas a uma situação estática (como a noção de longe e perto) ou uma situação dinâmica (para frente, para trás), potencializando a organização do esquema corporal e a percepção espacial, a partir da exploração do corpo e dos objetos no espaço. Nesse sentido, Roth (1998, p. 8), aponta que “as crianças nesta idade ainda estão desenvolvendo seu controle muscular, portanto é necessário que as atividades trabalhem tanto a coordenação motora grossa quanto a fina”. Assim, a atividade desenvolvida pela professora usou essa ferramenta com o objetivo de auxiliar na consolidação dos conhecimentos linguísticos necessários a essa série conforme mostra a figura 03.

Figura 02 – *Jamboard* – select your favorite drinks



Fonte: captura de tela. A autora (2020)

Os alunos haviam aprendido um novo vocabulário referente aos nomes das bebidas em inglês e a fazer construções com “*I like...*” e “*I don’t like...*”. Portanto, nesta atividade a proposta era que os alunos colocassem perto do *emoji* que representasse o gostar (like) as suas bebidas favoritas e praticar frases como “*I*

like water and orange juice” e perto do *emoji* que representasse o não gostar (don’t like) as bebidas que não gostassem e praticar a frase “*I don’t like hot chocolate.*”

Entretanto, para os professores das turmas *Explore 1* (com alunos entre 7 e 8 anos) apresentamos outros Recursos Educacionais Digitais, pois as crianças com essa idade estão passando pelo que Piaget chama de Estágio Operatório Concreto, ou seja, elas desenvolvem a capacidade de aplicar pensamento lógico a problemas concretos no presente. Dessa forma uma das ferramentas que se provou eficaz foi o *Liveworksheets*. Trata-se de uma plataforma que permite transformar trabalhos tradicionais, ou seja, aqueles digitados no *word* do mesmo jeito que eram feitos nas aulas presenciais, em exercícios interativos com auto correção direta na própria plataforma. Nesse caso, os alunos podem responder as atividades e enviar para o professor através do *e-mail*, ou tirando *print* das respostas ou enviando o arquivo em formato de PDF para a professora no grupo do *WhatsApp* ou no privado.

Como se trata do ensino de uma segunda língua se faz necessário que nesse processo de ensino-aprendizagem seja incluído atividades que desenvolvam as quatro habilidades linguísticas, a saber: *listening, speaking, writing* e *reading*, que são os pilares do ensino de línguas e esses exercícios interativos aproveitam ao máximo as novas tecnologias aplicadas à educação, pois nos permite incluir atividades com sons, vídeos, exercícios de juntar com setas, múltipla escolha e até exercícios de fala, que os alunos podem fazer utilizando o microfone do próprio aparelho, seja o celular/*tablets* ou computador. Portanto, essa plataforma foi usada tanto nas aulas síncronas quanto nas aulas assíncronas como tarefa de casa ou trabalho avaliativo.

Outro ponto positivo dessa ferramenta é que o professor pode acompanhar o desenvolvimento dos alunos de forma *online* e/ou acessar todo um relatório das atividades. Além disso, nós também utilizamos a plataforma porque a maioria dos

alunos não tinha livro, portanto, precisávamos adaptar as atividades do livro para o formato digital. Porém, vale ressaltar que no começo tivemos dificuldades em fazer com que todos entendessem o funcionamento da plataforma, e para tentar amenizar essa dificuldade postamos no grupo do *WhatsApp* tutoriais para que os pais e os alunos se familiarizassem, com isso em mais ou menos duas aulas eles conseguiram compreender o funcionamento e como usá-la.

As atividades realizadas nessa plataforma nos permitiram avaliar o uso e o desenvolvimento das quatro habilidades linguísticas em aquisição pelos alunos, pois compreendemos que “a criança primeiro experiencia a língua para então reproduzi-la, e que ela primeiro reproduz a forma falada para então seguir para a escrita” (HOUSE, 1997, p. 7). Portanto, as atividades realizadas com a plataforma *Liveworksheet* buscaram seguir esse padrão e a partir de agora irei descrever como planejamos essas atividades.

A primeira delas foi a que chamamos de *open-ended question* que permite ao aluno gravar sua resposta falando. Esse tipo de atividade foi utilizado para podermos avaliar o *speaking* já que antes essa avaliação era feita através de áudios e vídeos gravados e enviados no grupo de *WhatsApp*, o que causava muita reclamação dos pais. Porém, agora os alunos acessavam a plataforma, liam as questões e gravavam a sua fala e assim que eles finalizassem a atividade a professora já tinha acesso as respostas através da notificação feita pela plataforma e já poderia corrigir possíveis erros e enviando o *feedback* para que os mesmos conseguissem perceber os seus erros. Com o uso dessa plataforma para avaliar o *speaking* dos alunos (figura 04) percebemos que a adesão e aceitação desse tipo de atividade foi bem maior do que quando pedíamos para eles gravarem vídeos e áudios por outra ferramenta.

Figura 03 – *Liveworksheets – Speaking*

QUESTÃO 04: SPEAKING THE CORRECT WORD IN THE BLANKS BELOW.

a) I like to drink _____ everyday. (água)

b) I don't like _____. (café)

c) Felix doesn't like to drink _____. (tea)

d) I want a pizza and a _____. (coca)

e) My mom doesn't like _____. (coconut water)

Fonte: captura de tela. A autora (2020)

Nessa atividade, os alunos tinham aprendido o vocabulário relacionado as bebidas (*drinks*), portanto, deveriam ler a palavra em português (água) que está em parênteses e depois falar o nome da mesma em inglês (*water*) e a plataforma escreve a palavra em inglês de acordo com a pronuncia do aluno.

Outra atividade que funcionou muito bem foi a de assistir um vídeo no *Youtube* e como a plataforma nos permite adicionar o *link* sem que o aluno precise sair dela para acessar o canal do *Youtube* a atividade foi um sucesso, pois assim, todas as questões se concentravam em um só lugar. Sendo assim, pedimos para que os alunos assistissem o vídeo, e logo em seguida lessem a questão proposta e marcassem a resposta correta. Nessa atividade podemos trabalhar o ouvir (*listening*), a compreensão do aluno ao diálogo falado pelo personagem e a interpretação desse diálogo para que os ajudassem a marcar a resposta correta.

Figura 04 – *Liveworksheet – watch the vídeo*

QUESTÃO 03: WATCH THE VIDEO AND ANSWER.

WHAT DOES MUN MUN LIKE?

a) He likes Orange Juice.
b) He likes Water.

WHAT DOES ALICE LIKE?

a) She likes coke.
b) She likes lemon juice.

WHAT DOES FELIX LIKE?

a) He likes tea.
b) He likes coconut water.

BEBIDAS em Inglês | Como Falar o

BEBIDAS em Inglês

Video player showing a cartoon character and drinks.

Fonte: captura de tela. As autoras (2020)

Neste exercício, os alunos tinham que assistir ao vídeo no canal do *Youtube* chamado “Amigo do Mumu” (<https://youtu.be/Q9No6lZUClw>) que explicava o vocabulário sobre bebida (*drinks*) e no final do vídeo tinha um diálogo entre os personagens do vídeo e nele cada uma dizia sua bebida favorita e os alunos tinham que após assistir o vídeo marcar as respostas corretas. Essa atividade foi desenvolvida em uma aula assíncrona no qual os alunos tiveram a oportunidade de resolve-la como atividade de casa repetindo o vídeo quantas vezes eles achassem necessário. Na aula seguinte, síncrona, corrigimos a atividade de casa e pedimos para que alguns alunos fizessem a leitura do diálogo e outros compartilhassem o que haviam entendido da história. Para praticar o *speaking*, fizemos perguntas acerca do diálogo e seus personagens e os alunos deveriam responder em inglês buscando a informação no próprio diálogo.

E por fim, apresentamos aos professores a ferramenta *Edpuzzle* que é uma plataforma *online* e gratuita que permite que o professor importe um vídeo do seu computador ou do *Youtube* e adicione diversas atividades embutidas no próprio vídeo para disponibilizá-lo ao aluno. As professoras ficaram empolgadas, pois perceberam a possibilidade de trabalhar muito mais os áudios, músicas e vídeos em inglês por conta dessa função. Porém, por mais que as professoras tenham visto nessa ferramenta uma ótima aliada no processo de ensino-aprendizagem tivemos alguns problemas quando disponibilizamos o *link* para os alunos acessarem, como o fato de muitos alegarem que não conseguiram acessar por conta da *internet* e outros disseram que não conseguia abrir, pois travava. Esse momento foi observado quando uma das professoras tentou trabalhar uma música, mas muitos alunos ficaram chateados porque não conseguiam acompanhar a lição. Portanto, para o momento síncrono, a ferramenta não se mostrou conveniente pelos menos nesse contexto atual.

Podemos perceber com essa experiência que todas as ferramentas descritas aqui podem ser usadas tanto nas aulas síncronas quanto assíncronas, mas como as professoras não conseguem mensurar de fato as aulas que os

alunos fazem “sozinhos”, a aula que de fato deu segurança as professoras com relação ao desenvolvimento da aprendizagem dos alunos foram as aulas *online* por meio de vídeo chamadas realizadas pelo *Google Meet*. Todas as atividades elaboradas pelas professoras e a escolha dos *sites* em inglês foram planejados com o objetivo de proporcionar aos alunos uma aquisição natural da língua, ou seja, é um método inspirado nos princípios naturalístico da aprendizagem de línguas no qual os alunos aprendem de forma espontânea, seguindo uma ordem natural de aprendizagem (KRASHEN, 1982). Um exemplo dessa aquisição natural da língua pelos alunos observada pelos professores aconteceu no momento das aulas síncronas quando os mesmos relataram ouvir dos alunos palavras/frases como “*teacher*”, ou “já posso *submit* a minha pergunta?”, ou “*teacher*, eu já cliquei no *well done*”. Além disso, nas conversas nos *chats* das aulas os estudantes também escreviam frases em inglês, como “*teacher, I finished my activity*”.

CONCLUSÃO

O objetivo deste trabalho foi relatar as experiências das professoras de um curso de idiomas ao ter que adaptar as suas aulas que antes da pandemia eram presenciais para aulas *online* mediadas pela tecnologia discutindo quais são as ferramentas que melhor se encaixavam em suas aulas e no perfil dos seus alunos bem como as possíveis potencialidades destas ferramentas. Essas descobertas relacionadas as ferramentas foram feitas através das experiências de aulas, acompanhamento e orientação das professoras do referido curso de idiomas buscando trazer práticas e exemplos vividos nas aulas durante a pandemia para crianças das turmas *Kids I* (com idades entre 4 e 5 anos), *Kids II* (com idades entre 6 e 7) e *Explore I* (com idades entre 8 e 10 anos) com o objetivo de compartilhar desafios e também práticas que deram certo no modelo remoto emergencial de aulas durante a pandemia.

A pandemia nos proporcionou evidenciar o quanto todos os sujeitos envolvidos na educação precisam está em constante formação. Quando cito essa

palavra sujeito não estou falando somente das gestoras e dos professores, mas também da família, dos alunos e da comunidade escolar como um todo. Esse momento pandêmico no qual tivemos que nos adaptar em vários sentidos, e a escola não ficou de fora, nos mostrou o quanto a nossa educação está obsoleta, principalmente no que diz respeito a inserção das tecnologias no processo educativo. Tal situação ficou bem clara ao percebemos as dificuldades dos envolvidos em se adaptar ao modelo remoto tornando mais evidente os sérios desafios que a educação básica brasileira precisou enfrentar durante a pandemia e irá precisar enfrentar no pós-pandemia.

O objetivo desse relato de experiência não é focar no sentimento que adveio com a pandemia que foi a falta do contato físico e social que existia na escola, ao contrário, nós optamos em enfatizar como a utilização, mesmo que imposta no início, das tecnologias gerou vários pontos positivos durante as aulas *online*. Nesse sentido, sabemos que há um longo caminho a se percorrer para que de fato ocorra essa transposição didática no qual as atividades se tornem mais dinâmicas e significativas ao mesmo tempo que torne o aluno o foco do processo de ensino-aprendizagem e não somente o receptor dos conteúdos. Já para os professores esse momento pandêmico nos obrigou a nos reinventarmos, principalmente no que diz respeito ao nosso fazer pedagógico, mas também tornou-se uma oportunidade de formação continuada, pois todos os professores envolvidos nessa experiência foram unânimes em dizer que por mais que as aulas retornem ao formato presencial elas irão continuar a utilizar os recursos educacionais digitais em sala de aula, pois o aprendizado construído nesse momento foi de suma importância para a (des)construção da professora que elas se tornaram.

Antes de finalizar o relato, na minha última conversa com os grupos de professores nós fizemos o seguinte questionamento: “como irá ficar a educação no futuro?”. Tal questionamento foi fruto de uma reflexão que fizemos ao pensar que a educação nunca mais será a mesma, nem nós professores seremos e

muito menos os nossos alunos que passaram por mudanças durante o ensino na pandemia. Essas mudanças ocorreram tanto no âmbito psicológico quanto no pedagógico, pois eles adquiriram conhecimentos que muitos só iriam ter quando chegassem ao ensino médio, como por exemplo o uso e o domínio das videochamadas, a familiarização com ferramentas de apresentação como os *slides*.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Geraldo Peçanha de. *Ensino Híbrido, rotas para implantação na educação infantil e no ensino fundamental*, Pró Infantil Editora, Curitiba, 2020.

BRASIL, MEC, Base Nacional Comum Curricular – BNCC, versão aprovada pelo CNE, novembro de 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 20 out. 2021.

CEE/PA. RESOLUÇÃO CEE/PA N° 102, de 19 de março de 2020. Dispõe sobre o regime especial de atividades escolares não presenciais no Sistema Estadual de Educação do Pará, para fins de cumprimento do calendário letivo do ano de 2020, como medida de prevenção e combate ao contágio do Coronavírus (COVID-19). Belém, 2020.

HOUSE, S. *An introduction to teaching English to children*. London: Richmond, 1997. 96p.

KRASHEN, Stephen. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford, Pergamon Press, 1982.

MARCELINO, M. Educação Bilíngue e dúvidas comuns das famílias. In: MEGALE, A. (Org.). *Desafios e práticas na educação bilíngue*. São Paulo; Fundação Santillana, 2020. 136 p. 49-62.

MOREIRA, J.A.; SCHLEMMER, E. Por um novo conceito e paradigma de educação digital *onlife*. Revista UFG, 20(26). <https://doi.org/10.5216/revufg.v20.63438>

MOTTERAM, G. *Innovations in learning technologies for English language teaching*. Londres, 2013, 197 p.

PAIVA, V.L.M. de O. e. *Tecnologias digitais no ensino de línguas: passado, presente e futuro*. Revista da Abralín, v.18, n. 1, p. 02-26, 2019.

PIAGET, Jean. *O Nascimento da Inteligência na Criança*. Tradução de Álvaro Cabral. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1974.

ROTH, Genevieve. *Teaching very young children: pre-school and early primary*. London: Richmond, 1999. 93p.

SCOVEL, T. Multiple perspectives make singular teaching. In: BEEB, L. M. (Ed.). *Issues in second language acquisition: multiple perspectives*. New York: Newbury House, 1988.

VYGOTSKY, L.S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 6. ed. São Paulo, Martins Fontes, 1998.

WIDDOWSON, H. G. *O ensino de línguas para a comunicação*. Campinas – Pontes, 1990.

CAPÍTULO 24

OFICINAS ONLINE PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA CIBERCULTURA PANDÊMICA

*Scheila Simone Secretti
Juliana Brandão Machado*

INTRODUÇÃO

A realidade atual vivenciada nos últimos anos, com grande desenvolvimento tecnológico e modernização da vida social proporcionada pela era digital nos faz emergir na cibercultura, que de acordo com Lévy (2010) é a relação entre pessoas através da tecnologia e pode potencializar a inteligência coletiva e revolucionar o modo como as pessoas se relacionam, aprendem e trabalham. A pandemia do Covid-19, da disseminação de um vírus mortal que alcançou o mundo todo em 2020, tornou evidente a importância das tecnologias e da comunicação virtual na vida das pessoas. A necessidade do distanciamento social e da continuidade da vida, sobretudo das relações sociais, da educação e do trabalho, resultou em grande utilização das ferramentas tecnológicas para praticamente todas as atividades realizadas. Com acesso a estes dados, é possível compreender os desafios atuais enfrentados pelos professores no exercício da docência. Esse assunto é trazido por Kenski (2013), que investiga a relação do melhor aproveitamento do tempo empregado pelo docente no planejamento e na utilização de ferramentas e da formação dos professores relacionada às tecnologias digitais em trabalhos coletivos.

CONTEXTUALIZAÇÃO

O Polo Regional de Ensino Superior a Distância de Sobradinho/RS, que é um polo de apoio presencial aos acadêmicos matriculados em cursos de licenciatura em diferentes instituições federais de Ensino Superior, recebe acadêmicos da área urbana e rural, de distintos níveis econômicos e buscou acompanhá-los nas dificuldades encontradas durante a pandemia. O ensino na modalidade a distância prevê encontros presenciais obrigatórios, mas com a ocorrência da pandemia do Covid-19, todas as atividades tiveram que ser realizadas de forma virtual através de ferramentas tecnológicas. Uma das atividades anuais organizadas

pela equipe gestora do polo é a Jornada Acadêmica, uma formação que contribui para ampliar os conhecimentos dos estudantes. Além disso, o compromisso social do polo é contribuir para o desenvolvimento regional onde está inserido e, por isso, os docentes da região são convidados a participar das formações quando são abertas ao público em geral.

Portanto, a necessidade de se ambientar às formas de comunicação/interação/produção virtuais para dar continuidade aos estudos acadêmicos e ao trabalho docente na Educação Básica, de maneira remota, vem justificar a oferta de formação online através de oficinas. O principal objetivo desta pesquisa é analisar a contribuição da formação através de oficinas na vida acadêmica e profissional dos cursistas e, além disso, entender se este formato de formação atendeu às expectativas dos mesmos. Para André (2018), a contribuição de estudos formativos em grupos colaborativos/reflexivos, produzem subsídios a serem aplicados na prática em sala de aula, em relações estreitas com pesquisas teóricas e práticas formativas entre acadêmicos e docentes. Faz-se necessário, a formação de professores a partir de dentro da profissão, o professor com um lugar predominante na formação dos seus colegas, em trocas e interações. Para Gatti et al “a questão da formação de professores se torna um problema social na medida de sua relevância e por conta do trato incerto que tem merecido mediante políticas descontinuadas e pela pouca discussão social relativa a seu valor social concreto na contemporaneidade, bem como sobre os fundamentos dessa formação e das práticas a ela associadas” (2019, p. 11).

A metodologia de oficinas busca a formação coletiva, com momentos de interações e trocas de saber a partir da horizontalidade na construção do saber inacabado, seguindo pesquisas de Gois (2016), que afirma que a metodologia de oficinas de aprendizagem contribui para o perfil de jovens mais amadurecidos e autônomos, que são nosso público alvo.

DESENVOLVIMENTO

A formação intitulada “Formação online: ferramentas digitais na educação” foi organizada após reuniões virtuais com acadêmicos e trocas entre colegas docentes, considerando as formações realizadas até então, as metodologias utilizadas nestas formações e a contribuição prática dos conhecimentos adquiridos nestas, além de verificar as temáticas emergentes da realidade atual e quais as habilidades digitais mais necessárias para o desempenho das tarefas acadêmicas/docentes remotas/híbridas. A decisão por organizar a formação em formato de oficinas pareceu ser a melhor escolha diante das necessidades do público alvo, formado por acadêmicos de licenciaturas oferecidas no Polo Regional de Ensino Superior a Distância de Sobradinho e docentes da comunidade.

Estamos em conflitos diante das novas necessidades nas relações de ensino-aprendizagem criadas pela pandemia, com lacunas para as quais só temos ainda, respostas parciais. “Nessas lacunas estão não só os conhecimentos, mas, sobretudo, as atitudes dos professores frente ao conhecimento e aos processos de aprendizagem” (LÉVY, 2004, p. 16).

Lévy é otimista com relação à contribuição tecnológica à educação, proporcionando novas formas de comunicação com infinitas possibilidades e potencialidades a serem exploradas por todos, no mundo inteiro. Ele faz uma comparação com as pessoas que denunciam a cibercultura como aqueles que desprezavam o rock nas décadas de 50 e 60, como algo sem sentido pois a evolução e a modernização avançam sem a pretensão de ocupar o espaço ou substituir o que a humanidade produziu, mas no sentido de enriquecer as relações e facilitar a ampliação da comunicação e do conhecimento. Não no sentido de que tudo o que pode ser feito com a tecnologia seja bom, mas no sentido de estarmos abertos, receptivos com relação às novidades. Segundo ele,

A cibercultura é a expressão da aspiração de construção de um laço social, que não seria fundado nem sobre links territoriais, nem sobre relações institucionais, nem sobre as relações de poder, mas sobre a reu-

não em torno de centros de interesses comuns, sobre o jogo, sobre o compartilhamento do saber, sobre a aprendizagem cooperativa, sobre processos abertos de colaboração (1999, p. 130).

Vivemos um momento histórico de mudanças constantes e aceleradas. É preciso uma capacidade cada vez maior de adaptação ao novo. Em muitos setores, como a Educação, essa capacidade não foi ainda desenvolvida no ritmo adequado para incorporar as novidades tecnológicas e metodologias ativas ao ensino. Por isso, a necessidade de construirmos novos espaços de conhecimentos que proporcionem relações de trocas e colaborações entre os sujeitos. “Os indivíduos toleram cada vez menos seguir cursos uniformes ou rígidos que não correspondem a suas necessidades reais e à especificidade de seu trajeto de vida» (LÉVY, 1999, p. 169).

As oficinas do projeto foram ministradas de forma voluntária e colaborativa por docentes de diferentes instituições e municípios, membros do Grupo de Educadores Google de Santo Antônio da Patrulha (GEGSAP). A atuação efetiva nos encontros síncronos permitiu o envolvimento acerca dos assuntos propostos e as atividades assíncronas permitiram a aplicação e aprimoramento dos participantes na aplicação de recursos digitais em aspectos fundamentais do ensino remoto/híbrido.

O evento foi hospedado no *website* intitulado “Formação online: ferramentas digitais na educação”, que também foi o meio de divulgação pelas redes sociais do polo, rádio e jornal local. As inscrições foram realizadas através de formulários Google com *links* individuais para cada uma das 5 oficinas, possibilitando a realização das oficinas por interesse. Ao todo, o evento reuniu virtualmente, cerca de 60 participantes, alguns optando por participar apenas de uma oficina e, outros, por todas. Elas foram divididas em: oficina de Aplicativos, com 50 participantes; oficina de Google Classroom, com 60 participantes; oficina de Google Formulários, com 67 participantes; oficina de Google Jamboard, com 47 participantes; e oficina de Google Meet, com 63 participantes. Nas inscrições foram coletadas

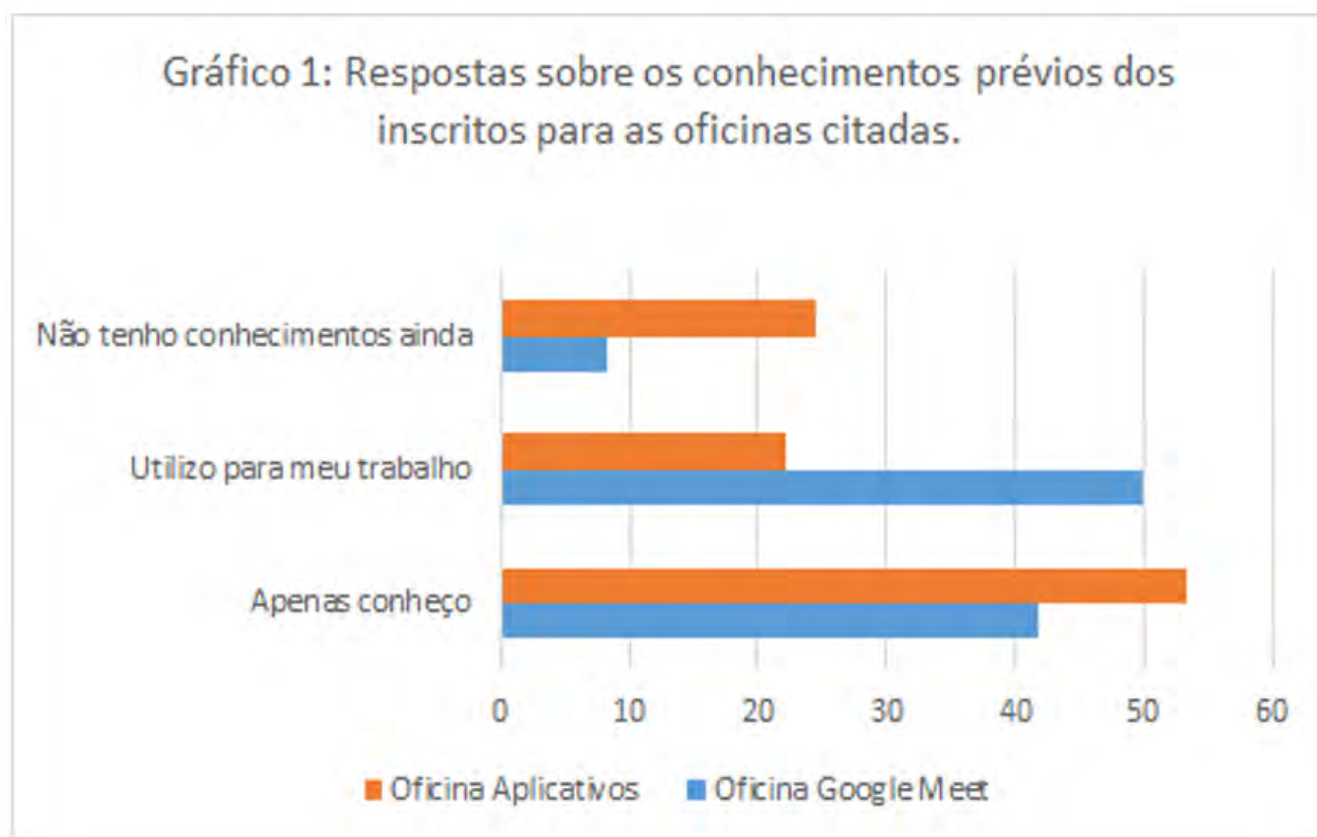
informações referentes aos conhecimentos prévios dos participantes sobre os temas a serem abordados nas oficinas. É importante registrar que cerca de 15% dos inscritos nas oficinas não participaram do evento e os motivos são desconhecidos. A formação aconteceu nos dias 3 a 6 de maio de 2021, em encontros pelo Google Meet e atividades assíncronas, com certificação de 20 horas para os participantes que comprovaram a participação em 100% das atividades.

Nas páginas do *website* foram disponibilizadas informações detalhadas sobre o evento, links dos encontros síncronos, gravações das atividades realizadas para o público que não conseguia acompanhar de forma síncrona; links de materiais de apoio e pesquisa para estudos paralelos e link para posterior certificação dos participantes. Durante os encontros síncronos aconteceram as trocas de conhecimentos entre osicineiros e cursistas, explorando as potencialidades dos aplicativos digitais, experimentando coletivamente as diferentes formas de utilização de cada ferramenta e permitindo a todos a participação por imagem e voz. Também foram disponibilizados tutoriais sobre os aplicativos para pesquisas, e indicações de produções de materiais didáticos através deles.

Finalizadas as oficinas, os cursistas deveriam preencher formulários Google de presenças nas atividades, fazendo avaliações das oficinas realizadas e enviando suas produções através de fotos, prints, links, textos ou vídeos, a partir do tema da oficina. A necessidade de produzir materiais a partir das oficinas trabalhadas também é uma forma de internalizar os aprendizados dos participantes, saindo do formato de formações de professores nos quais os participantes são meros expectadores.

Analisando os gráficos das inscrições dos interessados nas oficinas, podemos verificar diferenças nos conhecimentos prévios em cada tema de oficina, por exemplo, comparando as oficinas de Google Meet e Formulários nos questionamentos: “Apenas conheço”; “Utilizo para meu trabalho” e “Não tenho conhecimentos ainda”.

Gráfico 1: Comparativo das respostas sobre a Oficina Aplicativos e a Oficina Google Meet



Fonte: Arquivo drive Polo Regional de Ensino Superior a Distância de Sobradinho

Temos uma diferença de 8,3% para 24,4% no primeiro quesito “Não tenho conhecimento ainda” indicando que o Google Meet é mais conhecido pelos participantes ao comparado com a lista de Aplicativos sugeridos para o estudo na oficina. No segundo quesito, “Utilizo para meu trabalho”, a diferença de 50% para 22,2% retrata que o aplicativo Google Meet é mais utilizado que ferramentas de outros Aplicativos pelos inscritos. E no terceiro quesito, a diferença de 41% para 51,7% sobre “Apenas conheço”, representa maiores conhecimentos de uso do aplicativo Google Meet em comparação ao Google Formulários. Essas informações contribuíram para o conhecimento das necessidades dos inscritos e para determinar o foco do trabalho a ser realizado em cada uma delas. Os dados também reforçam as pesquisas de Kenski (2013), que afirmam que o docente aprende e utiliza as ferramentas primordiais ao trabalho e não possui tempo/ espaço para formações e pesquisas necessárias para aplicar em sala de aula

com os alunos e produzir uma educação de qualidade. Para ela, a docência on-line é viabilizada pelas tecnologias e recursos digitais, que embora muito eficientes, exigem novas práticas, novas temporalidades, novas competências, que professores, alunos e instituições de ensino precisam ainda incorporar. A autora destaca algumas peculiaridades dessas ferramentas:

O ambiente virtual, em muitos casos, assume poderes e domínios em relação ao docente que os ameaça e os diminui. Inversão total do processo educativo, a ‘tecnologia’ é mais importante do que o processo que leva à aprendizagem. Na solidão de suas relações com técnicos e tecnologias, o professor submerge e se submete (KENSKI, 2013, p. 14).

A pandemia reforçou a necessidade de novos cenários na educação, novas temporalidades e novos espaços também. No espaço virtual, as relações que se estabelecem são outras, uma vez que, o professor não entra em uma sala de aula, fecha sua porta e se relaciona com seus alunos na intimidade do grupo. Não há intimidade no ambiente virtual, tudo é exposto e, portanto, passível de ser observado e interpretado sem uma contextualização adequada da relação que o professor estabelece com a turma. Até porque, cada vez mais, são ampliadas as possibilidades de comunicação por meio de variados recursos de interação como smartphones, tablets, etc e segundo Kenski (2013, p. 15), “são peculiaridades que demonstram a necessidade de mudanças estruturais nos currículos, na administração, na organização do trabalho e na hierarquia de poderes que permeiam as esferas educacionais”.

Neste sentido, os aplicativos digitais também permitem *feedbacks* e avaliações, de forma rápida e específica sobre qualquer assunto ou objeto a ser investigado, construindo direcionamentos objetivos para o que se pretende alcançar nas atividades realizadas. A “Formação online: ferramentas digitais na educação” teve o total de 287 formulários preenchidos com registros de presença dos participantes das oficinas. Analisando os formulários de presença, é possível conhecer o que cada participante produziu a partir das oficinas e ler a avaliação descritiva de cada um sobre a participação na formação e a contribuição

dos assuntos abordados para seus estudos acadêmicos e/ou trabalho docente. Nestes formulários, além de dados pessoais, foi solicitado o envio de comprovantes de produções a partir das oficinas, links de materiais, fotografias, prints ou textos, além de avaliações descritivas dos trabalhos realizados nas oficinas. A análise dos assuntos trabalhados, o planejamento das estratégias de trabalho e as discussões acerca do trabalho contribuem para a tomada de consciência do professor sobre sua função mediadora nos processos de aprendizagem e para a progressiva segurança e autonomia na mediação dos mesmos.

Como amostra, foram selecionadas 15 (quinze) avaliações dentre o total de 287 formulários recebidos, as quais estão elencadas na tabela abaixo:

Tabela 1: Avaliações descritivas dos participantes sobre as oficinas realizadas

Número	Avaliação descritiva sobre as oficinas da “Formação online: ferramentas digitais na educação” .
01	Muito positiva essa oficina, possibilitou conhecer novos aplicativos que podem me auxiliar como futura professora.
02	Amei as sugestões de jogos e aplicativos. Estou encantada com tudo, muito feliz, conforme vou tendo tempo estou vasculhando e descobrindo cada dia mais coisas legais. Muito obrigada por este curso que foi todo maravilhoso, desde o primeiro até o último dia, espero poder participar de outros assim. GRATIDÃO!!!!!!!!!!!! FOI MIL!!!!
03	Ótima oficina, trouxe muitos conhecimentos pois eu não sabia quase nada sobre muitos deles, abriu espaço para a curiosidade e me fez perder o medo de ir além e investigar e descobrir!! Serão de muito auxílio nestes momentos de dúvidas e incertezas sobre nossas atividades profissionais!
04	A oficina me proporcionou um melhor entendimento quanto aos diversos tipos de aplicativos que podem ser usados nas atividades com os alunos. Além de aprender como usá- los de maneira correta.
05	Poderia ter mais interação, atividades para serem feitas juntas. Foi uma noite de vários aprendizados sobre novos aplicativos que não conhecia.
06	Me trouxe novos conhecimentos e um aprimoramento de uma ferramenta muito importante para o momento em que estamos vivendo.

07	A oficina foi maravilhosa. Eu conheci o Wordwall, o que pra mim foi algo novo e encantador. O Polo está de parabéns por todas as oficinas e que venham mais formações como essa que tivemos.
08	Foi uma boa oficina. A troca de experiências sempre é muito válida.
09	Bem legal, construtiva e dinâmica.
10	A Oficina Google Classroom foi maravilhosa. Tinha apenas ouvido falar sobre essa ferramenta digital, fiquei muito feliz em participar dela. Consegui tirar grande proveito da oficina, pois aprendi como usar esse recurso. Os professores explicaram com grande clareza, tudo foi compreendido com grande facilidade., pois suas explicações foram claras e objetivas, de fácil compreensão.
11	Oficina maravilhosa, proporcionou o entendimento de muitos detalhes e a compreender melhor o funcionamento do google formulários.
12	A oficina foi maravilhosa, aprendi muito e eu nem imaginava que havia tantas possibilidades dentro Google Forms. O Polo de Sobradinho está de parabéns por esta iniciativa excelente, pois nos possibilita ampliarmos os nossos conhecimentos e qualificarmos cada vez mais a nossa prática docente na escola. Vou assistir mais vezes a gravação da oficina para poder aprender ainda mais. Eternamente grata.
13	Esta oficina (Google Formulários) foi de muita importância para conhecermos uma ótima ferramenta para fazer muitas pesquisas de todas as formas, entre outras coisas.
14	Muito bacana, o meet é um recurso prático, dinâmico de fácil entendimento, utilizo bastante em reuniões com a equipe de trabalho que estou supervisora, e também com minha turma do Maternal C. Parabéns aos professores palestrantes e a equipe maravilhosa do Polo pela iniciativa e pela noite encantadora.
15	Formação maravilhosa, ampliou meu conhecimento sobre como utilizar o Jamboard em atividades com os alunos, criando jogos e telas interativas.

Fonte: Arquivo drive Polo Regional de Ensino Superior a Distância de Sobradinho.

De forma geral, a metodologia de formação através de oficinas foi avaliada como positiva e possibilitou ampliar os conhecimentos dos participantes acerca do uso de cada ferramenta digital abordada durante as oficinas. As trocas de conhecimentos e utilizações práticas dos aplicativos também foram consideradas positivas, segundo as avaliações. Em várias avaliações foram sugeridas novas formações neste modelo por ser uma oportunidade de encontro, embora virtual, e uma forma de construção coletiva síncrona, de discussão sobre as possibilidades oferecidas por cada ferramenta e as diferentes formas de obtenção de resultados positivos nos estudos ou no trabalho docente dos participantes. Além disso, a significativa participação dos envolvidos em produzir materiais digitais na prática ao utilizar os aplicativos que foram objetos de estudos foram formas de concretizar de forma prática os aprendizados nas oficinas. Verificamos também, registros sobre o interesse dos participantes, de realizar mais atividades demonstrativas em grupos, durante os encontros síncronos para fixar os conhecimentos.

CONSIDERAÇÕES

O uso crescente das tecnologias digitais e suas relações com a vida social, econômica e educacional ocasionam mudanças na relação com o saber e consequentemente com a docência que é resultante da formação inicial e continuada dos professores. Esta pesquisa veio ao encontro dos referenciais teóricos abordados, de contribuir para a prática do docente pesquisador, através da metodologia de oficinas para formação de professores, como maneira de trabalhar a teoria intrínseca à prática docente. O formato de formação por oficinas parece contemplar a necessidade e a inquietação do público alvo do projeto que tem dificuldades com as tecnologias digitais. E isso é compreensível, uma vez que este público não frequentou a escola para a qual precisa saber formar, são alunos de escolas equipadas com quadro e giz tentando mediar conhecimentos com nativos digitais e para alguns docentes, isso é um grande desafio.

Assim, é possível verificar a partir da análise descrita que a formação através de oficinas é uma metodologia ativa muito significativa dentro contexto atual, diante da necessidade de domínio teórico e tecnológico digital, do saber e do saber fazer, pois a troca de saberes entre as partes nas oficinas, acerca de um tema, na construção conjunta, proporciona experiências de descobertas e aprendizados com autonomia. Ao adquirir confiança e segurança no uso das ferramentas digitais, a fluência digital permite infinitas possibilidades aos docentes. Portanto, podemos esperar práticas que coloquem o aluno como protagonista, se fizermos também os professores como protagonistas nas formações.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli. **Práticas inovadoras na formação de professores**. Campinas, São Paulo. Papirus Editora, 2018.

CAMPOS, Maria Célia Rabello Malta. **Formação docente em oficinas de jogos: indicadores de mediação da aprendizagem**. Tese (Doutorado) em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004. doi:10.11606/T.47.2004.tde-30052006-162802. Acesso em: 2021-10-03.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ Marli Eliza Dalmazo Afonso; ALMEIDA, Patricia Cristina Albieri. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019.

GOIS, Anália Maria Dias [UNESP]. **Um Estudo Da Autonomia No Contexto Da Metodologia Das Oficinas De Aprendizagem**. 2016. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/139459>. Acesso em: 03 de outubro de 2021.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e tempo docente**. Campinas: Papirus, 2013. PIERRE Lévy. **Cibercultura**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo. Editora 34, 1999.

SECRETTI, S. S. **Formação online: ferramentas digitais na educação**, 2021. Disponível em: <https://bit.ly/formacaopolosobradinho>. Acesso em: 02 de outubro de 2021.

CAPÍTULO 25

PANDEMIA E OS GUARDIÕES MIRINS DE SEMENTES CRIOULAS: RELATO DE EXPERIÊNCIA DE VISITAS DOMICILIARES COM RECOLHIMENTO E DISTRIBUIÇÃO DE SEMENTES DE MILHO CRIOULO

Sirlei Lenice Rodrigues

INTRODUÇÃO

A COVID-19 afetou o cenário mundial em todos os campos, trazendo consequências em todos os setores da sociedade, sobretudo do setor educacional. Diante do isolamento social determinado em escalas diferenciadas, noticiou-se a paralisação das aulas presenciais, nos primeiro mês de contágio em massa pelo vírus, deixando milhões de crianças fora da escola. Com o passar dos dias a situação foi se agravando e as escolas continuaram sem perspectivas de serem reabertas. A situação no Município de Ibarama foi literalmente a mesma. No dia 19 de março as aulas foram paralisadas, sem sobreaviso, deixando alunos, professores, autoridades educacionais e toda a comunidade escolar sem saber o que fazer e que rumo seguir.

As aulas presenciais no Município de Ibarama/RS foram suspensas no dia 19 de março de 2020.

A partir desta suspensão, realizei atividades remotas com os Guardiões Mirins de Sementes Crioulas da Escola Municipal de Ensino Fundamental Edwaldo Henrique Drews, da localidade de Lomba Alta, Município de Ibarama/RS.

Neste artigo será relatada a distribuição e o recolhimento de sementes de milho crioulo, objetivando a continuação das atividades de disseminação, plantio e colheita, durante a pandemia da COVID-19, realizada em visitas domiciliares.

Trata-se de uma pesquisa descritiva, exploratória de caráter qualitativo, baseado no relato de experiência desta professora, realizada com alunos integrantes do Projeto dos Guardiões Mirins da Escola supracitada.

Eu, como Coordenadora do Projeto dos Guardiões Mirins de Sementes Crioulas na Escola Municipal de Ensino Fundamental Edwaldo Henrique Drews, sempre tive a convicção de que cabe a cada agricultor familiar tomar a decisão

de colocar comida saudável na mesa e, temia pelo desleixo por este importante quesito trabalhado com ênfase dentro do Projeto. Segundo Krauser,

[...] A sociedade está diante de uma encruzilhada, precisa tomar uma decisão, e necessita colocar a comida e a natureza no centro deste debate. Os problemas serão superados se a lógica da sociedade for superada, precisamos, portanto, ser radicais, fazer mudanças na raiz. Viver bem com pouco, esse é o desafio. Não podemos nos colocar na condição de vítimas, temos que nos colocar em movimento, fazer mudanças concretas a partir do local, mas olhando para o todo. (Krauser, 2015 p 17).

Concordando que cabe à sociedade a tomada de decisão por colocar a comida e a natureza no centro do debate para o enfrentamento na crise, não só camponesa, como cita Krauser, mas sim, o enfrentamento à crise mundial de fome e homogeneidade de cultivos que, em meu ponto de vista já enfrentamos e poderemos enfrentar mais fortemente, decidi que teria que fazer a minha parte.

A homogeneidade supracitada, no caso de Ibarama se baseia no cultivo de tabaco e, nas restevas do tabaco o cultivo de milho transgênico. Eu, como sempre tive a meta de levar alternativas ao cultivo de tabaco e milhos geneticamente modificado, segui firme na busca de estratégias para efetivar meu projeto.

DESENVOLVIMENTO

Dentre a perspectiva de comprometimento, ficou evidente minha preocupação com a continuidade do projeto. E, pensando em superar os desafios e dificuldades de levar as sementes até os Guardiões Mirins e realizar o recolhimento das sementes cultivadas pelos mesmos no ano de 2019, organizei visitas domiciliares nas casas dos alunos que participavam do Projeto e dos novos alunos que demonstraram interesse em ingressar no grupo naquele ano. Estas visitas tiveram o intuito de buscar as sementes produzidas e colhidas pelos alunos participantes do referido Projeto na safra anterior (2019/2020), uma vez que havia o acordo de devolução das sementes a ser cumprido e o outro objetivo foi de levar as sementes para que os novos alunos pudessem realizar o plantio, dando assim

continuidade à produção e conservação das sementes crioulas, principalmente as sementes de milho crioulo.

Este acompanhamento é de suma importância, pois os agentes do processo sentem-se motivados e responsáveis pela realização das atividades, no caso, o plantio, a adubação, o controle de ervas daninhas e pragas, a colheita, a secagem e o armazenamento, para apresentar aos demais colegas e professores o resultado do trabalho realizado.

Gilberto Schneider, integrante da campanha internacional da Via Campesina sobre as sementes crioulas para explicar o que elas são e qual a sua importância para a alimentação mais saudável, em entrevista ao “Brasil de Fato” (Belém (PA), 24 de maio de 2020) destaca que:

“As sementes crioulas são todas as possibilidades que você tem de multiplicação de qualquer vegetal, seja através de grãos, de uma rama, folha, flor, fruto, da própria raiz, do caule. As sementes crioulas são todas as formas de multiplicação dos vegetais, inclusive, na própria Via Campesina e nas organizações sociais a gente tem construído que as sementes crioulas também abrangem toda forma de reprodução de vida, que possa possibilitar a vida, inclusive dos animais, dos polinizadores, dos microorganismos que são tão importantes também para que no futuro a gente possa garantir uma alimentação saudável, diversificada e de qualidade”. Brasil de Fato” (Belém (PA), 24 de maio de 2020).

Com base nestas colocações, entendo que as atividades realizadas no Projeto dos Guardiões Mirins de Sementes Crioulas tem muita coisa a ser ampliada. No entanto, o foco principal deste trabalho é de resgatar, multiplicar, preservar e disseminar as sementes de milho crioulo.

E foi nessa perspectiva de produção que, após análise dos impactos ocasionados pela pandemia, a equipe administrativa e pedagógica da Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Turismo e Desporto começou a organizar a continuação do atendimento aos alunos, mantendo a exigência de manter o isolamento social. No dia 10 de maio de 2020, através do Decreto Municipal Nº 2.230/2020, que estabeleceu as normas aplicáveis às instituições e estabelecimentos de ensino situados no território do Município de Ibarama, conforme as

medidas de prevenção e enfrentamento à epidemia causada pelo Novo Corona Vírus (COVID_19) e dá outras providências, regulamentando o ensino remoto nas escolas do Município de Ibarama, que flexibilizou o Calendário Escolar.

Após uns quatro meses de ensino remoto nas escolas da rede municipal de Ibarama, comecei a questionar-me como organizaria a continuação do Projeto dos Guardiões Mirins, cujo qual eu tinha horas de convocação para trabalhar com eles e havia sido exonerada das horas convocadas.

Sempre mantive em mim uma grande ligação com a terra e com as sementes crioulas. Para mim, o importante seria, naquele momento, despertar nos alunos a mesma relação de respeito e cumplicidade que sempre tive com a terra, pois é nela que eu vivo, retiro os alimentos do cultivo dela e é para ela que retornarei um dia.

Com base na premissa de que preciso resgatar o passado, para enfrentar os grandes desafios do presente para que possa deixar perspectivas de um meio ambiente saudável para as gerações do futuro, decidi que não poderia deixar o Projeto enfraquecer ou até mesmo morrer por causa de umas horas de convocação, pois o amor àquele trabalho era muito superior à remuneração que eu havia deixado de receber.

Foi então que comecei a pensar e traçar estratégias de trabalho. Inicialmente, escrevi um bilhete aos alunos integrantes do Projeto, explicando o que estava ocorrendo e incentivando-os a continuarem firmes no propósito de trabalho. Também fiz uma pesquisa para saber qual/is as variedades de sementes que eles teriam para devolver para o Banco de Sementes da Escola e quais gostariam de receber para realizar o plantio, uma vez que a época de plantar milho se aproximava.

Fiquei emocionada ao receber recado das crianças que estavam com muita saudade e que ficariam muito felizes se eu fosse visitá-las. Fiquei motivada ao receber estas mensagens e decidi que faria uma visita a cada um deles.

Ainda não sabia como fazer, mas minha decisão estava tomada. Enquanto eu realizava o planejamento mensal, surgiu-me a ideia de pedir ajuda na Secretaria de Educação, Cultura, Turismo e Desporto. E assim o fiz. A Secretária achou de suma importância minha ideia.

A partir de então, comecei a organizar os pacotes para distribuir as sementes aos alunos. Como não tinha sementes suficientes no Banco de Sementes da Escola e nem todas as variedades solicitadas, comecei a pesquisar quais agricultores familiares integrantes ou não da Associação de Guardiões de Sementes Crioulas de Ibarama tinham para me fornecerem.

Esta busca de sementes nas propriedades rurais do Município é de alta relevância, pois, ainda segundo Krauser,

“Recuperar a genética local, resistente, adaptada com características próprias do lugar é algo imprescindível, para isso precisamos recorrer a todas as ferramentas que temos disponíveis. Cada família precisa ter tudo que se pode ter de sementes e raças tradicionais sempre.” (Krauser, 2015 p.48).

Nesta perspectiva de recuperação e continuação da produtividade crioula local, comprei as sementes que consegui e organizei em pacotinhos para a distribuição. Nesse dia surgiu uma grande preocupação: eu não sabia onde residiam todos os alunos que haviam se inscrito no projeto, pois recebemos alunos de várias localidades devido à nucleação das escolas. Foi então que fui à SMECTD para explicar minha angústia e tentar encontrar uma solução.

Ao dialogar com os funcionários da Secretaria, surgiu a possibilidade de ver com os motoristas do Transporte Escolar para averiguar como chegar à casa de cada um deles.

Com a lista de crianças inscritas no Projeto, com o nome de seus pais e localidade onde residiam, agendei o dia com a Secretária de Educação, que designou o motorista que conhecia as localidades e praticamente todas as famílias.

Com grande entusiasmo organizei as sementes em pacotes devidamente nomeados, escrevi as instruções de distanciamento mínimo e intervalo mínimo entre o plantio de diferentes sementes para evitar o cruzamento genético dos milhos crioulos.

De acordo com o que aprendi com meus pais e também em conversa informal com guardiões de sementes crioulas de Ibarama, constatei e repassei a meus alunos que para manter a genética do milho crioulo é necessário um certo isolamento da lavoura ou intervalo entre plantios.

É possível manter a pureza genética com isolamento no tempo ou no espaço:

- 1.No espaço, 300 m de distância;
- 2.No tempo, 30 dias de intervalo de semeadura para outra cultivar; o essencial é que o florescimento masculino e feminino das duas variedades não coincidam. (Depoimento informal de meus pais e de guardiões de sementes crioulas de Ibarama/RS).

Além disso, orientei aos alunos e seus responsáveis, sobre o distanciamento entre plantas, entre linhas e a quantidade de sementes por covas. Também passei informações quanto a adubação, manejo de pragas e controle de ervas daninhas.

Saliento que, mesmo passando orientações sobre adubação orgânica e defensivos orgânicos, os agricultores estão em fase de transição agroecológica, buscando por si só mecanismos para aumentar a produtividade agrícola com menos custo financeiro, almejando também uma alimentação mais saudável. Para Caporal (2009),

[...] por se tratar de um processo social, ou seja, por depender da ação humana, a transição agroecológica implica não somente a busca de uma maior racionalização econômico-produtiva, mas também uma mudança nas atitudes e valores dos atores envolvidos, seja nas suas relações sociais, seja nas suas atitudes com respeito ao manejo e conservação dos recursos naturais.(Caporal, 2009).

Mesmo tendo ciência da importância da Agroecologia na atualidade, eu não foquei muito neste detalhe, pois, como citado anteriormente, o objetivo maior é a produtividade para preservar e disseminar as sementes de milho crioulo.

Optei por não cobrar dos alunos as anotações relacionadas à data de plantio, germinação, cobertura, floração e colheita, pois com a situação de pandemia, o mais importante era incentivar o cultivo para manter a produção das sementes para o ano seguinte e, como sempre argumento com os alunos e seus familiares: o importante é plantar para comer e guardar umas espigas para o plantio do ano seguinte e, sempre que possível, distribuir sementes para as pessoas interessadas e que queiram produzir seus alimentos baseados na expectativa da Agroecologia. Para Saquet (2008),

“A Agroecologia nos remete a uma agricultura menos agressiva ao meio ambiente, capaz de promover a inclusão social, proporcionando melhores condições econômicas aos agricultores, aliada à segurança alimentar dos próprios produtores e consumidores em geral”. (Saquet, 2008).

É chegado o grande dia de visitar os alunos integrantes do Projeto dos Guardiões Mirins.

Coloquei as sementes em uma cesta e saí com o coração cheio de esperança e uma enorme expectativa de saber como foram os resultados de produtividade e como seria recebida pelos alunos e seus familiares.

Figura 1 – Distribuição e recolhimento de sementes crioulas



Fonte: Sirlei Lenice Rodrigues

A certeza de estar no caminho certo veio ao ser recebida pelos alunos e familiares com aquele sorriso no rosto e a atenção com que escutavam as orientações sobre o plantio e cuidados com as plantas. Outra coisa que me deixou super feliz foi a devolução de sementes realizadas pelos alunos que já haviam recebido as sementes no ano anterior.

Figura 2: Distribuição e recolhimento de sementes crioulas



Fonte: Sirlei Lenice Rodrigues

Mantive contato com os guardiões mirins pelo telefone. As crianças plantaram as sementes e colheram. Muitos optaram por mandarem entregar-me as sementes na Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Turismo e Desporto e outros entregaram na Escola supracitada. O local onde entregaram não importa; o que realmente importa é que houve a devolução das sementes para o banco de sementes, garantindo a continuidade da produção e preservação da genética das sementes de milho crioulo.

De acordo com a Wikipédia, a enciclopédia livre,

“Um banco de sementes armazena sementes, de modo a evitar que certas culturas desapareçam, assim, no caso de uma cultura ser destruída em todos os outros lugares, ainda existirão sementes dessa cultura para plantio. Os bancos de sementes também podem ser uma opção para agricultores familiares que desejam ser independentes em relação às empresas produtoras de sementes, produzindo suas próprias sementes de qualidade e conservando as sementes nativas, conhecidas como sementes crioulas”.

E, no caso do Banco de Sementes da Escola Edwaldo Henrique Drews, o objetivo é conservar as sementes de milho crioulo para disseminar e incentivar o cultivo pelos agricultores do Município.

Outro fato que me deixou emocionada foi a alegria de um aluno em me convidar para ver a horta dele e me dar hortaliças, além de devolver as sementes.

Figura 3: Horta do guardião mirim



Fonte: Sirlei Lenice Rodrigues

Além disso, observei que na grande maioria das famílias cujos alunos participam dos projetos, são os avós que ajudam as crianças no cultivo das sementes crioulas.

Os avós, conforme publicação no site escola eduque,

“O convívio das crianças com os avós propicia segurança e afeto. É uma relação de conforto e amor, importante para a infância e para a vida. Esta proximidade beneficia muito os netos, que são estimulados de outra forma em outro ambiente, ampliando as relações familiares e também o repertório de conhecimentos. O contato entre ambos promove prazer e aprendizagem devido à transmissão de experiências e vivências que só a idade nos oferece”.

Figura 4: apoio dos avós aos guardiões mirins



Fonte: Sirlei Lenice Rodrigues

Também percebi que o colorido das sementes chama a atenção das crianças. Ao visitar um guardião mirim, vieram outras crianças pequenas que lá se encontravam e se encantaram com as sementes. Sem pensar duas vezes, dei sementes para aquelas criancinhas, pois acredito que na pureza de uma criança se mantém a esperança de um futuro melhor, mais justo, mais humano e, sobretudo, mais saudável.

Figura 5: crianças encantadas com as sementes de milho crioulo



Fonte: Sirlei Lenice Rodrigues

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A distribuição e o recolhimento de sementes de milho crioulo, que objetivaram a continuação das atividades de disseminação, plantio e colheita, durante a pandemia da COVID-19, realizada em visitas domiciliares, foi de fundamental importância para a continuação do Projeto dos Guardiões Mirins de Sementes Crioulas, da Escola Municipal de Ensino Fundamental Edwaldo Henrique Drews, servindo de exemplo de prática para a manutenção da Soberania Genética e produção de alimentos saudáveis.

REFERÊNCIAS

CAPORAL, F. R. **Em defesa de um Plano Nacional de Transição Agroecológica: compromisso com as atuais e nosso legado para as futuras gerações.** In: SAUER, S.; BALESTRO, M. V. (Org.). Agroecologia e os desafios da transição agroecológica. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

<https://brasildefato.com.br> – **Saiba o que é semente crioula e entenda a sua importância**, publicado em 24 de maio de 2020.

https://pt.wikipedia.org/wiki/Banco_de_sementes

<https://www.escolaeduque.com.br/dica-eduque-qual-e-a-importancia-dos-avos-no-processo-de-aprendizagem-das-criancas/>

KAUFMANN, M. P.: **Resgate, conservação e multiplicação da Agrobiodiversidade Crioula: um estudo de caso sobre a experiência dos guardiões de sementes crioulas de Ibarama RS.** Disponível em <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/8909>

KRAUSER, R. R. A agroecologia e o plano camponês. Candiota/RS: Instituto Cultural Padre Josimo, 2015 Disponível em <https://padrejosimo.com.br/loja/produto/a-agroecologia-e-o-plano-campones/>

KIRCHHOFF et al.; As Sementes Crioulas e a Agricultura Familiar no Brasil: um modo de enfrentamento das desigualdades sociais no meio rural; VIII Jornada Internacional das Políticas Públicas; Universidad Federal do Maranhão, 2017. Disponível em <http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2017/pdfs/eixo10/assementescrioulaseaagriculturafamiliarnobrasilummododeenfrentamentodasdesigualda-dessociaisnomeiorural.pdf>

SAQUET, A. A. **Reflexões sobre a agroecologia no Brasil.** In: ALVES, A. F.; CORRIJO, B. F.; CANDIOTTO, L. Z. P. (Org.). Desenvolvimento territorial e agroecologia. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

CAPÍTULO 26

O ENSINO DE GEOGRAFIA FORA DA SALA DE AULA: APREENDENDO SOBRE O SISTEMA SOLAR E OS PLANETAS NO ENSINO REMOTO, DURANTE A PANDEMIA COVID-19

Vanessa Manfio

INTRODUÇÃO

O ensino é um desafio constante, requer ferramentas, conhecimentos, conteúdos, relações e materiais, que sintetizam o processo de aprendizado. O ensino presencial já impõe um caminho longo a ser percorrido para efetivar as trocas entre professores e alunos, imagine no formato remoto, onde o professor encontra-se em outro plano - atrás da tela do computador -, e o aluno disperso em sua residência, sem muitas vezes condições adequadas para estudar. Assim, no ensino remoto o desafio é ainda maior, tanto para professor como para aluno. Este formato, o Ensino Remoto, chamado de Ensino Remoto Emergencial (ERE) foi implantado no Brasil, em março de 2020, quando a pandemia do vírus COVID-19 provocou uma crise social, econômica e educacional no mundo.

Para ensinar Geografia remotamente houve a necessidade de ferramentas que permitissem ao aluno criar e apreender. Entre elas estão a construção de materiais, como maquetes, desenhos e outros, pautada na metodologia ativa, isto é, instigar o aluno a construir trabalhos manuais. Estes trabalhos sempre feitos com os objetos disponíveis em casa, mas com o objetivo central de manter os educandos conectados e em aprendizagem constante. Além de aulas via *Google Meet* e outras plataformas virtuais, entrega de materiais, vídeos e atividades impressas na escola. Estas ferramentas serviram de suporte pedagógico nestes tempos de pandemia.

Diante disso, o presente artigo trata de uma discussão sobre o ERE na disciplina de Geografia e a contextualização de práticas didáticas aplicadas neste formato de ensino, envolvendo o conteúdo “Sistema solar e planetas”. As práticas foram realizadas nas turmas do sexto e sétimo ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal de Ensino Fundamental Professora Cândida Zasso, localizada na área urbana de Nova Palma-RS. As práticas aconteceram durante o mês de maio de 2021, quando a escola ainda estava na modalidade ERE.

Para tentar promover uma aprendizagem geográfica sobre o conteúdo “Sistema solar e planetas” foram desenvolvidas três aulas: a) primeira aula de caráter expositivo com ajuda do *Power Point* e *Google Meet*, expondo o sistema solar e as características dos planetas. Para os alunos, que não tinham acesso à internet, foi disponibilizado material impresso com textos e atividades. b) a segunda aula foi a participação dos alunos numa sessão virtual do Planetário da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), que ofereceu uma aula interativa via *Google Meet*. c) na última aula foi retomado o conteúdo, com a ajuda do *Padlet* e do *Open Broadcaster Software* e do *Google Forms*, sendo ainda proposta a confecção de uma maquete ou desenho sobre o sistema solar. Como ferramentas digitais utilizadas do desenvolvimento das aulas remotas destacam-se: *WhatsApp*, *Google Meet*, *Open Broadcaster Software*, *Padlet*, *Youtube* e *Google Forms*.

Desse modo, a exposição desta prática educativa busca contribuir com as discussões sobre ensino de Geografia e do ensino remoto, trazendo experiências realizadas nesta modalidade e abrindo novas possibilidades de se pensar a aprendizagem, em tempos de isolamento social, por meio de recursos tecnológicos e do ensino a partir do fazer e criar do aluno.

O ENSINO REMOTO E A GEOGRAFIA ESCOLAR

Para iniciar a discussão compartilha-se a ideia de Cavalcanti (2002), que trata da escola como um lugar onde há diferentes culturas, saberes e relações, lugar de aprendizagens. Mas, a escola vai além da estrutura física, pois a aprendizagem pode acontecer fora dos muros do prédio escolar (CAVALCANTI, 2002). Isto é, um parque, uma casa, uma fábrica ou outro lugar podem ser espaços de aprendizagens. Diante disso, a casa pode ser perfeitamente o lugar, dos quais o aluno estabelecerá sua construção intelectual e cognitiva.

Na pandemia a residência passou a ser vista como uma oportunidade de manutenção de vínculos escolares e também de aprendizados, orientados pelo professor e guiados pelos pais e demais familiares. Porém, esta mudança espacial, juntamente, com o isolamento das relações, inclusive das escolares, despertou novos desafios para o ensino, entre eles “o que ensinar e como ensinar” (SILVA; NASCIMENTO; FELIX, 2020).

Certamente o papel do professor mudou neste processo, tornando-se mais um guia do que um expositor, aumentando o papel ativo do aluno. Os discentes como afirmam Macedo e Moreira (2020, p. 83), tiveram o papel no ensino remoto de:

[...] garantir o compromisso com sua aprendizagem realizando uma rotina de estudos domiciliar seguindo o cronograma de estudos proposto pela escola e a realização das atividades propostas, compartilhando dúvidas e informações na qual venham contribuir com a sua aprendizagem e os demais colegas nos grupos de interação e *site* da escola.

Este tempo pandêmico levou a retomada das discussões dos velhos desafios da educação, tais como: a falta de acesso às tecnologias e aos canais de internet, por muitos alunos, a dificuldade de docentes lidarem com as novas tecnologias e o tradicionalismo das metodologias, bem como trouxe à tona as incertezas deste período e a falta de rotina extra escolar. Conforme Silva, Nascimento e Felix (2020), a falta de diretrizes e infraestruturas obrigam as escolas a se adaptarem para o Ensino Remoto Emergencial de acordo com sua realidade “algumas com mais preparo e aparato tecnológico, fruto das condições de seu público, como é o caso das escolas da rede particular, tiveram seu horário e cotidiano adaptados ao novo sistema, enquanto isso, existem escolas que continuam paradas por falta de recursos” (SILVA; NASCIMENTO, 2020, p. 3), ou forneceram materiais e atividades impressas. Isto reforçou que existe uma desigualdade muito acentuada no ensino brasileiro, tanto na escala espacial, como na modalidade educacional público-privada.

Outro ponto relevante no ensino, na pandemia, foi (e continua sendo) a ampliação dos cursos de formação *online*, ofertados por muitas universidades aos docentes da educação básica, pois permitiram aos mesmos repensar suas práticas e apreender a usar muitos recursos digitais, a fim de servir de suporte nas aulas interativas. Neste ponto, a UFSM contribuiu com o aperfeiçoamento dos professores no âmbito do ensino remoto e híbrido, especialmente no Rio Grande do Sul, ofertando gratuitamente cursos, *lives* e materiais que podem ser utilizados em aula.

Por outro lado, no ensino durante a pandemia o trabalho docente foi desgastante e caracterizado como *Home office* (trabalho em casa). Segundo Manfio (2020, p.136), “o docente tem trabalhado exaustivamente em *lives*, produção de vídeos, aulas, conteúdos interativo, correção e auxílio aos alunos, superando a carga horária presencial. Muitos professores não têm mais uma rotina e nem tempo”. Como diz Silva et al. (2020), os educadores precisam cuidar, porque o trabalho *Home office* tende a alterar o comportamento social e a rotina, sobrecarregando o docente.

Além disso, com a pandemia houve uma ruptura repentina e inesperada do ensino presencial, o ERE veio “como uma possibilidade de suprir parte do currículo e/ou manter o vínculo escolar dos estudantes” no tempo de distanciamento social (FERREIRA; TONINI, 2020, p. 27). E a maioria das escolas não tinha nenhuma experiência de como agir diante do ocorrido e das antigas dificuldades que de nada contribuíram para se sair mais preparado para o novo sistema imposto. Ainda, na

[...] readequação do ensino para o modelo remoto não apenas os alunos foram desafiados a aprender uma nova forma de assimilação dos conteúdos programáticos, mas professores e pais também tiveram (e estão tendo) que rever o conceito de educação e de ensino para se adequar à nova e momentânea situação imposta pela pandemia (LENZ; et. al, 2020, p. 266).

E quanto à Geografia? Já havia antes da pandemia uma preocupação quanto ao desinteresse dos alunos, principalmente em participar das aulas da disciplina, daquelas aulas rotineiras de copiar o conteúdo do quadro. Mas, e no ensino remoto (ou mais recentemente no modelo híbrido), como fazer os alunos se interessarem pela ciência geográfica? A metodologia ativa tem sido uma ferramenta de fazer os alunos construírem recursos e ampliarem seu conhecimento. Para Souza, Vilaça e Teixeira (2021, p. 307), a “Metodologia Ativa na educação estimula significativamente o estudante a participar ativamente do seu processo de construção do saber, de modo que este não seja um agente meramente passivo”. Colabora, com isto, Moran (2018, p.4) ao afirmar que “As Metodologias Ativas dão ênfase ao papel protagonista do aluno, ao seu envolvimento direto, participativo e reflexivo, em todas as etapas do processo, experimentando, desenhando, criando com orientação do professor.” Ainda, Moran (2018, p.4), diz que “as metodologias ativas são estratégias de ensino centradas na participação efetiva dos estudantes, na construção do processo de aprendizagem, de forma flexível, interligada e híbrida”.

Além disso, o ensino de Geografia pautou-se numa aproximação com a realidade vivida pela pandemia. Não é possível um professor dessa disciplina, nos tempos de pandemia, se ausentar das discussões espaço-sociedade em tempo real, de viver o ensino do lugar, da pandemia, dos impactos sociais e econômicos, desemprego, da vida humana em sociedade. Isto traz à tona um “ensino de Geografia crítico com relevância social e uma Educação crítico-reflexiva” (CARVALHO FILHO; GENGNAGEL, 2020, p. 93). Logo, “a disciplina de Geografia pode ser desenvolvida de forma dinâmica uma vez que se trata de uma área do conhecimento comprometida em tornar o mundo e suas dinâmicas compreensíveis aos estudantes” (LIMA; STERING, 2021, p.138). Isto não significa não tra-

tar dos conteúdos programáticos escolares, mas de dar-lhes novo sentido, mais próximo do contexto de vida dos estudantes.

O ERE favorece a utilização de recursos tecnológicos, mas também de outras ferramentas e práticas para atender a seu público escolar. Desse modo, “A realidade brasileira evidencia que a pandemia levou o professor a ressignificar sua forma de aprender e de ensinar, ao mesmo tempo oportunizou aos discentes desenvolver novas formas de aprender” (LIMA; STERING, 2021, p.138). Para tal, “O uso do ensino remoto abre espaço para combinar práticas pedagógicas já estabelecidas, com práticas inovadoras” (LIMA; STERING, 2021, p.127). Assim, o ensino remoto estimula-se pela existência de materiais didáticos de apoio impressos ou digitais; práticas pedagógicas inovadoras; acesso a ambientes virtuais de aprendizagem; interatividade entre alunos e professores; acesso a acervos virtuais de estudo como museus e bibliotecas virtuais; entre outros (ARETIO, 2012 apud LIMA; STERING, 2021), abrindo possibilidades para motivar e criar aprendizagens significativas. E quando se trata do ensino de Geografia as possibilidades são acrescidas na construção de materiais, nas experiências vividas, nas habilidades manuais, na pesquisa orientada, nos jogos *online*, nas visitas virtuais, entre tantos meios de se atingir a conexão conteúdo- aluno-aprendizagem.

A multiplicidade de ferramentas existe, sendo fundamental a disponibilidade do professor em criar situações e de escolher as melhores formas de ensino. Mas, o interesse dos alunos e o incentivo da família, neste caminho, são de extrema importância. A família tem um papel marcante de auxiliar o processo de ensino, e também de estimular os alunos ao querer aprender, se dedicando as tarefas propostas pelos educadores. E assim, as ferramentas, o conteúdo, os professores, a família e os estudantes são o tripé da educação, seja no modo presencial ou remoto.

O ENSINO DE GEOGRAFIA NO REMOTO: ESTUDANDO OS PLANETAS E O SISTEMA SOLAR

Como mencionado anteriormente, a prática didática envolveu três aulas e contou com recursos que permitissem a aproximação dos alunos com o conteúdo a ser ensinado, isto é, “O sistema solar e os planetas”. Este é um conteúdo da disciplina de Geografia que compõe o quadro das habilidades e competências da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), geralmente é assunto do sexto ano do Ensino Fundamental.

Inicialmente ocorreu a aula teórica de cunho explicativo, onde por meio do *Google Meet* e do auxílio do *Power Point*, foi possível, neste tempo de pandemia expor e dialogar, com os alunos, o conteúdo da aula. Foram fornecidas algumas atividades (perguntas sobre o assunto tratado para assimilação da aula). Os alunos foram bem curiosos, mostrando que o conteúdo foi de interesse da maioria dos que puderam participar *online* da aula.

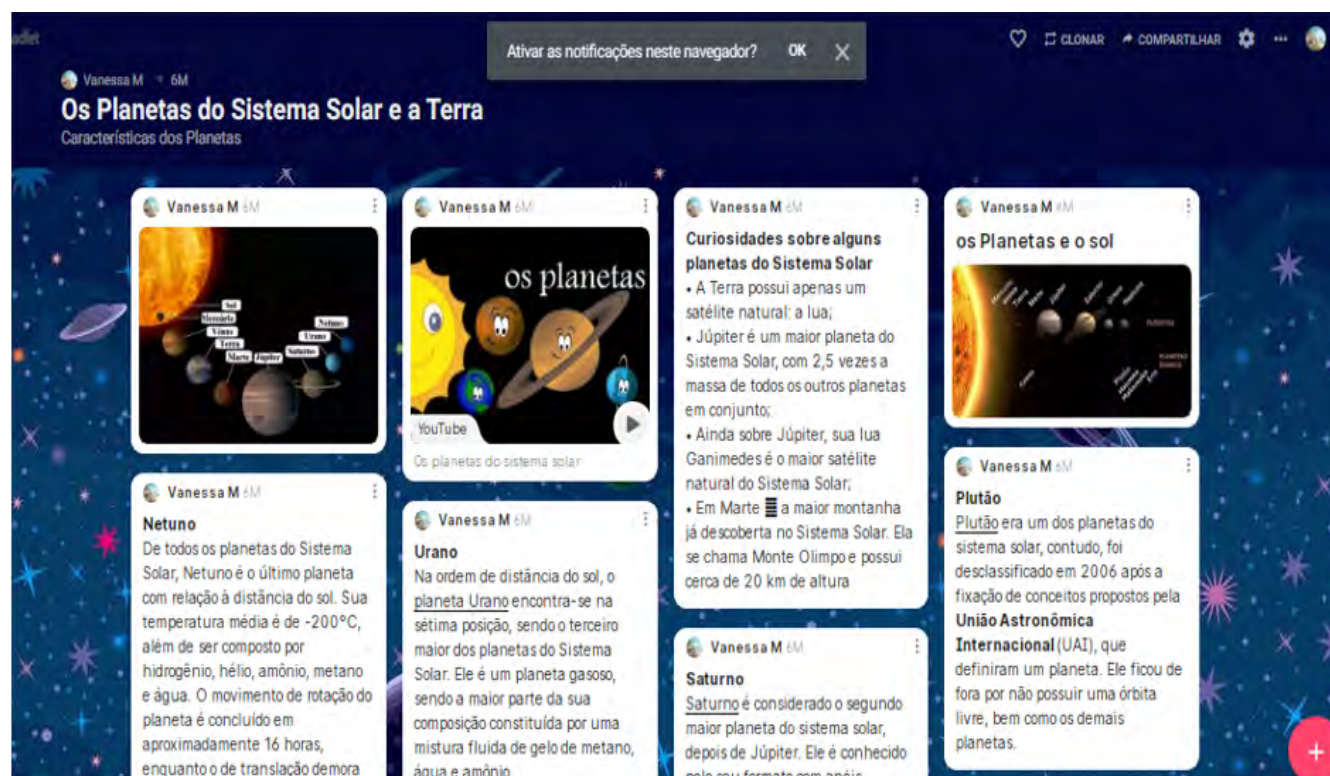
Na segunda aula, conforme agendamento prévio, os alunos participaram de uma seção virtual do Planetário da UFSM, dos quais puderam ver as animações dos planetas e do Sistema solar. O monitor conversou com os alunos que se mostraram participativos. Foi uma oportunidade para os alunos visualizarem alguns fenômenos da Astronomia e da Geografia. Já que o momento impedia a visita presencial, a interação digital foi uma alternativa. De modo geral, os alunos que puderam participar ficaram encantados com a aula, querendo participar de mais seções e também da realização de consultas a outros recursos que o Planetário oferecia. Muitos entraram no *site* e *facebook* do Planetário para ver as curiosidade e interagir com os jogos *online*.

No terceiro momento, ao retomar o conteúdo, com o auxílio do *Open Broadcaster Software* e *Padlet*¹ (figura 1) - para gravação de vídeos e resumos sobre

1 O padlet encontra-se disponível no link: <https://pt-br.padlet.com/nessam/m7tv1ltn6ko-179zq>

os planetas-, foram abordados alguns pontos marcantes das aulas. Por meio destes programas foram expostas as sínteses dos ensinamentos anteriores. Os alunos teriam que explorar estes materiais *online* para aprofundar os conhecimentos.

Figura 1 – Resumo do conteúdo no *Padlet*



Fonte: <https://pt-br.padlet.com/hessam/m7tv1ltn6ko179zq>
Org.: MANFIO, 2021.

Ainda, nesta etapa da prática didática, os alunos foram desafiados a criar desenhos ou maquetes sobre o sistema solar, para demonstrar o que haviam aprendido (figura 2, 3, 4 e 5). Na construção da maquete os alunos utilizaram vários materiais, com bolinha de isopor, tampinhas de garrafa, botões, entre outros para representar os planetas e tampas de caixa de sapato, papelão para compor a base do sistema solar, ou seja, para representar o Universo. Os desenhos também foram criativos e coloridos, demonstrando as formas e cores dos planetas.

Figura 2 – Maquete do Sistema Solar



Fonte: Elaborado pelo aluno A

Figura 3 – Desenho do Sistema Solar



Fonte: Elaborado pelo aluno B

Figura 4 – Os Planetas e o Sol



Fonte: Elaborado pelo aluno C

Figura 5 – Representação dos Planetas



Fonte: Elaborado pelo aluno D

Os discentes apresentaram domínio do conteúdo, pois eles conseguiram demonstrar que os planetas ficam alinhados ao Sol, que cada um possui um formato e cor, que o universo possui outros astros como estrelas, entre outros detalhes. Cada um utilizou o seu conhecimento prévio e o adquirido nas aulas para construir a maquete ou o desenho. Certamente, não foi uma tarefa que passou despercebida pelos alunos, pois ao representar o sistema solar tiveram que expor criatividade, habilidade e aprendizado.

Os alunos ficaram livres para criarem, com o material que tinham em casa, sua representação do Sistema Solar. Pelo relato dos alunos, os mesmos contaram com ajuda de familiares, irmãos, pais e outros. Isto foi importante, pois a família participou da construção, junto com o aluno, aproximando ambos para o processo de ensino. É fundamental que a família auxilie no processo de ensino, isto foi um aspecto positivo na Pandemia, onde muitos pais se dedicaram a ensinar e aprender junto com os filhos.

Convém destacar que alguns alunos tiveram dificuldade de participar das aulas interativas, recebendo em sua residência o material ou retirando o mesmo na escola, pois eles não tinham acesso à internet. Isto é um problema que merece atenção dos governantes, em relação à desigualdade da educação e do acesso aos recursos tecnológicos. Um olhar que deve ser mais intenso, mesmo com a volta ao presencial, porque a atualidade impõe o uso constante de tecnologias digitais.

Por outro lado, na tarefa não foi imposto apenas maquetes, e sim permitido a confecção de desenhos, pois com o professor não se encontrava com o aluno para construção, poderia ser mais complexo a tarefa. O professor participou da tarefa de longe, oferecendo dicas e dando pistas sobre como a representação podia ser feita. Mas, o docente foi um telespectador desta elaboração.

Ainda, as aulas práticas de construção e de envolvimento do aluno são mais atraentes, pois o educando participa do processo de ensino, deixa de ser um ouvinte e passa a ser um construtor, um sujeito que expõe o que apreendeu. E quando se vive num momento adverso como uma pandemia, o ato de criar é mais fascinante do que de ler e fazer exercícios. E a Geografia como ciência do estudo e ensino da realidade/da vivência precisa centrar na prática e no fazer os alunos a “aprender a ler o mundo” (CALLAI, 2005) de outra forma, mais cheia de vida e encantos. Cativar os alunos pode ser o ponto-central do universo escolar mais ativo.

CONCLUSÕES

Nestes tempos difíceis protagonizados por uma pandemia que afastou a sociedade do convívio social, trouxe perdas de vidas e economias, a educação enfrentou muitos desafios, especialmente no sentido de como ensinar crianças e adolescentes da rede básica de ensino à distância, dos quais muitos deles não têm acesso à internet. Como ensinar? O que ensinar? Estas foram perguntas frequentes de gestores educacionais e professores. O conteúdo precisava ser trabalhado em cada disciplina, mas as aproximações com a realidade e com o cotidiano ganham ênfase no Ensino Remoto Emergencial.

A Geografia escolar precisou ser repensada também para atender o distanciamento social e as limitações espaciais. Trabalhar via plataformas de ensino e utilizar recursos tecnológicos foram o centro do novo formato de ensino. Pensar a Geografia fora da sala de aula implicou em trazer à tona a metodologia ativa, de construção de materiais e experiências, do diálogo e da pesquisa, para que os educandos mantivessem o interesse na disciplina e conseguissem apreender remotamente.

Desse modo, a prática didática aqui retratada foi uma aula dinâmica e vida, onde os alunos, mesmo à distância puderam aprofundar seus conhecimentos e conectar-se com os conteúdos geográficos. Inicialmente, a aula expositiva pelo *Google Meet* foi momento de apresentar o conteúdo, para numa segunda etapa, da seção virtual do Planetário da UFSM, aprofundar o assunto e visualizar “O sistema solar” pela tela do computador. E, por último, foi à hora de reproduzir os conhecimentos adquiridos na elaboração de uma representação do sistema solar.

No geral, os alunos mostraram-se interessados e dispostos a socializar e apreender. Além disso, eles apresentaram domínio e criatividade na atividade prática, representaram com riqueza de detalhes o sistema solar, ressaltando o

alinhamento dos planetas, os formatos e distâncias dos planetas, bem como outros elementos. A maquete ou o desenho foram maneiras de permitir o fazer, no sentido de mão na massa (construção) para sintetizar os aprendizados adquiridos.

O único problema enfrentado no decorrer da prática foi à dificuldade em todos participarem das aulas interativas, pois muitos não têm internet e computador, ou celular em casa. Para estes foram disponibilizados apenas o material impresso. Na educação brasileira é importante que todos os alunos tenham oportunidades mais igualitárias, acesso aos recursos tecnológicos e internet, porque no século XXI a escola não pode ser negligente ao mundo digital, ainda mais quando se enfrenta desafios como uma pandemia. Cabe, então, aos gestores públicos pensar em suprir estas desigualdades e favorecer o acesso de todos aos recursos tecnológicos.

REFERÊNCIAS

MORAN, J. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: BACICH, L.; MORAN, J. M. (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 1-25.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 7 de outubro de 2021.

CALLAI, H. C. Aprendendo a ler o mundo: a geografia nos anos iniciais do ensino fundamental. **Cadernos Cedes**, Campinas, vol. 25, n. 66, p. 227-247, maio/ago. 2005.

CARVALHO FILHO, O. R. de; GENGNAGEL, C. L. Ensino de geografia em tempos da Covid-19: tecnologias e uso de plataformas de educação para o ensino remoto em Ribeirão Preto/SP e em Passo Fundo/RS. **Ensaio de Geografia**, Niterói-RJ, vol. 5, nº 10, p. 88-94, julho de 2020.

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

FERREIRA, D. S; TONINI, I M. Há uma escola como lugar em período de pandemia?. **Ensaio de geografia**, Niterói-RJ, v. 5, n. 10, p. 27-32, 2020.

LENZ, A. C. et al. Os cenários da pandemia: a geografia, o ensino remoto e a escola. **Disciplinarum Scientia**. Série: Ciências Humanas, Santa Maria, v. 21, n. 2, p. 263-275, 2020.

LIMA, B. L. S.; STERING, S. M. S. Ensino e aprendizagem de geografia: o desafio do ensino híbrido e remoto. **Revista Mato-Grossense de Geografia**, Cuiabá – MT, v. 19, n. 1 - p. 123 - 140 - jan/jun 2021.

MACÊDO, R. C.; MOREIRA, R. C. ensino de geografia em tempos de pandemia: vivências na Escola Municipal Professor Américo Barreira, Fortaleza – CE. **Revista Verde Grande**, Montes Claros-MG, V. 2, n. 2, p.70-89, 2020.

MANFIO, V. O ensino de geografia na pandemia Covid-19: uma análise da perspectiva do lugar através de histórias em quadrinhos pelos alunos da Escola Municipal de Ensino Fundamental Profª. Cândida Zasso de Nova Palma-RS. **Disciplinarum Scientia**. Série: Ciências Humanas, Santa Maria, v. 21, n. 2, p. 133-144, 2020.

SILVA, M. J. S. da.; NASCIMENTO, L. F. A. do.; FELIX, P. W. S. de. A. Ensino remoto e educação geográfica em tempos de pandemia. In: VII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, VII., 2020. Maceió-AL. Anais... Maceió de 15 a 17 de out. de 2020.

SILVA, L. et al. Educadores frente à pandemia: dilemas e intervenções alternativas para coordenadores e docentes. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, Boa Vista, RR, v. 3, n. 7, p. 53-64, 2020.

SOUZA, A. L. de A.; VILAÇA, A. L. de A.; TEIXEIRA, H. B. Metodologia ativa e seus benefícios no processo de ensino aprendizagem. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**. São Paulo, v.7.n.1, Jan.2021.

SOBRE OS ORGANIZADORES

Liziany Müller

Possui Bacharelado em Zootecnia (2004) e Licenciatura pelo Programa Especial de Graduação de Formação de Professores para a Educação Profissional (2011) ambas pela Universidade Federal de Santa Maria, Mestrado (2006) e Doutorado (2009) pelo Programa de Pós Graduação em Agronomia na Universidade Federal de Santa Maria, Pós-doutorado em Zootecnia no Programa de Pós Graduação em Zootecnia na Universidade Federal de Santa Maria (2011). Já atuou como: Professora e Orientadora do Curso de Especialização em Tecnologia de Informação e Comunicação da Universidade Aberta do Brasil/UFSM; Professora do Curso de Especialização em Agricultura Familiar Camponesa e Educação do campo- Residência Agrária; Professora e Orientadora do PPGTER - Programa de Pós-Graduação em Tecnologias Educacionais em Rede nível. Mestrado da Universidade Federal de Santa Maria. Atualmente é professora Associada II, responsável pelo Laboratório Mediações Sociais e Culturais - Departamento de Educação Agrícola e Extensão Rural - Centro de Ciências Rurais - Universidade Federal de Santa Maria; Professora e Coordenadora do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Aberta do Brasil/UFSM; Professora Permanente no Programa de Pós-Graduação em Extensão Rural.

Rogério Saldanha Correa

Doutor em História pela Universidade Federal de Santa Maria, Mestre e graduado em Comunicação pela mesma Universidade. Atualmente, é Secretário de Educação em Santa Margarida do Sul, Presidente da regional de Educação da Associação dos Municípios da Fronteira Oeste – AMFRO e membro do Conselho dos Secretários Municipais de Educação do Estado (Conseme).

Ivanio Folmer

Graduado em Geografia Licenciatura pela Universidade Federal de Santa Maria (2014). Mestre em Geografia pelo Programa de Pós Graduação em Geografia-PPGGEO/UFSM (2018). Doutorando em Geografia-PPGGEO/UFSM com previsão de término em 2022. Participante de diversos projetos de pesquisa e extensão, com as temáticas de Educação no campo; Território; Sujeitos do Campo; Educação Ambiental; Gênero e sexualidade; Mortalidade Infantil; Catadores e Memória e Patrimônio Cultural. É professor da Rede Estadual do RS na Área das Humanas - Componente Curricular: Geografia. Tutor EAD no Curso Licenciatura em Educação do Campo UAB/UFSM desde 2018. Integrante do Grupo de Pesquisa Girassol - Grupo de Pesquisa em Agroecologia, Educação do Campo e Inovações Sociais - UFSM; Grupo de Pesquisa em Educação e Território- GPET - UFSM e Agricultura e Urbanização na América Latina - USP. É integrante da Academia Luso-Brasileira de Letras do Rio Grande do Sul.

Luciano Schuch

Possui Graduação em Engenharia Elétrica - ênfase em Eletrônica - pela Universidade Federal de Santa Maria - UFSM (1999); Mestrado e Doutorado em Engenharia Elétrica pela mesma Instituição (respectivamente em 2001 e 2007). Atualmente, é Reitor e professor do quadro permanente do Programa de Pós-Graduação em Engenharia Elétrica (PPGEE), Conceito 6 CAPES, da UFSM. Possui experiência na coordenação de projetos de pesquisa e de desenvolvimento tecnológico financiados por órgãos de fomento, por empresas do setor elétrico e por indústrias. Publicou, até a presente data, como autor principal/co-autor, 28 artigos em periódicos e mais de 110 artigos em conferências. Possui duas patentes de invenção depositadas. Já orientou duas tese de doutorado, oito dissertações de mestrado e co-orientou uma dissertação de mestrado e uma tese de doutorado, foi orientador de diversos trabalhos de conclusão de curso e iniciação científica. Atualmente, é pesquisador do Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia (INCT) em Geração Distribuída e da Unidade Empresa Brasileira de Pesquisa e Inovação Industrial (EMBRAPII) em Recursos Energéticos Distribuídos, orienta duas dissertações de Mestrado e três teses de Doutorado. Possui experiência na área de Engenharia Elétrica, com ênfase em Circuitos Eletrônicos, atuando, principalmente, no desenvolvimento de conversores de alto desempenho, sistemas fotovoltaicos, geração distribuída, integração de sistemas, técnicas de comutação suave e fontes ininterruptas de energia.

João Batista Bottentuit

Doutor em Ciências da Educação com área de especialização em Tecnologia Educativa pela Universidade do Minho, Mestre em Educação Multimídia pela Universidade do Porto, Tecnólogo em Processamento de Dados pelo Centro Universitário UNA e Licenciado em Pedagogia pela Faculdade do Maranhão. É professor Associado II da Universidade Federal do Maranhão, atuando no Departamento de Educação II. É Professor Permanente dos Programas de Pós-graduação em Cultura e Sociedade (Mestrado Acadêmico) e Gestão de Ensino da Educação Básica (Mestrado Profissional). É líder do grupo de Estudos e Pesquisas em Tecnologias Digitais na Educação (GEP-TDE).

Jerônimo Siqueira Tybusch

Doutor em Ciências Humanas pela Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC (2011); mestre em Direito Público pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS (2007); graduado em Direito pela Universidade de Santa Cruz do Sul - UNISC (2004). Professor Associado no Departamento de Direito da Universidade Federal de Santa Maria - UFSM. Professor do Programa de Pós-Graduação em Direito (PPGD/UFSM) - Mestrado em Direito. Professor do Programa de Pós-Graduação em Tecnologias Educacionais em Rede (PPGTER/UFSM) - Mestrado Profissional em Tecnologias Educacionais em Rede. Pesquisador e Líder do Grupo de Pesquisa em Direito da Sociobiodiversidade - GPDS. Atualmente é Pró-Reitor de Graduação da UFSM. Membro da Diretoria do CONPEDI Gestão 2017-2020 / 2020-2023. Desenvolve pesquisas nas áreas de: Direito Ambiental; Ecologia Política; Direito e Sustentabilidade; Direito Urbanístico; Teoria do Direito e da Decisão Jurídica; Direito e Novas Tecnologias; Tecnologias Educacionais em Rede.

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES

Angelita Vargas Kolmar

Ex Dirigente Municipal de educação, professora da rede municipal de educação, mestre em educação. Email: angelkol@yahoo.com.

Ana Cláudia Oliveira Pavão

Professora associada da Universidade Federal de Santa Maria. Graduação em Letras, (UFSM), mestrado em Educação (UFSM), e doutorado em Informática na Educação (UFRGS). Email: anaclaudiaoliveirapavao@gmail.com.

Ana Lúcia Pessoa Pereira

Coordenadora do Ensino de Educação Infantil

Antônio Maurício Medeiros Alves

Licenciado em Matemática e Pedagogia, mestre e doutor em Educação, professor adjunto da Universidade Federal de Pelotas.
Email: alves.antoniomauricio@gmail.com.

Ana Paula Uliana Mason

Angélica Cargnin de Souza

Antônio Mauricio Medeiros Alves

Doutor em Educação pela Universidade Federal de Pelotas. Docente da graduação e Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Pelotas.
Email: alves.antoniomaurico@gmail.com

Bruna Jeske Gehrke

Pós- graduada em Ensino de Ciências da Natureza pelo Instituto Federal Farroupilha- Campus Santa Rosa e Licenciada em Química pela Universidade Federal de Pelotas. E-mail: brunagehrke94@gmail.com

Beatriz S. Pontes

Cintia Maria Aguiar dos Santos Ferreira

Coordenadora do Ensino Fundamental I

Caroline Terra de Oliveira

Licenciada em História. Mestre e doutora em Educação Ambiental pela Universidade Federal do Rio Grande - FURG (2008). Doutora em Educação Ambiental. Email: caroline.terraoliveira@gmail.com.

Daniela Copetti Santos

Doutora em Ciências Biológicas - Bioquímica pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Licenciada em Ciências Biológicas pela Universidade de Cruz Alta. Professora efetiva do Instituto Federal Farroupilha.

E-mail: daniela.copetti@iffarroupilha.edu.br

Daniela Cherobini Cargnelutti

Professora Municipal de Santa Maria, Pedagogia (UFSM), Especialista em Gestão Educacional (UFSM) e aluna do Programa de Pós-graduação Mestrado Profissional tecnologias Educacionais em Rede PPGTER/UFSM.

Email: danicherobini@gmail.com.

Denize Estega de Oliveira

Professora da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria; Pedagoga, especialista em Pedagogia Empresarial e Neuropsicopedagogia e acadêmica do Mestrado Profissional em Políticas Públicas pela UFSM.

Email: profdenizeestega@gmail.com.

Diego Carvalho Viana

Doutor em Veterinária, Professor e Coordenador de Pós Graduação da UEMASUL- Imperatriz- MA. Email: diego_carvalho_@hotmail.com

Débora Leite Silvano

Prof. Dr^a – IFB, licenciatura em biologia, 1455543@etfbsb.edu.br

Emanuelle de Farias Xavier

Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal de Pelotas.

Email: emanuellexav@gmail.com.

Edilene de Jesus Furtado Ferreira Vieira

Professora especialista em docência da educação infantil pela universidade federal do maranhão – ufma. trabalha na rede municipal de são luís como professora há 12 anos e atualmente está trabalhando na turma do 1º ano do ensino fundamental e na educação infantil.

E-mail: edilene_furtado@yahoo.com.br

Fernando José Spanhol**Francisca Antônia dos Santos Soares**

Secretária Municipal de Educação

Geslaine Taís Wasem

Supervisora Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de Saporanga/RS, Mestre em Ensino de Ciências Exatas, gesinh@hotmail.com.

Gisele Morales

Pedagoga graduada pela UFPEL, pós graduada em Educação Brasileira pela FURG. Pós graduada em Orientação Educacional. Professora da escola Municipal de Pelotas Doutor Joaquim Assumpção nos anos iniciais. Mestranda do curso em Educação matemática pela UFPEL. giselemorales20@gmail.com

João Carlos Sedraz Silva

Doutor em Ciência da Computação, UNIVASF.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3088061876006335>

Jorge Luis Cavalcanti Ramos,

Doutor em Ciência da Computação, UNIVASF.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1438322656914569>

José Hédio Luis

Assessor de Comunicação da Secretaria de Educação

Jose Pessoa Filho

Coordenador do Ensino de Jovens e Adultos

Jucelaine Domingues Curin

Juliana Brandão Machado

Doutora em Educação. Professora do Programa da Pós-graduação e Educação da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA).

E-mail: julianamachado@unipampa.edu.br

Jussara Cassiano Nascimento

Pós-doutora em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Doutora em Educação pela Universidade Católica de Petrópolis, Mestre em Educação pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Psicopedagoga, Pedagoga pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Kathia Alexandra Lara Canizares

Professora de Língua Portuguesa da educação básica (Fundação Paula Souza), doutoranda no Programa de Linguística da Universidade Estadual Paulista (UNESP), campus de Araraquara. Email: kalcaniza@hotmail.com.

Kelen Dal-Souto Frescura

Lívia Maria de Carvalho Cardoso Montel

Especialista em Educação, SEDUC- TO.

Email: livya_carvalho@hotmail.com.

Maria Cláudia da Silva Oliveira Sá

Coordenadora do Ensino Fundamental II

Marcileni dos Santos

Maria Joceli dos Santos Figueiredo

Maria do Socorro Aragão Paim

Mestra em Educação Matemática pela Universidade Federal de Pelotas.

Email: msocorroaragao@gmail.com

Maria do Amparo Pinheiro

Pedagoga pela Universidade Estadual do Maranhão - UEMA. Especialista em Supervisão Escolar pela Faculdade Cândido Mendes- FACAM. Professora - Magistério do Ensino Básico Técnico Tecnológico.

E-mail: pinheiomariadoamparo@gmail.com.

Maria Julia Nunes

Mestranda em Ciências da Educação pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias de Lisboa. Especialista em Gestão e Supervisão Escolar pela Faculdade Cândido Mendes- FACAM. Professora – Magistério do Ensino Básico Técnico Tecnológico. E-mail: mjulianunes56@gmail.com.

Marília Rodrigues Lopes Heman

Doutoranda em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação / UFSM, Professora e Coordenadora Pedagógica da/na Rede Municipal de Educação de Santa Maria / RS.

Palma Carla Carneiro de Castro

Professora – SEE/DF, pedagogia, palmacarlacastro@gmail.com.

Paulina Gessika Ferreira da Silva

Professora na E.M.E.F Alzira Xavier das Neves- São Vicente do Seridó- PB, Pedagoga, paulinagessika2011@hotmail.com

Rodrigo Pereira Coelho

Especialista em Educação, SEDUC- TO.

E-mail: rodrigopcoelho2011@hotmail.com

Rodrigo Lins Rodrigues

Doutor em Ciência da Computação, UFRPE.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5512849006877767>

Rousiane Damasceno Evangelista

Pedagoga Especialista em Gestão Educacional Integradora pela Faculdade Atenas Maranhense – FAMA. Professora – Magistério do Ensino Básico Técnico Tecnológico. E-mail: drousiane@gmail.com.

Rosa Maria Manzoni

Professora doutora da Faculdade de Ciências e do Programa de Pós-graduação em Docência da Educação Básica da Universidade Estadual Paulista (UNESP), campus de Bauru. E-mail: romama@hotmail.com

Rafaela Elert Strelow

Graduanda do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pelotas e Bolsista de iniciação a Docência PIBID/UFPEL Pedagogia.

E-mail:strelowrafaela@gmail.com

Suelen Borges Loth Correa

Cientista Social pela UFPEL. Pedagoga. Professora da escola Municipal de Pelotas-RS Dr. Joaquim Assumpção nos anos iniciais. Pós graduada em AEE. Pós graduada em Gestão Educacional. Supervisora do PIBID – UFPEL Pedagogia Núcleo Ciências e Matemática .Mestranda do curso de Educação –FAE/UFPEL. E-mail: suelenbloth@gmail.com

Sabrina Lima dos Santos

Professora efetiva de inglês no município de Rosário (MA). Formada em Letras – habilitação em Língua Inglesa (UFPA). Especialista em Ensino-aprendizagem em Língua Inglesa (UFPA). Mestranda em Gestão de Ensino da Educação Básica (UFMA). Bolsista CAPES/BRASIL.

E-mail: sabrina.lima@discente.ufma.br

Scheila Simone Secretti

Licenciada em Artes Visuais pela Unijui, Especialista em Metodologia da Arte e Gestão do Trabalho Pedagógico: orientação e supervisão escolar, Coordenadora do Polo Regional de ensino Superior a Distância de Sobradinho, Discente de pós-graduação, Universidade Federal do Pampa, Campus Jaguarão.

E-mail: scheilasecretti.aluno@unipampa.edu.br

Sirlei Lenice Rodrigues

Acadêmica em Educação do Campo, Professora Municipal e Estadual/RS, Diretora de Ensino SMECTD – Ibarama/RS, Licenciada em Letras Espanhol e Literaturas, Pós Graduada em Interdisciplinaridade e Língua Portuguesa.

E-mail: titalele.rodrigues@gmail.com

Thaís Cavalcanti dos Santos

Professora de Língua Portuguesa da educação básica (rede municipal e particular de ensino de Botucatu), mestre em Docência da Educação Básica (UNESP).
thatacari@gmail.com .

Thais Philipsen Grutzmann

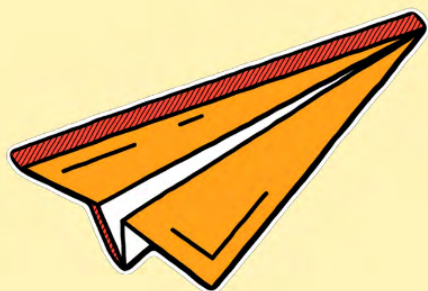
Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pelotas. Docente da graduação e Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Pelotas.
Email: thaisclmd2@gmail.com

Taís Tournier Machado**Taciana Uecker**

Doutoranda em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação / UFSM e Professora da/na Rede Municipal de Educação de Santa Maria / RS.

Vanessa Manfio

Licenciada em Geografia, Mestre pela Universidade Federal de Santa Maria e Doutora em Geografia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul com período de Doutorado Sanduíche na Universidade de Trás-Os-Montes e Alto Douro, Vila Real em Portugal. Pesquisadora do Núcleo de Estudos Agrários da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e da Rede Nacional de Pesquisadores em estudos de Pequenas cidades: Mikripoli. Atualmente, professora da Rede Municipal de Ensino de Nova Palma-RS.
E-mail: vamanfio@hotmail.com.



www.arcoeditores.com



contato@arcoeditores.com



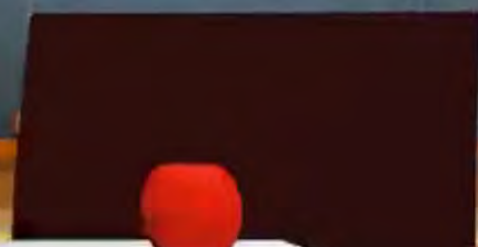
[@arcoeditores](https://www.facebook.com/arcoeditores)



[/arcoeditores](https://www.instagram.com/arcoeditores)



[\(55\)99723-4952](https://wa.me/55997234952)



ARCO
EDITORES