Organizadora
RESIANE PAULA DA SILVEIRA

EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA

Tecnologias, Inclusão e Desafios

Volume 6
2021

Editora
UNIESMERO

Organizadora
RESIANE PAULA DA SILVEIRA

EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA

Tecnologias, Inclusão e Desafios

Volume 6
2021

Editora
UNIESMERO

2021 – Editora Uniesmero

editora.uniesmero.com.br

uniesmero@gmail.com

Organizadora

Resiane Paula da Silveira

Editor Chefe: Jader Luís da Silveira

Editoração e Arte: Resiane Paula da Silveira

Imagens, Arte e Capa: Freepik/Uniesmero

Revisão: Respectivos autores dos artigos

Conselho Editorial

Ma. Tatiany Michelle Gonçalves da Silva, Secretaria de Estado do Distrito Federal, SEE-DF

Ma. Jaciara Pinheiro de Souza, Universidade do Estado da Bahia, UNEB

Dra. Náyra de Oliveira Frederico Pinto, Universidade Federal do Ceará, UFC

Ma. Emile Ivana Fernandes Santos Costa, Universidade do Estado da Bahia, UNEB

Me. Rudvan Cicotti Alves de Jesus, Universidade Federal de Sergipe, UFS

Me. Heder Junior dos Santos, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP

Ma. Dayane Cristina Guarnieri, Universidade Estadual de Londrina, UEL

Me. Dirceu Manoel de Almeida Junior, Universidade de Brasília, UnB

Ma. Cinara Rejane Viana Oliveira, Universidade do Estado da Bahia, UNEB

Esp. Érica dos Santos Carvalho, Secretaria Municipal de Educação de Minas Gerais, SEEMG

Esp. Jader Luís da Silveira, Grupo MultiAtual Educacional

Esp. Resiane Paula da Silveira, Secretaria Municipal de Educação de Formiga, SMEF

Sr. Victor Matheus Marinho Dutra, Universidade do Estado do Pará, UEPA

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Silveira, Resiane Paula da

S587e Educação e Docência: Tecnologias, Inclusão e Desafios - Volume 6 / Resiane Paula da Silveira (organizadora). – Formiga (MG): Editora Uniesmero, 2021. 141 p. : il.

Formato: PDF
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
Modo de acesso: World Wide Web
Inclui bibliografia
ISBN 978-65-84599-02-4
DOI: 10.5281/zenodo.5733205

1. Educação. 2. Reflexão. 3. Inclusão. 4. Práticas. I. Silveira, Resiane Paula da. II. Título.

CDD: 370.7
CDU: 37

Os artigos, seus conteúdos, textos e contextos que participam da presente obra apresentam responsabilidade de seus autores.

Downloads podem ser feitos com créditos aos autores. São proibidas as modificações e os fins comerciais.

Proibido plágio e todas as formas de cópias.

Editora Uniesmero
CNPJ: 35.335.163/0001-00
Telefone: +55 (37) 99855-6001
www.uniesmero.com.br
uniesmero@gmail.com
Formiga - MG
Catálogo Geral: https://editoras.grupomultiatual.com.br/

AUTORES

AMANDA MATTOS NEVES
ANDRIELY PRISCILA PERES OLIVEIRA
ARIANE HELOISE DE CARVALHO
ARIENE MACIEL MELO
BÁRBARA JUNG SANCHOTENE
CARLOS EDUARDO IZAGUIRRE DA SILVA
CARLOS EDUARDO VASCONCELOS RODRIGUES
CELSO MARTINS BELISÁRIO
DAYANE RODRIGUES DE OLIVEIRA BELMIRO
DEISE LIDIA ANDRETTI PIANA
FÁBIA CAROLINA FORTUNATO FERREIRA
FABÍOLA CADETE SILVA
FRANCIELE BRAZ DE OLIVEIRA COELHO
IASMIM SILVA CORREIA
ISMAEL JUNG SANCHOTENE
JANAÍNA VIÁRIO CARNEIRO
JANIZ BEZERRA SILVA
JAQUELINE LUZIA DA SILVA
JULIANA BORGES MEDINA
JULIANA CARNEIRO VIEIRA
LIDIANE CEZIMBRA PIZZOLOTTO
LUIS ALEXANDRE HERTER
MARCELO MARTINS DA ROSA
MARIA FERNANDA NICIOLI
MAYARA MIQUELOTTO DA SILVA
MISDARLLE CRISTINA PEREIRA
RAFAELA LUANA ZURAWSKI
RAFAELLA FERREIRA COSTA
RAQUEL DALLAGNOL
REBECKA DINIZ
RENATA KLÍCIA MENDES CAETANO

RENATA ROLINS DA SILVA OLIVEIRA
ROZELAINE DE FATIMA FRANZIN
SARA PROVIN
SARAH NARRANNA
TALYTA RIBEIRO SANTOS
TATIANA LUDOVINA VIEIRA MENDES
TEREZINHA DE JESUS CAMPOS FRANCO
TIAGO AGUIAR
TIAGO CLARIMUNDO RAMOS
VERA LUCIA GONÇALVES DE BARROS MACHADO
VICENTE DOUGLAS FIGUEREDO CARVALHO
WARLEY ENRIQUE BORGES

APRESENTAÇÃO

O título da obra “Educação e Docência: Tecnologias, Inclusão e Desafios - Volume 6” apresenta como eixo comum a Educação, com temas interligados que fazem o processo de ensino-aprendizagem acontecer de forma efetiva e eficaz, abrangendo a docência, as tecnologias e a inclusão.

Assim, a Educação pode e deve ser entendida como um processo em constante movimento, que evolui diariamente com necessidade de participação contínua de todos os envolvidos: os professores, os gestores, os estudantes, os pais e toda a comunidade escolar. A participação de todos proporciona um processo dinâmico, integrador e capaz de mudar uma nação.

Os conteúdos apresentam considerações pertinentes sobre os temas abordados diante o meio de pesquisa e/ou objeto de estudo. Desta forma, esta publicação tem como um dos objetivos, garantir a reunião e visibilidade destes conteúdos científicos por meio de um canal de comunicação preferível de muitos leitores.

Este e-book conta com trabalhos científicos da área de Educação, aliados às temáticas das práticas ligadas a a inovação e aspectos que buscam contabilizar com as contribuições de diversos autores. É possível verificar a utilização das metodologias de pesquisa aplicadas, assim como uma variedade de objetos de estudo.

SUMÁRIO

Capítulo 1 **OFICINAS PEDAGÓGICAS NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NO CONTEXTO PANDÊMICO** **Iasmim Silva Correia; Juliana Carneiro Vieira; Andriely Priscila Peres Oliveira; Renata Rolins da Silva Oliveira**	***10***
Capítulo 2 **REFLEXÃO DA PRÁTICA DOCENTE SOB MÚLTIPLOS OLHARES** **Rozelaine de Fatima Franzin; Fábia Carolina Fortunato Ferreira; Lidiane Cezimbra Pizzolotto; Luis Alexandre Herter; Rafaela Luana Zurawski**	***19***
Capítulo 3 **EMPATIA E AFETIVIDADE: RESPEITANDO AS DIFERENÇAS** **Misdarlle Cristina Pereira; Dayane Rodrigues de Oliveira Belmiro; Tatiana Ludovina Vieira Mendes; Janiz Bezerra Silva**	***34***
Capítulo 4 **CONSTRUINDO A IDENTIDADE A PARTIR DAS RELAÇÕES INTERPESSOAIS** **Dayane Rodrigues de Oliveira Belmiro; Renata Klícia Mendes Caetano; Talyta Ribeiro Santos; Terezinha de Jesus Campos Franco**	***41***
Capítulo 5 **RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: RELATO DE EXPERIÊNCIA DE SALA DE AULA NA MODALIDADE DE ENSINO REMOTO EMERGENCIAL** **Marcelo Martins da Rosa; Janaína Viário Carneiro; Franciele Braz de Oliveira Coelho; Vera Lucia Gonçalves de Barros Machado**	***48***
Capítulo 6 **RESSIGNIFICAÇÃO DE SÍMBOLOS NA ARTE/EDUCAÇÃO: REINVENTANDO A FIGURA DO PAPAI NOEL** **Amanda Mattos Neves; Ariane Heloise de Carvalho; Maria Fernanda Nicioli; Mayara Miquelotto da Silva; Rafaella Ferreira Costa**	***61***
Capítulo 7 **ALFABETIZAÇÃO E INCLUSÃO: ASPECTOS OPERACIONAIS PARA MEDIAR A APRENDIZAGEM DOS ALUNOS COM TEA** **Fabíola Cadete Silva**	***71***
Capítulo 8 **EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E ENSINO REMOTO EMERGENCIAL: SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO** **Ismael Jung Sanchotene; Juliana Borges Medina; Carlos Eduardo Izaguirre da Silva; Bárbara Jung Sanchotene**	***84***

Capítulo 9 **ALFABETIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: POR UM DIÁLOGO NECESSÁRIO COM A ESCOLA** **Jaqueline Luzia da Silva; Ariene Maciel Melo**	***94***
Capítulo 10 **UMA PROPOSTA DE SALA DE AULA INVERTIDA SOBRE RADIOATIVIDADE DESENVOLVIDA POR UM RESIDENTE DO CURSO DE LICENCIATURA EM QUÍMICA** **Vicente Douglas Figueredo Carvalho; Warley Enrique Borges; Carlos Eduardo Vasconcelos Rodrigues; Celso Martins Belisário; Tiago Clarimundo Ramos**	***104***
Capítulo 11 **LEITURA, PRODUÇÃO DE TEXTOS E ORALIDADE NA DISCIPLINA FUNDAMENTOS DE LINGUÍSTICA: UM RELATO SOBRE OS DESAFIOS DO ENSINO REMOTO EM 2020 NO CURSO DE LETRAS-PORTUGUÊS DA UFPB** **Rebecka Diniz; Sarah Narranna; Tiago Aguiar**	***113***
Capítulo 12 **ROBÓTICA EDUCATIVA NAS ESCOLAS DO SISTEMA PÚBLICO MUNICIPAL DE ERECHIM-RS** **Sara Provin; Raquel Dallagnol; Deise Lidia Andretti Piana**	***127***
Biografias **CURRÍCULOS DOS AUTORES**	***130***

Capítulo 1

OFICINAS PEDAGÓGICAS NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NO CONTEXTO PANDÊMICO

Iasmim Silva Correia
Juliana Carneiro Vieira
Andriely Priscila Peres Oliveira
Renata Rolins da Silva Oliveira

OFICINAS PEDAGÓGICAS NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NO CONTEXTO PANDÊMICO

Iasmim Silva Correia

Técnica em Meio Ambiente, graduanda em Licenciatura em Ciências Biológicas pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano – Campus Ceres (IFGOIANO-CERES) – GO. iasmim.correia@estudante.ifgoiano.edu.br

Juliana Carneiro Vieira

Técnica em Agropecuária, graduanda em Licenciatura em Ciências Biológicas pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano – Campus Ceres (IFGOIANO-CERES) – GO. juliana.carneiro@estudante.ifgoiano.edu.br

Andriely Priscila Peres Oliveira

Graduada em Licenciatura em Ciências Biológicas pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano – Campus Ceres (IFGOIANO-CERES) – GO. Profa no Colégio Estadual Câmara Filho - Rialma. andripriscila@gmail.com

Renata Rolins da Silva Oliveira

Mestra em Ensino de Ciência, Profa no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano – Campus Ceres (IFGOIANO-CERES) – GO. renata.rolins@ifgoiano.edu.br

Resumo: Com o início do ensino remoto, as oficinas já consideradas de grande importância para o ensino-aprendizagem, foram enfatizadas como estratégia didática de interação entre os participantes do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). O PIBID possibilita que os licenciandos sejam inseridos nas escolas da Educação Básica na primeira metade do curso. Para marcar o início do subprojeto Biologia no Campus Ceres, foram ofertadas Oficinas Pedagógicas na qual trouxeram temáticas direcionadas ao processo de formação de docentes. Dessa forma, o objetivo deste trabalho foi relatar as atividades e vivências das oficinas, bem como realizar uma reflexão sobre sua importância na formação inicial dos pibidianos. A metodologia utilizada é um relato de experiência descritivo com abordagem qualitativa, utilizando os relatórios elaborados nos meses de novembro e dezembro/2020, janeiro e fevereiro/2021, para a escrita do relato. As Oficinas

Pedagógicas surgiram como ponto de partida do subprojeto, e conclui-se que de acordo com o cenário atual do ensino remoto, foram propostas de forma a contribuir com a formação dos integrantes do PIBID, compartilhar experiências e temáticas voltadas ao cunho acadêmico.
Palavras-chave: Estratégias. PIBID. Didática. Aprendizagem. Pandemia.

Abstract: With the beginning of remote teaching, the workshops, already considered of great importance for teaching-learning, were emphasized as a didactic strategy of interaction among the participants of the Institutional Program for Scholarship Initiation to Teaching (PIBID). The PIBID allows undergraduates to be inserted in Basic Education schools in the first half of the course. To mark the beginning of the Biology subproject at the Ceres Campus, Pedagogical Workshops were offered with themes focused on the teacher education process. Thus, the objective of this paper was to report the activities and experiences of the workshops, as well as to reflect on their importance in the initial training of the Pibidians. The methodology used is a descriptive experience report with a qualitative approach, using the reports prepared in the months of November and December/2020, and January and February/2021, to write the report. The Pedagogical Workshops emerged as a starting point of the subproject, and it is concluded that, according to the current scenario of remote education, they were proposed in order to contribute to the formation of PIBID members, sharing experiences and themes focused on the academic aspect.

Keywords: Strategies. PIBID. Didactics. Learning. Pandemic.

1 INTRODUÇÃO

A formação dos integrantes do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), ocorre a partir da realização de ações que possibilitem a inserção dos licenciandos da primeira metade do curso de licenciatura nas escolas de Educação Básica, para que vivenciem o cotidiano de uma escola pública com o olhar de docente e não mais com a visão de aluno. O processo de formação inicial de professores vem sendo conceituado e preparado pela didática de diversas maneiras. Com execução de aprendizagem baseada em problemas, aprendizagem baseada em projetos, lúdico, arte e Oficinas Pedagógicas (CUNHA, 2001).

As Oficinas Pedagógicas surgem como uma estratégia didática de interação entre professor-aluno e aluno-aluno, estabelecendo articulações entre teoria e prática, ou seja, atua com a observação, conduta e ação (RÉDUA e KATO, 2020). Em contrapartida, a oficina assume um planejamento constituído por uma ação pedagógica, ou seja, há um planejamento de trabalhos, produção de materiais didáticos, execução de uma atividade e a apresentação final aberta a críticas construtivas e reflexões. Portanto, a finalidade e a importância da Oficina Pedagógica é a articulação de conhecimentos e vivências, conduzindo a execução de atividades

individuais e coletivas. Contudo, estimula a oportunidade da construção de saberes, ações, habilidades e interesses de quem ouve/participa (PAVIANI e FORTUNA, 2009).

Nesse contexto, as Oficinas Pedagógicas aplicadas no PIBID/Biologia, apresentaram como objetivo a futura formação dos participantes. As temáticas associadas à produção e publicações científicas abrangeram assuntos relacionados a editais, elaboração e submissão de trabalhos científicos, os quais colaboram com a formação acadêmica e de acordo com Brofman (2018) permitem à comunidade o acesso a pesquisas de cunho científico.

Sob outra perspectiva, as oficinas do PIBID trabalharam o lado pessoal dos participantes, levando em consideração o atual contexto da Pandemia da Covid-19. Com temáticas de planejamento pessoal e inteligências múltiplas, que colaboram com a vida pessoal e acadêmica, atualmente inseridas no mesmo ambiente, devido ao isolamento social e a realização de atividades de forma remota. No âmbito do planejamento, Estrada, Neto e Augustin (2011, p. 119) afirmam que “O planejamento estratégico caracteriza-se por ser um processo dinâmico e flexível, que permite incorporar as mudanças do ambiente.”.

Desse modo, se associar a vida pessoal a um planejamento estratégico estará elaborando soluções que digam a respeito das suas futuras metas e decisões, que causaram mudanças no que se espera. Pode-se colocar em prioridade tanto a vida como discente e posteriormente como docente. Por conseguinte, o objetivo do relato é descrever as atividades e vivências das oficinas pedagógicas, assim como dizer qual a sua importância no ensino-aprendizagem do PIBID e na formação de futuros docentes.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEORICA

Durante o cenário pandêmico ocorrido no ano de 2020, eventos científicos passaram a ocorrer com mais frequência de forma online. A utilização da internet e aplicativos disponibilizados na mesma, permitiram um contato síncrono não presencial, colaborando na divulgação de informações e notoriamente na comunicação científica, tornando este meio um espaço de aprendizagem, principalmente em lives para caráter científico (DA COSTA; DE ALMEIDA; DOS SANTOS, 2021).

O preparo da formação acadêmica de futuros docentes é construído a partir de diferentes métodos de ensino. De acordo com Fortunato (2018), uma das didáticas para essa formação é a utilização de oficinas, que em seu relato, foram bem aceitas e colaboraram com uma qualificação em razão de ambientes digitais.

O professor em sala de aula trabalha como um mediador dos conhecimentos que serão disseminados em seus alunos. Existem temáticas e conteúdos estipulados para o ensino, mas a convivência, conversa e discussões que possam acontecer em sala, não são pré-determinadas por nenhuma das partes envolvidas, tornando necessário esse preparo para encarar o ambiente escolar e sua realidade. Existe uma evolução crescente na educação e em meio a ela o ambiente virtual como sala de aula ou local para aprendizagem ganha espaço, sendo importante tratar o meio virtual como um ambiente de compartilhamento de informações educacionais (KENSKI et al., 2009).

Oficinas pedagógicas funcionam como um momento para trabalhar bases do aprendizado. Além de um espaço para compartilhar conhecimentos e podem funcionar também para o âmbito de efetuar ações. Dessa forma, fugindo do ensino tradicional, elas trazem novas percepções que geram reflexões nos participantes, essas reflexões podem gerar ações e claramente não ficam presas a teoria, sendo determinantes da prática (PAVIANI e FORTUNA, 2009).

As oficinas oferecidas pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) fazem parte da proposta de formação inicial que o programa propõe. Assim como discute Ambrosetti et al. (2013), o programa tem o papel de preencher um espaço na prática docente que apenas a graduação tem dificuldade em possibilitar, pois trabalham a realidade escolar que é percebida em função do projeto.

3 METODOLOGIA

As Oficinas Pedagógicas surgiram como estratégias didáticas e práticas eficientes na formação, valorizando a construção do conhecimento e estimulando a participação individual, coletiva, criatividade, percepção e desenvolvimento de habilidades e de organização.

A metodologia utilizada para a construção do relato é descritiva com abordagem qualitativa, na qual foi realizada uma computação de dados obtidos por intermédio dos relatórios desenvolvidos nos meses de novembro e dezembro/2020, e

janeiro, fevereiro/2021. Relacionando a experiência adquirida pelos pibidianos, com a proposta dos ministrantes ao desenvolver os momentos teóricos e práticos das oficinas. Dessa forma, a pesquisa teve método documental, em que foram utilizados os próprios relatos descritos nos relatórios mensais do PIBID e analisados de acordo com a sua relevância no ensino-aprendizagem.

Levou-se em consideração que ensino remoto é a forma utilizada pelo Instituto Federal Goiano - Campus Ceres nesse momento de isolamento social, por esse motivo, as Oficinas Pedagógicas organizadas pela coordenação do PIBID/Biologia, também foram programadas para serem realizadas de forma remota, ou seja, a distância, ocorrendo atividades de interação entre os ministrantes e participantes por intermédio do Google Meet.

4 ANÁLISE DE DADOS

As Oficinas Pedagógicas foram realizadas entre os meses de novembro de 2020 e fevereiro de 2021 e foram ministradas por egressos do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do Campus Ceres. As duas primeiras oficinas tiveram como tema a Produção Científica, e foram ministradas por egressos do Campus Ceres objetivando auxiliar os integrantes do Subprojeto Biologia a submeterem trabalhos científicos sobre as experiências vivenciadas no PIBID. Em suma, ambas trataram de assuntos relacionados aos passos que se seguem durante uma elaboração e publicação científica. Durante as duas primeiras oficinas pode-se aprender sobre o que são as pesquisas e projetos, como participar, como se integrar, sobre os editais, escolha da área de atuação, as modalidades, a realização das metas, escolha de temas, público-alvo e época de abertura para submissão.

Um dos maiores fatores que torna importante informações como as projetadas por ambos ministrantes, é o fato do PIBID ser destinado a pessoas que compõem a primeira metade do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas. Dessa forma, pode-se observar que o que mais acrescentou na formação docente dos pibidianos foi o fator motivante das oficinas, as publicações. É notório a necessidade do desenvolvimento de pesquisas durante uma participação em projetos que trabalhem tanto a realidade da educação, quanto o da docência. Isso confirma o pensamento de Cunha (2001), sobre as oficinas pedagógicas atualmente fazerem parte do processo de formação inicial de professores.

Posteriormente, ocorreu a Oficina Pedagógica com o tema “Desvendando o Canva”, na qual revelou de forma dinâmica e com exemplos, como o site Canva poderia ser utilizado, com a possibilidade de produção de slides, banners, cartazes, cartões e postagens do Instagram, o que contribuiu para o desenvolvimento dos futuros materiais de apoio dos integrantes do subprojeto.

A Oficina Pedagógica apresentada como tema de gravação de aula, intitulada “Filma aí - Produção de vídeo em Desktop”. Trouxe como objetivo ensinar a realizar uma gravação de ótima qualidade, softwares para habilitação de sons, ruídos e criação de aulas para o ensino remoto. A oficina foi bastante dinâmica, pois o ministrante realizou a atividade em que os participantes realizavam o download dos aplicativos indicados e aprendiam a utilizá-los, em que no mesmo espaço de tempo poderiam comunicar entre si e pontuar suas dúvidas e descobertas, sendo que essa maneira de execução da oficina permitiu um melhor aprendizado da ação proposta. Como afirma Kenski et al. (2009):

> Desenvolver atividades colaborativas em ambientes virtuais de aprendizagem pressupõe a participação de todas as pessoas envolvidas no processo. Todas se tornam atores ativos na medida em que compartilham suas experiências, pesquisas e descobertas (KENSKI et al., 2009, p. 224).

Uma das oficinas abordou o tema “Inteligências Múltiplas”. Foram descritos os tipos de inteligência, bem como mostrados exemplos de cada uma, que são: linguística, lógica-matemática, interpessoal, intrapessoal, pictórica, espacial, naturalista, musical e sinestésica. Para possibilitar a dinamicidade na oficina, a ministrante realizou jogos de interação e questionários rápidos, em que cada participante conseguiu se encaixar em uma das inteligências citadas.

Serra (1998), discorre que o autoconceito é a forma como um indivíduo se vê, se entende. Está relacionado a autoimagem e auto-estima, que seriam como processos de percepção e de auto-julgação. O conhecimento da existência de vários tipos de inteligências e a possibilidade de se encontrar em alguma delas, trabalham exatamente esse lado do auto-conceito. De acordo com Dertniz et al. (2017), para os futuros professores, o estudo das Inteligências Múltiplas é primordial para que eles possam entender que em uma sala de aula, todos os tipos de inteligências podem se fazer presentes.

Foram ofertadas duas oficinas sobre Planejamento, uma com o tema “Auto-organização: otimizando tempos e espaços” e a outra “Planejamento Operacional”. Ambas procuravam auxiliar os participantes como realizar planejamento de atividades e se auto-organizar dentro do contexto pandêmico vivido.

Na oficina “Auto-organização: otimizando tempos e espaços", a ministrante orientou sobre como organizar seus estudos, arquivos para relatório e artigos, além de rotinas no momento do ensino remoto. Foram apresentados softwares para limpeza de documentos e downloads, dicas de armazenamento (*pendrive*, “nuvem”, *google drive, Hard Disk* (HD), etc.) e a importância do planejamento de atividades. Na oficina “Planejamento Operacional”, ocorreu a associação entre conhecimento e experiência, em que foram tratados os fatores internos (positivos: força, negativos: fraquezas) e fatores externos (positivos: oportunidades, negativos: ameaças), sendo chamada de Análise Swot/ FOFA pessoal. Além de esclarecer como funciona o método PDCA: Planejar, Executar, Verificar e Agir. Durante duas atividades realizadas, os participantes conseguiram fazer uma análise Swot de seus fatores internos e externos, além de construir o próprio planejamento semanal ou diário.

O esperado com as oficinas sobre planejamento, é uma mudança em relação ao tempo, espaço e hábitos dos pibidianos, o que confirma o pensamento de Estrada, Neto e Augustin (2011) sobre o planejamento estratégico, de que é realmente notável a diferença que o planejamento e a auto-organização podem gerar de mudança no cotidiano.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas Oficinas Pedagógicas foram abordados temas que possibilitaram aos pibidianos a construção de conhecimentos de forma participativa e questionadora. Estratégias como oficinas são importantes no processo formativo, pois conseguem trabalhar diferentes aspectos que colaborem com o desenvolvimento dos seus participantes, como por exemplo, a preparação dos discentes do PIBID em relação a publicações científicas na temática ensino, abordando principalmente a experiência da iniciação à docência praticada no ensino remoto.

Por outro lado, as oficinas de planejamento pessoal trabalharam a capacidade dos pibidianos de organizarem todas as suas responsabilidades e alcançarem suas

metas e realizarem todas as atividades propostas durante o projeto. Como complemento, às oficinas pedagógicas voltadas para a sala de aula, como a de Gravação de Aulas e a de Inteligências Múltiplas, com certeza serão de grande valia nas ações do PIBID nas escolas campo.

6 REFERÊNCIAS

AMBROSETTI, Neusa Banhara; NASCIMENTO, Maria das Graças Chagas de Arruda; ALMEIDA, Patrícia Albieri; CALIL, Ana Maria Gimenes Corrêa; PASSOS, Laurizete Ferragut. Contribuições do Pibid para a formação inicial de professores. **Educação em Perspectiva**, v. 4, n. 1, 2013.

BROFMAN, Paulo Roberto. A importância das publicações científicas. **Revista Telfract**, v. 1, n. 1, 2018.

CUNHA, Maria Isabel da. Atividades significativas na formação inicial de professores: um estudo no espaço dos cursos de Licenciatura. **Interface - Comunic, Saúde, Educ,** v.5, n.9, p.103-116, 2001.

DA COSTA, Alice Maria Figueira Reis; DE ALMEIDA, Wallace Carriço; DOS SANTOS, Edméa Oliveira. Eventos científicos online: o caso das lives em contexto da COVID-19. **Revista Práxis Educacional**, v. 17, n. 45, p. 9, 2021.

DERNITZ, Anderson Pereira; CONZATTI, Bárbara Espíndola; SILVA, Bruno Dias da; MACHADO, Clarissa Reinoco; MENEGAZ, Estela Mauad; PEREIRA, Rodrigo Araújo; FERNANDES, Grazielli; JARDIM, Miriam Novak. **Trabalhando com as inteligências múltiplas em aulas de língua inglesa**. 2017.

ESTRADA, Rolando Juan Soliz; NETO, Luis Moretto; AUGUSTIN, Eziane Samara. Planejamento estratégico pessoal. **Ciências da Administração**, v. 13, n. 30, p. 118-145, 2011.

FORTUNATO, Ivan. A didática na formação inicial de professores: relato de experiência. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 13, n. 1, p. 269, 2018.

KENSKI, Vani Moreira; GOZZI, Marcelo Pupim; JORDÃO, Teresa Cristina; SILVA, Rodrigo Gabriel da. Ensinar e aprender em ambientes virtuais. **ETD-Educação Temática Digital**, v. 10, n. 2, p. 223-249, 2009.

PAVIANI, Neires Maria Soldatelli; FONTANA, Niura Maria. Oficinas Pedagógicas: relato de uma experiência. **Conjectura**. v. 14, n. 2, p.77 - 88, 2009.

RÉDUA, Laís de Souza; KATO, Danilo Seithi. Oficinas Pedagógicas na Formação Inicial de Professores de Ciências e Biologia: Espaço para Formação Intercultural. **Ciênc. educ. (Bauru)**, Bauru, v. 26, e20001, 2020 .

SERRA, Adriano Supardo Vaz. O auto-conceito. **Análise psicológica**, v. 6, p. 101-110, 1988.

Capítulo 2

REFLEXÃO DA PRÁTICA DOCENTE SOB MÚLTIPLOS OLHARES

Rozelaine de Fatima Franzin
Fábia Carolina Fortunato Ferreira
Lidiane Cezimbra Pizzolotto
Luis Alexandre Herter
Rafaela Luana Zurawski

REFLEXÃO DA PRÁTICA DOCENTE SOB MÚLTIPLOS OLHARES

REFLECTION OF TEACHING PRACTICE UNDER MULTIPLE VIEWS

Rozelaine de Fatima Franzin

Professora Doutora do Programa de Pós-Graduação em Ensino Científico e Tecnológico (PPGEnCT), Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, URI, Santo Ângelo, RS. E-mail:rozelaine@santoangelo.uri.br

Fábia Carolina Fortunato Ferreira

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino Científico e Tecnológico (PPGEnCT), Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, URI, Santo Ângelo, RS. E-mail: fabiacfferreira@aluno.santoangelo.uri.br

Lidiane Cezimbra Pizzolotto

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino Científico e Tecnológico (PPGEnCT), Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, URI, Santo Ângelo, RS. E-mail: lidecp@hotmail.com

Luis Alexandre Herter

Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Ensino Científico e Tecnológico (PPGEnCT), Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, URI, Santo Ângelo, RS. E-mail: Alexandreherter@hotmail.com

Rafaela Luana Zurawski

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino Científico e Tecnológico (PPGEnCT), Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, URI, Santo Ângelo, RS. E-mail: rafaelalzurawski@aluno.santoangelo.uri.br

RESUMO

Este texto apresenta uma reflexão do fazer pedagógico, numa visão da docência sob diferentes olhares de várias áreas, mesclando vivências e experiências, articulando

estudos relativos à autores dessa temática. A escolha do tema desse capítulo surgiu do debate na disciplina de Ensino-Aprendizagem em Ciências e Tecnologia. Sabendo da importância do professor na sociedade e para os próprios alunos, a reflexão em prol de transformações e na busca de uma consciência crítica e de alunos autônomos dentro da sociedade exige uma formação constante, diálogo entre colegas com as riquezas das trocas de conhecimentos adquiridos com a prática se tornando experiências. A pesquisa caracteriza-se como uma revisão bibliográfica, fundamentada na prática do professor no ensino no contexto nacional, está presente nas políticas públicas e nos documentos que norteiam o ensino de ciências na Educação Básica como formação docente-processo, métodos utilizados, capacitação. Teve como objetivo identificar o fazer pedagógico do professor universitário nas diversas áreas do conhecimento dos discentes do curso de mestrado da URI-Santo Ângelo-RS após os questionamentos advindo das demandas da sociedade em mudança e das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN). Considerou-se também os problemas relacionados ao fazer pedagógico e influência no ensino aprendizagem, tais como a motivação e reflexão. Para isso, o trabalho do professor precisa estar em constante processo de reflexão do fazer pedagógico, buscando a evolução e a melhoria do processo de ensino – aprendizagem, ou seja, a qualidade da educação está ligada ao professor e ao seu fazer pedagógico dentro da sala de aula, sendo essencial para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos. Nessa perspectiva, acredita-se que o currículo está exigindo do professor uma mudança para romper barreiras, entender o processo e a prática relacionada com a teoria. Com as mudanças que acontecem na sociedade, o docente precisa estar aberto, atento a tudo que possa ajudá-lo a melhorar seu profissional, e assim como consequência, a melhoria do processo educativo. Pode-se concluir que o fazer pedagógico docente é um ponto importante para um ensino de qualidade, contribuindo para o desenvolvimento do intelecto dos discentes e consequentemente da sociedade. Assim, é importante a instituição de ensino buscar sempre manter o diálogo com os alunos, como forma de acompanhá-los ao longo do processo de escolarização, e também com os professores, por meio da organização de reuniões pedagógicas e momentos de formação continuada.
Palavras-chave: Ação. Docente. Ensino. Reflexão.

ABSTRACT

This text presents a reflection on pedagogical practice, in a view of teaching from different perspectives from various areas, mixing experiences and experiences, articulating studies related to authors of this theme. The choice of the theme of this chapter arose from the debate in the discipline of Teaching-Learning in Science and Technology. Knowing the importance of the teacher in society and for the students themselves, reflection in favor of changes and in the search for a critical conscience and autonomous students within society requires constant training, dialogue between colleagues with the richness of the exchange of knowledge acquired with practice becoming experiences. The research is characterized as a bibliographic review, based on the teacher's practice in teaching in the national context, is present in public policies and in the documents that guide science teaching in Basic Education, such as teacher-process training, methods used, training. It aimed to identify the pedagogical practice of the university professor in the various areas of knowledge of the students of the master's course at URI-Santo Ângelo-RS after the questions arising from the demands of the changing society and the National Curricular Guidelines (DCN). Problems related to teaching and influencing teaching and learning, such as motivation and

reflection, were also considered. For this, the teacher's work needs to be in a constant process of reflection on pedagogical practice, seeking the evolution and improvement of the teaching-learning process, that is, the quality of education is linked to the teacher and his pedagogical practice within the classroom classroom, being essential for the development of student learning. In this perspective, it is believed that the curriculum is requiring the teacher to change to break barriers, understand the process and practice related to the theory. With the changes that happen in society, the teacher needs to be open, aware of everything that can help him to improve his professional, and as a consequence, the improvement of the educational process. It can be concluded that teaching teaching is an important point for quality teaching, contributing to the development of the intellect of students and consequently of society. Thus, it is important for the educational institution to always seek to maintain a dialogue with students, as a way of accompanying them throughout the schooling process, and also with teachers, through the organization of pedagogical meetings and moments of continuous training.
Keywords: Action. Teacher. Teaching. Reflection.

INTRODUÇÃO

A globalização da economia e da comunicação e o pluralismo político na sociedade pós-moderna e pós-industrial traz uma necessidade de transformação na educação. De Menezes (2020) relata que existiram diversas tendências pedagógicas na história do ensino brasileiro com características e valores voltados à estrutura social vigente.

Gomes, Carvalho e Maciel (2020) mostram que os processos de ensino-aprendizagem vêm sofrendo alterações em relação a qualidade de ensino. Ao mesmo tempo vêm ocorrendo um período de mudanças tanto no campo científico, econômico, cultural e social que acabam interferindo no processo ensino-aprendizagem, consequentemente influenciando no fazer pedagógico.

No campo científico, a tecnologia teve um grande avanço que vem contribuindo com mudança nas produções científicas, como livros e revistas impressos que passaram a ser disponibilizadas no meio digital. Isso veio otimizar o momento tecnológico que tornou a construção e debates de conhecimentos de forma informatizada tanto ao docente quanto ao discente. Para acompanhar essa evolução tecnológica há a necessidade de se implantar práticas pedagógicas inovadoras no ambiente universitário. Por conseguinte, traz uma reflexão tanto para o professor quanto para o aluno das ações no fazer pedagógico para superar as práticas bancárias melhorando o processo de ensino e aprendizagem (De MENEZES, 2020).

A educação sempre teve papel fundamental na composição dos seres humanos, seus espaços foram modificados a cada década e século, o que sempre perdurou foi a figura do professor como um detentor do conhecimento.

De Menezes (2020) expõe que no meio acadêmico brasileiro os alunos são colocados em uma posição passiva para receber o ensinamento sem ter ação crítica sobre o conteúdo e o professor como detentor e transmissor da informação através da oralidade. E na maioria das vezes, a prática docente é praticada com a transmissão do conhecimento exposto sistematicamente em sua literatura específica ou livro didático.

METODOLOGIA

O delineamento metodológico do estudo segue as etapas da pesquisa bibliográfica que compreende a escolha do tema, definição do problema e objetivos do estudo, levantamento preliminar de fontes, leitura e fichamento do material, redação do texto (Gil, 2017). A escolha do tema desse artigo surgiu do debate de teorias na disciplina de Ensino-Aprendizagem em Ciências e Tecnologia.

A técnica da pesquisa bibliográfica utiliza fontes secundárias, decorrentes de pesquisas anteriores e está disponível em documentos escritos, livros, teses e artigos científicos de periódicos nacionais e internacionais. Em vista disso, os pesquisadores utilizam dados ou categorias teóricas já trabalhadas por outros autores, cujos textos tornam-se fonte de pesquisa (Severino, 2007). Para a elaboração desse artigo, foram selecionados documentos que contribuem com a temática em questão, bem como textos de autores que escrevem a respeito da prática de ensino docente, formação do professor-processo, métodos utilizados e capacitação.

O ENSINO DE CIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Tudo em nosso meio está se transformando rapidamente, sendo necessário uma constante qualificação docente para acompanhar as alterações que estão ocorrendo nos dias de hoje, reflexões, estudos, pesquisas, formações, acerca do processo de ensino-aprendizagem, devem estar sempre em pauta, proporcionando uma ação mais condizente com a atualidade e com as necessidades de cada tempo, cultura e sociedade.

Morin (2004), entende que há inadequação cada vez mais agravada entre os saberes separados, fragmentados, compartimentados entre disciplinas e as

realidades ou problemas da realidade global, complexa e multidimensional. Morin (2003, p.65) afirma que “o conhecimento das informações ou os dados isolados é insuficiente. É preciso situar as informações e os dados em um contexto para que adquiram sentidos”. O autor (2004) afirma que o desenvolvimento disciplinar das ciências, apesar de trazerem as vantagens da divisão do trabalho, geraram a hiperespecialização, impedindo de ver o global. Segundo ele, a divisão e fragmentação dos problemas inibe as possibilidades de reflexão e compreensão do todo.

Nessa perspectiva, a educação, a escola e os docentes necessitam de práticas pedagógica e formações, com maior capacidade de adaptação ao ritmo dessas mudanças, ganha relevância o estudo do fazer pedagógico e do processo de ensino-aprendizagem. Paulo Freire nos faz pensar sobre a importância da reflexão dentro da prática docente.

> A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando bláblábla e a prática, ativismo. O que me interessa agora, repito, é alinhar e discutir alguns saberes fundamentais à prática educativo-crítica ou progressiva e que, por isso mesmo, devem ser conteúdos obrigatórios à organização programática da formação docente. Conteúdos cuja compreensão, tão clara e tão lúcida quanto possível, deve ser elaborada na prática formadora. É preciso, sobretudo, e aí já vai um destes saberes indispensáveis, que o formando, desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção (FREIRE, 2007, p. 22).

Neste sentido, o professor torna-se um importante mediador no processo ensino-aprendizagem, colaborando com a estruturação de cenários significativos para que os alunos se tornem mais ativos, interativos e co-responsáveis por seu aprendizado.

O exercício da docência exige formação e atualização constante. Santiago e Batista Neto (2011, p.3) afirmam que a formação de professores é “uma atividade complexa, multirreferencial, intencional e institucionalizada”. Martins e Duarte (2010) reforçam o papel da universidade na ampliação da oferta de oportunidades vivenciais para o aperfeiçoamento e atualização contínua dos profissionais envolvidos em contextos educacionais, sobretudo os docentes. Nesse sentido, a universidade tem o desafio de disponibilizar formação que considere que o ensino é um processo contínuo e permanente para todos os indivíduos, contribuindo para saciar a sede de

conhecimento tão importante para a manutenção da motivação dos profissionais envolvidos com a educação.

De que forma o fazer pedagógico influencia no ensino aprendizagem?

Por meio da educação objetiva-se o desenvolvimento dos aspectos intelectuais, físicos e morais dos sujeitos, bem como sua participação ativa na sociedade. Segundo Libâneo:

> A educação é o conjunto das ações, processos, influências, estruturas, que intervêm no desenvolvimento humano de indivíduos e grupos na sua relação ativa com o meio natural e social [...] É uma prática social que atua na configuração da existência humana individual e grupal, para realizar nos sujeitos humanos as características de “ser humano" (1998, p. 22).

O trabalho do professor está inserido num constante processo dialético, num constante movimento de desconstrução e reconstrução do fazer pedagógico, buscando a evolução e a melhoria dos processos de ensino-aprendizagem. Segundo Franzin e Geller (2019, p. 293), “ as Escolas Regulares de Ensino devem estar preparadas para receber esses alunos, proporcionando experiências e desenvolvimento de aprendizagens significativas”. As instituições de ensino, recai a função de buscar sempre manter o diálogo com os alunos, como forma de acompanhá-los ao longo do processo de escolarização, e também com os professores, por meio da organização de reuniões pedagógicas, momentos de formação continuada e outras formas de interação. Oportunizando assim, trocas de experiências, momentos de reflexão, e discussões com relação às dificuldades que estão encontrando em sala de aula, e a partir disso, procurar maneiras e possibilidades de auxiliá-los em meio a esse processo.

As práticas educacionais estão diretamente ligadas ao fazer pedagógico dos professores e ao processo de ensino aprendizagem dos alunos. O professor pode organizar suas aulas de acordo com as necessidades e realidade de seus alunos, Zabala (1998, p.13) refere-se à possibilidade de melhorias nas práticas docentes: “mediante o conhecimento e a experiência: o conhecimento das variáveis que intervêm na prática e a experiência para dominá-las”. Tardif (2002) propõe uma pedagogia que leve em consideração a “tecnologia da interação humana, colocando em evidência, ao mesmo tempo, a questão das dimensões epistemológicas e éticas”, suportadas em um tripé mundo, homem e sociedade. Para tanto, é imprescindível uma

prática pedagógica com dinâmica própria, orientada para o exercício de um pensamento reflexivo, uma visão política de cidadania e capaz de integrar a arte, a cultura, os valores, favorecendo a uma recuperação da autonomia dos sujeitos e de sua ocupação no mundo de forma significativa.

A organização da escola e a metodologia utilizada podem trazer algumas dificuldades de aprendizagem para os educandos. Strick e Smith (2001, p.50) salientam que: “uma gestão do ensino inflexível pode causar obstáculos de aprendizagem, pois muitas crianças precisam ter autonomia para construir o seu conhecimento”. Pimenta e Anastasiou (2014) fazem um chamamento aos professores para que transforme seu fazer pedagógico, para que seja capaz de instigar, motivar, despertar nos alunos o desejo de conhecer e de repensar, a buscar um desempenho melhor por meio da compreensão do alcance do que aprendem, de praticar a capacidade para superar dificuldades quanto à sua formação, quanto à sua vida em sociedade e o seu desempenho profissional futuro.

Do mesmo modo, Corrêa e Santos (2019) relatam que a forma pela qual o professor compartilha, se comunica, dialoga – ou não – com os alunos determina sua aptidão para qualificar sua práxis, para repensar sobre sua prática pedagógica e seu desempenho, para ser mais do que um mediador entre o aluno e o conhecimento, passando a executar o papel de educador, capaz de sugerir, de ouvir, de incentivar o debate, a ponderação e o protagonismo do aluno em seu processo de formação.

A organização de um planejamento de aula é essencial para o processo de ensino e aprendizagem. Neste planejamento, o docente deve ter em mente que o discente deve ser instigado a realizar a assimilação do conteúdo para que se tenha sucesso no processo.

> Para que o processo de aprendizagem ocorra de maneira satisfatória, é preciso que o aluno tenha interesse em aprender e para isso um dos desafios do professor na atualidade é buscar novas metodologias que motivem os estudantes, mas, ao mesmo tempo, que possibilitem o aprendizado e faça com que sejam feitas as relações importantes entre os conceitos, para que um determinado assunto seja aprendido e, acima de tudo, adquira algum significado. (ANDREOLA, KRAUSE, FRANZIN, 2020, p.872)

E este planejamento deve estar dentro das diretrizes curriculares, assim como as especificidades do conteúdo, para obter as metas educacionais (De MENEZES, 2020). O mesmo autor (2020) sugere que o professor realize uma avaliação inicial para conhecer a base teórica trazida pelo aluno sendo possível assim, adequar a

forma de abordagem do conteúdo e estimular o aluno a interpretar os conteúdos a serem trabalhados de forma crítica, considerando também suas próprias ideias e não somente as do docente.

Na mesma linha, Weisz e Sanchez (2014), consideram a ação do aprendiz como elemento-chave nos processos de aprendizagem. Esses autores, entendem que o conhecimento é uma construção crítica que se dá por meio da relação do organismo com o meio, do sujeito com o objeto, e também do indivíduo com a sociedade. Segundo eles, o ato de construir conhecimento possui uma dimensão política, pois não existe isenção e está mediado de intenções relacionando-se diretamente com a alteração da realidade, sendo a educação um processo contínuo, absoluto, dialógico, progressivo e coletivo. Nessa perspectiva, o modo de concepção do conhecimento é singular e único, mas se dá na vinculação com o outro. Aprende-se com o outro, nunca sozinho.

O que o currículo está exigindo do professor para que haja mudança?

A pedagogia tradicional, com o ensino centrado no professor, está sendo posta em cheque pelo ritmo das transformações da sociedade, dos processos de globalização e da evolução das tecnologias da informação. Nesse contexto, a formação dos professores também tem sofrido mudanças e as instituições de ensino superior têm sido cada vez mais exigidas. As exigências vão desde diretrizes e bases curriculares estabelecidas para os diversos níveis de ensino e os diversos tipos de curso até o oferecimento de formas de relação com os objetos de estudo que envolvem metodologias ativas de ensino-aprendizagem.

O exercício da docência é uma atividade complexa, envolve uma grande multiplicidade de tarefas, o trabalho de Gomes *et al.* (2006) destaca entre essas atividades, a ação do docente no comando dos grupos, na orientação das classes, na distribuição dos conteúdos, na inter-relação das disciplinas com projetos pedagógicos e no currículo. Os autores apresentam a adoção de estratégias para facilitar a troca de conhecimentos e a interdisciplinaridade como aliadas importantes dos docentes no desempenho dessas tarefas.

Bernardino Júnior (2011, p.152) relata que:

> ler é mais difícil que escrever. Ao ler, para que se consiga interpretar de forma eficaz o que o autor de cada texto quer expressar, necessita-se adentrar seu mundo, seus valores, conceitos, crenças e contexto sociocultural em que vive ou viveu, decodificando assim, de maneira

> correta, o escrito. Dessa forma, para que professores [...] adentrem ao mundo de uma docência sistematizada, conceitos e valores da área de educação devem compor o mínimo necessário para um mergulho inicial nesse “novo” mundo.

Diante disso, o estudo da formação didático-pedagógica dos profissionais que irão exercer a docência em seus múltiplos contextos, precisa levar em conta esses processos dinâmicos que se interrelacionam atualizando permanentemente os princípios e valores do fazer pedagógico, num processo em que aprender e reaprender a ser, a conviver, a fazer e a conhecer ganham dimensão cada vez mais relevante.

Da mesma maneira, o homem é resultado de sua ação de mudança social e cultural e das formas como evolui para adequar-se a ela, com consciência de sua capacidade para adaptar-se, a partir de sua ação, novas alterações. As exigências mais complexas, a interdisciplinaridade, os novos espaços reais e virtuais, a democratização do ensino, às demandas socioculturais, o próprio processo ensino-aprendizagem são provocações a serem confrontados de forma adequada, por meio de um trabalho constante de auto aperfeiçoamento (MARTINS e DUARTE, 2010).

O modelo pedagógico da universidade e do curso é importante para mensurar a qualidade do curso. Porém, a necessidade de qualificação e atualização técnica e didático-pedagógica permanente dos docentes são pontos essenciais para um fazer pedagógico de excelência na formação de futuros profissionais críticos, reflexivos, humanistas e generalistas.

Por essa razão reafirma-se a importância de uma qualificação continuada, na qual os docentes possam estar em constante movimento, ou seja, atualizando-se constantemente para que o ensino acompanhe as mudanças sociais.

Gomes, Carvalho e Maciel (2020) relatam que a história educacional do Brasil durante vários anos tem chamado a atenção dos pesquisadores sobre o tema de formação continuada de professores. Perceberam que a formação continuada tem que ser processo contínuo e essencial para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem. Porém os problemas pedagógicos não serão sanados imediatamente, mas poderão fornecer aos docentes informações e conhecimentos favorecendo um fazer pedagógico, regulado pelo tripé ação-reflexão-ação.

Com as mudanças que acontecem na sociedade, o professor precisa estar aberto, atento a tudo que possa ajudá-lo a melhorar seu profissional, e assim como consequência, a melhoria do processo educativo.

Nesse sentido, o trabalho do professor é constituído por muitas relações, nas práticas pedagógicas, entre professor - professor, professor – aluno, professor – escola – sociedade, essas relações constituem o trabalho do professor e fazem com que o professor adquira experiência para desempenhar seu papel.

Assim, a teoria – prática é essencial para um bom professor, não existe teoria sem prática e nem prática sem teoria.

Sobre isso, Dutra (2009, p. 2) aponta teoria como um conjunto de conhecimentos não idênticos nem totalmente distintos da prática, mas provenientes desta através de uma análise crítica que tem por finalidade, no seu retorno à prática, esclarecê-la e aperfeiçoá-la" [...] e prática é "um saber objetivo e traduzido em ação".

Assim a importância de um modelo de sala de aula interdisciplinar, refere-se a um conjunto de disciplinas que trabalham com objetivos em comum, integrando conteúdos com contribuições de diversas áreas, esse modelo de ensino surgiu para romper as barreiras de um ensino fragmentado e com disciplinas soltas, trazendo diálogo entre os diferentes saberes entre as disciplinas e as diversas ciências. Fazenda (1994), diz que interdisciplinaridade é, "voltada para a formação do indivíduo, a interdisciplinaridade propõe a capacidade de dialogar com as diversas ciências, fazendo entender o saber como um e não partes, ou fragmentações".

Dessarte, a interdisciplinaridade veio como uma forma de quebrar o ensino fragmentado e sem sentido, fazendo com que o ensinar e aprender se tornasse crítico e reflexivo podendo interagir com diversas áreas do conhecimento. Portanto, a ideia de interdisciplinaridade:

> [...] fica ainda mais claro quando se considera o fato trivial de que todo conhecimento mantém um diálogo permanente com outros conhecimentos, que pode ser de questionamento, de confirmação, de complementação, de negação, de ampliação, de iluminação de aspectos não distinguidos (BRASIL, 2000, p.75).

Bernardino Junior (2011) em seu trabalho de pesquisa sugere algumas alterações para melhorar o processo ensino-aprendizagem. Um deles seria que no estágio probatório para concursados de carreira docente deveriam ser ministrados disciplinas da área da educação de forma obrigatória para se obter um maior conhecimento desta área. O mesmo autor descreve que alguns cursos não possuem assuntos voltados à pedagogia formando profissionais sem ideia do que é ser professor. Neste caso, se o graduado escolher a carreira de magistério superior

copiará as metodologias utilizadas pelos professores de sua graduação que ele considerava bom professor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação dos professores, historicamente, possui desafios que necessitam ser vencidos. A fragmentação dos componentes curriculares que fazem parte do programa da instituição e as lacunas na prática didático-pedagógica dos futuros profissionais da saúde são alguns dos desafios. A universidade como formadora de futuros docentes precisa superar estes desafios fortalecendo e permitindo mediação entre o conhecimento e o aluno.

As mudanças sociais e a presença das Diretrizes Curriculares Nacionais forçam a construção de um projeto pedagógico voltado para os problemas advindos das relações estabelecidas entre as instituições de ensino superior, os governantes e a sociedade. Assim, a formação de professores precisa ser ressignificada com a compreensão do processo de educação, funções do docente, papel da escola para assim participar e interagir na promoção da aprendizagem do discente em formação.

O fazer pedagógico do docente é um ponto importante para uma educação de qualidade, contribuindo para o desenvolvimento do intelecto dos discentes e consequentemente da sociedade.

O processo ensino e aprendizagem depende além do fazer pedagógico comprometimento dos discentes, dos fatores de ordem política, social, cultural e econômica. A universidade possui as responsabilidades para formação de profissionais junto com os governos implantando políticas que estimulem a pesquisa e a formação de profissionais generalista, humanista, crítico e reflexivo.

Assim, as transformações do mundo globalizado e a evolução das tecnologias da informação traz uma nova visão do professor. Um professor educador com competência prática, científica e didática pedagógica tornado o aluno agente principal e responsável pela sua aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ANDREOLA, C.; KRAUSE, J. C.; FRANZIN, R. F.. Usando Mapas Conceituais para uma Aprendizagem Significativa de Geometria. **RBECM**, Passo Fundo, v. 3, n. 3, p. 868-889, ed. espec. 2020.

BERNARDINO Jr, R. (2011). **Docência universitária**: o cirurgião dentista no curso de odontologia. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, Minas Gerais. Disponível em: https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/13619. Acesso em: 31 ago. 2020.

BRASIL. (1997). **Ministério da Educação e do Desporto**. Parecer n CNE/CES 776/97 de 03 de dezembro de 1997. Dispõe sobre as orientações para as Diretrizes Curriculares do Curso de Graduação. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/superior/legisla_superior_parecer77697.pdf. Acessado em: 27 nov. 2020.

BRASIL. (2000). **Ministério da Educação**. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Parâmetros curriculares nacionais**:** Ensino médio. Brasília: MEC/SEMTEC.

CORRÊA, M. B.; SANTOS, R. M. R dos. (2019). Prática docente no ensino superior: a formação pedagógica como mobilizadora de mudança. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento,** Ano 04, Ed. 03, v. 10, p. 45-62. Disponível em: 10.32749/nucleodoconhecimento.com.br/educacao/mobilizadora-de-mudanca.

DE MENEZES, F. R. (2020). **Docência universitária**: saberes teóricos e práticos do fazer pedagógico. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialista em Docência no Ensino Superior) - Instituto Federal Goiano, Ipameri, Goiás. Disponível em: https://repositorio.ifgoiano.edu.br/handle/prefix/1306. Acesso em: 21 ago. 2020.

DUTRA, E. F. (2009). **Relação entre Teoria e Prática em Configurações Curriculares de Cursos de Licenciatura**. In Anais do VII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências. p. 1 - 12. Florianópolis, SC. Brasil.

FAZENDA, I. C. A. (1994). **Interdisciplinaridade**: história, teoria e pesquisa. 13. ed. Campinas, SP: Ed. Papirus.

FRANZIN, R. F.; GELLER, M. Ações pedagógicas colaborativas e inclusivas na percepção do professor da educação básica e intérprete de libras no processo de formação continuada. **Interfaces da Educação**. Paranaíba, v.10, n.30, p. 290 - 314, 2019.

FREIRE, P. (2007). **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 36. ed. São Paulo: Ed. Paz e Terra.

GIL, A. C. (2017). **Como elaborar projetos de pesquisa**. (6a. ed.). São Paulo, SP: Atlas.

GADOTTI, M. (1991). **Convite à leitura de Paulo Freire**. São Paulo: Ed. Scipione.

GOMES, A.; CARVALHO, E. T. de; MACIEL, C. M. L. A. (2019). Continuing Teacher Education and its Implications for Teaching. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 8, n. 10, p. e328101385. DOI: 10.33448/rsd-v8i10.1385. Disponível em: https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/1385. Acesso em: 20 ago. 2020.

GOMES, A. M. A.; ALBUQUERQUE, C. M. de; CATRIB, A. M. F.; SILVA, R. M. da.; NATIONS, M. K.; ALBUQUERQUE, M. F. de. (2006). Os saberes e o fazer pedagógico: uma integração entre teoria e prática. **Educar**, n. 28, p. 231 - 246. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/er/n28/a15n28.pdf Acesso em: 16 set. 2020.

LIBÂNEO, J. C. (1998). **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Ed. Cortez.

MANTOAN, M. T. E.; PRIETO, G. R. (2006). **Inclusão Escolar.** São Paulo: Ed. Summus.

MARTINS, L. M.; DUARTE, N.(org.). (2010). **Formação de professores**: limites contemporâneos e alternativas necessárias. São Paulo: Ed. Cultura Acadêmica.

MORIN, E. (2003). **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya; revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho. 8. ed. São Paulo: Cortez, Brasília, DF: UNESCO.

MORIN, E. (2004). **A cabeça bem-feita:** repensar a reforma, reformar o pensamento. Tradução Eloá Jacobina. 9. ed. Rio de Janeiro: Ed. Bertrand Brasil.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. das G. C. (2014). **Docência no ensino superior**. 5. ed. São Paulo: Ed. Cortez.

SANTIAGO, M. E.; BATISTA NETO, J. (2011). **Formação de professores em Paulo Freire**: uma filosofia como jeito de ser-estar e fazer pedagógicos. Revista e-curriculum, São Paulo, v. 7, n. 3. EDIÇÃO ESPECIAL DE ANIVERSÁRIO DE PAULO FREIRE. Disponível em: http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum. Acesso: em 05 ago. 2020.

SEVERINO, A. J. (2007). **Metodologia do trabalho científico**. (23a. ed. rev. e atual). São Paulo, SP: Cortez.

SMITH, C.; STRICK, L. (2001). **Dificuldades de aprendizagem de A a Z**: um guia completo para pais e educadores. Porto Alegre: Ed. Artmed.

TARDIF, M. (2002). **Saberes docentes e formação profissional**. 2. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Ed. Vozes.

ZABALA, A. (1998). **A função social do ensino e a concepção sobre os processos de aprendizagem**: instrumentos de análise. A Prática Educativa - como ensinar. Porto Alegre: Ed. Artes Médicas.

WEISZ, T.; SANCHES, A. (2014). **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. 20 reimp. São Paulo: Ed. Ática.

.

Capítulo 3

EMPATIA E AFETIVIDADE: RESPEITANDO AS DIFERENÇAS

Misdarlle Cristina Pereira
Dayane Rodrigues de Oliveira Belmiro
Tatiana Ludovina Vieira Mendes
Janiz Bezerra Silva

EMPATIA E AFETIVIDADE: RESPEITANDO AS DIFERENÇAS

Misdarlle Cristina Pereira

Graduanda em Pedagogia pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano – Campus Urutaí. Bosista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID/CAPES) do subprojeto pedagogia – IF Goiano – Camous Urutaí. E-mail: misdarlle.pereira@estudante.ifgoiano.edu.br

Dayane Rodrigues de Oliveira Belmiro

Graduanda em Pedagogia pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano – Campus Urutaí. Bosista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID/CAPES) do subprojeto pedagogia – IF Goiano – Camous Urutaí. E-mail: dayane.belmiro@estudante.ifgoiano.edu.br

Tatiana Ludovina Vieira Mendes

Graduada em Licenciatura Plena em História. Complementação Pedagógica em Pedagogia. Supervisora no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID/CAPES) do subprojeto pedagogia – IF Goiano – Campus Urutaí. E-mail: mendestatimendes749@gmail.com

Janiz Bezerra Silva

Graduanda em Pedagogia pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano – Campus Urutaí. Bosista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID/CAPES) do subprojeto pedagogia – IF Goiano – Camous Urutaí. E-mail: janiz.silva@estudante.ifgoiano.edu.br

Resumo

A infância é o período em que a criança está em plena formação de seus conceitos, de seu caráter e de sua cidadania. Assim, à medida que acontece a interação da criança com a família e com a sociedade, ela passa a se desenvolver como ser humano, autônomo, sociável e com desejos próprios, sendo tal processo fundamental para a formação de sua identidade. Esse convívio é importante para crescimento intelectual, cognitivo e socioafetivo. Assim, o papel da família e da escola para a formação social é de suma importância, pois quando a criança é estimulada a se

aceitar e respeitar as suas diferenças, bem como as do seu próximo evita-se vários problemas pessoais, psicológicos e até mesmo interpessoais. Trabalhar com as crianças no início de sua formação conceitos e atividades que estimulem a formação da empatia, respeito, aceitação pessoal e dos outros, auxilia na construção de cidadãos responsáveis pelos seus atos conhecedores do bem comum. A metodologia utilizada neste trabalho foi o método global, no qual a aprendizagem da leitura ocorre a partir de unidades maiores que sejam significativas para as crianças. Para isso, foram realizadas atividades referentes ao livro Tudo bem ser diferente de Todd Par. Visto que, trabalhar as habilidades sócio afetivas são imprescindível neste momento de pandemia, pois as aulas estão sendo realizadas de forma remota, portanto sem o contato direto com o outro.
Palavras-chave: Interação. Família. Escola. Empatia. Respeito.

Abstract
Childhood is the period in which the child is in full formation of their concepts, character and citizenship. Thus, as the child interacts with his family and society, he starts to develop as a human being, autonomous, sociable and with his own desires, this process being fundamental for the formation of his identity. This interaction is important for intellectual, cognitive and socio-affective growth. Thus, the role of the family and the school for social formation is of paramount importance, because when the child is encouraged to accept and respect their differences, as well as those of their neighbor, various personal, psychological and even problems are avoided. interpersonal. Working with children at the beginning of their education, concepts and activities that encourage the formation of empathy, respect, personal and other acceptance, helps to build responsible citizens for their actions that are aware of the common good. The methodology used in this work was the global method, in which learning to read takes place from larger units that are significant for children. For this, activities were carried out referring to the book Tudo bem ser different by Todd Par. Since, working on socio-affective skills is essential at this time of pandemic, as classes are being held remotely, therefore without direct contact with each other.
Keywords: Interaction. Family. School. Empathy. Respect.

INTRODUÇÃO

A infância é um período marcante na vida da criança, no qual conhece e explora o mundo à sua volta. Nos primeiros anos de sua infância obtém conquistas importantes que refletem o início de sua autonomia.

Tendo em vista a importância das interações sociais e as condições da vida da criança para o processo do desenvolvimento intelectual e social apontados por Vigotski, a escola tem um papel fundamental na construção da identidade de cada aluno por favorecer novas interações, ampliando o conhecimento, o reconhecimento de si e dos outros.

Gomes et. al. (2018), afirma que tanto a escola quanto a família são essenciais paraa formação do caráter de uma pessoa na sociedade no qual ela faz parte, sendo

a família o primeiro pilar na construção do ser que esta criança irá se tornar. Tais interações se tornam indispensáveis para o desenvolvimento humano seja no que tange o âmbito cognitivo e socioafetivo. Sendo a afetividade a habilidade particular de possuir sentimentos, e consequentemente essas vivências promovem o caráter do indivíduo.

Amaral (2000) ainda destaca que:

> ‘‘A relação afetiva que estabelece a cada momento com cada acontecimento de seu universo predomina sobre o pensado e determina positiva ou negativamente as características que atribui aos objetos, pessoas ou situações com que lida. Embora saiba que as coisas, pessoas e acontecimentos têm uma individualidade estável, a compreensão que tem deles está diretamente relacionada a suas experiências emocionais’’. (AMARAL, 2000, p. 51).

De maneira mais completa, a empatia pode ser definida como uma habilidade social constituída de três componentes: o cognitivo, o afetivo e o comportamental. Como define Falcone (1998), o componente cognitivo é a capacidade de adotar a perspectiva dos demais e inferir seus pensamentos e sentimentos, já o componente afetivo é caracterizado por uma predisposição para experimentar a compaixão por outras pessoas e o componente comportamental se expressa pela compreensão e reconhecimento para com os sentimentos e pensamentos dos outros.

Deste modo, a vida afetiva constitui-se a partir de um intenso processo de sensibilização. Muito precocemente a criança sente-se atraída pelas pessoas que a rodeiam, tornando-se sensível aos pequenos indícios da disponibilidade do outro em relação a si própria (Wallon, 1995a).

O trabalho foi desenvolvido em meio a pandemia do COVID- 19 e como Souza (2020), destaca que com a pandemia houve a necessidade de organização e migração do ensino para utilização das tecnologias digitais, com isso houve uma mudança das práticas e metodologias que eram utilizadas no ensino presencial agora para o uso das plataformas virtuais ou o ensino remoto. Segundo Moreira e Schlemmer (2020, p. 9), no ensino remoto:

> [...]o ensino presencial físico (mesmos cursos, currículo, metodologias e práticas pedagógicas) é transposto para os meios digitais, em rede. O processo é centrado no conteúdo, que é ministrado pelo mesmo professor da aula presencial física. Embora haja um distanciamento geográfico, privilegia-se o compartilhamento de um mesmo tempo, ou seja, a aula ocorre num tempo síncrono seguindo princípios do ensino presencial. A comunicação é predominantemente bidirecional, do tipo um para muitos, no qual o professor

> protagoniza videoaulas ou realiza uma aula expositiva por meio de sistemas de web conferência. Dessa forma, a presença física do professor e do aluno no espaço da sala de aula geográfica são substituídas por uma presença digital numa sala de aula digital. No ensino remoto ou aula remota o foco está nas informações e nas formas de transmissão dessas informações (SCHLEMMER, 2020, p. 9).

Assim, o projeto em questão teve como objetivo ensinar e explicar para as crianças o reconhecimento da empatia como atitude de suma importância para sua construção de ser humano ético, cooperativo e respeitoso. Desenvolvendo assim estratégias que os auxiliem no combate a atos discriminatórios e de intolerância às diferenças existentes no seu convívio,seja familiar ou social.

METODOLOGIA

Utilizou-se o método global, onde a aprendizagem da leitura deve ocorrer a partir de unidades maiores que sejam significativas para as crianças (palavras, sentenças, textos), comincentivo à associação direta entre palavras e significados. Por meio da leitura e respeitando os fundamentos do letramento estaremos aguçando, instigando a oralidade considerando a bagagem que a criança carrega consigo utilizando dados de seu cotidiano e respeitando as suas vivências para realização das atividades.

Para tanto foi utilizado o título do livro Tudo bem ser diferente de Todd Par, no qualtrabalha com as diferenças de cada um de maneira divertida, simples e completa, alcançadoo universo infantil e abordando assuntos que deixam os adultos de cabelos em pé, como adoção, separação de pais, deficiências físicas e preconceitos raciais, entre outros.

Ressaltamos a “Empatia e Afetividade” instigando os educandos a um momento de autorreflexão sobre o EU, que nos levam a vários questionamentos, como: Quais as minhas características? Todos somos iguais? Eu sei lidar com as diferenças dos outros? Como eu convívio em grupo?

Utilizamos como ferramenta para coleta de dados referentes ao tema abordado a realização de um Autorretrato.

Foi disponibilizado para as crianças um vídeo com a história do livro “Tudo bem serdiferente”, que foi enviado pelo aplicativo Whatsapp, onde elas puderam conhecer a históriae realizar uma interpretação e reflexão dos sentimentos que a história os causou. Após este momento foi realizada a tarefa que foi enviada impressa para a

casa. A partir dessa reflexão e interpretação de como a criança se vê, ela pôde desenhar o seu autorretrato.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As crianças estão em ambientes semelhantes ao Ensino Remoto, portanto, todas estãoem casa e trabalhar as habilidades sócio afetivas tornam-se cruciais. Após a leitura do livro levantamos alguns questionamentos todos nós somos diferentes podemos notar que cada um de nós temos particularidades como a etnia, as vestimentas e organização do espaço.

Após a realização da atividade pudemos perceber através da devolutiva que as crianças conseguiram se identificar e visualizar as diferenças que cada uma possui, é que essas diferenças não são ruins, pelo contrário é o que as torna especiais e diferentes umas das outras.

Trabalhar com autorretrato na Educação Infantil e a primeira fase do Ensino Fundamental I, auxilia na construção da identidade, pois, por meio dele, as crianças têm a possibilidade de visualizar as diferenças físicas existentes entre elas, atribuir signos às próprias imagens e identificar suas marcas pessoais ao se desenharem. A partir de imagens de retratos e autorretratos de artistas de diferentes épocas (como Frida Kahlo, Tarsila do Amaral, Vincent Van Gogh [1853-1890] e Rembrandt van Rijn [1606-1669]), podemos verificar a importância da visualização do meu “eu”, por parte das crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No universo infantil sabemos que as crianças nessa faixa etária conseguem observar as suas características. Ressaltamos que cada um tem atributos, os quais nos tornam seres únicos e que a empatia e a afetividade vão além do respeito ou educação, ela nos leva ao diálogo, tolerância e a troca de experiências.

Realizar atividades como esta, que ajudam e contribuem para que as crianças visualizem e identifiquem as diferenças, irão auxiliar na formação de cidadãos respeitosos consigo e com o outro. E quando este ensinamento parte da fase inicial de construção de caráter evitamos uma série de futuros

comportamentos agressivos e desrespeitosos.

AGRADECIMENTOS

À Capes, ao IF Goiano – Campus Urutaí, a escola Municipal Joaquim Câmara Filhode Pires do Rio Goiás, pela dedicação e apoio no desenvolvimento do projeto.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Suely Aparecida. **Estágio categorial**. In: MAHONEY, A.; ALMEIDA, L. (Org.),pg. 51, 2000.

FALCONE, E. M. O. (1998). **A avaliação de um programa de treinamento da empatia com universitários**. Tese de Doutorado Não-Publicada, Programa de Pós-graduação em Psicologia Clínica, Universidade de São Paulo, São Paulo. Disponível em:https://www.scielo.br/pdf/pe/v11n3/v11n3a07.pdf Acesso em : 18/04/2021

GOMES, Eliane Reis; SOUSA, Jéssica Pascoal; JULIANI, Roberta Pereira Teixeira; VIEIRA, Lorena. **A Importância da Afetividade no Desenvolvimento da Criança na EducaçãoInfantil**.2018. Disponível em:https://multivix.edu.br/wp-content/uploads/2018/12/a-importancia-da-afetividade-no-desenvolvimento-da-crianca-na- educacao-infantil.pdf Acesso em : 20/04/2021

MOREIRA, J. A.; SCHLEMMER, E. **Por um novo conceito e paradigma de educação digitalonlife.**Revista UFG, 2020, v.20. Disponível em: https://www.revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/63438/36079 Acesso em : 20/04/2021

SOUZA, Elmara Pereira**. Educação em tempos de pandemia: desafios e possibilidades**.CADERNOS DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS. Ano XVII Volume 17Nº 30 jul./dez. 2020. Disponível em: https://periodicos2.uesb.br/index.php/ccsa/article/view/7127/5030 Acesso em : 20/04/2021

WALLON, Henri. **As origens do caráter na criança**. São Paulo: Difusão Européia doLivro, 1995a.

Capítulo 4

CONSTRUINDO A IDENTIDADE A PARTIR DAS RELAÇÕES INTERPESSOAIS

Dayane Rodrigues de Oliveira Belmiro
Renata Klícia Mendes Caetano
Talyta Ribeiro Santos
Terezinha de Jesus Campos Franco

CONSTRUINDO A IDENTIDADE A PARTIR DAS RELAÇÕES INTERPESSOAIS

Dayane Rodrigues de Oliveira Belmiro
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano – Campus Urutaí
dayane.belmiro@estudante.ifgoiano.edu.br

Renata Klícia Mendes Caetano
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano – Campus Urutaí
renata.klicia@estudante.ifgoiano.edu.br

Talyta Ribeiro Santos
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano – Campus Urutaí
talyta.ribeiro@estudante.ifgoiano.edu.br

Terezinha de Jesus Campos Franco
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano – Campus Urutaí
terezinha.campos@estudante.ifgoiano.edu.br

Resumo
A interação social da escola tem um importante papel na construção da identidade infantil estabelecendo relações individuais para o autoconhecimento e interpessoais, no ambiente em que vivemos influencia a nossa interação em sociedade. As metodologias utilizadas através de eixos norteadores, habilidades e competências propostas pela Base Nacional Comum Curricular - BNCC, fortalecendo a autonomia e a construção identitária da criança que está em constante processo de formação, relacionando e respeitando os semelhantes de forma equilibrada. A partir dos resultados obtidos com este projeto identificamos a necessidade de formação de crianças em adultos responsáveis e com senso de cidadania com conceitos que serão utilizados em toda a sua vida em sociedade.
Palavras-chave: Identidade**.** Interação social. Cidadania.

Abstract
The school's social interaction has an important role in the construction of children's identity, establishing individual relationships for self-knowledge and interpersonal relationships, in the environment in which we live, it influences our interaction in society. The methodologies used through guiding axes, skills and competences

proposed by the Common National Curriculum Base - BNCC, strengthening the autonomy and identity construction of the child who is in a constant training process, relating and respecting others in a balanced way. Based on the results obtained with this project, we identified the need for training children into responsible adults with a sense of citizenship with concepts that will be used throughout their life in society.
Keywords: Identity. Social interaction. Citizenship.

Introdução

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID além de ser um programa de incentivo e valorização da formação docente, é ainda uma rica oportunidade de relacionamento entre a teoria e a prática, através da escola campo que se inicia a vivência no cotidiano escolar, esse relato de experiência apresenta resultados do projeto de intervenção que foi introduzido por meio de aulas remotas devido a Pandemia de COVID-19 ao qual estamos vivendo, realizado na escola campo Educandário Joaquim Câmara Filho em Pires do Rio- Go com os alunos do 1º ano do Ensino Fundamental dos anos iniciais no período matutino. Foram utilizadas metodologias com literatura infantil e contação de histórias abordando o tema construção da identidade a partir das relações interpessoais. Esse projeto foi importante nesse momento de grande desafio de aulas remotas impostas pela pandemia, pois as práticas organizadas incluem elaboração de vídeos das histórias apresentadas e outros conteúdos interdisciplinares focados na dificuldade do momento. Esse relato tem o objetivo de destacar e valorizar as diversidades existentes e o respeito mútuo entre as crianças no ambiente escolar e posteriormente na sociedade onde vivem.

Segundo Ivone (2008) a formação da aprendizagem na Educação Contemporânea deve abranger questões sobre as diversidades e diferenças das pessoas no ambiente escolar, tais como: gênero, etnias, raças, sexo, classe e outras, refletindo e valorizando o conhecimento que essa diversidade trás para a sala de aula, incentivando o ensino-aprendizagem, mas que é deixado de lado por muitos professores.

É essencial que a escola reconheça e valorize as diversidades culturais entre os alunos. De acordo com Gadotti (1992,p. 21):

> “A escola que se insere nessa perspectiva procura abrir os horizontes de seus alunos para a compreensão de outras

> culturas, de outras linguagens e modos de pensar, num mundo cada vez mais próximo, procurando construir uma sociedade pluralista".

O intuito desse projeto foi unicamente de ensinar e conscientizar as crianças sobre diversidades na identidade e inclusão social o mais cedo possível, pois nessa faixa etária já conseguem compreender muito da vida que os cercam.

Metodologia

Para iniciar as atividades foi realizada leitura de documentos que fundamentam as ações educacionais, tendo por base os eixos das práticas pedagógicas e as competências propostas pela BNCC para o ensino fundamental I sendo elas: conhecimento, Pensamento científico, crítico e criativo, Repertório cultura, Comunicação, Cultura digital, Trabalho e projeto de vida, Argumentação, Autoconhecimento e autocuidado (BRASIL, 2018)

No que diz Faria, et.al (2017) é desde a infância que se constroem experiências para formação da própria identidade, formando o caráter, a personalidade e a consciência. Com o mesmo cuidado que ensina e instrui para a vida, a criança deve ser orientada em uma cultura que estimule o pensamento, os sentimentos, despertando nelas a sensibilidade e esses são fatores que a contação de história certamente impulsiona por meio da emoção e autoconhecimento. Contar história é uma ação necessária para a aprendizagem e o desenvolvimento da criança, pois desde pequenos eles já despertam interesses por fantasias e encantos por meio da arte.

A leitura é uma fonte inesgotável de aprendizagem e conhecimento, reflexões, convicções nos dando acesso aos mais variados locais e diferentes épocas da história que nos permite ver o mundo através das palavras, como defende Paulo Freire.

> "A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente" (FREIRE, 1989, p. 09).

Após a pesquisa e coleta de dados sobre o tema a metodologia utilizada foi a partir de três eixos norteadores: Artes Visuais; Linguagem Oral e Escrita e Natureza e Sociedade, com contação de história enfatizando a literatura infantil e o

desenvolvimento do processo de apropriação de leitura e escrita a partir do livro “Ninguém é igual a ninguém” (Regina Otero/ Regina Rennó). Trabalhou-se o documento de Identidade, sendo este o Registro Geral de identificação de pessoa física na qual contém várias informações presentes na certidão de nascimento além da impressão digital a qual é única em cada indivíduo. Enfatizamos a construção da sua identidade que se dá por meio das interações dos indivíduos com o meio social em que convive, na qual os alunos preencheram o seu nome completo, por meio de ilustração do autorretrato e da sua digital. Como a leitura do livro em questão trabalha as diversidades existentes e o respeito mútuo entre as crianças; No primeiro momento apresentamos o vídeo do Youtube da historinha “Ninguém é igual a ninguém”. E realizamos uma reflexão sobre as diferenças de cada um, ressaltando que cada pessoa é um ser único e devemos respeitar todas as diferenças. Em seguida orientamos a turma a realizar a atividade na qual os alunos pesquisaram figuras com pessoas de diversas etnias. Ressaltar as diferenças que cada um possui e a sua importância os quais nos tornam especiais.

Resultados e Discussão

A partir da execução deste trabalho podemos verificar que esse projeto foi eficaz para que as crianças se analisassem como sujeito único, entre uma ampla pluralidade e para que isso fosse possível, foram propostas atividades que demonstraram que a partir do nascimento de uma criança ao realizar o ato de nomeá-la gera-se uma identidade, e a construção da própria identidade se faz por meio da interação social em que estão inseridos na sociedade, ressaltando ainda que o primeiro grupo de convívio no qual participamos é o grupo familiar. Marques et.al (2020) diz ainda que quando vão para a escola, as crianças adentram a um novo meio social, com pessoas de diferentes costumes e ensinamentos do seu convívio familiar. Essa nova etapa auxilia a criança a desenvolver sua identidade adquirindo autonomia através de reconhecimento e interação com a diversidade no ambiente escolar.

Considerações Finais

A construção da identidade começa na infância formando a personalidade, a consciência e o caráter pessoal de cada ser, é necessário a interação social e a

socialização com o meio pois as crianças aprendem observando outras pessoas, a escola tem um importante papel nesse progresso por meio de ações e práticas de ensinos com habilidades que auxiliam nos saberes da criança.

Agradecimentos

À Capes, ao IF Goiano – Campus Urutaí, a escola Municipal Joaquim Câmara Filho de Pires do Rio/Goiás, pela dedicação e apoio no desenvolvimento do pprojeto.

Referências

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (versão final).** 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf. Acesso em: 20 mar. 2018.

Como o PIBID do Integrado contribui para a aprendizagem de alunos das escolas municipais. Disponível em: http://blog.grupointegrado.br/ acesso em 17/04/2021.

FARIA, Inglide Graciele de; FLAVIANO, Sebastiana de Lourdes Lopes; GUIMARÃES, Maria Severina; Batista; FALEIRO, Wender. **A influência da contação de histórias na Educação Infantil**,2017 Disponível: https://www.revista.ueg.br/index.php/mediacao/article/view/6368/4470 acesso em 18 de março de 2021.

FREIRE, Paulo. **A Importância do Ato de Ler- em três artigos que se completam.** 23. ed. São Paulo: Cortez Editora & Autores Associados, 1989. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, v 4).

GADOTTI, Moacir. **Diversidade Cultural e Educação para Todos**. Juiz de Fora: Graal.1992. p. 21, 70.

MARQUES, Janaína de Paula Páscoa; ROMUALDO, Eliane Aparecida Páscoa; SANTOS, Ana Lúcia; DIAS, MIRIAN Viviane; SANTOS, Ana Carolina Ribeiro Sandrini. **A Importância da Construção da Identidade e Autonomia na Educação Infantil e nos Anos Iniciais.** Minas Gerais, 2020. Disponível em: http://www.educacaopocos.com.br/anais/Anais2020/64_A%20IMPORTANCIA%20D

A%20CONSTRUÇÃO%20DA%20IDENTIDADE%20E%20AUTONOMIA%20NA%20EDUCAÇÃO%20INFANTIL%20E%20ANOS%20INICIAIS.pdf acesso em 20/04/2021.

OTERO, Regina & RENNÓ, Regina. **Ninguém é Igual a Ninguém.** São Paulo: Editora do Brasil, 2000.

SANTOS, Ivone Aparecida. **Educação para a Diversidade:** uma prática a ser construída na Educação Básica. Paraná, 2008. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2346-6.pdf acesso em 17/04/2021

Capítulo 5

RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: RELATO DE EXPERIÊNCIA DE SALA DE AULA NA MODALIDADE DE ENSINO REMOTO EMERGENCIAL

Marcelo Martins da Rosa
Janaína Viário Carneiro
Franciele Braz de oliveira Coelho
Vera Lucia Gonçalves de Barros Machado

RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: RELATO DE EXPERIÊNCIA DE SALA DE AULA NA MODALIDADE DE ENSINO REMOTO EMERGENCIAL

Marcelo Martins da Rosa

Aluno, Graduando em Ciências da Natureza Licenciatura, pela Universidade Federal do Pampa marcelorosa.aluno@unipampa.edu.br

Janaína Viário Carneiro

Professora Doutora em Física da Universidade Federal do Pampa,Licenciada em Física pela Universidade Federal de Santa Maria, janainacarneiro@unipampa.edu.br.

Franciele Braz de oliveira Coelho

Professora Doutora em Ensino de Ciências da Universidade Federal do Pampa, Licenciada em Física pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, francielecoelho@unipampa.edu.br.

Vera Lucia Gonçalves de Barros Machado

Professora Educação Básica, Bacharel e Licenciada em Biologia pela Universidade Católica de Pelotas, veramachado.ext@unipampa.edu.br.

Resumo: Neste trabalho relata-se a experiência vivenciada no Programa de Residência Pedagógica (CAPES) núcleo Ciências da Universidade Federal do Pampa (Unipampa) desenvolvida em uma escola municipal de Dom Pedrito no RS. As atividades foram desenvolvidas durante o período de pandemia da Covid-19 em um modelo de ensino remoto emergencial, com carga horária de 40 horas de regência do primeiro módulo do referido programa. Estas contemplaram o reconhecimento do espaço escolar pelos acadêmicos residentes do curso de Ciências da Natureza Licenciatura, a interação com os alunos da escola campo e o processo de adaptação com o ambiente virtual e com os alunos. A regência e os estágios, em tempos de pandemia, são desafiadores tanto para professores quanto para alunos, instigando os residentes e professores preceptores a buscarem instrumentos de trabalho a partir da disponibilidade de cada escola campo. Neste contexto, os residentes buscaram desenvolver ações que priorizassem um ensino de qualidade. Realizou-se a regência utilizando aplicativo de mensagens - *WhatsApp*, sendo ministradas aulas de Ciências

para uma turma de 9° ano do Ensino Fundamental. A experiência possibilitou verificar a importância da diversificação de recursos didáticos no Ensino de Ciências da Natureza e seus resultados em relação à aprendizagem e interesse dos alunos da Educação Básica.

Palavras-chave: Ciências da Natureza. *WhatsApp*. Formação docente. Atividades experimentais.

Abstract: The experience of the Pedagogical Residency Program (CAPES) at the Federal University of Pampa (Unipampa) Science Center, developed in a municipal school in Dom Pedrito, RS, is reported. The activities were developed during the Covid-19 pandemic period in a remote teaching model, with a workload of 40 hours of conducting the first module of the program. These contemplated the recognition of the school space by the resident academics of the Licentiate Nature Sciences course, the interaction with the students of the Campo School and the adaptation process with the virtual environment and with students. Conducting and internships, in times of pandemic, are challenging for both teachers and students, prompting residents and tutors to seek working instruments based on the availability of each field school. In this context, residents sought to develop actions that prioritized quality education. The regency was carried out using a messaging application - WhatsApp, with Science classes being taught to a class of ninth grade in Elementary School. The experience made it possible to verify the importance of diversifying teaching resources in the Teaching of Natural Sciences and its results in relation to the learning and interest of students in basic education.

Keywords: Natural Sciences. Whatsapp. Teacher training. Experimental activities.

INTRODUÇÃO

O Programa de Residência Pedagógica (PRP) permeia ações que integram a Política Nacional de Formação de Professores tendo por objetivo fomentar o aperfeiçoamento dos estágios curriculares supervisionados nos cursos de licenciatura, visando promover a inclusão de licenciandos nas escolas campo da educação básica, contemplando entre outras atividades a regência em sala de aula, vinculando a presença do professor responsável pela turma, com o objetivo de auxiliar, acompanhar e orientar o discente em sua instituição formadora (CAPES, 2018).

A regência e os estágios, em tempos de pandemia, são desafiadores tanto para professores quanto para alunos, e também instigam residentes e professores preceptores a buscarem instrumentos de trabalho a partir da disponibilidade de recursos de cada escola campo. Dessa forma, esse relato de experiência busca descrever a utilização de ferramentas de Tecnologias de Informação e Comunicação

(TIC) como importante aliada no processo de construção do conhecimento na área de Ciências da Natureza. Nesse sentido, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) prevê o desenvolvimento de competências e habilidades relacionadas à utilização das tecnologias de forma crítica e responsável (BRASIL, 2018).

A experiência vivenciada no PRP é relatada com enfoque na aprendizagem significativa (AUSUBEL; NOVAK; HANESIAN, 1980; AUSUBEL, 2003) em que se propõe a base para a compreensão de como o ser humano constrói significados, e desse modo, aponta caminhos para a elaboração de estratégias de ensino que facilitem a aprendizagem. Neste relato, a prática educativa se depara com modalidades distintas de ensino, em decorrência do cenário de pandemia da Covid-19[1], promovendo o uso de recursos como aplicativo de mensagens e vídeos, com intuito de aproximar o estudante da escola, mesmo que virtualmente, configurando assim, a regência e a formação inicial dos acadêmicos residentes com os desafios da construção do saber em meio ao ensino remoto emergencial. Também utilizou-se de práticas experimentais que colaborassem com "[...] a contextualização, compreendida como a utilização de situações reais, cotidianas e próximas do aluno permitindo a construção de significado e sentido para a aprendizagem dos conceitos científicos" (RUPPENTHAL; CHITOLINA SCHETINGER, 2015, p. 201).

Aliando recursos tecnológicos e prática experimental, buscou-se uma sala de aula que proporcionasse aos sujeitos envolvidos, um ambiente diversificado e atrativo ao ensino, usando-se o que na atualidade considera-se de fácil acesso a todos, os meios digitais. A educação foi envolvida por esta diversidade de informações e ferramentas e com isso tem buscado adaptar-se às "[...] novidades e tem mudado alguns aspectos das aulas tradicionais, em que os principais materiais eram apenas a lousa e o giz" (DA SILVA BARBOSA; JUNIOR, 2021, p. 38), com isso os "Smartphones, notebooks, tablets, entre outros eletrônicos estão se tornando os mais novos objetos nas listas de materiais" (Ibid).

Com o objetivo de contribuir nos processos de ensino e de aprendizagem, este relato descreve a abordagem do uso de recursos digitais e prática experimental em uma sala de aula virtual, apresentando os possíveis resultados ao contexto vivenciado no período da pandemia da Covid-19.

[1] Doença infecciosa causada pelo novo coronavírus (SARS-CoV-2). Fonte: Organização Pan-Americana da Saúde (OPAS). Disponível em <https://www.paho.org/pt/covid19> Acesso em 06 nov 2021.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Sabe-se que a Teoria da Aprendizagem Significativa é reconhecida por sua complexidade, por este motivo este trabalho traz um apanhado para que possamos contemplar os conceitos utilizados. Ausubel (1968) aponta que a aprendizagem de conceitos se dá de maneira hierárquica na capacidade cognitiva do aprendiz partindo de sua experiência. Sendo assim, a valorização do que o aprendiz já conhece, ou seja, o conhecimento prévio, deve ser levado em consideração tratando-se de um fator fundamental para a aprendizagem de novos conceitos. Para Moreira (2012), o conceito central para o entendimento da Teoria da Aprendizagem Significativa é o do subsunçor ou ideia âncora que um conhecimento já estabelecido na estrutura cognitiva do sujeito que aprende e que permite, interação, dando significado a outros conhecimentos. Desta forma, o processo de aprendizagem significativa ocorre por meio de um novo conhecimento ancorado a um ou a mais subsunçores, pré estabelecidos na estrutura cognitiva do aprendiz (MASINI; MOREIRA, 2006),que modificam-se mutuamente pelo aprendiz, quando nesta ancoragem os conhecimentos prévios interagirem com os conhecimentos recentes (MOREIRA, 2012). Cabendo ressaltar ainda que:

> A passagem da aprendizagem mecânica para a aprendizagem significativa não é natural, ou automática; é uma ilusão pensar que o aluno pode inicialmente aprender de forma mecânica, pois ao final do processo a aprendizagem acabará sendo significativa; isto pode ocorrer, mas depende da existência de subsunçores adequados, da predisposição do aluno para aprender, de materiais potencialmente significativos e da mediação do professor; na prática, tais condições muitas vezes não são satisfeitas e o que predomina é a aprendizagem mecânica. (MOREIRA, 2012, p. 16).

Na busca pela promoção de uma aprendizagem significativa, no contexto de desenvolvimento deste trabalho, fez-se uso de recursos das TIC. Para Santos et al (2020, p. 01), “[...] as tecnologias educacionais não se apresentam com ineditismo nesta segunda década do século. No entanto, o uso delas pode ser inédito para muitos professores em 2020 pela presença da pandemia [...]”. Assim, o cenário do ensino remoto emergencial imposto pela pandemia, exigiu dos docentes repensar sobre a prática pedagógica, sendo necessário inovar em recursos e metodologias de

ensino.

No âmbito do PRP, a inovação pedagógica vem permeando o desenvolvimento de suas atividades, estas “Destacam-se especialmente por serem ações realizadas a partir de processos dialógicos, coletivos e colaborativos [...]” (MARTINS; BRASIL, 2020, p. 26). Para Cunha (2018, p. 12) “As inovações se materializam pelo reconhecimento de formas alternativas de saberes e experiências [...] procurando gerar novos conhecimentos mediante novas práticas”.

Atrelado ao uso de recursos das TIC, buscou-se promover espaços para o desenvolvimento de atividades práticas experimentais. A utilização de práticas experimentais no Ensino de Ciências da Natureza permite aos estudantes a elaboração de conceitos e modelos relacionados às teorias estudadas (BUENO et al, 2018). Neste sentido, cabe enfatizar que as práticas experimentais “[...] não são atividades únicas e exclusivamente para realização em laboratórios, considerando fatores concernentes à realidade educacional pública brasileira, é possível inferir que nem todas possuam laboratórios escolares de ciências para práticas experimentais” (BUENO et al, 2018, p. 99). Assim, é importante que o professor adapte o desenvolvimento destas à sua realidade escolar, possibilitando aos estudantes o contato com essa ferramenta de ensino tão importante para a área, uma vez que permite o desenvolvimento de diferentes competências e habilidades. Na sequência, é descrita a metodologia adotada no trabalho aqui descrito.

METODOLOGIA

O PRP do curso de Ciências da Natureza Licenciatura da Universidade Federal do Pampa (Unipampa) - *Campus* Dom Pedrito/RS, desenvolveu atividades por módulo, conforme previsto no Edital 01/2020 Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), com 138 horas cada módulo. Dentre as atividades do módulo I há 86 horas de preparação da equipe; 12 horas de elaboração de planos de aula e 40 horas de regência com acompanhamento do docente preceptor.

A regência descrita neste relato, foi desenvolvida na Escola Municipal de Ensino Fundamental Alda Seabra, localizada na zona urbana do município de Dom Pedrito - RS. Todas as ações foram organizadas seguindo o modelo de ensino remoto adotado pela escola, com uso do aplicativo de mensagens - *WhatsApp* - para

interação com os alunos e envio de materiais. As atividades foram desenvolvidas em uma turma de nono ano do Ensino Fundamental, com 24 alunos matriculados, sendo que deste total, dois não possuíam acesso ao grupo de *WhatsApp* da turma, o que não foi prejudicial ao desenvolvimento das atividades, uma vez que os mesmos recebiam o material impresso através da supervisora da escola.

Na execução das 40 horas de regência na escola campo, foram utilizados diferentes recursos didáticos com intuito de colaborar com o desenvolvimento dos conteúdos e promover a participação dos alunos. Dentre estes: o aplicativo de *WhatsApp,* para comunicação entre residente (estagiário) e aluno; vídeos e roteiros, para contemplar as atividades investigativas propostas. Em relação ao desenvolvimento de atividades com caráter investigativo, Carvalho (2013) indica que estas devem partir de uma questão problematizadora, que busque motivar o interesse e a curiosidade do aluno sobre os conceitos a serem estudados, permitindo que estes construam hipóteses e apresentem possíveis soluções.

A utilização de ferramentas de TIC contribuiu para o desenvolvimento e acompanhamento das atividades de ensino na escola que organizava suas atividades de ensino através de grupo de *WhatsApp* por turma, dando acesso aos alunos ao material e buscando promover a aproximação deste com o ambiente escolar. Assim, cabe destacar que as ferramentas tecnológicas:

> [...] facilitam como nunca antes múltiplas formas de comunicação horizontal, em redes, em grupos, individualizada. É fácil o compartilhamento, a coautoria, a publicação, produzir e divulgar narrativas diferentes. A combinação dos ambientes mais formais com os informais (redes sociais, wikis, blogs), feita de forma inteligente e integrada, nos permite conciliar a necessária organização dos processos com a flexibilidade de poder adaptá-los à cada aluno e grupo (MORAN, 2017, p. 26).

A elaboração dos planos de aula foi realizada a partir de estudos dos conteúdos presentes na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018) para o ano em questão, buscando a continuidade dos conteúdos elencados pela professora regente, com abertura para o desenvolvimento de metodologias diversificadas. Os conceitos desenvolvidos no período de regência foram: Elementos químicos; ligações químicas; distribuição eletrônica e Leis de Newton. Cabe destacar que as atividades desenvolvidas foram, dentro do possível, elaboradas diante do contexto social dos alunos. Algumas questões devem ser pontuadas diante desta experiência de sala de

aula remota, tais como: Os alunos possuem acesso à *internet*? Têm acesso a(s) qual(is) recurso(s) de TIC? Têm equipamentos para que possam ser utilizados durante as aulas? Como é possível colaborar ou reestruturar o ensino remoto? Estas questões estiveram presentes durante a elaboração e execução das aulas e também contribuirão para o desenvolvimento de atividades futuras.

As atividades práticas experimentais foram propostas com materiais de baixo custo e de fácil acesso, em que o aluno poderia participar de sua criação, podendo reproduzir os mesmos experimentos em sua casa, sem a necessidade de instrumentos de laboratório, em outras palavras, ele se tornou atuante no processo de ensino e aprendizagem. Na turma de desenvolvimento das atividades, havia aluno incluído com necessidades educativas especiais. Para que este participasse efetivamente das aulas, ocorreu a adaptação do planejamento (a escola dispunha de especialista na área), com envio de vídeos que detalhavam o desenvolvimento de cada atividade.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Após o término do módulo I do PRP verificou-se que atividades nas quais os estudantes manuseiam os materiais apresentam maior aceitação pelos mesmos e também contribuíram para as discussões dos conceitos envolvidos. O aluno sentiu-se parte do processo, buscou informações já existentes em seu aprendizado e elaborou novos conceitos. Neste sentido Carvalho et al. (1998), destacam a notoriedade da dimensão “fazer ciência" de modo propulsor de conteúdos e procedimentos possibilitando o aluno a aprender, justificar e explicar conteúdos de Ciências por meio de sua mediação direta em relação ao objeto de estudo, tendo uma visão de processo e produto. A importância desta prática está relacionada a utilização dos meios de comunicação, sejam eles via *WhatsApp* ou com a entrega dos materiais na escola, utilização de materiais de baixo custo visando a equidade no processo da prática docente. Considerou-se esta ligação entre recurso digital e prática experimental como

> [...] uma estratégia integrada num pensamento e prática pedagógica, que visem desenvolver competências de acesso e utilização crítica da informação que, no quotidiano, chega aos jovens de forma imediata, não filtrada e com níveis de autenticidade e qualidade muito variados (RIBEIRO; TRINDADE, 2016, p. 180).

O aplicativo *WhatsApp* por si só se configura um recurso e isso é inegável, com isso não se descarta a função do uso dentro e fora de sala de aula, compondo um novo modelo de ambiente escolar que busca por reconfiguração a partir da estrutura existente e da que poderá ser reestruturada, contando com professores que queiram se habituar a esses recursos didáticos. Souza (2007) complementa a função do professor afirmando que:

> O papel do professor é de fundamental importância para que o uso de tais recursos tenha o objetivo conquistado cabendo a ele informações e competências para usar desses recursos até mesmo na construção de habilidades juntamente com os seus alunos mediando e assimilando os conteúdos da melhor maneira possível (SOUZA, 2007, p. 03).

Neste sentido que Mendes Filho *et al*. (2001, p. 188) considera a necessidade de familiarizar os professores para com o uso das novas tecnologias para aprendizagem, além de que "[...] o professor precisa estar acostumado a lidar com o computador, a internet, de uma maneira totalmente prática e nova de passar a mensagem e de garantir que essa aprendizagem cresça usando as novas tecnologias". Os autores reforçam a complexibilidade com relação à infraestrutura dentro da sala de aula, mas relacionam as TIC à um conjunto criativo que proporciona aulas mais criativas.

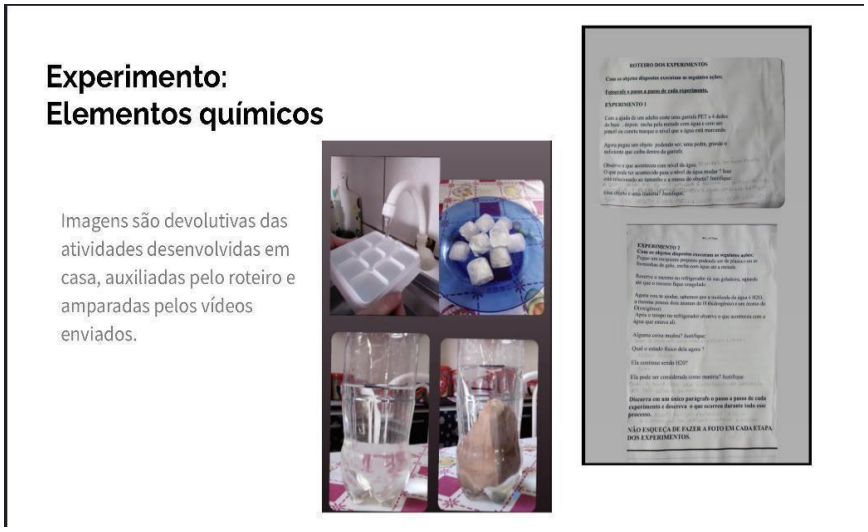
O trabalho apresenta de maneira assertiva a importância da utilização de atividades experimentais, a fim de proporcionar autonomia e qualidade ao ensino de Ciências da Natureza, apesar das limitações quanto aos instrumentos neste modelo remoto, sendo possível desenvolver atividades que atinjam e atendam as expectativas dos envolvidos neste processo de formação (acadêmicos residentes, professores preceptores, orientadores e alunos da Educação Básica). Para Lopes *et al.* (2010 *apud* Cunha *et al*., 2012):

> [...] a autonomia pode ser dada pelo professor através de gestos ou atitudes, como por exemplo: (1) deixar que os alunos tenham tempo para se envolverem na realização da tarefa; (2) dar pistas aos alunos, só quando for atingido o ponto de bloqueio; (3) deixar que os alunos se ajudem mutuamente e partilhem as suas ideias; (4) ouvir os alunos sem os interromper, dando-lhes mais tempo; entre outros (p. 20).

O retorno das atividades desenvolvidas pelos alunos ocorreu pelo envio de imagens que demonstravam seus registros escritos e atividades práticas

experimentais realizadas. A Figura 1, representa a devolutiva de uma das atividades desenvolvidas no período de regência.

Figura 1 - Devolutiva dos alunos em relação à atividade experimental.



Fonte: Arquivo autores, (2021).

A utilização da atividade prática experimental constituiu um bom exemplo de atividades voltadas para aumentar a motivação dos alunos, a proposta foi disponibilizar experimentos fáceis e de baixo custo. A atividade proposta estava relacionada à matéria e sua ocupação no espaço colaborando com a interpretação de conceitos químicos e físicos dentro do Ensino de Ciências. “Atividades experimentais são ferramentas preciosas para o ensino de ciências. É fundamental que o aprendiz perceba os fenômenos científicos no seu cotidiano e que o “fazer ciência” possa fazer parte do seu pensamento” (Bevilacqua; Coutinho-Silva, 2007, p. 90). Além disso, é importante, enquanto se experimenta, considerar os possíveis erros que se apresentam ao longo do processo. Bevilacqua; Coutinho-Silva (2007, p. 89) apontam que “[...] quando um aluno é capaz de identificar um erro num trabalho é porque ele está atento, analisando as informações transmitidas e comparando-as com seu conhecimento adquirido”.

Reflexões acerca das atividades desenvolvidas, tanto na elaboração da proposta (planejada pelo residente) quanto na execução (realizada pelos alunos) caracterizam o processo como um todo, de ensino e aprendizagem, onde todos os sujeitos envolvidos contribuem de alguma forma.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com esta experiência foi possível verificar a importância em diversificar recursos e metodologias no Ensino de Ciências da Natureza, agregando toda e qualquer informação já existente ou iminente durante o processo. Os alunos, neste cenário de ensino remoto utilizaram além de equipamentos das TIC para acesso às aulas, materiais simples, de fácil acesso em suas residências, ou até mesmo, realizaram adaptações dos recursos solicitados, o que colaborou com o desenvolvimento do planejamento proposto.

A utilização de atividades práticas experimentais também foi colaborativa para o processo de aprendizagem, uma vez que os estudantes, nesta escola, não possuíam como rotina o desenvolvimento de atividades com este enfoque. A escola em que as atividades foram desenvolvidas apresenta um público com diferentes condições socioeconômicas o que exigiu que o planejamento fosse elaborado a partir do uso de recursos de baixo custo e de fácil acesso. A interação residente-aluno demonstrou que ao diversificar metodologias na prática docente, promoveu-se a participação dos alunos, envolvendo-os em todo o processo.

O trabalho desenvolvido pelo PRP em parceria com a escola campo, alunos da Educação Básica, a preceptora (professora regente da turma) e Universidade, agrega à formação docente inicial. O período de vivência do ensino remoto emergencial, exigiu dos acadêmicos residentes, escolas e das instituições de Ensino Superior a reorganização dos modelos tradicionais de aula, com a articulação entre conteúdos e recursos de TIC, sendo estes recursos muitas vezes limitados (por parte de todos os envolvidos no processo de aprendizagem).

Destaca-se a importância da relação colaborativa estabelecida entre residente e docente preceptor neste processo, o que possibilita a vivência de grandes aprendizados e contribui para que os alunos da escola campo tenham acesso, ainda que de forma remota, a um ensino de qualidade.

REFERÊNCIAS

AUSUBEL, David Paul et al. **Educational psychology: A cognitive view**. New York: holt, rinehart and Winston, 1968.

AUSUBEL, David Paul.; NOVAK, Joseph. Donald.; HANESIAN, Helen. **Psicologia Educacional**. Trad. De Eva Nick e outros. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

AUSUBEL, David Paul. **Aquisição e Retenção de Conhecimentos**: Uma Perspectiva Cognitiva. Lisboa: Plátano, 2003.

BEVILACQUA, Gabriela Dias; COUTINHO-SILVA, Robson. O ensino de Ciências na 5ª série através da experimentação. **Ciências & Cognição**, v. 10, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018, Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/. Acesso em: 20 abr. 2021.

BUENO, Alcione José Alves; et al. Atividades práticas/experimentais para o Ensino de Ciências além das barreiras do laboratório desenvolvidas na formação inicial de professores. **REnCiMa**, v. 9, n. 4, 2018.

CAPES. **Edital Capes nº 06/2018 Programa Residência Pedagógica**. Disponível em:http://cfp.ufcg.edu.br/portal/images/conteudo/PROGRAMA_RESIDENCIA_PEDAGOGICA/DOCUMENTOS_E_PUBLICACOES/01032018-Edital-6-2018-Residencia-pedagogica.pdf.
Acesso em: 12 mar. 2021.

CARVALHO, Anna. Maria. Pessoa. *et al*. **Ciências no Ensino Fundamental**: o conhecimento físico. São Paulo: Scipione, 1998.

CARVALHO, Anna Maria Pessoa. **O ensino de ciências e a proposição de sequências de ensino investigativas**. In: CARVALHO, Anna. Maria. Pessoa. (Org.) Ensino de Ciências por Investigação: Condições para implementação em sala de aula. São Paulo: Cengage Learning, p. 1-20, 2013.

CUNHA, Maria Isabel. Prática Pedagógica e inovação: experiências em foco. In: **Anais do Seminário Inovação Pedagógica** [recurso eletrônico]: “Repensando estratégias de formação acadêmico-profissional em diálogo entre Educação Básica e Educação Superior” / organizadores Elena Maria Billig Mello [et al.]. Revisão Gabriel Müller Konflanz – Uruguaiana, RS: Unipampa, 2018.

DA SILVA BARBOSA, Marina; JÚNIOR, Mário Abel Bressan. Engajamento e interatividade no Ensino Remoto: a sala de aula digital em tempos de pandemia.. **Revista Linguagem, Ensino e Educação-Lendu**, v. 5, n. 2, p. 36-57, 2021.

LOPES, Bernardino; et al (2010). Investigação sobre a Mediação de professores de Ciências Físicas em sala de aula. Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.

MARTINS, Claudete da Silva Lima; BRASIL, Jose. O Programa de Residência Pedagógica na Fundação Universidade Federal do Pampa: construindo caminhos, saberes e fazeres docentes na perspectiva da inovação pedagógica. In: MARTINS, Claudete da Silva Lima et al. (org). **Programa de Residência Pedagógica na Unipampa: formação docente no horizonte da inovação pedagógica.** 2 ed. São

Leopoldo: Oikos, 2020. Disponível em <Editora Oikos (oikoseditora.com.br)> Acesso em: 10 set 2021.

MASINI, Elci. Fortes. Salzano.; MOREIRA, Marco. Antônio. **Aprendizagem significativa: a teoria de aprendizagem de David Ausubel**.2. ed. São Paulo: Centauro Editora, 2006.

MENDES FILHO, Luiz Augusto Machado et al. I**novações Tecnológicas no ensino: contribuições teóricas**. In: Anais eletrônico... XXIX COBENGE, Porto Alegre, RS, 2001.

MOREIRA, Marco. Antônio. **O que é afinal aprendizagem significativa?** Revista cultural La Laguna Espanha, 2012. Disponível em: http://moreira.if.ufrgs.br/oqueeafinal.pdf. Acesso em: 05 Nov.2021.

MORAN, José. Metodologias ativas e modelos híbridos da educação. In:YAEGASHI, S. et al (Orgs). **Novas Tecnologias Digitais**: Reflexões sobre mediação, aprendizagem e desenvolvimento. Curitiba: CRV, 2017, p.23-35.

RUPPENTHAL, Raquel; CHITOLINA SCHETINGER, Maria Rosa. A contextualização e as atividades práticas como estratégias no ensino do sistema respiratório para alunos do ensino fundamental. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**, v. 14, n. 2, 2015.

SANTOS, Adelcio Machado dos; et al. Tecnologias Educacionais em tempo de isolamento social: uma pesquisa com professores. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 9, 2020. Disponível em <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/6450/6136> Acesso em 06 nov 2021.

SOUZA, Salete. Eduardo. **O Uso de Recursos Didáticos no Ensino Escolar**. In: I Encontro de Pesquisa em Educação, IV Jornada de Prática de Ensino, XIII Semana de Pedagogia da UEM: “Infância e Práticas Educativas”. Arq Mudi. Maringá: UEM, 2007.

RIBEIRO, Ana Isabel; TRINDADE, Sara. **Universidade de Coimbra digital: visitas de estudo guiadas por tablets.** In: Digital Technologies & Future School, Atas do IV Congresso Internacional TIC e Educação 2016. Instituto de Educação da Universidade Lisboa, 2016. p. 179-188.

Capítulo 6

RESSIGNIFICAÇÃO DE SÍMBOLOS NA ARTE/EDUCAÇÃO: REINVENTANDO A FIGURA DO PAPAI NOEL

Amanda Mattos Neves
Ariane Heloise de Carvalho
Maria Fernanda Nicioli
Mayara Miquelotto da Silva
Rafaella Ferreira Costa

RESSIGNIFICAÇÃO DE SÍMBOLOS NA ARTE/EDUCAÇÃO: REINVENTANDO A FIGURA DO PAPAI NOEL

Amanda Mattos Neves

Atua como artista independente e arte/educadora. Bolsista no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - Subprojeto Arte da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e voluntária no Cursinho Popular Arte Pra Quê. Graduanda do bacharelado e da licenciatura em Artes Visuais pela UNICAMP.

amtt.neves@gmail.com

Ariane Heloise de Carvalho

Atua como artista independente, arte/educadora e pesquisadora. Bolsista no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - Subprojeto Arte da Unicamp e Bolsista Voluntária do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), com pesquisa na área de museologia.

Graduanda do bacharelado e da licenciatura em Artes Visuais pela UNICAMP.

ariheloisedc@gmail.com

Maria Fernanda Nicioli

Artista do corpo, criadora, intérprete e professora de dança. Atuou no PIBID Arte da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) entre os anos de 2020 e 2021. É estagiária do Programa de Qualificação em Artes - Eixo Dança, da Poiesis, e da Escola de Dança do Theatro Municipal de São Paulo. Graduanda em bacharelado e licenciatura no curso de Dança da Unicamp.

niciolimariafernanda@gmail.com

Mayara Miquelotto da Silva

Artista do corpo, bailarina e arte educadora. Bolsista no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - Subprojeto Arte da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Graduanda em bacharelado e licenciatura em Dança na Unicamp.

contatomayaramiquelotto@gmail.com

Rafaella Ferreira Costa

Atua como artista independente e arte/educadora. Voluntária no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - Subprojeto Arte da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), e bolsista no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica, com uma pesquisa voltada para Técnica Limón de dança moderna. Graduanda do bacharelado e da licenciatura em Dança pela UNICAMP.

r243588@dac.unicamp.br

Resumo

Este relato de experiência discorre a respeito de uma atividade realizada por cinco estagiárias do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência da Unicamp - Arte 2020/2021, em uma Escola Estadual do município de Campinas, no mês de dezembro de 2020. A atividade se desenvolveu de forma remota, com alunos e estagiárias em suas próprias residências, conforme as orientações de organização da própria escola adotadas no período pandêmico. Além de refletir sobre desafios para a prática do ensino de artes em tempos de isolamento social, o relato de experiência trata da análise qualitativa dos processos e produções de uma oficina virtual vinculada à disciplina de Artes, cujo objetivo foi ressignificar símbolos oriundos de culturas hegemônicas, através de reflexões sobre a figura do “Papai Noel”. A escolha de tal figura foi associada com sua ampla presença midiática, a qual, muitas vezes, constrói uma imagem não condizente com a cultura brasileira, de modo a não se mostrar representativa para com a formação de identidade dos estudantes das escolas públicas brasileiras. Através de recursos como a contação de história, diálogos, questionamentos e produção de cartas e desenhos, mediados no âmbito digital, a oficina buscou co-criar um espaço lúdico e aberto, a fim de estimular reflexões sobre a diversidade de corpos, ideias e imaginários além dos padrões normativos, incentivando o pensamento crítico e criativo.

Palavras-chave: Arte. Educação. Diversidade. Imaginário. Ensino Remoto.

Abstract

This experience report describes an activity carried out by five interns of the “Institutional Teaching Initiation Scholarship Program of Unicamp - Art 2020/2021”, in a public school located in the city of Campinas - São Paulo, in December 2020. The activity was developed remotely, with both students and interns in their own houses, according to the school's organization guidelines adopted during the pandemic period. Besides reflecting on challenges for the art teaching practice in times of social isolation, the experience report deals with the qualitative analysis of the processes and productions of a virtual workshop linked to the discipline of Arts, whose goal was to re-signify symbols created by hegemonic cultures, through reflections on the figure of "Santa Claus". The choice of this figure was associated with its wide media presence,

which often builds an image that is not consistent with Brazilian culture, so that it is not representative of the identity construction of Brazilian public school students. Through resources such as storytelling, dialogues, questioning and the production of letters and drawings, mediated in the digital environment, the workshop sought to co-create a ludic and open space, in order to stimulate reflections about the diversity of bodies, ideas and imaginaries beyond the normative standards, encouraging critical and creative thinking.

Keywords: Art. Education. Diversity. Imagery. Distance Learning.

INTRODUÇÃO

Este relato de experiência trata de uma atividade proposta por estagiárias do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência da Unicamp - Arte 2020/2021, inserida no contexto do ensino remoto decorrente da pandemia do coronavírus. Na escola acompanhada, a adaptação das aulas de artes ocorreu por meio do envio de tarefas no formato de PDF para os alunos, através de grupos de WhatsApp. Apesar do contato com as devolutivas de tais propostas, as bolsistas sentiam-se afastadas da iniciação à prática docente, como pressupõe o programa ao qual estão vinculadas. Dessa forma, a proposição de uma oficina de artes, virtual e síncrona, surgiu como estratégia para a aproximação de uma experiência enquanto professoras-propositoras.

Com intuito de tecer diálogos com o cotidiano das crianças dos terceiros, quartos e quintos anos do Ensino Fundamental, com quem foi desenvolvida a oficina no fim do ano letivo, foi escolhida a temática natalina. Assim, a atividade consistiu em um convite para a escrita de cartinhas destinadas ao Papai Noel. No entanto, com o desejo de iniciar com os alunos um trabalho acerca da diversidade de ideias, de corpos e do próprio imaginário, as estagiárias buscaram refletir sobre essa figura icônica – um senhor caucasiano, que anda em um trenó e usa roupas de frio em pleno verão brasileiro. Trata-se de um símbolo estrangeiro, oriundo de culturas hegemônicas.

Dessa forma, a fim de promover reflexões através da arte/educação, o objetivo principal da proposição foi a apropriação e ressignificação desta figura. A atividade consistiu em uma contação de história, a qual foi criada coletivamente pelas estagiárias, e na confecção de cartas e desenhos para o “Papai Noel”. Foi desenvolvida a partir das experiências teórico-práticas vivenciadas pelas estagiárias,

em uma constante troca de saberes permeado pelo processo formativo enquanto arte/educadoras.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O planejamento e desenrolar desta experiência pode ser caracterizado como um processo dialógico, que envolveu pesquisa bibliográfica, conversas entre as estagiárias e as coordenadoras responsáveis pelo subprojeto em questão e, principalmente, o desenvolvimento de um olhar atento, capaz de relacionar os aprendizados da graduação com atravessamentos pessoais, além da vivência prática - ainda que virtual, na sala de aula.

Dessa forma, foram escolhidos três principais eixos teóricos para fundamentar a elaboração da oficina, bem como a postura das educadoras frente às situações vividas: o conceito da criança performer, de Marina Marcondes Machado (2010), as concepções sobre a infância e o espaço escolar, de Lóris Malaguzzi (1999) e, por fim, as reflexões decoloniais em articulação com os escritos de Paulo Freire, propostas por Débora Ribeiro e Alessandro de Melo (2019). Apesar de diferentes entre si, tais textos de apoio compartilham os ideais de valorização da infância, do pensamento criativo e da crítica à educação bancária, que busca homogeneizar as riquezas da pluralidade na escola.

Ademais, o estudo de seus conceitos específicos foi de extrema importância para uma boa fundamentação para a experiência docente em questão. Por exemplo, o conceito da criança performer (MACHADO, 2010), ainda que direcionado para a faixa etária entre 0 e 6 anos de idade, deixou transparecer o caráter fundamental da construção de um ambiente sensível, inteligente e imaginativo na oficina. Trata-se da busca de diálogos entre a psicologia da infância e a noção de performance no campo artístico, de modo a criar uma nova visão desta fase do desenvolvimento humano, a qual pode ser muito frutífera se exercitada dentro de salas de aula.

Para a autora, a criança compartilha o mesmo mundo dos adultos, contudo experienciando a partir de sua própria perspectiva, não reclusa a um mundo específico de criança, mas em uma esfera compartilhada. Da mesma forma acontece no âmbito das artes, como os trânsitos pela arte contemporânea, na qual se misturam realidade e imaginação. Assim, é possibilitada a criação de um ambiente em que a maleabilidade natural da criança é valorizada e incentivada.

Estas situações são responsáveis por criar uma aderência entre corpo e experiência significativa, como propõe os *performers* das diversas linguagens artísticas, mas que também é percebida no comportamento da criança, a *criança performer*, cujos modos de ser e estar no mundo são potencializados dentro de um cenário sensível e estimulante. Portanto, tornou-se evidente a necessidade fundamental da construção de um contexto vivo e imaginativo, através de ferramentas lúdicas, como a contação de histórias.

Enquanto Machado está inserida em um ambiente de educação não-formal e, assim, possui mais liberdade nas experiências e proposições para as crianças, a leitura de Lóris Malaguzzi, o patrono da pedagogia em Reggio Emilia, foi essencial para o entendimento de questões similares, em um ambiente mais próximo ao da oficina. Dessa forma, foi possível tecer críticas acerca da maneira como instituições educacionais, muitas vezes, valorizam a homogeneização das diferenças, em vez de celebrá-las e utilizá-las como meios para o enriquecimento do aprendizado.

Entendo a partir de seu texto “As Cem Linguagens da Criança” (1999), que a criança possui múltiplas linguagens, possibilitar um espaço em que as diferentes expressões sejam acatadas, respeitadas e exploradas, foi o objetivo primário na construção da oficina. Com os estímulos criados para ampliar a imaginação das crianças sobre o assunto, que se mostra bem reservado e incorporado à transmissão midiática de ideias hegemônicas, foi incentivado a exploração das plurais linguagens, descritas por Malaguzzi.

Ainda, a análise sobre as formas que, tanto a sociedade quanto a escola, podam a espontaneidade e imaginação da criança, foi essencial para que se desenvolvesse uma atividade que respeite as fases de cada indivíduo e que ressignifique a sala de aula, como um lugar de incentivo, expressividade e criatividade, aliando as ideias da criança enquanto *performer* em suas múltiplas linguagens.

Em última análise, o texto de Ribeiro e Melo (2019) propiciou o reconhecimento da necessidade de romper padrões normativos, além de questionamentos sobre a educação bancária e como subvertê-la através da arte/educação. Indaga-se como educadoras em formação podem se desvincular da tradicional figura autoritária associada ao ensino formal e, além disso, como articular as estratégias necessárias para uma educação crítica, dialógica e significativa, como proposto por Paulo Freire.

METODOLOGIA DE PESQUISA

Este texto é fruto de uma pesquisa bibliográfica, como supracitado, e pesquisa exploratória, realizadas pelas estagiárias do projeto PIBID Arte Unicamp 2020/2021, por meio de um encontro virtual com crianças dos terceiros, quartos e quintos anos, alunos de uma Escola Estadual do município de Campinas, que atende do primeiro ao quinto ano do Ensino Fundamental I.

Para a realização desta pesquisa-ação, primeiramente foi necessária a articulação entre estagiárias, famílias das crianças, professora-preceptora e coordenação da escola, para a definição do dia, horário e formato do encontro. Realizou-se a pesquisa da disponibilidade dos alunos e condições de acesso a aparelhos com conexão à internet através de um formulário digital, enviado nos grupos de WhatsApp das respectivas turmas.

O planejamento da proposta educativa ocorreu de maneira conjunta entre as estagiárias. Foi decidido o formato de oficina de artes e, com intuito de respeitar e estimular as múltiplas linguagens da infância, buscou-se a integração entre recursos orais, visuais e corporais. O encontro foi estruturado em quatro partes: acolhida, contação de história, conversa e produção de cartinhas para o Papai Noel.

Na acolhida, as crianças foram todas convidadas a se apresentarem e cumprimentarem seus colegas, com intuito de estabelecer um espaço acolhedor, visto que em decorrência do modelo de ensino remoto adotado pela escola, o contato entre elas - ainda que virtual, tornou-se uma raridade durante o período de isolamento social. Após devidas apresentações, iniciou-se a contação da história, criada para estimular a reflexão sobre a figura tradicional do Papai Noel e questionar sua representatividade. O momento de conversa foi estruturado a partir do conceito de aprendizagem dialógica de Paulo Freire. A produção da cartinha visou um registro material da oficina, para que as crianças pudessem expressar seus desejos para seus próprios Papais Noéis.

Por fim, o encontro foi realizado através da plataforma virtual Google Meet, no dia 19 de dezembro de 2020, das 10:00 às 11:00 da manhã. A segur, os processos e produções da oficina serão analisados sob lentes qualitativas.

ANÁLISE DE DADOS

Desde o início do encontro síncrono, os alunos se mostraram imersos nas propostas, e se empolgaram com os pequenos detalhes visuais que as estagiárias incluíram no desenrolar da contação da história, como estratégia para cativar a atenção e tornar a experiência mais dinâmica e imaginativa (o óculos de sol da Ursa, telas brancas no Polo Norte, etc). Durante a construção da narrativa, as proponentes instigaram a criatividade ao não especificar o gênero da protagonista, de nome Lelé, de modo que cada criança interpretasse à sua maneira. Tal objetivo foi alcançado, pois cada aluno, ao falar de Lelé, utilizava um pronome diferente.

No desfecho, Lelé finalmente encontrara o *seu próprio Papai Noel*, mas não o revelou. Assim, as crianças ficaram intrigadas para descobrir quem seria esse Papai Noel da personagem principal. Com isso, surgiram algumas teorias: seria ele a mãe, o pai ou mesmo os avós de Lelé? Nestas primeiras hipóteses, percebeu-se que as crianças estavam conseguindo ressignificar a figura, já que o Papai Noel não era mais um senhor branco, de barba grande, que morava no Polo-Norte. Contudo, a ressignificação voltou-se para membros da família. Dessa forma, a fim de instigar mais profundamente a imaginação, as educadoras utilizaram exemplos de seus próprios “Papais Noéis", sem vínculos familiares, para mediar o diálogo.

A partir desta conversa, os alunos foram estimulados a se perguntarem sobre os *seus próprios Papais Noéis.* Observou-se dois “eixos de criação” relacionados ao processo de ressignificação: algumas crianças relacionaram seus Papais Noéis a figuras próximas de sua realidade e aos ideais de generosidade e bondade - em sua maioria, mães, pais e avós. Já outras, criaram um Papai Noel que, em vez do trenó, anda com prancha de surfista e usa sunga, ou que é muito fã da banda BTS, que em vez de renas possui unicórnios, que é um cachorro, uma flor, ou mesmo Jesus Cristo. Portanto, a figura natalina tradicional, difundida por meios de publicidade e propaganda, foi ressignificada com estratégias de arte/educação.

Após esse momento de criação-reflexão, as crianças foram convidadas a desenharem seus novos símbolos e escreveram suas cartinhas para eles, consolidando um registro material da atividade. Devido ao caráter virtual da oficina e a dificuldades de comunicação próprias do fim do período letivo, infelizmente não foi possível o registro de muitas destas produções.

Apesar de somente 12 crianças terem confirmado sua disponibilidade no dia definido para a oficina, 21 compareceram, evidenciando a lacuna que a ausência de

aulas síncronas no ensino durante o isolamento social faz. Entretanto, a quantidade de crianças não afetou o desenvolvimento das atividades, além de caracterizar uma surpresa boa para as estagiárias, visto que este encontro foi seu primeiro contato efetivo com os alunos da escola.

A realização desta oficina mediou as expectativas das crianças, das estagiárias e da professora-preceptora, pois foi uma experiência nova, fora do cotidiano escolar. Para as estagiárias, a princípio, foi um desafio realizar sua primeira proposta em âmbito virtual, mas a participatividade e disponibilidade das crianças facilitou os diálogos e a criação de um ambiente de troca, criação e sensibilidade mesmo à distância.

Para as educadoras em formação, a oportunidade oferecida pelo PIBID Arte de experienciar o lugar de professor revelou-se essencial, pois torna possível a articulação teórico-prática de processos educativos. Especificamente nesta oficina, foi possível elucidar questões de confiança, horizontalidade das relações e da figura docente enquanto propositora e mediadora. Ademais, o processo de preparação para a aplicação da atividade foi decisivo para o seu acompanhamento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É necessário pontuar que, apesar da proposta ter acontecido em um único encontro de curta duração, seu processo de desenvolvimento e planejamento se desenrolou no decorrer de várias reuniões entre as estagiárias, com as coordenadoras do projeto e também com a professora-preceptora. Nessas reuniões, houve grande troca de ideias entre as partes, a fim da estruturação de uma proposta concisa, significativa e norteada pela leitura de outros pesquisadores da educação, conseguindo, dessa maneira, articular teoria e prática. Portanto, construiu-se uma proposição proveitosa tanto para os alunos quanto para as estagiárias, as quais também aprenderam sobre os processos que envolvem a preparação de uma aula.

Houve grande participação e entrega dos alunos. O processo de ressignificação do símbolo do Papai Noel se desdobrou em criações únicas e criativas, de modo a atingir satisfatoriamente o objetivo pedagógico da proposição. A continuidade desta pesquisa - o ressignificar símbolos e reinventar imaginários através de atividades artísticas, em defesa da diversidade, infelizmente, não foi possível, devido ao afastamento da professora-preceptora do projeto PIBID e à troca de escola acompanhada pelas estagiárias.

Tratou-se de uma experiência rica tanto para crianças, estagiárias e também para a professora-preceptora, que se familiarizou com propostas de encontros virtuais síncronos. Concluiu-se que o professor, ao criar ambientes potenciais de troca, estimuladores da sensibilidade, criatividade e reflexão, potencializa a capacidade imaginativa infantil e, enquanto propositor destes espaços, está presente como mediador de falas, ações e ideias, não como detentor de verdades. Sobretudo, a formação docente acontece através de conversas entre prática e teoria, além de também ser um constante trabalho de ressignificação da prática educativa.

REFERÊNCIAS

MACHADO, Marina Marcondes. “A Criança é Performer”. Educação E Realidade, vol. 35, n.2. Rio Grande do Sul, maio/ago 2010. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/11444>. Acesso em 22 de março de 2021.

MALAGUZZI, Lóris. “As cem linguagens da criança”, 1999. Disponível em: <https://www.escolaateliecarambola.com.br/single-post/2016/03/03/a-crian%C3%A7a-%C3%A9-feita-de-cem>. Acesso em 21 de março de 2021.

RIBEIRO, Débora, DE MELO, Alessandro. “Reflexões decoloniais sobre conhecimento e educação a partir do diálogo em Paulo Freire”. Diálogos Latinoamericanos n.28, 2019.

Capítulo 7

ALFABETIZAÇÃO E INCLUSÃO: ASPECTOS OPERACIONAIS PARA MEDIAR A APRENDIZAGEM DOS ALUNOS COM TEA

Fabíola Cadete Silva

ALFABETIZAÇÃO E INCLUSÃO: ASPECTOS OPERACIONAIS PARA MEDIAR A APRENDIZAGEM DOS ALUNOS COM TEA

Fabíola Cadete Silva

Mestranda em Educação. Universidade Estadual do Maranhão. Professor da Educação Básica do Estado do Maranhão. Contato: fabycadete@gmail.com

Resumo

Pensar a alfabetização no TEA, como prerrogativa de acesso aos conhecimentos, de forma autônoma e ao longo da vida, configura-se, além de uma ação constitucional, um direito irrevogável que viabiliza a inclusão, não só nos espaços escolares, como, e ,principalmente, nos mais diversos contextos da sociedade. Sustentada por essa premissa, esta pesquisa qualitativa, de caráter bibliográfico, tem por objetivo refletir sobre os desafios e possibilidades encontrados no processo de alfabetização e operacionalização da inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista(TEA). Os diálogos sustentados pelas ideias de Gobbo(et al. 2018), Silva; Oliveira(2018), Nunes; Walter(2016), McDonelli; Copeland; Spector(2011), possibilitaram compreender a trajetória que orienta a escolha dos métodos de alfabetização de alunos com TEA, pautada em ajustes curriculares que preconizam as especificidades e sustentam, consequentemente, uma proposta inclusiva de respeito e valorização das potencialidades desses escolares.

Palavras-chave: Alfabetização; Inclusão; Transtorno do Espectro Autista.

Abstract

Thinking about literacy in the TEA, as a prerogative of access to knowledge, autonomously and throughout life, configures, in addition to a constitutional action, an irrevocable right that enables inclusion, not only in school spaces, but mainly , in the most diverse contexts of society. Supported by this premise, this qualitative, bibliographical research aims to reflect on the challenges and possibilities found in the literacy process and operationalization of the inclusion of students with Autistic Spectrum Disorder (ASD). The dialogues supported by the ideas of Gobbo(et al. 2018), Silva; Oliveira (2018), Nunes; Walter(2016), McDonelli; Copeland; Spector(2011) made it possible to understand the trajectory that guides the choice of literacy methods for students with ASD, based on curricular adjustments that advocate specificities and, consequently, support an inclusive proposal for respecting and valuing the potential of these students.

Keywords: Literacy; Inclusion; Autistic Spectrum Disorder

INTRODUÇÃO

Essa pesquisa qualitativa é produto de uma revisão bibliográfica pautada nos estudos de Gobbo(et al. 2018), Silva; Oliveira(2018), Nunes; Walter(2016), McDonelli; Copeland; Spector(2011) e demais autores que trazem informações relevantes para compreender os desafios e possibilidades encontradas frente ao processo de alfabetização e operacionalização da inclusão de crianças no Transtorno do Espectro Autista.

Sabe-se que o Transtorno do Espectro Autista(TEA) é um distúrbio de desenvolvimento neurológico caracterizado pelo comprometimento de habilidades sociais e consequentemente, de comunicação, podendo apresentar comportamentos estereotipados, restritivos ou repetitivos. O espectro é permeado por várias características que variam em seu nível e intensidade, no entanto um dos fatores que mais evidenciam a presença de condutas típicas é a ausência da linguagem e consequentemente o comprometimento na comunicação.

Sendo a comunicação um componente importante na evolução humana, compreender e ser compreendido traz possibilidades de descobertas, e interações significativas para o desenvolvimento. No que tange a educação escolar, a oralidade é social e culturalmente aceita como o eixo essencial para o ensino e compartilhamento de ideias, e a ausência de compreensão da mesma poderá acarretar prejuízos na aquisição da leitura e da escrita, que são rudimentos essenciais no desenvolvimento da capacidade de aprender de forma autônoma.

Dada a relevância da alfabetização no processo de interação e participação em um mundo letrado e, ainda, considerando os desafios e potencialidades a serem exploradas no espectro é que este trabalho traz para reflexão os métodos de alfabetização e a relevância de suas escolhas como proposta operacional que impulsiona processos inclusivos nas salas comuns de ensino.

Para tanto, pretende-se saber, dentre os métodos e concepções que norteiam a compreensão do sistema de escrita alfabética mais conhecidos e discutidos nos panoramas pedagógicos, qual se apresenta com maiores condições para favorecer a inclusão e alfabetização de alunos no espectro autista ?

Na tentativa de responder a esse questionamento e, consequentemente, contemplar os objetivos desenhados para este estudo, realizou-se revisões bibliográficas balizadas em ideias e posicionamentos teóricos, que fornecessem condições para análise das perspectivas e características de alguns métodos de alfabetização, bem como sua aplicabilidade no contexto de operacionalização da educação inclusiva.

ALFABETIZAÇÃO E INCLUSÃO

O contexto vivenciado, atualmente, de múltiplas possibilidades de acesso à informação, inovação e tecnologias, não consegue matizar as questões que pesam sobre dilema da ineficiência e fragilidade da alfabetização ofertada em muitas escolas brasileiras. Uma relação que parece óbvia, visto que muitas famílias vivem à margem das possibilidades e desses recursos sociais difundidos. A Política Nacional de Alfabetização(PNA- 2019) , evidencia que as experiências de leitura e escrita estão muito associadas ao nível socioeconômico das famílias.

Nesse tocante, pesa a responsabilidade sobre os espaços escolares, posto que: “Se não houver uma atuação eficaz das escolas , principalmente das públicas, poderá abrir-se um fosso de aprendizagem entre as crianças de famílias mais favorecidas e as crianças menos favorecidas (BRASIL, 2019, p. 32). Essa responsabilização tende a ser ainda mais enfática quando se considera fatores historicamente negligenciados, no qual concerne a escolarização e inclusão de pessoas com deficiências.

O direito à educação inclusiva é uma conquista inquestionável. Sabe-se que a escola, nos seus primórdios de idealização, não foi pensada para todos. No entanto, a evolução da sociedade, bem como a expansão industrial, impulsionou a busca por mãos de obra qualificadas na atuação e produção massiva de capital e mais valia. A escola, então, abre suas portas para os sujeitos ‘produtivos’, onde aqueles que tinham suas capacidades questionadas, em função de suas limitações ou deficiências, ficam à margem desse processo, tendo seu direito de pertencimento limitado aos espaços de acolhimento como igrejas, conventos e orfanatos.

Conforme visto nos estudos de Fernandes; Schesener, Mosquera (2014), foi a partir do século XIX que finalmente percebe-se uma grande mudança para os indivíduos com deficiência. Surge uma atenção especializada e não só institucional,

como os hospitais e abrigos. Estudos e pesquisas começam a ser realizados, e os primeiros movimentos pelo atendimento educacional das pessoas com deficiência na Europa, acabam por influenciar significativamente o contexto educacional brasileiro (MAZZOTA, 2005)

No ano de 1854, por influência de José Alvares de Azevedo, pessoa cega, filho de uma família abastada, que oportunizou sua educação fora do Brasil, foi criado o Instituto Benjamin Constant, instituto voltado à educação de pessoas cegas tendo como instrumento mediador da aprendizagem, o uso do sistema Braile (SCHESENER, MOSQUERA, 2014).

Esse, sem dúvida, foi o ponta pé inicial na ressignificação da forma de atendimento às pessoas com deficiência. Vários institutos e escolas especializadas foram sendo criadas no decorrer desse percurso histórico. Útil, em seu devido contexto, no passar dos tempos esse modelo passou a ser questionado pelo seu teor dicotômico. Com apoio da Declaração Universal dos Direitos Humanos, a Declaração de Salamanca, dentre outros decretos, os movimentos organizados por familiares das pessoas com deficiência ganham forças, norteados pelas críticas e resistência à discriminação (SCHESENER, MOSQUERA, 2014).

Adota-se, portanto, o paradigma de inclusão enquanto modelo ideal a ser alcançado nas relações sociais e educacionais. Processo definido por Aranha (2001) como um arranjo de ajuste mútuo, onde cabe à pessoa com deficiência manifestar-se com relação aos seus desejos e necessidades, e à sociedade, a implementação de ajustes e providencias necessárias que a ela possibilitem o acesso e a convivência no espaço comum, não segregado.

Os alunos no Espectro Autista também são beneficiados dessa conquista, uma vez que a lei 12.764 que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos das Pessoas com Transtorno do Espectro Autista, orienta para que os autistas passem a ser considerados oficialmente pessoas com deficiência , tendo direito a todas as políticas de inclusão do país.

Não obstante a isso, faz-se necessário pensar em inclusão para além das normativas e, sobretudo, para além dos crescentes números de pessoas com deficiência matriculadas nas salas comuns, sem seus direitos de aprendizagem assegurados. Pois, o teor verticalizado destas políticas tem gerado conflitos que dificultam a real problematização e implementações de ações educacionais efetivas em contextos de real aplicabilidade.

Autismo, Alfabetização e Inclusão

A comunicação é um elemento imprescindível de interação humana. Compreender e se fazer compreendido coloca o sujeito em posição de interação e pertencimento no contexto ao qual faz parte. As Influências da competência comunicativa é tão relevante que, em não raras vezes, são utilizadas para caracterizar, qualificar ou até desqualificar a personalidade ou identidade de alguém. De acordo com a abordagem histórico-cultural (VYGOTSKY, 1998) a conquista da fala é o que marca definitivamente a apropriação dos modos humanos de viver e significar o mundo.

Dada a relevância da comunicação e sua utilização nos contextos de um mundo de múltiplos sentidos, onde todos querem ser vistos, ouvidos e compreendidos, como se situam as pessoas desprovidas de tal habilidade? Entre várias limitações e transtornos que comprometem a habilidade comunicativa encontra-se o transtorno do Espectro Autista.

De acordo com o DSM-5 (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders) da Associação Americana de Psiquiatria (APA, 2013) o autismo é considerado um transtorno no neurodesenvolvimento, recebendo a denominação de Transtorno do Espectro Autista (TEA), presente desde a infância com atrasos ou comprometimentos na interação social recíproca, na comunicação verbal e não verbal e uma dimensão muito restrita de atividades e interesses (APA, 2013).

Ouve-se , costumeiramente, jargões que afirmam que as pessoas com autismo têm e vivem em seu próprio ‘mundinho azul’, essas falas se sustentam em situações, à quais não lhes são dadas oportunidades de pertencer ou participar ativamente em outros âmbitos que não sejam somente o de sua própria imersão. Quando o assunto em pauta é acessibilidade, pensa-se em rampas, piso tátil e demais organizações físicas, o que é justo e pertinente, porém acessibilidade não se resume somente a isso. Quais são os espaços destinados a agregar e incluir as pessoas no espectro, principalmente aquelas com acentuado comprometimento na linguagem?

O indivíduo com o TEA apresenta dificuldades para utilizar a linguagem oral para fins comunicativos e para expressar suas emoções de forma convencional. Além disso, algumas limitações em suas falas associam-se, também, ao uso inadequado ou reversão do pronome pessoal (SANTOS; LIMA, 2015). Dessa forma, Silva; Oliveira (2018) colocam que pessoas com TEA mostram em sua comunicação atrasos e

prejuízos totais no desenvolvimento da linguagem, podendo existir a incapacidade de entender perguntas e orientações simples, a entonação, o timbre, o ritmo, a velocidade ou a ênfase das frases podem ser anormais

Como instrumento para minimizar essas barreiras e disponibilizar outras formas de comunicação situa-se a Comunicação Suplementar Alternativa(CSA), uma ferramenta que inclui material específico, entre eles, conjuntos de sinais gráficos desenvolvidos especificamente para a comunicação alternativa, agrupados em categorias sintáticas e semânticas, além da utilização de fotos, palavra escrita e o alfabeto.

Os símbolos gráficos contidos nessa ferramenta podem ser organizados a partir de recursos de baixa tecnologia como uma simples folha de papel, até alta tecnologia como computadores e tabletes, que através de ações e estratégias clínicas, terapêuticas e pedagógicas na elaboração e acesso aos símbolos se transformam em comunicação.

A respeito, Beukleman e Mirenda (2008) argumentam que a CSA no ambiente da sala de aula é útil a diferentes propósitos, incluindo expressão de vontades e necessidades, transferência de informação, aproximação e convenções sociais. Nesses casos, a mediação das ferramentas culturais de nosso sistema pode ser feita via este recurso tecnológico comunicacional com vista a favorecer de forma não convencional a aprendizagem e desenvolvimento cognitivo do estudante.

É indiscutível que a escola sempre adotou e adota a linguagem oral como um instrumento privilegiado de socialização e exploração dos saberes socialmente construídos, porém, se a proposta é a garantia de uma educação verdadeiramente inclusiva, esse posicionamento precisa ser ressignificado.

Nesse sentido as ferramentas de CSA poderão ser grandes aliadas, atreladas ao processo de observação e reconhecimento das especificidades do aluno. Visto que, em dadas situações a criança no TEA, utiliza determinados comportamentos para expressar o que não consegue expor através de palavras, gestos, expressões convencionais ou até mesmo por meio dos recursos comunicacionais alternativos.

Consubstancia-se com o pensamento de Rivière(2004 ,p.248), quando afirma que “o autismo requer dos sistemas educacionais duas coisas: diversidade e personalização. Portanto, para que haja intervenções pedagógicas eficazes é necessário que se leve em consideração essa diversidade”. O professor precisa estar atento às especificidades e necessidades de comunicação no TEA, assim como as

redes de apoio e o sistema escolar como um todo precisam dar suporte para uma intervenção de qualidade.

Não se pode romantizar esse processo, nem ,tão pouco, desconsiderar as abstrações presentes nos saberes socialmente construídos que devem ser explorados através dos currículos. Para isso, faz-se mister considerar a diversidade como parâmetro norteador da sua prática, somado aos apoios pedagógicos bem como dos familiares e especialistas, a fim de que finalmente a comunicação se fortaleça e a aprendizagem se consolide.

MÉTODOS E MÉTODOLOGIAS PARA ALFABETIZAÇÃO NO ESPECTRO

Em artigo publicado no site Tribuna, a Doutora Dayse Serra, especialista e doutora em psicologia clínica afirma que a alfabetização de uma criança com TEA começa no entendimento do funcionamento do pensamento do autista, como por exemplo suas alterações no que dizem respeito às percepções de mundo, às sensações, aos medos e seus desempenhos linguísticos.

A sociedade tende, por meio de ações irrefletidas, a rotular ou mesmo criar um estereótipo de comportamento autístico. O que facilmente pode ser analisado nos discursos e ,até mesmo, em alguns filmes que costumam sustentar uma postura caricaturada do autismo sempre relacionado à fixação por movimentos helicoidais e ausência de fala. Essas visões preconcebidas costumam colocar uma barreira diante do professor que, por vezes, declara-se despreparado para receber e até mesmo alfabetizar uma criança no espectro.

Seguindo a linha da especialista, em que é preciso conhecer para alfabetizar, é importante saber que não há um autismo, mas muitos tipos, causados por diferentes combinações de influências genéticas e ambientais. O termo “espectro” reflete a ampla variação nos desafios e pontos fortes possuídos por cada pessoa dentro dessa condição.

As intervenções, tanto terapêuticas como educacionais, só podem acontecer de maneira qualitativa se for levado em consideração as características do aluno que se pretende alfabetizar. Um ponto de grande relevância está em descobrir o interesse da criança, o que chama sua atenção, quais habilidades ela já possui. Sobre isso Meilleur(, 2014 apud GOBBO, p.81) afirmam que:

> [...] essas crianças não apresentam somente problemas cognitivos de comunicação e interação social, mas podem apresentar habilidades e

> talentos. Embora poucas pesquisas enfatizem, crianças com autismo podem apresentar talentos ocultados e habilidades que provavelmente são características do autismo e podem ser usadas a seu favor.

Um exemplo dessas habilidades típicas, são os hiperfocos. Geralmente a pessoa com autismo tem fixação por objetos, jogos ou animais, o qual o professor poderá usar ao seu favor e a favor dos processos de construção de significados que poderá auxiliar o aluno no percurso de aquisição da leitura e escrita. Diante do exposto, como utilizar essas potencialidades na alfabetização? Qual o método mais indicado para tal?

Os problemas na aquisição de leitura são registrados em diversos países do mundo. No Brasil, por exemplo, 30 a 40% dos alunos (nos primeiros anos do ensino fundamental) evidenciam dificuldades na aprendizagem da leitura (ANDRADE et al,2014). Se esses dados fossem afunilados, no sentido de apurar quantas crianças com deficiência não sabem ou têm dificuldades para ler, os números seriam, consequentemente, maiores e muito mais alarmantes.

Observa-se no cenário escolar brasileiro, por exemplo, uma disputa ideológica entre adeptos de diferentes métodos de alfabetização (MORAIS; LEAL; ALBUQUERQUE,2010; SEABRA; DIAS 2011) apud (NUNES; WALTER,2016), sem que haja uma ponderação crítica de como as crianças de fato aprendem a ler. Do mesmo modo, (OLIVEIRA, 2010; SEABRA; DIAS,2011) colocam que as práticas pedagógicas disseminadas pelo MEC e universidades brasileiras falham, muitas vezes, em considerar modelos interventivos contemporâneos, respaldados em pesquisas e contextos totalmente diferentes do aqui encontrado.

Não se objetiva desconsiderar a relevância da ciência na compreensão e estudo no campo pedagógico, porém, teorias psicogenéticas sobre quais processos mentais orientam a aprendizagem, sustentadas pela interpretação errônea de alguns professores e estudiosos sobre o que seria de fato o construtivismo, tem feito com que concepções pedagógicas fossem confundidas com métodos de alfabetização. Nessa linha muitos passaram a acreditar que o convívio e contato com os diversos tipos de textos, seriam o suficiente para garantir o letramento e avanço nos níveis de aprendizagens e aquisição da leitura(MORAIS, 2012).

Em contextos gerais percebe-se uma complexidade na prática alfabetizadora, e quando a proposta é garantir a alfabetização de crianças no espectro os desafios

são acentuados, pois, mais que orientar sobre o funcionamento do sistema de escrita com todas as suas convenções, é necessário garantir estratégias que assegurem um ensino mais pragmática e objetivo, tal qual orienta o currículo Funcional Natural (LEBLANC,1972). A partir do momento que o aluno se percebe aprendendo, ele se sente pertencido e motivado a aprender ainda mais.

Dessa forma, métodos tradicionais de alfabetização, entre eles o sintético que estabelece uma hierarquia no processo, em que primeiro o aluno deve aprender todas as vogais, para em seguida aprender todas as consoantes, todas as sílabas, para assim iniciar o processo de leitura, acabam sendo lentos e desestimulantes.

De acordo com (MCDONNELL; COPELAND,2011; SPECTOR,2011) estimular a leitura logográfica, através do método global, é uma alternativa apontada na literatura para minimizar os problemas de leitura em crianças com autismo, visto que, por evidenciar déficits no processamento auditivo, diversos estudos indicam que pessoas com TEA apresentam dificuldades em isolar os sons em palavras, assim como associar os sons à escrita (KLUTH; CHANDLER-OLCOTT, 2008).

Indo de encontro com as ideias supracitadas Fernando Capovilla, defende,veementemente, que o método mais indicado para a alfabetização de crianças no TEA é o método fônico. Entretanto, ele orienta que sempre deverá haver adaptações às necessidades dos educandos. O método fônico é entendido como um importante aliado, porque traz consigo a prerrogativa de usar os sons que cada letra produz. Ou seja, ao pronunciar o som das letras em determinada palavra, fazendo exercícios de consciência fonológica, o cérebro capta com maior probabilidade a palavra a ser lida, visto que esse é um processo que não envolve tanta abstração.

Seabra e Dias (2011) revelam que o método fônico é superior ao global na alfabetização de crianças com problemas na leitura e escrita, incluindo a dislexia. Acredita-se assim que o ensino explícito das correspondências grafemas e fonemas é o foco da metodologia.

Contrapondo-se às ideias apresentadas, Ferreiro (1985 apud FRADE, 2005), afirma que a criança tenta compreender o sistema de escrita se apropriando desse conteúdo à sua maneira e com sua lógica e não com a lógica e a sequência dos métodos. Essa concepção pedagógica defende que a aprendizagem é uma construção estabelecida em escalas de níveis progressivos por meio de hipóteses, e o que vai amadurecer essas hipóteses e permitir o avanço nos níveis de aquisição do

sistema de escrita alfabética é o contato e reflexão sobre as convenções da língua por intermédio de textos de gêneros diversos.

Ao compreender a aquisição da linguagem escrita como um continuum do desenvolvimento da linguagem oral (CÁRNIO; ALVES; SOARES, 2015), é plausível considerar que pessoas desprovidas de fala funcional evidenciam prejuízo na aquisição da leitura e compreensão leitora. Para amenizar ou até tentar transpor essas barreiras é imprescindível conhecer os interesses e aptidões dos alunos a fim de que seja traçado um plano e escolhido os métodos e metodologias que melhor atendam às suas especificidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É notória a carência literacia em relação aos estudos voltados para a compreensão e reflexão sobre a alfabetização das crianças no espectro, porém as escolhas teóricas aqui apresentadas foram satisfatórias e ilustraram de forma objetiva a relevância dos métodos no desenvolvimento da alfabetização.

Foi possível, portanto, concluir que as perspectivas de Emília Ferreiro e Teberoscky (1995) sobre a psicogênese da língua escrita são extremamente válidas, principalmente num contexto de síntese e compreensão de escrita a nível de consenso pedagógico. Ou seja, a maneira de classificação por níveis de alfabetização (pré-silábico, silábico, silábico- alfabético e alfabético) é um grande aliado no processo de comunicação teórica e na organização prática dos grupos de intervenções em sala de aula. Porém, deve-se levar em conta que crianças no TEA, salvas algumas exceções, possuem dificuldades para conceber abstrações, o que dificulta esse processo de organização e formulação de hipóteses.

Viu-se também que os métodos globais, embora úteis no caso de autistas que não verbalizam, não permitem uma compreensão mais profunda sobre as relações grafo fônicas, limitando-se, de imediato, apenas à memorização das palavras, sentenças ou textos explorados. Os métodos sintéticos alfabéticos, dada a hierarquia e distanciamento dos textos em situação de uso real, pode ser desestimulante e exaustivo.

Diante do supramencionado, faz-se necessário a adoção de um método, que possibilite a reflexão sobre o sistema de escrita alfabética de maneira mais clara, funcional e objetiva. Assim, pode-se perceber que o método que melhor atende a

essas características é o método fônico, com adaptações que deem ênfase, não somente ao som das letras, mas que estabeleça a consciência fonológica, através de rimas, músicas e demais estratégias que estimulem a memorização e evocação do que fora explorado.

É importante reiterar que não existe receita pronta para alfabetização, o ponto de partida é sempre conhecer o aluno e adaptar sua prática de acordo a necessidade educacional por ele apresentada. Educar para a diversidade é compreender que todos possuem seus ritmos, tempo e forma de entender as relações que se estabelecem em seu entorno. É um desafio no qual a proposta inclusiva deverá fundamentar-se para que todos os alunos, indistintamente, tenham seus direitos de aprendizagem respeitado e assegurados.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION – APA. DSM-V: **Diagnostic and statistical manual of mental disorders**. Washington, American Psychiatric Association, 2013.

ARANHA, Maria Salete Fábio. Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência. **Revista do Ministério Público do Trabalho**, v. 11, n. 21, p. 160-173, 2001

BEUKLEMAN, David; MIRENDA, Pat. **Augmentative and Alternative Communication: Management of severe communication disorders in children and adults. Baltimore: Paul Brookes Publishing**, v. 23, p.230-242, jun. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **PNA Política Nacional de Alfabetização/Secretaria de Alfabetização**. – Brasília : MEC, SEALF, 2019

BRASIL. Presidência da República. **Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista**.2019

FERNANDES, Lorena Barolo; SCHLESENER, Anita; MOSQUERA, Carlos. Breve histórico da deficiência e seus paradigmas. **Revista InCantare,** 2014

GOBBO,M.R.M;BARBOSA,C.R.S.C.de;MORANDINI,M;MAFORT.F;MIONI,J.L.V.M;**Ferramentas para alfabetização de crianças no TEA**. Sanchez,I.Editor. Nuevas Ideas em Informática Educativa, volumen 14, p.80-88. Santiago- Chile, 2018.

KLUTH, P.; CHANDLER-OLCOTT, K. **A land we can share: Teaching literacy to students with autism**. 1. ed. Baltimore: Paul Brookes, 2008.

LEBLANC, J. M. Curriculum para la buena conducta y máxima adquisición de la habilidad. Trabajo presentado en la Associación japonesa para El retardo mental. 1999

MAZZOTA, MJS. **História da Educação Especial no Brasil. Educação Especial no Brasil**: *História e Políticas Públicas***.** São Paulo: Cortez, 2005.

MCDONNELL, J.; COPELAND, S. Teaching Academic Skills. In: SNELL, M.E.; BROWN, F. (Eds.). **Instruction of students with severe disabilities**. 7th Ed., Boston: Pearson, 2011. p.492-528.

MORAIS, A.G. **Sistema de Escrita Alfabética/ Artur Gomes de Morais** . São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012

NUNES, D.R.P; WALTER,E.C. Processos de Leitura em Educandos com Autismo: um Estudo de Revisão. **Rev. Bras. Ed. Esp**., Marília, v. 22, n. 4, p. 619-632, out.-dez, 2016

OLIVEIRA, J.B.A. **Cartilhas de alfabetização: a redescoberta do código alfabético**. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.18, n.69, p.669-709, 2010.

SANTOS, V.N.F. dos; LIMA, R. A**. Olhar docente sobre a relação entre comunicação e aprendizagem do sujeito com Transtorno do Espectro Autista** (tea). 2015

SEABRA, A.; DIAS, N. Métodos de alfabetização: delimitação de procedimentos e considerações para uma práticaeficaz**.Rev.psicopedag**., São Paulo, v.28, n.87, p.306-320, 2011.

SILVA, J.R. da; OLIVEIRA,N. de**. Crianças autistas no processo de alfabetização**: *práticas pedagógicas inclusivas*. 2013

SPECTOR, J.E. **Sight word instruction for students with autism**: *An evaluation of the evidence base.* Journal of Autism and Developmental Disorders, 2011.

TRIBUNA.2016.**Método mostra como alfabetizar com sucesso crianças autistas**. Disponível em <https://www.tribunapr.com.br/noticias/parana/metodo-mostra-como-alfabetizar-com-sucesso-criancas-autistas>/Acesso em :28/02/2020

VYGOTSKY, L. S. **Fundamientos da Defectologia**: *Obras Escogidas* V. Madri: Visor, 1998.

Capítulo 8

EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E ENSINO REMOTO EMERGENCIAL: SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO

Ismael Jung Sanchotene
Juliana Borges Medina
Carlos Eduardo Izaguirre da Silva
Bárbara Jung Sanchotene

EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E ENSINO REMOTO EMERGENCIAL: SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO

Ismael Jung Sanchotene

Doutorando no Programa de Pós-Graduação Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), Campus Uruguaiana/RS

Juliana Borges Medina

Mestranda no Programa de Pós-Graduação Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), Campus Uruguaiana/RS

Carlos Eduardo Izaguirre da Silva

Mestrando no Programa de Pós-Graduação Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), Campus Uruguaiana/RS

Bárbara Jung Sanchotene

Professora na Educação Básica Municipal de Uruguaiana/RS, com Especialização em Educação Especial e Inclusiva pela Faculdade de Educação São Luís

Resumo: Introdução: A educação a distância e ensino remoto emergencial tem se tornado cada vez mais presente na educação, mas nem mesmo os professores que já adotavam ambientes online nas suas práticas, imaginavam que seria necessária uma mudança tão rápida e emergencial, devido à expansão do coronavírus. Objetivo: Desenvolver uma análise documental e bibliográfica, analisando e verificando as relações entre o ensino remoto emergencial e a educação a distância. Metodologia: Trata-se de um estudo realizado por meio de levantamento bibliográfico e baseado na experiência vivenciada pelos autores por ocasião da realização de uma revisão integrativa descritiva, com abordagem qualitativa. Resultados e Discussão: Existem diferenças entre ambas, onde o currículo da maior parte das instituições educacionais não foi criado para ser aplicado remotamente. Nas instituições de formação de professores, são escassas as ações pedagógicas para utilizar as Tecnologias da Informação e Comunicação, e também se verificou que faz necessária uma formação

continuada entre os professores, com abordagem interdisciplinar, de modo que as novas relações estabelecidas pela tecnologia propiciem o repensar pragmático do processo de ensino-aprendizagem e da construção de novas metodologias pedagógicas. Conclusão: Em virtude do que foi mencionado, destacamos a falta de políticas públicas, que envolvam as tecnologias no ambiente educacional, e que as tecnologias no ambiente escolar promovam ambientes de aprendizagem colaborativos e construtivistas independente dos métodos utilizados.

Palavras-chave: Educação a Distância. Ensino Remoto. Professor.

Abstract: Introduction: Distance education and emergency remote teaching has become increasingly present in education, but not even teachers who already adopted online environments in their practices, imagined that such a rapid and emergency change would be necessary, due to the expansion of the coronavirus. Objective: To develop a documental and bibliographic analysis, analyzing and verifying the relationship between emergency remote teaching and distance education. Methodology: This is a study carried out through a bibliographic survey and based on the experience lived by the authors during an integrative descriptive review, with a qualitative approach. Results and Discussion: There are differences between them, where the curriculum of most educational institutions was not created to be applied remotely. In teacher training institutions, there are few pedagogical actions to use Information and Communication Technologies, and it was also found that continuing education among teachers, with an interdisciplinary approach, is necessary, so that the new relationships established by technology provide pragmatic rethinking of the teaching-learning process and the construction of new pedagogical methodologies. Conclusion: Due to what was mentioned, we highlight the lack of public policies that involve technologies in the educational environment, and that technologies in the school environment promote collaborative and constructivist learning environments regardless of the methods used.

Keywords: Distance Education. Remote Teaching. Teacher.

INTRODUÇÃO

A evolução das tecnologias e das redes de comunicação tem provocado mudanças acentuadas na sociedade, impulsionando o nascimento de novos paradigmas, modelos, processos de comunicação educacional e novos cenários de ensino e de aprendizagem (MOREIRA; HORTA, 2020). Mesmo aqueles professores que já faziam uso de ambientes virtuais nas suas práticas, não poderiam prever uma mudança tão rápida e urgente, de forma quase obrigatória, devido à expansão do Doença por Coronavírus-2019 (COVID-19) (MOREIRA; HENRIQUES; BARROS, 2020). Conforme Faria (2016) afirma, que no aspecto educacional a manifestação mais vulnerável dos impactos do coronavírus no Brasil se observa na urgência de

todos os entes federativos e em todas as etapas da educação básica e superior pela implantação urgente do que se convencionou, para alguns, de educação remota emergencial.

Para Fonseca e Franco (2020), a educação presente hoje com a chegada do vírus obrigou as instituições educativas e os professores a adotar práticas de ensino a distância, e as escolas públicas utilizarem as práticas de ensino remoto na urgência, muito diferentes das práticas de uma educação digital em rede de qualidade. Uma infinidade de nomes, significados, programas, links começou a invadir os dias dos professores causando uma celeuma cultural nos pensamentos dos mesmos. Portanto com objetivos de esclarecer algumas questões em torno da Educação a Distância (EAD) e o Ensino Remoto, idealizamos este trabalho. Buscando na literatura atual para responder às seguintes questões: Mas afinal o que é EAD? O que é o Ensino Remoto? Quais as diferenças da EAD e do Ensino Remoto?

Partindo da premissa de que é necessário dar subsídios aos educadores para compreender melhor o processo de ensino no qual estão inseridos e assim poder agir de forma mais consciente e autônoma nessas questões são importantes de serem debatidas, pois ainda há muitas dúvidas sobre essas modalidades. Os educandos devem entender as mudanças ocorridas na educação e o surgimento de conceitos novos que tiveram que ser absorvidos rapidamente por esses profissionais (DA SILVA, 2017). Essas questões são importantes de serem debatidas, pois ainda há muitas dúvidas sobre essas modalidades. E partindo do pressuposto de que a escola e os professores farão uso das ferramentas digitais, mesmo quando a pandemia acabar.

Segundo Moran (2012) a EAD é caracterizada como o processo de ensino, intercedido por computadores, no qual professores e professoras e estudantes estão fisicamente separados, mas interligados por Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC). Para Behar (2020), a EAD nada mais é que um processo educacional amplo, que se caracteriza por incorporar novas tecnologias de informação aos processos educacionais. Para Moran (2012), a EAD pode ser considerada e definida como uma modalidade de ensino que facilita a auto aprendizagem, utilizando de diversos recursos didáticos, sendo apresentados em diferentes suportes de informação, utilizando variados meios de comunicação.

Esta modalidade de ensino vem sendo utilizada em vários países, nos cinco continentes, onde se incluem cursos formais e informais, tanto da iniciativa pública

como privada. A origem exata da EAD ainda é motivo de discussões, para alguns estudiosos essa modalidade de ensino provém da Europa e dos Estados Unidos, quando as estradas de ferro passaram a ser utilizadas (SOUSA; BORGES; COLPAS, 2020). A EAD no Brasil, foi criada e se desenvolveu por meio de iniciativas privadas e decretos governamentais, cumprindo uma trajetória que acompanha a introdução e o crescimento de cada tecnologia no país (FARIA, 2016). Porém foi a partir de 1970 que ela se propagou através dos empresários que passaram a incentivar a realização de cursos baseados nos formatos industriais de grande produção e baixo custo (DA SILVA, 2017).

Assim, a EAD passou, pela era do correio, do rádio e da televisão, e vive hoje a era da internet, em cada época a EAD tem sido aliada de sucessivos governos, que a têm como objetivo a ampliação do acesso de uma forma econômica, para superar a defasagem educacional em diversas regiões do país (SOUSA; BORGES; COLPAS, 2020). No Brasil, a EAD é recente e tem alcançado impulso e expressão política sendo respaldada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394 aprovada em 20 de dezembro de 1996, que colocou como modalidade regular integrante do sistema educacional nacional (BRASIL, 1996). O artigo 80 desta Lei foi regulamentado pelo Decreto Nº 9.057/2017, que em seu Artigo 1º traz:

> “[...] considera-se educação a distância a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos.” (BRASIL, 2017)

Sobre o ensino remoto emergencial, a palavra Remoto deriva do latim "remotus, a,um", e significa afastamento, longe e a palavra Ensino no dicionário significa transferência de conhecimento, de informação. Portanto, seria a transferência de conhecimento afastado do lugar de origem, ou seja, uma sala de aula formal. Moreira, Henriques e Barros (2020) contextualizam que a suspensão das atividades escolares de forma presencial, gerou a obrigatoriedade dos docentes e discentes migrarem para a realidade online, transferindo metodologias e práticas pedagógicas utilizadas no ensino presencial, naquilo que tem sido nomeado por ensino remoto de emergência.

Diante da urgência do momento, esse ensino foi adotado por todos os níveis de ensino da Educação Básica ao Ensino Superior. Diante da realidade da pandemia do novo COVID-19, possibilitou a adequação do ensino remoto emergencial, assim sendo as ações foram sendo realizadas na urgência e na emergência sem uma teoria construída e estudada a priori. As práticas irão nortear os futuros escritos sobre essa temática, elevando o professor a pesquisador e articulador dessa nova modalidade. Moreira, Henriques e Barros (2020) expõem que essa foi uma fase importante em que os professores tiveram que se transformar em youtubers gravando vídeo aulas, aprenderam a utilizar sistemas de videoconferência, como o Skype, o Google Hangout, o Zoom entre outros, porém na maioria dos casos estas tecnologias foram e estão sendo utilizadas numa perspectiva instrumental, reduzindo-se as metodologias e as práticas a um ensino apenas transmissivo. As atividades pedagógicas não presenciais (APNP) não devem ser, portanto, consideradas como modalidade ensino, uma vez que se constituem como alternativa para a manutenção do processo de ensino e aprendizagem até pouco tempo realizado na modalidade presencial (CABRAL 2020).

O objetivo do estudo foi desenvolver uma análise documental e bibliográfica, analisando e verificando as relações entre o ensino remoto emergencial e a EAD.

METODOLOGIA

Trata-se de um estudo realizado por levantamento bibliográfico através de uma revisão integrativa. A pesquisa bibliográfica é uma das melhores formas de iniciar um estudo, buscando semelhanças e diferenças entre os artigos levantados nos documentos de referência.

Para Coscrato, Pina e Mello (2010), a revisão integrativa da literatura é um instrumento que possibilita a síntese e análise do conhecimento produzido acerca da temática investigada, constituindo-se em uma técnica de pesquisa com rigor metodológico, aumentando a confiabilidade e a profundidade das conclusões da revisão.

Essa investigação tem caráter qualitativo descritivo, pois busca através da análise dos documentos inferir sobre o objetivo do estudo. A pesquisa qualitativa é de particular importância ao estudo das relações sociais, devido à diversidade das esferas de vida (FLICK, 2009). A compilação de informações em meios eletrônicos é

um grande avanço para os pesquisadores, democratizando o acesso e proporcionando atualização frequente (SOUZA, SILVA, CARVALHO, 2010).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Dentro do contexto, destas discussões do trabalho, verificamos que ainda assim existem muitas dificuldades para o ensino a distância e ensino remoto no Brasil, destacamos as diversas são as dificuldades como aumentar as questões tecnológicas no Brasil. Para alcançar o patamar de EAD, deve-se ter o apoio de tutores, além de uma carga horária dissolvida em atividades que utilizam diversos recursos midiáticos para cumprir a proposta pedagógica. Já o ensino remoto emergencial usa a internet como principal ferramenta educacional e é uma solução temporária para continuar as atividades pedagógicas após a pandemia forçar as escolas a fecharem as portas, é utilizado por um curto período de tempo, em caráter emergencial.

Por outro lado, a EAD tem a sua estrutura e a sua metodologia com foco em garantir o ensino e a educação a distância com qualidade e aproveitamento satisfatórios. Há dificuldades de alguns docentes em entender e implementar as principais diferenças entre o EAD e o ensino remoto emergencial e sua utilização prática docente no ambiente educacional. Dentre elas, elencamos com prioridade a capacitação profissional tecnológica, falta de investimentos em pesquisas, preconceito em relação a qualidades de cursos e ainda uma desconfiança do mercado de trabalho. Entretanto, no Brasil, ela sempre foi vista como um paliativo, um expediente alternativo para resolver carências emergenciais ou acumuladas por anos de descuidos.

Contextualizando as diferenças entre EAD e Ensino Remoto

Diversos autores (CABRAL, 2020; DA SILVA, 2017), têm discutido os impactos positivos e negativos deste ensino remoto e o EAD. Diversos estudos revelam que os professores, neste momento de pandemia da COVID-19 os professores a utilizar as ferramentas EAD, e foram forçados a aprender subitamente a utilizar plataformas virtuais de aprendizagem, sistemas de videoconferência e outros recursos tecnológicos. Entretanto, na maioria dos casos, estas tecnologias foram e estão sendo utilizadas numa perspectiva instrumental, reduzindo as metodologias e as práticas

pedagógicas a um ensino meramente transmissivo (SOUSA; BORGES; COLPAS, 2020), em que os professores prestam tutoria eletrônica, disponibilizam material online e interagem com seus alunos de forma síncrona ou assíncrona, com pouca interatividade e feedback insuficiente (FERREIRA; GONÇALVES, 2020).

Os autores defendem que são várias as dificuldades e desafios em relação ao uso das Tecnologias no ambiente escolar, que são elas: dificuldades de adaptação ao ensino remoto online, dificuldades de acesso às tecnologias digitais, formação no letramento digital dos professores, ausência de um ambiente tecnológico e familiar que propicie o aprendizado remoto entre pais e alunos e professores. Entretanto, um dos fatores a ser também discutido é a ausência de letramento digital de professores em dominar a utilização das tecnologias na escola. Há uma ausência de preparação pedagógica da maioria dos pais ou responsáveis para acompanhar o desempenho educacional dos filhos, prejudicando o processo de ensino aprendizagem. A não adoção anterior pelos sistemas educativos de práticas educacionais com uso das TIC como mediadoras do processo de ensino-aprendizagem. Entre as diversidades destacamos uma maior evidência das disparidades socioeconômicas e culturais no país, assinaladas pelas diferenças entre alunos das escolas públicas e alunos de escolas privadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As tecnologias digitais, seja de EAD ou ensino remoto emergencial, são emergentes propiciam uma maior flexibilidade espaço-temporal e mobilidade nos programas educacionais. No âmbito da educação à distância, uma pluralidade de cenários e estratégias inovadores flexibilizam pedagogicamente uma proposta educacional, em busca de uma educação que rompa paradigmas e responda à demanda por conteúdo inovador para uma geração de alunos cada vez mais imersos na sociedade do conhecimento e da informação.

Entretanto, se faz urgente e necessário transitar deste ensino remoto de emergência, importante numa primeira fase, para uma educação digital em rede de qualidade. Entre as principais diferenças, podemos entender que estão em expansão e são importantes dentro do contexto educacional. Faz necessário, uma formação continuada dos docentes para a integração das tecnologias nas salas de aula, no ambiente da escola, e que podem resultar em projetos e pesquisa com abordagem

interdisciplinar, de modo que as novas relações estabelecidas pela tecnologia propiciem o repensar pragmático do processo de ensino-aprendizagem e da construção de novas metodologias pedagógicas.

Destacamos também a relação e falta de políticas públicas, que envolvam as tecnologias no ambiente educacional, pois se após a pandemia a educação, nunca será a mesma. As atividades que podem voltar a ser presenciais urge agora criar modelos de aprendizagem virtuais que incorporem processos de desconstrução e que promovam ambientes de aprendizagem colaborativos e construtivistas nas plataformas escolhidas.

Em resposta ao objetivo proposto, entende-se principalmente que em relação à educação e a utilização das tecnologias, defendida entendida nos documentos, não prevalece a ideia e necessidade de uma formação para transformação social, no máximo prevê inclusão em um sistema alienado e fragmentado, ou seja, busca-se nas políticas reforçar o modelo que está vigente e envolver os estudantes desse modelo, de preparação para o mercado e capacitação de mão de obra para o capitalismo, a partir de ações técnicas e produtivistas destacadas nos atos normativos, especialmente ao tratar das TIC para a educação.

REFERÊNCIAS

BEHAR, P. A. O ensino remoto emergencial e a educação à distância. **Jornal da Universidade**, 2020. Disponível em: https://www.ufrgs.br/jornal/o-ensino-remoto-emergencial-e-a-educacao-a-distancia/. Acesso em: 23 abr. 2021.

BRASIL. **Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 23 abr. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017**. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9057.htm. Acesso em: 23 abr. 2021.

CABRAL, I. O ensino e a aprendizagem em tempos de COVID-19 à luz da teoria da ação comunicativa de Habermas. **Ensinar e aprender em tempo de COVID 19: entre o caos e a redenção**, p. 67-75, 2020.

COSCRATO, G.; PINA, J. C.; MELLO, D. F. Utilização de atividades lúdicas na educação em saúde: uma revisão integrativa da literatura. **Acta Paulista de Enfermagem**, v. 23, n. 2, p. 257-263, 2010. Disponível em DOI: https://doi.org/10.1590/S0103-21002010000200017

DA SILVA, R. S. **Gestão de EaD**: educação a distância na era digital. Novatec Editora, 2017. ISBN 978-85-7522-572-1

FARIA, P. M. M. **Revisão sistemática da literatura**: contributo para um novo paradigma investigativo, metodologia e procedimentos na área da educação, aplicação prática aos temas desenvolvimento profissional docente e inovação educativa com tecnologias digitais. 1. ed. Santo Tirso: White Books, 2016. ISBN 978-989-8765-27-7

FERREIRA, A. R.; GONÇALVES, D. Políticas educativas em tempos de COVID em Portugal: que relação com a igualdade, equidade e inclusão em educação? **Revista Galega de Educación**, p. 49-52, 2020.

FONSECA, E. M.; FRANCO, R. M. Em tempos de Coronavírus: reflexões sobre a pandemia e possibilidades de abordagem no Ensino de Ciências a partir da Educação CTS. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 8, 2020. DOI: https://doi.org/10.33448/rsd-v9i8.5946

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

MORAN, J. M. **Novos caminhos de ensino a distância**. Centro de Educação a Distância, SENAI: Rio de Janeiro, 2012.

MOREIRA, J. A.; HORTA, M. J. Educação e ambientes híbridos de aprendizagem. Um processo de inovação sustentada. **Revista UFG**, v. 20, 2020. Disponível em DOI: https://doi.org/10.5216/revufg.v20.66027. Acesso em: 26.04.2021

MOREIRA, J. A.; HENRIQUES, S.; BARROS, D. M. V. Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia. **Dialogia**, p. 351-364, 2020. Disponível em DOI: https://doi.org/10.5585/Dialogia.N34.17123. Acesso em: 20.04.2021

SOUSA, G. R.; BORGES, E. M.; COLPAS, R. D. Em defesa das tecnologias de informação e comunicação na Educação Básica: diálogos em tempos de pandemia. **Plurais Revista Multidisciplinar**, v. 5, n. 1, p. 146-169, 2020. DOI: https://doi.org/10.29378/plurais.2447-9373.2020.v5.n1.146-169

SOUZA, Marcela Tavares de; SILVA, Michelly Dias da; CARVALHO, Rachel de. Revisão integrativa: o que é e como fazer. **Einstein (São Paulo)**, v. 8, n. 1, p. 102-106, 2010. DOI: https://doi.org/10.1590/s1679-45082010rw1134

Capítulo 9

ALFABETIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: POR UM DIÁLOGO NECESSÁRIO COM A ESCOLA

Jaqueline Luzia da Silva
Ariene Maciel Melo

ALFABETIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: POR UM DIÁLOGO NECESSÁRIO COM A ESCOLA

Jaqueline Luzia da Silva

Doutora em Educação. Professora Adjunta da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ. Contato: jaquelineldasilva@gmail.com

Ariene Maciel Melo

Graduanda em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ. Contato: arienemelo09@gmail.com

Resumo: O trabalho apresenta uma pesquisa que teve como objetivo identificar e analisar práticas pedagógicas de alfabetização na Educação de Jovens e Adultos (EJA), no intuito de conhecer os principais desafios enfrentados por educadores e educandos na busca por aprendizagens significativas. O referencial teórico dialoga com autores do campo da EJA, como Di Pierro, Vóvio e Andrade (2008); Vóvio (2009), dentre outros. A metodologia da pesquisa ocorreu por meio da realização de um estudo de natureza qualitativa, que privilegiou o contato direto com os sujeitos estudantes e professoras da EJA, composto por observação de aulas e do espaço escolar como um todo, além da aplicação de um questionário socioeconômico e da realização de entrevistas semiestruturadas. Pretende-se, aqui, trazer os dados mais relevantes da pesquisa e realizar uma análise que possa contribuir com a reflexão sobre os desafios cotidianos da prática alfabetizadora na EJA e com a busca de alternativas educativas para tais desafios. As principais conclusões apontam a necessidade do reconhecimento das histórias de vida dos estudantes que chegam à modalidade, suas motivações, suas trajetórias escolares e seus conhecimentos prévios. Ao mesmo tempo, é preciso uma compreensão sobre quais são as demandas da alfabetização dos sujeitos da EJA, como elaboração do sistema de escrita alfabética, com uso da leitura e da escrita em suas relações com o mundo e com os outros, para que ocorram aprendizagens significativas.
Palavras-chaves: Educação de Jovens e Adultos (EJA); alfabetização; aprendizagem; práticas pedagógicas; diálogo.

Introdução

O presente trabalho busca apresentar uma pesquisa que teve como objetivo identificar e analisar práticas pedagógicas de alfabetização na Educação de Jovens e

Adultos (EJA), no intuito de conhecer os principais desafios enfrentados por educadores e educandos na busca por aprendizagens significativas. Esta pesquisa foi realizada a partir de um estudo, situado no âmbito da iniciação científica[2], de natureza qualitativa, em uma escola que oferece o Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA) na Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro.

O estudo pretendeu dialogar com a escola pesquisada, no sentido de compreender as práticas pedagógicas, a partir dos sujeitos que nela estão matriculados (estudantes) e trabalham (professoras). Por isso, valorizou a fala desses sujeitos, suas percepções sobre a realidade da EJA e as impressões que carregam sobre a aprendizagem.

Acreditamos ser importante refletir sobre a alfabetização na EJA, principalmente considerando os dados sobre a taxa de analfabetismo da população brasileira acima de 15 anos de idade, que são da ordem de 6,8%, o que equivale a 11 milhões e 300 mil pessoas (IBGE, 2018). Além disso, 29% são consideradas analfabetas funcionais[3], indicando que o Brasil está longe de cumprir a meta nove do Plano Nacional de Educação (PNE), que visa erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional até o final da vigência do PNE, no ano de 2024 (BRASIL, 2014). Ao mesmo tempo, é importante considerar a quase inexistência de uma política pública voltada para a EJA no Ministério da Educação, desde a extinção da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi), em 2019, e a implementação da Política Nacional de Alfabetização, também em 2019, que invisibilizou a EJA em seu documento oficial de implementação (BRASIL, 2019).

Os dados e acontecimentos citados acima corroboram a importância da discussão sobre alfabetização na EJA. Diante dessa situação, é interessante traçar uma análise sobre os principais desafios enfrentados pela área educacional no sentido de reverter esse quadro. Mas também se torna importante pensar em algumas possibilidades de atuação diante da realidade brasileira que se apresenta, pois “[...] nem todos os analfabetos encontram-se em situação de pobreza, mas as possibilidades tanto de participação dessas pessoas na sociedade quanto de garantia

[2]Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ – Faculdade de Educação).

[3]Analfabetas funcionais são aquelas pessoas que conseguem apenas localizar informações em textos curtos e realizar operações simples de matemática, além ter cursado somente os anos iniciais do Ensino Fundamental, ou seja, têm menos de cinco anos de estudos completos, segundo o INEP (HADDAD e SIQUEIRA, 2015).

de seus direitos sociais são afetadas pela falta ou pelo pouco estudo" (VÓVIO, 2009, p. 67).

Ao entrar em contato com a escola e seus sujeitos, almejamos conhecer as práticas de enfrentamento de questões marcadamente presentes na EJA, como a evasão e a reprovação. Além disso, buscou-se conhecer as motivações dos educandos quando se matriculam na escola e como avaliam a construção de conhecimentos realizada na escola da EJA.

Pretende-se, aqui, trazer os dados mais relevantes da pesquisa e realizar uma análise que possa contribuir com a reflexão sobre os desafios cotidianos da prática alfabetizadora na EJA e com a busca de alternativas educativas para tais desafios.

Fundamentação teórica

No trabalho com a alfabetização de jovens, adultos e idosos surgem muitas questões, algumas vezes não respondidas pela própria ação educativa, necessitando de pesquisas e estudos. Entre essas questões, aparecem a evasão e a não aprendizagem dos alunos matriculados. Primeiramente, porque a evasão na EJA sempre foi naturalizada. E esta naturalização tem consequências desastrosas, principalmente quando se trata de sujeitos com histórias de vidas diversas, que tiveram direitos negados, limitado acesso à educação escolar e vivências marcadas por uma escolarização que não chegou a alcançar os objetivos esperados (DI PIERRO, 2005).

A questão da não aprendizagem traz um desconforto quando se observa boa parte de alunos nas turmas, matriculados na EJA há alguns anos no mesmo bloco[4] sem avanço para o bloco seguinte. Isto significa que estar na escola para estes alunos serve muito mais como um modo de socialização do que como oportunidade de realizar aprendizagens significativas almejadas por todos aqueles que retornam à escola na idade adulta. Na pesquisa de Silva (2020), realizada também em escolas do PEJA, as principais dificuldades enfrentadas pelos estudantes da EJA, no espaço escolar, dizem respeito à dificuldade em escrever, para a maioria dos alunos e em realizar as atividades de matemática: algoritmos de divisão, situações-problemas e cálculos. Estes apontam para si mesmos os obstáculos na trajetória escolar e se culpabilizam por terem dificuldade em aprender.

[4] No PEJA os segmentos são divididos em blocos de aprendizagem. Cada bloco tem duração de um ano letivo. Quatro blocos compõem a formação no Ensino Fundamental.

Outro desafio da modalidade corresponde à formação docente. Nem todos os professores que atuam na EJA receberam a formação inicial para este trabalho, em seus cursos de licenciatura. Assim sendo, para boa parte dos educadores, a formação para o trabalho com jovens, adultos e idosos ocorre ao mesmo tempo em que se dá a atuação em sala de aula, como formação continuada e não formação inicial, seus saberes profissionais se constituem no próprio contexto de ação (DI PIERRO; VÓVIO; ANDRADE, 2008). Na pesquisa de Lemos (2020), também com escolas do PEJA, foi constatado que, embora existam materiais didáticos de qualidade elaborados especificamente para a modalidade, ainda é possível encontrar práticas infantilizadas e centradas na repetição e na memorização.

Evasão, reprovação e formação docente são alguns dos muitos desafios enfrentados pela EJA nas escolas, principalmente no contexto atual em que se percebe uma ausência de políticas públicas voltadas para a modalidade, tanto em nível nacional quanto nos estados e municípios, caracterizada pelo fechamento de turmas e escolas noturnas (BARBOSA e SILVA, 2020). É sobre estas questões que se debruçou a pesquisa aqui descrita, visando trabalhar com os principais desafios da prática pedagógica da alfabetização de jovens, adultos e idosos, tendo em vista que as pesquisas no campo da EJA realizadas pelas universidades vêm se ampliando nos últimos anos, nas quais podemos encontrar “o fazer da EJA” (SOARES, 2008). É esse *fazer da EJA* que tem sido buscado, no sentido do reconhecimento da modalidade e pela legitimação do direito à educação para os que a procuram.

Torna-se interessante compreender as características das escolas com programas oferecidos pelas secretarias de educação, como é o caso do PEJA, pois a EJA ainda apresenta uma inserção marginal no sistema educativo, relegada ao terreno dos programas assistenciais, desenvolvidos por organizações sociais que visam atenuar os efeitos perversos da exclusão. Assim, é importante dar visibilidade às práticas das escolas e programas públicos de EJA que procuram promover aprendizagens significativas para uma população até então excluída do sistema educacional.

Metodologia

A metodologia da pesquisa se deu por meio da realização de um estudo de natureza qualitativa, que privilegiou o contato direto com os sujeitos estudantes e professoras da EJA, composto por observação de aulas e do espaço escolar como

um todo, além da aplicação de um questionário socioeconômico e da realização de entrevistas semiestruturadas.

Tendo em vista a pesquisa na área da alfabetização, foi necessário que a metodologia apreendesse o aspecto qualitativo na medida em que tratou do cotidiano do espaço escolar em que estão inseridos os sujeitos da pesquisa.

Os dados levantados consistem em descrições detalhadas de situações com o objetivo de compreender os indivíduos em seus próprios termos. Por isso, a pesquisa qualitativa acaba por constituir-se em um diferencial. Os sujeitos, sendo jovens, adultos e idosos (professoras e estudantes), falaram de sua realidade e de suas vivências.

Um dos critérios para a seleção da escola a ser pesquisada foi o oferecimento da modalidade EJA em diferentes horários (manhã, tarde e/ou noite). Outro critério foi a existência de, pelo menos, duas turmas de alfabetização de jovens, adultos e idosos na escola. Foi selecionada uma escola exclusiva de EJA, que oferece turmas de Ensino Fundamental (primeiro e segundo segmentos) em três turnos, na forma de ensino semipresencial. A escola se localiza na Zona Norte do Rio de Janeiro. A equipe da escola (gestoras e professoras) aceitou participar da pesquisa, que foi iniciada no mês de maio de 2019 e teve duração de oito meses.

Para o alcance dos objetivos propostos, a pesquisa aconteceu na escola selecionada com observação das aulas e de outros momentos/espaços da escola, além de entrevistas com as professoras alfabetizadoras e alunos da EJA.

A pesquisa ofereceu às pesquisadoras a oportunidade de se posicionarem em relação ao problema e às questões levantadas, tendo em vista que os desafios investigados partem da realidade das escolas e de questões presentes no trabalho diário de sala de aula.

Resultados e Discussão

Durante a realização da pesquisa, foram estabelecidos vínculos, tanto com o corpo docente, quanto com o discente, na intenção de construir um ambiente seguro e propício para o levantamento de dados pertinentes. Observou-se, na unidade escolar, a pouca oferta de vagas, uma estrutura mínima de acomodação e a falta de capacitação docente específica na área da EJA. Por outro lado, a relação próxima escola-comunidade se destaca positivamente, colaborando na construção de conhecimentos significativos para os estudantes que a frequentam.

No total, foram observadas quatro turmas de alfabetização. Durante o período de observação, foram focalizadas as práticas pedagógicas das professoras, a aprendizagem dos estudantes, a relação entre as professoras e os estudantes e as dificuldades encontradas no processo de escolarização. As aulas foram observadas durante um longo período, do qual se seguiram os momentos das entrevistas. Além da sala de aula, outros espaços foram observados, como as atividades extracurriculares e culminância de projetos didáticos.

De um total de 49 alunos matriculados nas quatro turmas pesquisadas, 40 responderam ao questionário socioeconômico e 35 foram entrevistados. De acordo com os dados levantados pelo questionário, respondido por 26 mulheres e 14 homens, 29 estudantes têm mais de 30 anos de idade e 16 se declararam pardos, 15 se declararam brancos e nove se declararam pretos. Nota-se que, majoritariamente, são pertencentes a uma classe econômica de baixo poder aquisitivo, sendo a sua maioria formada por trabalhadores informais (13) e pessoas sem fonte de renda (11). Dos 40 respondentes, 11 nunca haviam estudado antes e 25 estudaram na infância, mas abandonaram a escola. E, ainda, oito estudantes afirmaram que já haviam se evadido depois do ingresso nesta escola da EJA, mas retornaram depois.

Nas entrevistas com os estudantes, foi possível perceber que estes dificilmente reconhecem-se como portadores de direito à educação escolar. Nas falas, durante as entrevistas e também em sala de aula, eles demonstram uma gratidão imensa pela escola, mas parece que compreendem a ação educativa como um “favor” e não como a reparação de um direito que lhes foi negado no passado, na infância. Desta forma, é necessária uma reflexão sobre o papel da escola na EJA, sobre que tipo de formação se espera para os sujeitos atendidos.

Os estudantes idosos se culpabilizam sobre suas dificuldades de aprendizagem. Essa questão também é ausente na formação das professoras. É necessária uma atenção aos aspectos biológicos e culturais do envelhecimento. Ao mesmo tempo, observando as questões da aprendizagem, questões da memória e da qualidade de vida. Percebe-se que, para esses idosos, a escola tem um papel socializador, mas eles carregam marcas em suas histórias de vida que muitas vezes necessitariam de acompanhamento psicológico agregado ao atendimento escolar.

Foram duas professoras entrevistadas, ambas professoras alfabetizadoras responsáveis pelas turmas. Dentre as principais dificuldades apontadas por elas, está a ausência de material para o trabalho com a alfabetização na EJA. Segundo estas

professoras, faltam materiais concretos. Essa afirmativa se expressou repetidas vezes, justificando inclusive a aquisição de jogos, material dourado, dados, ábaco, dentre outros, por meio de recursos das próprias professoras. Entretanto, a abordagem pedagógica observada no cotidiano da sala de aula na utilização destes materiais, além de não contextualizada, se expressava principalmente pelo uso mecânico e simplificado dos materiais, excluindo os processos mais complexos que poderiam vir a produzir desafios e, posteriormente, aprendizagens aos estudantes. Percebe-se que a prática é marcada pela infantilização dos estudantes, inclusive na linguagem utilizada em sala de aula e pela utilização do pouco material adquirido. Assim sendo, o discurso sobre a falta do material concreto, aparentemente, demonstra uma preocupação com a contextualização, mas na prática não foi percebida uma relação mais aproximada entre a realidade dos estudantes e os conteúdos curriculares trabalhados.

A questão da formação continuada em serviço é outra dificuldade encontrada pelas professoras. Como estas não tiveram formação inicial para o trabalho com a EJA, os centros de estudos, que reúnem professores semanalmente, ainda não se constituem em um espaço de formação permanente. Assim sendo, a prática pedagógica é marcada pela reprodução de atividades utilizadas no trabalho alfabetizador para crianças, pois é o que as professoras dominam enquanto conhecimento docente.

Por fim, a pesquisa identificou que falta ainda um olhar individualizado para estes sujeitos, compreendendo como a prática pedagógica pode fazer sentido na construção de aprendizagens significativas para eles. Ainda seria necessário um enfoque na formação humana e integral, que privilegie tanto os conteúdos curriculares quanto a emancipação e autonomia desses estudantes.

Considerações Finais

A pesquisa realizada se aproximou da prática pedagógica na EJA e conseguiu reconhecer algumas das principais dificuldades enfrentadas por estudantes e professoras. Contudo, tais dificuldades necessitam ser problematizadas na tentativa de sua superação. Reconhecer as histórias de vida dos estudantes que chegam à modalidade, suas motivações, suas trajetórias escolares e seus conhecimentos prévios são ações fundamentais da escola. Ao mesmo tempo, a necessária compreensão do que significa a alfabetização e quais são as demandas da

alfabetização pelos sujeitos da EJA, como elaboração do sistema de escrita alfabética, com uso da leitura e da escrita em suas relações com o mundo e com os outros, são primordiais para que ocorram aprendizagens significativas. Além disso, tanto educadores quanto educandos precisam refletir sobre o processo de aprendizagem, no sentido da valorização do fazer pedagógico, voltado à realidade que se apresenta na modalidade.

Referências

BARBOSA, Carlos Soares; SILVA, Jaqueline Luzia da. Reflexões sobre a destituição do direito à educação de jovens, adultos e idosos no Brasil no tempo presente. **Revista Humanidades e Inovação**, Palmas, TO, v. 7, n. 19, p. 139-153, ago. 2020. Disponível em: https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/3737 Acesso em: 15 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **PNA: Política Nacional de Alfabetização.** Brasília: MEC, SEALF, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n. 13.005**, de 25 de junho de 2014. *Institui o Plano Nacional de Educação – PNE (2014-2024).* Brasília: MEC, 2014.

DI PIERRO, Maria Clara. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. **Educação e Sociedade.** Campinas, v. 26, n. 92, p. 1115-1139, out. 2005. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a18 Acesso em 16 jan. 2021.

DI PIERRO, Maria Clara; VÓVIO, Cláudia Lemos; ANDRADE, Eliane Ribeiro. **Alfabetização de jovens e adultos no Brasil:** lições da prática. Brasília: UNESCO, 2008.

HADDAD, Sérgio; SIQUEIRA, Filomena. Analfabetismo entre jovens e adultos no Brasil.**Revista Brasileira de Alfabetização – ABAlf**, Vitória, ES, v. 1, n. 2, p. 88-110, jul/dez, 2015. Disponível em: http://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/81 Acesso em: 17 jan. 2021.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua** (PNAD Contínua) 2018. Disponível em: https://www.ibge.gov.br/indicadores Acesso em 13 jan. 2021.

LEMOS, Amanda Guerra. Entre teorias e práticas: o trabalho alfabetizador na EJA. In: SOUZA, Marta Lima (Org.). **Educação de jovens e adultos:** linguagens, alfabetizações e afetos. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2020.

SILVA, Jaqueline Luzia da. Percepções dos sujeitos sobre o processo de escolarização na alfabetização de jovens e adultos. In: FERNANDES, Andrea da

Paixão; LOPES, Paula Cid (Orgs.). **O cotidiano escolar de crianças, jovens e adultos em roda de conversas.** Rio de Janeiro: Eduerj, 2020.

SOARES, Leôncio José Gomes. Avanços e desafios na formação do educador de jovens e adultos. In: MACHADO, Maria Margarida (Org.). **Formação de educadores de jovens e adultos.** Brasília: Secad/MEC, Unesco, 2008.

VÓVIO, Cláudia Lemos. Alfabetização de pessoas jovens e adultos: outras miradas, novos focos de atenção. In: SAMPAIO, Marisa Narciso; ALMEIDA, Rosilene Souza (Orgs.). **Práticas de Educação de Jovens e Adultos:** complexidades, desafios e propostas. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

Capítulo 10

UMA PROPOSTA DE SALA DE AULA INVERTIDA SOBRE RADIOATIVIDADE DESENVOLVIDA POR UM RESIDENTE DO CURSO DE LICENCIATURA EM QUÍMICA

Vicente Douglas Figueredo Carvalho
Warley Enrique Borges
Carlos Eduardo Vasconcelos Rodrigues
Celso Martins Belisário
Tiago Clarimundo Ramos

UMA PROPOSTA DE SALA DE AULA INVERTIDA SOBRE RADIOATIVIDADE DESENVOLVIDA POR UM RESIDENTE DO CURSO DE LICENCIATURA EM QUÍMICA

Vicente Douglas Figueredo Carvalho

Graduação em Licenciatura em Química em andamento pelo IF Goiano- Campus Rio Verde e bolsista do Residência Pedagógica do IF Goiano Rio Verde, Brasil. Endereço eletrônico: vicente99vd@gmail.com

Warley Enrique Borges

Graduação em Licenciatura em Química em andamento pelo IF Goiano- Campus Rio Verde e bolsista do Residência Pedagógica do IF Goiano Rio Verde, Brasil. Endereço eletrônico: warleyenrry2@gmail.com

Carlos Eduardo Vasconcelos Rodrigues

Possui graduação em Química Bacharel e Licenciatura pela Universidade Federal de Goiás , mestrado em Teorias da Educação e Processos Pedagógicos pela Pontifícia Católica de Goiás, foi professor do programa Mediotec e Pronatec pela Universidade de Rio Verde -UNIRV, Tutor a Distância no Curso Técnico em Açúcar e Álcool na modalidade a distância - IFG, atualmente professor da Rede Estadual de Educação de Goiás, e preceptor do Programa Residência Pedagógica - IFG. . Endereço eletrônico: carlos.vasconcelos@seduc.go.gov.br

Celso Martins Belisário

Possui graduação em Química pela Universidade Federal de Goiás, mestrado em Química pela Universidade Federal de Goiás e doutorado em Ciências pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Foi professor da Rede Estadual de Educação de Goiás, Professor convidado da Universidade Católica de Goiás, Professor Substituto do IFG Campus Goiânia. Atualmente é professor efetivo da Área de Química do IF Goiano Campus Rio Verde e Docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Tecnologia de Alimentos e da Pós Graduação em

Formação de Professores e Práticas Educativas do IF Goiano. Endereço eletrônico: celso.belisario@ifgoiano.edu.br

Tiago Clarimundo Ramos

Doutor em Educação [em Ciências e Matemática] pela UnB, com Mestrado em Ensino [de Ciências e Matemática] pela Puc Minas e Graduação em Física pelo Unifor-MG. É professor da área de Física no IF Goiano - Campus Rio Verde e tem experiência na orientação de projetos Pibic, Pibid e RP - Capes. Atua na pesquisa em Ensino de Ciências, com interesse pelo Ensino de Física e Química, Educação Científica para Cidadania, Educação CTS e Formação de Professores. Endereço eletrônico: tiago.ramos@ifgoiano.edu.br

Resumo: Frente a realidade de ensino remoto, na pandemia de Covid-19, há premente necessidade de ampliação no uso de metodologias ativas e de novas tecnologias que sejam mais adequadas para atender às necessidades das turmas e das individualidades dos alunos. Já que o professor não acompanha o desenvolvimento do aprendiz presencialmente, buscar formas inovadoras para esse acompanhamento é um grande desafio aos docentes, que devem estimular o protagonismo de seus estudantes com os processos de ensino e aprendizagem. Nesse contexto, o presente estudo tem por objetivo avaliar as contribuições de uma sala de aula invertida, com o uso de aplicativos educacionais e vídeos que visam problematizar os conhecimentos sobre radioatividade no 9º ano do ensino fundamental. Toda a proposta foi desenvolvida por um residente no âmbito de seu primeiro módulo no programa Residência Pedagógica. Os resultados obtidos foram bastante satisfatórios, não apenas pelos acertos dos alunos em um questionário de avaliação dos conteúdos abordados, mas principalmente pela intensa aprendizagem da docência por parte do residente. Ressalta-se que as experiências vivenciadas pelo residente foram extremamente válidas, embora sua primeira aproximação com a realidade da escola tenha sido um pouco difícil. Aos poucos, muitos temores e estigmas acabaram sendo superados. Por fim, houve um intenso engajamento do residente com a aprendizagem da docência, com o reconhecimento de que a profissão professor vai muito além de mero transmissor de matérias aos alunos.
Palavras-chave: Sala de aula invertida. Metodologia ativa. Radioatividade. Ensino de Química. Residência Pedagógica.

Abstract: In view of the reality of remote learning, in the Covid-19 pandemic, there is an urgent need to expand the use of active methodologies and new technologies that are more suitable to meet the needs of classes and students' individualities. Since the teacher does not monitor the learner's development in person, seeking innovative ways to monitor this is a great challenge for teachers, who must encourage the protagonism of their students in the teaching and learning processes. In this context, this study aims to evaluate the contributions of an inverted classroom, using educational applications

and videos that aim to problematize knowledge about radioactivity in the 9th grade of elementary school. The entire proposal was developed by a resident as part of his first module in the Pedagogical Residency program. The results obtained were quite satisfactory, not only because of the correct answers given by the students in a questionnaire to assess the contents covered, but mainly because of the intense learning of teaching by the resident. It is noteworthy that the experiences lived by the resident were extremely valid, although his first approximation with the reality of the school was a little difficult. Gradually, many fears and stigmas were eventually overcome. Finally, there was an intense engagement of the resident with teaching learning, with the recognition that the teaching profession goes far beyond merely transmitting subjects to students.
Keywords: Flipped classroom. Active methodology. Radioactivity. Chemistry teaching. Pedagogical Residence.

Introdução

Não há dúvidas do quanto é importante o primeiro contato de um licenciando com a sala de aula, mormente em razão de que é neste espaço que o mesmo tem a oportunidade de aplicar os saberes adquiridos durante o curso de licenciatura, seja na postura com os alunos, na abordagem do conteúdo, bem como no modo de engajar a turma com o processo de ensino e aprendizagem.

Particularmente no programa Residência Pedagógica, o acompanhamento dos licenciandos por parte dos professores orientadores e do preceptor da escola também tem um relevante papel no desenvolvimento dos planos de ação pedagógica, sempre na perspectiva de contribuir com a problematização dos conteúdos, a organização do tempo e o reconhecimento da realidade escolar (PANIAGO, 2020). Contudo, em tempos de pandemia de Covid-19, esse primeiro contato se mostra ainda mais desafiador, porquanto todos os encontros têm ocorrido somente por redes sociais, aplicativos e plataformas que permitem as videoconferências online.

O regime de ensino remoto deixou de lado, sobretudo, o espaço físico da escola. Nessa nova realidade, surge, então, a necessidade de ampliar o uso das metodologias ativas e de novas tecnologias que sejam mais adequadas para atender às necessidades das turmas, das individualidades dos alunos e assim torná-los protagonistas da sua aprendizagem. É no horizonte dessa preocupação que o presente estudo tem por objetivo avaliar as contribuições de uma proposta de sala de aula invertida sobre radioatividade no ensino fundamental desenvolvida por um residente no âmbito de seu primeiro módulo no programa Residência Pedagógica.

Fundamentação Teórica

A sala de aula invertida é uma metodologia ativa combinada ao uso de novas tecnologias, vídeos, leituras digitais e até mesmo de aplicativos didáticos específicos. Outrossim, embora essa metodologia tenha alguns desafios a serem enfrentados, como o escasso conhecimento sobre o manuseio das tecnologias, seja por idade, condição financeira ou pouco tempo de acesso, há diversos estudos (BASSO-ARANGUIZ, 2018; FEIJO, 2019; OLIVEIRA, 2018; PAVANELO, 2017; URIBE, 2020) com indicadores bastante favoráveis.

A sala de aula invertida, de maneira simples, é uma metodologia que visa o desenvolvimento do aluno através do seu engajamento nos estudos e que ele exponha duvidas e questões aos professores, onde o material deve ser disponibilizado ao aluno antes da aula expositiva. A metodologia possibilita uma gama de maneiras de ser trabalhada com o docente desde de debates, aulas com aprofundamento teórico maior a trabalhos individuais dentro de sala; onde o conteúdo de meios digitais/ tecnológicos aumenta ainda mais os meios para compreensão do docente.

E consequentemente interação entre professor e aluno é trabalhada, o que vem a contribuir para o crescimento de toda a comunidade escolar, na formação de um indivíduo social e intelectual.

Procedimentos metodológicos da investigação

O primeiro momento foi destinado a escolha das metodologias de ensino que seriam investigadas pelos residentes. Foram realizadas as leituras de diversos artigos, que possibilitaram a construção de uma planilha com os principais achados de pesquisas sobre a sala de aula invertida. Após esse reconhecimento, houve uma reunião com o preceptor onde decidiu-se por uma proposta para abordar a temática da radioatividade nas turmas do 9° ano do ensino fundamental.

Em um segundo momento, aprofundou-se no estudo sobre a radiação e os acidentes radiológicos, além de iniciar o planejamento de quais recursos seriam usados na sala de aula invertida. Em síntese, foram disponibilizados aos alunos: um vídeo com abordagem dos conceitos de radioatividade, males causados pelo contato com a radiação e tragédias no uso de materiais radioativos, além de algumas

aplicações no cotidiano; dois aplicativos, sendo que um trazia explicações e logo depois um quiz, e outro que ilustrava o dano gerado por uma bomba radioativa em uma cidade escolhida pelo usuário.

No terceiro momento, o residente desenvolveu uma aula expositiva, via Google Meet, de uma hora, com a participação dos estudantes e na presença do professor preceptor (Figura 1) em um colégio da rede estadual de ensino, em Rio Verde-GO. Durante a aula, os alunos tinham a liberdade de esclarecer suas dúvidas e emitir seus comentários. Houve maior engajamento com as discussões especialmente quando adentrou-se na temática do acidente com o Césio-137, em Goiânia, que ficou marcado como a maior tragédia radiológica do Brasil, com centenas mortes.

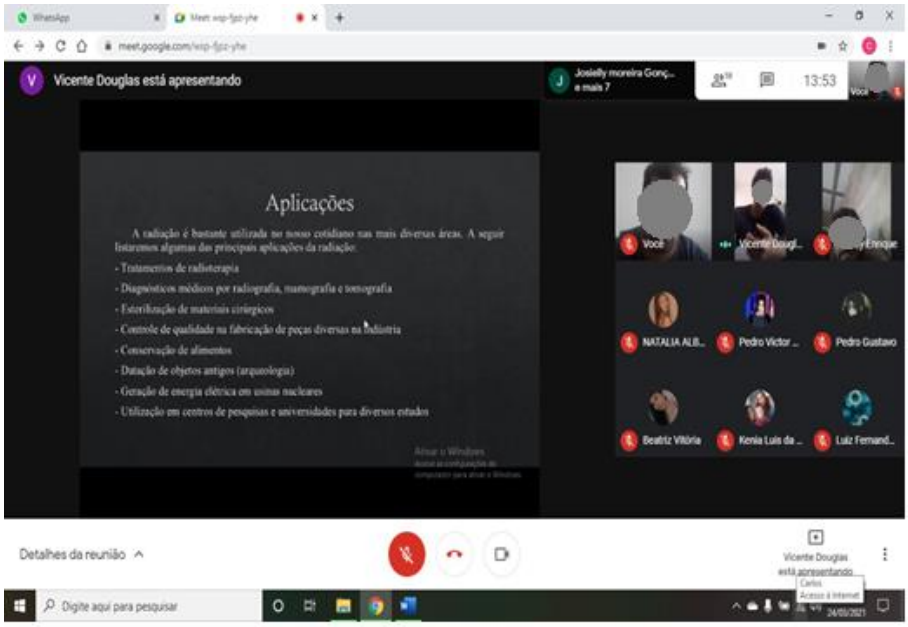


Figura 1: Momento síncrono da aula expositiva no Google Meet.

Ao término, aplicou-se ainda um questionário com objetivo de avaliar a aprendizagem dos alunos, através da plataforma Google Forms, com dez perguntas sobre o conteúdo abordado.

Analise de Dados

Com base nas análises das respostas dos alunos, constatou-se que a grande maioria acertou seis ou mais questões (Figura 2) relacionadas ao conteúdo abordado.

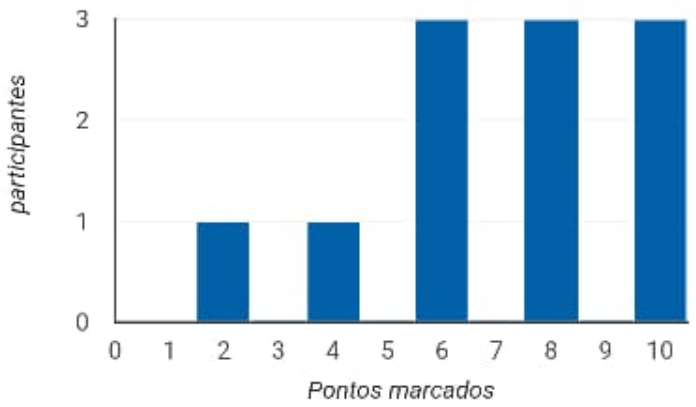


Figura 2: Acertos dos alunos no questionário.

Em nosso entendimento, os resultados foram bastante satisfatórios, e não apenas pelos acertos dos alunos no questionário, mas pelo envolvimento deles com a proposta, mesmo diante das dificuldades de acesso de uma significativa parcela da turma que reside na zona rural. É pertinente sinalizar ainda que os participantes que menos pontuaram no questionário, em razão de não terem participado ou desenvolvido as atividades propostas, não demonstraram nenhum preparo em termos de conhecimento e não conseguiram alcançar um crescimento durante a verificação de aprendizagem.

Considerações Finais

Depreende-se deste estudo que o uso da sala de aula invertida repercutiu positivamente para instigar o protagonismo do estudante na aprendizagem do conteúdo de radioatividade, na disciplina de Química, com os alunos do ensino fundamental. O uso da metodologia reflete também na otimização do tempo e possibilita o aprofundamento teórico em questões mais complexas, devido a base da teoria já ser desenvolvida antes do início da aula expositiva, proporcionando um conhecimento mais ampliado do assunto abordado. Esse modelo de ensino exige que o aprendiz tenha um mínimo de habilidade para o uso das tecnologias. Desse modo, a falta de afinidade com as tecnologias, tanto dos discentes quanto do docente, pode dificultar bastante a construção do conhecimento. Porém, com o crescente uso de tecnologias em sala de aula, seja no ensino a distância (EaD), presencial ou ensino

misto (aulas EaD e aulas presenciais), certamente essa dificuldade entre aqueles que apresentam menos afinidade com tecnologias deve diminuir, possibilitando mais estudos e gerando mais trabalhos sobre essas metodologias e enriquecendo cada vez mais o acervo de trabalhos realizados, a fim de que metodologias como esta da sala de aula invertida, tornem-se cada dia mais presentes no ensino de Química.

No tocante à experiência vivenciada pelo residente, no contato com a sala de aula virtual, a organização do conteúdo, a administração do tempo e toda a sua preocupação com uma melhor abordagem, inicialmente, acabou o deixando um pouco ansioso. Pontua-se aqui que essa sensação de coração acelerado e ansiedade é algo que deve ser trabalhado mesmo nos casos de ensino remoto, até mesmo devido porque podem ocorrer imprevistos técnicos. Nessa direção, o apoio dos orientadores e do preceptor são fundamentais para que o residente possa superar as adversidades, e assim conseguir desenvolver o seu plano de atividade pedagógica.

Em suma, as experiências vivenciadas pelo residente foram extremamente válidas. Aos poucos, muitos temores e estigmas acabaram sendo superados. Por fim, houve um intenso engajamento do residente com a aprendizagem da docência, com o reconhecimento de que a profissão professor vai muito além de mero transmissor de matérias aos alunos. Nesse sentido, o programa Residência Pedagógica contribuiu, inclusive, para suscitar a reflexão sobre qual tipo de professor o residente deseja ser.

Referências

BASSO-ARANGUIZ, Matilde et al. Propuesta de modelo tecnológico para Flipped Classroom (T-FliC) en educación superior. Educare, Heredia, v. 22, n. 2, p. 20-36, Aug. 2018.

FEIJO, Lorena Pinho et al. Estrutura do Programa em Treinamento de Docência na Residência: Residente como Professor. Rev. Bras. Educ. Med., Brasília, v. 43, n. 1, supl. 1, p. 341-348, 2019.

OLIVEIRA, Bruno Luciano Carneiro Alves de et al. Team-Based Learning como Forma de Aprendizagem Colaborativa e Sala de Aula Invertida com Centralidade nos

Estudantes no Processo Ensino-Aprendizagem. Rev. Bras. Educ. Med., Brasília, v. 42, n. 4, p. 86-95, Dec. 2018.

PANIAGO, Rosenilde Nogueira et al. Quando as Práticas da Formação Inicial se Aproximam na e pela Pesquisa do Contexto de Trabalho dos Futuros Professores. Ciênc. educ., Bauru, v. 26, e 20047, 2020.

PAVANELO, Elisangela; LIMA, Renan. Sala de Aula Invertida: a análise de uma experiência na disciplina de Cálculo I. Bolema, Rio Claro, v. 31, n. 58, p. 739-759, Aug. 2017.

URIBE, Alvaro Adriazola; JIMENEZ, Georgina Duran; TRONCOSO, Marcelo Flores. Flipped Classroom: una experiencia para fortalecer el aprendizaje en Medicina Veterinaria. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 46, e 214200, 2020.

Capítulo 11

LEITURA, PRODUÇÃO DE TEXTOS E ORALIDADE NA DISCIPLINA FUNDAMENTOS DE LINGUÍSTICA: UM RELATO SOBRE OS DESAFIOS DO ENSINO REMOTO EM 2020 NO CURSO DE LETRAS-PORTUGUÊS DA UFPB

Rebecka Diniz
Sarah Narranna
Tiago Aguiar

LEITURA, PRODUÇÃO DE TEXTOS E ORALIDADE NA DISCIPLINA FUNDAMENTOS DE LINGUÍSTICA: UM RELATO SOBRE OS DESAFIOS DO ENSINO REMOTO EM 2020 NO CURSO DE LETRAS-PORTUGUÊS DA UFPB

Rebecka Diniz

Minicurrículo da autora: Graduanda em Letras - Língua Portuguesa na Universidade Federal da Paraíba. É tutora voluntária no Programa Linguístico- Cultural para Estudantes Internacionais (PLEI) na Universidade Federal da Paraíba. Desenvolve pesquisa, vinculada ao PLEI, na área de Linguística Aplicada pelo Programa Institucional Voluntário de Iniciação Científica. E-mail para contato: rebecka_diniz@hotmail.com.

Sarah Narranna

Minicurrículo da autora: Graduanda em Letras - Língua Portuguesa na Universidade Federal da Paraíba-UFPB. Atualmente, bolsista no programa de Monitoria da Universidade Federal da Paraíba 2020.1. É membro integrante do grupo de pesquisa NEALIM, Grupo de Estudos em Alfabetização em Linguagem e Matemática, na Universidade Federal da Paraíba. E-mail para contato: sarah.narranna20@gmail.com.

Tiago Aguiar

Minicurrículo do autor: Graduado em Letras-Língua Portuguesa e respectiva literatura (2007) e em Letras-Língua Inglesa e respectiva literatura (2012) pela Universidade de Brasília. Mestre (2011) e doutor (2017) em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGL) da Universidade de Brasília. Atualmente é Professor Adjunto da Universidade Federal da Paraíba e docente permanente do Programa de Mestrado Profissional em Linguística e Ensino – MPLE/UFPB. É membro dos grupos de pesquisa Teorias Linguísticas de Base – TLB/UFPB; Núcleo de Estudos da Língua em Uso e Interfaces – NELUI/IFG; e SIGNO: os significantes e os significados do ensino e da produção de textos: pesquisa-ação-reflexão – UnB. Desenvolve estudos na área de Linguística, com ênfase na abordagem funcionalista, pesquisando principalmente a linguística

cognitiva e o ensino de língua portuguesa na educação básica e no ensino superior.

E-mail para contato: tiagoar.lp@gmail.com.

Resumo

O presente trabalho apresenta um relato das experiências vivenciadas pelo professor e pelas monitoras da disciplina “Fundamentos de Linguística”, do curso de Letras-Português, na Universidade Federal da Paraíba, a qual foi ministrada remotamente no período 2019.2. Dessa forma, apresentamos a metodologia utilizada na disciplina e as estratégias escolhidas para que o desenvolvimento da disciplina ocorresse de forma eficaz, considerando que se trata de uma turma de primeiro período no ensino remoto. A disciplina foi dividida em três unidades, a saber: 1) “Leitura”, na qual os alunos recebiam textos teóricos semanais acerca dos aspectos que seriam discutidos na aula síncrona, seguidos de exercícios avaliativos de interpretação textual, realizados de forma assíncrona; b) “Escrita”, na qual os alunos produziram três cartas sobre o estruturalismo, o gerativismo e o funcionalismo, direcionadas a professores e a professoras da educação básica; e 3) “Continuum Oralidade-escrita”, na qual os alunos, em grupos, apresentaram seminários mostrando o diálogo de correntes teóricas da linguística com o ensino de língua portuguesa na educação básica, bem como produziram um texto de divulgação científica. Em síntese, visamos apresentar o desenvolvimento da disciplina, bem como o resultado dessa experiência que também envolve a prática docente das monitoras, que são graduandas do curso Letras-Português.

Palavras-chave: Ensino remoto. Ensino superior. Leitura. Produção do gênero textual carta. Seminário.

Abstract

The present work presents an account of the experiences lived by the professor and the monitors of the discipline “Fundamentals of Linguistics”, of the Portuguese Letters course, at the Federal University of Paraíba, which was remotely taught in the period 2019.2. Thus, we present the methodology used in the discipline and the strategies chosen for the development of the discipline to take place effectively, considering that this is a first-period class in remote education. The course was divided into three units, namely: 1) “Reading”, in which students received weekly theoretical texts about the aspects that would be discussed in the synchronous class, followed by evaluative exercises of textual interpretation, performed asynchronously; b) “Writing”, in which students produced three letters about structuralism, generativism and functionalism, aimed at teachers of basic education; and 3) “Orality-writing Continuum”, in which students, in groups, presented seminars showing the dialogue of theoretical currents in linguistics with Portuguese language teaching in basic education, as well as producing a text for scientific dissemination. In summary, we aim to present the development of the discipline, as well as the result of this experience, which also involves the teaching practice of the monitors, who are graduate students of the Portuguese-Letters course.

Keywords: Remote teaching. University education. Reading. Production of the letter textual genre. Seminar.

INTRODUÇÃO

E foi assim, em 2020, no dia em que todas as pessoas do planeta inteiro não poderiam mais sair de casa, sem ter sido isso previamente combinado: remotamente, o professor deveria continuar lecionando; e o aluno – pelo menos aquele privilegiado com acesso a computador e internet – saberia que o professor estaria lá – no GoogleMeet, no Zoom, no Whatsapp e em várias outras plataformas de comunicação – para ensinar e para aprender a lidar com um mundo completamente novo de interação virtual.

Foi nesse complexo contexto que nós, professor e alunas-monitoras, do curso de Letras-Português da UFPB, recebemos a missão de conduzir a disciplina "Fundamentos de Linguística", ofertada para alunos recém-ingressos na Universidade e pré-requisito para várias outras no decorrer do curso. Naturalmente, dúvidas e incertezas surgiram: como transformar uma disciplina densa, com muita carga teórica, básica para a continuidade das discussões sobre linguística no curso de Letras de nossa instituição, em algo mais leve, numa verdadeira pausa para respirar, para buscar as primeiras respostas sobre a Linguística e, consequentemente, reunir forças para o enfrentamento do duro cenário de pandemia? Como interagir virtualmente com os 35 alunos matriculados, que não haviam ainda vivenciado a experiência de estar fisicamente na universidade? Como conciliar as discussões da disciplina com atividades diversificadas de avaliação? Como oferecer um retorno dessas atividades, sem a possibilidade de nos encontrar presencialmente?

Neste capítulo apresentamos um relato das ações pedagógicas que desenvolvemos na disciplina, em busca de soluções para essas dúvidas e incertezas. Por óbvio, não foi um caminho fácil, mas acreditamos que, em meio a erros e acertos, o resultado foi satisfatório. Assim, esperamos, com esse relato, contribuir para as discussões sobre letramentos acadêmicos no ensino remoto, destacando a importância de projetos de monitoria, os quais possibilitam uma rica troca de experiências entre professores, monitores e alunos da disciplina, bem como a importância da negociação, da cooperação e do diálogo entre todos os agentes envolvidos no processo (FISCHER, 2020).

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A disciplina FDL do curso Letras-Português da UFPB prevê em sua ementa que se deve conhecer o percurso histórico dos estudos sobre a linguagem, começando com as especulações filosóficas gregas até a contemporaneidade, em que a Linguística se configura como a legítima ciência da linguagem. Nesse percurso, devemos apresentar ao/à discente as principais noções teóricas e analíticas da Linguística, em especial as concepções de linguagem, língua e gramática a partir das teorias linguísticas de base, quais sejam, Estruturalismo, Gerativismo e Funcionalismo. Indo um pouco além da ementa, adicionamos uma parada obrigatória para reflexões sobre as contribuições da Linguística para um ensino crítico-reflexivo de língua portuguesa na educação básica, tendo em vista que o curso de Letras da UFPB forma professores para atuar nesse segmento.

Aqui nos deparamos com a primeira dúvida: como organizar esse vasto conteúdo em um semestre apertado, de maneira remota, para discentes que nunca haviam vivenciado a Universidade? Depois de muito refletirmos, chegamos à conclusão de que o melhor era dividir a viagem em três etapas. Na primeira, intitulada “Visão geral da história da Linguística”, o debate seria em torno das propriedades da linguagem, da história dos estudos da linguagem e da interface entre a Linguística e as outras ciências. Na segunda, intitulada “Fundamentos e Principais Tendências Teóricas”, o foco seria as linhas gerais do Estruturalismo, do Gerativismo e do Funcionalismo linguístico. Na terceira e última - mas não menos importante -, intitulada “Linguística e ensino de língua portuguesa”, a ênfase recairia sobre as contribuições teórico-metodológicas de seis correntes linguísticas (estruturalismo, gerativismo, funcionalismo, sociolinguística, linguística textual e análise do discurso) para o processo de ensino-aprendizagem em sala de aula, em especial na educação básica.

Encaminhada a resposta para a primeira dúvida, logo tivemos que responder à outra: como seria a interação virtual com os 35 alunos matriculados? Como nos lembra Rodrigues (2020), diante da brusca mudança provocada pela pandemia, houve por parte das instituições de ensino - e com a UFPB não foi diferente - a adoção, em grande medida, de prática de aulas remotas, mediadas por tecnologias digitais da informação e comunicação (tdics), em especial as plataformas de webconferência, como Microsoft Teams, Zoom e GoogleMeet.

No caso de nossa disciplina, com base nas lições de Nóvoa (2009) - para quem a educação acontece a todo o momento, em todos os lugares -, nós a dividimos em momentos síncronos e assíncronos. Nos momentos síncronos, mediados pela ferramenta Google Meet, ocorria o encontro do professor e das monitoras com os estudantes para a discussão dos textos teóricos. Nos momentos assíncronos, estavam previstas atividades de leitura de textos teóricos, de resolução das atividades avaliativas, de interação em fóruns de dúvidas e no grupo de WhatsApp da turma.

Para que esses momentos ocorressem da melhor forma, foi importante a negociação, a cooperação e o diálogo entre todos os agentes envolvidos no processo (FISCHER, 2020). Logo no início do semestre, todos nós - professor, monitoras e discentes - deixamos claro que não fomos preparados para esse novo cenário, principalmente porque não tínhamos formação adequada para operacionalizar as tdics e que precisaríamos ser ainda mais cooperativos uns com os outros. No decorrer da disciplina, não foram raras as “quedas” de conexão à internet, o que impedia algum estudante de continuar a assistir aos encontros síncronos ou até mesmo de esses encontros ocorrerem.

Num cenário complexo como esse, mais dúvidas surgiram: como encaixar atividades avaliativas diversificadas, que considerassem as inteligências múltiplas de nossos alunos? Como oferecer um retorno de qualidade dessas atividades, sem a possibilidade de nos encontrar presencialmente? Como ponto de partida para responder a essas dúvidas, já assumimos que a entrega das atividades avaliativas deveria ser flexibilizada, pois, além dos problemas de conexão, não haveria mais a separação entre os espaços doméstico, acadêmico e de trabalho, o que provocaria invariavelmente sobrecarga de trabalho aos discentes.

Nas próximas seções, detalhamos como distribuímos as atividades em cada unidade, a fim de contemplar os eixos de leitura, de produção textual e de oralidade.

FOCO NA LEITURA E NA INTERPRETAÇÃO DOS TEXTOS TEÓRICOS

Durante a primeira Unidade, os discentes leram textos teóricos e responderam a três atividades avaliativas de compreensão textual na plataforma de ensino da UFPB. Nessas atividades, o objetivo era que os discentes buscassem na leitura um diálogo “com a consciência do autor, com outros enunciados e vozes, não decifrando, mas produzindo sentidos com os conhecimentos que se tem de outros textos/enunciados e com os que traz o autor” (JURADO; ROJO, 2006, p. 40). Para

tanto, a fim de incentivar os discentes a se tornarem leitores capazes de analisar criticamente o percurso histórico dos estudos linguísticos até a constituição da linguística como ciência da linguagem, as atividades contemplaram a análise de fragmentos dos textos teóricos analisados, bem como a aplicação prática de conceitos desses textos a situações cotidianas, conforme ilustram, respectivamente, as figuras 01 e 02 a seguir:

Figura 01: Questão de análise de texto teórico

). Com base no texto a seguir, julgue o item em V ou F

"Em todas as línguas do mundo, é possível criar palavras novas ou tomar palavras emprestadas de outras línguas, de modo que, em teoria, toda língua pode ter palavras para tudo. Mas, na prática, os vocabulários das línguas diferem amplamente. As palavras e expressões numa língua são aquelas necessárias e adequadas na cultura dentro da qual a língua é falada. Línguas usadas em culturas muito diferentes têm, portanto, vocabulários profundamente distintos" (JANSON, 2015, p. 24)"

Item: Apesar de serem criadas para atender a demandas específicas, as palavras para relações humanas e emoções são limitadas, pois tais relações e emoções são vivenciadas igualmente em cada cultura.

Fonte: Elaboração dos autores

Figura 02: Questão de aplicação prática de conceitos de texto teórico

3. Com base no texto a seguir, julgue o item em V ou F

Bombou! Cão aprende a falar e já sabe pronunciar 29 palavras

A CADELA DE 1 ANO E MEIO PASSOU A SE COMUNICAR ATRAVÉS DE UM TECLADO ESPECIAL DESENVOLVIDO POR SUA TUTORA

Americana especialista em patologias ligadas à fala, Christina Hunger desenvolveu um aparelho para que sua cadela, Stella, "falasse". A invenção da tutora conta com um teclado especial repleto de botões e cada um deles expressa uma palavra diferente. Assim, a cachorrinha consegue combinar palavras simples e formar frases. O progresso mais marcante que Christina presenciou foi quando Stella apertou os botões "quero", "Jake"e "venha", insinuando que queria ver o noivo de Christina. Após o homem chegar em casa, a cachorrinha pressionou o botão "feliz". Um dos botões que a pet mais gosta de pressionar é "praia", seu local favorito para passear.

Fonte: https://www.metropoles.com/colunas-blogs/e-o-bicho/bombou-cao-aprende-a-falar-e-ja-sabe-pronunciar-29-palavras

Item: Ter "aprendido" quase trinta palavras é insuficiente para afirmar que o cachorro domina a linguagem humana; afinal, esta pressupõe a capacidade de referenciar fatos/seres que não necessariamente estão presentes no tempo e no espaço.

Fonte: Elaboração dos autores

A figura 01 destaca um trecho do capítulo "Línguas ágrafas" (JANSON, 2015) em que se discute a adaptabilidade das línguas em relação às demandas sociocomunicativas de seus falantes. O item em análise visava trabalhar a compreensão leitora dos discentes sobre o fragmento, trazendo a discussão - errada de acordo com o texto - de que as relações e os sentimentos humanos seriam iguais em todas as culturas. A figura 02, por sua vez, ilustra uma questão de leitura que traz à baila uma notícia sobre um cachorro que teria aprendido a "falar e pronunciar" 29 palavras. Para responder ao item proposto, os discentes deveriam retomar o clássico capítulo "Comunicação animal e linguagem humana", da obra Problemas de linguística geral I (BENVENISTE, 1991), no qual o autor argumenta ser a linguagem uma faculdade exclusiva dos seres humanos.

Os discentes que encontrassem dificuldade na leitura dos textos teóricos tinham a oportunidade de marcar um encontro síncrono com as monitoras para discutir os textos. Nesses encontros, as monitoras os orientavam a como selecionar as informações mais relevantes do texto, bem como a desenvolver técnicas de estudos para que as leituras não se acumulassem.

Assim, ao trabalhar diferentes estratégias de leitura, a Unidade I procurou lidar com a compreensão de discursos produzidos em textos reais, com a preocupação de situar esses discursos, em especial sobre a história das línguas e dos estudos linguísticos, e recuperar a situacionalidade social deles (JURADO; ROJO, 2006).

FOCO NA PRODUÇÃO TEXTUAL DE CARTAS

Para definir as atividades da Unidade 2, partimos do princípio de que, ao ingressar no ensino superior, alguns alunos encontram dificuldades em produzir textos, ainda mais em linguagem acadêmica. Uma das razões para essa dificuldade é a falta de atividades práticas de escrita na educação básica. Assim, como afirma Marcuschi (2008, p. 52), “sabemos que um problema do ensino é o tratamento inadequado, para não dizer desastroso, que o texto vem recebendo.” A falta de letramento na linguagem acadêmica se torna, portanto, um obstáculo aos discentes na produção de artigos científicos, redações, monografias e outros gêneros do contexto acadêmico.

Outra razão para a dificuldade com a escrita é que, durante a educação básica, os alunos geralmente escrevem para um único leitor, o professor, o que pode dar margem ao desinteresse em desenvolver essa habilidade, visto que apenas uma pessoa irá ler (GERALDI, 1999). Assim, os alunos não são levados a refletir que desempenham um papel social no momento da produção escrita e que as ideias apresentadas no seu próprio texto podem e devem levar em conta esse papel, bem como o papel social desempenhado pelo seu leitor, que deveria ser real.

Isso porque, segundo Bakhtin (2003, p. 330), “dois fatores determinam um texto e o tornam um enunciado: seu projeto (a intenção) e a execução desse projeto”. Com essa perspectiva em foco, consideramos que o desenvolvimento da competência escrita é fundamental, também ressaltando o que declara Joaquim Fonseca (1984, apud MARCUSCHI, 2008, p. 56) sobre a necessidade da boa formação linguística do professor de língua materna, com o fim de preparar o “aluno para a produção ágil dos seus discursos e para a avaliação crítica dos discursos alheios – no que se conseguirá

que ele obtenha uma maior eficácia na actuação social, um maior sucesso na descoberta de si mesmo e na sua intervenção na prática social".

Com base nessa discussão, precisamos considerar a relevância da produção escrita para o desenvolvimento acadêmico dos alunos, que devem estar familiarizados com linguagens e gêneros específicos do meio acadêmico, possibilitando-os criar textos autênticos e de participar ativamente do meio acadêmico e científico.

Desenvolver, portanto, a competência de escrita no ensino superior é um trabalho contínuo e necessário, pois é justamente no ato de escrever que nos deparamos com dilemas que não enfrentaríamos caso não escrevêssemos. Foi buscando oferecer essa oportunidade de amadurecimento na escrita aos discentes de FDL que planejamos a atividade prática de escrita da Unidade 2 da disciplina.

Dessa forma, pensamos que seria interessante trabalhar com um gênero textual que cumprisse quatro funções: 1) motivasse os alunos a ler os textos teóricos referentes ao estruturalismo, ao gerativismo e ao funcionalismo; 2) fosse familiar aos alunos; 3) servisse de introdução para gêneros acadêmicos, como o resumo, o fichamento e a resenha; e 4) pudesse sair dos limites da sala de aula (virtual) e chegar a um leitor real. Depois de muito quebrar a cabeça para encaixar tantos critérios em um único gênero, decidimos que a produção seria do gênero carta, a qual seria endereçada para um professor/uma professora da educação básica que tivesse marcado as vidas dos alunos. A ideia é que os alunos compartilhassem com esse professor/essa professora as reflexões críticas suscitadas pela leitura dos textos teóricos da Unidade 2.

Segundo Bezerra (2005), as cartas permitem variados tipos de comunicação (pedido, agradecimento, informação, notícias etc.), o que faz delas um gênero de ampla circulação e com funções comunicativas diferentes. No caso de nossa atividade, intitulada "Carta ao professor", ela deveria conter os seguintes itens: 1) saudação inicial; 2) apresentação pessoal do aluno e da motivação para a escrita da carta; 3) identificação dos textos lidos para elaboração da carta; 4) breve resumo de cada um dos textos; 5) transcrição de até cinco passagens dos textos, com a referida página, mais um comentário crítico sobre cada uma delas; 6) indicação (ou não) da leitura ao professor/à professora; 7) fecho; 8) nome completo, local e data.

Assim, contemplamos nesta produção, além das seções clássicas da carta (itens 1, 2, 7 e 8), os gêneros resumo (item 4), fichamento (item 5) e resenha (item 6). Nesse formato, a atividade permitiu que os alunos empregassem um estilo mais

informal, com o qual se sentiram mais confortáveis, sem perder de vista a necessidade de fazer referência aos textos em estudo, o que demandava também que se familiarizassem com a linguagem acadêmica. Assim, acreditamos que essas produções mantiveram aspectos estruturais importantes dos gêneros e, principalmente, cumpriram uma função social, pois poderiam ser enviadas a um leitor/uma leitora real. Os dois trechos a seguir mostram como os alunos compreenderam a proposta:

> Trecho 1: (...) preciso, verdadeiramente, ressaltar o quanto admiro a sua performance em sala de aula e o quanto a sua pessoa, dentro e fora do ambiente escolar, tem sido tão querida para mim; ajudou-me muito tê-lo como meu professor.
>
> Trecho 2: Por ter sido a minha primeira professora no E.F. e ter acompanhado a minha evolução com a escrita e a leitura, eu nunca deixarei de ser grata. A primeira série é um importante passo na vida escolar e ainda bem que nos esbarramos.

Nesses trechos, os alunos justificaram as razões que os levaram a direcionar a carta a um professor específico, ativando para isso uma memória afetiva, que traz boas lembranças de um tempo passado. Consideramos essa estratégia especialmente importante no momento de caos político e sanitário em que vivia e ainda vive o Brasil. Ter um momento de pausa em meio a tantas notícias ruins e poder se lembrar de momentos marcantes foi, sem dúvida, um ponto muito positivo dessa atividade.

Pudemos perceber também que, em termos de reflexão teórica, a maioria das produções conseguiu atingir o objeto da atividade, pois apresentaram tanto a identificação das categorias teóricas trazidas pelos textos de apoio quanto uma análise crítica dessas categorias, como mostra o trecho 3 a seguir:

Trecho 3: A iconicidade, que também é apontada como princípio dessa corrente linguística [funcionalismo], postula uma relação entre forma e conteúdo da língua, defendendo que existe justificativa para que algo seja chamado dessa maneira e não de outra. Acredito que essa defesa se deva pelo método em que se decidiu analisar a linguagem, já que essa é sempre demonstrada através de seu contexto e intenção comunicativa, diferentemente da análise isolada que era feita pelos estruturalistas.

Mais uma vez o suporte da monitoria foi essencial para o bom andamento da atividade. As monitoras se reuniam remotamente com os alunos duas vezes por semana para revisar os conteúdos discutidos nos encontros síncronos com o professor e para orientá-los quanto à produção das cartas. Tal suporte permitiu aos

estudantes discutir e reelaborar seus textos, o que contribuiu para que os alunos assumissem o papel de leitores críticos do próprio texto, explicitassem seus conhecimentos e dúvidas sobre as teorias linguísticas de base, procurassem soluções e raciocinassem sobre o funcionamento da língua (SUASSUNA, 2014).

FOCO NO CONTINUUM ORALIDADE-ESCRITA

Para finalizar as atividades avaliativas da disciplina, reservamos para a terceira unidade o eixo Oralidade, em relação de continuum com a escrita. Acreditamos, conforme Fávero et al. (2014, p. 14), que "o estudo da oralidade merece ocorrer paralelamente ao da escrita, em razão do continuum e não de um fenômeno com diferenças estanques, dado que a grande diferença encontra-se apenas no modo de verbalização, via aparelho fonador ou via elementos gráficos". Desse modo, propusemos trabalhar com os gêneros exposição (oral) e texto de divulgação científica (escrita), ambos orientados pela mesma temática: a interface entre linguística e ensino.

Para esse trabalho, dividimos a turma em seis grupos, com média de cinco alunos em cada um. As temáticas dos grupos eram as seguintes: estruturalismo e ensino; gerativismo e ensino; funcionalismo e ensino; sociolinguística e ensino; linguística textual e ensino; e análise do discurso e ensino. Como as temáticas sinalizam, a ideia era mostrar que na interface linguística e ensino está "um dos momentos em que os estudos linguísticos têm tentado contribuir no sentido de que seus resultados de pesquisa possam ter um retorno social, um caráter de maior 'utilidade pública'" (OLIVEIRA; WILSON, 2009, p. 235). Com base na corrente teórica escolhida, os estudantes deveriam responder na exposição a perguntas como 1) o que os alunos realmente devem aprender nas aulas de língua portuguesa?; 2) O que é "saber gramática"/"ensinar gramática"?; 3) a aprendizagem de uma categoria gramatical deve ser a partir da sua aplicação ao texto ou da descrição de suas regras?

Para responder a esses questionamentos, escolhemos o gênero exposição - mais comumente conhecido como seminário. Segundo Dolz et. al. (2004, p. 185), a exposição é "um gênero textual público, relativamente formal e específico, no qual um expositor especialista dirige-se a um auditório, de maneira (explicitamente) estruturada, para lhe transmitir informações, descrever ou lhe explicar alguma coisa". No caso da atividade de FDL, acertamos que os especialistas seriam os membros dos grupos; o auditório, os colegas de turma, o professor e as monitoras; e as informações

a ser transmitidas, os conhecimentos básicos da corrente linguística, bem como as possíveis interfaces desses conhecimentos com o ensino.

Sugerimos para a organização das exposições, com duração média entre 30 e 40 minutos, que elas contivessem uma breve introdução, os objetivos da apresentação, os conhecimentos básicos da corrente linguística estudada, a interface desses conhecimentos com o ensino, as conclusões e as referências consultadas para o trabalho. Recomendamos também que fossem apresentados exemplos concretos, como exercícios que poderiam ser trabalhados em sala de aula caso o professor adotasse, como norte, a abordagem teórica que estava sendo discutida. Após cada apresentação, houve um espaço de até 15 minutos para debate. Todos os integrantes dos grupos tiveram de assumir o papel de especialista na área e apresentar alguma contribuição.

Como atividade decorrente da apresentação, os grupos deveriam elaborar um texto de divulgação científica sobre alguma categoria teórica da sua corrente linguística, visando responder à seguinte pergunta: como explicar essa categoria teórica para um leigo na corrente linguística (professor ou não) que queira conhecer um pouco mais sobre ela?

Assim como na Unidade 2, em que produzimos uma carta para enviar para um leitor real - um professor marcante -, a ideia era que novamente as produções escritas saíssem da sala de aula e ganhassem vida também fora desse espaço. Sugerimos então que os textos de divulgação científica produzidos pelos grupos fossem enviados à Roseta, revista de divulgação científica na área dos estudos linguísticos, organizada pela Associação Brasileira de Linguística - Abralin.

A escolha do gênero divulgação científica se deveu a uma pergunta despretensiosa feita por um estudante logo no primeiro encontro do semestre: “só é possível fazer ciência ‘escrevendo difícil’”? Para responder a ele, fizemos um amplo debate sobre a necessidade de se democratizar o acesso à ciência, com a evidente responsabilidade social que o conhecimento produzido nas universidades públicas deve ter na conquista da cidadania. Assim, era preciso refletir como a linguística pode contribuir para esse processo, em especial para o ensino de língua portuguesa na educação básica.

Os resultados dessa atividade também foram muito satisfatórios, como mostra o trecho a seguir:

> Trecho 4: [..] estudar o processo de gramaticalização em sala de aula significa apresentar a língua que falamos como um fenômeno que resulta do uso. Assim, tornando o estudo da gramática um exercício reflexivo acerca das opções e das organizações gramaticais escolhidas pelo falante ao produzir um enunciado.

Neste trecho, os alunos apresentam uma ponte entre a teoria da gramaticalização, proposta pela corrente funcionalista clássica, e o ensino de Língua Portuguesa. Para tanto, os discentes chamam atenção para o uso da língua, bem como para o seu aspecto dinâmico e funcional, e como esse debate deve entrar na sala de aula.

Assim como nas duas primeiras unidades, o trabalho de monitoria na terceira unidade foi de suma importância para o desenvolvimento das atividades. Para dar suporte à produção da exposição e do texto de divulgação científica, as monitoras se encontravam sincronamente com os alunos duas vezes por semana e lhes encaminhavam materiais complementares. Além disso, as monitoras participaram, também, da avaliação das exposições e dos textos de divulgação científica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho colaborativo em equipe – professor e monitoras – foi essencial para que a disciplina pudesse ser aproveitada da melhor maneira possível pelos alunos, a despeito das dificuldades. Esse trabalho possibilitou que a densidade da disciplina pudesse ser dissipada por meio de encontros e atividades além daqueles propostos pelo professor. Essa parceria também permitiu uma interação mais próxima, ainda que distante, com os alunos matriculados, que se sentiram mais acolhidos na condição de novos universitários. Por fim, com as atividades da monitoria, foi possível oferecer um retorno mais individualizado das atividades avaliativas, o que propiciou um melhor rendimento dos alunos na disciplina.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BENVENISTE, Émile. Comunicação animal e linguagem humana. IN: BENVENISTE, Émile. **Problemas de linguística geral I**. Trad. Maria da Glória Novak e Maria Luíza Neri. Campinas, SP: Pontes, Editora da UNICAMP, 1991. p. 60-67.

BEZERRA, Maria Auxiliadora. Por que cartas do leitor na sala de aula? IN: DIONÍSIO, Angela Paiva et al (orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 208-210.

DOLZ, Joaquim et al. A exposição oral. IN: ROJO, Roxane; CORDEIRO, Glaís S.(orgs.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004. p. 183-211.

FÁVERO, Leonor L. et al. Reflexões sobre oralidade e escrita no ensino de língua portuguesa. IN: ELIAS, Vanda M. (org.). **Ensino de língua portuguesa:** oralidade, escrita e leitura. São Paulo: Contexto, 2014. p. 13-28.

FISCHER, Adriana. Letramentos acadêmicos: (re)contextualizações e sentidos. IN: RIBEIRO, Ana Elisa; VECCHIO, Pollyana de M. M. (orgs.). **Tecnologias digitais e escola [recurso eletrônico]:** reflexões no projeto aula aberta durante a pandemia. São Paulo: Parábola, 2020. p. 94-104.

GERALDI, João Wanderley. et al. (orgs.). **O texto na sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1999.

JANSON, Tore**. A história das línguas**: uma introdução. Trad. Marcos Bagno. 1a ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

JURADO, Shirley; ROJO, Roxane. A leitura no ensino médio: o que dizem os documentos oficiais e o que se faz? IN: BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia (orgs.). **Múltiplas linguagens para o ensino médio**. São Paulo: Parábola editorial, 2013. p. 37-55.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção de texto, análise de gêneros e compreensão***.* São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

NÓVOA, António. **Imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

OLIVEIRA, Mariangela Rios de; WILSON, Victoria. Linguística e ensino. IN: MARTELOTTA, Mário Eduardo (org.). **Manual de Linguística.** 2a ed. São Paulo: Contexto, 2011. p. 235-242.

RODRIGUES, Ione A. N. O mundo muda, a avaliação muda: reflexões sobre a avaliação da aprendizagem remota. IN: RIBEIRO, Ana Elisa; VECCHIO, Pollyana de M. M. (orgs.). **Tecnologias digitais e escola [recurso eletrônico]:** reflexões no projeto aula aberta durante a pandemia. São Paulo: Parábola, 2020. p. 44-54.

SUASSUNA, Lívia. Avaliação e reescrita de textos escolares: a mediação do professor. IN: IN: ELIAS, Vanda M. (org.). **Ensino de língua portuguesa:** oralidade, escrita e leitura. São Paulo: Contexto, 2014. p. 119-134.

Capítulo 12

ROBÓTICA EDUCATIVA NAS ESCOLAS DO SISTEMA PÚBLICO MUNICIPAL DE ERECHIM-RS

Sara Provin
Raquel Dallagnol
Deise Lidia Andretti Piana

ROBÓTICA EDUCATIVA NAS ESCOLAS DO SISTEMA PÚBLICO MUNICIPAL DE ERECHIM-RS

Sara Provin
Professora do Sistema Público Municipal de Ensino de Erechim
provinsara@gmail.com

Raquel Dallagnol
Professora do Sistema Público Municipal de Ensino de Erechim
raqueldalla85@gmail.com

Deise Lidia Andretti Piana
Professora do Sistema Público Municipal de Ensino de Erechim
deisepiana@gmail.com

Resumo: Este relato é referente a experiência de um projeto piloto sobre o ensino de robótica educativa em escolas públicas de Ensino Fundamental no município de Erechim-RS. Retrata sobre as principais contribuições para o desenvolvimento de habilidades como criatividade, trabalho em equipe, resolução de problemas, raciocínio lógico, entre outros.A Secretaria Municipal de Educação de Erechim, por meio do Núcleo tecnológico Municipal (NTM) promovem o Projeto de Robótica que faz parte do Programa de Educação Integral Castelinho. Teve início em 2018 com uma professora formadora e um técnico em tecnologia de informação em duas escolas públicas municipais, com atividades no contraturno escolar, atendendo quarenta e seis estudantes. Visando ampliar o projeto em 2019, contemplou-se duas novas escolas do sistema, atendendo outros trinta e seis estudantes, capacitando mais duas professoras e dois técnicos. Nesse aspecto, são desenvolvidas inúmeras atividades que aliam os conteúdos curriculares a robótica educativa, promovendo a integração entre o conhecimento teórico e a prática educativa de forma contextualizada. Ao trabalhar com robótica educativa, o professor dá autonomia para que o aluno atue na formação do seu conhecimento por meio da experimentação. Após a montagem dos componentes na placa de prototipagem a programação é elaborada no software S4A, para que os componentes utilizados possam ser testados. Na etapa final das aulas, os estudantes criaram artefatos baseados em seus interesses, relacionando os conceitos aprendidos durante o projeto. O reflexo dessas atividades é significativo na trajetória escolar dos alunos, pois os mesmos adquirem, no decorrer do projeto,

habilidades que contribuem para o desenvolvimento de qualquer atividade educativa. A tecnologia pode e deve auxiliar o processo de ensino e aprendizagem, pois vivemos um tempo histórico em que o conhecimento, em toda as suas nuances, tem um valor de extrema relevância na construção social. A evolução tecnológica, mostra-se como um elemento primordial na própria construção do conhecimento. No contexto da contemporaneidade, é difícil pensar em um desenvolvimento de conhecimento científico e social que não esteja posto ou sustentado pela tecnologia. Diante desses apontamentos, podemos considerar salutar e positiva o desenvolvimento do conhecimento em tecnologia por parte dos estudantes. Esse fato se estabelece na busca de soluções, de respostas, na investigação, no processo prático para elaborar um projeto, assim como na concentração empregada para tal finalidade. Em muitas ocasiões, este espaço dedicado para os estudantes da rede municipal pública de ensino de Erechim, se mostra como uma oportunidade única, para que estes sujeitos entrem em contato com atividades relacionadas à robótica educativa. O conhecimento sempre abre portas, e como educadores acreditamos que este sempre foi e será um dos nossos maiores objetivos.

Biografias

CURRÍCULOS DOS AUTORES

Amanda Mattos Neves

Residente em Jundiaí - SP, é artista visual e arte/educadora. Graduanda do bacharelado e da licenciatura em Artes Visuais pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Atua como artista independente, participando de exposições de arte e feiras gráficas, é bolsista no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - Subprojeto Arte 2020/2021, da UNICAMP e também educadora voluntária no Cursinho Popular Arte Pra Quê.

Andriely Priscila Peres Oliveira

Graduada em Licenciatura Plena em Ciências Biológicas pelo Instituto Federal Goiano- Campus Ceres. Atualmente é docente no Colégio Estadual Câmara Filho e supervisiona o Programa PIBID subprojeto Biologia.(CAPES/IF Goiano). Atuou como professora de Biologia e Química no Colégio Estadual Polivalente Rui Barbosa (2018). Exerceu função de monitora da disciplina de Organografia e Sistemática Vegetal no curso de Bacharelado em Agronomia do Instituto Federal Goiano- Campus Ceres no ano de 2017. Estagiou nos anos de 2015 e 2016 no Centro de Equoterapia Ceres, localizado no Instituto Federal Goiano- Campus Ceres. Exerceu função de estagiaria voluntária no Laboratório de Biologia (Bioquímica) do Instituto Federal Goiano- Campus Ceres no ano de 2013.

Ariane Heloise de Carvalho

Residente em Americana - SP, é graduanda do bacharelado e da licenciatura em Artes Visuais pela Universidade Estadual de Campinas. Atua como artista independente, arte/educadora e pesquisadora. É bolsista no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - Subprojeto Arte 2020/2021, da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e bolsista voluntária no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica da UNICAMP, com pesquisa na área de museologia.

Ariene Maciel Melo

Pedagoga formada pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ. Atuou como Bolsista no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - Pibid, de 2016 a 2018 e como Bolsista de Iniciação Científica no projeto de pesquisa "Alfabetização de Jovens e Adultos: investigações sobre a escola da EJA", de 2018 a 2020.

Bárbara Jung Sanchotene

Professora na Educação Básica Municipal de Uruguaiana/RS, com Especialização em Educação Especial e Inclusiva pela Faculdade de Educação São Luís.

Carlos Eduardo Izaguirre da Silva

Mestrando no Programa de Pós-Graduação Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), Campus Uruguaiana/RS.

Carlos Eduardo Vasconcelos Rodrigues

Possui graduação em Química Bacharel e Licenciatura pela Universidade Federal de Goiás , mestrado em Teorias da Educação e Processos Pedagógicos pela Pontifícia Católica de Goiás, foi professor do programa Mediotec e Pronatec pela Universidade de Rio Verde - UNIRV, Tutor a Distância no Curso Técnico em Açúcar e Álcool na modalidade a distância - IFG, atualmente professor da Rede Estadual de Educação de Goiás, e preceptor do Programa Residência Pedagógica - IFG. . Endereço eletrônico: carlos.vasconcelos@seduc.go.gov.br.

Celso Martins Belisário

Possui graduação em Química pela Universidade Federal de Goiás, mestrado em Química pela Universidade Federal de Goiás e doutorado em Ciências pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Foi professor da Rede Estadual de Educação de Goiás, Professor convidado da Universidade Católica de Goiás, Professor Substituto do IFG Campus Goiânia. Atualmente é professor efetivo da Área de Química do IF Goiano Campus Rio Verde e Docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Tecnologia de Alimentos e da Pós Graduação em Formação de Professores e Práticas Educativas do IF Goiano. Endereço eletrônico: celso.belisario@ifgoiano.edu.br.

Dayane Rodrigues de Oliveira Belmiro

Graduanda em Pedagogia pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano – Campus Urutaí. Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID/CAPES) do subprojeto pedagogia – IF Goiano – Campus Urutaí.

Deise Lidia Andretti Piana

Licenciada em Pedagogia pela Universidade Luterana do Brasil - Campus Canoas-RS. Especialista em Educação Interdisciplinar - Instituto de Desenvolvimento Educacional do Alto Uruguai - Ideau - Getúlio Vargas/RS . Experiência docente na Educação Básica do Sistema Municipal Público de Erechim/ RS. Docente na Educação Básica do Sistema Municipal Público de Erechim/RS.

Fábia Carolina Fortunato Ferreira

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino Científico e Tecnológico (PPGEnCT), Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, URI, Santo Ângelo, RS. E-mail: fabiacfferreira@aluno.santoangelo.uri.br.

Fabíola Cadete Silva

Mestranda em Educação Inclusiva pela Universidade Estadual do Maranhão. Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Faculdade Latino Americana de Educação-FLATED. Especialista em Educação Especial/Inclusiva pela Universidade Estadual do Maranhão- UEMA, e especialista em Coordenação Pedagógica pela Universidade Federal do Maranhão- UFMA. Pesquisadora na linha , Inovação Tecnológica e Tecnologia Assistiva, Atua como professora efetiva, no ciclo de alfabetização da rede pública de ensino de Pedro do Rosário-MA.

Franciele Braz de Oliveira Coelho

Doutora em Ensino de Ciências pela Universidade Franciscana (UFN), mestre em Ensino de Física (UNIFRA), com especialização Lato Sensu em Gestão Administrativa na Educação pela Escola Superior Aberta do Brasil (Esab), possui graduação em Física - Licenciatura pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ). Atua como professora adjunta de Ensino de Física na Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) - campus Dom Pedrito, membro do Núcleo Docente Estruturante do curso de Ciências da Natureza Licenciatura desde 2014.

Iasmim Silva Correia

Técnica em Meio Ambiente pelo Instituto Federal Goiano - Campus Ceres (2019). Participou do projeto de extensão "EDUCAÇÃO SEXUAL INTINERANTE:

CONHECIMENTOS E INFORMAÇÃO PARA COMUNIDADES DO VALE DE SÃO PATRÍCIO" no IF Goiano - Campus Ceres (2017-2018) e do Curso de Formação Inicial e Continuada - FIC, intitulado "Produção de Mudas e Recuperação de áreas Degradadas" pela Universidade Estadual de Goiás - Campus Ceres (2018). Apresenta diploma de conclusão do nível PEC 09 pelo Centro de Cultura Anglo-Americana (CCAA) no EFFECTIVE_COMMUNICATION - ADVANCED STAGE (2012-2016). Atualmente é graduanda no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas pelo Instituto Federal Goiano - Campus Ceres e bolsista do Programa PIBID subprojeto Biologia (CAPES/IF Goiano). Possui experiência com escrita acadêmica e apresentações orais em eventos científicos.

Ismael Jung Sanchotene

Doutorando no Programa de Pós-Graduação Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), Campus Uruguaiana/RS.

Janaína Viário Carneiro

Possui graduação em Física - Licenciatura Plena pela Universidade Federal de Santa Maria , mestrado em Física pela Universidade Federal de Santa Maria e doutorado pela UFSM . Atualmente professora adjunta na área de Física na Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA). Tem experiência na área de Física, com ênfase em Áreas Clássicas de Fenomenologia e suas Aplicações, atuando principalmente nos seguintes temas: Fluxos de Dióxido de Carbono, Respiração e Produção Primária Bruta do ecossistema e análise de dados observacionais. Também atua na Formação Docente em curso de Licenciatura e em Estágios Supervisionados.

Janiz Bezerra Silva

Graduanda em Pedagogia pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano – Campus Urutaí. Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID/CAPES) do subprojeto pedagogia – IF Goiano – Campus Urutaí.

Jaqueline Luzia da Silva

Doutora em Educação (PUC-Rio). Mestre em Educação (UFRJ). Graduada em Ciências Sociais (UFRJ), com licenciatura em Sociologia. Professora Adjunta da UERJ (Faculdade de Educação), da área de Educação de Jovens e Adultos, onde

atua na graduação e coordena o Projeto de Extensão “Desafios e possibilidades atuais na Alfabetização de Jovens e Adultos”. Professora voluntária do Programa de Residência Pedagógica (Alfabetização - Pedagogia/UERJ). Membro do Colegiado do Fórum Estadual de Educação de Jovens e Adultos.

Juliana Borges Medina

Mestranda no Programa de Pós-Graduação Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), Campus Uruguaiana/RS.

Juliana Carneiro Vieira

Técnica em Agropecuária pelo Instituto Federal Goiano-Campus Ceres (2017), graduanda em Licenciatura em Ciências Biológicas pelo Instituto Federal Goiano-Campus Ceres e estudante de francês básico pelo Instituto Federal Goiano-Campus Ceres. Realizou o curso de Oratória e Comunicação (2021); Jardinagem (2021) pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR/GO). Atualmente bolsista do Programa PIBID/Biologia da CAPES/IFGoiano (2020-2022). Participou do projeto de pesquisa intitulado "Resíduos sólidos e microplásticos no Rio Uru em Uruana-GO" (2020-2021). Possui experiência com escrita acadêmica e apresentações orais em eventos científicos.

Lidiane Cezimbra Pizzolotto

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino Científico e Tecnológico (PPGEnCT), Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, URI, Santo Ângelo, RS. E-mail: lidecp@hotmail.com.

Luis Alexandre Herter

Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Ensino Científico e Tecnológico (PPGEnCT), Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, URI, Santo Ângelo, RS. E-mail: Alexandreherter@hotmail.com.

Marcelo Martins da Rosa

Acadêmico do curso de Ciências da Natureza Licenciatura da Universidade Federal do Pampa Campus Dom Pedrito, bolsista residente do Programa de Residência

Pedagógica (CAPES), Vice presidente do diretório acadêmico do curso de ciências da natureza licenciatura.

Maria Fernanda Nicioli

Residente em Jundiaí - SP, é graduanda em bacharelado e licenciatura no curso de Dança da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). É artista do corpo, criadora, intérprete e professora de dança. Atuou no PIBID Arte da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) entre os anos de 2020 e 2021 e, atualmente, é estagiária do Programa de Qualificação em Artes - Eixo Dança, da Poiesis, e da Escola de Dança do Theatro Municipal de São Paulo.

Mayara Miquelotto da Silva

Residente em Campinas - SP, é artista do corpo, bailarina e arte/educadora. Graduanda em bacharelado e licenciatura em Dança na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e Bolsista no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - Subprojeto Arte 2020/2021 da UNICAMP.

Misdarlle Cristina Pereira

Graduanda em Pedagogia pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano – Campus Urutaí. Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID/CAPES) do subprojeto pedagogia – IF Goiano – Campus Urutaí.

Rafaela Luana Zurawski

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino Científico e Tecnológico (PPGEnCT), Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, URI, Santo Ângelo, RS. E-mail: rafaelalzurawski@aluno.santoangelo.uri.br.

Rafaella Ferreira Costa

Residente em Campinas - SP, É Graduanda do bacharelado e da licenciatura em Dança pela UNICAMP e atua como artista independente e arte/educadora. É bolsista voluntária no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - Subprojeto Arte 2020/2021 da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), e bolsista no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica da UNICAMP, com uma pesquisa voltada para Técnica Limón de dança moderna.

Raquel Dallagnol

Licenciada em História pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI) – Campus Erechim (2007). Especialista em Processos Pedagógicos na Educação Básica pela Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) – Campus Erechim (2013). Mestre em Educação pela Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) - Campus Chapecó (2015). Experiência docente na Educação Básica do Sistema Municipal Público de Erechim/ RS. Atuação e produção nos seguintes temas: Educação, História, História das Religiões, Política Educacional, Direito a Educação, Espaço Físico Escolar, Qualidade da Educação. Possui graduação em História pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (2007). Atualmente é docente - Secretaria de Educação de Erechim.

Rebecka Diniz

Graduanda em Letras - Língua Portuguesa na Universidade Federal da Paraíba. É tutora voluntária no Programa Linguístico- Cultural para Estudantes Internacionais (PLEI) na Universidade Federal da Paraíba. Desenvolve pesquisa, vinculada ao PLEI, na área de Linguística Aplicada pelo Programa Institucional Voluntário de Iniciação Científica.

Renata Klícia Mendes Caetano

Mestrado em Engenharia Química pela Universidade Federal de Goiás, Brasil(2018). Assistente Administrativa da Universidade Estadual de Goiás, Brasil. Estudante de licenciatura em Pedagogia em Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano – Campus Urutaí.

Renata Rolins da Silva Oliveira

Mestre em Ensino de Ciências pela Universidade Estadual de Goiás, possui especialização em Psicopedagogia Institucional e graduação em Biologia pela Universidade Estadual de Goiás. Atualmente é docente no Instituto Federal Goiano Campus Ceres. Participou como docente orientadora do Programa Residência Pedagógica no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do Campus Ceres. Atuou como supervisora do Programa PIBID Interdisciplinar-Química e Biologia.(CAPES/IF Goiano). Participou do projeto vinculado ao programa

Prodocência -CAPES, com atividades relacionadas a produção de material didático para o ensino de ciências. Atualmente coordena o PIBID subprojeto Biologia no Campus Ceres. Possui experiência em temas relacionados à Botânica, ao Ensino de Ciências e Biologia e à Formação de Professores.

Rozelaine de Fatima Franzin

Pós-doutora pela Universidade Luterana do Brasil (2019), Doutora em Engenharia de Produção pela Universidade Federal de Santa Catarina (2007), Mestrado em Engenharia de Produção pela Universidade Federal de Santa Maria (2000), especialização em Matemática Integrada Regional Alto Uruguai e Missões (1998), graduação em Matemática pela Universidade Regional Integrada do Uruguai e Missões (1990). Atualmente é professora em tempo integral na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e Missões, atuando na graduação, especialização e no mestrado profissional em ensino científico e tecnológico e professora aposentada do Instituto Estadual de Educação Odão Felippe Pippi. Tem experiência na área de Matemática e Estatística, atuando principalmente nos seguintes temas: softwares estatísticos, aprendizado matemático, ambientes virtuais de aprendizagem inclusivos, práticas de ensino e formação de professores. Coordenadora do LIPI - Laboratório Interativo de Práticas Inclusivas.

Sara Provin

Licenciada em Matemática pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI) – Campus Erechim (2005). Especialista em Matemática e Física pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI) – Campus Erechim (2008) e em Mídias na Educação pela Universidade Federal de Pelotas (UFPEL) (2013). Mestre em Ensino de Ciências e Matemática (UPF) (2020). Experiência docente na Educação Básica do Sistema Municipal Público de Erechim/ RS. Atuação e produção nos seguintes temas: Ensino, Matemática, Robótica educativa, Geometria plana, Construcionismo, Pensamento computacional, Informática educativa. Atualmente é docente - Secretaria de Educação de Erechim-RS.

Sarah Narranna

Graduanda em Letras - Língua Portuguesa na Universidade Federal da Paraíba-UFPB. Atualmente, bolsista no programa de Monitoria da Universidade Federal da Paraíba 2020.1. É membro integrante do grupo de pesquisa NEALIM, Grupo de Estudos em Alfabetização em Linguagem e Matemática, na Universidade Federal da Paraíba.

Talyta Ribeiro Santos

Estudante de licenciatura em Pedagogia em Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano – Campus Urutaí.

Tatiana Ludovina Vieira Mendes

Graduada em Licenciatura Plena em História. Complementação Pedagógica em Pedagogia. Supervisora no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID/CAPES) do subprojeto pedagogia – IF Goiano – Campus Urutaí.

Terezinha de Jesus Campos Franco

Estudante de licenciatura em Pedagogia em Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano – Campus Urutaí.

Tiago Aguiar

Graduado em Letras-Língua Portuguesa e respectiva literatura (2007) e em Letras-Língua Inglesa e respectiva literatura (2012) pela Universidade de Brasília. Mestre (2011) e doutor (2017) em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGL) da Universidade de Brasília. Atualmente é Professor Adjunto da Universidade Federal da Paraíba e docente permanente do Programa de Mestrado Profissional em Linguística e Ensino – MPLE/UFPB. É vice-líder do grupo de pesquisa Teorias Linguísticas de Base – TLB/UFPB; e membro dos grupos Núcleo de Estudos da Língua em Uso e Interfaces – NELUI/IFG; e SIGNO: os significantes e os significados do ensino e da produção de textos: pesquisa-ação-reflexão – UnB. Desenvolve estudos na área de Linguística, com ênfase na abordagem funcionalista, pesquisando principalmente a linguística cognitiva e o ensino de língua portuguesa na educação básica e no ensino superior.

Tiago Clarimundo Ramos

Doutor em Educação [em Ciências e Matemática] pela UnB, com Mestrado em Ensino [de Ciências e Matemática] pela Puc Minas e Graduação em Física pelo Unifor-MG. É professor da área de Física no IF Goiano - Campus Rio Verde e tem experiência na orientação de projetos Pibic, Pibid e RP - Capes. Atua na pesquisa em Ensino de Ciências, com interesse pelo Ensino de Física e Química, Educação Científica para Cidadania, Educação CTS e Formação de Professores. Endereço eletrônico: tiago.ramos@ifgoiano.edu.br.

Vera Lucia Gonçalves de Barros Machado

Curso de Licenciatura plena em ciências Biológicas ;Pós- Graduação “Lattu sensu”, Especialização em Orientação e Supervisão Escolar ;Estágio em supervisão e Orientação na Escola Alda Seaba – ;Professora Titular por 11 anos nas escolas Estaduais do Rio Grande do Sul. Biologia, Filosofia Religião e Matemática ;Professora por dois anos na Escola Municipal Silvina Gonçalves. Arroio Grande-RS; Estagiária pelo CIE.Centro de integração Empresa Escola IRS,execução de trabalhos relacionados a ciências Biológicas. Cordenação na XV feira Municipal de Ciências realizada pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Arroio Grande-RS-. Atuação como preceptora no Pibid. Atual Prof. Preceptora no programa de residência pedagógica.

Vicente Douglas Figueredo Carvalho

Apenas um estudante de Licenciatura em Química buscando fazer o seu melhor.

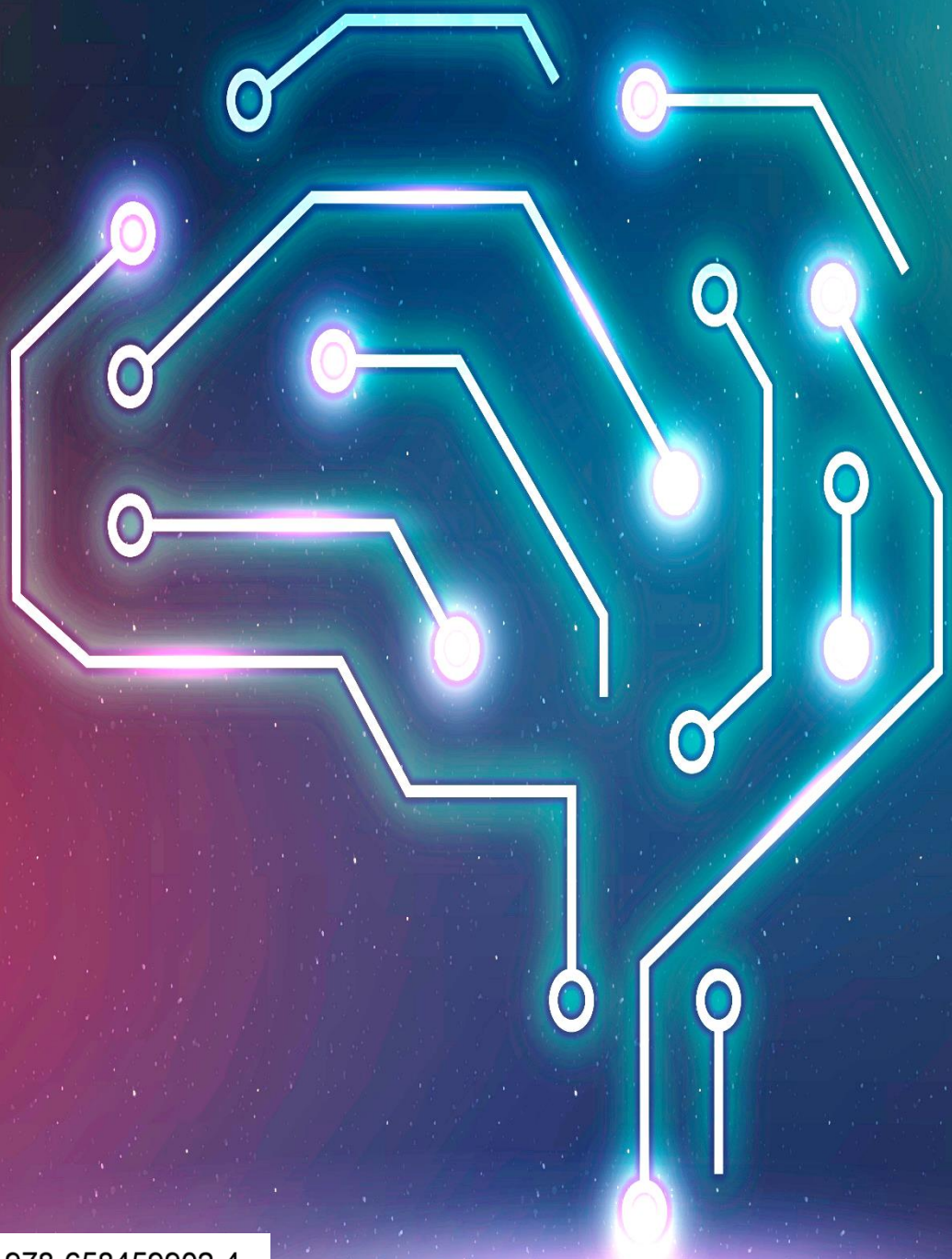
Warley Enrique Borges

Graduação em Licenciatura em Química em andamento pelo IF Goiano- Campus Rio Verde e bolsista do Residência Pedagógica do IF Goiano Rio Verde, Brasil. Endereço eletrônico: warleyenrry2@gmail.com.

Resiane Paula da Silveira

(Organizadora)

Graduada em Licenciatura em Matemática pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais - Campus Formiga, especialista em Supervisão Escolar pela Faculdade Batista de Minas Gerais e especialista Educação Especial também pela Faculdade Batista de Minas Gerais. Cursando Licenciatura em Pedagogia pela FAVENI. Atualmente é servidora efetiva da Prefeitura Municipal de Formiga no cargo de Auxiliar de Educação Especial no Centro de Educação Infantil Professor José Jerônimo de Sousa.



ISBN 978-658459902-4

9 786584 599024

Editora UNIESMERO